

# **Kompetence asistenta pedagoga na základní škole speciální ve Zlíně**

Bc. Iva Suchoňová

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Iva Suchoňová**  
Osobní číslo: **H120111**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Kompetence asistenta pedagoga na základní škole speciální ve Zlíně**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti pedagogických kompetencí, asistenta pedagoga a speciálního vzdělávání.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0738-1.**

**SLOWÍK, Josef. Komunikace s lidmi s postižením. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9.**

**VALENTA, Milan, Petr PETRÁŠ a kolektiv. Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6.**

**ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NEZCHLEBOVÁ. Speciální pedagogika v praxi. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.**

**ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

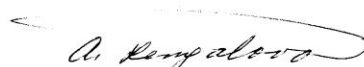
Datum zadání diplomové práce:

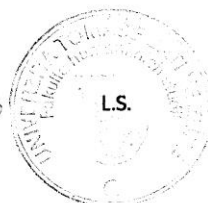
**15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce:

**18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014

  
doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 15. 4. 2004

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena na činnost a kompetence asistenta pedagoga při edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole speciální ve Zlíně. Vymezuje teoretická východiska funkce asistent pedagoga, legislativní ukotvení a zaměřuje se na jeho kvalifikační a osobnostní předpoklady. Specifikuje skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, zahrnuje zásady práce, popisuje výchovná a vzdělávací opatření a zaměřuje se na poradenský systém a na jeho úlohu při poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem praktické části je popsat činnost asistenta pedagoga a stanovit kompetence, které jsou důležité při výkonu této funkce v edukačním procesu s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

### **Klíčová slova:**

asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, mentální postižení, poradenský systém, vzdělávání, výchova, komunikace, motivace, klima třídy.

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the activities and competencies of an assistant teacher in the education of children with special educational needs in special elementary school. In the theoretical part I describe the position of assistant teacher and his skills and personality traits. I describe principles of working with pupils with special educational needs and describe the educational and training measures and focuses on advisory system and its role in providing support for pupils with special educational needs. The practical part is to describe the activities of assistant teachers and establish competencies that are important for the performance of this function in the educational process with pupils with special educational needs.

### **Keywords:**

assistant teacher, pupil with special educational needs, mental disability, advisory system, training, education, communication, motivation, classroom climate.

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné rady a připomínky, kterými přispěla k vypracování této diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....</b>	<b>13</b>
1.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	13
1.1.1 Integrace a inkluze .....	14
1.2 ŽÁK S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM .....	16
1.2.1 Specifikace žáka s mentálním postižením.....	17
1.2.2 Vzdělávání žáka s mentálním postižením .....	18
1.3 PORADENSTVÍ V OBLASTI EDUKACE DĚTÍ SE SVP .....	19
1.3.1 Školská poradenská zařízení .....	20
1.3.2 Individuálně vzdělávací plán.....	21
<b>2 ASISTENT PEDAGOGA V SOUČASNÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU.....</b>	<b>23</b>
2.1 VÝVOJ A LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA.....	23
2.1.1 Zřizování a ekonomické zabezpečení funkce asistenta pedagoga .....	24
2.2 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA .....	25
2.2.1 Oblasti dalšího vzdělávání asistenta pedagoga .....	26
2.2.2 Kompetence asistenta pedagoga.....	27
2.2.3 Činnost asistenta pedagoga .....	28
2.3 OSOBNOSTÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA .....	29
2.4 SPECIFIKACE FUNKCE ASISTENT PEDAGOGA A OSOBNÍ ASISTENT.....	30
2.4.1 Asistent pedagoga versus osobní asistent.....	30
<b>3 ZÁSADY PRÁCE S ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....</b>	<b>32</b>
3.1 VÝCHOVNÁ A VZDĚLÁVACÍ PRÁCE S ŽÁKY S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM .....	32
3.1.1 Motivace žáků s mentálním postižením .....	33
3.1.2 Klima třídy .....	34
3.2 KOMUNIKACE S ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	35
3.2.1 Specifika komunikace s žáky s mentálním postižením.....	36
3.2.2 Alternativní a augmentativní komunikace u žáků s mentálním postižením .....	37
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>38</b>
<b>4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU .....</b>	<b>39</b>
4.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	39
<b>5 METODY SBĚRU DAT .....</b>	<b>40</b>
<b>6 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....</b>	<b>41</b>
6.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	41
<b>7 PRŮBĚH VÝZKUMU .....</b>	<b>43</b>
7.1 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT .....	44
7.2 ANALYTICKÝ PŘÍBĚH.....	45
7.2.1 PŘÍČINA .....	47
7.2.2 JEV .....	48



7.2.3	KONTEXT .....	51
7.2.4	INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY .....	54
7.2.5	STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE .....	56
7.2.6	NÁSLEDEK .....	59
7.3	TEORETICKÝ MODEL .....	62
<b>8</b>	<b>ZÁVĚR VÝZKUMU .....</b>	<b>63</b>
8.1	GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ ASISTENTA PEDAGOGA .....	67
8.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	68
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>77</b>

## ÚVOD

V současné době probíhá integrace stále většího počtu dětí s postižením do běžných základních škol, proto je velmi důležité usnadnit jim přechod do běžné školy a začlenění do kolektivu zdravých dětí. K tomuto účelu slouží právě funkce asistenta pedagoga, která je v českém školství relativně novým pojmem a při výuce žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se jeví jako nezbytná.

Všichni si jistě uvědomujeme, že v dnešní společnosti se velmi rychle zvyšuje jak pracovní, tak i životní tempo a tím stoupají i nároky na schopnosti každého z nás. Tato situace je právě pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami hodně obtížná, protože sami nemohou zvládat tempo, nastavené majoritní společností a tak se jen velmi těžce zařazují do běžného života. Asistent pedagoga je tedy jedním z důležitých pomocníků při integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do edukačního procesu, kdy jednou z jeho hlavních činností je i pomáhat žákovi osvojit si strategie zvládnutí běžných i náročných sociálních situací a umožňuje mu nejen zprostředkování probírané látky, ale i kontakt s okolím a podílí se i na vytváření pozitivního klimatu ve třídě.

Je důležité, abychom si uvědomili, že v rámci edukačního procesu lze flexibilně zohledňovat specifika dětí s postižením a optimalizovat tak podmínky nejen jejich edukace, ale rovněž i potenciály a rizika a vytvářet tak prostor pro společnou integraci nebo inkluzi těchto dětí.

Společné vzdělávání dětí s handicapem a dětí zdravých v jednom kolektivu je prospěšné a obohacující pro obě strany, protože se všichni zúčastnění učí větší toleranci, pochopení, empatii a přijetí individuálních rozdílů. Děti s různou mírou nadání a schopnostmi jsou součástí přirozeného světa a v co největší míře patří do běžných škol, kde jim v jejich v integraci jsou nápomocní právě asistenti pedagogů.

Diplomová práce je zaměřena na funkci asistenta pedagoga a jeho kompetence při výkonu této funkce. Cílem je popsat činnost asistenta pedagoga v edukačním procesu s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP) a stanovit optimální kompetence při výkonu funkce asistenta pedagoga.

V teoretické části práce se v první kapitole zabýváme charakteristikou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na žáka s mentálním postižením a dále na poradenskou činnost v oblasti edukace dětí se SVP. Ve druhé kapitole se věnuji činnosti a kompetencím asistenta pedagoga, legislativnímu ukotvení funkce, vymezují potřebné kvalifikační předpoklady a zaměřuji se na osobnost asistenta pedagoga. V poslední

kapitole rozebírám zásady práce asistenta pedagoga s žáky se SVP, komunikaci, motivaci a nutnost pozitivního klima ve třídě.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na zpracování získaných faktů formou kvalitativního výzkumu s cílem vyhodnocení optimálních kompetencí asistenta pedagoga při práci s žáky se SVP a to pomocí metody zakotvené teorie, která je dále zpracována ve smyslu paradigmatického modelu a analytického příběhu. Ve vyhodnocení empirické části je popsána činnost asistenta pedagoga v edukačním systému s žáky se SVP a jsou zde uvedeny klíčové kompetence v činnosti asistenta pedagoga.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Po roce 1989 dochází v České republice k velkým změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a jak dále uvádí Pipeková (2006, s. 12 - 15) cílem českého školství je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem žákům stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Je tedy nutné, aby společností byla uznávána rovnost šancí, vytvářena prostředí vzájemného porozumění a akceptace mezi intaktními jedinci a jedinci s postižením.

Jak uvádí Průcha (2002, s. 167) moderní pedagogika se věnuje právě i části populace žáků, která je označována jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Míní tím děti, které jsou znevýhodněny nějakou formou tělesného, duševního, smyslového nebo řečového postižení, anebo nepříznivými podmínkami svého sociokulturního prostředí a také sem můžeme zařadit i děti se zvláštním nadáním.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se podle Bartoňové (2005, s. 78) realizuje v průběhu povinné školní docházky na dvou vzdělávacích úrovních a to:

1. úroveň **základního vzdělávání** poskytované základní školou a základní školou praktickou,
2. úroveň **základů vzdělání** poskytované základní školou speciální.

Vzdělávání žáků se SVP probíhá na základě Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a jeho smyslem a cílem je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí a to na úrovni, která je pro ně dosažitelná a tím je připravit na další vzdělávání a na uplatnění ve společnosti.

### 1.1 Charakteristika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle zákona 472/2011 Sb., může žákem se speciálně vzdělávacími potřebami být jedinec vyznačující se:

- a) **zdravotním postižením** - tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, s autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování;
- b) **zdravotním znevýhodněním** - zdravotně oslabení, dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy, vedoucí k poruchám učení a chování;

- c) **sociálním znevýhodněním** – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy atd.

Podle *vyhlášky č. 147/2011 Sb.*, se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření.

Při vzdělávání žáků se **zdravotním nebo sociálním znevýhodněním** se využívá pedagogických nebo speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a její přípravy, využíváním poradenských služeb školy, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Při vzdělávání žáků se **zdravotním postižením** se využívá speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních pomůcek, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů a zajištění služeb asistenta pedagoga.

Jedním ze základních práv všech dětí a to včetně dětí s postižením, je jejich právo na vzdělání a jak dále uvádí Pipeková (2006, s. 15) primárním předpokladem úspěšného vzdělávání je zajištění kvalifikovaného personálu, jenž bude mít následující kompetence v přístupu k žákům s postižením:

- při působení na jedince používat reedukační metody a postupy,
- vytvářet příznivé klima třídy,
- dokázat rozpoznat skutečné vědomosti, dovednosti a znalosti žáka, tzn., že musí mít znalost speciálně-pedagogické diagnostiky,
- vycházet z toho, v čem je žák úspěšný a motivovat ho k činnosti,
- vnímat reakce dítěte a zamezit stresujícímu prostředí,
- vytvořit konstruktivní spolupráci s rodinou atd.

### 1.1.1 Integrace a inkluze

Současná koncepce vzdělávání v naší republice spatřuje prioritu v integraci co největšího počtu žáků se speciálně vzdělávacími potřebami do běžných typů škol. Dle Novosada (2000, s. 20 – 50) je proces integrace jedinců s postižením do společnosti nemyslitelný bez lidského činitele a jeho funkci lze definovat:

- v rovině **společenské** což znamená, že budeme připraveni na soužití se znevýhodněnými spoluobčany,
- v rovině **profesní** to můžeme charakterizovat změnami v typu sociální práce a zdravotně-sociální péče.

Jak uvádí Bartoňová (2005, s. 262): „Integrace je sociální rehabilitace, schopnost příslušné osoby podílet se na objektivně společenských vztazích, integrace je tedy stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s postiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné.“

**Integraci** lze tedy podle Jesenského (1995, s. 12) chápat jako: „Spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.“

Švarcová (2000, s. 109) popisuje integraci v současné pedagogické teorii a praxi jako vzdělávání postižených jedinců společně s jejich vrstevníky a dále jako zařazování žáků s různými druhy zdravotního postižení do běžných škol a tříd, v nichž se vzdělávají žáci bez postižení. Základem úspěšné integrace, jak uvádí Zelinková (2007, s. 15), je dobře provedená pedagogická diagnostika, která vyhledává pozitivní stránky vývoje a využívá je pro usnadnění průběhu integrace. Podle Bendové a Zikla (2011, s. 43) můžeme integraci také chápat jako stále se vyvíjející proces, který se může neustále měnit a zlepšovat a zařazení dítěte s postižením do běžné třídy je jen počátkem a předpokladem pro integraci funkční, sociální a společenskou.

**Inkluzi**, popisuje Slowík (2007, s. 32) jako nikdy nekončící proces, v němž se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. V inkluzivním přístupu jsou dle Slowíka (2007, s. 32) osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení a to bez využívání speciálních prostředků a postupů.

Podle Novosada (2000, s. 22) má inkluze řadu alternativ a to např.:

- je volnější a je založena na partnerském vztahu mezi pedagogem a žákem,
- klíčové je osvojení praktických aplikací učiva,
- posilování individuálních a specifických dovedností a schopností žáka.

Dle Bendové a Zikla (2011, s. 43) není zatím jasně stanoven vzájemný vztah pojmů integrace a inkluze. Pro pochopení pojmu integrace a inkluze je nutno vycházet z kontextu tzn., že pokud se hovoří o integraci, tak je myšlen proces začlenění dítěte se speciálními

vzdělávacími potřebami do běžné školy a pokud se hovoří o inkluzi, tak je to vnímáno jako jev celospolečenský.

## 1.2 Žák s mentálním postižením

Mentální postižení definuje Valenta, Müller (2003, s. 14) jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií. Valenta, Petráš (2012, s. 30) uvádí, že stupeň mentální retardace se určuje na základě posouzení struktury inteligence, schopnosti adaptačního chování, inteligenčního kvocientu a mírou zvládnutí běžných sociálně-kulturních nároků na jedince. Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) z roku 1992 se dělí do šesti základních kategorií:

### 1. lehká mentální retardace, IQ 50-69 (F70)

zpomalený rozvoj sociálních dovedností, důležitost výchovného působení a rodinného prostředí, v dospělosti schopnost začlenění se do společnosti;

### 2. středně těžká mentální retardace, IQ 35-49 (F71)

opožděný rozvoj řeči a myšlení, neschopnost řešení náročnějších situací, částečná samostatnost v sebeobsluze, v dospělosti pracovní zařazení pod dohledem;

### 3. těžká mentální retardace, IQ 20-34 (F72)

pohybová neobratnost, velké omezení psychických procesů, poruchy pozornosti, nutnost celoživotní péče;

### 4. hluboká mentální retardace, IQ je nižší na 20 (F73)

kombinovaná postižení (sluch, zrak, těžké neurologické poruchy), těžké omezení schopnosti porozumět pokynům, omezený pohyb-imobilita, nutnost stálého dohledu;

### 5. jiná mentální retardace

označení se používá při neschopnosti určení stupně mentálního postižení z důvodu přidruženého somatického nebo sensorického postižení;

### 6. nespecifikovaná mentální retardace

používá se v případě, kdy je prokázáno mentální postižení a je nemožné zařadit klienta do předchozích kategorií.



Dle Slowíka (2007, s. 110) se mentální postižení vztahuje k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, stává se zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace jsou zřejmé z pomalého tempa dospívání, ze snížené schopnosti se učit a z nedostatečné sociální přizpůsobivosti.

### 1.2.1 Specifikace žáka s mentálním postižením

Podle Bendové a Zikla (2012, s. 18) je při realizaci výchovně vzdělávacího procesu u jedinců s mentálním postižením důležité, zohledňovat určitá specifika, jimiž se vyznačují. Můžeme tedy říci, že čím těžší stupeň mentálního postižení je u dítěte diagnostikován, tím více je u něho narušen proces vnímání, myšlení, paměti, řeči atp.

Slowík (2007, s. 117) uvádí, že jedním z hlavních problémů jedinců s mentálním postižením je v různé míře omezená schopnost samostatně zvládat řešení běžných životních situací. Dle Vágnerové (2004, s. 56) se stávají snadno zneužitelnými, protože bývají vysoce sugestibilní, nedovedou domýšlet a včas přiměřeně hodnotit následky svého jednání a jsou pro ně charakteristické např.:

- poruchy kognitivních procesů, vizuomotoriky a pohybové koordinace,
- infantilnost osobnosti a zvýšená závislost na rodičích,
- zvýšená pohotovost k úzkosti, k neurotickým a dětským reakcím,
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji svého „já“,
- citová vzrušivost a labilita nálad,
- poruchy v interpersonálních vztazích a komunikaci,
- snížená přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům.

Jedinci s mentálním postižením jsou podle Švarcové (2000, s. 33) svébytnými subjekty s charakteristickými osobnostními rysy, u nichž se ve větší či menší míře projevují určité společné znaky a to v závislosti na stupni mentálního postižení. Individuální variabilita společných znaků závisí:

- na druhu a hloubce mentálního postižení,
- na rovnoměrném postižení všech složek psychiky,
- na výraznějším postižení některých psychických funkcí,
- na nerovnoměrném duševním vývoji.

Jak dále uvádí Švarcová (2000, s. 35) se mentální postižení klinicky projevuje např. zpomalenou chápavostí, nedostatečnou slovní zásobou, sníženou mechanickou a logickou pamětí atd.

### 1.2.2 Vzdělávání žáka s mentálním postižením

Snížená úroveň rozumových schopností, jak uvádí Švarcová (2000, s. 62) může vyvolávat předsudek, že vzdělávání osob s mentálním postižením není efektivní a smysluplné. Přitom právě tito jedinci, s deficitem rozumových schopností, se musí usilovněji učit i to, co se ostatní naučí zcela spontánně. Učení, je podle Švarcové, jedinou formou „terapie“ mentální retardace.

Valenta a Petráš (2012, s. 46) uvádí přehled speciální škol a speciálních školských zařízení pro jedince s mentálním postižením:

- **Mateřská škola speciální** je běžné předškolní zařízení, plnící funkci formativní, informativní, diagnostickou, reedukační a kompenzační.
- **Základní škola praktická** je novým typem školy pro speciální vzdělávání a svou strukturou, organizačním a učebním plánem se neodlišuje od běžné základní školy, rozdíl mezi nimi je většinou kvalitativní povahy.
- **Základní škola speciální** se od běžné školy odlišuje organizačními formami vzdělávání, využíváním speciálně-pedagogických prostředků, strukturou a skladbou rámcového učebního plánu, v němž je důraz kladen na komunikativní, sociálně-personální a pracovní kompetence.
- **Praktická škola** je určena pro absolventy základní škol speciálních a praktických, žáci si v nich osvojují praktické dovednosti a prohlubují vzdělání ve všeobecně vzdělávacích předmětech.

Žákům s mentálním postižením slouží i **speciální školská zařízení**, kterými jsou školní družiny, školní kluby, internáty a domovy mládeže.

Podle *vyhlášky č. 147/2011 Sb.*, žákům s mentálním postižením náleží ve vzdělání **podpůrná a vyrovnávací opatření** a mají tedy právo na:

- speciální metody, formy a postupy,
- speciální učebnice a didaktické materiály,
- speciální učební, kompenzační a rehabilitační pomůcky,

- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče,
- služby asistenta pedagoga,
- snížené počty žáků ve třídě,
- další možné úpravy individuálně vzdělávacího plánu,
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb.

Prospěšnost podpůrných opatření je stanovena odborným posouzením poradenského zařízení tzn. speciálně-pedagogickými centry pro mentálně postižené.

### 1.3 PORADENSTVÍ V OBLASTI EDUKACE DĚTÍ SE SVP

Poskytování poradenských služeb je v České republice uloženo **školským zákonem** (zákon č. 561/2004 Sb.) a dále je specifikováno **vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., s účinností ke dni 1. 9. 2011. Jak uvádí Opatřilová (2006, s. 125 – 126) je poradenství chápáno jako aktivita, ovládající zabezpečení ve vzdělání a je vyzdviheno jako jeden z hlavních cílů plánů rozvoje vzdělání. Jeho cílem je dosáhnout maximální samostatnosti klienta a zapojit jej do společnosti. Poradenství je založeno:

- na diagnostice klienta,
- na získávání údajů a informací o klientovi,
- na týmové činnosti (psychologické, sociologické, sociální a právní).

Dobře provedená diagnostika je podle Zelinkové (2007, s. 15) předpokladem úspěšné integrace a získává informace o úrovni vědomostí a dovedností dítěte, o komunikativních schopnostech, sociabilitě, přizpůsobivosti apod.

Při zajišťování podpůrných služeb asistenta pedagoga mají zásadní význam školská poradenská zařízení, kterými jsou **pedagogicko-psychologické poradny** (PPP) a **speciálně-pedagogická centra** (SPC). Tato zařízení poskytují specializované psychologické a speciálně-pedagogické poradenské služby a jejich závěry a doporučení slouží pro vzdělávací opatření realizovaná řediteli škol a jim nadřízenými správními orgány. Poradenský systém dále doplňují *střediska výchovné péče* pro děti a mládež (SVP), které zabezpečují ambulantní nebo krátkodobé pobytové péče pro klienty v krizové situaci, výchovnou a terapeutickou péči pro děti, mladistvé a jejich rodiče, učitele, vychovatele. (Valenta, Petráš, 2012, s. 19)

### 1.3.1 Školská poradenská zařízení

**Pedagogicko-psychologické poradny** (PPP) tvoří podpůrný systém, který je začleněn do české školské soustavy a jeho hlavním cílem je přispívat k optimalizaci jednotlivých fází procesu edukace ve škole i v rodině. Tento systém zahrnuje jak činnost diagnostickou, tak i intervenční, terapeutickou, konzultační a informační. Dále poskytuje služby jedincům od 3 let do 19 let, jejich rodičům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům a je zaměřen na oblast:

- odborné pomoci při řešení otázek rozvoje dětí v procesu vzdělávání,
- řešení vzdělávacích obtíží žáků a studentů,
- odborná pomoc při studijní a profesní orientaci,
- spolupodílí se na prevenci sociálně-patologických jevů atp.

Pedagogicko-psychologické poradny dále provádí vyšetření školní zralosti, diagnostikování a reedukaci specifických vývojových poruch učení, poruchy vývoje osobnosti, poruchy chování, poruchy komunikace, školní neprospěch, problematiku volby povolání. (Valenta a Petráš, 2012, s. 19)

**Speciálně pedagogická centra** (SPC), jak uvádí Slowík (2007, s. 38), jsou zřizována při některých specializovaných školách a zaměřují se na žáky s příslušným druhem postižení (mentálním, zrakovým atd.). Dle Valenty a Petráše (2012, s. 20) přispívají SPC k optimalizaci vzdělávacího procesu dětí se zdravotním postižením, k podpoře jejich rozvoje a k začlenění do společnosti. Dále tento podpůrný systém zahrnuje např. depistáž dětí s postižením, diagnostickou, intervenční, terapeutickou, konzultační a informační činnost, přičemž k činnostem speciálně-pedagogického centra patří:

- komplexní diagnostiku žáka (speciálně pedagogická a psychologická),
- doporučení vzdělávacího programu žáka a doporučení individuálně vzdělávacího plánu,
- doporučení asistenta pedagoga pro žáka se zdravotním postižením,
- metodicko-didaktická pomoc školám,
- dlouhodobá specializovaná péče o klienta od 3 let do dospělosti, atp.

V případě, že je pro vzdělání jedince se speciálními vzdělávacími potřebami nezbytným předpokladem doporučení služby asistenta pedagoga, je vyjádření speciálně-pedagogického centra zásadní podkladem pro ředitele školy. (Valenta, Petráš, 2012, s. 21)

Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogické centra, dle Slowíka (2007, s. 38) úzce spolupracují se školami při vytváření individuálních vzdělávacích plánů (IVP) pro integrované žáky, při indikaci speciálních pomůcek nebo činnosti asistentů pedagoga.

### 1.3.2 Individuálně vzdělávací plán

Podle Valeny a Petráše (2012, s. 22) je individuálně vzdělávací plán (IVP) závazným dokumentem, jež vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, pro zajištění speciálně vzdělávacích potřeb žáka speciální školy.

Vzdělávací plán popisuje Zelinková (2007, s. 172-175) jako individuální závazný materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, vedením školy, žákem a jeho rodiči, pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra.

Individuálně vzdělávací plán sleduje dvě základní roviny:

1. obsah vzdělávání, určení metod a postupů;
2. specifické obtíže žáka, snaží se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte.

A jak dále uvádí Zelinková (2007) přínos IVP spočívá v těchto oblastech:

- umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálního tempa a bez ohledu na učební osnovy, má motivační hodnotu;
- umožňuje učiteli pracovat s dítětem na jeho úrovni a je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení;
- do přípravy se zapojují i rodiče a tím se stávají spoluzodpovědnými za výsledky práce svého dítěte.

Při vypracování IVP sleduje pedagog tyto aspekty:

**Cíle vzdálené**, kterými může být přechod na druhý stupeň ZŠ, ukončení docházky, apod. Klade si otázku: „*Co by měl žák zvládnout, aby splňoval profil absolventa jednotlivých stupňů?*“

**Cíle dlouhodobé**, odpovídají na otázku: „*Co by se měl naučit v daném ročníku?*“

**Cíle krátkodobé**, zde je otázkou: „*Co by měl žák zvládnout v nejbližší době, jaké očekávám výsledky, jak budu dítě aktivizovat v té které oblasti?*“

**Respektování individuálních potřeb dítěte**, které se vztahuje k individuálnímu přístupu ze strany pedagoga a to v případě, že žák nemá asistenta. Individuální přístup by se měl dotýkat oblastí:

- metod výkladu učiva,
- opakování, upevňování a ověřování učiva,
- osobní přístup (pochvala, odměna),
- zohlednění některých charakterových vlastností žáka (pomalé tempo, obavy z neúspěchu, možnost pohybu ve třídě).

Jak dále uvádí Zelinková (2007) cílem IVP není hledat úlevy, ale nalezení optimální úrovně, na níž může žák se speciálně vzdělávacími potřebami pracovat.

## 2 ASISTENT PEDAGOGA V SOUČASNÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem působícím ve třídě, v níž je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž jeho hlavním posláním je podpora integrace žáka do hlavního vzdělávacího proudu. Uplatnění nacházejí rovněž ve školách, které jsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením a to při vzdělávání žáků s těžkým zdravotním postižením. Činnost asistenta pedagoga je tedy zaměřena na individuální pomoc žákům při zprostředkování učební látky, na vytváření pozitivních sociálních vazeb při začleňování do prostředí třídy, na pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti a rovněž na komunikaci se žáky a jejich rodiči. Dále mohou podporovat i žáky se sociálním znevýhodněním a to v přípravných třídách běžných i speciálních škol. V tomto případě je však jejich činnost rozšířena i o pomoc při komunikaci s komunitou, z níž žák pochází.

Můžeme tedy říci, že asistent pedagoga představuje novou podpůrnou službu v rezortu MŠMT, která umožňuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitnější vzdělávání, lepší uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života u osob s těžkými formami zdravotního postižení. (Valenta, Petráš, 2012, s. 7 - 8)

### 2.1 Vývoj a legislativní ukotvení profese asistenta pedagoga

Od počátku 90. let byli v našich školách zaměstnáváni pouze asistenti, kteří spolupracovali při integraci romské menšiny. Následovně se však začali uplatňovat asistenti i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a to ve školách, v nichž působil jen jeden pedagogický pracovník. Tato situace se změnila vydáním vyhlášky **č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách**, v níž byla ustanovena možnost dvou souběžně pracujících pedagogů v jedné třídě. V této době se náklady na poskytované služby asistentů dětem se SVP hradili z prostředků úřadů práce, resortu školství nebo se na krytí nákladů podílela občanská sdružení zdravotně postižených, což nebylo zrovna optimálním řešením. Z toho vyplývá, že celý systém poskytování asistentů postrádal oporu v zákoně a i v obecně závazných normativně-právních aktech.

Školy byly vystaveny značným problémům, protože dle ustanovení příslušných právních norem je stanovena jednoznačná **povinnost škol a školských zařízení poskytnout dítěti,**

**žákovi či studentovi vzdělání.** Z těchto důvodů byl doplněn tehdy platný školský zákon (č. 29/194 Sb.) o ustanovení v §3, do něhož byly vloženy dva nové odstavce číslo 4) a 5), ve kterých bylo uvedeno, že na návrh speciálně-pedagogického odborného centra a se souhlasem krajského úřadu může být ve škole zřízena funkce **třídního asistenta** pro žáky se zdravotním postižením a dále ve třídě, ve které je vzděláváno tři a více žáků s postižením, mohou zabezpečovat výchovně-vzdělávací činnosti dva pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden musí mít kvalifikaci speciálního pedagoga. (Valenta, Petráš, 2012, s. 5 - 6) Právní úprava činnosti asistenta pedagoga je obsažena v následujících zákonech a vyhláškách, v nichž je uváděno např. zřizování, pozice a vzdělání asistentů pedagoga.

- **Zákon č. 472/2011 Sb.**, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon).
- **Zákon č. 198/2012 Sb.**, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících* (personální zajištění), v němž jsou v **§20** stanoveny podmínky *odborné kvalifikace asistenta pedagoga*, za kterých může vykonávat pedagogickou činnost ve třídě, v níž se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.
- **Vyhláška č. 72/2005 Sb.**, *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., s účinností ke dni 1. 9. 2011.
- **Vyhláška č. 147/2011 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.
- **Vyhláška č. 329/2013 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb.

### **2.1.1 Zřizování a ekonomické zabezpečení funkce asistenta pedagoga**

**Zřizování funkce asistenta pedagoga** podléhá zákonu č. 500/2004 Sb., **správního řádu**. Dle tohoto zákonu vydává souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga krajský úřad a to na základě žádosti ředitele školy, která je doplněna o doporučení školského poradenského zařízení, jenž při závažné diagnóze žáka navrhne zřízení funkce asistenta pedagoga.



Asistence musí být doporučena na určité období (převážně jde o jeden školní rok) a s určitým rozsahem tzn. výše pracovního úvazku. V doporučení je stanovena náplň práce asistenta pedagoga, ale ta může být ještě upravena dle konkrétních potřeb školy. Pokud by nastala změna, ve sjednaných podmínkách musí je škola neprodleně písemně ohlásit. Za změnu podmínek lze považovat např. přestup žáka na jinou školu, změnu osoby AP, změna platového ohodnocení, ukončení pracovního poměru AP atd.

**Financování asistentů pedagoga** je zajišťováno příslušným krajským úřadem a to v případě škol, jenž jsou zřizovány obcí nebo krajem. Finance jsou přidělovány MŠMT jako finance na podporu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak dále uvádí Valenta a Petráš (2012, s. 14) nejsou to tedy finance přímo na odměny asistentů pedagoga, ale pedagogická asistence je z nich hrazena.

Podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 17) je asistent pedagoga důležitým členem pedagogického týmu a jeho funkci může zřídit ředitel školy na základě vypracované žádosti, kterou doporučí speciálně pedagogické centrum (SPC) a schválí krajský úřad.

## 2.2 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Jak uvádí Valenta, Petráš (2012, s. 11) přijetím zákona č. 198/2012 Sb., o pedagogických pracovnících, nastala změna v získávání odborné kvalifikace asistentů pedagoga a zásadní změnou je jejich rozdělení na dvě kategorie.

První kategorie je určena pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají *přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole, která zajišťuje vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace*. U této kategorie je nejnižším možným kvalifikačním předpokladem dosažení **středního vzdělání s maturitní zkouškou**.

Druhá kategorie asistentů pedagoga vykonává *přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích ve škole a školských zařízeních* (např. školní družiny, školní kluby). Zde je pak možné i **základní vzdělání**, které musí být doplněno **absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga**.

Dle výše uvedeného zákona je tedy asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem a zaměstnancem školy a na základě ustanovení §20 je to jedinec, jenž vykonává přímou

pedagogickou činnost ve třídě, v níž se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace.

Můžeme tedy konstatovat, že kvalifikační požadavky pro výkon funkce asistenta pedagoga splňuje každý, kdo má ukončené libovolné střední vzdělání a absolvuje studium pedagogiky ve vzdělávacím programu pro asistenty pedagoga v minimálním rozsahu 80 hodin. Asistent pedagoga může být jedinec, jenž splňuje následující předpoklady:

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- je bezúhonný,
- má odbornou kvalifikaci,
- je zdravotně způsobilý,
- prokázal znalost českého jazyka.

Asistent pedagoga by se měl dle Opatřilové a Zámečnickové (2008, s. 139) orientovat v základech teorie i praxe jednotlivých oblastí handicapu. Tzn., že by měl mít základní poznatky z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie a romistiky. K jeho dalším činnostem patří komunikace s klientem, udržování kontaktu s rodinou, spolupráce s třídním učitelem a dalšími odborníky (SPC, PPP, výchovní poradci, lékaři, apod.)

### **2.2.1 Oblasti dalšího vzdělávání asistenta pedagoga**

V práci asistenta pedagoga, jak uvádí Pörtner (2009, s. 153 – 155), je potřebné další vzdělávání a to nejen v oblasti speciální pedagogiky a psychologie, ale je zde velmi důležitá i supervize a podněcování k dalším zkušenostem. V rámci dalšího vzdělávání je důležitá i výměna zkušeností s lidmi z jiných škol, kteří pracují podle stejných zásad, což rozšiřuje horizont vlastních možností. Další nabídkou mohou být interní vzdělávací kurzy v institucích, na nichž vzdělavatelé přináší fundované znalosti a možnosti jejich aplikace a oproti tomu zaměstnanci přinášejí své praktické zkušenosti s žáky a institucí. Učit se, podle Pörtnera (2009), znamená především konfrontovat se se sebou samým a s druhými a tak poznávat své nepoznané stránky. Proces učení nekončí školou nebo kurzem, ale pokračuje v každodenní práci a v týmu se asistenti vzájemně konfrontují a učí se jeden od druhého, společně hledají konstruktivní řešení vzniklých problémů a právě v této činnosti by jim měla být nápomocna i forma supervize.

Na závěr můžeme tedy uvést, že asistent pedagoga je veden jako pedagogický pracovník a jako takový má povinnost dalšího sebevzdělávání a seberealizace. V oblasti edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami neustále roste počet nových informací, rozšiřuje se odborný materiál a v platnost vychází nové vyhlášky a doporučení, proto je povinností každého asistenta pedagoga sledovat všechny nové směry a trendy ve vzdělávání těchto žáků.

### 2.2.2 Kompetence asistenta pedagoga

Kompetence asistenta pedagoga, jak uvádí Valenta, Petráš (2012, s. 14 - 16), stanoví ředitel dané školy a to na základě podkladů a doporučení poradenského zařízení (Speciální pedagogická centra nebo Pedagogicko-psychologické poradny). Kompetence jsou stanoveny na základě skutečných potřeb daného žáka a na jejich tvorbě se podílí i třídní učitel, který dokáže posoudit míru nutné pomoci a podpory.

Jak dále uvádí Valenta, Petráš (2012), asistent pedagoga zajišťuje speciálně-pedagogické činnosti a základem jeho práce je spolupráce s žákem, s jeho rodiči a s pedagogem. Je přítomen po celou dobu výuky, podporuje motivaci a pozornost žáka s postižením a individuálně s ním pracuje dle stanovených vzdělávacích programů a pokynů učitele. Důležitá je i opora, kterou AP věnuje žákovi o přestávkách při začleňování do školního prostředí. K činnostem asistenta pedagoga dále patří např.:

- pomoc učiteli při tvorbě pracovních materiálů, pomůcek a při realizaci výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc a zprostředkování při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky, žáky mezi sebou, včetně užívání alternativních komunikačních systémů,
- edukační činnost, která je zaměřena na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby žáka,
- pomoc při výchově žáků, upevňování jejich sociálních, pracovních, hygienických a jiných návyků,
- pomoc při zajišťování spolupráce se zákonnými zástupci žáka,
- účast na vzdělávacích aktivitách určených pro asistenty pedagoga aj.

Asistent pedagoga, dle Teplé a Šmejkalové (2010, s. 27) pracuje vždy pod metodickým vedením pedagoga, který je odpovědný za průběh i výsledek vzdělávání. Další podpora je AP poskytována i odbornými pracovníky školských poradenských zařízení a je zaměřena

na úspěšné zvládnutí jeho povinností ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, k jeho zákonným zástupcům a k týmu spolupracovníků. Z výše uvedeného můžeme tedy konstatovat, že právě metodická podpora je pro asistenta pedagoga přínosná a velmi důležitá v jeho dalším odborném rozvoji, protože mu poskytuje zpětnou vazbu na výkon v jeho práci a tím mu zároveň umožňuje i dostatečný prostor, který je nutný k jeho sebereflexi.

### 2.2.3 Činnost asistenta pedagoga

Činnost asistenta pedagoga je stanovena nařízením vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, v níž jsou zakotveny jednotlivé platové třídy pro odměňování asistenta pedagoga v rozmezí 4. - 9.

Dle Valenty a Petráše (2012, s. 17) je z charakteristik jednotlivých tříd patrné, že *činnosti výchovy a osobní asistence* spadají do nejnižších tříd (4. - 6.), oproti tomu třída 7. – 8. je spíše *pedagogického charakteru* a v 9. třídě se již jedná o *samostatné vykonávání pedagogických činností* asistentem pedagoga, dle pokynů učitele.

Dále je činnost asistenta pedagoga ukotvena **ve vyhlášce č. 147/2011 Sb., § 7** a jedná se:

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

Jak dále uvádí Valenta, Petráš (2012, s. 19), pracovní náplň každého asistenta pedagoga je odlišná a to s ohledem na typ a stupeň postižení žáka, na jeho speciální vzdělávací potřeby, věk a sociální podmínky v rodině. Práce asistenta pedagoga s žákem ve třídě probíhá individuální formou, v některých případech se vzdělávání žáka může konat v jiné učebně a to z důvodů zajištění optimálních podmínek pro školní práci žáka. Pro každodenní výuku žáka s postižením je velmi důležité, aby asistent pedagoga využíval své odborné znalosti a zkušenosti a dokázal je přizpůsobit aktuálním potřebám daného žáka. Mezi pedagogické činnosti asistenta pedagoga můžeme zařadit:

- ovládání metodiky výuky čtení, psaní a základů počítání,

- pozorování žáků a následné vyhodnocení této metody,
- ovládání metody výuky, které umožňuje individualizaci vzdělávacího procesu,
- dovednost týmové spolupráce.

Důležitým předpokladem v činnosti asistenta pedagoga je, aby měl nejen základní znalosti probíraného učiva, ale i základní znalosti z oblasti speciální pedagogiky.

### 2.3 Osobností předpoklady asistenta pedagoga

Osobnost asistenta pedagoga, dle Valenty a Petráše (2012, s. 38), vykazuje výčet určitých schopností a kvalit, jenž lze považovat za nezbytné při jeho začlenění do edukačního procesu s žáky se SVP. Mezi základní charakteristiku osobnosti asistenta pedagoga řadíme jeho:

- kladný vztah k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami,
- zájem o práci a plné pracovní nasazení,
- trpělivost, vytrvalost a důslednost,
- duševní odolnost a celková citová vyrovnanost,
- pečlivost a svědomitost,
- rozhodnost a odpovědnost,
- organizační schopností a plánovitost,
- schopnost srozumitelné ústní a písemné komunikace,
- vyrovnaná sebedůvěra a sebevědomí se zdravou ctižádostivostí.

Jak dále uvádí Valenta a Petráš (2012), asistent pedagoga vstupuje během své činnosti do interakce se svým okolím, proto je nutné mít vlastnosti, které posilují schopnost spolupráce s okolím a to např.:

- dovednost vytvářet a udržet harmonické interpersonální vztahy,
- nekonfliktnost a vstřícnost,
- ochota nabídnout pomoci,
- přijímat a udělovat příkazy,
- kultivované jednání a vystupování, obratnost v jednání,
- příjemný vzhled a zevnějšek.

Na osobnost asistenta pedagoga jsou podle Valenty a Petráše (2012, s. 39) kladeny stejně přísné požadavky jako na osobnost pedagoga a to vyplývá ze skutečnosti, že je

pedagogickým pracovníkem a vykonává přímou vyučovací činnost. Vzhledem k tomu, že ve většině případů vykonává i funkci osobního asistenta a to bez nároku na odměnu, jsou požadavky na kvalitu jeho osobnosti ještě mnohem vyšší! Asistent pedagoga přichází ve škole do kontaktu nejen se svěřeným žákem, ale i s jeho okolím a to v sobě skrývá možnosti vzniku různých nedorozumění a konfliktů. Problémovým situacím lze předcházet a to jednak správným vymezením jeho kompetencí a také i dostatečnou informovaností pedagogického sboru a právních zástupců žáků.

## 2.4 Specifikace funkce asistent pedagoga a osobní asistent

Vymezení role a kompetencí asistenta pedagoga a osobního asistenta je dáno především **vzděláním** a rozdíl mezi těmito pozicemi nacházíme dále:

- ve způsobu zřízení funkce,
- ve financování,
- v náplni práce.

Pro rozšíření působnosti asistenta pedagoga je velmi významná novelizace vyhlášky č. 147/2011 Sb., §7, dle níž může asistent pedagoga zabezpečovat podpůrné služby u žáků s těžkým zdravotním postižením a pomáhat jim při „sebeobsluze a pohybu“ během vyučování. V praxi to pak znamená, že pracovník má uzavřeny dvě pracovní smlouvy a to se školou na funkci asistenta pedagoga a druhou na osobního asistenta s rodiči žáka. Tato možnost se jeví jako velmi přínosná a to nejen pro žáky v integraci, ale i pro žáky s těžším či kombinovaným zdravotním postižením ve speciálních školách. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že práce pedagogického a osobního asistenta má spoustu společného a v obou případech by tuto funkci měl vykonávat člověk, jenž je motivovaný, komunikativní, empatický, spolehlivý, trpělivý a vstřícný. V této profesi je velmi důležité najít hranici a správnou míru v mezilidských vztazích a to tak, aby jedinec nebyl příliš dominantní, ale ani submisivní. (Valenta, Petráš, 2012, s. 8)

### 2.4.1 Asistent pedagoga versus osobní asistent

**Asistent pedagoga** je podle *zákona č. 198/2012 Sb.*, pedagogickým pracovníkem, zaměstnancem školy, jeho činnost je primárně pedagogická, působí ve třídě, v níž je začleněn žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a vztahují se na něj

kvalifikační požadavky jako na pedagogické pracovníky. Dle Opatřilové a Zámečnickové (2008, s. 140) zprostředkovává výchovné a vzdělávací činnosti dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a v případě potřeby pomáhá dětem s těžším zdravotním postižením se sebeobsluhou v průběhu vyučování. Jak dále uvádí Opatřilová a Zámečnicková (2008) k jeho dalším činnostem patří např. pomoc žákům přizpůsobit se školnímu prostředí, pomoc při komunikaci se spolužáky, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci s rodiči nebo s komunitou s níž žák pochází atd.

**Osobní asistent** může být fyzická osoba, jež poskytuje péči klientovi v jeho přirozeném prostředí, a to dobrovolně nebo za dohodnutou finanční odměnu, hrazenou z příspěvku na péči. Jeho služby jsou komplexní a jsou poskytovány bez omezení místa a času. Cílem je pomoci člověku se zdravotním postižením zvládnout všechny úkony, které by dělal sám, kdyby neměl postižení. Bez služeb osobní asistence, by klient v mnoha případech musel trvale žít v zařízení, kde by o něj bylo pečováno, a proto je služba osobního asistenta prostředkem pro zlepšení kvality života klienta s postižením. (Opatřilová, Zámečnicková, 2008, s. 137)

Osobní asistence, je podle Bendové a Zikla (2012, s. 127) terénní služba, poskytovaná osobám se sníženou soběstačností, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby a je poskytována neomezeně a vztahuje se k následujícím činnostem např.:

- pomoc při zvládnání běžných úkonů péče o vlastní osobu,
- pomoc při osobní hygieně,
- výchovná, vzdělávací a aktivizační činnost,
- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím atp.

Osobní asistent, jak uvádí Bendová a Zikl (2012, s. 128), není zaměstnancem školy a své služby poskytuje na základě smlouvy, kterou uzavírá zástupce dítěte s poskytovatelem služby.

Valenta a Petráš (2012, s. 8) dále uvádějí, že osobního asistenta může vykonávat prakticky každý člověk, který se pro tuto profesi rozhodne. Vzdělání, v tomto případě není až tak důležité, ale je nutné, aby osobní asistent splňoval požadavky konkrétního klienta nebo poskytovatele sociální služby.

### 3 ZÁSADY PRÁCE S ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Bartoňová (2005, s. 218 - 223) uvádí, že cílem českého školství je vytvořit takové školní prostředí, jež by poskytovalo všem dětem stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Snahou je integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení. Základní podmínkou úspěšného vzdělávání žáků se SVP je zajištění kvalitně připraveného personálu, protože každý typ postižení klade různé nároky na odborný přístup. Mezi základní kompetence v přístupu k žákům s postižením můžeme řadit např.:

- při působení na jedince používat reedukační metody a postupy, využívat kompenzační pomůcky,
- vytvářet příznivé klima třídy,
- vycházet z toho, v čem je žák úspěšný a motivovat ho k činnosti,
- citlivě vnímat reakce dítěte a zamezit stresujícímu prostředí aj.

Specifické poruchy učení se podle Bartoňové (2005, s. 230) vyskytují u poměrně značného procenta žáků a je pro ně charakteristické, že podávané školní výkony neodpovídají jejich rozumové úrovni. Bývají provázeny hyperaktivitou, nesoustředěností, impulzivním jednáním, špatnou pohybovou koordinací a dalšími příznaky z oblasti psychomotorické, mentální a volní.

#### 3.1 Výchovná a vzdělávací práce s žáky s mentálním postižením

Jak uvádí Valenta a Krejčířová (1997, s. 11 - 13) didaktika osob s mentálním postižením se snaží odpovědět na dvě základní otázky a to:

1. **čemu učit** – touto otázkou se zabývá **teorie vzdělání** a tvoří ji výběr a úprava obsahu vzdělání s ohledem na didaktické a výchovné cíle;
2. **jak učit** – touto otázkou se zabývá **teorie vyučování**, která si za cíl klade zmapovat celou formální stránku vyučovacího procesu, tzn. jeho východiska a činitele, didaktické zásady, metody, organizační formy atd.

K výchově a vzdělání žáků s mentálním postižením, podle Valenty a Petráše (2012, s. 50 - 53), využívají asistenti pedagoga didaktické zásady, které jim napomáhají v jejich práci a jsou jimi např.:



- **zásada názornosti** – dětem s mentálním postižením je nutné věci a jevy předkládat prostřednictvím co největšího počtu analyzátorů (vjemů), aby mohly vznikat mnohačetné spoje mezi vnímanými jevy a později představami;
- **zásada přiměřenosti** – je to výběr obsahu učiva, didaktických metod, organizačních forem a struktury hodiny, které odpovídají věku a stupni postižení žáka;
- **zásada soustavnosti** – znamená osvojení si vědomostí, dovedností a návyků v ucelené soustavě, což je u žáků s mentálním postižením obtížné a návyk soustavnosti je třeba dlouhou dobu cvičit;
- **zásada trvalosti** – se u žáků s mentálním postižením vztahuje převážně na dovednosti a návyky, které je nutné stále procvičovat a využívat prakticky s různě obměněnými podmínkami a situacemi;
- **zásada uvědomělosti a aktivity žáků** – uplatňováním této zásady jsou žáci s mentálním postižením schopni uplatnit získané nové poznatky v praxi, dále je zde velmi důležité i navození správné motivace žáků a to proto, aby v průběhu učení neztratili zájem o novou problematiku.

Jak dále uvádí Valenta a Petráš, při práci s žáky s mentálním postižením je vhodné využít rehabilitační a relaxační prvky, které nejsou náročné na čas a napomáhají k uvolnění vyučovací hodiny. Vedou k tělesnému i duševnímu uvolnění žáků, k aktivování jejich záměrné pozornosti, zlepšení koncentrace, zrakově prostorové představivosti a vizuální paměti.

### 3.1.1 Motivace žáků s mentálním postižením

Jak uvádí Auger, Boucharlat (2005, s. 77) motivovat žáka znamená vytvářet takové podmínky, které jej stimulují a podněcují k určitému jednání, uvádějí do pohybu nebo uvolňují jeho případné blokace a tím je mu dán prostor pro zjištění, že je možné jednat i jiným způsobem než na který byl doposud zvyklý.

Motivace a soustředění dětí ke školní práci bývá podle Lokšové a Lokši (1999, s. 9) nejčastěji řešeným problémem ve škole, jenž se může vyřešit vytvářením většího prostoru pro tvořivost a uvolnění žáků při učení a vyučování. Motivace žáka je důležitou podmínkou jeho školní úspěšnosti, a pokud učitel ve vyučování uplatňuje vnější i vnitřní motivaci, klade pevné základy pozitivního rozvoje žáka.

Chce-li tedy učitel, dle Auger, Boucharlat (2005, s. 80) motivovat žáka, je nutné, aby:

- byl sám motivován,
- důvěřoval v pokrok žáků,
- hovořil se žáky o smyslu zadaných úkolů,
- zapojil žáky aktivně do vzdělávacího procesu,
- umožnil žákovi zažít úspěch,
- uplatňoval formativní hodnocení.

Jak uvádí Lokšová a Lokša (1999, s. 43) je spousta možností motivovat žáky k učení, ale je na učiteli, které z nich bude využívat a uplatňovat ve své praxi. Pro názornost uvádím některé z nich:

- **vyučování hrou** – didaktické hry, kde se motivačně využívá soutěživost, radost ze hry a uvolněná atmosféra,
- **zajímavé úlohy** – žák v nich nachází tajuplnost a objevování,
- **odměna a trest** – jako vyučovací principy a jejich důsledek, nové způsoby hodnocení (pozitivní, slovní, individuální aj.),
- **rozmanitost ve vyučování** – změna rytmu a tempa, metod a forem
- **regenerace sil** – problém únavy a odpočinku, zařazení relaxačních cvičení během vyučovacích hodin.

Podle Valenty a Petráše (2012, s. 54) nemotivované učení sebou nese frustrační rizika a postrádá smyslnost a závažnost, proto žáky s mentálním postižením hraje tedy větší roli motivace zaměřená emotivně a názorně než racionálně.

### 3.1.2 Klima třídy

„Klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 147)

Podle Průchy (2002, s. 343) jsou názory na to, kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě odlišné, protože jedním ze zdrojů jsou žáci se svou jedinečnou strukturou, vlastnostmi, chováním, jednáním, postoji k učitelům a také i k sobě samým. Dalším tvůrcem třídního klimatu je pedagog, jenž svými vlastnostmi a svou rolí ve vyučovacím procesu, významně

ovlivňuje a zároveň také i vytváří pozitivní klima třídy a to má pak velký vliv na motivaci žáků a jejich postoje k učení. Na základě výše uvedeného, můžeme tedy konstatovat, že velmi důležitými jsou právě ty dovednosti pedagoga, jenž uplatňuje při vytváření pozitivního klimatu ve třídě a dle Průchy (2002, s. 344 - 349) mezi ně zařadíme:

- **komunikační a vyučovací postupy**, při nichž učitelé uplatňují své vlastní způsoby komunikace s žáky, jimiž vytváří specifické komunikační klima;
- **participace žáků ve vyučování**, dle ní se dá posoudit jednak kvalita řízení vyučování učitelem a také to, jak se vlastně žáci v průběhu vyučovací hodiny učí;
- **preferenze a očekávání učitele k žákům**, na základě tohoto dochází k interakci, komunikaci a k vytvářením určitých vzájemných postojů, kdy může docházet k tomu, že učitelé některé žáky nadhodnocují a jiné zase podhodnocují, což v určité míře ovlivňuje celkové klima ve třídě.

Klima třídy můžeme definovat jako dlouhodobé sociálně emocionální naladění, postoje a vztahy, emocionální reakce žáků dané třídy na události ve třídě, včetně pedagogického působení učitele. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Podle Kyriacou (2004) může mít klima třídy zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Lze tedy konstatovat, že právě vzájemná spolupráce a porozumění si učitele s asistentem pedagoga při edukaci žáků se SVP je nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu ve škole a je důležité pro dobré klima třídy.

### 3.2 Komunikace s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Komunikace je jednou z nejdůležitějších životních potřeb člověka, zaujímá významnou roli při rozvoji jeho osobnosti a umožňuje předávání informací mezi lidmi. Důležitá je nejen komunikace **verbální** - slovní, ale i **nonverbální**, jenž využívá gesta, mimiku, haptiku atp. a komunikace **grafická**, tj. prostřednictvím psané podoby jazyka. (Vybíral, 2000, s. 87)

Vhodné komunikační vzorce podle Čapka (2008, s. 29 - 30) pozitivně ovlivňují atmosféru ve třídě, a pokud učitel zaujímá správné postoje a vytváří povzbuzující atmosféru, tak se i nekomunikativní a introvertní žáci snaží účastnit dění ve třídě. Mezi povzbuzující reakce můžeme zařadit např.:

- pozorné naslouchání, verbálně i neverbálně sledujeme obsah,

- parafrázování,
- verbalizace citových obsahů – parafrázujeme citovou linii rozhovoru,
- ověření adekvátnosti aktuálního vnímání
- získávání dalších informací,
- sdělení vlastních prožitků.

K negativním účinkům patří odpírání práva žákům otevřeně hovořit, snižování důležitosti nebo nezáměr o jejich problémy a prožitky, nepřijímání očního kontaktu, poučování atd.

Jak dále uvádí Čapka (2008) demotivujícím faktorem je pro žáka pocit křivdy a vědomí nespravedlivosti.

Bendová a Zikl (2011, s. 87) komunikaci popisují jako jeden z prostředků, který významně ovlivňuje průběh a kvalitu edukačního procesu jedince. Právě s ohledem na edukační potřeby žáků se SVP jsou na učitele kladeny vysoké nároky v oblasti komunikace při prezentaci nových informací a také při zjišťování zpětné kontroly kvality osvojených poznatků u těchto žáků.

### 3.2.1 Specifika komunikace s žáky s mentálním postižením

Komunikační obtíže u jedinců s mentálním postižením jsou, podle Slowíka (2010, s. 47 - 57), způsobeny mentálním handicapem a to např. omezenou slovní zásobou, sníženou schopností porozumět složitějším sdělením, odlišnostmi ve tvarech slov nebo stavbě vět atd.). Jak dále uvádí Slowík (2010), mezi základy správné komunikace s jedinci s mentálním postižením patří pozorné naslouchání, zpětné ověřování si faktické úrovně pochopení našeho sdělení a to jednoduchými přímými a nepřímými kontrolními otázkami.

Bendová a Zikl (2011, s. 17) uvádí, že při komunikaci s jedinci s mentálním postižením musíme zejména respektovat jejich sníženou schopnost myslet v abstraktních pojmech a orientovat se v sociálních situacích. Proto je nutné dodržovat zásady správné komunikace s těmito jedinci a to následujícími způsoby:

- respektovat jejich osobnosti,
- mít empatický přístup, pomalejší mluvní tempo, kratší rozhovory,
- dávat najevo zájem o kontakt s dítětem a poskytovat mu zpětnou vazbu,
- využívat mimiku a řeč těla,
- poskytovat dostatečný časový prostor na odpověď,

- s jedinci s mentálním postižením jednat tak, jak bychom si přáli, aby bylo jednáno s námi!

Podle Bendové a Zikla (2011, s. 7) je u dětí s mentálním postižením narušení komunikační schopnosti častým jevem, a protože komunikace tvoří základ pro výchovně-vzdělávací proces, je nutné pro komunikaci s těmito jedinci využít náhradních komunikačních systémů.

### 3.2.2 Alternativní a augmentativní komunikace u žáků s mentálním postižením

Alternativní a augmentativní komunikace (AAK), má dle Bendové a Zikla (2011, s. 87), minimalizovat vznik komunikačního deficitu a vytvořit nový podpůrný komunikační kanál, jenž umožní jedincům s handicapem stát se v průběhu edukačního procesu rovnocennými komunikačními partnery.

Slowík (2007, s. 93) uvádí, že potíže s dorozumíváním mohou ovlivňovat život znevýhodněného jedince různými způsoby, jenž záleží na intenzitě řečové vady nebo poruchy. Mezi možnosti jejich dorozumívání patří *alternativní* (náhradní) a *augmentativní* (doplňkové) *komunikace*, při níž bývají využívány podpůrné systémy v následujících podobách:

- **znak do řeči**, který může někdy stačit k doplnění nedostatečně srozumitelného řečového projevu,
- **znakový jazyk**, je velmi specifický a proto se stává jazykem jen pro velmi úzkou skupinu osob ve společnosti,
- **piktogramy**, jsou jednoduché komunikační obrázky a dají se jimi vyjadřovat i jednoduché věty,
- **Bliss a Makaton**, jsou založeny na formě obrázkového písma.

Při využívání způsobů alternativní komunikace je velmi důležité, aby stejný systém ovládal i co nejširší okruh lidí, protože v opačném případě by alternativní přístup ke komunikaci vedl spíše ke společenské segregaci znevýhodněného jedince.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU

Jako **výzkumný problém** své diplomové práce jsem si stanovila popsat činnost a kompetence asistenta pedagoga v edukačním procesu s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

**Cílem výzkumu** je popis činností asistenta pedagoga v edukačním procesu s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na základě analýzy jeho činností stanovit optimální kompetence při výkonu funkce asistent pedagoga.

### 4.1 Hlavní výzkumné otázky

Na základě hlavního cíle výzkumu jsem si stanovila následující výzkumné otázky, na které jsem se soustředila během výzkumu:

1. **Jak probíhá činnosti asistenta pedagoga v edukačním procesu?**
2. **Jaké jsou optimální kompetence asistenta pedagoga při výkonu této funkce?**

Hlavní výzkumné otázky jsem použila jako vstupní při vedení polostrukturovaných rozhovorů s vybranými respondenty a další navazující otázky pak vyplynuly v průběhu rozhovorů s jednotlivými respondenty, např.:

- Jaká je vaše činnost ve třídě při práci s žáky s mentálním postižením?
- Jak probíhá vaše spolupráce s AP?
- V čem spočívá vaše práce a jaký je průběh vyučování?
- Kterou z kompetencí AP nejvíce používá?
- Jak nebo čím motivujete děti?
- Je u vás ve škole možnost supervize?
- Jaká mohou být profesní rizika v práci AP?
- Které faktory jsou pro vás důležité a motivující při výkonu funkce AP?

## 5 METODY SBĚRU DAT

Těžiště výzkumné části mé diplomové práce spočívá v **kvalitativní metodologii**, která umožňuje zkoumat problémy do větší hloubky a poskytuje údaje o malém počtu jedinců. Silnou stránkou kvalitativního výzkumu může být, podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 184) to, že spočívá v kombinaci sběru dat a následné analýzy. Výzkumník tak může jít zpět do terénu a zjistit, co ještě nezjistil, ale nesmí hledat takové odpovědi, které by podpořily jeho vznikající hypotézy.

Jako metodu sběru dat pro výzkum jsem zvolila **polostrukturovaný rozhovor**, který podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 160) můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho respondenta pomocí otevřených otázek a zachytit tak výpovědi v jejich přirozené podobě.

Při samostatném rozhovoru s jednotlivými respondenty jsem vycházela z hlavních výzkumných otázek, dále z předem připravených otevřených orientačních otázek a poté z navazujících otázek, jež logicky vyplynuly při průběhu rozhovorů nebo při dodatečné transkripci dat. Tím jsem získala dostatečné množství informací a zároveň jsem ponechala i určitou volnost tomu, aby dotazovaní respondenti mohli tematizovat informace, které jsou pro můj výzkum významné, ale jež jsem během přípravy opomněla nebo jsem je nepředpokládala.



## 6 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Pro realizaci praktické části diplomové práce jsem oslovila základní školu speciální ve Zlíně, v níž jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a mají zde i bohaté zkušenosti s funkcí asistent pedagoga.

Vedení základní školy speciální mi umožnilo provést plánovaný kvalitativní výzkum v podobě **polostrukturovaného rozhovoru**, který jsem uskutečnila s vybranými respondenty a to pedagogem a asistentem pedagoga, kteří pracují společně ve školní třídě, v níž vzdělávají žáky se středně těžkým stupněm mentálního postižení.

Respondenty pro kvalitativní výzkum jsem zvolila na základě **záměrného výběru**, jenž se dle Pelikána (2007, s. 56) vyznačuje tím, že badatel vybírá do vzorku respondentů ty jedince či jevy, které se mu jeví být typické, ale je to subjektivní výběr.

Vybraní respondenti museli splňovat následující kritéria:

- **pedagog** - praxe ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga;
- **asistent pedagoga** – praxe ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

### 6.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvoří dva respondenti a to **pedagog a asistent pedagoga**, kteří jsou zapojeni do edukačního procesu u žáků se středně těžkým mentálním postižením na základní škole speciální ve Zlíně. S vybranými respondenty jsem na téma kompetence a činnosti asistenta pedagoga uskutečnila polostrukturované rozhovory za pomoci předem připravených otevřených otázek. Oba respondenti, tzn. pedagog i asistent, byli velmi vstřícní a sdělení jejich zkušeností a postřehů nabytých za léta praxe ve speciálním školství bylo velmi podnětné a přínosné.

#### Respondent č. 1 – pedagog

Žena, věk 50 let, vzdělání VŠ (speciální pedagogika), ve speciálním školství pracuje 26 let, zkušenosti se spoluprací s asistentem pedagoga zhruba 10 let.

Učitel má přidělenou jednu třídu po dobu cca tří let a poté se třídy mění a to dle stupně mentálního postižení žáků (středně těžký a těžký stupeň mentálního postižení).

Respondent č. 2 – asistent pedagoga

Žena, věk 35 let, vzdělání střední odborné s maturitou, akreditovaný kurs asistent pedagoga, v současné době studuje VŠ – obor speciální pedagogika, ve speciálním školství ve funkci asistent pedagoga pracuje 8 let.

Asistent pedagoga je přidělován do tříd k žákům dle stupně jejich postižení a dle míry jejich potřeby. Zpravidla je tedy v jedné třídě po dobu celého školního roku, ale zároveň může vypomáhat, při některých vyučovacích hodinách, i v dalších třídách.

Při společném setkání s respondenty jsem na obou pozorovala nadšení a zájem o práci ve speciálním školství, harmonický pracovní vztah, vzájemné se respektování a velkou míru společné motivace, která je při práci s žáky s postižením velmi důležitá. To všechno jsou nezbytné atributy pro vytváření příznivého třídního klima v edukačním procesu.

## 7 PRŮBĚH VÝZKUMU

V rámci provádění výzkumné části v mé diplomové práci, jsem oslovila základní školu speciální ve Zlíně, kde jsou v moderních třídách vzdělávání žáci se středním a těžkým stupněm mentálního postižení, kombinovanými vadami a dále žáci s poruchou autistického spektra. Vzdělání se poskytuje žákům od předškolního věku (cca od 4 let) až do 19 let věku, kdy končí docházku v jednoleté škole praktické. Součástí základní školy speciální je i speciálně pedagogické centrum, které zabezpečuje speciálně-pedagogickou a psychologickou podporu všem žákům.

Ve škole jsem se setkala se vstřícným přijetím a ochotou nejen ze strany vedení, ale i ze strany asistentů pedagoga a samotných pedagogů. Po konzultaci praktické části mé diplomové práce s vedením školy jsem na základě záměrného výběru zvolila pro výzkum dva respondenty a to asistenta pedagoga a pedagoga, kteří společně zajišťují ve třídě výuku u žáků se středně těžkým mentálním postižením. Vybraní respondenti na moji žádost o poskytnutí rozhovorů reagovali kladně a nebránili se ani skutečnosti, že rozhovory budou nahrávány a dále pak vyhodnocovány. Také byli předem ubezpečeni o naprosté anonymitě při poskytování všech údajů.

V úvodu rozhovoru jsem se zaměřila na seznámení každého respondenta s tématem, výzkumným problémem a cílem mé diplomové práce. Poté jsem pokládala otevřené otázky, které již směřovaly k činnosti asistenta pedagoga v edukačním systému s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a stanovení jeho kompetencí při výkonu této funkce. Otázky k rozhovorům vycházely především z hlavních výzkumných otázek a poté z navazujících otázek, které vyplynuly během poskytování informací respondenty. Na všechny otázky respondenti odpovídali s přehledem a na základě svých dlouholetých zkušeností.

Následné přepisování rozhovorů do elektronické podoby mě evokovalo k dalším navazujícím otázkám k danému tématu, proto jsem se rozhodla, že zkusím opět požádat oba respondenty o další rozhovor. Byla jsem příjemně překvapená, když mi velmi ochotně vyšli vstříc a věnovali mi svůj volný čas k zodpovězení navazujících otázek k původnímu tématu.

Všechny uskutečněné rozhovory probíhaly ve velmi přátelské atmosféře a celá spolupráce byla pozitivní a pro můj výzkum velmi přínosná. Tuto kladnou odezvu od všech pracovníků přičítám i tomu, že jsem na této škole vykonávala studentskou praxi a příležitostně se zúčastňuji i různých aktivit, které škola pořádá pro své žáky.

## 7.1 Metody zpracování dat

Pro zpracování dat jsem zvolila metodou **zakotvené teorie** podle Strausse a Corbinové (1999, s. 14): „Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínám zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné“.

Dle Švaříčka a Šedřové (2007, s. 87) se v zakotvené teorii postupuje podle následujících etap:

- sběr dat směřující k teoretické nasycenosti **kódů**,
- kódování materiálu, které vede vytvoření základních **kategorií**,
- konstruování teorie jako sady tvrzení **o vztazích** mezi kategoriemi.

Jak dále uvádí Strauss, Corbinová (1999, s. 42 - 87) do metody zakotvené teorie patří následující techniky:

- **otevřené kódování** – umožňuje kódování *určitých pojmů*,
- **axiální kódování** – je proces uvádění subkategorií *do vztahu* k nějaké kategorii s cílem ji objevit a rozvinout ve smyslu *paradigmatického modelu*,
- **selektivní kódování** – vybraná *centrální kategorie* se uvádí do vztahu k ostatním kategoriím.

Prvním postupem zakotvené teorie je technika **otevřeného kódování** dat, jenž umožňuje kódování určitých pojmů. Podle Švaříčka a Šedřové (2007, s. 211) je text jako sekvence rozbit na jednotky, kterým jsou přidělena jména, a dále výzkumník pracuje s nově pojmenovanými fragmenty textu.

Data, získaná polotrukturovanými rozhovory, byla přepsána do textové podoby a doslovná transkripce poskytla dostatečné množství materiálu pro další analytické zpracování, k němuž byla použita metoda *otevřeného kódování*. Text byl ruční technikou rozebrán na *jednotky*, kterými byla slova, věty, sekvence slov nebo celé odstavce. Na základě prvních komparací mezi daty byly vybrány důležité *kódy* a byl identifikován jejich obsah. Pro lepší přehlednost při dalším zpracování kódů byl vytvořen jejich seznam. Na základě jednotčího kritéria byly jednotlivé kódy následně slučovány do trsů a vytvářeny příslušné *kategorie*, které mají určitý pojmový obsah tzv. *subkategorie*.

Získané kategorie byly na základě vazeb mezi sebou opětovně přeuspořádány a to metodou *axiálního kódování* a dále seřazovány podle *paradigmatického modelu*, jenž umožňuje o údajích systematicky přemýšlet a vzájemně je mezi sebou vztahovat. Formulování vztahů mezi subkategoriemi a kategoriemi probíhá podle Strausse a Corbinové (1999, s. 72 - 78) na základě *paradigmatického modelu*:

- **Příčina** – odkazuje na události, které vedou k výskytu jevu
- **Jev** - ústřední myšlenka vztahující se k určitému souboru
- **Kontext** – představuje obecné podmínky, ve kterých zkoumaný proces probíhá
- **Intervenující podmínky** – jsou široké a obecné a ovlivňují strategii jednání, zahrnují čas, prostor, kulturu atd.
- **Strategie jednání a interakce** – usnadňuje nebo znesnadňuje jednání nebo vzájemné působení
- **Následek – výsledek** – nejsou předpověditelné a jsou důležité pro zakotvenou teorii

Data zasazená do *paradigmatického modelu* jsou dále zkoumána a uváděna do vzájemných vztahů a propojení.

Poslední technikou zakotvené teorie, jak uvádí Strauss a Corbinová (1999, s. 86 - 87), je *selektivní kódování*. Při tomto procesu je vybrána jedna centrální kategorie (ústřední jev), kolem níž se integrují všechny ostatní kategorie, které jsou následně systematicky uváděny do vztahu k centrální kategorii a dále ověřovány.

## 7.2 Analytický příběh

Údaje, získané z polostrukturovaných rozhovorů s respondenty byly zpracovány na kódy, z nichž byly vytvářeny jednotlivé subkategorie a kategorie. Ty byly následně zpracovány do *paradigmatického modelu*, aby při své interpretaci postihly všechny aspekty, které mají vztah k prezentovanému jevu.

*Paradigmatický model* posloužil jako kostra pro sestavení analytického příběhu, jenž se skládá ze šesti kapitol, a jsou v něm zahrnuty signifikantní výroky respondentů.

Pro lepší přehlednost byly jednotlivé kategorie a subkategorie obsažené v *paradigmatickém modelu* zpracovány do tabulky č. 1.

Tabulka č. 1. Paradigmatický model

	<i>kategorie</i>	<i>subkategorie</i>
1.	PŘÍČINA <i>Osobnost asistenta pedagoga</i>	A: sociální inteligence B: vzdělání C: zkušenosti
2.	JEV <i>Všestrannost asistenta pedagoga</i>	A: přizpůsobení potřebám žáka B: požadavky pedagoga na AP C: zvládání problémových situací D: jednání se zákonnými zástupci
3.	KONTEXT <i>Edukační prostředí</i>	A: interpersonální vztahy B: vytváření třídního klima C: samostatná práce AP D: přímá a nepřímá práce AP
4.	INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY <i>Práce s žákem</i>	A: denní činnost B: individuální práce C: podmínky při práci D: hodnotící aspekty
5.	STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE <i>Klíčové předpoklady práce asistenta pedagoga</i>	A: spolupráce s pedagogem B: interpersonální komunikace C: individuální podpora žákům D: metodika práce AP
6.	NÁSLEDKY <i>Evaluace asistenta pedagoga</i>	A: supervize v konání AP B: zpětná vazba C: motivační faktory D: možnosti seberealizace

V jednotlivých kapitolách analytického příběhu je pro lepší orientaci v textu vždy uvedena oblast paradigmatického modelu s názvem kategorie a k ní jsou přiřazeny jednotlivé subkategorie, které jsou doplněné o výroky respondentů a následné komentáře.

### 7.2.1 PŘÍČINA

#### *kategorie: Osobnost asistenta pedagoga*

Na asistenta pedagoga jsou kladeny přísná kritéria v podobě určitých vlastností, schopností a kvalit, jež by měla vykazovat jeho osobnost a které jsou nezbytné v edukačním procesu žáky s mentálním postižením. Mimo tyto stanovené požadavky je nutné si uvědomit i to, že práce AP je jednak hodně náročná po stránce psychické a fyzické, dále je velmi špatně finančně ohodnocená a je při ní potřeba dalšího odborného sebevzdělávání, což jsou hodně významné aspekty ovlivňující osobnost AP.

#### *subkategorie A: sociální inteligence*

Asistent pedagoga se při výkonu své funkce setkává s různými typy lidí a musí s nimi řešit případné vzniklé problémy, k čemuž potřebuje mít nejen schopnost empatie a vstřícnosti, ale je u něho důležitá schopnost jasné a přímé verbální a i neverbální komunikace. Dle pedagoga by dalšími z předpokladů AP měly být tyto - R-P43: „... *umět řešit různé sociální situace a problémy, měl by umět komunikovat s různými lidmi za různých a často vyhraněných situací, měl by být empatický a vstřícný.*“ To všechno jsou podstatné aspekty, které utváří osobnost AP a jsou také klíčové v jeho práci. Tím, že je v neustálém kontaktu s dětmi, má možnost je více poznat a pomoci jim při řešení vzniklých problémů. R-AP144: „... *asistent pedagoga tráví s dítětem spoustu času a zná jej lépe než učitel.*“ Do kompetencí AP patří podávání informací rodičům o problémech a chování jejich dítěte během vyučování, jak uvádí R-AP151: „*Myslím si, že je to správné, aby mohl zasahovat do řešení problémů a tím vlastně i pomáhá rodičům při zvládnutí problémů s dětmi. Určitě by se měl zúčastňovat třídních schůzek a měl mít možnosti s rodičem komunikovat.*“ AP bývá většinou první osobou, kterou rodiče oslovují při řešení různých záležitostí, týkajících se jejich dítěte.

*subkategorie B: vzdělání*

U asistentů pedagoga je požadováno středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou pedagogického směru nebo následné absolvování akreditovaného kurzu s pedagogickým zaměřením. R-AP15: „... vzdělání mám střední odborné s maturitou, a protože nemám pedagogické vzdělání, tak jsem si musela doplnit akreditovaný kurs pro asistenty pedagoga a v současné době studuji vysokou školu – obor speciální pedagogika.

Při výkonu funkce asistent pedagoga u žáků s mentálním postižením, je nezbytné jejich další odborné sebevzdělávání, které se uskutečňuje různými přijatelnými formami v podobě kurzů, seminářů nebo samostudia odborné literatury, to vše je pro asistenta nejen obohacující, ale také mu dává možnost získat nové náhledy na danou problematiku a jejich okamžité využití v praxi.

*subkategorie C: zkušenosti*

Dle názoru pedagoga je u výkonu funkce AP klíčová hlavně osobnost samotných asistentů, jejich přístup k dětem s postižením a nezbytná je i jejich dosavadní získaná praxe, která je mnohdy významnější než dosažené vzdělání. R-P15: „Je ve funkci asistenta pedagoga už 8let, děti zná, takže ví, kde má ubrat, kde má trochu přitlačit a ví, co se od dětí očekává, takže tam v podstatě nepotřebuje nějaké moje diktní vedení nebo doporučení, aby dělala to nebo ono.“

Své zkušenosti AP získává i tím, že v každém novém školním roce bývá přidělován do nové třídy, v níž jsou vzděláváni žáci s jiným stupněm mentálního postižení a jiného věku než tomu bylo předešlé třídě. R-AP22: „V letošním školním roce jsem jako AP ve třídě u žáků se středně těžkým stupněm mentálního postižení, kde máme sedm dětí a dvě z nich mají Downův syndrom a jedno z dětí má sluchovou vadu.“ K nabytým zkušenostem AP patří i doplňování dalších odborných vědomostí a to vždy v oblasti, v níž se vyskytuje postižení daného jedince, např. Downův syndrom, sluchové postižení a s tím související specifika, jejichž znalost je nezbytná při další práci s těmito jedinci.

## 7.2.2 JEV

*kategorie: Všestrannost asistenta pedagoga*

Povinnosti asistenta pedagoga jsou stanoveny na základě následujících faktorů, kterými jsou především stupeň mentálního postižení a věk dítěte. Od toho se dále odvíjejí činnosti,



jenž AP vykonává v edukačním procesu s těmito jedinci a patří mezi ně např. využívání různých didaktických a speciálněpedagogických metod, které aplikuje v průběhu své práce s žáky s mentálním postižením.

#### **subkategorie A: přizpůsobení potřebám žáka**

Na základě stupně mentálního postižení (lehké, středně těžké, těžké) jsou žáci zařazeni do jednotlivých tříd a to v praktické nebo speciální škole a dle toho je zajišťována speciálněpedagogická podpora s využitím individuálně vzdělávacího plánu, úpravou hodinové dotace učebního plánu, speciálních pomůcek a vybavením.

R-AP7 vidí činnost asistenta pedagoga následovně: *„Řekla bych, že je to individuální, protože záleží na tom, do jaké třídy se dostanete. Za svou práci jsem vystřídala už více tříd a v každé jsou děti s jiným stupněm mentálního postižení a také i jiného věku.“* Podle asistenta pedagoga se jeho činnosti podstatně liší v praktické třídě, v níž jsou vzdělávány děti s lehkým stupněm mentálního postižení a jsou do určité míry samostatné a v rehabilitační třídě, kde jsou děti se středním a těžkým mentálním postižením, což znamená učení se hlavně návykům – hygiena, samostatné stravování, oblékání atp.

#### **subkategorie B: požadavky pedagoga na AP**

Stupeň postižení a věk žáků má nejen vliv na činnost AP ve třídě, ale i na pomoc, kterou od něj pedagog při vyučování požaduje, jak uvádí R-AP9: *„Jestli je to třída rehabilitační nebo třeba praktická, kde jsou děti moc šikovné a tam je to spíš o dopomáhání dětem při výuce ...“*. R-AP13: *„V rehabilitační třídě je to zase hodně o hygienických návycích, když ráno přijdu do třídy a uděláme takové to zahájení dne a pak už dělám tzv. pravou ruku pedagogovi, kdy on vymýšlí plány a já jsem mu v tom nápomocna.“*

V rehabilitační třídě je práce asistenta pedagoga hodně individuální a je postavena spíš na sebeobslužných činnostech (krmení, oblékání, používání WC, plenování) a také na nutnosti naučit děti základním hygienickým návykům a v určité míře i samostatnosti, která jim usnadní pozdější život., např. samostatnost při hygieně, stravování, oblékání. Dle pedagoga je funkce AP ve speciální škole postavena následovně, R-P60: *„Bohužel, je AP ve speciální škole brán spíš jako „další ruce“ k sebeobsluze dětí než, aby vykonával samostatnou edukační činnost, jak je tomu v případě integrovaných dětí na běžné základní školy.“* Zde zůstává otázkou, zda by tu to situaci nebylo možné řešit zajištěním osobního asistenta, který by se podílel na sebeobslužných činnostech u žáků v rámci celé školy?

**subkategorie C: zvládání problémových situací**

V činnosti asistenta pedagoga se vyskytnou i situace, které musí řešit a to nejen s žákem a s učitelem, ale mnohdy i s rodiči daného žáka. Při závažnějších problémech je vhodná pomoc výchovného poradce, který je na škole přítomen nebo se dále nabízí pomoc nebo poradenství ze speciálního pedagogického centra (SPC), které je určeno přímo pro děti s mentálním postižením. Řešení případných problémů respondenti vysvětlují následovně, R-AP155: „*Máme tady výchovného poradce, ale výchovné problémy řeší přímo učitel. Na výchovného poradce se obrací, jen pokud jde o nějaký závažnější problém ...*“. R-P87: „*... rodič mnohdy řeší své problémy prostřednictvím AP nebo učitelů. V podstatě je to v rámci kompetencí AP, aby mohl říct rodiči, že to je věc, s kterou může pomoci, ale nevyřeší to za něj – prostě může podat pomocnou ruku, ale nemohou vyřešit celý problém za něj!*“ V některých případech rodiče skutečně očekávají, že pracovníci školy za ně vyřeší problémy jejich dítěte, které jednoznačně vznikají již při výchově v domácím prostředí a dále se pak přenášejí do prostředí školního, což není realizovatelné.

**subkategorie D: jednání se zákonnými zástupci**

Ve své funkci musí AP být v kontaktu nejen s pedagogy, žáky, pracovníky školy a jiných zařízení, ale také i se zákonnými zástupci žáků, s nimiž se setkává prakticky denně. Rodiče požadují po AP jednak informace, týkající se chování jejich dítěte během vyučování případně pobytu ve družině a také AP „úkolují“ různými a mnohdy až přehnanými nároky v péči o jejich dítě, které by spíše spadaly do kompetencí osobního asistenta. Práci AP vidí respondenti následně - R-P81: „*AP je kompetentní v tom, aby dítěti pomáhal k samostatnosti, nikoliv, aby dělal věci za něj. To platí i ve vztahu k rodičům!*“ R-P66: „*Asistent pedagoga se podílí na výchovně vzdělávacím procesu, takže je erudovaný k tomu, aby se podílel na tom, že ty děti se budou vzdělávat, takže on pomáhá v tom vzdělávacím procesu, takže má i právo na to, aby informoval rodiče o tom, jak se dítěti ve škole daří a co mu nejde. AP tráví s dětmi čas o přestávkách, často i ve družinách a může rodičům poskytnout cenné informace o průběhu celého dne. Může vyzorovat dobu, kdy dochází k poklesu výkonu u dítěte během dne.*“

Jednání s rodiči se ubírá různými směry a to jednak výchovnými a dále pak hlavně vykonáváním sebeobslužných činností u jejich dětí. Bohužel, jen ve velmi malém množství případů se jedná i o směr pedagogický. R-AP: „*Je tady spousta rodičů, kteří si myslí, že jsme tady jen „hlídací četa“ a že cokoliv si řeknou, tak my musíme splnit. Mnohdy si vůbec*

*neuvědomují, že jsme školské zařízení, které musí plnit i školní výukové plány.“ R-AP135: „... asi je pravdou, že rodiče si vůbec rozdíl mezi AP a osobním asistentem neuvědomují a úkolují nás např. tím, že máme jejich 12letému dítěti kontrolovat, zda má čistý zadek, protože místo toho, aby jej vedli k samostatnosti, tak vše dělají za něj a pak to chtějí i po nás! Běžná je také pomoc děvčatům při „jejich dnech“.*

V kompetencích asistenta pedagoga je podávání informací rodičům o prospěchu a chování jejich dítěte, dávat jim doporučení pro domácí přípravu, vyzdvihoval jeho úspěchy a pokroky, konzultovat a hledat způsoby řešení odstranění případných nedostatků v prospěchu nebo chování dítěte.

### 7.2.3 KONTEXT

*kategorie: Edukační prostředí*

Edukační prostředí je tvořeno pracovníky školy, žáky, klimatem, atmosférou školy a vzdělávacími procesy, které se v něm realizují. Na ZŠ speciální, kde výzkum probíhal, jej představují především zaměstnanci školy se svým pozitivním přístupem k žákům a využíváním alternativních metod ve vzdělávání. Dále jej vytváří např. třídy s moderním vybavením, možnost využít různé edukační a rehabilitační pomůcky, relaxační místnost, školní hřiště a zahrada s bazénem, činnosti v zájmových kroužcích a v neposlední řadě i bezbariérové prostory, které umožňují vzdělávání všech znevýhodněných žáků.

*subkategorie A: interpersonální vztahy*

Pozitivní vztahy jsou jedním z významných aspektů tvorby edukačního prostředí, jsou velmi podstatné pro příznivé působení na žáky s mentálním postižením a pro zdařilý průběh jejich edukace. Mezi AP a pedagogem by mělo probíhat vzájemné porozumění, respekt a ocenění práce. Pozitivní prostředí, které je tímto nastoleno, poté napomáhá vyšším edukačním výkonům u žáků a také jejich adaptaci na školní podmínky. Dobré interpersonální vztahy jsou pro činnosti AP na prvním místě a respondenti je popisují následovně - R-P3: *„Ve třídě máme úplně stejnou autoritu, tak i když jsem třeba nemocná, tak vím, že třída bude fungovat, protože AP respektuje, to jak pracuji já a já zase respektuji, jak pracuje ona. Děti nejsou zmatené, protože používáme stejné metody, principy, stejné způsoby pochvaly a i stejné způsoby trestů ...“.* R-P94: *„AP a pedagog musí najít společnou řeč, musí se respektovat. V jejich vztahu by měla být harmonie a*

*nesmí docházet k nadřazenosti pedagogů a submisivitě AP.*“ Z výše uvedeného je vidět nejen důležitost správných vztahů a spolupráce mezi AP a pedagogem, ale i mezi AP a žákem - R-AP125: *„AP si vždy hledá vztah s každým dítětem a to je to nejdůležitější.“*

Nastolení pozitivních vztahů v rámci edukačního prostředí je důležité i mezi AP a žáky nebo rodiči, protože právě tady bývá dost často problém. Rodiče AP nepovažují za pedagogického pracovníka, ale spíš ho berou jako osobního asistenta a podle toho jej i úkolují. R-AP90: *„Berou AP jako někoho, kdo je ve třídě pro jejich dítě a už neřeší, jestli je to v rámci vyučování nebo pomoci při sebeobsluze u dítěte. Někdy se stává, že vyžadují po AP činnosti, které opravdu spadají do kompetencí osobního asistenta!“* Z této výpovědi je patrné, že AP nejsou spokojeni se svým postavením v rámci edukačního systému ve speciálním školství, což dokládá i následující výrok pedagoga - R-P96: *„AP je pedagogický pracovník, a má právo, aby se ostatní k němu tak chovali. Bohužel, ne všude je tak respektován.“*

#### **subkategorie B: vytváření třídního klima**

Příznivé třídní klima je pro žáky s mentálním postižením velmi významným faktorem, protože při nastolení pohodové a klidové atmosféry ve třídě se žáci dokáží více soustředit na činnosti, které jsou po nich požadovány. Jedním ze zásadních předpokladů správného klima pro edukaci žáků s mentálním postižením je právě přístup AP a pedagoga, který se dle respondentů odvíjí od - R-P93: *„Spolupráce AP s pedagogem je klíčová, protože od jejich vzájemného vztahu a nastavení se odvíjí klima ve třídě a následná práce. Vytváření příznivého klima ve třídě patří k aspektům osobnosti nejen AP, ale také i pedagoga. R-P17: „Když vidí, že opravdu nestíhám, je pomocníci opravdu velkou a bere děti mimo třídu, abych s ostatními mohla v klidu pracovat, dokáže vystihnout v té třídě klima, atmosféru, všechno a to je super.“* Na základě daných výroků můžeme konstatovat, že pokud je vztah mezi pedagogem a asistentem narušen, může to negativně ovlivnit nejen kvalitu pedagogické práce a efektivitu práce výchovné, ale hlavně i celkovou atmosféru ve třídě a to může být podkladem pro vzájemné nerespektování se.

#### **subkategorie C: samostatná práce AP**

Samostatná práce AP ve speciálním školství spočívá hlavně ve vykonávání a dopomoci při sebeobslužných činnostech u žáků s mentálním postižením. Na výchovně vzdělávacím procesu se AP podílí už méně, ale záleží to na stupni mentálního postižení a věku žáků ve

třídě, požadavcích pedagoga a prostoru, který AP poskytne. Samostatnost v práci AP vidí respondenti následovně - R-AP25: „*Je to pokaždé jinak, protože každý učitel má jiné požadavky na činnosti AP a jeho kompetence při výuce.*“ Nároky pedagoga na asistenta se odvíjí především od stupně mentálního postižení žáků ve třídě, věku a také na tom, zda je žák vzděláván dle IVP. Dále záleží i na tom, jaký prostor pro samostatnou tvorbu pedagog asistentu poskytne a zda mu umožní např. přípravu na některé vyučovací hodiny, což není nic neobvyklého a dokazuje to i následující výrok - R-AP38: „... *tento způsob práce s pedagogem mně vyhovuje, protože mi dává jednak prostor k seberealizaci a jednak mě učitel bere jako rovnocenného partnera a domlouváme se na způsobu vedení výuky, co budeme v hodinách dělat a jaké budou potřeba pomůcky.*“ Dle zkušeností AP je přístup ze strany pedagogů na jejich práci vždy individuální a ne vždy jsou zapojováni do tvorby pedagogického procesu, i když by tuto variantu uvítali. R-P54: „*Podle mě by se měl AP podílet i na přípravě a společném plánování výuky s pedagogem a to v rámci nepřímé pracovní doby. Ale nemůžeme od něj očekávat, že bude vyřizovat dokumentaci, chystat měsíční plány a plánovat výuku, protože to jednat není v jeho kompetencích a také za to není finančně ohodnocen.*“ Z uvedených výroků můžeme usoudit, že míru samostatné práce AP stanovuje každý pedagog individuálně a přitom jsou brány na zřetel již zmiňované požadavky tzn. stupeň mentálního postižení, věk a vzdělávání dle IVP.

#### **subkategorie D: přímá a nepřímá práce AP**

V systému nastavení práce AP a pedagoga dochází k velmi úzké spolupráci při přípravě vyučovacích hodin a tvorbě speciálních pomůcek. AP v rozhovoru uvádí, že v tomto případě je ochuzen o tzv. nepřímou pracovní činnost, při níž by mohl vykonávat všechny přípravné činnosti do vyučování a které musí nyní vykonávat ve svém volném čase.

R-AP74: „*Ne, je to v rámci přímé pracovní doby, protože nepřímou nemám! Dělam to i během přestávek mezi vyučováním...*“ R-AP82: „... *za přípravu na vyučovací hodiny je placen pedagog a ne AP! Je tu velká mezera v systému a v nastavení kompetencí a odměn...*“ V názorech na nepřímou pracovní dobu se shodují AP i pedagog a oba souhlasí s tím, že zavedení nepřímé pracovní doby je podstatné nejen pro činnost AP, ale také i pro vzájemnou spolupráci mezi nimi. R-P49: „*Ale podle mého názoru by nepřímou pracovní činnosti měli mít, protože se podílí na přípravě různých dokumentů, pomáhají na přípravě pracovních materiálů atp., což spadá do nepřímé činnosti.*“

## 7.2.4 INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY

### *kategorie: Práce s žákem*

Práce AP s žákem je individuální a vychází z toho, zda je žák vzděláván dle IVP a dalším podstatným aspektem je jeho psychické rozpoložení, v němž se nachází. Na základě těchto příčin se poté volí způsob a délka výuky, relaxační techniky společně s motivačními faktory, které jsou nezbytné při práci s žáky s mentálním postižením.

### *subkategorie A: denní činnost*

Denní činnost AP je různá a záleží hlavně na organizaci vyučovacích hodin, kterou udává pedagog a svou úlohu v ní hraje i psychická pohoda žáků v daný okamžik, jak uvádí i respondent - R-AP35: „*Samozřejmě se hodiny pak dotváří i na základě nálady dětí, protože je potřeba vnímat jejich psychické potřeby a podle nich vyučovací hodiny přizpůsobovat.*“ S tímto výrokem souhlasí i pedagog a doplňuje jej o následující - R-P11: „*A pak se ta práce odvíjí i od toho, jak jsou nastavené děti, jak jim je, jestli přišly v pohodě nebo jestli je nějaký výchovný problém, ale většinou v této třídě nic takového nebývá, takže můžeme pracovat.*“ Jak dále doplňuje AP v edukaci žáků s mentálním postižením je podstatné zapojení různých motivačních činitelů - R-AP53: „*Je zde důležitá i motivační činnost, protože dětem se občas nechce pracovat a nejraději by se dívaly na TV.*“ R-AP55: „*V naší třídě jsou děti už šikovné a vědí, co se od nich očekává a už ví, že mají i povinnosti a ne si jen hrát.*“ Během vyučování se u žáků dále upevňují a zautomatizovávají již získané dovednosti a to za pomoci speciálních pomůcek, výukových programů, pracovních listů aj.

### *subkategorie B: individuální práce*

Individuální práce s žákem vychází jednak ze stupně mentálního postižení a dále z momentálního duševního naladění. Během celého vyučování AP emotivně vnímá chování žáků, jejich psychické výkyvy a nálady a volí způsoby, jak eliminovat nečekané situace jako např. sebepoškozování nebo vulgarismy atp. a tomu by měly také odpovídat jeho profesní předpoklady - R-P39: „*AP se podílí na přípravě i celkovém průběhu výchovně vzdělávacího procesu, takže musí být erudovaný ve zvláštностech jednotlivých typů postižení a měl by znát i metodické postupy, jak s jednotlivými žáky pracovat.*“ Vzhledem k tomu, že každé dítě je jiné musí i AP zvolit metodické postupy, způsoby motivace nebo i relaxační techniky, které budou vhodné pro daný okamžik. R-AP114: „*... prostě poznáme,*

*kdy dítě už nemá náladu, je unavené, plačtivé a je potřeba změnit způsob výuky a dát jim prostor k odpočinku a k relaxaci.*“ R-AP51: „... využíváme různé skládky, vymalování, vyplňování pracovních listů, upevňování grafomotoriky atd. Záleží na tom, jak se děti cítí, podle toho se jim chystá práce a motivují se různými odměnami.“

Individuální práce s žákem zahrnuje i následující činnosti, které spadají do skupiny sebeobslužných - R-AP64: „... u dětí neustále upevňujeme hygienické návyky – mytí rukou, používání kapesníku, doprovod na WC, kontrola úpravy oblečení, vzhledu, pomoc při jídle atd.“ Tyto činnosti se musejí u žáků neustále opakovat, aby se jim zafixovaly a staly se součástí jejich dalšího fungování v životě.

### **subkategorie C: podmínky při práci**

Při edukačním procesu s žáky s mentálním postižením jsou stanoveny zásady, jenž jsou nezbytné při vykonávání jejich školních činností. Mezi ně můžeme zařadit příznivé třídní klima, psychickou pohodu, klid na práci, individuální přístup. Při splnění těchto stanovených podmínek je u žáků zaručena míra soustředění, která je důležitá pro zvládnutí zadaných školních povinností, jak uvádí i R-AP35: „*Samozřejmě se hodiny pak dotváří i na základě nálady dětí, protože je potřeba vnímat jejich psychické potřeby a podle nich vyučovací hodiny přizpůsobovat.*“

Zajímavá a přínosná je pro děti i možnost samostatné práce s AP mimo kolektiv, čímž se dosahuje velmi příznivých výsledků, jak dále uvádí R-AP65: „*Také se jim individuálně věnuji ve vyučování, protože nedokáží pracovat v kolektivu a nedokáží se plně soustředit na některé činnosti – čtení, počítání, psaní, tak si je postupně беру do kabinetu, kde společně pracujeme na přidělených úkolech. Děti jsou pak klidnější a také se více snaží.* Nezbytným předpokladem při výuce dětí s mentálním postižením je motivace. R-AP70: „*Děti je potřeba neustále něčím zabavit, motivovat a také je zbytečně neunavovat.*“ Asistent pedagoga je většinou zkušený pracovník, který své svěřence zná a dokáže u nich rozpoznat také příznaky psychické nepohody a včas je eliminovat. R-AP113: „*Jak jsem říkala, tak s dětmi trávíme velké množství času a jsme schopni u nich rozeznat jejich pocity a předcházet nebo eliminovat nějaké negativní následky.*“

### **subkategorie D: hodnotící aspekty**

Při individuální práci s žákem se AP snaží vhodně zvolenými pedagogickými metodami rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti a následně jej hodnotit za provedenou práci nebo

také požadovat sebehodnocení od samotného žáka. Je to zajímavý způsob, kdy je jedinci vysvětleno, co udělal dobře nebo špatně a proč může nebo nemůže získat odměnu. Také to jeden ze způsobů, jak lze děti motivovat k plnění zadaných úkolů - R-AP118: „... sebehodnocení dětí, které se uskuteční na konci vyučování je pro děti hodně motivační. Děti si samy zhodnotí, jaký měly den a pak následují odměny – sladkosti, razítka nebo případně příslib nějaké oblíbené činnosti, kterou budeme na druhý dne dělat.“ R-AP58: „Každé pondělí máme canisterapii, na kterou se děti moc těší a patří mezi motivační metody, které u dětí používáme.“ Canisterapie patří mezi oblíbené terapie ve speciálním školství a mimo jiné slouží k navazování kontaktů s dítětem nebo celkovému uvolnění při polohování jedince se psem.

Motivace je u žáků s mentálním postižením velmi důležitá a záleží na osobnosti AP a jeho vztahu k dítěti s postižením, jakým způsobem a v jaké míře je dokáže namotivovat, aby dosáhl svého původního pracovního požadavku. R-P24: „Motivujeme samozřejmě i sladkostmi, nějakou zábavnou prací nebo třeba hrami, pohádkami, hraním na bubínky, vycházkou ven, návštěvou relaxační místnosti ..., protože ty děti známe, tak je motivujeme čímkoliv, co u nich může uspět.“ Umění motivovat žáka je důležitou součástí pedagogické vybavenosti a používá se hlavně v případech, kdy se nedaří plnit zadaný úkol. Nemotivované učení postrádá u žáků smysluplnost a závažnost a mnohdy sebou nese i frustrační riziko.

## 7.2.5 STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE

**kategorie: Klíčové předpoklady práce asistenta pedagoga**

Asistent pedagoga, má ve své funkci obsaženo spoustu činností a podstatnou část z nich vykonává, aniž by si je přímo uvědomoval. Pro ukázkou můžeme uvést ty nejčastěji používané a to ve vztahu k pedagogovi a žákům.

**subkategorie A: spolupráce s pedagogem**

Spolupráce s pedagogem spadá mezi významné aktivity, které AP využívá v každodenní činnosti v edukačním procesu. Můžeme do ní zahrnout např. pomoc pedagogovi při výchovně vzdělávací činnosti, individuální přístup k žákovi, komunikaci s dětmi a rodiči, časovou a organizační strukturu hodiny, přípravu tematických a speciálněpedagogických pomůcek, kopírování materiálů do výuky nebo i zástup přechodně nepřítomného učitele.



Stanovení důležitosti jednotlivých kompetencí potvrzují následující výroky obou respondentů - R-P30: „*AP má spoustu podstatných kompetencí, ale podle mého názoru nejvíce využívá kompetence ke spolupráci a komunikaci s třídním učitelem a žáky. „... tudíž je klíčová právě komunikace, spolupráce s učitelem a přímá individuální podpora žákům.“* R-AP71: „*Tak určitě je to pomoc pedagogovi při výuce a vůbec úzká spolupráce s ním, také třeba dopomoc učiteli při tvorbě učebního plánu, kopírování různých materiálů, pomáhám učiteli při výrobě pomůcek, dělám dozor u dětí, pokud není učitel ve třídě a to hlavně v době přestávek, je toho spousta ...“*. Můžeme říci, že AP je během celé doby vyučování značně vytížen a to nejen po stránce fyzické (při sebeobslužných činnostech), ale i po psychické stránce. Je totiž v neustálém přímém kontaktu s žáky a pedagogy, což pro něj může být značně náročné a vyčerpávající.

#### *subkategorie B: interpersonální komunikace*

Komunikace patří mezi nejvíce a nejčastěji používané činnosti asistenta pedagoga a při výkonu jeho funkce je nezbytná. R-AP109: „*Komunikační kompetence je hodně důležitá a to nejen u dětí, ale i v interakci AP s pedagogem nebo rodičem.“* V průběhu své práce přijde AP do styku s různými jedinci, ať už z řad žáků, pedagogů, rodičů, pracovníků školy nebo odborných pracovníků (psychologové, lékaři atp.) s nimiž musí řešit různé problémy a vzniklé situace a to právě za pomoci komunikace.

Žáci s těžší formou mentálního postižení nejsou většinou schopni verbální komunikace, proto by měl AP mít také podvědomí o alternativních způsobech komunikace, jak uvádí R-AP104: „*... děti v rehabilitačních třídách nejsou schopni komunikace, takže se domlouvají na základě piktogramů, které děti používají – jsou to obrázky, které znázorňují různé druhy činností.“* Právě mnohdy podle piktogramů probíhá komunikace AP s dítětem a na jejím základě je možné pochopit, co dítě v daný okamžik požaduje. R-AP127: „*Ano, používají se piktogramy, děti dochází pravidelně k logopedovi a pak se vytváří další nové piktogramy a podle nich funguje celá škola, protože jsme jednotní a jsou společné pro celou školu, aby bylo možné se vzájemně domluvit ... S každým se dá domluvit.“*

Z výroků respondentů tedy opětovně vyplývá jak významnou kompetencí je právě komunikace, R-P62: „*Jak jsem už říkala, tak nejdůležitější kompetencí je komunikační a to jak verbální a i neverbální, protože AP musí umět komunikovat v různých situacích, s různými lidmi, s rozhádanými rodiči, s dětmi, které třeba vůbec nekomunikují. Musí si rozumět i s ostatními asistenty, s třídním učitelem, tak komunikace je podle mě klíčová!“*

**subkategorie C: individuální podpora žákům**

Individuální podpora žákům je AP poskytována před vyučováním a to např. při adaptaci na prostředí školy, pomoc při přípravě na vyučování a dále pak v průběhu vyučování při získávání základních dovedností a vědomostí. Individuální podpora probíhá následovně - R-AP100: „*Je to výuka mimo třídu, kdy se individuálně věnuji jednomu žákovi a učím se s ním např. čtení, psaní, počítání a také s ním pracuji v rámci upevňování hygienických návyků, protože spousta dětí není schopna samostatně zvládnout chození na WC, takže se jim věnujeme a upevňujeme tyto základní zásady v rámci individuálního přístupu.*“

Jako nejčastěji používané činnosti ve vztahu k žákovi uvádějí shodně AP i pedagog následující - R-AP98: „*Nejčastější kompetencí je individuální péče a individuální přístup k žákovi a tvorba hygienických návyků.*“ R-P58: „*Nejčastěji používanou kompetencí jsou právě sebeobslužné činnosti (hygienu, oblékání, krmení, plenování) u žáků, které AP vykonává místo toho, aby se spíš věnoval edukační činnosti s žáky.*“

Ve speciálním školství se AP nemůže věnovat jen edukační činnosti, protože má stanoveny i činnosti, týkající se právě dopomoci při sebeobsluze žáků s postižením. Na běžných školách jsou právě tyto sebeobslužné činnosti řešeny zřízením funkce osobního asistenta, který je má přímo ve svých kompetencích.

**subkategorie D: metodika práce AP**

K funkci asistent pedagoga patří i pedagogická a speciálně pedagogická činnost, v níž jsou zahrnuty metody práce s žáky s mentálním postižením Tyto metody, by měl AP znát a také je ovládat, protože jsou podstatné pro práci s žáky, u nichž jsou diagnostikovány různé stupně mentálního postižení. R-P19: „*My máme ve třídě děti se středně těžkým mentálním postižením a práce s každým dítětem je hodně individuální ...*“. *Tím, že máme stejné metody práce, tak ty děti to berou a je jim jedno, kdo s nimi pracuje, jestli s nimi čtu já nebo asistentka.*“ Potřebné znalosti získává AP jednak svým vzděláním, praxí, kurzy a především dalším sebevzděláváním v oboru speciální pedagogiky. Během výuky musí AP reagovat nejen na mentální možnosti žáka, ale i na jeho psychické rozpoložení a na tomto základě pak volit metody práce, které budou vyhovující dané situaci. R-AP39: „*... mám zde možnosti individuální práce s dítětem, kterou si mohu sama přizpůsobovat a dotvářet potřebám dítěte.*“ Mezi používané metody práce patří i používání alternativní komunikace, jak uvádí R-AP107: „*... velmi důležité je i rozvíjení komunikačních dovedností u dětí. Tzn., aby dokázaly mluvit i mezi sebou a případně s učitelem.*“ AP musí ovládat

alternativní komunikaci a to proto, aby své znalosti mohl dále předávat žákům, kteří pak mají možnost komunikovat se svým blízkým okolím.

### 7.2.6 NÁSLEDEK

#### *kategorie:* **Evaluace asistenta pedagoga**

Evaluace neboli zhodnocení činností při výkonu funkce asistent pedagoga je klíčovým atributem k jeho dalšímu pracovnímu posunutí. Významným předpokladem je, že mu bude ze strany vedení školy, pedagogů, kolegů a rodičů poskytnuta zpětná vazba na jeho dosavadní práci. Poskytnutí zpětné vazby je v tomto případě nezbytné, protože bez ní by AP nemohl dále zodpovědně vykonávat svou práci a dále se v ní zdokonalovat. Důležitou zpětnou vazbu AP poskytují i samotní žáci, na kterých je právě posun ve vzdělání nejvíce patrný a zároveň, tak poskytují AP tu největší motivaci pro jeho další práci.

#### *subkategorie A:* **supervize v konání AP**

V rámci supervize by měl mít AP možnost získat nový pohled na práci, kterou vykonává a to nejen od ostatních kolegů, ale také i od supervizora, což by mělo být přínosné a podnětné pro všechny zúčastněné. Možnosti supervize v jejich zařízení vidí respondenti následovně - R-P108: *„To je obrovský problém celkově v té pedagogické sféře, protože způsoby a principy evaluace a supervize jsou, podle mého názoru, tak omezené, že by se s tím už mělo konečně něco dělat!“* Z tohoto výroku pedagoga je patrné, že možnosti supervize doposud nejsou v edukačních zařízeních dostatečně využívány! Což je zřejmé i z výroku dalšího respondenta R-AP160: *„Ne, je tu jen pedagogická porada a jiná možnost tady není“. Určitě by bylo přínosné, ale vzala bych tam i pedagogy a volila bych to jako společnou výměnu názorů ...“.* *Také si myslím, že by bylo dobré dělat supervize v rámci podobného zařízení, kde bychom si vzájemně předávali zkušenosti, tak by to bylo určitě zajímavější a přínosnější pro nás pro všechny.“*

Můžeme tedy konstatovat, že možnost supervize by byla vítaná a přínosná, jak z pohledu pedagoga, tak i asistenta. Během setkání by v rámci kolektivu probíhala výměna zkušeností a nových poznatků, které by se poté mohly dále aplikovat při každodenní práci s dětmi s postižením.

**subkategorie B: zpětná vazba**

Zpětná vazba je jedním z významných činitelů při výkonu každé práce nebo činností a v oblasti práce s lidmi je o to významnější. Bez občasné katarze a poskytování zpětné vazby může docházet u lidí pracujících v profesích, které vyžadují každodenní mezilidskou komunikaci k syndromu vyhoření. Což dokazuje i následující výrok - R-P110: „*Ti asistenti pedagoga potřebují zpětnou vazbu, která je pro ně důležitá, pro jejich evaluaci! Málokdo z učitelů bude chválit AP v podstatě za každou hloupost.*“ Zpětná vazba znamená pro AP kladnou nebo zápornou reakci na jeho dosavadní práci a tím mu udává směr k nastavení nového cíle. R-AP140: „*Nebo je také pro mě důležitá zpětná vazba z pohledu učitele, že dokáže ocenit práci AP.*“

Na základě výše uvedených výroků se domnívám, že podávání zpětné vazby AP na jeho vykonanou práci je nezbytné. Měla by být poskytována nejen ze strany pedagogů a rodičů, ale v neposlední řadě i od samotných žáků a to v podobě jejich posunu ve stanoveném edukačním plánu.

**subkategorie C: motivační faktor**

Supervize, zpětná vazba a sebeevaluace jedince jsou podstatné aspekty, potřebné k vytvoření nových motivačních faktorů, významných pro další vykonávání práce u dětí s mentálním postižením. Je nutné, aby při vzdělávání těchto jedinců byly nastaveny reálné cíle a AP neměl pocit, že svou práci nezvládl. R-P111: „*Tam je potřeba, aby AP věděl, že dělá svou práci dobře a pokud si to nedokáže obhájit, tak od toho by tam měly být právě ty supervize ...*“. Ve funkci AP může velmi často docházet k syndromu vyhoření, protože práce s dětmi s mentálním postižením bývá velmi často bez kladné zpětné odezvy, což může být pro AP demotivující! R-AP138: „*Hmm, tak určitě je to zpětná vazba, že v podstatě to, co se do dětí nějakou dobu vkládá, tak jsou schopni to vrátit, tím že se něčemu naučí a hlavně si to pamatují, což u dětí s mentálním postižením bývá problematické ...*“. U dětí s mentálním postižením je nutná důslednost a časté opakování již naučených věcí, které se tímto zafixovávají a děti je dokáží zpětně používat. Každý i sebemenší pokrok, v němž se daný jedinec ve vzdělávacím systému posune je pro AP radostný a motivující v jeho další práci.

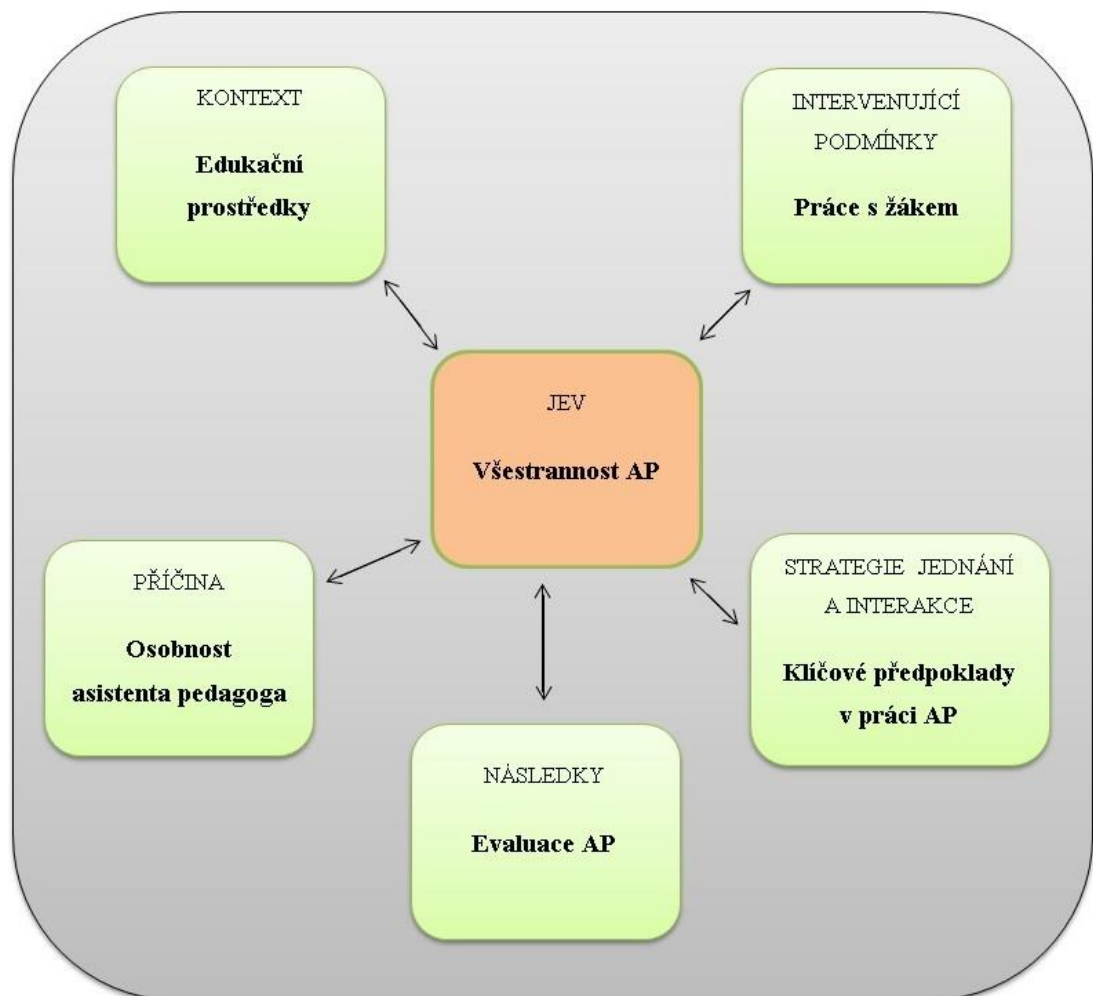
*subkategorie D: možnosti seberealizace*

V rámci seberealizace by AP měl rozvíjet vlastní osobnost, uskutečňovat svá přání a žít s hodnotami a potřebami, které si stanovil. V pracovní oblasti by AP mohl být více zapojen do pedagogických činností při tvorbě vyučovacích plánů. Tím se může zvyšovat jeho pocit uspokojení, že jej pedagog bere jako rovnocenného partnera a současně je začleněn do edukačního procesu. R-AP33: *„V letošním školním roce pracuji s učitelem, který mě zapojuje i do pedagogického procesu a dostala jsem na starost i vedení hodin zdravotně tělesné výchovy a hudebně pohybové výchovy, kde si sama určuji, co budeme v těchto hodinách dělat a dělám si na ně přípravu.“* R-AP41: *„ Myslím, že je špatné, když učitel chce, aby se AP držel jen jeho pokynů a neměl možnost dávat nějaké impulsy, které by mohly oživit vedení vyučování“*. Z výše uvedeného je patrné, že se AP chtějí zapojovat do edukačního procesu a využívat svých schopností a dovedností při tvorbě výukových plánů. Další možností seberealizace AP je jeho další sebevzdělávání, které je nezbytné pro výkon této profese. A stejně nezbytné se jeví i dle následujícího výroku - R-P119: *„ ... aby se nastínily ostatní problémy, které by dávaly podnět k novému řešení a pojmenování nových problémů, protože ty děti mají čím dál tím těžší a komplikovanější diagnózy a vznikají nové a nové a je potřeba AP i pedagogy v tomto neustále vzdělávat“*.

### 7.3 Teoretický model

V teoretickém modelu je graficky znázorněna souvislost mezi jednotlivými kategoriemi paradigmatického modelu s centrální kategorií, kterou byla stanovena **všestrannost asistenta pedagoga**.

Obrázek č. 1: *Grafické znázornění vzájemného působení jednotlivých kategorií paradigmatického modelu.*



## 8 ZÁVĚR VÝZKUMU

Cílem výzkumné části byl popis a následná analýza činností asistenta pedagoga v edukačním procesu s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a poté stanovení optimálních kompetencí AP při výkonu této funkce. Potřebné údaje k uskutečnění výzkumu byly získány z polostrukturovaných rozhovorů, které poskytli respondenti a to asistent pedagoga a pedagog ze základní školy speciální ve Zlíně. Na základě hlavního výzkumného cíle byly stanoveny výzkumné otázky, na jejichž zodpovězení se soustředím v následujícím shrnutí empirické části výzkumu.

První výzkumnou otázku „**Jak probíhá činnosti asistenta pedagoga v edukačním procesu?**“, lze na základě provedeného výzkumu popsat následovně:

V rámci edukačního prostředí může asistent pedagoga působit u žáků s různým stupněm mentálního postižení (lehké, středně těžké, těžké), kombinovaného postižení, u žáků s autismem a žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Činnost asistenta pedagoga s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je diferencována na základě věku, druhu a stupně postižení daných jedinců a dále jsou stanovovány jeho optimální kompetence a specifikována denní činnost ve třídě. Z odpovědí respondentů je tedy zřejmé, že denní činnost asistenta pedagoga se odvíjí jednak od požadavků pedagoga a dále od momentálního psychického stavu daného jedince s postižením. Na základě těchto nastavených skutečností probíhají aktivity žáků ve vyučování a to za pomoci vhodně zvolených speciálně pedagogických metod a forem.

Zásadním rozdílem v práci AP v běžné škole a ve škole speciální je především počet žáků ve třídě, u nichž vykonává edukační činnost. V běžné škole se jedná většinou o integraci jednoho žáka s postižením a ve škole speciální jsou to již třídy až s osmi jedinci s různými druhy a stupni postižení. Základem činnosti AP je nejen individuální práce s žákem, ale jeho působnost je zaměřena i na další aktéry, kteří vstupují do vzdělávacího procesu (žáci se SVP, pedagogové, rodiče, pracovníci školy aj.). Můžeme konstatovat, že AP je aktivní činitel, jenž vstupuje do všech fází vyučovacího procesu, podílí se na vzdělávání jedinců s postižením, na utváření sociálních vazeb a klimatu třídy a svou působností podporuje aplikaci speciálně pedagogických metod.

V průběhu denního provozu vykonává AP u žáků rozvoj a upevňování hygienických a pracovních návyků a u žáků s těžkým mentálním postižením provádí také tzv. sebeobslužné činnosti (asistence při použití WC, osobní hygiena, plenování atp.). Dle

výroků respondentů spadají tyto sebeobslužné činnosti už spíše do kompetencí osobního asistenta a jejich vykonávání ubírá asistentu pedagoga, jako pedagogickému pracovníku, možnost vykonávat přímou pedagogickou činnost s ostatními žáky. Respondenti dále uvádějí, že postavení AP je často znehodnocováno i ze strany rodičů, protože právě oni si vůbec neuvědomují rozdílnost funkce asistent pedagoga a osobní asistent.

K důležitým činnostem AP patří i neustálá pozitivní motivace a přímá podpora žáků při jejich úspěšném vykonávání zadaných úkolů, čímž je posilováno jejich sebevědomí a chuť do zvládnání dalších povinností. Podstatným předpokladem pro edukaci jedinců s mentálním postižením je nastolení příznivého třídního klima a jeho významnými atributy jsou klidná atmosféra, přátelské ovzduší a vzájemná tolerance. Vytváření pozitivního třídního klima úzce souvisí s osobností asistenta pedagoga a učitele, jejich vzájemném respektu a úspěšné kooperaci, to vše patří ke klíčovým podmínkám pro úspěšný edukační proces s žáky s mentálním postižením.

K dalším nezbytným předpokladům pro výkon funkce asistent pedagoga patří i nutnost neustálého sebevzdělávání se v různých oblastech speciální pedagogiky a to především v oblastech daných postižení u jedinců, s nimiž je AP právě v edukačním procesu. To znamená, že pokud má AP ve třídě žáka s kombinovaným postižením (např. mentální a sluchové) musí mít povědomí nejen o speciálních vyučovacích metodách, ale měl by ovládat i základy znakové komunikace. Ke vzdělávání žáků s postižením patří i vytváření speciálních pomůcek, které napomáhají těmto jedincům v rámci jejich edukační činnosti. Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že tyto činnosti vykonává AP ve svém volném čase, a proto by bylo vhodné zavedení tzv. nepřímé práce, kterou by AP mohl využít nejen k přípravě na jednotlivé vyučovací hodiny, ale také k následnému sebevzdělávání v oblasti speciální pedagogiky a jiných příbuzných oborech, v nichž získává další odborné podněty, jenž může využít při výkonu funkce asistent pedagoga. Pro práci AP je žádoucí i studium osobní dokumentace žáka, v níž jsou obsaženy aktuální zprávy z vyšetření ze speciálně pedagogického centra nebo jiných odborných a poradenských zařízení a ty jsou poté nápomocny při stanovení dalších cílů v edukační činnosti s žákem.

Na druhou výzkumnou otázku „**Jaké jsou optimální kompetence asistenta pedagoga při výkonu této funkce?**“ můžeme na základě provedeného výzkumu odpovědět následovně: Ve funkci asistent pedagoga je stanovena spousta kompetencí a mnohé z nich AP vykonává, aniž by o nich nějak hlouběji přemýšlel a pro názorný příklad uvádím, některé



z nich: upevňování společenského chování žáka, vnímání výkyvů nálad, příprava náhradních aktivit mimo učebnu, řešení konfliktů mezi žáky, pomoc při rozvoji motorických dovedností, chystání pomůcek, doprovázení žáka na akce aj.

Jak vyplynulo z výzkumu, k optimálním kompetencím při výkonu funkce asistenta pedagoga patří následující kompetence, jimiž jsou **interpersonální komunikace, přímá individuální práce s žákem s postižením a kooperace s pedagogem při výchovné a vzdělávací činnosti**. Dalšími kompetencemi, které patří k výkonu funkce asistenta pedagoga je např. pomoc při vykonávání sebeobslužných činností u žáka, pomoc žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí, pomoc při komunikaci s žáky a rodiči, sebehodnocení žáka, spolupráce s učitelem při tvorbě IVP, zástup nepřítomného pedagoga, spolupráce s výchovným poradcem, dohled na žáky v době přestávek atd.

Při určování optimálních kompetencí ve funkci asistent pedagoga se respondenti shodli, že klíčová je **kompetence komunikační** a to z hlediska její potřeby a využití při řešení všech záležitostí a jednání. Můžeme tedy konstatovat, že komunikace je jednou ze základních činností AP a je vedena směrem k žákovi, pedagogovi, zákonným zástupcům, pracovníkům školy nebo spolupracujícím institucím. Komunikační dovednosti AP využívá nejen při spolupráci s pedagogem, ale jsou důležité i při jednáních se zákonnými zástupci a v případě dalších řešení různých problémů a situací. Pro dorozumívání se s žáky s různými stupni mentálního postižení je nutné, aby AP uměl informace jasně a stručně formulovat a srozumitelně sdělovat. Ke komunikačním dovednostem patří i formy alternativní komunikace, kterou AP využívá u žáků s těžším stupněm mentálního postižení.

Další optimálně stanovenou kompetencí je **individuální práce s žákem s postižením**, která je vlastně klíčová pro funkci asistent pedagoga. Při výkonu této kompetence je nezbytné, aby AP poznal osobnost žáka a dle svého nejlepšího vědomí a svědomí se snažil o jeho rozvoj a to v oblasti vzdělávací i výchovné. AP je žákovi nápomocen při začleňování se a přizpůsobování se školnímu prostředí, dopomáhá při jeho sociálním začlenění do kolektivu, pomáhá při zprostředkování učební látky, napomáhá při výchovně vzdělávací činnosti, dle potřeb provádí s dítětem nácvik stolování, hygienických návyků a převlékání. Při edukaci jedinců s postižením je při hledání nových směrů podstatná důslednost, jenž vede k pochopení a k zvládnutí vytýčených cílů. Za dosažený cíl může být považován každý sebemenší pokrok, který žák s postižením zvládne a to např. při sebeobslužných činnostech (obutí bot nebo zapnutí zipu u kalhot). Práce s žákem s postižením je často velmi zdlouhavá a nepřináší vždy okamžité výsledky a proto je nutné,

aby AP byl při své práci vytrvalý a trpělivý a nenechal se odradit, když i při sebevětší snaze nedosáhne bezprostředního úspěchu.

Jako poslední z klíčových a optimálně stanových kompetencí uvádím, dle respondentů, **kooperaci AP s pedagogem při výchovné a vzdělávací činnosti**. AP pracuje pod přímým vedením pedagoga, který je mu oporou při činnostech, souvisejících s edukací žáků s mentálním postižením, usměrňuje jeho činnosti a zadává mu pracovní úkoly. V rámci své erudice by měl AP být komunikativní a připravený na akceptování názorů pedagoga a také i na přijetí poskytnuté zpětné vazby pedagogem na jeho práci. Spolupráce AP s třídním učitelem je především postavena na určité míře jejich vzájemného porozumění, toleranci, respektu a udržení harmonických vztahů, jenž posiluje možnosti další interakce. Všechny uvedené aspekty jednoznačně vedou k pozitivně naladěné atmosféře ve třídě, která je podstatná při edukaci žáků s mentálním postižením.

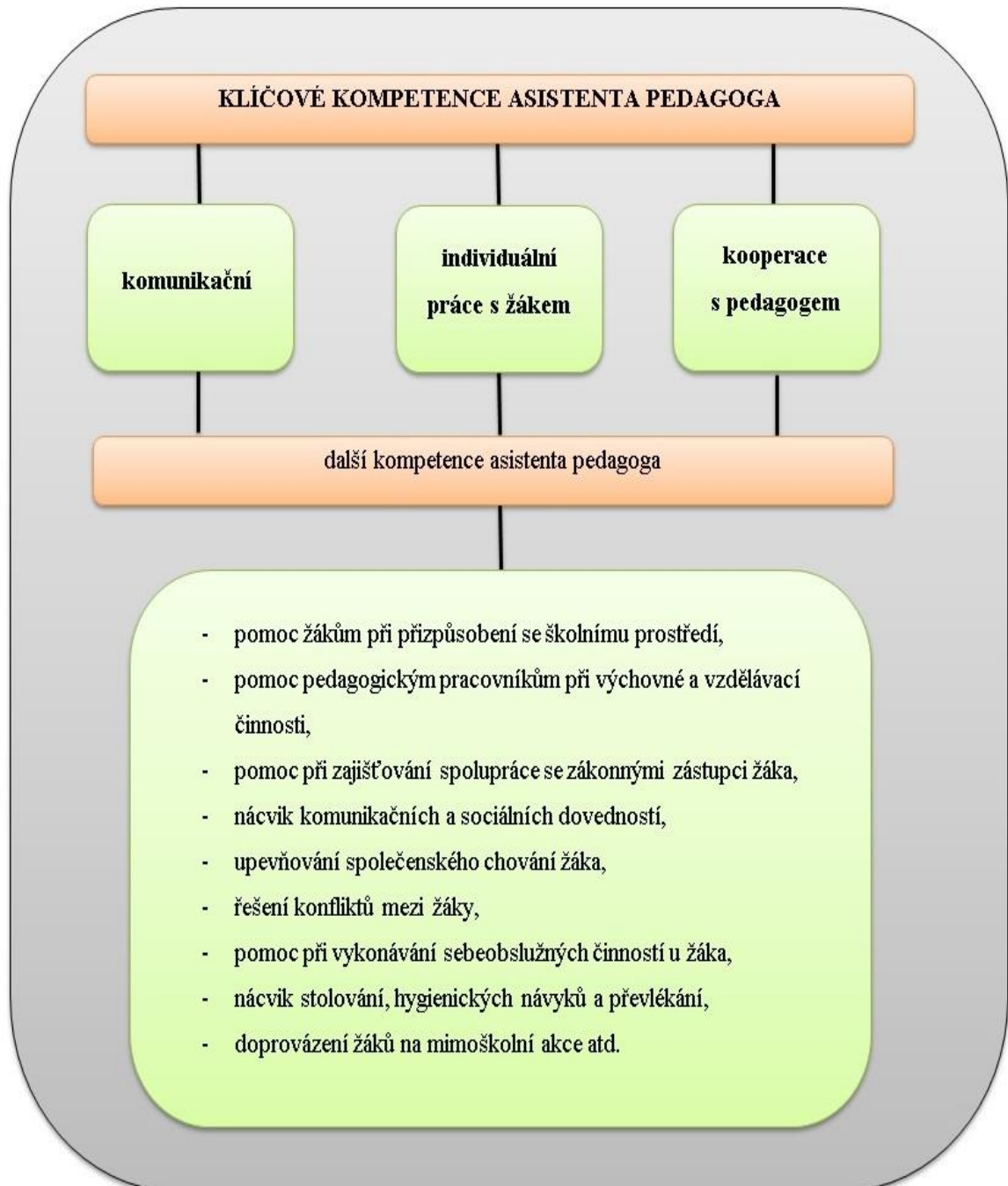
Ve výkonu funkce asistent pedagoga je podstatný jeho kladný vztah k žákovi s postižením, jenž se projevuje ve schopnostech AP založit ho na bázi vzájemné úcty a pochopení. Asistent pedagoga by měl být dostatečně motivovaný k výkonu své činnosti a měl by mít schopnost empatie, předvídavosti a dostatečnou míru tolerance, protože bez těchto aspektů nemůže svou funkci vykonávat na dobré profesní úrovni.

Cílem výzkumné části bylo popsat činnost asistenta pedagoga v edukačním systému s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na základě analýzy činností stanovit optimální kompetence, jenž asistent pedagoga vykonává v edukačním procesu.

Na základě výsledků výzkumného šetření byly vyhodnoceny optimální kompetence asistenta pedagoga (obr. č. 2) a z popisu jeho činností při edukaci s žáky s postižením vyplývá, že funkce asistenta pedagoga je pro edukační systém speciálního školství zcela nezbytná. Dále můžeme konstatovat, že při výkonu funkce asistent pedagoga se jedná o práci časově velmi náročnou a vyčerpávající a to po všech stránkách osobnosti daného jedince.

Dle mého názoru si každý pedagogický pracovník, který si pro výkon svého povolání zvolil funkci asistent pedagoga, zaslouží naše uznání, obdiv a především velké poděkování za práci, jenž odvádí při edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

## 8.1 Grafické znázornění klíčových kompetencí asistenta pedagoga



## 8.2 Doporučení pro praxi

Na závěr uvádím několik doporučení, která se mi jeví jako přínosná pro jejich využití v praxi.

Využití nepřímé pedagogické činnosti u AP má své opodstatnění a to rovnou ze dvou důvodů, jedním z nich je možnost výkonu činností, souvisejících s přípravou na vyučování (tvorba speciálních pomůcek, kopírování materiálů, zpracování denních záznamů nebo sebevzdělávání) a tím také zapojení AP do pedagogického procesu, kdy by měl více možností podílet se s pedagogem na přípravě učebního plánu a rozvíjet tak své seberealizační schopnosti.

Dalším důvodem pro zavedení nepřímé pedagogické činnosti by byla možnost zvýšení částečného pracovního úvazku na plný a to právě doplněním hodin nepřímé práce. Tím by se navýšilo i finanční ohodnocení a funkce asistent pedagoga by se stala perspektivnější.

Při realizaci výzkumného šetření bylo zjištěno, že práce AP zahrnuje provádění sebeobslužných činností u jedinců s těžšími formami mentálního postižením, které spíše spadají do kompetencí osobního asistenta. Navrhovala bych proto zřídit funkci osobního asistenta, jenž by byl nápomocen žákům, kteří tuto pomoc potřebují. V tomto případě se již jedná o sociální službu, která je zajišťována v rámci Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) a je sjednávána prostřednictvím úřadů práce nebo nestátních neziskových organizací (NNO). Mzda osobního asistenta může být hrazena např. za příspěví nestátní neziskové organizace nebo po domluvě s rodiči z příspěvků na péči. Tato pomoc by značně odlehčila pracovnímu vytížení AP, který by se mohl více věnovat ostatním žákům a plně rozvíjet své další pedagogické činnosti.

Z ekonomických a organizačních důvodů by dalším možným řešením při zabezpečení podpůrné služby mohlo být využití jedné osoby, která by souběžně zajišťovala službu osobního a pedagogického asistenta a to na základě dvou uzavřených pracovních smluv (se školou, s rodiči žáka nebo s NNO). V tomto případě nejsou přerušeny navozené vzájemné komunikační vazby při výuce a i vazby mezi žákem a asistentem. Případně by to mohlo být dalším možným východiskem pro navýšení pracovního úvazku AP a tím i jeho finančního ohodnocení.

Jako poslední doporučení pro praxi bych uvedla nutnost zavedení supervize, která má právě u funkce asistent pedagoga své opodstatnění. Činnost AP je značně náročná a to po všech stránkách a jako u dalších profesí, kde se pracuje s lidmi, hrozí i zde syndrom

vyhoření. Při práci s žáky s mentálním postižením je vznik syndromu vyhoření o to větší, protože u těchto jedinců není často možné pozorovat ani mírný posun v jejich edukaci. Tím není AP poskytována žádná přiměřená zpětná vazba ze strany žáka, která by jej motivovala k dalším činnostem a stanovení nových edukačních cílů. Při práci AP je poskytování zpětné vazby velmi důležité a to ze strany pedagogů, rodičů nebo vedení školy. K tomuto účelu by měla sloužit právě supervize, při níž AP dostane zpětnou vazbu na výsledky své dosavadní práce a na jejím základě si stanoví další reálné cíle a získá tak další motivační prvky. K evaluaci AP patří i možnost jeho následné seberealizace, která by měla spočívat nejen v rozvíjení vlastní osobnosti, ale i v nové motivaci a ve využití prvků duševní hygieny, zaměření se na osobní život a činnosti v něm.

## ZÁVĚR

V současné době je v českém školství poskytováno vzdělání všem dětem, bez ohledu na stupeň jejich postižení. Využitím možnosti tzv. podpůrného opatření lze zřídit ve škole funkci asistenta pedagoga, jenž umožní plné zapojení žákům s postižením do výuky i na školách běžného typu.

Funkci asistenta pedagoga mohou vykonávat absolventi nejrůznějších vysokoškolských studijních programů v oblasti pedagogických věd, ale také i ti, kteří mají dokončené středoškolské vzdělání doplněné kurzem pro asistenta pedagoga. Činnost asistenta pedagoga je pedagogická, vzdělávací a výchovná, tak by jí měl předcházet i stupeň dosaženého vzdělání, které by mělo být vysokoškolské a dle něj by asistenti pedagoga měli být i finančně ohodnoceni.

V současné době vznikají na vysokých školách nové studijní obory, jenž jsou určeny přímo pro asistenty pedagoga, což je velmi pozitivní a může to vést jednak k jejich lepší odborné profilaci a také i k možnému přispění ke zlepšení jejich celkového sociálního statusu ve společnosti. Zatím nezodpovězenou otázkou zůstává, jaký bude o tyto obory zájem, protože současná legislativa může asistenta pedagoga a to i s vysokoškolským vzděláním, zařadit pouze do 9. platové třídy, což není zrovna motivujícím finančním faktorem. Současná práce asistenta pedagoga je tvořena jen přímou pedagogickou činností a pracovní úvazek je tedy ve většině případů jen částečný a finanční ohodnocení velmi nízké.

Dalším negativem této důležité a potřebné profese v edukačním systému je její specifická a to, že neposkytuje přílišnou perspektivu trvalého pracovního poměru. Pracovní smlouvy jsou většinou sjednávány na dobu určitou a to po dobu jednoho školního roku, což může být pro AP značně demotivující a to i vzhledem k tomu, že k výkonu funkce musí mít pedagogické vzdělání a splňovat přísně stanovená kritéria, týkající se jeho osobnosti. Pro výkon funkce asistent pedagoga je nezbytné i další sebevzdělávání formou seminářů, kurzů a studiem odborné literatury v oblasti práce s jedinci se SVP.

Výkon funkce asistent pedagoga je velmi náročný a vyčerpávající po stránce psychické i fyzické, bohužel, v očích veřejnosti je nedoceněný a je často považován za méně prestižní. Věřím, že se tato situace do budoucna změní a funkce asistent pedagoga se stane oceňovanou a perspektivní profesí, která bude mít své opodstatněné a trvalé místo v českém edukačním systému.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT, 2005. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Překlad Lucie Hučínová. Praha: Portál, 121 s. ISBN 80-717-8907-0.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, spol. s r.o. ISBN 80-86633-37-3.
- [3] BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3854-3.
- [4] ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-802-4717-180.
- [5] JESENSKÝ, Ján, 1995. *Kontrapunkt y integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4030-0.
- [6] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80247-3070-7.
- [7] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [8] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*, 2004. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.
- [9] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8205-X.
- [10] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- [11] NOVOSAD, Libor, 2000. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-197-5.
- [12] OPATŘILOVÁ, Dagmar, 2006. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3977-9.
- [13] OPATŘILOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ, 2008. *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-2104575-0.

- [14] PELIKÁN, Jiří, 2007. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-569-8.
- [15] PIPEKOVÁ, Jarmila, 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-731-5120-0.
- [16] PÖRTNER, Marlis, 2009. *Na osobu zaměřený přístup v práci s lidmi s mentálním postižením a s klienty vyžadujícími trvalou péči*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3675-820.
- [17] PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-631-4.
- [18] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8772-8.
- [19] SLOVÁK, Miloš, 1985. *Biologické základy učení*. Praha: SNP. ISBN 80-7066-534-3.
- [20] SLOWÍK, Josef, 2010. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-919.
- [21] SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [22] STRAUSS, Anselm, Juliet CORBINOVÁ, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.
- [23] ŠVARCOVÁ, Iva, 2000. *Mentální retardace*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-506-7.
- [24] ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [25] VALENTA, Milan a Olga KREJČÍŘOVÁ, 1997. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr. ISBN 80-902-0579-8.
- [26] VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER, 2004. *Psychopedie – teoretické základy a metodika*. 2. vyd. Praha: Parta. ISBN 80-732-0063-5.
- [27] VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ a kolektiv, 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3380-6.
- [28] VÁGNEROVÁ, Marie. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 80-717-8802-3.
- [29] VYBÍRAL, Zbyněk, 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8291-2.
- [30] ZELINKOVÁ, Olga, 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.



Internetové zdroje:

[31] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Zákon č. 500/2004 Sb., *správní řád o zřizování funkce asistenta pedagoga*. [online]. © 2004 [cit. 2014-02-02]. Dostupné z <http://www.zakonycr.cz/seznamy/262-2006-sb-zakon-zakonik-prace.html>

[32] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Zákon č. 472/2011 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online]. MŠMT, © 2011 [cit. 2013-12-26]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

[33] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Zákon č. 198/2012 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. [online]. MŠMT, © 2012 [cit. 2013-12-26]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

[34] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online]. MŠMT, © 2005 [cit. 2013-12-26]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

[35] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Vyhláška č. 147/2011 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. MŠMT, © 2011 [cit. 2013-12-26]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

[36] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Vyhláška č. 329/2013 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. [online]. MŠMT, © 2013 [cit. 2013-12-26]. Dostupné z [http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDIQFjAB&url=http%3A%2F%2Faplikace.mvcr.cz%2Fsbirka-zakonu%2FViewFile.aspx%3Ftype%3Dc%26id%3D6522&ei=csC7UoTtD9HxhQfJyICA&usg=AFQjCNEhBAFBHDuZS2JPIXqC5CO\\_8ouCCg&bvm=bv.58187178,d.ZG4](http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDIQFjAB&url=http%3A%2F%2Faplikace.mvcr.cz%2Fsbirka-zakonu%2FViewFile.aspx%3Ftype%3Dc%26id%3D6522&ei=csC7UoTtD9HxhQfJyICA&usg=AFQjCNEhBAFBHDuZS2JPIXqC5CO_8ouCCg&bvm=bv.58187178,d.ZG4)

[37] ČESKO. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. MPSV: Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., *o katalogu prací ve veřejných službách a správě*. [online]. MPSV, © 2010 [cit. 2014-02-03]. Dostupné z [http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog\\_praci\\_UZ\\_1\\_10\\_2010.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog_praci_UZ_1_10_2010.pdf)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

- AP Asistent pedagoga.
- Apod. A podobně.
- Atd. A tak dále.
- IVP Individuálně vzdělávací plán.
- Např. Například.
- PPP Pedagogicko psychologická poradna
- SPC Speciálně pedagogické centrum.
- SVP Speciální vzdělávací potřeby.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek č. 1: Grafické znázornění vzájemného působení jednotlivých kategorií paradigmatického modelu .....	62
Obrázek č. 2: Grafické znázornění klíčových kompetencí asistenta pedagoga .....	67

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1. Paradigmatický model .....	46
--	----