

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií



Bakalářská práce

Simona Sedlačiková

Asistent pedagoga u žáka s mentálním postižením z pohledu spolužáků

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto závěrečnou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce s využitím odborné literatury a internetových zdrojů, které jsou řádně odcitovány dle příslušné citační normy a jsou uvedené v závěru práce.

V Olomouci dne.....

.....

Podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady, ochotu, a především za trpělivost při zpracování této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala svým respondentům, kteří se zapojili a ochotně vyplnili můj dotazník v hojném počtu. Také děkuji svým rodičům za možnost studovat na Univerzitě Palackého v Olomouci, a hlavně děkuji svému příteli za toleranci a podporu při celém svém bakalářském studiu.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Simona Sedlačíková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Asistent pedagoga u žáka s mentálním postižením z pohledu spolužáků
Název v angličtině:	Teacher's assistant for a pupil with mental disability from the perspective of classmates
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá problematikou aplikace asistenta pedagoga u individuálně integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením. Teoretická část se věnuje vysvětlení pojmu inkluze a její realizaci ve školství, aplikací pozice asistenta pedagoga, problematikou třídního kolektivu a na závěr se věnuje pojmu mentální postižení a s tím spojená školní problematika žáka s mentálním postižením. Empirická část je realizována prostřednictvím kvantitativně orientované metody – dotazník. Hlavním cílem bylo zjistit, zda přítomnost asistenta pedagoga u žáka s lehkým mentálním postižením ovlivňuje třídní kolektiv.
Klíčová slova:	Inkluze, asistent pedagoga, třídní kolektiv, klima třídy, mentální postižení, vzdělání žáků s mentálním postižením
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis deals with the problematics of the teaching assistant's application to individually integrated pupils with a mild intellectual disability. The theoretical part explains the term inclusion and its realization in school education, the application of the teacher assistant position, and the problematics of the class team. The ending of the theoretical part is dedicated to the concept of intellectual disability and the problems that pupils with intellectual disability encounter at school. The empirical part is realized by the quantitative method – the questionnaire. The main goal was to find out whether the presence of the teacher assistant of the pupil with a mild intellectual disability influences the class team.
Klíčová slova v angličtině:	Inclusion, teacher assistant, class team, class environment, intellectual disability, school education of pupils with intellectual disability
Přílohy vázané v práci:	Dotazník
Rozsah práce:	64 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

Úvod	6
1. Inkluzivní vzdělání	7
1.1. Inkluzivní orientace školy	9
1.2. Inkluzivní vyučování	10
1.3. Inkluzivní vzdělání v zahraničí	11
2. Asistent pedagoga	13
2.1. Zřízení místa asistenta pedagoga ve škole.....	13
2.2. Kvalifikační a osobnostní předpoklady asistent pedagoga.....	15
2.3. Náplň práce.....	16
3. Třídní kolektiv	18
3.1. Klima třídy.....	19
3.2. Klima školy	21
4. Žák s mentálním postižením	23
4.1. Mentální postižení	23
4.2. Možnosti vzdělání žáka s mentálním postižením	24
4.3. Specifika vzdělání žáka s mentálním postižením	25
4.4. Třídní kolektiv se žákem s mentálním postižením	26
4.5. Žák s oslabeným kognitivním výkonem.....	27
5. Metodologie výzkumu	28
5.1. Cíl výzkumu a hypotézy	28
5.2. Metoda průzkumu.....	29
5.3. Výzkumný vzorek	29
5.4. Analýza výsledků a jejich interpretace.....	30
5.5. Statistické ověření hypotézy	41
5.6. Výsledky výzkumu	43
5.7. Diskuse	45
Závěr	47
Seznam citací	48
Seznam literatury	53
Seznam obrázků	57
Seznam zkratk	58
Seznam grafů	59
Seznam příloh	60

Úvod

Pedagogický koncept inkluzního vzdělání získal v našem školství legislativní oporu v roce 2016, je ovšem neustále považován za nový směr ve vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělání je laickou, ale i odbornou veřejností často diskutováno a související pozice asistenta pedagoga bývá velmi často zpochybňována.

Inspirací pro výběr tématu této bakalářské práce se stali samotní žáci, s kterými autorka práce pracovala během své pedagogické praxe. Ve třídě těchto žáků byl přítomen asistent pedagoga u žáka s vícenásobným postižením (sluchové a mentální postižení). Žáci vnímali asistenta pedagoga negativně a se žákem s vícenásobným postižením nenavazovali kontakt.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda přítomnost asistenta pedagoga u žáka s lehkým mentálním postižením ovlivňuje třídní kolektiv z pohledu spolužáků. Po bližším prostudování problematiky dětského třídního kolektivu a odbornou konzultací s vedoucí práce, byl cíl empirické části změn. Výzkum proběhl z pohledu samotného asistenta pedagoga. Vedle hlavního cíle byly stanoveny čtyři dílčí cíle a jedna hypotéza.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a empirické části. Teoretická část byla rozdělena na 4 kapitoly. První kapitola se zabývá vymezením pojmu inkluze, inkluzivní vzdělání, inkluzivní orientace školy a v neposlední řadě inkluzivní vyučování. Také okrajově popisuje inkluzivní vzdělání ve Velké Británii, Švédsku a Finsku. Druhá kapitola popisuje a vymezuje pozici asistenta pedagoga, podmínky pro zřízení této pozice, náplň práce a kvalifikační a osobnostní předpoklady pro vykonávání práce. Třetí kapitola pojednává o charakteristice třídního kolektivu a posléze samotným klimatem třídy a školy. Poslední kapitola teoretické části vymezuje pojem mentální postižení, oslabení kognitivního výkonu, možnosti a specifika vzdělání žáka s mentálním postižením, dále popisuje problematiku vztahu třídního kolektivu a žáka s mentálním postižením.

Empirická část bakalářské práce obsahuje metodologii výzkumu, analýzu a interpretování výsledku získaných dat. Jako metoda byla zvolena kvantitativně orientovaná metoda výzkumu, která byla realizována prostřednictvím dotazníku. Tyto dotazníky byly distribuovány asistentům pedagoga, kteří působí u individuálně integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením v běžné škole.

Při zpracování bakalářské práce pracovala autorka převážně s literaturou, která byla vydána po roce 2016, z důvodu aktuálnosti především v prvním dvou kapitolách. Dále využívala aktuálně platné zákony a vhodné internetové zdroje.

1. Inkluzivní vzdělání

Pojem inkluze je vyvozen z anglického slova *inclusion*. Překládáno jako *zahrnutí* nebo taktéž *příslušnost k celku*. (Hájková, Strnadová, 2010). Inkluzivní přístup je charakteristický zapojením osob s postižením do běžných činností, které vykonávají intaktní lidé. Speciální prostředky a postupy se v ideálním případě aplikují pouze ze předpokladu, že není jiné vhodné řešení pomoci a podpory jedince (Slowík, 2016).

V pedagogickém měřítku je pojem inkluze chápán jako koncept adekvátního vzdělání všech žáků, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), v hlavním vzdělávacím proudu (Bartoňová, Vítková, 2016). Dle Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 se inkluzivní vzdělání vyznačuje rovným přístupem ke vzdělání všech žáků. Jinými slovy cílem inkluzivního vzdělání je vytvoření adekvátních podmínek ve vzdělání, které omezuje v co největší míře restriktivní prostředí a tím by bylo zajištěno úspěšné vzdělávání pro všechny bez rozdílů (Zilcher, Svoboda, 2019).

Při inkluzivním vzdělání se aplikuje široké spektrum strategií, aktivit a procesů, které usilují o realizaci kompetencí na hodnotné, prospěšné a adekvátní vzdělání jedinců s SVP (Valenta, 2015). Inkluzivní vzdělání je systém přístupný všem, kteří se společně vzdělávají. V praxi to znamená, že pokud škola praktikuje tento druh vzdělání, musí zajistit nepřetržitý proces změn v oblasti vyučování a organizaci školy (Bartoňová, Vítková, 2016). Velkou roli hrají faktory ovlivňující inkluzivní vzdělání. Důležité je prostředí školy, které je zapotřebí upravit dle potřeb žáka, dále podstatné jsou postoje a celkové přijetí ze strany učitele. Důraz je kladen i na zapojení rodiny a spolužáků do vzdělávacího procesu. Nedílnou součástí je spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, aby se zajistily adekvátní podmínky vzdělání za použití náležitých podpůrných opatření (Slowík, 2016).

Inkluzivní vzdělávání v České republice je podporováno podpůrnými opatřeními. V mnoha případech by inkluzivní vzdělání vůbec nemohlo být realizováno bez podpůrných opatření. Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2 rozděluje podpůrné opatření do 5 stupňů. První stupeň je poskytován bez doporučení školského poradenského zařízení, naopak podpůrné opatření druhého až pátého stupně uplatňuje škola podle doporučení školského poradenského zařízení se souhlasem zákonného zástupce žáka. Jednotlivé stupně se dělí podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření jsou realizována prostřednictvím pedagogů. Školské poradenské zařízení může vydat doporučení na individuální vzdělávací plán (dále IVP), který je určen pro žáky s SVP. Dle §3 zpracování a realizaci IVP zajišťuje škola,

kteřá ovšem spolupracuje se školským poradenským zařizováním. Cílem je zajištění individuálních speciálních potřeb žáka. Dokument o tomto podpůrném opatření obsahuje bezprostřední informace o úpravě obsahu a časovém rozvržení vzdělávání, dále upřesňuje aplikaci různých metod a forem výuky. V neposlední řadě udává úpravu hodnocení a výstupu pro ukončení vzdělání. IVP vždy vychází ze školního vzdělávacího programu a je zapotřebí souhlas zákonného zástupce. S dokumentem se pracuje i v průběhu školního roku, kde může docházet ke změnám dle individuálních potřeb žáka. Dvakrát ročně podléhá škola kontrole ze strany školského poradenského zařizování, které sleduje plnění IVP.

Aby byla inkluzivní vzdělání co nejefektivnější, je zapotřebí absolutní týmová spolupráce pedagogů, poradenských pracovníků, rodičů, vedení školy a dalších pomocných organizací (Němec, 2014).

Inkluzivní vzdělání jde ruku v ruce s pojmem sociální inkluze, kdy spolu spolupracují a vzájemně se doplňují. Sociální inkluze zasahuje do všech oblastí lidského života, ať je to pracovní činnost, bydlení, volný čas, tak i školství. Mezi společný cíl obou strategií se řadí především zabránění segregaci (Tannenbergerová, 2016).

Definice a teorie, které mají obsáhnout pojem inkluze nebo inkluzivní vzdělání je nespočet a v některých případech se od sebe výrazně odlišují, což mimo jiné může vést k nesprávnému vykladu legislativy. Na základě různých výzkumů vznikla typologie šesti různých pohledů na inkluzi:

1. Inkluze jako koncept, kde jsou jedinci s postižením a ostatní kategorizováni jako ti, kdo mají speciální potřeby
2. Inkluze jako reakce na segregaci dětí s poruchou chování
3. Inkluze jako koncept o všech, kteří jsou ohroženi exkluzí
4. Inkluze jako podpora vytváření školy pro všechny
5. Inkluze jako "vzdělání pro všechny"
6. Inkluze jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti
(Aincow et. Al., 2006).

Co se týče české veřejnosti, tak na základě výzkumu vedeného ze strany Bartoňové a spol. (2016), který měl za úkol zjistit postoj české veřejnosti k inkluzivnímu vzdělání žáků s mentálním, tělesným a smyslovým postižením a poruchami chování, bylo zjištěno, že nejpříznivěji jsou přijímáni žáci s tělesným postižením, následovali žáci se smyslovým postižením a nejméně příznivě byli přijímáni žáci s poruchou chování a s mentálním

postižením. Z výzkumu vyplývá, že většina respondentů byla názoru, že v běžné třídě se nelze dostatečně věnovat žákům s těmito druhy postižení, s výjimkou tělesného postižení.

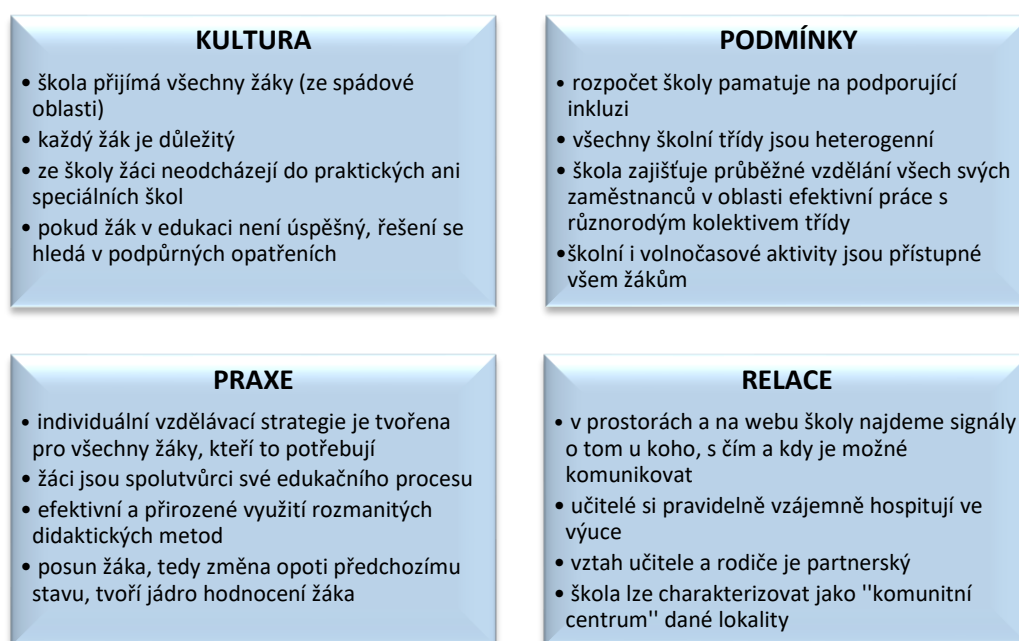
1.1. Inkluzivní orientace školy

Je důležité si uvědomit, že inkluze není stav, ale nikdy nekončící proces. Nelze konstatovat, že právě v tento moment je škola zcela inkluzivní. Proto se upřednostňují pojmy *inkluzivní směřování školy*, *inkluzivní orientace* před pojmem *inkluzivní škola*.

Dle školské zákona č.561/2004 Sb. je preferováno vzdělání žáků s SVP v hlavním vzdělávacím proudu, tedy v běžných třídách, ideálně v lokalitě svého bydliště. Vyhláška č. 27/2016 Sb. stanovuje počet žáků, které může být vzděláván ve třídě. V běžné třídě lze vzdělávat nejvíce 5 žáků s SVP. Ve speciální třídě určené pro žáky se zdravotním postižením musí být nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s SVP. Výjimkou jsou třídy pro žáky s těžkým zdravotním postižením, kde se počet pohybuje od 4-6 žáků.

Žáci mohou být do inkluzivně orientované školy integrováni dvěma různými formami. První formou je individuální integrace. Jedná se o zařazení jednotlivce s SVP do běžné třídy mezi ostatní žáky. Druhou formou je skupinová integrace, která se vyznačuje tím, že žák se vzdělává ve třídě nebo skupině učené pro žáky s SVP.

Tannenbergerová (2016) definovala 4 oblasti školní inkluze, podle níž můžeme školu označit jako inkluzivně zaměřenou. Mezi všemi oblastmi není určena přesná hranice.



Obrázek 1: Tematické oblasti školní inkluze (Tannenbergerová,2016).

V souvislosti s touto problematikou vznikly ve světě, ale i u nás strategické postupy pro vytvoření inkluzivního prostředí školy. Ve světovém měřítku např. model podle Knostera a nebo dle Bootha a Ainscowa. V Českém prostředí se o vznik modelu rozvoje inkluzivní školy zasloužili Svoboda, Zicher, Morvayová a Říčan. Tento model vychází z podmínek českého vzdělávacího systému a je inspirován modelem podle Bootha a Ainscowa a modelem The Grow. Vzhledem k tlaku směřujícímu na změny ve vzdělávacím procesu, bylo cílem vytvořit management změn, který respektuje specifikum českého prostředí a adaptuje se na individuální podmínky dané školy. Aby bylo možné vytvořit vhodné prostředí je za potřebí vnitřní motivace, vůle a osobní zainteresovanost. Model je chápán pouze jako průvodce metodikou, který nabízí linii, jak dojít k inkluzivnímu prostředí (Zicher, Svoboda, 2019).

1.2. Inkluzivní vyučování

Inkluzivní vyučování se přizpůsobuje potřebám žáka s SVP. Ainscow (2007) uvedl, že vyučování, které navštěvují žáci s SVP společně se žáky intaktními, musí být změněno tak, aby bylo vhodné pro různé sociální, emocionální a kognitivní schopnosti a nepřekáželo ve vývoji žáka.

Hlavním cílem je maximální využití potenciálu žáka s SVP. Ve třídě má být chápána odlišnost jako normální, nikoli jako přítěž nebo problém. Cílem školy je vhodně připravit žáka na kvalitní a úspěšný život ve společnosti.

Je důležité taky uvést, že tento nový typ inkluzivní edukace napomáhá také pedagogovi. V porovnání se starou segregáční strategií pedagog není zatížen úsilím o optimalizaci odlišností u žáků a o plnění společných cílů u všech žáků. Jak už bylo uvedeno výše, nová inkluzivní strategie se zaměřuje na individuální schopnosti žáka a v tomto duchu pracuje pedagog se žákem (Zicher, Svoboda, 2019). Od pedagogů se očekává, že budou schopni adekvátně reagovat na různorodé potřeby všech žáků.

Jedním z nejdůležitějších faktorů pro úspěšné inkluzivní vzdělání představuje kvalita pedagoga. Biewer, Fasching (2012) definovali 4 kritéria pro pozitivní výsledek inkluzivního vyučování. První z kritérií představuje pedagogická orientace. Pedagog je úspěšný za předpokladu, že má kladný vztah s žákem. Druhé kritérium je postojem k inkluzi, tedy aby byl tento postoj pozitivní. Další je praxe ve vyučování, kde se pedagogové o své zkušenosti dělí se svými kolegy. Posledním kritériem jsou znaky osobnosti pedagoga.

Pro vznik adekvátního inkluzivního vyučování se osvědčilo vytvoření věkové

heterogenní skupiny. Tento typ učební skupiny dává pedagogovi prostor pro snadnější akceptaci rozdílnosti jedinců. Ve vyučování má každý žák svůj úkol a styl vzdělávání, to znemožňuje srovnávání a konkurenci. Žáci, kteří se vzdělávají touto cestou bývají tolerantnější k rozdílnosti a ochotnější k pomoci spolužákům.

Za pozitiva inkluzivního vyučování se považuje rozvoj kognitivní a sociální stránky žáka, který je umístěn v inkluzivní třídě. Lépe se využívají zdroje, probíhá sociální inkluze a žák se naučí spolupracovat s druhými. Inkluze odstraňuje případné obavy žáka, podporuje tvorbu kolektivu, přátelství a také se rozvíjí respekt a porozumění (Bartoňová, Vítková 2016).

1.3. Inkluzivní vzdělání v zahraničí

Strategie inkluzivního vzdělání je v níže zmíněných zemích obdobná jako v České republice, avšak se některými aspekty vzdělání liší.

ŠVÉDSKO

Pomoc osobám se zdravotním postižením je od roku 1995 právně zakotvena ve švédském sociálním systému. Základní myšlenkou je "sociální blaho pro všechny", kdy demokratická a solidární společnost nese společně náklady vzdělání žáků se SVP (Aselmeier 2008).

Po finanční a realizační stránce jsou za tento druh podpory zodpovědné obce, které zaměstnávají speciální pedagogy a asistenty pedagoga. Zákon zdůrazňuje, že všechny osoby se zdravotním postižením mají nárok na adekvátní vzdělání s podpůrnými opatřeními. Díky tomuto systému je velké množství žáků s tělesným postižením vzděláváno v běžné škole. Pokud se jedná o osoby s těžkým zdravotním postižením, jejich vzdělání je soustředěno do speciálněpedagogických skupin, které působí při běžné škole. Většina základních škol má k dispozici tzv. Rn třídu, která obsahuje kromě učitele a asistenta pedagoga, také terapeuta.

VELKÁ BRITÁNIE

Vzdělání osob s SVP je od roku 2001 zakotven v Zákonu proti diskriminaci osob s postižením. Školský systém je rozdělen na vzdělání v běžné škole nebo ve speciální škole. V obou případech funguje speciálněpedagogická podpora.

Index inkluze má zprostředkovávat praktický návod k tomu, aby se všechny školy transformovaly na inkluzivní vzdělání a bylo možné vzdělávat žáky s SVP na běžných školách. Ke vzdělání žáků s SVP může pedagog využít různé aspekty z oblasti

speciálněpedagogické podpůrné opatření. Každému žákovi musí učitel poskytnout individuální oporu. Podle Department for Education and Employment je individuální vzdělání důležitější než inkluzivní (Bartoňová, Vítková 2016).

FINSKO

Finský vzdělávací systém je založený na svobodě. Legislativně není zakotvena povinná školní docházka, avšak rodiči je připisována povinnost vzdělávat dítě na národní úrovni. Dále je na rodiči, zda se rozhodne pro školu či jiný prostředek vzdělávání.

Dle údajů 25 % dětí na 1.stupni a 16 % dětí na druhém stupni využívá speciálně pedagogickou podporu. Ve Finsku jsou 3 stupně speciálně pedagogické podpory, oproti České republice, kde je 5 stupňů. Ve všech 3 stupních se vytváří IVP. V prvních dvou stupních je obsah vzdělávání ponechán a pouze ve třetím stupni se individuálně mění obsah edukace. Část z těchto dětí, kterým je poskytována speciálněpedagogická podpora není řazena mezi znevýhodněné, ale pouze potřebují občasnou výpomoc. Pouze 1 % žáků je vzděláváno ve speciální škole (malý počet a velká vzdálenost). Většina žáků je vzdělávána na běžné škole, kde v případě potřeby jsou oddělené speciální třídy anebo dočasné speciální skupiny (1-5 dětí), které jsou na část vyučování odděleny od své třídy se speciálním pedagogem.

Finský vzdělávací systém je pozitivně hodnocený právě díky podpoře všech žáků a vysoké klasifikace učitelů (Zicher, Svoboda, 2019).

2. Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který se přímo podílí na vzdělávacím procesu žáka s SVP (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Spolupracuje a poskytuje vyučujícímu podporu ve vzdělávacím procesu. Nepodílí se jen na vzdělání žáků s SVP, ale také na vzdělání žáků mimořádně nadaných a na integraci žáka se sociálním a kulturním znevýhodněním (Teplá, Felcmanová 2016).

Asistent pedagoga může působit v MŠ, ZŠ, SŠ nebo vyšší odborné škole. Svoji pedagogickou činnost vykonává ve třídách, odděleních a skupinách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (dříve se užíval termín speciální školy, třídy, oddělení a skupiny). Vyhláška č.27/2016 Sb. § 17 uvádí, že v jedné třídě můžou vykonávat pedagogickou činnost 3 pedagogičtí pracovníci. Asistent pedagoga je do třídy přidělen na základě doporučení školského poradenského zařízení, žádosti zákonného zástupce a souhlasem ředitele školy.

2.1. Zřízení místa asistenta pedagoga ve škole

Asistent pedagoga může být zřízen ve škole buď jako asistent pedagoga coby podpůrné opatření v edukaci žáka s SVP, anebo jako standartní zaměstnanec školy (placený ze školního rozpočtu)

Jako první způsob je asistent pedagoga zřízený jako podpůrné opatření na běžných školách. Od roku 2020 tento způsob zřízení asistenta pedagoga není možný na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (dále speciálních školách)

Asistent pedagoga jako podpůrné opatření v běžné škole je zřízen na základě doporučení školského poradenského zařízení (dále ŠPZ) se souhlasem zákonného zástupce žáka. V tomto případě dostává škola od státu finanční příspěvek (dotaci) dle délky pracovního úvazku (10-40 hod. týdně, doporučuje ŠPZ) a vzdělání asistenta pedagoga. Před realizací pozice asistenta pedagoga je povinen ředitel školy nastudovat potřebnou dokumentaci poskytnutou zákonným zástupcem, podle které se později hodnotí výsledky žáka.

Asistent pedagoga jako podpůrné opatření je realizován u třetího až pátého stupně podpůrného opatření. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. § 5 může asistent pedagoga poskytovat pomoc žákovi anebo skupině, však maximálně 5 žákům současně. Ovšem může dojít k výjimce, pokud je ve třídě více žáků s 2. až 5. stupněm podpůrného opatření. Typickým příkladem, že ve třídě je více než 5 žáků s druhým stupněm, u kterého nelze využít

podpůrného opatření asistenta pedagoga. Michalík, Baslerová, Felcmanová (2015) uvádí varianty opatření dle stupně podpory. U druhého stupně působí asistent pedagoga pro skupinu 5 a více žáků, kde pomáhá pouze s vybranými činnostmi, u kterých děti vyžadují pomoc. Třetí stupeň je stejný s výjimkou, že asistent pedagoga má na starosti méně než 5 dětí. U čtvrtého a pátého stupně pomoc náleží jednomu žákovi, který náleží asistenci při plnění učebního plánu. Navíc u pátého stupně je poskytována podpora žákovi po celou dobu školního dne.

Asistent pedagoga jako podpůrné opatření, má zajistit žákům kvalitní vzdělání, adekvátní podmínky pro uplatnění na pracovním trhu a celkové zlepšení kvality života (Teplá, Felcmanová 2016).

Dle portálu pro asistenty pedagoga, druhým způsobem zřízení asistenta pedagoga je zřízení školou, která si tuto pozici zajišťuje finančně sama. Na rozdíl od prvního způsobu zřízení pozice tohoto pedagogického pracovníka není nutné doporučení ŠPZ ani souhlas zákonného zástupce. Škola získá finanční prostředky stejným způsobem jako na pozici pedagoga. Výši příspěvku ovlivňuje typ školy, počet žáků, rozsah výuky a druh postižení.

Podle nařízení vlády č. 341/2017 Sb. a jeho novelizace v roce 2018 se tarifní mzda u asistenta pedagoga pohybuje od čtvrté do deváté platové třídy. Ředitelé škol při zařazení do platové třídy jsou ovlivňováni výší dotace, kterou dostanou od státu na příslušnou pozici. Počet odpracovaných let rozhoduje o výši mzdy v platové třídě. Tudíž dle aktuální platové tabulky pro rok 2021 se plat asistenta pedagoga může pohybovat při plném úvazku od 15 230 Kč (4. platová třída, stupeň 1 – pedagogická praxe do 2 let) do 35 420 Kč (9. platová třída, stupeň 7 – pedagogická praxe nad 32 let). Dle nařízení vlády č. 222/2010 Sb. zařazení do příslušných platových tříd závisí na složitosti, odpovědnosti a namáhavosti jejich profese.

V praxi se také můžeme setkat s kumulací pozice osobního asistenta a asistenta pedagoga. Osobního asistenta zajišťuje MPSV, tudíž se jedná o sociální službu. I když není pedagogický pracovník ani zaměstnanec školy, vyhlášky 27/2016 Sb. § 8 umnožuje jeho působnost na škole na základě doporučení ŠPZ. Setkáváme se s tím, že např. asistent pedagoga má úvazek 0,7 a zbylou část 0,3 úvazku pokrývá smlouva se zákonným zástupcem žáka o osobní asistenci.

2.2. Kvalifikační a osobnostní předpoklady asistent pedagoga

Zákon č. 563/2004 Sb. §20 uvádí podmínky odborné kvalifikace asistenta pedagoga. Tyto podmínky se liší od sebe podle charakteru pedagogické činnosti. Ovšem jako pedagogický pracovník školy musí splňovat obecné požadavky jako jsou např. bezúhonnost, zdravotní a právní způsobilost, ... (Kendíková,2017)

V § 20 odst. 1 se jedná o vyšší úroveň přímé pedagogické činnosti, která je poskytována ve třídě se žáky SVP neboli ve vzdělávacím procesu. Za akceptované vzdělání se považuje studium akreditovaného pedagogického studijního oboru na střední škole (ukončené maturitní zkouškou), vyšší odborné škole nebo vysoké škole. Může se jednat i o ukončené studium pedagogiky, studium pro asistenty pedagoga nebo program celoživotního vzdělání na SŠ (ukončení maturitní zkouškou), VOŠ nebo VŠ.

V § 20 odst. 2 jde o nižší úroveň přímé pedagogické činnosti, která má charakter pomocných výchovných prací ve škole a školských výchovných, ubytovacích, ústavních zařízení, popř. zařízení pro zájmové vzdělání nebo pro preventivně výchovnou péči. Za přijatelné vzdělání se bere vzdělání dle odst.1. Dále se akceptuje vzdělání na SŠ ukončené výučním listem a studiem pedagogiky, vzdělání na přípravu asistenta pedagoga, ale také základní vzdělání pokračující studiem pro asistenty pedagoga.

Kromě povinného vzdělání jsou klíčové osobnostní předpoklady osob, které chtějí vykonávat toto povolání. Současný trend přispívá k tomu, že někdy dochází k situaci, že jedinec neuspěje v jiné profesi a až poté se zajímá o profesi asistenta pedagoga.

Preferující osobnostní předpoklady se liší dle žáka, u kterého bude asistent působit. Portál pro asistenty pedagoga (online) např. uvádí, že žák s Downovým syndromem bude vyžadovat citlivý přístup, žák se specifickou poruchou chování bude potřebovat vytyčit hranice a vnímat asistenta jako přirozenou autoritu a u žáka s DMO kvadruparetického typu bude nezbytné, aby asistent měl velkou fyzickou sílu pro manipulaci s vozíkem.

Všeobecně můžeme říct, že se po asistentovi požaduje empatický vztah k potřebám žáka. Základem je, aby se vcítil do situace žáka a pochopil ho. Pokud to asistent pedagoga zvládne, navazuje na to další požadavek, což je dobrý vztah k žákovi. Důležitá je taktéž trpělivost, jelikož může trvat, než žák pochopí požadavek a je potřeba všechno žákovi opakovat. Neméně podstatná je kooperace s učitelem (Němec, 2014). Asistent pedagoga by se dále měl vyznačovat komunikativností, tvořivostí, schopností pracovat v týmu, laskavostí, optimismem, smyslem pro humor a schopností řešit problémy (Teplá, Felcmanová 2016).

U žáků se sociálním znevýhodněním by asistent měl mít kromě výše zmíněných osobních předpokladů také kladný vztah k těmto dětem a neměl vykazovat předsudky vůči menšinám. U žáků z etnických minorit je přínosné, pokud asistent pedagoga pochází z tohoto prostředí. Vhodněji dokáže zprostředkovat kontakt mezi žákem, jeho rodinou a školou.

2.3. Náplň práce

Vyhláška 27/2016 Sb. §5 stanovuje náplň práce podle předpokladů uvedených v zákoně č. 563/2004 Sb. §20 dle charakteru pedagogické činnosti.

- 1) Asistent pedagoga podle předpokladů z § 20 odst. 1
 - Přímá pedagogická činnost ve vzdělání a výchově
 - Podpora žáka směřující k získání úspěchů při výuce
 - Výchovná činnost (základních pracovních, hygienických, sociálních návyků)
- 2) Asistent pedagoga podle předpokladů z § 20 odst. 2
 - podpora pedagogovi při pomocné výchovné práci
 - pomoc při organizaci vzdělávacích skupin žáků se SVP
 - opora při zařazení do školního kolektivu a prostředí
 - výpomoc při samoobsluze a pohybu během vzdělávání žáka
 - podpora při nácviu sociálních dovedností

Všeobecně pozice asistenta pedagoga má význam v poskytování pomoci jinému pedagogickému pracovníkovi, a to při výchovně vzdělávacím procesu, ať se týká pomoci při organizaci nebo realizaci vzdělání žáků s SVP. Dále zajišťuje vhodnou komunikační síť mezi žákem, učitelem a zákonnými zástupci žáka. Hlavním cílem asistenta pedagoga je pomoc žákovi s SVP. Žák, který je integrován do hlavního vzdělávacího proudu může mít problém při adaptaci na školní prostředí, s tímto problémem by měl být nápomocný asistent pedagoga. Další pomoc spočívá při přípravě a při samotné výuce, kde by žák měl být vedený k samostatnosti (Teplá, Felcmanová 2016).

Práce asistenta pedagoga se rozlišuje na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Plný pracovní úvazek představuje 40 hodin týdně. V současné legislativě (do srpna 2021) platí, že asistent pedagoga ve škole nebo třídě zřízené podle §16, odstavce 9 školského zákona má 36 hodin přímé pracovní činnosti. Zbývá část do plného úvazku (tedy 4 hodiny) by měla být jako nepřímá pedagogická činnost. U asistenta pedagoga v běžné škole platí 20 až 40 hodin

týdně přímé pedagogické činnosti. Ovšem portál pro asistenty pedagoga (online) uvádí, že u asistentů pedagoga, kteří jsou zřizováni jako podpůrné opatření, jsou ředitelé limitováni výší dotace, kterou dostávají na asistentův plat. Podmínka zní, že na přímou pedagogickou činnost musí být využito 90 % dotace, tudíž ředitel může disponovat pouze s 10 %, které můžou být využity na nepřímou pedagogickou činnost. Pouze za použití financí ze školního rozpočtu může ředitel dát takovému asistentovi více hodin nepřímé pedagogické činnosti.

Změna by měla proběhnout od září 2021. Na základě novelizace nařízením vlády č. 195/2019 Sb. by mělo začít platit nové rozdělení přímé a nepřímé pedagogické činnosti (Vávrová, 2020).

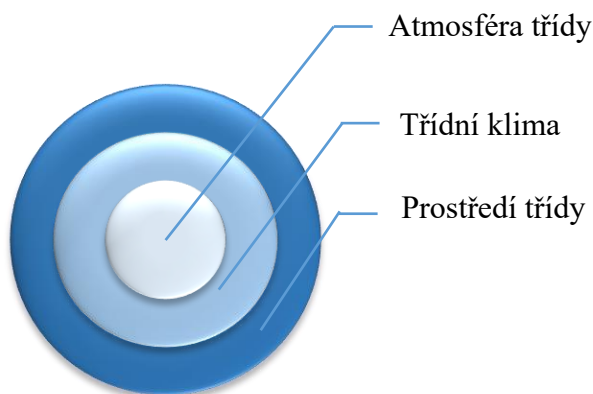
3. Třídní kolektiv

Třídní kolektiv můžeme označit jako skupinu individualit. Tato skupina prochází vývojem vztahů jak na sociální, tak na osobní úrovni. Cílem pedagoga je vytvořit z takové skupiny kooperující tým, který se vypořádá s různými nástrahami vzdělávání.

Podle Gabašová, Vosmik (2019) vývoj školní skupiny prochází 4 fázemi. V první počáteční fázi se kolektiv formuje. Žáci se seznamují a hledají své místo ve skupině. Různorodost osobností má za příčinu, že mohou vznikat první segregující aktivity skupiny. Tato fáze je náročná pro introverty a děti s osobními problémy, jelikož třídní kolektiv není dosud připraven na přijetí odlišností a vyznačuje se nízkou toleranční hranicí. Pedagog má za úkol zabránění segregace žáka. Pozitivně zvládnutá situace má velký vliv na další vývoj skupiny. Období první fáze je pro pedagoga přínosné z pohledu pozorování dané skupiny a odhalování prvních abnormalit. I přes možné bouřlivé období, vznikají ve třídním kolektivu pevnější přátelské vazby. V horším případě i antagonismy. V druhé fázi se začíná projevovat dynamika skupiny. Objevují se konflikty, vůdci skupiny a segregace žáků z třídního kolektivu. Druhá fáze bývá označována jako nejvíce bouřlivá, ale je nejvíce přínosná a školní skupina dosahuje největšího posunu. Většinou proces druhé fáze probíhá bez účasti učitele. Pokud se proces neobejde bez zásahu pedagoga, je zapotřebí působit na třídu vhodnými strategiemi jako jsou: učit členy zásady týmové spolupráce, vytvořit pravidla, posilování důvěry a sebedůvěry členů školní skupiny. Třetí fáze se vyznačuje kooperací školní skupiny. Vztahy jsou stabilnější, roste spolupráce a samostatnost celé skupiny. Ve čtvrté fázi pedagog pracuje se školní skupinou jako se svými partnery. Žáci jsou vnímáni jako vyspělé dětské osobnosti, které umí řešit konflikty (Gabašová, Vosmik, 2019). Pokud je čtvrté fáze dosaženo, v kolektivu panuje vysoká míra tolerance a ohleduplnosti. Vzniká bezpečné klima ve třídě a prevence rizikových jevů. V našem školství není dosud běžné pracovat se třídou jako se skupinou. Brání tomu nejen nezkušenost pedagogů, ale také další faktory jako jsou např. velký počet žáků, nedostatek prostoru, střídání učeben a učitelů. Důležité je si uvědomit, že výchovné cíle mohou být realizovány i v běžných hodinách (Gabašová, Vosmik, 2019).

Edukace ve školní třídě je závislá na fyzikálních a psychosociálních faktorech. Mezi fyzikální se zahrnují architektonické (celková orientace prostoru, úroveň vybavení a rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, cirkulace vzduchu, vytápění), ergonomické (uspořádání pracovního místa žáka a pedagoga) a akustické (hluk, odrazy zvuku) aspekty. Cílem je navození příjemného a bezpečného prostředí. Psychosociální faktory rozdělujeme na stabilní (klima třídy) a proměnlivé (atmosféra třídy). Atmosféra třídy lze formulovat jako

krátkodobý stav interakce mezi žáky. Jedná se o situačně podmíněný jev. Atmosféra během školního dne dosahuje různé úrovně a trvá minuty nebo hodiny. Na rozdíl klima třídy je trvalejší sociální vztah mezi žáky (Mareš, Ježek, 2012). Klima třídy lze definovat jako „soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování“ (Výkopalová,1992, s.5).



Obrázek 2: Tři faktory ovlivňující školní třídu (Mareš, Ježek 2012)

3.1. Klima třídy

Klima třídy se formuje nejen ve vyučování, ale také o přestávkách a na školních akcích. Klima třídy a klima vyučování nejde od sebe oddělit, jelikož se navzájem doplňují a ovlivňují. Každá třída je individuální jednotka, ve které vzniká klima třídy v závislosti na samotných osobnostech žáků a je ukazatelem spokojenosti v dané třídě (Čapek,2010).

Při tvorbě třídního klimatu má klíčovou úlohu sám pedagog. Komunikační jednání u jednotlivých učitelů je rozdílné. Příčinou toho vznikají specifická komunikační klimata, které mají vliv na charakter celé školní třídy. Komunikační klima může být suportivní (vstřícné, podpůrné) nebo defenzivní (obránné). Během pedagogické praxe učitel vytváří vlastní styl komunikace se žáky (Národní ústav pro vzdělání, online). Významnou roli má třídní učitel, který bývá označen jako kooperativní a integrační činitel. Třídní učitel díky výchovným prostředkům ovlivňuje psychický, tělesný a sociální vývoj žáka a školní třídy. Dobrá komunikace a vstřícnost jsou neopomenutelné vlastnosti pedagoga, ale především musí dbát na pozitivní třídní klima. Petlák (2006) uvádí, že učitel nevytváří dobré klima jen tím, že žáky učí, řídí a hodnotí, ale hlavně tím, že se zajímá o jejich problémy a podstoupí kroky k úspěšnému řešení. Tento vztah v žákovi vyvolá a zdokonalí sebevědomí. Vysoká úroveň empatie u pedagoga podněcuje k lepšímu pochopení potřeb a postojů žáka.

Dalším spolutvůrcem třídního klimatu je sám žák. V průběhu školní docházky mění žák

postoje k učitelům a ke spolužákům, vzhledem k vývoji třídy. V období mladšího školního věku hraje nejvýznamnější roli učitel, který svým jednáním dokáže ovlivnit vztahy mezi spolužáky a strukturu třídy. Žáci chápou učitele jako přirozenou autoritu. Postoj učitele k žákovi, který nedodrží pravidla a normy, dokáže ovlivnit přístup celé třídy k tomuto jedinci. V období středního školního věku se projevuje vývoj osobnosti žáka, který očekává respektování své osoby ze strany pedagoga. Dochází k obranným střetům a k narušování vztahů. Žák se domáhá spravedlnosti a projevuje snahu vyjádřit svůj názor. Vývoj třídy vrcholí v období staršího školního věku. Osobnost žáků dospívá a zapojuje se do společenského života. Žák si prosazuje autonomii a otevřeně kritizuje okolí. Ve třídě se projevuje naprostá solidarita a vztahy mezi žáky se stávají bližší (Čapek, 2010).

Z výše zmíněného vyplývá, že klima třídy nevytváří pouze pedagog nebo samotný žák, ale oba se společně podílejí na vzniku určitého klimatu ve třídě (Národní ústav pro vzdělání, online).

Existuje mnoho přístupů pro měření třídního klimatu. Realizace některých diagnostických metod vyžaduje odborné školení nebo pomoc poradenského pracovníka. Při diagnostice třídního klimatu je podstatné nejdříve stanovit cíl a účel měření, poté by se pedagog měl ujistit, zda zvládne realizovat zvolenou metodu a dané výsledky správně interpretovat (Felcmanová, Habrová, 2015). Pro třídní klima není prospěšné třídu často testovat anebo zatěžovat častými dotazníky různého typu.

Pro měření lze využít kvalitativní nebo kvantitativní diagnostickou metodu. Mezi kvalitativní metody se řadí pozorování a rozhovor. Pozorování je jednou z diagnostických metod, která má v našem školství dlouhou tradici. Pro pozorování je přínosné využít asistenta pedagoga, který je přítom v třídě. Tento fakt mu dává možnost pozorovat přirozené situace a sbírat data. Při získání informací se může zaměřit na jev, který v dalším pozorování analyzuje (Gabašová, Vosmik, 2019). Další kvalitativní metodou je rozhovor, který se dá formulovat jako intenzivní dialog, při kterém pedagog analyzuje, rozšiřuje a upřesňuje získaná data (Čapek 2010). Pedagog ve většině případů využívá nestrukturovaný rozhovor, při kterém se žáci často svěřují učitelům s hodnotnými informacemi z dění ve třídě. Strukturovaný rozhovor může být realizován pouze pod vedením poradenského pracovníka. Nevýhodou rozhovoru je časová náročnost a malý počet osob. Mezi kvantitativní diagnostickou metodu spadá dotazník. Výhodou dotazníku je získání velkého počtu informací v krátkém časovém úseku. Ovšem může dojít ke zkreslení údajů, jelikož se jedná o písemné získávání informací (Felcmanová, Habrová, 2015).

Na klima třídy má taktéž vliv složení a organizace třídy. Jako složení třídy se chápe věk, poměr chlapců a dívek, počet žáků ve třídě a počet žáků s SVP. Důležitým hlediskem organizace třídy je: nakolik se žáci podílejí na struktuře dění ve třídě. Všechny uvedené aspekty musíme vzít v úvahu při práci se třídou. Podstatné je zaměřit se na rozvoj samostatnosti a vedení k odpovědnosti. K dosažení tohoto cíle lze využít projektovou výuku (Gabašová, Vosmik 2019).

Cílem třídního klimatu je vytvořit kladné a podporující prostředí. Pokud se podaří ve třídě navodit a udržet takový stav, je žák spokojenější, lépe motivovaný a schopný svědomitě pracovat (Čapek, 2010).

3.2. Klima školy

Někteří odborníci na školní klima se shodují, že bez pozitivního klimatu školy, je velmi obtížné vytvořit fungující školu. Klima školy lze definovat jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělání“ (Čapek, 2010, s.134). Školní prostředí je tvořeno lidmi (pedagogové, žáci, rodiče, vedení a zaměstnanci školy), materiálními věcmi (vybavení školních budov), dále aktivitami a procesy, které se ve škole uskutečňují.

Každá škole má své klima třídy specifické. Na různorodosti mají podíl objektivní činitelé (prostředí školy) a také subjektivní činiteli, mezi které se řadí charaktery osob. Činitelé ovlivňují školní klima samostatně, ale také vzájemně. I přes odlišnost škol, lze vytvořit typologii klimatu školy dle různých kritérií:



Pro autoritativní styl výchovy je charakteristický odstup mezi učitelem a žákem, soupeření a protikladné postoje mezi spolužáky. V demokratickém stylu převládá spolupráce a důvěra mezi učitelem a žákem. Typické pro liberální styl je nízká angažovanost pedagoga, nenaléhá na disciplínu, negativní vztah mezi učitelem a žákem (Blašíková, 2015).

Z hlediska stylu chování se jako přínosné jeví otevřené klima, ve kterém mají aktéři mezi sebou vzájemnou důvěru, soustředí se na svou úlohu ve škole, pravidla a normy školy jsou jasně daná. Mezi tím v uzavřeném klimatu je pravý opak. Převládá nedůvěra, pedagogové nemají chuť do práce, jsou lhostejní k povinnostem (Národní ústav pro vzdělání, online).

Čapek uvádí (2010), že pozitivní školní klima ze strany žáků vzniká v případě, že škola umožní obohacující se učení, ze kterého má žák osobní potěšení. Škola klade odpovídající nároky na žáka a plně akceptuje jeho individualitu. Ze strany pedagogů vzniká pozitivní klima ve škole za předpokladu, kdy učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky. Může se seberealizovat a sdílet pedagogické úspěchy. A pracuje v bezkonfliktním prostředí. Rodiče očekávají od pozitivního školního klimatu vstřícnost, spravedlivé hodnocení, kvalitní výuku ze strany školy a pedagogů. Veřejnost předpokládá, že žáci díky pozitivnímu školnímu klimatu budou připraveni na úspěšné zvládnutí pracovního života.

Klima školy a prostředí školy na sebe navzájem působí a ovlivňují se ve všech dimenzích. Blašíková (2015) říká, že pozitivně prožívané klima podněcuje spokojenost se školou, zainteresovanost a radost ze vzdělání, redukuje školní zátěž a strach ze školy.

4. Žák s mentálním postižením

Žáka s mentálním postižením nelze přirovnávat k mladšímu intaktnímu žákovi, neboť se nejedná jen výhradně o časově opožděný duševní vývoj, ale také o strukturální vývojové změny (Valenta, 2015).

Aby bylo možné se zabírat touto kapitolou, je nutné v první řadě vymezit mentální postižení a poté se věnovat samotné edukaci.

4.1. Mentální postižení

Mentální postižení lze vymezit jako „vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i částečně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince“ (Valenta a kol., 2015, s.11).

V časovém horizontu se termín mentální postižení dynamicky vyvíjí a díky tomu vzniká nová terminologie. V primární terminologii vycházíme ze zdravotnictví. Mezinárodní klasifikace nemocí (dále MKN-10) určuje stupně mentální retardace (F70-F79)

- F70 lehká mentální retardace – IQ 50-69, mentální věk 9 až 12 let
- F71 Střední mentální retardace – IQ 35-49, mentální věk 6 až 9 let
- F72 Hluboká mentální retardace – IQ po 20, mentální věk pod 3 roky
- F78 Jiná mentální retardace
- F70 Neurčená mentální retardace

MKN-10 bude nahrazena revizí MKN-11. Zásadní změnou bude zániknutí pojmu mentální retardace a nahrazení termínem vývojová porucha intelektu. MKN-11 vychází z diagnostického a statistického manuálu 5.revize (dále DSM-5), který se specializuje na neurovývojové poruchy. Dokončení překladu MKN-11 se předpokládá na rok 2022.

Etiologie nejde striktně vymezit. Mentální postižení je způsobeno celou řadou faktorů vytvářející specifický psychický stav, který se projevuje sníženou inteligencí. Obecně se uvádí, že neexistují dvě osoby s mentálním postižením s identickou symptomatologií. Z časového hlediska rozdělujeme příčinu vzniku mentálního postižení na prenatální, perinatální a postnatální.

Prenatální období je charakteristické působením endogenními a exogenními faktory. Mezi endogenní řadíme vliv hereditárních (dědičných) a genetických činitelů. Mezi endogenní faktory způsobující mentální postižení se řadí geneticky podmíněné poruchy a

specifické genetické poruchy, jejich příčinou jsou mutagenní faktory, které způsobují genovou mutaci, narušení struktury nebo změnu počtu chromozomů (Downův, Edwardsův, Patauův syndrom). Co se týče hereditárních faktorů, dítě v tomto období dědí po rodičích výkonnost. Infekční onemocnění matky jako jsou např. zarděnky, neštovice, toxoplazmóza, chřipka a další spadají mezi vnější rizikové faktory neboli exogenní faktory. Mezi další vnější činitele se řadí rentgenové záření, chemikálie, návykové látky (drogy, nevhodné léky, alkohol).

Perinatální období představuje dobu porodní a krátké časové období po porodu. Během této doby může vývoj centrální nervové soustavy (dále CNS) dítěte narušit neobvyklá zátěž (mechanické poškození mozku, hypoxie), nedonošenost, nízká porodní hmotnost nebo hyperbilirubinémie.

Postnatální období vykresluje dobu po porodu až do konce života. Za negativní faktory považujeme náhlé vnější události, které přispívají k narušení celistvosti organismu, dále specifické infekce a záněty mozku, úrazy spojené s krvácením do mozku a nádorové onemocnění. Specifickou skupinou jsou sociální faktory, které mohou být příčinou snížení inteligence (nepodnětné prostředí, rodina, ústav, deprivace, týrání dítěte). Bylo prokázáno, že z etiologického hlediska je lehké mentální postižení kombinací poškození CNS, dědičnosti a vnějších sociokulturních podmínek (Valenta, Müller, 2018).

4.2. Možnosti vzdělání žáka s mentálním postižením

Žák s mentálním postižením má ve výchovně-vzdělávacím procesu několik možností, jak se vzdělávat. Síť škol určených pro žáky s mentálním postižením je tvořena školami zřízenými podle § 16 školského zákona nebo žáci, respektive rodiče mají možnost zvolit vzdělání formou integrace/inkluze do běžných škol. V rámci integrace do škol lze eventuelně otevírat pro žáky s mentálním postižením samostatné třídy. Při vzdělání žáků s mentálním postižením je nezbytnou součástí využití speciálněpedagogické podpory, kterou zajišťuje SPC (Valenta, 2018). V rámci inkluze je podstatná spolupráce rodiny, školy, psychologa, speciálního pedagoga, lékaře a dalších odborníků ze SPC.

Zařazení žáka do příslušné školy v primárním (základním) vzdělávání je určováno dle jednotlivých stupňů mentálního postižení:

- Lehké mentální postižení – ZŠ běžná, ZŠ zřízena podle § 16 školského zákona
- Středně těžké a těžké mentální postižení – ZŠ zřízena podle § 16 školského zákona
- Hluboké mentální postižení – způsob vzdělávání podle § 42 školského zákona

Základní škola zřízena podle § 16 školského zákona je určena pro žáky převážně s lehkým mentálním postižením, kteří jsou vzděláváni v rámci RVP pro základní vzdělávání, kde lze na základě podpůrných opatření upravit obsah vzdělávání až na úroveň minimálních výstupů. Zatímco žáci se středním až těžkým mentálním postižením jsou vzděláváni podle RVP ZŠ speciální. Ovšem tito žáci nedosáhnou základního vzdělání, ale pouze získají základy vzdělání.

Sekundární (střední) vzdělávání je realizováno prostřednictvím:

- Středního odborného učiliště
- Praktické školy jednoleté/dvouleté

Žáci s lehkým mentálním postižením mají možnost se vzdělávat na středním odborném učilišti, za předpokladu úspěšného absolvování přijímacího řízení a dokončení povinné školní docházky.

Praktické školy navštěvují žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, kteří byli vzděláváni na ZŠ zřízené podle § 16 školského zákona, nebo také žáci s lehkým mentálním postižením, kterým není umožněno pokračovat ve vzdělání na středním odborném učilišti. Praktická škola dvouletá (dříve určena pro dívky) rozvíjí praktické dovednosti pro běžný život (ruční práce, péče o rodinu, vaření) a prohlubuje vzdělání ve všeobecných předmětech, zatím co praktická škola jednoletá připravuje žáky na práci v chráněných dílnách (Valenta, Muller,2013).

4.3. Specifika vzdělání žáka s mentálním postižením

Žák s mentálním postižením má právo ve výchovně-vzdělávacím procesu na aplikaci speciálních forem, metod a prostředků, které vyplývají z edukačních potřeb jedince (Hučík, 2016). Cílem inkluzivní edukace žáka s mentálním postižením je kvalitní příprava na hodnotný život, nikoli dosažení nejlepších školních výsledků. Hanák (2015) uvádí, že toho lze dosáhnout za těchto podmínek:

- Respektování individuálního tempa žáka
- Využití konkrétnosti
- Aplikace názornosti
- Srozumitelné mluvené informace a strukturované vyučování
- Použití přiměřeného množství podnětů
- Zapojení všech smyslů, citů a pocitů
- Rozvoj hrubé a jemné motoriky
- Podpora žáka

Žák s mentálním postižením by měl být způsobilý plnit požadavky vzdělávacího programu, zdravotním stavem a chováním nenarušovat průběh vyučování a pozornost spolužáků, ale také by neměl vyžadovat nadměrnou individuální pomoc.

Účelem výchovně-vzdělávacího procesu žáků s lehkým mentálním postižením je podpora rozvoje individuálních schopností a předpokladů jedince, příprava žáka na další profesní zaměření a praktický život. Dále vytvoření pozitivního vztahu jak k vlastní osobě, tak k ostatním lidem. Cílem edukace žáků se středním mentálním postižením je získání základních poznatků a praktických dovedností, které napomáhají s integrací do pracovní sféry a společnosti (Hučík, 2016).

4.4. Třídní kolektiv se žákem s mentálním postižením

Práce pedagoga při integraci žáka do třídního kolektivu nespočívá jen v dostatečné teoretické znalosti daného znevýhodnění nebo realizaci vhodné intervence, ale především na správné diagnostice třídního klimatu a školy (Vrbová, 2020)

Petrášová (2015) v rámci katalogu podpůrných opatření zaměřeného na žáky s mentálním postižením nebo žáky s oslabeným kognitivním výkonem se věnuje také práci s třídním kolektivem. Oblast korekce systému školních aktivit se zaměřuje na žáka, který v souvislosti se svým postižením jeví potíže při vytváření sociálních vazeb v rámci třídního kolektivu. Tato problematika vyžaduje pravidelnou analýzu rozvoje vztahů mezi spolužáky, dále je potřeba rozvíjet sociální citění ve třídním kolektivitu a s tím spojenou snahu o udržení sociálních vazeb. Cílem je eliminování negativních konfliktů.

Při aplikaci se klade důraz na:

- Důkladné informace o charakteru osobnosti žáka a znalost komunikačního prostředku
- Status postavení žáka v třídním kolektivitu
- Povědomí o rodinném zázemí žáka
- Nácvik a vyhodnocení řešení problémových situací
- Intenzivní dohled nad žákem
- Bezpečné školní i mimoškolní prostory (Petrášová, 2015)

Při začlenění žáka s mentálním postižením do třídního kolektivu není riziko pouze samotné postižení žáka, ale nebezpečí spočívá i v dalších podstatných faktorech jako jsou např. nepodnětné rodinné zázemí (nevhodná výchova, nedostatečná kooperace mezi rodinou a školou), nezkušenost pedagoga (ztráta důvěry, benevolence pedagoga), psychické labilita (snížená frustrační tolerance) nebo také snížená adaptace.

4.5. Žák s oslabeným kognitivním výkonem

Oslabení kognitivního výkonu je definováno jako „*takové snížení výkonosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení, ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativně (popř. psychosociálního) charakteru*“ (Valenta, 2020, s.13).

Žáci s oslabeným kognitivního výkonem ve výchovně-vzdělávacím procesu se vyznačují podprůměrnými, někdy až hluboce podprůměrnými výkony. V rámci RVP jsou vzdělávání podle očekávaných výstupů za pomoci podpůrných opatření na běžných školách nebo na školách zřízených podle § 16 školského zákona oslabení kognitivního výkonu se projevuje:

- Pomalým psychomotorickým tempem
- Zpomalenou smyslovou percepcí
- Obtížnou koncentrací pozornosti
- Selektivní paměť
- Myšlením na konkrétnější úrovni

Při vzdělání žáků s oslabeným kognitivním výkonem je podstatné si uvědomit, která z kognitivních funkcí je deficitní a jak dále ovlivňuje vzdělávací proces samotného žáka. Jako žádoucí se jeví komplexní posilování rozvoje kognitivních funkcí než výhradně memorování učiva (Valenta, Krejčová, 2020).

Empirická část

5. Metodologie výzkumu

Tato kapitola se zabývá kvantitativně orientovaným výzkumným šetřením a navazuje na teoretickou část této práce. V první části je definován výzkumný cíl včetně dílčích cílů a stanovena jedna hypotéza. V této souvislosti je nutné teoreticky podložit zvolenou metodu výzkumu. Další část se zaměřuje na analýzu výsledků a jejich následnou interpretaci a dále statistické ověřování hypotézy. V poslední části jsou zhodnoceny výsledky výzkumu. V závěru byl vytvořen prostor pro diskusi.

5.1. Cíl výzkumu a hypotézy

Cíl: Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda přítomnost asistenta pedagoga u žáka s lehkým mentálním postižením ovlivňuje třídní kolektiv.

Dílčí cíl:

- Zjistit, zda intaktní žáci na prvním a druhém stupni vnímají asistenta pedagoga rozdílně
- Zjistit, zda asistenti pedagoga mimo svoji náplň práce pomáhají navíc žákům bez SVP
- Zjistit, jaký mají intaktní žáci postoj k asistentovi pedagoga, pokud se podílí na jejich vzdělání
- Zjistit, jaký názor mají asistenti pedagoga na odlišnost kolektivu v zavislosti na přítomnosti žáka s LMP

Stanovení hypotézy

Hypotéza 1: *Třídní kolektiv mnohem častěji projevuje negativní emoce vůči žákovi s LMP, v kontextu působení asistenta pedagoga jako prostředníka mezi třídním kolektivem a žákem s LMP*

H1₀: *Neexistuje statisticky výzkumný rozdíl v četnosti negativních emocí vůči žákovi s LMP ze strany třídního kolektivu, kontextu působení asistenta pedagoga jako prostředníka mezi třídním kolektivem a žákem s LMP*

H1_A: *Existuje statisticky výzkumný rozdíl v četnosti negativních emocí vůči žákovi s LMP ze strany třídního kolektivu, kontextu působení asistenta pedagoga jako prostředníka mezi třídním kolektivem a žákem s LMP*

5.2. Metoda průzkumu

Po vyhodnocení aktuální nepříznivé epidemiologické situace spojené s onemocněním covid-19 byla pro zpracování empirické části bakalářské práce zvolena kvantitativně orientovaná metoda výzkumu, která byla realizována prostřednictvím dotazníku.

Pedagogicky kvantitativně orientovaný výzkum lze definovat jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“ (Chráska, 2016, s.11).

V pedagogickém výzkumu se zkoumá jeden nebo více problémů. Pokud se jedná o řešení více problémů, je důležité, aby spolu navzájem souvisely. U výzkumu se může posloupnost jednotlivých kroků a činností lišit, ovšem musí být dodrženo základní schéma:

- Stanovení problému
- Formulace hypotézy
- Testování hypotézy
- Vyvození jejich závěrů (Chráska, 2016)

Dotazník je uváděn jako nejrozšířenější pedagogická výzkumná technika. Dotazník je realizován souborem psaných otázek, jejichž cílem je zjištění informací o respondentovi, jeho názorech a postojích ke zkoumané problematice (Skutil, 2011).

5.3. Výzkumný vzorek

Základním vzorkem výzkumu byli asistenti pedagoga působících u individuálně integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením na běžné ZŠ.

Výzkum zjišťoval, jaké poznatky o daném třídním kolektivu má asistent pedagoga působící u žáka s lehkým mentálním postižením. Rozhodujícím kritériem byla skutečnost, že asistentovi pedagoga náleží jedinečná možnost vnímat zkoumanou problematiku z jiného úhlu pohledu než samotný učitel.

Dotazníky byly distribuovány v online formě prostřednictvím emailu jednotlivým ředitelům škol 11. ledna 2020 a větší část dotazníků byla odeslána samotným asistentům pedagoga, kteří splňovali požadovaná kritéria. K tomuto faktu byla využita komunikace přes Facebook a skupinu Jsme asistenti pedagoga a skupinu Asistenti pedagoga sobě.

Předvýzkum

Pro včasnou identifikaci možných chyb v dotazníku byl 5. ledna realizován předvýzkum. Na základě této skutečnosti byl dotazník odeslán 5 respondentům. Na základě předvýzkumu byla odstraněna jedna otázka a upraveny formální náležitosti.

Limit výzkumu

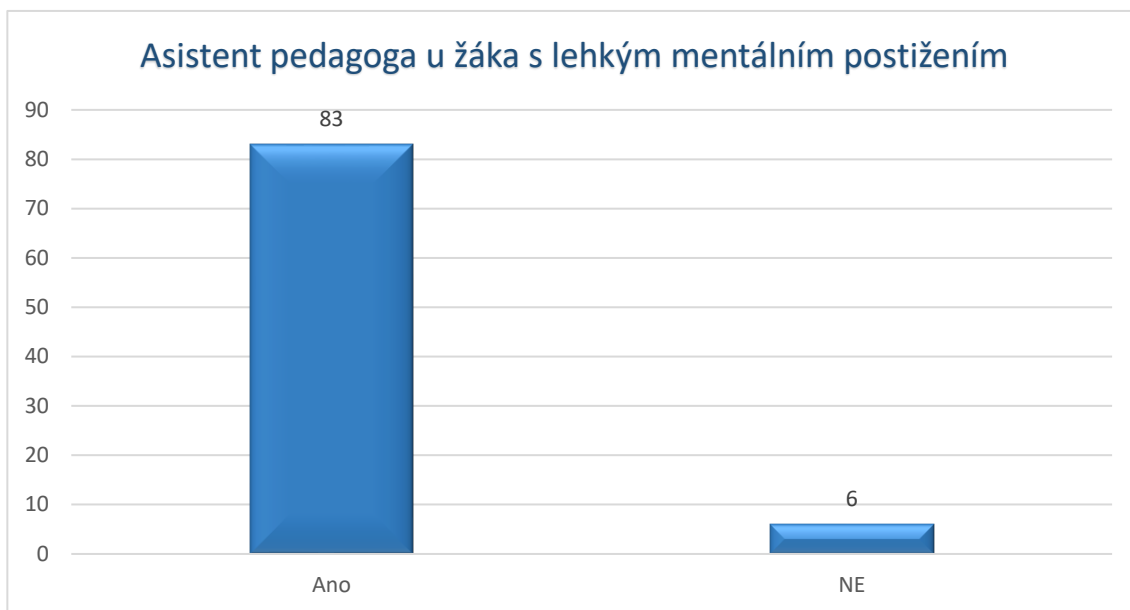
Za limit výzkumu je považována nemožnost aplikovat výzkum přímo z pohledu žáků. Takový výzkum by měl lepší vypovídající hodnotu, ovšem by zde bylo velké riziko negativního dopadu na daný třídní kolektiv. Práce s dětmi je velmi obtížná, z důvodu jejich lehké zranitelnosti a manipulovatelnosti. Takový výzkum v rukou nezkušeného výzkumníka by mohl mít nenapravitelné následky pro zkoumaný třídní kolektiv. Z tohoto důvodu, byl zvolen průzkum z pohledu asistenta pedagoga.

5.4. Analýza výsledků a jejich interpretace

Sběr dat byl realizován od 11.ledna 2021 do 15.února 2021 na jehož základě bylo získáno 89 vyplněných dotazníků. Pro účel výzkumu bylo použito 64 respondentů, z důvodu nesplnění kritérií bylo vyřazeno 25 dotazníků.

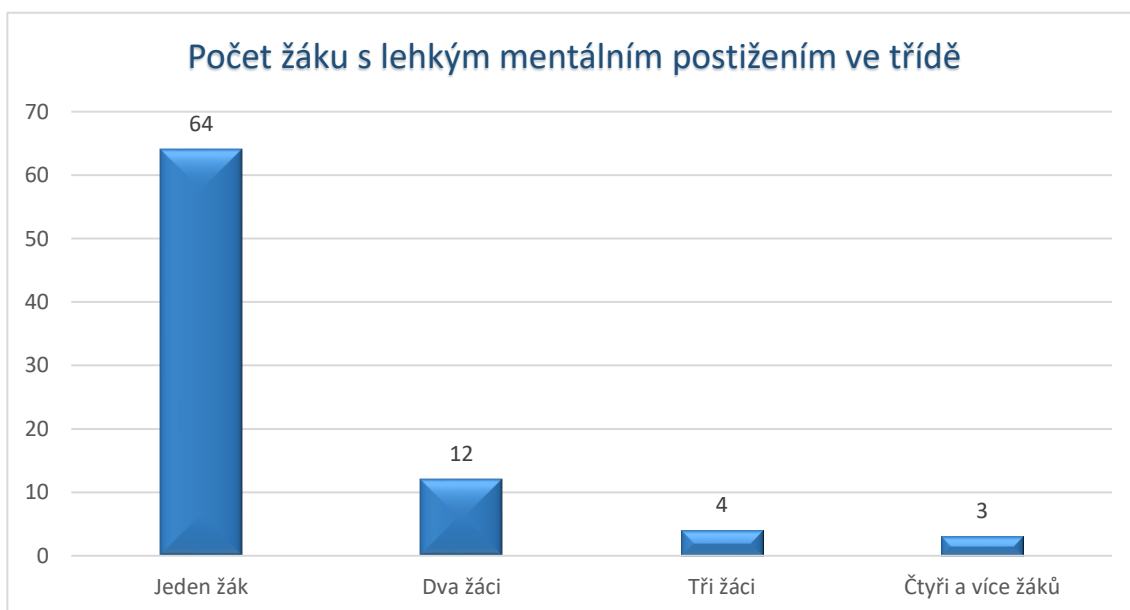
První 3 položky dotazníku se zabývají základní charakteristikou školní třídy. Na tyto položky navazují další dvě otázky zabývající se pracovní náplní asistenta pedagoga. Zbylá část položek v dotazníku se zabývá samotným klimatem ve třídě. Část otázek se zabývá postavením asistenta pedagoga vůči třídnímu kolektivu a další část otázek se věnuje postavení žáka s LMP ve školní třídě.

V úvodu průzkumu byla položena základní otázka, podle které se zjišťovalo, zda se jedná o respondenty působící ve třídě, kde je žák s lehkým mentálním postižením. Osmdesát tři respondentů (tj. 93,25 %) odpovědělo, že se žákem s tímto druhem postižení pracuje. Zbylých 6 respondentů (tj. 6,75 %) uvedlo, že tento druh pedagogické činnosti nevykonává. Na základě této odpovědi, bylo příslušných 6 respondentů vyřazeno z průzkumu.



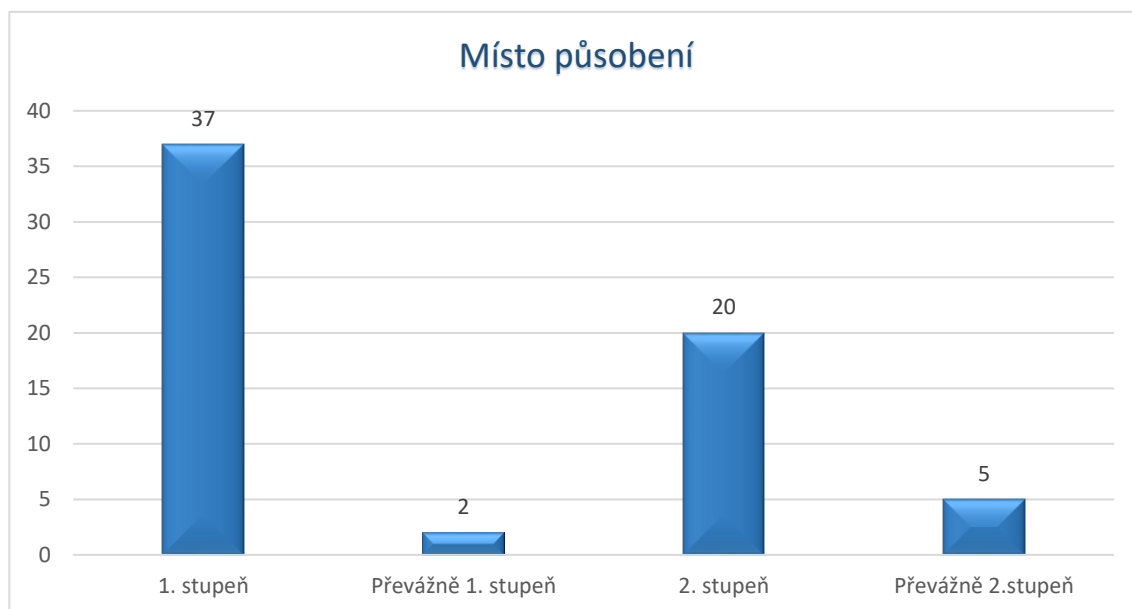
Graf č.1: Asistent pedagoga u žáka s lehkým mentálním postižením

Další rozřazovací otázka směřovala k počtu žáků s lehkým mentálním postižením ve třídě. Převážná většina respondentů pracuje ve třídě, kde je pouze jeden žák s lehkým mentálním postižením. Průzkumu se účastnilo 64 respondentů (tj. 71,1 %), kteří pracují ve třídě s jedním žákem s LMP. Zbylá část 19 respondentů (tj. 22,9 %) vykonává svoji pedagogickou činnost ve třídě, kde je 2 a více žáků s LMP. Pro potřebu uvedeného výzkumu a vypovídající hodnotu byli vyřazeni respondenti, kteří pracují ve třídě, kde je více než jeden žák s LMP.



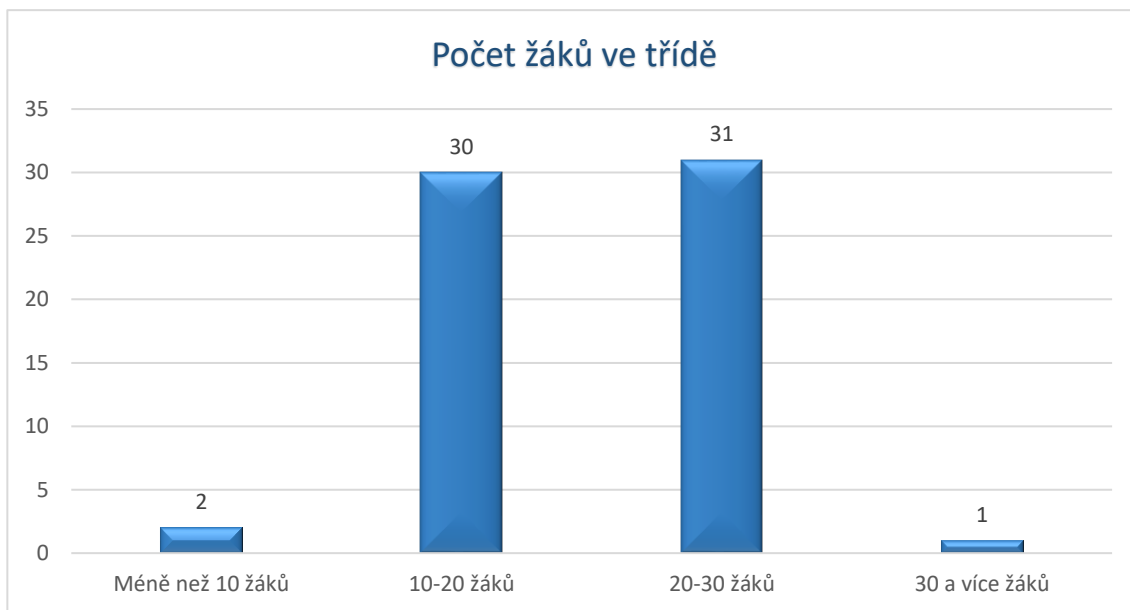
Graf č. 2: Počet žáků s lehkým mentálním postižením ve třídě

Následující otázka se respondentů tázala, zda-li působí na prvním či druhém stupni základní školy. Z odpovědí vyplynulo, že nejvíce zastoupenou skupinou ve výzkumu byli respondenti z 1.stupně, kterých bylo 37 (tj. 57,8 %). Druhou nejpočetnější skupinou bylo 20 respondentů (tj. 31,3 %), kteří působí na druhém stupni. Pět respondentů (tj. 7,8 %) pracuje převážně na druhém stupni a dva respondenti (tj. 3,1 %) vykonávají svou pedagogickou činnost převážně na druhém stupni základní školy.



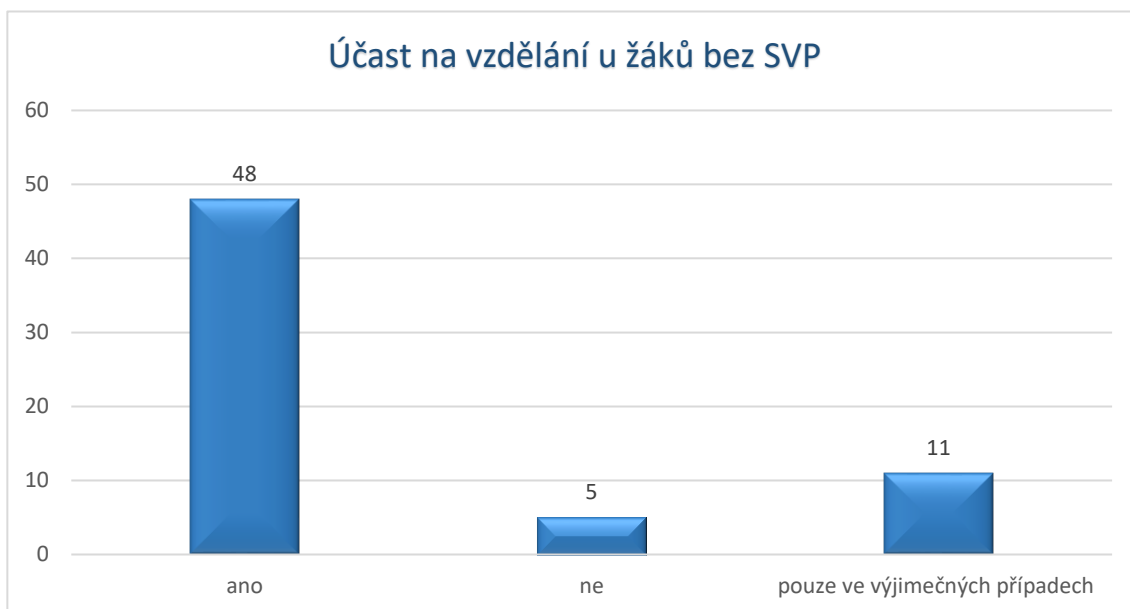
Graf č.3: Místo působení

Čtvrtou položkou, na kterou respondenti odpovídali, byl celkový počet žáků ve třídě. Třicet jedna respondentů (tj. 48,4 %) působí ve třídě s počtem 20-30 žáků. Na druhou nejpočetnější položku odpovědělo 30 respondentů (tj. 46,9 %). Jednalo se o respondenty pracující ve třídě s počtem 10-20 žáků. V malých třídách o počtu méně než 10 žáků působí dva respondenti (tj. 3,1 %) a naopak ve velkých třídách o počtu 30 a více žáků pracuje pouze jeden respondent (tj. 1,6 %).



Graf č.4: Počet žáků ve třídě

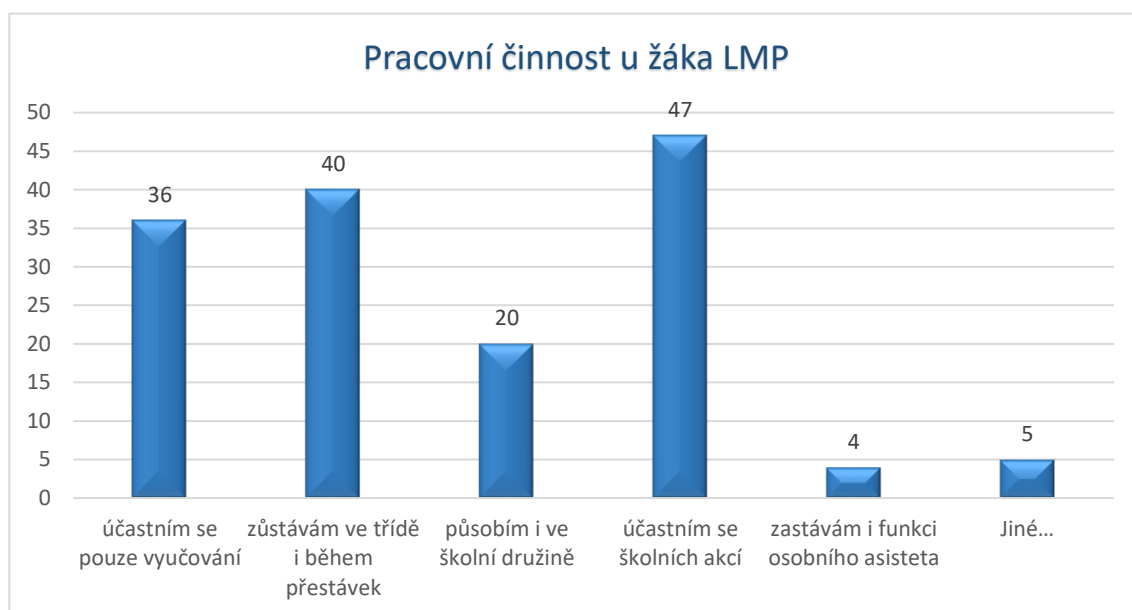
Pátá otázka směřovala již k samotné práci respondentů, která zjišťovala, zda se respondenti podílí na vzdělání žáků bez SVP. Z velké části respondenti uvedli, že se podílí. V tomto případě se jednalo o 48 respondentů (tj. 75 %). Jedenáct respondentů (tj. 17,2 %) uvedlo, že působí u žáků bez SVP jen ve výjimečných případech. Pouze 5 respondentů (tj. 7,8 %) působí výhradně se žákem s SVP.



Graf č.5: Účast na vzdělání žáků bez SVP

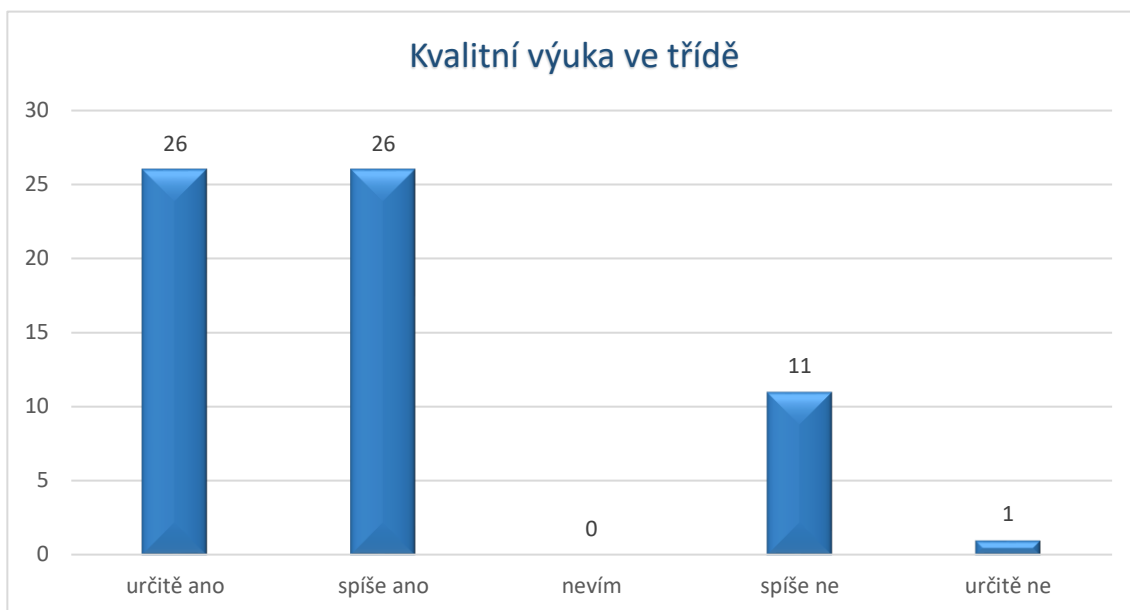
V souvislosti předcházejícím dotazem byla položena otázka na aktivity, u kterých respondenti pracují se žákem s lehkým mentálním postižením. U této otázky mohli respondenti vybrat z více odpovědí. Nejvíce respondentů se kromě vyučování účastní i školních akcí. Jednalo se o 47 respondentů (tj. 73,4 %). Čtyřicet respondentů (tj. 62,5 %) tráví

čas ve třídě i během přestávek. Pouze vyučování se účastní 36 respondentů (tj. 56,3 %). Dvacet respondentů (tj. 31,3 %) působí kromě třídy také ve školní družině. Pracovní činnost v kombinaci asistenta pedagoga a osobního asistenta vykonávají pouze čtyři respondenti (tj. 6,3 %). Jinou odpověď zvolilo 5 respondentů (tj. 7,8 %). Tři respondenti uvedli, že žáka s LMP doučují. Jeden respondent pomáhá žákovi s LMP při vypracování domácích úkolů a podporuje žáka při domácí přípravě. Další respondent se podle jeho slov účastní všech aktivit a je s třídní učitelkou jeden tým. Také uvedl, že jsou na něho děti zvyklé od 1. třídy.



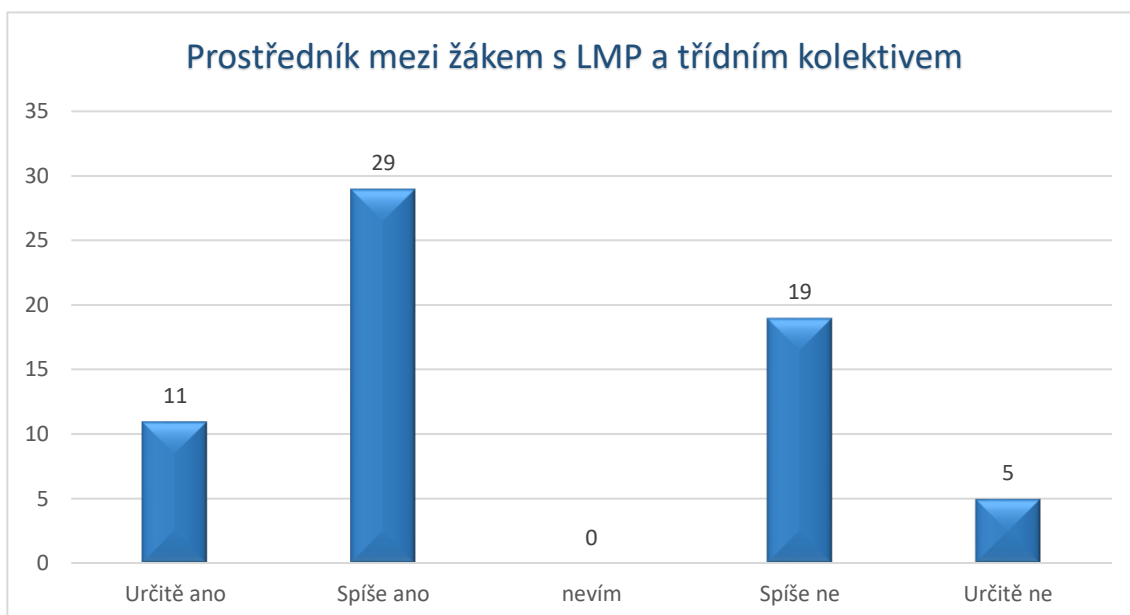
Graf č.6: Pracovní činnost u žáka s LMP

Sedmá otázka se týkala kvality výuky. Shodně 26 respondentů (tj. 40,6 %) vnímá výuku jako kvalitní nebo jako spíše kvalitní. Spíše ne odpovědělo 11 respondentů (tj. 17,2 %) a jako nekvalitní výuku ve třídě vnímá pouze 1 respondent (tj. 1,6 %). Z grafu je patrné, že velká část (tj. 81,2 %) výuku ve třídě považuje za kvalitní, z čehož můžeme soudit, že špatná kvalita výuky nebude hrát roli při tomto výzkumu.



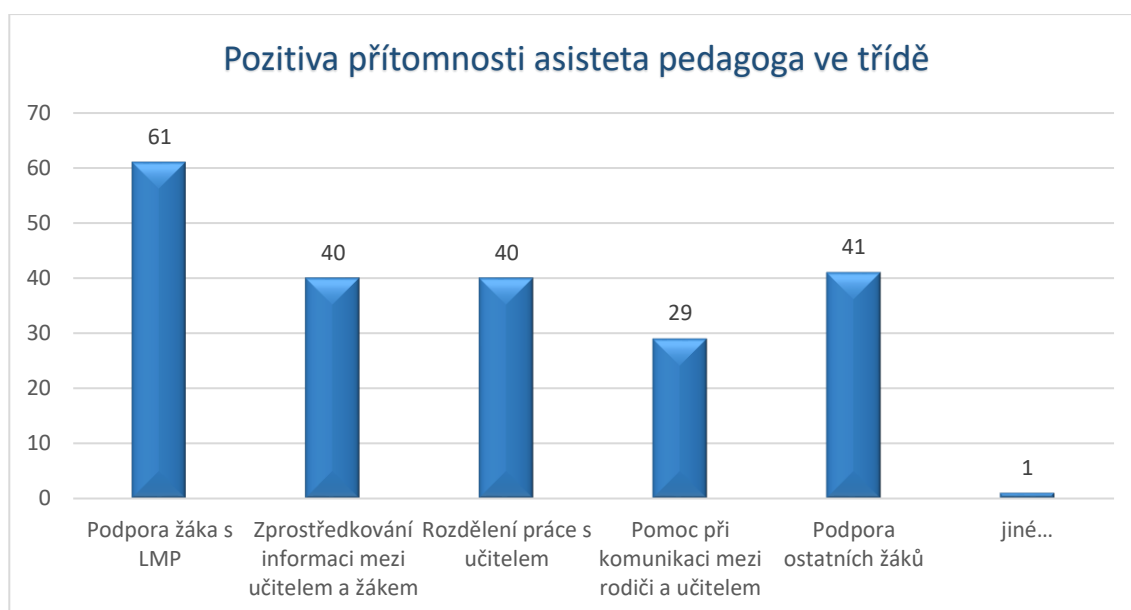
Graf č.7: Kvalita výuky ve třídě

Osmý dotaz se týkal vztahu mezi žákem s lehkým mentálním postižením a třídním kolektivem. Konkrétní znění otázky je, zda je respondent prostředník mezi těmito dvěma stranami. Nejpočetnější odpověď zněla spíše ano, zde odpovědělo 29 respondentů (tj. 45,3 %). Další nejpočetnější odpověď byla spíše ne, kde hlasovalo 19 respondentů (tj. 29,7 %). Odpověď určitě ano označilo 11 respondentů (tj. 16,4 %). Pět respondentů (tj. 7,8 %) uvedlo, že určitě neslouží jako prostředník. Dle grafu můžeme soudit, že pouze 62,5 % respondentů pomáhá se sounáležitostí mezi žákem s mentálním postižením a třídním kolektivem.



Graf č.8: Prostředník mezi žákem s LMP a třídním kolektivem

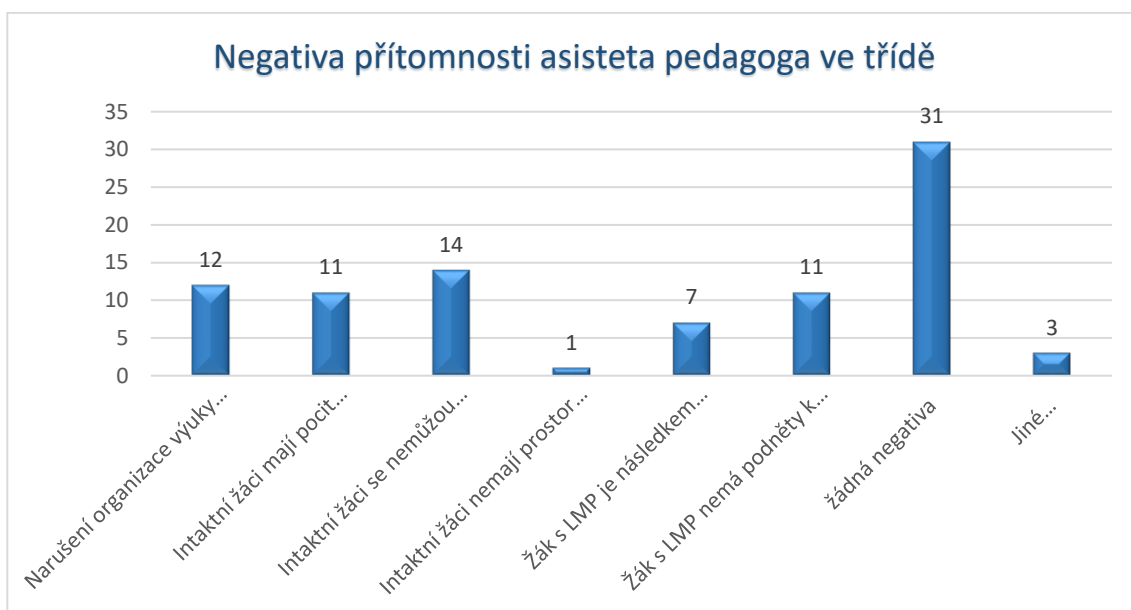
Devátá otázka zjišťovala, jaká jsou pozitiva respondentovi přítomnosti ve třídě. Respondenti vybírali z více odpovědí. Většina respondentů, tzn. 61 (tj. 95,3 %), považuje za pozitivum podporu žáka s LMP. Jako druhou nejpočetnější položku uvedli respondenti podporu ostatních žáků. Takových respondentů bylo 41 (tj. 64,1 %) Další dvě shodně početné odpovědi, u kterých hlasovalo 40 respondentů (tj. 62,5 %), bylo uvedeno jako pozitivum rozdělení práce s učitelem a zprostředkování informací mezi učitelem a žákem. Dvacet devět respondentů (tj. 45,3 %) považuje za pozitivum pomoc při komunikaci mezi rodiči a učitelem. Jeden respondent uvedl, že není přítomen ve třídě, protože individuálně doučuje žáka mimo třídu.



Graf č.9: Pozitiva přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě

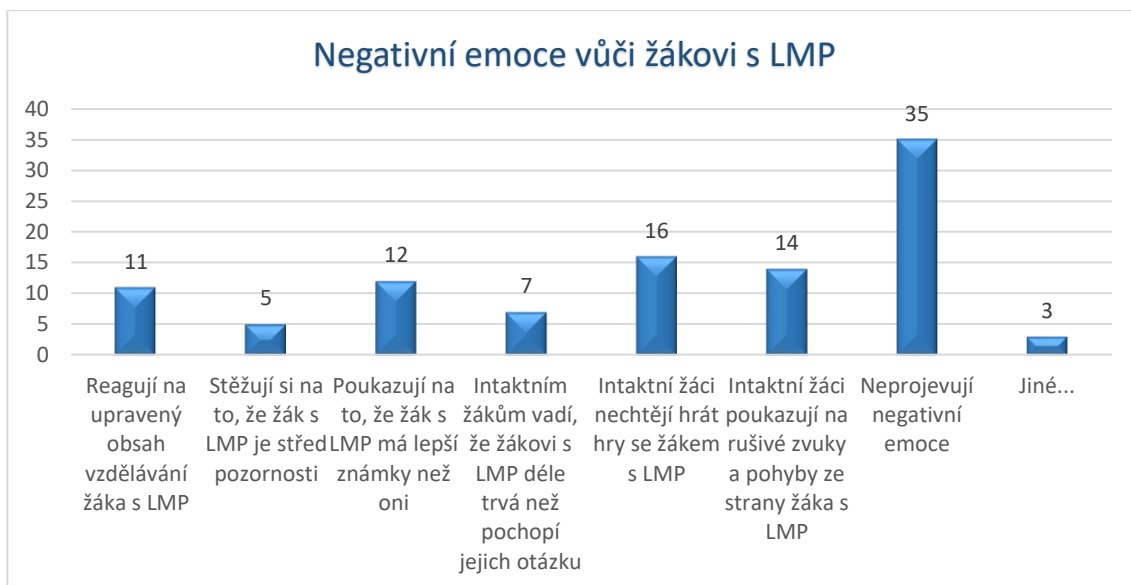
Další otázka se zaměřila na protiklad předchozí otázky, tzn. zda respondentova přítomnost ve třídě má nějaká negativa. Třicet jedna respondentů (tj. 46,4 %) uvedlo, že nevidí žádná negativa, tedy žáci si na nic nestěžují. Čtrnáct respondent (tj 21,9 %) sdělilo, že díky jejich přítomnosti se intaktní žáci nemůžou soustředit, protože respondent v pozadí mluví. Další negativum (narušení organizace výuky intaktních žáků) zaznamenalo 12 respondentů (tj. 18,8 %). Shodně 11 respondentů (tj. 17,2 %) uvedlo jako negativum, že intaktní žáci mají pocit neustálé kontroly a že žák s LMP nemá podněty k odpovědnosti. Sedm respondentů (tj. 10,9 %) má pocit, že žák s LMP je následkem jejich pomoci nesamostatný. Toto negativum může svědčit o nevhodných kvalitách respondentů, jelikož sama legislativa o pracovní náplni uvádí, že respondenti neboli asistenti pedagoga mají vést žáka k samostatnosti. Tři respondenti nenašli odpověď v nabízených možnostech a využili políčka jiné. Jeden respondent uvedl, že nevidí žádná negativa. Druhý respondent si netroufl

soudit a třetí respondent sdělil svoji zkušenost. Napsal, že pracoval s více třídami a pouze v jedné třídě žáci projevovali negativní emoce. Jeden respondent (tj. 1,6 %) uvedl, že intaktní žáci nemají prostor pro vytvoření přátelských vztahů a naopak.



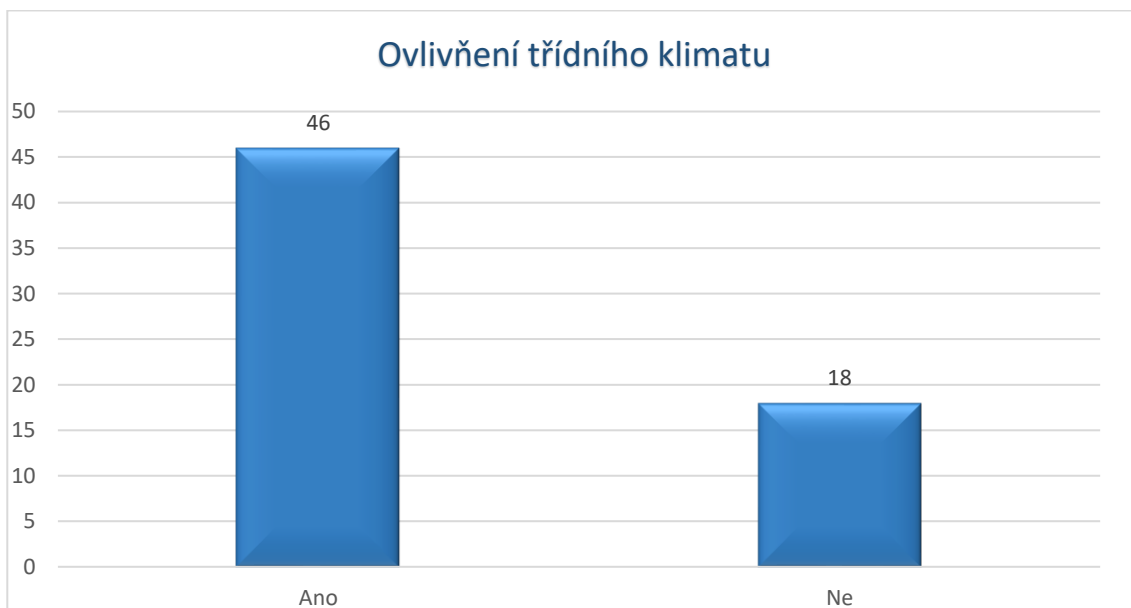
Graf č. 10: Negativa přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě

Jedenáctá otázka se zabírala negativními emocemi intaktních žáků vůči žákovi s LMP. Třicet pět respondentů (tj. 54,7 %) uvedlo, že intaktní žáci neprojevují žádné negativní emoce vůči žákovi s LMP. Tři respondenti (tj. 4,7 %) využili možnost jiné odpovědi a sdělili své zkušenosti. Jeden respondent uvedl, že intaktní žáci neprojevují negativní emoce vůči žákovi s LMP, z důvodu vhodné komunikace a náležitého vysvětlení žákům. Druhý respondent uvedl, že se intaktní žáci snaží vyhýbat zařazení do stejné skupiny při skupinové práci. Třetí respondent vyjádřil svůj názor a to, že si myslí, že jde o štěstí při zařazení žáka s LMP do příslušné třídy. Zbylá část respondentů (tj. 40,6 %) uvedla, že intaktní žáci projevují různé negativní emoce vůči žákovi s LMP.



Graf č. 11: Negativní emoce vůči žákovi s LMP

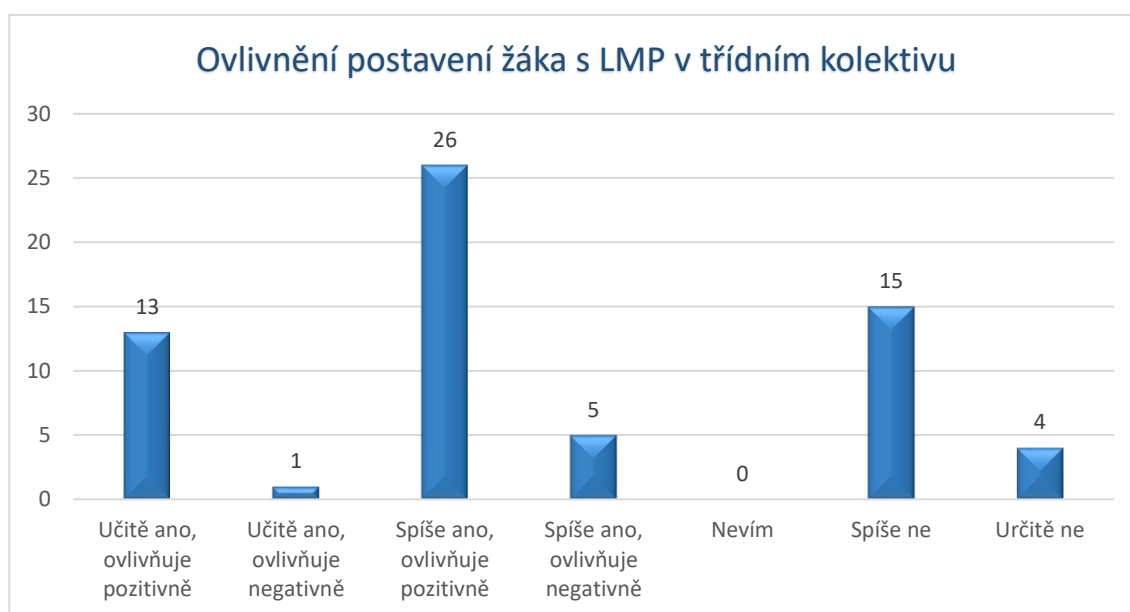
Další otázka zkoumala, zda přítomnost respondenta ovlivňuje klima třídy. Převážná většina respondentů v počtu 46 (tj 71,9 %) se domnívá, že jejich přítomnost ovlivňuje třídní klima. Zbýlých 18 respondentů (tj 28,1 %) si nemyslí, že ovlivňují klima třídy.



Graf č.12: Ovlivnění třídního klimatu

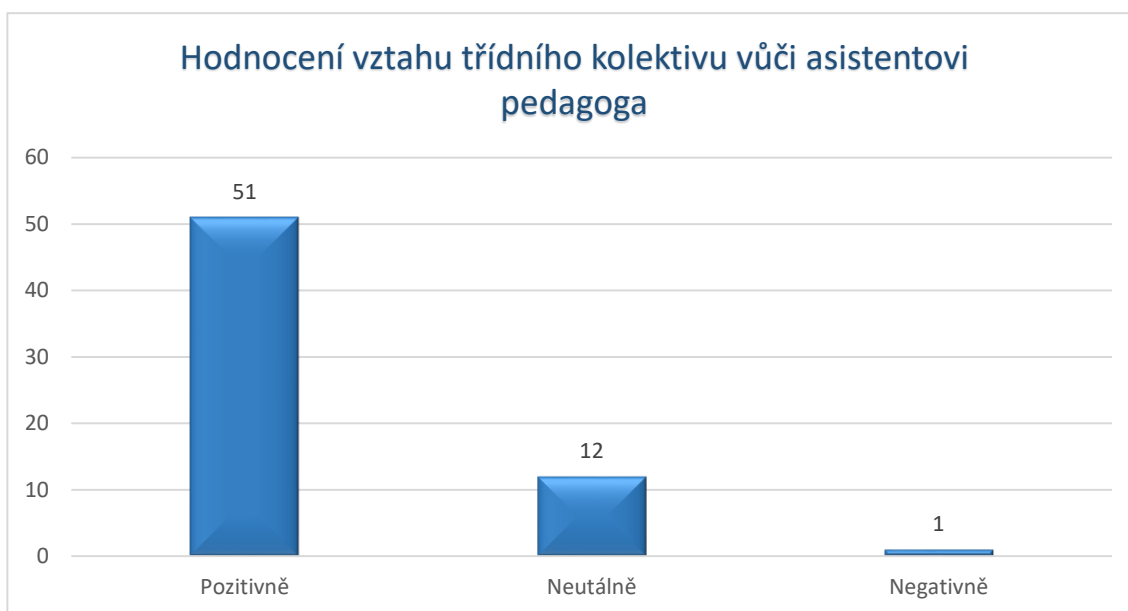
Třináctá otázka zjišťovala, zda přítomnost respondenta ve třídě ovlivňuje postavení žáka s LMP ve třídním kolektivu. Dvacet šest respondentů (tj. 40,6 %) odpovědělo na otázku spíše ano, ovlivňuje pozitivně. Dalších 13 respondentů (tj. 20,3 %) se domnívá, že přítomnost respondenta ve třídě určitě ovlivňuje postavení a to pozitivně. Patnáct respondentů (tj.23,4 %) odpovědělo na otázku spíše ne. Pět respondentů (tj. 7,8 %) soudí, že jejich přítomnost ve

třídě spíše ovlivňuje postavení žáka s LMP negativně. Čtyři respondenti (tj. 6,3 %) si jsou zcela jisti, že jejich přítomnost ve třídě neovlivňuje postavení žáka s LMP ve třídním kolektivu. Pouze jeden respondent (tj. 1,6 %) odpověděl, že určitě jejich přítomnost ovlivňuje postavení žáka s LMP a to negativně. Po redukci odpovědí z grafu můžeme soudit, že 60,9 % respondentů si myslí, že jejich přítomnost ve třídě ovlivňuje postavení žáka s LMP pozitivně a 9,4 % respondentů se domnívá, že ovlivňuje negativně. Naopak 29,6 % respondentů předpokládá, že jejich přítomnost ve třídě neovlivňuje postavení žáka s LMP ve třídním kolektivu.



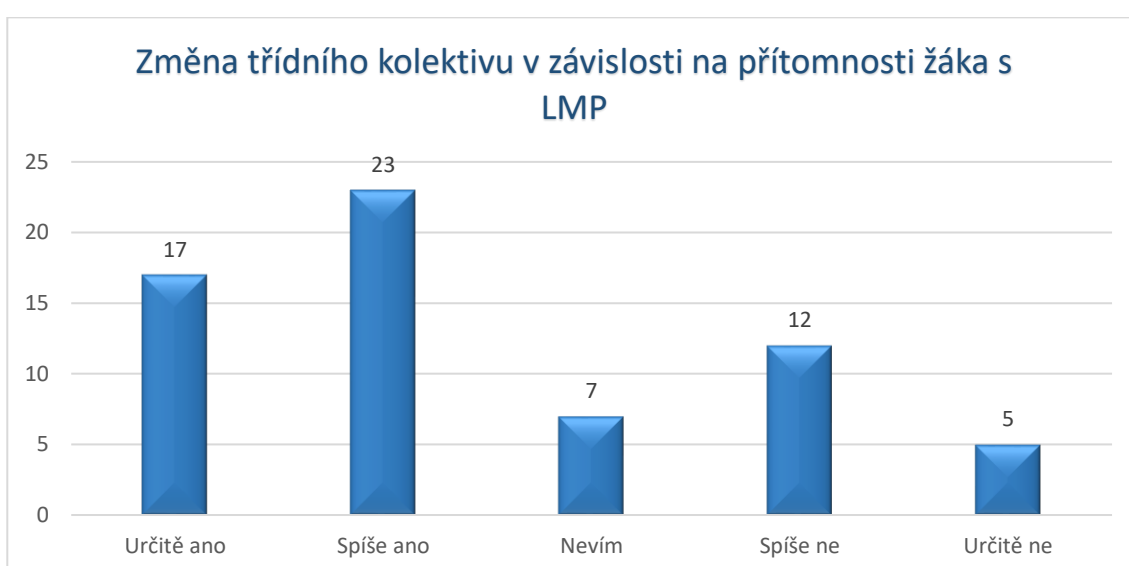
Graf.č.13: Ovlivnění postavení žáka s LMP ve třídním kolektivu

Další otázka se dotazovala respondentů, jak hodnotí vztah třídního kolektivu vůči jejich osobě. Převážná většina respondentů označila vztah třídního kolektivu jako pozitivní. Jedná se o 51 respondentů (tj. 79,7 %). Neutrálně vztah třídního kolektivu hodnotilo 12 respondentů (tj. 18,8 %). Pouze jeden respondent (tj. 1,6 %) vnímá vztah třídního kolektivu vůči jeho osobě negativně.



Graf č. 14: Hodnocení vztahu třídního kolektivu vůči asistentovi pedagoga

Poslední otázka zjišťovala, zda se kolektiv liší v zavislosti na přítomnosti či nepřítomnosti žáka s LMP ve třídě. Z analýzy výsledků vyplývá, že 23 respondentů (tj. 35,9 %) předpokládá, že by se kolektiv spíše lišil. Zatímco 17 respondentů (tj. 26,6 %) si je zcela jisto, že by se kolektiv určitě lišil. Dvanáct respondentů (tj. 18,8 %) se domnívá, že spíše by se nelišil třídní kolektiv v závislosti na přítomnosti či nepřítomnosti žáka s LMP a na opačné straně 5 respondentů (tj. 7,8 %) soudí, že by se třídní kolektiv určitě lišil. Od odpovědi na tuto otázku se distancovalo 7 respondentů (tj. 10,9 %), kteří odpověděli nevim. Po redukci polí můžeme soudit, že 62,5 % respondentů se domnívá, že se třídní kolektiv bude lišit v závislosti na přítomnosti žáka s LMP. Opačný názor má 26,6 % respondentů.



Graf č. 15: Změna třídního kolektivu v závislosti na přítomnosti žáka s LML

5.5. Statistické ověření hypotézy

V rámci bakalářské práce byla formulována jedna hypotéza. Ta byla následně testovaná pomocí statistické metody testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Což je zvláštní případ kontingenční tabulky.

Hypotéza č.1: Třídní kolektiv mnohem častěji projevuje negativní emoce vůči žákovi s LMP, v kontextu působení asistenta pedagoga jako prostředníka mezi třídním kolektivem a žákem s LMP

H1₀: Neexistuje statisticky výzkumný rozdíl v četnosti negativních emocí vůči žákovi s LMP ze strany třídního kolektivu, v kontextu působení asistenta pedagoga jako prostředníka mezi třídním kolektivem a žákem s LMP

H1_A: Existuje statisticky výzkumný rozdíl v četnosti negativních emocí vůči žákovi s LMP ze strany třídního kolektivu, kontextu působení asistenta pedagoga jako prostředníka mezi třídním kolektivem a žákem s LMP

Funkce prostředníka mezi třídním kolektivem a žákem s LMP	Negativní emoce vůči žákovi s LMP		Σ
	Ano	Ne	
Určitě ano	6	5	11
Spíše ano	15	14	29
Nevím	0	0	0
Spíše ne	6	14	20
Určitě ne	2	2	4
Σ	29	35	64

Redukce počtu polí

Funkce prostředníka mezi třídním kolektivem a žákem s LMP	Negativní emoce vůči žákovi s LMP		Σ
	Ano	Ne	
Ano	21 (18,125)	19 (21,875)	40
Ne	8 (10,875)	16 (13,125)	24
Σ	29	35	64

Výpočet stupňů volnosti

$$f = (r - 1) \times (s - 1)$$

$$f = (1 - 1) \times (1 - 1)$$

$$f = 1$$

Vzorec, kde r je počet řádků a s je počet sloupců v kontingenční tabulce. Kritická hodnota pro stupeň volnosti 1 odpovídá hodnotě 6,635.

Schéma čtyřpolní tabulky

	α	non α	
β	a	b	a + b
non β	c	d	c + d
	a + c	b + d	

Vzorec výpočtu pro hodnotu testovacího kritéria pro čtyřpolní tabulku

$$x^2 = n \times \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \times (a + c) \times (b + d) \times (c + d)}$$

Výpočet testovacího kritéria

$$x^2 = 64 \times \frac{(336 - 152)^2}{(40) \times (29) \times (35) \times (24)}$$

$$x^2 = 2,224$$

Výsledky statistického ověřování hypotézy

Hodnota testovacího kritéria: x^2	2,224
Kritická hodnota: $x^2_{(0,01)}(1)$	6,635

Na základě výsledků výpočtu hodnoty testovacího kritéria a hodnoty kritické a následnému vzájemnému porovnání, dochází **k přijetí nulové hypotézy**: Neexistuje statisticky výzkumný rozdíl v četnosti negativních emocí vůči žákovi s LMP ze strany třídního kolektivu, kontextu působení asistenta pedagoga jako prostředníka mezi třídním kolektivem a žákem s LMP.

5.6. Výsledky výzkumu

Tato podkapitola se zabývá samotným zhodnocením výsledků výzkumu bakalářské práce. Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda přítomnost asistenta pedagoga u žáka s lehkým mentálním postižením ovlivňuje třídní kolektiv. V rámci této práce byly stanoveny čtyři dílčí cíle. Pro zpracování empirické části byla zvolena kvantitativně orientovaná metoda výzkumu, která byla realizována prostřednictvím dotazníku. Výzkum zjišťoval názor asistentů pedagoga o daném třídním kolektivu.

V první řadě je potřeba se zaměřit a zhodnotit stanovené dílčí cíle

1. Zjistit, zda intaktní žáci na prvním a druhém stupni vnímají asistenta pedagoga rozdílně

Pro vyhodnocení dílčího cíle výzkumu byla použita data pouze s jedinci, kteří působí buď jen na prvním nebo jen na druhém stupni.

Tento dílčí cíl byl stanoven kvůli možnému rozdílnému vnímání asistenta pedagoga u žáka s LMP na druhém stupni základní školy. V tomto období u žáků dochází k nástupu puberty a s ní spojen rozdílný citový a sociální vývoj dítěte.

Do průzkumu se zapojilo 37 respondentů, kteří pracují na prvním stupni základní školy. Na otázku, jak hodnotí vztah třídního kolektivu vůči své osobě, odpovědělo 33 respondentů (tj. 89,2 %), že tento vztah považují za pozitivní a 4 respondenti (tj. 10,8 %) uvedli, že tento vztah hodnotí neutrálně.

Co se týče druhého stupně, do průzkumu se zapojilo 20 respondentů pracujících na druhém stupni základní školy. Patnáct respondentů (tj. 75 %) odpovědělo na stejně položenou otázku, že vztah třídního kolektivu ke své osobě hodnotí pozitivně. Zatímco 5 respondentů uvedlo, že svůj vztah hodnotí neutrálně.

Nutné dodat, že ani jeden respondent neuvedl, že vztah třídního kolektivu vůči jeho osobě hodnotí negativně.

Z výsledků vyplývá, že u příslušného vzorku respondentů tohoto průzkumu není průkazně rozdílný vztah třídního kolektivu vůči asistentovi pedagoga na prvním a druhém stupni základní školy.

2. Zjistit, zda asistenti pedagoga mimo svoji náplň práce pomáhají navíc žákům bez SVP

Druhý dílčí cíl zjišťoval, zda asistenti pedagoga se kromě své pracovní náplně věnují ostatním žákům ve třídě, tedy žákům bez SVP. Z průzkumu vyplývá, že převážná většina, tj. 75 % respondentů, pomáhá žákům bez SVP (viz. graf č. 5).

Z tohoto zjištění lze soudit, že $\frac{3}{4}$ zkoumaných respondentů kromě své náplně navíc zvládá pomáhat i žákům bez SVP.

3. Zjistit, jaký mají intaktní žáci postoj k asistentovi pedagoga, pokud se podílí na vzdělání intaktních žáků

Třetí dílčí cíl měl zjistit postoj intaktních žáků k asistentovi pedagoga za předpokladu, že se účastní jejich vzdělání. To znamená, žáků bez SVP. Pro vyhodnocení tohoto cíle byla využita tabulka četností. Tudíž porovnání odpovědí respondentů u otázek č.5 a č.15.

Dle tohoto přehledu bylo zjištěno, že 48 respondentů se podílí na vzdělání i intaktních žáků. Z toho počtu je 40 respondentů vnímáno třídním kolektivem pozitivně a 8 respondentů neutrálně.

Z výsledku této otázky můžeme předpokládat, že účast asistenta pedagoga na vzdělání žáků bez SVP, může mít pozitivní vliv na vnímání jeho osoby třídním kolektivem.

4. Zjistit, jaký názor mají asistenti pedagoga na odlišnost kolektivu v závislosti na přítomnosti žáka s LMP

Poslední dílčí cíl měl analyzovat názor respondentů, který souvisí s hlavním cílem celé práce, to znamená, zda by se třídní kolektiv lišil v závislosti na přítomnosti žáka s LMP.

Po redukci odpovědí z průzkumu vyplývá, že 62,5 % respondentů předpokládá změnu třídního kolektivu, za předpokladu, že je ve třídě žák s LMP. Zatímco opačný názor má 26,6 %. Z tohoto faktu lze soudit, že třídní kolektiv se bude lišit v závislosti na přítomnosti žáka s LMP

5.7. Diskuse

Koncept inkluze v českém školství je legislativně zakotven od roku 2016, a v této souvislosti se rozvíjí i pozice asistenta pedagoga u žáků s SVP na běžných školách. Užitečnost pozice asistenta pedagoga bývá laickou veřejností zpochybňována.

Vzhledem k tomu, že pozice asistenta pedagoga má legislativně vymezenou pracovní náplň, tak autorka v první řadě zjišťovala, kde všude působí asistenti pedagoga a zda se účastní i vzdělání žáků bez SVP. Dle výzkumu můžeme soudit, že většina asistentů pedagoga tráví s žákem s LMP a třídním kolektivem mnoho času. Navíc 75 % zkoumaných respondentů uvedlo, že se podílí na vzdělání i žáků bez SVP. Toto zjištění může mít vliv na lepší vztah žáků a asistenta pedagoga.

Je patrné, že většina asistentů pedagoga je zcela srozuměna se svými povinnostmi, avšak našly se i výjimky, kdy na otázku ohledně názoru na negativa jejich přítomnosti u žáka s LMP 7 respondentů odpovědělo v rozporu s legislativou. Vyhláška 27/2016 Sb. §5 uvádí, že jednou z pracovních činností asistenta pedagoga je vedení žáka k nejvyšší možné míře samostatnosti. Zmíněných sedm respondentů považuje za negativum, že právě v důsledku jejich přítomnosti je žák nesamostatný. Je tedy otázkou, jaké faktory mají za následek tento názor. Jako první faktor se nabízí nevhodné osobnostní předpoklady asistenta pedagoga jako je např. netrpělivost. Za druhý faktor může být považován také laxní přístup žáků se SVP. Autorka při dobrovolnickém doučování pracovala se žákyní s LMP, která byla individuálně integrovaná v běžné škole. U žákyně pozorovala lhostejný přístup. Po vytvoření bližšího důvěrného vztahu se jí žákyně svěřila, že když má tento přístup, její asistentka pedagoga ji odpověď řekne bez větší námahy. Pro autorku zůstává otázkou, jaké faktory mají za následek, že respondenti odpověděli v rozporu s legislativou.

Pro autorku bylo překvapivé, že 79,7 % asistentů pedagoga ohodnotilo vztah třídního kolektivu vůči jejich osobě pozitivně. Po zkušenosti s negativním vnímáním asistenta pedagoga třídním kolektivem, očekávala autorka práce více neutrální hodnocení tohoto vztahu. Po vyhodnocení výzkumu je autorka přesvědčena, že tato špatná zkušenost byla jen ojedinělou situací a ve většině případů třídní kolektiv přijme asistenta pedagoga. Ovšem je zapotřebí brát v úvahu nejen vlastnosti daného třídního kolektivu, ale také charakter asistenta pedagoga a žáka s LMP. Samozřejmě tento výrok musí být brán s rezervou, protože nelze výsledky globalizovat a není jasné do jaké míry byli asistenti pedagoga upřímní při vyplňování dotazníku.

Je nezbytné dodat, že při sběru dat průzkumu byla autorka práce konfrontována respondenty, kteří kritizovali zvolený úhel pohledu a navrhovali realizovat výzkum přímo z pohledu žáků.

Téma asistent pedagoga u žáka s LMP z pohledu spolužáků autorku zaujalo od první chvíle, kdy tuto problematiku zaregistrovala během své speciálně pedagogické praxe. V centru pozornosti jsou asistenti pedagoga nebo daný integrovaný žák, ale zapomíná se na to, jak tuto situaci vnímá daný třídní kolektiv a jaké to může mít dopady. Bylo by vhodné toto téma zkoumat právě z pohledu třídního kolektivu. Ovšem za předpokladu, že takový výzkum by vedl zkušený odborník s vysokými znalostmi o vlastnostech třídního kolektivu.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala ovlivněním třídního kolektivu v závislosti na přítomnosti asistenta pedagoga u žáka s LMP. Pomocí dílčích cílů se autorka práce zaměřila na subjektivní posouzení vnímání asistenta pedagoga třídním kolektivem. Práce se skládá ze dvou částí – teoretická a empirická.

Teoretická část práce měla za cíl, co nejlépe obsáhnout teoretický kontext problematiky celé práce. Autorka je přesvědčena, že i přes větší rozsah této části, bylo nutné získat tyto informace pro potřeby výzkumu.

V empirické části byla využita kvantitativně orientovaná metoda. Po definování cíle výzkumu, analýze dat a ověření hypotézy, došlo k zhodnocení výzkumu. Na základě sběru dat bylo získáno 89 vyplněných dotazníků. Z tohoto počtu bylo vyřazeno 25 respondentů, z důvodu nesplnění potřebných kritérií pro zařazení do výzkumu. Vzhledem k reprezentativnímu vzorku respondentů výsledky výzkumu nelze globalizovat.

Při zaměření na výsledky výzkumu, bylo zjištěno, že převažují názory na pozitivní ovlivnění třídního kolektivu asistentem pedagoga. Co se týče zařazení asistenta pedagoga na prvním nebo druhém stupni, asistent pedagoga nebude vnímán rozdílně. Tedy asistent pedagoga v rámci celého výzkumu byl ve více než $\frac{3}{4}$ případů vnímán třídním kolektivem pozitivně. Překvapivá byla skutečnost, že většina asistentů pedagoga se účastní i vzdělání žáků bez SVP nad rámec svých povinností, což vypovídá o dobrém přístupu asistenta pedagoga. Pozitivní zjištění bylo, že v polovině případů intaktní žáci neprojevují žádné negativní emoce vůči žákovi s LMP.

Autorka si uvědomuje rezervy této práce. V rámci své diplomové práce by se ráda na toto téma zaměřila hlouběji. Zda-li situace umožní ráda by tento výzkum realizovala formou rozhovoru, aby mohla zhodnotit také celkový přístup asistenta pedagoga. Výzkum by prováděla na jedné škole, kde by v rámci svého studia plnila pedagogickou praxe a díky tomu by realizovala pozorování ve třídách během hospitací.

Asistent pedagoga je nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání. V mnohých případech by žáci s SVP bez jeho pomoci nebyli schopni se vzdělávat na běžné škole. Za předpokladu, že asistent pedagoga si je vědom svých povinností, jako je např. opora žáka při zařazení do školního kolektivu a prostředí, má tato skutečnost vliv na pozitivní ovlivnění třídního kolektivu. Ovšem je nutné znát vlastnosti daného třídního kolektivu.

Seznam citací

1. AINSCOW, M., From special education to effective schools for all. A review od progress so dar In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016, s.33
2. AINSCOW, M., CÉSAR, M., Inklusive educatin ten years after Saoamanca: Setting the agenda In ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada), s.26
3. ASELMEIER, Laurenz, Community Care und Menschen mit geistiger: Gemeinwesenorientierte Unterstüzung in England, Schweden und Deutschland In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016, s.16
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016, s. 23
5. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016, s. 29
6. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016, s. 35
7. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016, s.17-20
8. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016, s.32-33
9. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016

10. BIEWER, G., FASCHING, H. Von der Forderchule zum inklusive Bildungssystem – die Perspektive der Schulentwicklung In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016, s.32
11. BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s 9-10
12. BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s 13
13. ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada), s.12-16
14. ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada), s. 20-21
15. ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada), s. 16
16. ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada), s. 136
Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf
17. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s 188
18. GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. Asistent pedagoga a klima třídy. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola, s.70-71
19. GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. Asistent pedagoga a klima třídy. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola, s.72
20. GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. Asistent pedagoga a klima třídy. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola, s 38
21. GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. Asistent pedagoga a klima třídy. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola, s 40
22. GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. Asistent pedagoga a klima třídy. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola, s 41-42

23. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada, 2010, str 23
24. HANÁK, Petr. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s.13-15
25. HUČÍK, Jan, ed. Inkluzivní pedagogika. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016, s.305
26. HUČÍK, Jan, ed. Inkluzivní pedagogika. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016, s.308
27. CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada), s.11
28. KENDÍKOVÁ, Jitka. Asistent pedagoga. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola, s.28
29. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. Klima školní třídy: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje, s.6
30. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s.96
31. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s.148-149
32. MKN-10 klasifikace, MKN-10 klasifikace [online]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>
33. Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [online]. Copyright © [cit. 4.9.2020].
34. NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, s. 9
35. NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, s. 28-29
36. PETLÁK, Erich. Klima školy a klíma triedy. Bratislava: Iris, 2006, s.13

37. PETRÁŠOVÁ, Jana Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 215-217
38. SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011, s.80
39. SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016, s.32
40. SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016 s.37
41. TANNENBERGEROVÁ M., KRAHULOVÁ. K., Nejlepší škola je inkluzivní. Liga lidských práv, Brno 2011, str.6-8
42. TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer, 2016, s.34
43. TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer, 2016, s, 39-41
44. TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ. Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashöfer, 2016, s. 12
45. TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ. Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashöfer, 2016, s. 41
46. TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ. Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashöfer, 2016, s. 50
47. VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ. Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada), s.119-121
48. VALENTA, Milan, Oldřich Müller. Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada), s.63-70
49. VALENTA, Milan. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání VALENTA, Milan. Slovník speciální pedagogiky. Praha: Portál, 2015, s.242
50. VALENTA, Milan. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s 13
51. VALENTA, Milan. Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada), s.122
52. VALENTA, Milan. Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada), s.125-126

53. VALENTA, Milan. Psychopedie: [teoretické základy a metodika]. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013, s.94
54. VALENTA, Milan. Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada), s.13
55. Vávrová 2020, Přímá a nepřímá činnost AP, Inkluzivní škola, Inkluzivní škola [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/prima-neprima-cinnost-ap>
56. VRBOVÁ, Renáta. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020, s.210
57. VYKOPALOVÁ, Hana. Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992, s.5
58. z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s.13
59. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada), s.30
60. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada), s.58-59
61. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada), s.89-99
62. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada), s.69-71

Seznam literatury

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.
3. BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4894-7.
4. ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
5. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.
6. GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. Asistent pedagoga a klima třídy. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.
7. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
8. HANÁK, Petr. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4452-9.
9. CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
10. KENDÍKOVÁ, Jitka. Asistent pedagoga. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
11. LECHTA, Viktor, ed. Inkluzivní pedagogika. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
12. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. Klima školní třídy: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.

13. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
14. NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
15. PETLÁK, Erich. Klima školy a klíma triedy. Bratislava: Iris, 2006. ISBN: 80-89018-97-1.
16. SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
17. SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
18. TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
19. TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ. Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashöfer, 2016. ISBN 978-80-87963-33-3.
20. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.
21. VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ. Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.
22. VALENTA, Milan. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.
23. VALENTA, Milan. Psychopedie: [teoretické základy a metodika]. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.
24. VALENTA, Milan. Slovník speciální pedagogiky. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

25. VRBOVÁ, Renáta. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5712-3.
26. VYKOPALOVÁ, Hana. Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-161-0.
27. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Elektronické zdroje:

1. 222/2010 Sb. Nařízení vlády o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit.13.12.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-222>
2. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 16.09.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
3. 561/2004 Sb. Školský zákon. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 16.09.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
4. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 16.09.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
5. Asistent pedagoga, Inkluzivní škola. Úvodní stránka, Inkluzivní škola [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/asistent-pedagoga>
6. MKN-10 klasifikace, MKN-10 klasifikace [online], Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>
7. Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [online]. Copyright © [cit. 4.9.2020]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf

8. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Aktuality, portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů [online]. Copyright © Nová škola, o.p.s. 2013 [cit. 16.09.2020]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/>
9. Příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [online]. Copyright © [cit. 14.03.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/138>
10. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 14.03.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-obor-vzdelani-zakladni-skola>
11. Strategie vzdělávání 2020 | www.vzdelavani2020.cz. Strategie vzdělávání 2020 | www.vzdelavani2020.cz [online]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
12. TANNENBERGEROVÁ M., KRAHULOVÁ. K., Nejlepší škola je inkluzivní. Liga lidských práv, Brno 2011. Dostupné z: <https://llp.cz/blog/publikace/druha-publikace/>
13. VÁVROVÁ 2020, Přímá a nepřímá činnost AP, Inkluzivní škola, Inkluzivní škola [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/prima-neprima-cinnost-ap>
14. Zřízení místa asistenta pedagoga ve škole | Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Aktuality | Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů [online]. Copyright © Nová škola, o.p.s. 2013 [cit. 15.5..2020].

Seznam obrázků

Obrázek 1: Tematické oblasti školní inkluze (Tannenbergerová,2016)	9
Obrázek 2: Tři faktory ovlivňující školní třídu (Mareš, Ježek 2012)	19

Seznam zkratk

CNS	Centrální nervová soustava
DMO	Dětská mozková obrna
DSM	Diagnostický a statistický manuál
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMP	Lehké mentální postižení
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení

Seznam grafů

Graf č. 1: Asistent pedagoga u žáka s lehkým mentálním postižením

Graf č. 2: Počet žáků s lehkým mentálním postižením ve třídě

Graf č. 3: Místo působení

Graf č. 4: Počet žáků ve třídě

Graf č. 5: Účast na vzdělání žáků bez SVP

Graf č. 6: Pracovní činnost u žáka s LMP

Graf č. 7: Kvalita výuky ve třídě

Graf č. 8: Prostředník mezi žákem s LMP a třídním kolektivem

Graf č. 9: Pozitiva přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě

Graf č. 10: Negativa přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě

Graf č. 11: Negativní emoce vůči žákovi s LMP

Graf č. 12: Ovlivnění třídního klimatu

Graf č. 13: Ovlivnění postavené žáka s LMP ve třídním kolektivu

Graf č. 14: Hodnocení vztahu třídního kolektivu vůči asistentovi pedagoga

Graf č. 15: Změna třídního kolektivu v závislosti na přítomnosti žáka s LMP

Seznam příloh

Příloha č.1 Dotazník

Příloha č.1: Dotazník

Žák s lehkým mentálním postižením v běžné škole.

Dobrý den,

Jmenuji se Simona Sedlačíková a jsem studentka bakalářského studia speciální pedagogiky pro 2.stupeň ZŠ a SŠ na univerzitě Palackého v Olomouci.

Ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku týkající se individuálně integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením v běžné škole. Dotazník je určen pro **ASISTENTY PEDAGOGA**.

Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze jako materiál k mé závěrečné práci.

Působíte ve třídě, kde je žák s lehkým mentálním postižením?

- Ano
- Ne

Kolik je žáků s lehkým mentálním postižením ve třídě, v které působíte?

- Jeden žák
- Dva žáci
- Tři žáci
- Čtyři a více žáků

Působíte na 1.stupni nebo 2.stupni ZŠ?

- na 1.stupni
- převážně na 1.stupni
- na 2.stupni
- převážně na 2.stupni

Kolik je celkem žáků ve třídě

- méně než 10 žáků
- 10-20 žáků
- 20-30 žáků
- 30 a více žáků

Podílím se i na vzdělání žáků bez speciální vzdělávací potřeby?

- Ano
- Ne
- Pouze ve výjimečných případech

Vyberte z možností, v jakých aktivitách působíte u žáka s mentálním postižením:

Vyberte z více možností

- účastním se pouze vyučování
- zůstávám ve třídě i během přestávek
- působím i ve školní družině
- účastním se školních akcí
- zastávám i funkci osobního asistenta
- jiné...

Napište odpověď

Zbývá 100 znaků

Vnímáte výuku ve třídě jako kvalitní?

- určitě ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- určitě ne

Sloužíte jako prostředník mezi žákem s mentálním postižením a třídním kolektivem?

- určitě ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- určitě ne

V čem vidíte pozitiva vaší přítomnosti ve třídě?

Vyberte z více možností

- podpora žáka s lehkým mentálním postižením
- zprostředkovatel informací mezi učitelem a žákem
- rozdělení práce s učitelem
- pomoc při komunikaci mezi rodiči a učitelem
- podpora ostatních žáků
- jiné...

Napište odpověď

Zbývá 100 znaků

V čem vidíte negativa vaší přítomnosti ve třídě?

Vyberte z více možností

- narušení organizace výuky intaktních žáků
- intaktní žáci mají pocit neustálé kontroly
- intaktní žáci se nemůžou soustředit, protože mluvíte v pozadí při výuce
- Intaktní žáci nemají prostor pro vytvoření přátelských vztahů se žákem LMP a naopak
- žák s lehkým mentálním postižením je následkem vaší pomoci nesamostatný
- žák s lehkým mentálním postižením nemá podmínky k zodpovědnosti
- žádná negativa
- jiné...

Napište odpověď

Zbývá 100 znaků

Projevují intaktní žáci negativní emoce vůči žákovi s lehkým mentální postižením (LMP)?

Vyberte z více možností

- reagují na upravený obsah vzdělávání žáka s LMP
- stěžují si na to, že žák s LMP je střed pozornosti
- poukazují na to, že žák s LMP má lepší známky než oni
- intaktním žákům vadí, že žákovi s LMP déle trvá než pochopí jejich otázku
- intaktní žáci nechtějí hrát hry se žákem s LMP
- intaktní žáci poukazují na rušivé zvuky a pohyby ze strany žáka s LMP
- neprojevují negativní emoce
- jiné...

Napište odpověď

Zbývá 100 znaků

Myslíte si, že vaše přítomnost ovlivňuje klima třídy?

- ano
- ne

Domníváte se, že vaše přítomnost ovlivňuje postavení žáka s lehkým mentálním postižením ve třídním kolektivu?

- určitě ano, ovlivňuje pozitivně
- určitě ano, ovlivňuje negativně
- spíše ano, ovlivňuje pozitivně
- spíše ano, ovlivňuje negativně
- nevím
- spíše ne
- určitě ne

Jak hodnotíte vztah kolektivu vůči vaší osobě?

- pozitivně
- neutrálně
- negativně

Domníváte se, že třídní kolektiv se liší, pokud je ve třídě s žák s lehkým mentálním postižením, anebo je třída bez žáka s lehkým mentálním postižením?

- určitě ano
- spíše ano
- nevím
- spíše ne
- určitě ne