



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Asistent pedagoga v mateřské škole

Vypracovala: Aneta Čočková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, 27. března 2023

Aneta Čočková

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení mé práce. Děkuji mé rodině a blízkým, kteří mě po celou dobu studia s trpělivostí podporovali. V neposlední řadě mé díky patří těm, kteří se podíleli na realizaci praktické části mé bakalářské práce.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá profesí asistenta pedagoga v mateřské škole. Teoretická část seznamuje s historií, postavením asistenta pedagoga v současném školství, jeho potřebným vzděláním pro výkon tohoto povolání a náplní práce. Dále je část věnována podpůrným opatřením a otázkám inkluze. V neposlední řadě jsou zde nastíněny možné problémy, které mohou během spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu nastat. Praktická část prezentuje výsledky výzkumného šetření zaměřeného na přínos asistenta pedagoga ve třídě. Cílem je popsat jeho úlohu v mateřské škole a zjistit jakým způsobem probíhá spolupráce mezi ním, učitelem, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiči. Stanovený cíl je naplněn pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pěti asistenty pedagoga v mateřských školách.

Klíčová slova

asistent pedagoga; spolupráce; mateřská škola

Abstract

This bachelor work deals with the profession of a teacher's assistant in kindergarten. The theoretical part introduces the history and position of the teacher's assistant in the contemporary education system, their required education to perform this profession and the job description. There is also a section on support measures and inclusion. Last but not least, it outlines possible issues that may arise during the collaborative learning process. The practical part presents the results of a research survey focused on the contribution of the teacher's assistants in the classroom. The aim of this bachelor work is to find out how the cooperation between the teacher, children with special education needs and their parents takes place in selected kindergartens. This bachelor work's aim is determined through semi-structured interviews with five teaching assistants in kindergartens.

Key words

teacher's assistant; collaboration; kindergarten

OBSAH

ÚVOD	7
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁNÍ.....	8
1.1 Vymezení pojmu inkluze, integrace a segregace	8
1.2 Legislativní pojetí inkluze	9
2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	12
3 DĚTI SE SVP V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	14
3.1 Podpůrná opatření.....	14
3.2 Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán	16
4 ASISTENT PEDAGOGA V MŠ	18
4.1 Legislativní ukotvení	18
4.2 Historie.....	18
4.3 Kvalifikační předpoklady AP.....	19
4.4 Vymezení pracovní náplně.....	21
5 SPOLUPRÁCE AP S UČITELEM	24
5.1 Podmínky pro efektivní spolupráci	24
5.2 Vzájemné vztahy	27
5.3 Rizika v práci AP	28
5.4 Stereotypy spjaté s činností AP.....	29
6 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	31
Výzkumné otázky	31
7 METODIKA A TECHNIKA SBĚRU DAT.....	31
7.1 Výzkumný soubor	32
8 ANALÝZA ROZHOVORŮ	34
9 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	46
10 DISKUZE.....	49
ZÁVĚR.....	51
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	52
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	56
SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma „Asistent pedagoga v mateřské škole“. Mé osobní zkušenosti mě inspirovaly při výběru tohoto tématu. Pracovala jsem rok ve školství jako asistentka pedagoga, konkrétně ve druhé třídě základní školy. Zajímalo mě, jak rozdílná bude spolupráce mezi asistentem pedagoga, učitelem, žákem se SVP a rodiči u mladších dětí v mateřské škole. Asistent pedagoga hraje významnou roli zejména pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ostatní účastníky vzdělávacího procesu. Jedná se o velmi diskutované téma, jelikož úzce souvisí s inkluzivním vzděláváním. Se snahou o co nejúčinnější inkluzivní vzdělávání vzrostl i počet asistentů nejen v mateřských školách. Ve své praxi se setkávám s čím dál větším počtem dětí, které vzhledem ke svým speciálním vzdělávacím potřebám přítomnost asistenta pedagoga potřebují. Vzhledem k tomuto stále poměrně novodobému fenoménu neumí spousta škol správně uchopit tuto pozici a učitelé a asistenti zkouší cesty, jak neefektivněji zajistit spolupráci v zájmu žáků. Mým osobním přáním je seznámit veřejnost svou bakalářskou prací s touto formou pomoci a přiblížit, že se jedná o velice důležitou profesi ve školství, na kterou je potřeba se pečlivě připravovat a efektivně spolupracovat s ostatními účastníky vzdělávacího procesu. Teoretická část seznamuje čtenáře s profesí asistenta pedagoga, jeho postavením v současném školství, s pojmy inkluzivního vzdělávání a s podpůrnými opatřeními. Dále jsou specifikovány formy spolupráce s pedagogem, dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiči a případné komplikace, které během edukativního procesu mohou nastat. V praktické části je stanoven cíl a výzkumné otázky, které korespondují s cílem, tématem bakalářské práce. Byl zjišťován přínos asistenta pedagoga ve třídě, spolupráce mezi ním, učitelem, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiči. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, jednalo se tedy o kvalitativní výzkumné šetření.

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V současné době pojem inkluzivní vzdělávání slýcháme velice často ať už v odborných publikacích, či na veřejnosti v praxi. Představuje koncept speciální pedagogiky, který zasahuje do všech vrstev vzdělávání nejen v českém školství. Snaží se o to, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) bez ohledu na stupeň jejich znevýhodnění měli stejnou příležitost ke kvalitnímu vzdělání. Druhy a stupně znevýhodnění jsou velice rozmanité, a proto je důležité, aby učitel volil individuální přístup vzhledem k potřebám dítěte.

1.1 Vymezení pojmu inkluze, integrace a segregace

Zilcher a Svoboda (2019, s. 21) uvádí, že „čistě segregativně bylo české školství nastaveno obzvlášť dříve před integrativními trendy ve vzdělávání.“ Původně byla segregace zamýšlena jako přístup s pozitivním dopadem.

Byla zaměřena na děti, u kterých se snažila o vytvoření určité homogenní skupiny, pro kterou bude vytvořeno a uzpůsobeno prostředí tak, aby zde mohli studovat jedinci s podobnými potřebami a vzdělávacími možnostmi. Děti byly podle typu a závažnosti svého postižení rozdělovány do speciálních, nebo internátních škol. (Lechta, 2016)

Opakem tohoto způsobu vzdělávání je integrace. Ta je chápána jako snaha začlenit žáky se SVP mezi své vrstevníky do běžných škol, které jsou zařazeny do vzdělávacího proudu. V rámci integrace se bavíme o přítomnosti konkrétního žáka ve třídě, který je odlišný od ostatních kvůli určitému handicapu. Nicméně vzhledem k tomu, že je pozornost zaměřena především na potřeby jedince se SVP, nepřizpůsobuje škola v takové míře své podmínky žákovi. Podmínkami v takovém slova smyslu rozumíme úpravu prostředí, specifické vzdělávací metody a postupy, metodické pomůcky apod. (Michalík et al., 2015)

Optimální možnost, kterou současné školství nabízí je inkluze. Pochází z latinského slova *inclusio*, v překladu znamenající zařazení. A to do určité skupiny nebo celku. V praxi to pak znamená, že takové dítě, které má určitý handicap je zařazeno do běžného chodu škol mezi své vrstevníky, a to za pomoci podpůrných opatření (dále jen

PO) a vzdělaných pedagogů, kteří se snaží zajistit co nejkvalitnější vzdělávání. Narozdíl od integrace, inkluze se snaží o co nejefektivnější přizpůsobení školních podmínek k tomu, aby bylo umožněno plnohodnotné vzdělávání bez rozdílů. (Hájková a Strnadová, 2010)

Inkluzivní vzdělávání zahrnuje velice různorodou škálu žáků. Proto se může stát obtížným najít co nejlepší individuální přístup, který se od pedagogů očekává. Škola, která je inkluzivnímu vzdělávání otevřena, je pak ochotna přizpůsobovat své prostředí. Ke správnému chodu vzdělávání je potřeba úzká spolupráce všech, kteří se podílejí na vzdělávacím procesu a brát v potaz všechny faktory, které to ovlivňují. Mezi ně můžeme řadit samotné provedení školy. Rozumí se tak uspořádání a vybavení tříd, bezbariérové přístupy, metodické a kompenzační pomůcky, ale i spolupráce s ostatními zařízeními, jako jsou různé neziskové organizace, školní psychologové, pedagogicko-psychologické poradny apod. Velice důležitý je přístup samotných pedagogů, kteří plní nejvíce důležitou úlohu a to, jak budou k dítěti přistupovat. A v neposlední řadě rodiče žáka se SVP, jakým způsobem jsou inkluzi otevřeni a jak přistupují k začlenění.

Vítková (2004) je toho názoru, že nejdůležitější je však postoj spolužáků. A to od samotného představení až po začlenění do kolektivu. Aby dítě mohlo být úspěšně integrováno, je potřeba, aby dominovaly kladné postoje. Myšleno vést dítě k co největší samostatnosti a co nejvíce redukovat jakékoliv ať už verbální, či neverbální útoky na něj. Hrozí totiž riziko izolování žáka od ostatních. Inkluze by v takovém případě pak postrádala veškerý smysl.

Často se bohužel stává, že dítě s handicapem není přijato a následně začleněno do komunity mezi své vrstevníky, je proto velice důležité, jaký přístup k tomu mají i oni.

Z tohoto pohledu je potřeba inkluzi podporovat, aby v budoucnosti lidé se znevýhodněním nebyli společností odsuzováni. A není lepší příležitostí než od útlého věku jako právě v prostředí mateřské školy.

1.2 Legislativní pojetí inkluze

Diskutování o inkluzi probíhalo již dříve v historii. Za velice důležitý milník můžeme považovat světovou konferenci pořádanou organizací UNESCO v Salamance (Španělsko) v roce 1994. Zde byl sjednaný dokument, ve kterém se všichni svým

podpisem zavázali k tomu, že co nejefektivněji zajistí přístup ke vzdělávání všem lidem se SVP. Dokument obsahuje pět hlavních myšlenek, které zastává:

- 1) „každé dítě má základní právo na vzdělání a musí mít možnost dosáhnout a udržet si přijatelnou úroveň vzdělání;
- 2) každé dítě má jedinečné vlastnosti, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby;
- 3) vzdělávací systémy by měly být koncipovány a vzdělávací programy realizovány tak, aby zohledňovaly širokou rozmanitost těchto charakteristik a potřeb;
- 4) osoby se SVP musí mít přístup do běžných škol, které by je měly přijmout v rámci pedagogiky zaměřené na dítě a schopné tyto potřeby uspokojit;
- 5) běžné školy s tímto inkluzivním zaměřením jsou neúčinnějším prostředkem boje proti diskriminačním postojům, vytváření vstřícných komunit, budování inkluzivní společnosti a dosažení vzdělání pro všechny; navíc poskytují efektivní vzdělání většině dětí a zvyšují efektivitu a v konečném důsledku i hospodárnost celého vzdělávacího systému.“

(UNESCO, 1994, s. VIII – přeloženo z originálu autorkou bakalářské práce)

Prohlášení potvrzuje práva jedince, která jsou zakotvena ve Všeobecné deklaraci lidských práv (1948) ve článku 26. Organizace spojených národů uvádí, že právo na bezplatné vzdělání má každý.

U nás byla 30. 9. 1990 jménem České a Slovenské republiky podepsána Úmluva o právech dítěte, která má ve snaze pozitivně rozvíjet každé dítě. Podpisem se státy zavazují k respektování práv dítěte, tedy i k právu na vzdělání. Další významný dokument, který tyto myšlenky utvrzuje je Listina základních práv a svobod z roku 1993. Ta stanovuje rovný přístup a právo na vzdělání všem lidem bez rozdílu.

V roce 2015 byl novelizován zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. S novelizací zákona přišly na řadu i kroky pro podporu inkluze.

V § 16 zákon stanovuje vzdelávaní detí, žáků a studentů se SVP. Zejména zde popisuje podpůrná opatření a zařazení žáků do běžných škol vzdělávacího proudu. Bližší ošetření detí, žáků a studentů znevýhodněných pak specifikuje další závazný dokument – vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdelávaní žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ta stanovuje upravená podpůrná opatření, zařazení žáků, úpravu hodnocení, organizace metody výuky atd.

2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Pokud je v současném školství snaha o co nejúčinnější integraci jedinců se SVP, je potřeba jejich handicap vnímat jako něco, díky čemu jsme schopni hledat stále nové inovace, a ne jako překážku, nebo důvod k vyloučení. Tito jedinci mají kromě běžných potřeb i potřeby, které jsou více specifické. K tomu, aby byli plnohodnotně vzděláváni, potřebují upravit vzdělávací proces a přiznat jim PO. Na základě toho, do jakého stupně PO bude žák spadat, pak volíme vhodné vzdělávací postupy. Pomoci můžeme například úpravou režimu, využívání metodických pomůcek a vzdělávacích metod, či vypracování plánu pedagogické podpory (dále jen „PLPP“), individuálního vzdělávacího plánu (dále jen „IVP“), nebo přidělením AP. (Michalík et al., 2015)

Dle Školského zákona (§ 16 odst. 1) je dítětem, žákem, či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami „žák, který (...) potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“ (Školský zákon 561/2004 Sb., § 16, ve znění pozdějších předpisů)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v dokumentu, který se nachází na jejich webu v sekci vzdělávání žáků se SVP uvádí, že se dělí do šesti hlavních oblastí takto:

1) Žáci se zdravotním znevýhodněním

Jedinci s tělesným, zrakovým a sluchovým postižením. S lehkým mentálním postižením, zdravotně oslabení a dlouhodobě nemocní.

2) Žáci s narušenou komunikační schopností (NKS)

Jedinci s narušením expresivní složky řeči (aktivní mluva) a receptivní složky (porozumění). Mezi takové vady patří například mutismus, dyslálie, nebo dysfázie.

3) Žáci s poruchou učení, chování a pozornosti

Patří sem poruchy, které narušují vzdělávací proces v důsledku nedostatečně rozvinutých schopností jedince. V oblasti učení to jsou zejména poruchy narušující trivium – čtení, psaní, počítání. Dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie apod. Poruchy chování jsou především námi vnímané negativní odchylky od běžných

norem. Jedinec není schopen v danou chvíli ovlivnit své chování. Patří sem agresivita, neschopnost respektovat udržovat sociální vztahy a normy. Jako poruchy pozornosti pak můžeme chápat ADD (poruchu pozornosti), kdy jedinec není schopen plnit aktivity a úkoly na základě neudržení pozornosti. A ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) stejně jako v ADD, doplněno hyperaktivitou a impulzivitou.

4) Žáci s OMJ (odlišným mateřským jazykem)

Jedinci, kteří mají jiný mateřský jazyk než češtinu, nebo pochází z jiného kulturního prostředí.

5) Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek

Žáci, kteří pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, či s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou.

6) Žáci mimořádně nadaní

Spadají sem tehdy, pokud mají přidružené SVP. Tvoří samostatnou skupinu na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb., která je zmíněna výše.

(MŠMT, ©2013-2022)

3 DĚTI SE SVP V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Vzdělávání dětí se SVP v mateřské škole vyžaduje pochopení a trpělivost. Každý druh postižení si nárokuje jiný odborný přístup. Mateřská škola se obecně připravuje stejně jako před příchodem každého jiného dítěte, své vzdělávací podmínky následně přizpůsobí tak, jak vyžaduje míra SVP daného dítěte. Je potřeba zajistit materiální vybavení školy (třídy), odborný pedagogický přístup a velice důležitou roli hraje i klima třídy do kterého dítě nastoupí. To, jakým způsobem bude dítě začleněno a dále vzděláváno má v rukou pedagog, který úzce spolupracuje s rodiči dítěte.

V České republice pro tyto děti existuje navíc poměrně rozsáhlý poradenský systém, který zaštiťují školská poradenská zařízení (dále jen „ŠPZ“). Spadají sem: PPP (pedagogicko-psychologické poradny), SPC (speciálně pedagogická centra) a SVP (střediska výchovné péče). Jsou zde k dětem k dispozici psychologové, speciální a sociální pedagogové a logopedi. (Morávková Vejchorová et al., 2015))

3.1 Podpůrná opatření

PO jsou sepsaná doporučení, která slouží jako zásadní prostředky k podpoře žáků se SVP. Legislativně je zakotvuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. Dále je více konkretizuje vyhláška č. 27/2016 Sb.

V předškolním vzdělávání stanovuje systém péče o děti s přiznanými PO další závazný dokument, a to Rámcový vzdělávací program pro předškolního vzdělávání (dále jen „RVP PV“). Slouží také jako základ pro tvorbu Školního vzdělávacího programu, podle kterého škola uskutečňuje své vzdělávání všech dětí v MŠ.

V roce 2015 vydala Univerzita Palackého v Olomouci katalogy podpůrných opatření. Slouží jako manuál podpory, který má umožnit vhled do speciálně pedagogického vzdělávání. Hlavní myšlenkou bylo zajistit odbornou znalost v této oblasti a ulehčit tak pedagogickou činnost všem učitelům, kteří se se vzděláváním žáků se SVP setkávají jen okrajově, nebo vůbec. Na katalogu se podílela vysoká škála odborníků a zařízení, které mají desítky let zkušeností v oblasti speciální pedagogiky (Michalík et al., 2015, s. 32-34).

Všichni žáci se SVP mají nárok na využívání PO, která se dle katalogu (Michalík et al., 2015, s. 40–45) dělí do pěti stupňů:

- 1) Pro děti s přiznanými podpurnými opatřeními prvního stupně není potřeba výrazných změn v postupech a metodách ve vzdělávání, a proto škola upravuje podmínky sama. A to zejména za pomoci vypracování PLPP, který obsahuje SVP a obtíže daného dítěte a návrhy, jak situaci zlepšit. Škola plán průběžně vyhodnocuje a upravuje na základě vývoji SVP dítěte. Vyučující mají možnost konzultací s pracovníky poradenských zařízení.

2. - 5. stupeň

PO určuje školské poradenské zařízení – PPP, nebo SPC. Na základě jejich doporučení, který škola obdrží jsou pak PO realizována. Od této hranice se již vypracovává IVP.

- 2) Druhý stupeň zahrnuje děti, které jsou ovlivněny svým zdravotním stavem. Mají oslabené kognitivní, zrakové a sluchové funkce, nebo fyzické, či psychické onemocnění. Zahrnují se sem také děti s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Je potřeba zařazovat speciálně pedagogické metody a postupy. V případě potřeby využívat speciální didaktické pomůcky.
- 3) SVP ovlivněny poruchami učení, mentálním, či tělesným postižením. Dále sem spadají děti se sluchovým a zrakovým postižením, či děti se syndromem CAN. Všechny tyto obtíže narušují kvalitu vzdělávání a je potřebná odborná intervence ŠPZ, které mimo jiné stanoví PO. Je potřeba využívat speciálních postupů a metod a respektovat možnosti žáka. Vzhledem k typu postižení jsou využívány i rehabilitační a kompenzační pomůcky. Od 3. stupně je také možnost získat do třídy AP na základě doporučení od ŠPZ.
- 4) Opět PO stanovuje ŠPZ (včetně vyjádření lékařů a odborníků). Patří sem děti se středně těžkým, či těžkým mentálním postižením. Závažné tělesné, zrakové, sluchové postižení a závažné postižení řeči. Do výuky vstupují další pedagogičtí pracovníci – druhý pedagog, asistent pedagoga. Opět využívá speciálních pomůcek a je potřeba rozsáhlejší úprava prostředí (bezbariérový přístup, přizpůsobené pracovní místo apod.).

- 5) Děti s hlubokou mentální retardací a kombinovaným postižením. Výuka probíhá opět za pomoci dalších speciálních pedagogů, asistentů pedagoga. Také je potřeba nejvyšší přizpůsobení a úprava prostředí. K výuce využíváme speciální didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. Vzhledem k náročnosti je i potřeba vyšší finanční podpory školy.

Školy nadále úzce spolupracují se ŠPZ a společně vyhodnocují účinek PO.

3.2 Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán

PLPP slouží jako forma podpory pro děti s výukovými potížemi, agresivním chováním, adaptačními obtížemi, či nepozorností. Dokument vypracovává pedagog na základě PO prvního stupně, které si stanovuje sama škola, pokud nestačí přímá podpora ve výuce. Vzhledem k tomu není potřeba doporučení od ŠPZ. V PLPP dochází k úpravám metod výuky a postupů a změna kritérií pro hodnocení daného dítěte. Cílem dokumentu je formulovat obtíže dítěte a navrhnout postupy k jejich zlepšení. Plán je uveden do oběhu a vyhodnocuje se do třech měsíců od uvedení. Je posouzen a pokud je shledán jako dostačující, pokračuje se v jeho naplnění. Pokud ale pedagog dojde k závěru, že pro dítě nedostačující, je potřeba kontaktovat ŠPZ pro další postup. Rodiče dítěte o PLPP nerozhodují, dostávají ale dostatek informací o jeho naplňování a slouží jim jako určitý podklad k tomu, aby viděli pokroky, čeho se podařilo dosáhnout apod. (Národní pedagogický institut České republiky, 2021).

IVP patří mezi nejdůležitější závazný dokument, který pomáhá integrovaným dětem se SVP dosáhnout kvalitního vzdělání v rámci kvalitní edukace. Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve 2. odst. § 3 jej definuje jako „Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.“

Zpracovává jej škola na základě doporučení od ŠPZ a je tvořen od druhého stupně PO. „Pro tvorbu individuálního a vyrovnávacího plánu nejsou stanovena jednotná formální kritéria.“ (Horáčková, 2015) Najdeme zde identifikační údaje žáka, včetně stupně jeho PO a kdo z pedagogických pracovníků se případně podílí na jeho vzdělávání a

naplňování IVP. Důležitou částí jsou úpravy vzdělávacího obsahu a očekávaných výstupu dítěte, upravené vyučovací metody a postupy (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3). Zákonný zástupce dítěte musí podat žádost o zpracování IVP na základě doporučení ŠPZ a ředitel ji musí potvrdit. Zároveň pak nesou zodpovědnost za to, že budou pomáhat při vzdělávání v domácím prostředí (domácí přípravy, úkoly apod.) Je potřeba IVP průběžně vyhodnocovat a podle „aktuálního stavu vzdělávacích potřeb dítěte revidovat a doplňovat.“ (Kendíková, 2020, s. 48)

4 ASISTENT PEDAGOGA V MŠ

Předškolní čas trávený v prostředí MŠ bývá pro většinu dětí velice radostným obdobím jejich života. Bohužel některé z nich mají tento pobyt ztížen vlivem SVP. Významnou výchovně vzdělávací roli v MŠ přebírá další pedagogický pracovník – asistent pedagoga („AP“), který pracuje pod metodickým vedením učitele. Společně mají za úkol vytvořit bezpečné a příjemné klima třídy pro všechny děti bez rozdílů.

4.1 Legislativní ukotvení

V rámci inkluzivního vzdělávání, které v průběhu let procházelo legislativně-obsahovými změnami, změny probíhaly i na straně zákonů zajišťující funkci AP. Současná legislativa definuje AP jako jedno z podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se SVP. specifikuje tuto profesi následovně „Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“

Tuto pozici může vykonávat osoba, která je dle platné legislativy § 2 zákona č. 563/2004 Sb., „ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2)

4.2 Historie

Profese AP funguje v českém vzdělávacím systému více než 20 let. V jejich průběhu docházelo k výrazným změnám od samotného pojmenování tohoto PO, v pracovní náplni, potřebným vzděláním, tak i náležitým financováním profese. Významným mezníkem se stal rok 1997, kdy byla přijata vyhláška 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která umožňovala vznik autistických tříd a souběžně přítomnost dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě. Pojem AP zatím nebyl používán. Dříve byla tato pozice v tehdejší Československém školství obsazena pracovníky civilní služby, která fungovala jako náhrada povinné vojenské služby.

Finanční podpora byla ze strany státu velice nahodilá, a proto vznikaly rozdíly v počtech asistentů v různých školách. Zároveň v té době neměli lidé dostatečnou kvalifikaci pro toto povolání, což některé motivovalo se dále vzdělávat v tomto oboru. (Čadilová a Žampachová, 2021)

U dětí s těžkými a kombinovanými formami postižení pracovali asistenti ve speciálních školách. U dětí se sociálním znevýhodněním působili již od poloviny 90. let asistenti romských žáků. V letech 1997–1998 pak byla služba uzákoněna a stát převzal za tuto profesi zodpovědnost. V průběhu let narůstal počet asistentů a v roce 2000–2001 již nebyla asistence orientována pouze na romské děti, ale na všechny ze sociálně znevýhodněného prostředí. Název profese byl z „romský asistent“ převeden na „vychovatel-asistent učitele.“ (Němec et al., 2014)

Zásadní zlom nastal přijetím zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který zavádí pojem SVP a později pak zakotvil profesi asistenta pedagoga.

V současné době je profese legislativně sjednocena a nazývána jednotným pojmem – asistent pedagoga bez rozdílu výkonu práce u dětí se sociálním znevýhodněním, či zdravotním postižením. (Morávková Vejchorová et al., 2015)

4.3 Kvalifikační předpoklady AP

Školský zákon č. 563/2004 Sb. zahrnuje předpoklady, které by každý pro tuto profesi musí splňovat:

1.
 - a) je plně způsobilý k právním úkonům,
 - b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
 - c) je bezúhonný
 - d) je zdravotně způsobilý a
 - e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.
2. Ve státech EU, kde chce příslušník uznat odbornou praxi a případně zde vykonávat tuto profesi se musí řídit zvláštními právními předpisy daného státu.

Vzhledem k tomu, že se AP řadí mezi pedagogické pracovníky, je potřebné vzdělání v tomto oboru podmínkou pro efektivitu výkonu práce. K dosažení odborné kvalifikace dnes vede rozmanitá škála „cest“. Od základního doplněného vzdělání až po vysokoškolské obory. AP získává odbornou kvalifikaci (shrnutí § 20 zákona č. 563/2004 Sb.):

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

Asistenti, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající v oblasti „pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro

výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči“ (§ 20 zákona č. 563/2004 Sb., 2. odst.) získávají odbornou kvalifikaci:

- a) Podle bodů a) – f) výše, nebo
- b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,
- d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání, studiem pedagogiky či studiem pro AP, nebo
- e) základním vzděláním doplněným studiem pro AP.,

V neposlední řadě kromě výše uvedených podmínek je potřeba zmínit důležitost osobnostních předpokladů. Jako klíčový můžeme řadit kladný vztah k dětem. Dále empatii, trpělivost, spolehlivost, komunikativnost a ochotu ke spolupráci.

Aby byl AP schopný se dostatečně přizpůsobit dětem vzhledem k různorodosti SVP, musí být také vybaven například přirozenou autoritou, citlivým přístupem, určitou fyzickou zdatností (u dětí s tělesným postižením) a snahou hledat co nejvíce možností, jak dětem společně s pedagogem ulehčit vzdělávací proces.

4.4 Vymezení pracovní náplně

Náplň práce je taktéž velice rozmanitá. Určuje ji ředitel školy v pracovní smlouvě, vychází přitom ze dvou důležitých dokumentů. Jednak z vyhlášky č. 27/2016 Sb., a z doporučení od ŠPZ (na základně odborného posudku a individuálních potřeb dítěte/děti se SVP). Zde je důležité zmínit a uvědomit si, že AP „pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání“ a „pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5, odst. 1) což znamená, že je to především asistent pedagoga, nikoli asistent dítěte. Ředitel školy také rozhodne, zdali bude náplní práce AP pouze přímá, nebo i nepřímá pedagogická činnost. Mezi přímou řadíme bezprostřední práci s dětmi a pedagogem s cílem vytvoření co nejlepších podmínek pro vzdělávání a rozvoj dětí. Dále komunikaci

a spolupráci s rodiči dítěte se SVP, případně pomoc při sebeobsluze u dětí se zdravotním postižením. Nepřímá pedagogická činnost pak zahrnuje komunikaci s učitelem, konzultace, přípravu pomůcek a materiálů na výuku, podílení se na zpracování dokumentů dítěte apod. Je vhodné také „informovat asistenta o míře zkušeností školy i učitelek s inkluzivním vzděláváním a se zapojením AP do vzdělávání.“ (Němec a Martinovská, 2018, s. 25)

S náplní práce také souvisí patřičné platové ohodnocení. AP je hodnocen podle platových tabulek pedagogických pracovníků. Mohou být podle uvážení ředitele zařazeni do 4. – 9. platové třídy. Rozhodující je pracovní smlouva, kde jsou uvedeny činnosti, které vykonává. Musí se ale řídit nařízením vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě v přesném znění:

4. platová třída

1. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.
2. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických, sebeobslužných a jiných návyků.

5. platová třída

1. Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických, sebeobslužných a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.

6. platová třída

1. Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.
2. Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

7. platová třída

1. Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.

8. platová třída

1. Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.

9. platová třída

1. Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.
2. Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálně pedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.

5 SPOLUPRÁCE AP S UČITELEM

Jak bylo již zmíněno, jedná se o asistenci učiteli, kterému pomáhá v širším spektru činností a jsou nejbližšími spolupracovníky ve vzdělávacím procesu. Umožňuje mu se tak více věnovat dětem, které vyžadují více pozornosti a individuální přístup.

5.1 Podmínky pro efektivní spolupráci

Za klíčové považujeme, aby byl mezi AP a učitelem vytvořen vztah kvalitní spolupráce, ten vede k příznivému klimatu celé třídy. „Učitel by měl asistenta vést.“ (Kendíková, 2020, s. 133) K tomu, aby byl AP učitelem efektivně zapojen a využit, je potřeba vzájemná profesionální souhra. Proto je potřeba si hned při nástupu do práce dohodnout s učitelem vše potřebné k efektivní spolupráci a spokojenosti obou stran.

Vymezení kompetencí

Při společné dohodě a vymezení kompetencí mezi AP a učitelem je vždy ve škole atmosféra příjemnější, poklidnější a hlavně přehlednější. Pokud jsou od začátku nastavená pravidla, bude efektivnější i následný vzdělávací proces. Naopak ale vzniká riziko při nesprávné dohodě, což může vést k narušení vzájemných vztahů na pracovišti a vzniká nestabilní prostředí pro všechny ve třídě. Doplnování a přizpůsobování pravidel může probíhat i v průběhu školního roku, protože na začátku se AP a učitel ještě tolik neznají, a proto není možné vše správně podchytit a uvést. Rozdělení kompetencí může probíhat například takto:

1. Administrativa – Učitel a AP se společně dohodnou, že administrativu rozdělí tak, že učitel bude zapisovat do třídní knihy a vést veškerou třídní dokumentaci. AP bude kopírovat veškeré materiály potřebné k výuce, bude obstarávat portfolia dětí a vést si asistentský deník, kde bude zapisovat veškeré postřehy a záznamy o dětech se SVP. Ten bude následně sloužit jako prostředek pro evaluaci a případné podklady pro další řešení.
2. Hodnocení – Učitel po vzdělávacích činnostech poskytuje AP zpětnou vazbu jak ke vzájemné spolupráci, tak k výsledkům vzdělávání dětí se SVP. Hodnotí využívané metody a postupy a hodnotí celkový stav a klima třídy a vyslovuje

případné nedostatky a navrhuje, jak je zlepšit. AP také hodnotí vzájemnou spolupráci, zapojuje se do hodnocení a sděluje případné individuální pokroky/nedostatky dětí se SVP. V neposlední řadě probere s učitelem sebereflexi, jak je spokojen s výsledky a vlastními vzdělávacími postupy a případně se dohodnou na následné podpoře.

3. Informace – Učitel sdělí asistentovi na základě dokumentace všechny potřebné informace k práci s dětmi se SVP a doporučí náměty pro přípravu pomůcek a vhodných metod. Probere s ním, jaké informace může/nemůže sdílet s rodiči dítěte a dbá na ochranu osobních údajů dětí. AP tedy s předstihem probere s učitelem jaké informace může sdílet, informuje o své případné absenci, aby za něj byla nalezena náhrada. Informuje o výsledcích práce s dětmi se SVP.

Uvedení do MŠ

„Má-li pozice AP už od prvních dnů jeho zapojení do činnosti MŠ přinášet očekávaný efekt, je potřeba pečlivě dbát na správné uvedení asistenta do školy.“ (Němec a Martinovská, 2018, s. 21) Při nástupu je potřeba, aby ředitel uvedl zaměstnance, který bude asistentovi oporou do začátku. V MŠ to bývá zejména vedoucí učitelka, či učitelka, se kterou bude ve třídě spolupracovat. S touto osobou bude konzultovat vše potřebné pro výkon své pracovní náplně. Přidělením takového pracovníka ale neomezuje asistenta v tom, aby si hledal i jinou metodickou pomoc. Všichni pedagogové jsou asistentovi partnery, a proto k nim může chodit pro odborné rady. To platí i u ostatních ŠPZ, které mají s MŠ navázanou spolupráci. Umožňují asistentům metodickou podporu prostřednictvím konzultací, náhledů do výuky v jiných školách, či další formy rozšiřujícího vzdělávání (semináře, školení, webináře). Jíšová a kol. (2012, s. 21) uvádí, že „prohlubování a rozšiřování znalostí asistentů pedagoga po absolvování základního kurzu formou dalšího vzdělávání, připravují a nabízejí i organizace v jednotlivých regionech.“

V širším slova smyslu uvedení AP do MŠ znamená seznámení se školou, jejími pravidly provozu, filozofií a organizací vzdělávání. Důležité je také ho seznámit s ostatními pedagogickými spolupracovníky. Klíčové také je, do jaké míry má škola se zapojením asistentů v rámci inkluze zkušenosti.

V užším slova smyslu pak asistenta uvedeme do samotné třídy a seznámíme ho s jejich pravidly, s dětmi a učitel zajistí seznámení s veškerými podklady dětí se SVP.

Komunikace

Komunikace je klíčová pro jakoukoliv mezilidskou činnost, v MŠ pak zajistí bezproblémovou spolupráci AP a učitele. Je potřeba mezi sebou denně komunikovat ať už průběžně, kdy si vzájemně sdělují své zkušenosti a informace o případné problematice dětí, či při konzultacích před výukou, nebo bezprostředně po ní. Verbální komunikace, která je využívána během vzdělávacích činností a průběhu dne by měla převládat, nicméně v prostředí MŠ se velice často využívá i komunikace neverbální – zejména pak gestikulace, mimika, oční kontakt.

Dorozumívání by ale měly zajišťovat i digitální technologie, pokud nedochází ke komunikaci v osobní rovině. Mobilní telefon, e-mail, SMS zprávy apod. slouží jako spolehlivé prostředky, díky kterým jsou nejen pedagogičtí pracovníci schopni si sdělovat potřebné informace. Mohou být využívány například k posílání námětů na přípravu metodických materiálů a pomůcek pro děti se SVP.

AP by měl respektovat názory a přání učitele je potřeba si uvědomit, že i on má velice důležitou roli ve třídě a sleduje vzdělávání dětí na stejné rovině, ale zároveň z jiných úhlů pohledu než samotný učitel. Vzájemný vztah, který je nutný posílit efektivní komunikací má vliv na celkovém klimatu třídy a vzdělávacím procesu (Němec a Martinovská, 2018).

Příprava a plánování výuky

K tomu, aby měl AP dostatek klidu a příležitostí se značně připravit na výchovně-vzdělávací činnosti, je potřeba aby měl v MŠ vyhrazené místo, kde bude mít soukromí. Přípravy a plánování by měly probíhat pod metodickým dohledem učitele, proto je důležitá již výše zmiňovaná komunikace při jejich tvorbě. Stěžejním dokumentem je IVP začleněného dítěte.

Asistent kopíruje materiály, vytváří metodické pomůcky, konzultuje využití kompenzačních pomůcek v návaznosti na konkrétní vyučovací materiál učitele apod.

5.2 Vzájemné vztahy

Pro efektivní spolupráci a pozitivní vztahy mezi AP a všemi členy vzdělávacího procesu v MŠ je potřeba aby všichni porozuměli smyslu této profese.

Vztah mezi AP, dítětem s SVP a ostatními dětmi

V souladu s náplní práce by AP podle vyhlášky a různých metodických doporučení měl pracovat nejen s dítětem se SVP, ale i s ostatními dětmi ve třídě. AP se bude ve třídě pohybovat mezi dětmi každý den a bude se snažit vytvořit co nejpříjemnější klima. Proto je velice důležité, ale byl na začátku roku dětem náležitě představen a měla by být vysvětlena jeho role ve třídě. Zároveň je třeba „děti ujistit, že se na něj mohou obracet i v případě nejrůznějších jiných problémů.“ (Kendíková, 2020, s. 130) Některé děti jsou zejména v MŠ stydlivé a v rámci adaptace na nové prostředí školy jim další „cizí osoba“ může proces adaptace ztížit. Proto by se měl asistent zapojovat mezi děti a snažit se o vytvoření přátelského vztahu tak, aby ho nevnímali jako „narušitele“, ale jako partnera. Asistent by měl všechny děti akceptovat, být empatický a hlavně autentický. To znamená, aby neuhýbal ze své přirozenosti a pravdivosti, která dítěti umožňuje být samo sebou.

Vztah mezi AP a rodiči dítěte s SVP

Pozitivní vztahy mezi zákonnými zástupci dětí a MŠ jsou klíčové pro bezproblémovou budoucí spolupráci a úspěšné vzdělávání dítěte se SVP. Je na místě seznámit i asistenta s rodiči dětí ze třídy, ve které bude působit. Podle potřeby pak individuálněji s rodiči dítěte se SVP. Příležitostí může být mnoho. V rámci adaptačního programu, který v některých MŠ probíhá již před zahájením školního roku, mimoškolních akcích pro rodiče, které slouží ke vzájemnému seznámení, nebo na informačních třídních schůzkách.

I přesto, že si rodiče uvědomují, že AP je „žákovi ve školním prostředí nejbliž, a proto má také největší šanci vnímat jeho potřeby a problémy“ (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 23), často s asistentem komunikují pouze přes učitele a ne osobně. V rámci spolupráce je potřeba, aby AP průběžně informoval rodiče o prospěchu jejich dítěte. Vhodná jsou pravidelná individuální setkání a třídní schůzky, kde asistent interpretuje

posuny dítěte, kde má naopak slabší stránky a jak je zlepšit. Přínosným materiálem je deník asistenta, který průběžně zaznamenává všechny potřebné informace. Asistent usiluje o vytvoření kladného vztahu s rodiči dítěte. Obecně platí, že se má při konzultaci o dítěti soustředit hlavně na silné stránky a pozitivní informace o něm. Ať už se jedná o mírný pokrok, či výrazné zlepšení v jeho problematice. Rodiče s dítětem s postižením nechtějí tuto skutečnost vnímat jako to hlavní na svém dítěti, proto je důležité se vyhnout nálepkování a zaměřit se na dítě jako na celkovou osobnost. AP by se měl vyhnout jakýmkoliv předsudkům ohledně rodin ze socioekonomicky znevýhodněných rodin, naopak může předat kontakty na potřebné neziskové organizace.

Rodiče je třeba respektovat a snažit se jim vycházet vstříc, pokud ale budou mít požadavky, které nejsou v souladu s výchovnými postupy, je potřeba vysvětlit důvody odmítnutí a navrhnout jiné řešení.

Všechny tyto skutečnosti by měly probíhat po vzájemné dohodě AP s pedagogem a neměl by jednat s rodiči mimo jeho pokyny. Po dojednané konzultaci je třeba sdělit vše učiteli a vzájemně prodiskutovat její výsledky a případné postupy do příště.

5.3 Rizika v práci AP

Čím závažnějším druhem postižení dítě prochází, tím náročnější je práce pro AP. Ať už z hlediska fyzické, psychické, tak odborné stránky. Bařinková a kol. (2012, s. 23–29) upozorňují na několik rizik, která mohou asistentovi svou cestu v pracovním prostředí znepříjemnit.

- 1) Je důležité, aby veškerý druh a náplň práce ze strany zaměstnavatele, ale i rodičů dítěte se SVP vycházel z pracovní smlouvy. Pokud se tato stanoviska budou pohybovat nad rámec sjednané smlouvy, vznikne riziko nedorozumění a konfliktů. V takovém případě může AP postihnout syndrom vyhoření, který mu zabrání k výkonu své práce.
- 2) AP by si měl průběžně vést deník, ve kterém si pečlivě zapisuje veškeré poznatky z práce s přiděleným dítětem. Může sloužit jako nástroj k následné evaluaci s vedením školy, rodiči a ŠPZ. Pokud ale vedení tuto pomoc při dokumentaci dítěte očekává, je potřeba si tuto činnost vymezit již při nástupu

do zaměstnání. Pokud se tak nestane, AP svůj deník povede laicky, což může být vnímáno jako překážka k vyhodnocování výsledků dítěte a vytváření vhodných edukačních postupů.

- 3) AP má být seznámen s veškerými metodickými pomůckami ve třídě, případně vznést návrhy k jejich doplnění. Jeho náplní práce je také samotná výroba pomůcek, které sám navrhuje v souladu s postižením dítěte.
- 4) Každý asistent je jiný, má rozdílné zkušenosti z praxe, a proto může nastat situace, kdy nebude schopen i přes veškerou snahu dostatečně pomoci dítěti, aby se jeho potíže neprohlubovaly. V takovém případě je potřeba konzultace s odborníky a nepřestávat motivovat dítě k výkonu.
- 5) Velké riziko taky představuje platové ohodnocení. I přes vypracovanou odbornost a zkušenosti z praxe AP odchází z práce kvůli nedostatečnému platovému ohodnocení. To může ovlivňovat dítě, protože zvykání si na nového asistenta může trvat dlouho, což vede ke ztrátě motivace k činnostem.
- 6) Poslední a velice zásadní riziko je spojené s mlčenlivostí AP. Některým nepříjemným situacím a konfliktům se dá předejít tak, že veškeré informace zůstanou pouze na půdě školy. Tímto způsobem se dává najevo respekt a citlivý přístup nejen k rodičům a dětem, ale i ke spolupracovníkům.

5.4 Stereotypy spjaté s činností AP

Gabašová a Vosmik (2019, s. 13–17) ve své publikaci zmiňují stereotypy, se kterými se AP ve své profesní cestě může setkat.

- a) Kurz nestačí – Lidé si myslí, že člověku, který nikdy nepracoval s dětmi nestačí kurz v rozsahu x hodin a vyvolává to v nich obavy. Je potřeba si uvědomit, že takový kurz podstupují zejména lidé s odhodláním a nadšením právě pro práci s dětmi a často již zkušenosti v této oblasti mají – jako vedoucí táborů, hlídání dětí, nebo přímou zkušenost s osobami se SVP přímo v rodině. Asistent je odborně veden a teprve praxe velice často ukáže, zda je pro tuto profesi schopen vykonávat.
- b) Asistent „opravář“ – Pedagogové, kteří si stěžují, že je nikdo nepřipravil na práci s dětmi se SVP mají často pocit, že AP je někdo, kdo je odpovědný za vzdělávání

žáka ví, co má dělat, aby se žák co nejvíce naučil a ví, jak situacím předcházet a jak případně jeho nedostatky napravit. Jak je zmíněno v této bakalářské práci, odpovědnost za edukaci dětí se SVP nese učitel. Pouze společným úsilím můžou být nastaveny postupy a strategie pro podporu dítěte se SVP.

- c) AP nepotřebuju – Tento stereotyp často vzniká u pedagogů, kteří mají obavy z této profese a vnímají AP jako „konkurenci“ nebo někoho, kdo je bude kontrolovat a kritizovat. Často pak pomoc od asistenta odmítají a nechtějí se domlouvat na spolupráci. „Učitelská profese je pod ohromným tlakem a učitelé jsou ve své roli nejistí i z jiných důvodů (...), na které bohužel v tomto kontextu nemáme prostor, i když klima škol ovlivňují dost dramaticky.“ (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 15)
- d) AP jako „sluha“ – Že má AP sloužit si může myslet učitel, který není dostatečně informovaný, co tato profese obnáší a není tak schopný přijmout ho za rovnocenného partnera ke spolupráci. Je potřeba již při nástupu vysvětlit roli AP nejen učitelům, ale i rodičům dítěte se SVP. Předem si vyjednat jaké má vykonávat činnosti v rámci IVP, aby se předešlo případným nedorozuměním.
- e) AP jako „poskok“ – Tento stereotyp bývá u některých vedoucích pracovníků škol. Ve zkratce se jedná o to, že AP je využíván jako člověk, který chodí a dělá to, co ani není uvedeno v jeho kompetencích. Nejsou myšleny krizové situace, které ve škole mohou nastat a každá ruka navíc se hodí, ale je potřeba hlídat a případně se ohradit proti tomu, když je AP využíván k věcem, které nemá v pracovních kompetencích.
- f) AP jako „soudce“ – Tento poslední stereotyp se týká profese AP jako takové. Často mezi dětmi ve školách nastávají konflikty a spory a po asistentovi se očekává, že bude „soudce“ a bude tyto spory řešit. Tak by to být nemělo. AP by měl být svým způsobem „neviditelný“. Svou přítomností vykonává dohled nad dětmi, ale pouze z pozice své přirozené autority.

6 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření mé práce je zjistit obsah profese AP, jakými způsoby probíhá spolupráce mezi AP, učitelem, žáky se SVP a jejich rodiči v konkrétních vybraných mateřských školách v procesu inkluzivního vzdělávání. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů jsou zachycovány zkušenosti, myšlenky a poznatky asistentů pedagoga, kteří aktivně pracují s dětmi se SVP.

Výzkumný problém

Jaký je přínos asistenta pedagoga ve třídě, jak spolupracuje s učitelem, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiči v prostředí MŠ?

Výzkumné otázky

- VO¹: Jaká je pracovní náplň AP v konkrétních mateřských školách?
- VO: Jak probíhá spolupráce mezi AP a pedagogem v konkrétních mateřských školách?
- VO: Jak probíhá spolupráce mezi AP a rodiči dítěte v konkrétních mateřských školách?
- VO: Jak AP vnímá svoji roli ve třídě?

7 METODIKA A TECHNIKA SBĚRU DAT

Pro praktickou část bylo vzhledem k celkové charakteristice práce zvoleno kvalitativní výzkumné šetření. „Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.“ (Strauss a Corbin, 1999, s. 10) Výhodou kvalitativního výzkumu oproti kvantitativnímu je nejen podrobnější popis a vhled do zkoumaného celku, ale umožňuje i lépe reagovat na podmínky a tím vede k osobitějšímu přístupu mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu (Hendl, 2005). Jako nevýhody pak můžeme vnímat především časově náročnější sběr a vyhodnocování dat, či dodržování objektivitu výzkumníka při interpretaci dat (Hendl, 2005).

¹ Výzkumná otázka

Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů (struktura rozhovoru je uvedena v příloze č. 1).

„Polostrukturovaný rozhovor obsahuje připravené otázky, důsledně a systematicky směřující k identifikaci výzkumných témat pomocí detailních odpovědí. Nejdůležitější jeho částí je jádro rozhovoru, které představuje schéma závazné pro výzkumníka. Schéma obsahuje připravená témata. Na toto jádro navazují další doplňující témata a otázky, které vhodně rozšiřují původní záměr. Doplňující otázky mohou posloužit a přinášet informace přímo spojené s kontextem.“ (Mišovič, 2019, s. 80)

7.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo pět participantů – asistentů pedagoga, kteří aktivně působí v mateřských školách po celé České republice, abych zajistila co nejvíce různorodé zkušenosti pro porovnávání. Jednotlivé rozhovory byly realizovány osobně, ale i prostřednictvím videohovorů v prostředí aplikace Google Meet v přibližné délce 30 minut. Všechny participantky jsou ženy ve věku 20–45 let s různým vzděláním a délkou praxe. Jednotlivé rozhovory jsem nahrávala, přepisovala a následně kódovala. Vzhledem k zachování anonymity jsou participantky označeny písmeny abecedy.

Charakteristika jednotlivých participantů

AP (A)

Participantka A pracuje v soukromé MŠ běžného typu ve velkoměstě. Ve třídě se nachází menší kolektiv dětí a spolupracuje s jednou učitelkou. Má vystudované středoškolské vzdělání v oboru pedagogické lyceum, které úspěšně zakončila maturitní zkouškou. Na pozici AP pracuje celkem sedm let. Dříve pracovala na základní škole, nyní druhým rokem v MŠ. Mateřská škola přijímá děti s odlišným mateřským jazykem, proto má zkušenosti zejména s těmito dětmi a je potřeba, aby asistentka měla dostatečnou znalost anglického jazyka. Momentálně se již druhým rokem podílí na edukaci chlapce s ADHD, které má dle jejího názoru autistické projevy.

AP (B)

Participantka B pracuje v menší státní MŠ běžného typu na vesnici, kdy spolupracuje se dvěma učitelkami. Má vystudovanou vysokou školu v oboru učitelství pro MŠ a speciální pedagogiku. Současně si ještě doplňuje vzdělání v oboru. Jako AP nastoupila v září minulého roku. Participantka se podílí na edukaci chlapce s vývojovou dysfázií a narušenou hrubou motorikou.

AP (C)

Participantka C pracuje v menší státní MŠ běžného typu na maloměstě. Jsou zde dvě třídy se dvěma asistenty pedagoga a čtyřmi učitelkami. Nejprve studovala dva roky ekonomické zaměření, pak změnila obor a vystudovala učitelství pro MŠ. Na této pozici pracuje již druhým rokem. Od začátku byla přidělena k chlapci, který má kombinované postižení – středně těžká mentální retardace, těžké zrakové postižení a středně těžké pohybové postižení. Dále je chlapci diagnostikována epilepsie, nicméně záchvaty od útlého věku již neprodělal.

AP (D)

Participantka D pracuje ve větší státní MŠ běžného typu na městském sídlišti. V osmi třídách se nachází celkem tři asistenti pedagoga. V přechozím zaměstnání pracovala jako učitelka v MŠ a na této pracovní pozici působí již druhým rokem. Vystudovala gymnázium a následně bakalářské studium oboru speciální pedagogika. Podílí se na edukaci dívky s tělesným postižením a kombinovaným zrakovým postižením.

AP (E)

Participantka E pracuje ve státní MŠ běžného typu v prostředí menšího města. Společně s ní se zde ve vedlejší třídě nachází ještě jedna asistentka pedagoga, se kterou se střídají u přidělených dětí podle potřeby. Vystudovala gymnázium a při nástupu na tuto pozici si doplnila vzdělání asistentským kurzem. Nejprve pracovala pět let jako AP na základní škole a následně čtyři roky v MŠ. Dívka, se kterou pracuje, má diagnostikované ADHD, narušenou jemnou a hrubou motoriku a společně s třídní učitelkou mají podezření na nedoslýchavost.

8 ANALÝZA ROZHovorŮ

Rozhovory byly analyzovány pomocí otevřeného kódování. Podle Švaříčka a Šedové (2007, s. 211–212) je tato metoda velice často využívána v široké škále dokumentů zejména díky své jednoduchosti zpracování. „Analyzovaný text rozdělíme na jednotky (slovo, sekvence, věta). Každé takto vzniklé jednotce přidělíme nějaký kód, tedy jméno nebo označení.“

V momentě, kdy jsou kódy určeny, je potřeba je seskupit dohromady do kategorií na základě nějaké vnitřní podobnosti. Tato technika je analyticky pracná, avšak díky její detailnosti je výsledek více popisný a jednoduchý pro pochopení. (Švaříček a Šedová, 2007, s. 211–222)

1. Výzkumná otázka: Jaká je pracovní náplň AP v konkrétních mateřských školách?

Přímá pedagogická činnost

Participantky uvedly, že jejich pracovní náplň je různá a nikdy není stejná podle předem daných mantinelů. Ráno nechávají dětem dostatečný prostor pro volnou hru a socializování se s ostatními dětmi, což vnímají jako velice důležitou součást dne. V rámci řízených činností jsou asistentky po ruce učitelce ať už k tomu, aby řídily nějakou činnost s ostatními dětmi a učitelka se mohla věnovat dítěti se SVP, nebo si jej naopak vezmou stranou a individuálně pracují.

„...nebo naopak když kolegyně potřebuje speciálně jemu vysvětlit ať už aktivitu, nebo pomůcku se kterou budeme pracovat, vezme si ho bokem a v tu chvíli já pracuji s celou třídou.“ (A) Dle výpovědí ale můžeme zachytit, že druhá možnost bývá zpravidla častější. „Asistuji i při řízené činnosti, kde je potřeba něco dovysvětlit, poupravit, nebo kdyby nezvládala, tak si ji můžu vzít individuálně stranou.“ (D)

„Občas si ho беру bokem, abych mu mohla vysvětlit zvlášť co se bude dělat a nezasahovat paní učitelce do její práce tím, že s ním budu mluvit nahlas.“ (B) Kromě řízených činností má asistent v náplni práce obsažené také kopírování a přípravu materiálů, či výzdobu a přizpůsobení třídy k aktivitám dle potřeby. „A v neposlední řadě takové ty typické věci, že pomáhám učitelkám s výzdobou třídy, stříhat, strouhat pastelky a cokoliv, co paní vedoucí učitelka po mně chce. Fotky na web a tak.“ (B)

„...a vlastně když třeba probíráme nějaké nové téma, tak když mám volnou chvíli, tak třeba vyzdobuji třídu, nebo kopíruji dětem omalovánky, pracovní listy a podobně.“ (E)

Ať už jde u dětí se SVP o mírnější nebo závažnější typ postižení, u všech rozhovorů bylo z pohledu asistentek důležité začlenit do náplně práce s dětmi sebeobslužné činnosti. Ty by měly být dle jejich slov realizovány denně a aktivně. U participantek C a D, které se podílí na edukaci dětí s tělesným postižením, je na tyto činnosti kladen důraz.

„Pokud je vymyšlená činnost pro děti, která vyloženě nejde individualizovat pro toho chlapce, se kterým pracuji, tak cvičíme hlavně sebeobslužné činnosti.....jojo, já tam vidím i dost posun. On, když přišel, tak byl prostě na plenách a nebyl schopný se ani sám najíst jo, takže my jsme fakt od začátku trénovali takové ty základy, jako je právě to jídlo, použití toalety, nebo oblékání.“ (C)

„Přesně tak, my se snažíme o co největší samostatnost v těch sebeobslužných činnostech, aby nebyla v budoucnu na nikoho fixovaná.“ (D) To ale potvrdily i ostatní participantky, zejména pak B a E, kdy je u dětí narušena jemná motorika, a proto je potřeba trénovat s nimi každodenní činnosti. *„Jako opravdu se snažím, aby se zaměřili na činnosti, které jim rozvíjí tu sebeobsluhu a samostatnost no. Takže máme třeba pomůcku na zapínání knoflíků, potom veškeré jídlo si nandává sám. Takže si na svačinku namaže chleba, nabere zeleninu a tak. Já tam fakt stojím jen kdyby potřeboval a řekl si o pomoc, jinak prostě chce, aby všechno dělal sám. Z toho mám pak radost, když vidím nějaký posun.“ (B)*

„...pak si ji беру stranou a procvičujeme zapínání knoflíků, zavazování tkaniček, zipu a tak. I třeba v umývárně mají hřeben na vlasy, takže jí říkám ať se učeše, nebo si zapne spony do vlasů, zkusí udělat culík.“ (E)

Nabídla se i otázka, jakým způsobem se participantky podílejí na tvorbě a úpravách dokumentů, jako je diagnostika, PLPP a IVP. Z odpovědí a charakteristiky participantek můžeme usuzovat, že taková úloha záleží pravděpodobně na míře vzdělání AP. Například AP A nepřišla s IVP téměř do kontaktu, pouze do dokumentu nahlédla a případně se dotazovala učitelky. Podobné zkušenosti má i AP E. Naopak participantky B, C a D, které mají vysokoškolské vzdělání v oboru reagují následovně:

„...já jsem se podílela na jeho tvoření. Paní učitelky, které mají chlapce teď na třídě ho předtím neměly, a ani jedna z nich IVP nikdy netvořila. Takže já jsem tu strukturu vlastně vytvořila, doladila a mluvila o tom s učitelkami z mé třídy.“ (B)

„Chlapec nemá IVP, je od SPC bez IVP. Ale vzhledem k tomu, že už měl odklad, tak jsme mu tvořili PLPP a ten jsem opět vytvářela já, jen jsem to dala pak ke schválení učitelce. Tím, že na to mám to vzdělání.“ (C)

„IVP dělám hlavně já. S tím, že tomu předcházela ale rozhovor s třídními učitelkami. Co vyzorovaly, jak co zvládá a tak. I jsme se spojily s učitelkami, kde byla dívka ve třídě předtím.“ (D)

Během rozhovorů byly dále určeny kategorie, které ovlivňují pracovní náplň a dynamiku asistenta:

- rozpoložení dítěte;
- prostředí.

Rozpoložení dítěte

Participantky uvedly, že výše zmíněné aktivity ovlivňuje emoční rozpoložení handicapovaného dítěte daný den. I přesto, že je pro dítě připraven pestrý program, může tato skutečnost změnit veškeré naplánované přípravy a je potřeba vstoupit pomocí určité improvizace. Participantky A a E se shodly, že u dětí s ADHD je tato skutečnost rozhodující zejména pro zapojení dítěte do kolektivu. *„Pokud má dobrou náladu, sedíme společně v komunitním kruhu a řešíme co bude na programu dne, nebo paní učitelka vysvětluje nějaké nové téma. Pokud ale vidím, že není ve své kůži, vezmu si ho stranou a jdeme individuálně pracovat s pomůckami, které mám po ruce, nebo si ještě chvíli pohrajeme, ať upustí páru a podle toho se uvidí co a jak dál.“ (A)*

„...na ní je fakt vidět, že když nemá náladu, že ji třeba něco ráno rozhodilo, těžko se ten den přepne do toho produktivního módu a ta práce potom je fakt náročná, to mě pak kolikrát samotnou dostane do úzkých a musím si ji vzít stranou a ty aktivity pro ni překopat.“ (E) Participantka B úzce spolupracuje s dvěma učitelkami a klinickou logopedkou chlapce, proto je pro ni méně náročné tyto výkyvy přijmout, nebo zvládá i takovým situacím předcházet. *„Já si dopředu dělám představu o tom, na co bych se u něj ten den chtěla zaměřit a co bych u něj chtěla ráno rozvíjet. Já ho už znám, je hodně citlivý, takže když vím, že bude aktivita, během které bychom mohli narazit, jsem už tak nějak připravena rychle reagovat.“ (B)*

Prostředí

S kvalitní prací s dětmi souvisí také patřičná příprava a jistá míra individualizace. K tomu je potřeba klidné prostředí. Z rozhovorů v oblasti této kategorie se dozvídáme, že ani jedna z participantek nemá ve třídě místo, které by mohla individuálně využívat ať už pro samotnou práci s dítětem, či na chystání příprav. Participantka B uvádí, že veškeré důležité dokumenty, pracovní listy a přípravy má ve své složce, kterou má umístěnou v učitelském stole.

„...a taky tam mám vlastně i pomůcky pro něj, které jsme kupovali z peněz z poradny, ale že bych měla vyloženě třeba svůj pracovní stůl, to bohužel ne.“ (B) Ostatní participantky uvedly, že jediné soukromé místo, které mají je například šatna, nebo nějaký menší sklad. Jinak mají své pracovní místo na stole společně s učitelkami, kde mají i potřebné pracovní listy. S dětmi pracují přímo ve třídě u stolu, nebo na koberci, kde mohou být často vyrušováni ostatními. Participantka E uvádí svou zkušenost následovně: *„Tím, že ona má poruchu pozornosti, tak je pro ni opravdu náročné, aby se soustředila na tu danou činnost, kterou společně děláme, protože za zády slyší dalších 20 dětí, za kterými v tu chvíli nemůže. Většinou se na ně furt otáčí, chvíli neposedí. Bohužel nemáme ani moc relaxačních pomůcek a prostor, které by ji uklidnily.“ (E)*

„U vývojové dysfázie je důležitý celkový rozvoj toho dítěte. Občas si ho беру bokem, jen někdy ke stolu, abych mu mohla vysvětlit zvlášť, co se bude dělat a nezasahovat učitelce do její práce tím, že s ním budu mluvit nahlas. Nebo abychom společně mohli rozvíjet jeho ostatní stránky. Bohužel je hodně citlivý, tak z něj často cítím nervozitu, že je se mnou u stolu sám, že není s ostatními. Myslím, že kdyby je neviděl, tak by se soustředil více a lépe to i zvládal.“ (B) Všechny participantky se shodly v myšlence, že vnímají prostory přizpůsobené jejich profesi jako nedostačující.

2. Výzkumná otázka: Jak probíhá spolupráce mezi AP a pedagogem v konkrétních mateřských školách?

Dále byly určeny kategorie, které jsou důležité pro vzájemnou spolupráci.

- Podpora;
- Komunikace a konzultace;
- Pravomoci a povinnosti.

Podpora

Tato kategorie obsahuje otázky ať už emoční, či kolegiální podpory učitelky vůči AP. Empatie, pochopení a respekt jsou velice důležitou součástí zdravých vztahů na pracovišti. Pouze participantky A a C byly schopné říct, že mají ze strany učitelky opravdu pozitivní zkušenosti. U participantky A je třeba zmínit, že vzhledem k menšímu počtu dětí na třídě spolupracuje pouze s jednou paní učitelkou, a proto komentuje následovně: *„...bere mě jako rovnocenného partáka, tím že ona je tam na ně sama, tak mě tam bere vyloženě jako druhého pedagoga, jako bývají ve státních školách dvě učitelky. I když mám jiné vzdělání než ona, nedává mi to za „vinu“, když to tak řeknu, ale naopak se mi snaží vše vysvětlit, podpořit mě. Takže se tam cítím opravdu skvěle.“* (A) Vliv příznivého chování a podpory na klima třídy cítí i participantka C, což ovlivňuje hladký průběh činností. *„Ano, tím, že dokážu i svým vzděláním zastat stranu učitelky, když je potřeba, tak si myslím, že jsem tam už dobře orientovaná a berou mě mezi sebe opravdu hezky. Podporují mě hodně, a hlavně si mě i nějakým způsobem váží, protože je můžu zastat i v jejich práci, když třeba marodí.“* (C)

Zároveň můžeme pozorovat, že i když některé participantky hodnotily tuto zkušenost spíše pozitivně, nebo neutrálně, mohou v důsledku nedostatečné emoční, či kolegiální podpory vznikat problematické situace. *„...jak od které učitelky no. Mně přijde, že u té starší kolegyně je jí ten chlapec s SVP vyloženě na obtíž, natož já. Často chválím chlapce před ní, aby viděla posuny, které společně děláme, tak v ten moment třeba řekne „dobrá práce“, ale že by vyloženě sama od sebe přišla a dala mi například pozitivní zpětnou vazbu, to ne.“* (B)

Komunikace a konzultace

Tázána byla i míra komunikace a konzultace mezi učitelkou a AP. Zda mají dostatek času pro společné konzultace ať už během řízených činností, nebo mimo přímou pedagogickou činnost a jakými způsoby spolu komunikují. Téměř shodně odpověděly participantky C a E, kdy společné konzultace neprobíhají téměř vůbec. Nemají vyhrazený čas na to si sednout a probrat pokroky nebo případně slabé stránky dítěte. AP C to odůvodňuje svou vzdělaností a samostatností. Naopak AP E má pocit, že učitelky nemají zájem s ní tyto věci řešit.

„Téměř funguji na bázi, že s chlapcem dělám všechno já. Já mu dělám i diagnostiku a pak akorát dojdou za tou paní učitelkou, ta to odsouhlasí a tak. Ale že bychom vyloženě spolu seděly a diskutovaly nad těmi jeho SVP, tak to ne, vše dělám víceméně sama.“ (C)

„...no mně přijde, že tím, že ta paní učitelka tvrdí, že inkluzi vlastně nechápe, tak celkově zaujala takový záporný postoj a přes to vlak nejede. Takže že bychom si vyloženě sedly třeba na pár minut a probraly nějaké výsledky té holčičky, tak to bohužel ne.“ (E)

U participantek A a B probíhají občasné konzultace po předchozí domluvě dle potřeby. Nutno také zmínit, že participantka A je s učitelkou dlouhodobá známá, a proto pokud je potřeba, řeší problematiku dítěte se SVP i ve svém volném čase. Komentuje to svými slovy následovně: *„...nebo když si kolegyně dodělá přípravy ve školce a já už jsem doma, protože mám kratší pracovní dobu, tak tím, že se známe, tak se za mnou třeba ještě staví doma a tam společně mimo jiné probíráme co by bylo fajn zlepšit, co by si představovala další den, co si vezmu na starost já a tak. (A)* Asi největší míra komunikace probíhá u participantky D, kdy si obě strany pravidelně vyhradí společný čas každý den po práci, z pravidla stačí pár minut, kdy si sdělí vše potřebné.

„...my vlastně už i při té samotné řízené hodně komunikujeme, že vymýšlíme kompromisy, aby to prostě fungovalo pro to dítě. Máme to nastaveno tak, že ta učitelka ví o tom dítěti všechno a konzultujeme to spolu. Takže i vlastně buď bezprostředně po té činnosti, nebo i během, kdy děti pracují samostatně, tak si říkáme, co se povedlo, co ještě změníme pro příště, kde vidíme mezery a tak.“ (D)

Pravomoci a povinnosti

Kategorie, která obsahuje vyjasnění a respektování kompetencí, což je pro práci v edukačním procesu klíčové. V rozhovorech bylo také zjištěno, zda asistenti pedagoga dostávají dostatečné instrukce při nástupu do práce pro plnění svých pracovních povinností. Ukázalo se, že nejhorší zkušenosti má AP E, která byla při nástupu v nepříjemné situaci. „Vzhledem k tomu, že moje kolegyně, která je starší, je spíše proti inkluzi, od začátku, co jsem nastoupila mi to vlastně dává najevo. Nebyla ani schopná mi vysvětlit, kde a jak chce pomoci, takže jsem si všechny hranice musela od začátku nastavit sama a prostě risknout, jestli to bude fungovat, nebo to bude v společném střetu zájmů.“ (E) Podobné zkušenosti komentuje i AP B: „...že ony vlastně nevěděly od začátku co po mně můžou chtít. Občas pořád bojují. Já měla pocit, že vím, co je náplní mé práce a povinnosti, ale bylo mi hloupé jim to říkat, protože ony jsou tam vlastně déle a mají víc zkušeností. Bohužel i to vedení... Já, když nastupovala, tak mi paní zástupkyně řekla, že vlastně nechápe tuhle celou inkluzi a proč ty děti cpou do běžné školy. (smích)“ (B) AP A a D zmiňují, že mají pozitivní zkušenosti, a že je mile překvapilo, s jakou ochotou a chutí spolupracovat jim byly veškeré informace při nástupu předány. Nejvíce spokojená je AP D, které byla její role v MŠ ujasněna hned první den v rámci pedagogické porady. „Uvedená jsem byla jednak na poradě, kde jsem byla všem hned představena, seznámili jsme se, a to si myslím, že je opravdu pro tuhle práci stěžejní. Bylo mi v klidu vysvětleno, co se po mně bude požadovat. Veškerou dokumentaci jsem hned dostala a kolegyně učitelky mi sdělily jejich poznatky z praxe, takže jsem hned mohla pracovat.“ (D) Asistentka A uvádí, že při nástupu do zaměstnání, kdy má zkušenosti zejména s asistencí na ZŠ, kde vztahy na pracovišti nebyly podle jejích představ, ocenila současnou mladší kolegyni, která je v oboru učitelství také nová a vzájemně si proto ujasnily své pravomoci a povinnosti, protože vedení MŠ v tomto pochybilo.

„...bylo to hodně za pochodu. Já tam nastoupila v říjnu a paní učitelka v září. Musím říct, že paní ředitelka mě neuvedla dostatečně, přišlo mi, že sama vlastně neví, co po mně má chtít, vynahradila mi to ale ta kolegyně na třídě. Učily jsme se vzájemně jedna od druhé a pozorovaly, co ten chlapec potřebuje a co všechno je potřeba zajistit. (A)

3. Výzkumná otázka: Jak probíhá spolupráce mezi AP a rodiči dítěte v konkrétních mateřských školách?

Byly určeny kategorie, které jsou vnímány jako rizika při spolupráci s rodiči dítěte se SVP.

- Zájem;
- Hranice.

Zájem

Otázky směřující k tomu, s jakou iniciativou spolupracují rodiče dítěte se SVP s přiděleným asistentem pedagoga.

Celkem tři participantky uvedly, že rodiče jeví dostatečný zájem a chuť ke vzájemné spolupráci v co nejlepším zájmu dítěte.

AP A se k tomuto tématu vyjádřila velmi stručně a jasně.

„Upřímně je mi už jedno, jakým způsobem se mnou chtějí, nebo nechtějí spolupracovat. Berou mě tak, že jsem tam jako další pedagog, ano, asistuji u jejich syna, ale je jim ve finále jedno jak. Prostě nám ho tam přivedou a starejte se, tak jsem už vzdala nějakou snahu o komunikaci.“ (A) Zároveň ale AP A tvrdí, že by se na ztížené míře vzájemné spolupráce mohl podílet fakt, že rodiče hovoří odlišným jazykem, a proto s nimi nedokáže dostatečně komunikovat. *„Dostala jsem se s nimi asi jenom dvakrát do přímého kontaktu. Většinou to teda s nimi řešila ta kolegyně i tím, že jsou cizojazyční, i když jako anglicky umím, nemám ji prostě na takové úrovni, abych jim byla schopná vysvětlit, že co ten jejich syn zase provedl.“* (A) AP E popisuje podobné zkušenosti. *„Ono tím, že u rodičů poměrně dlouhou dobu trvalo, než vůbec chtěli chování svého dítěte mimo určitou normu řešit, potom i samotný fakt, že jsem k ní vlastně nastoupila jako asistentka pro ně nebyl bůh ví jak oslavný. Když se snažím komunikovat ať už osobně, nebo formou nějakých mailů, dopadá to většinou tak, že mi vše odkývají a už aby byli pryč. Snažím se i ptát, jak se dívce daří doma, ale nikdy se mi nedostalo detailnějšího popisu.“* (E) Naopak pozitivní zkušenosti má AP C, která popisuje efektivní spolupráci, kdy si obě strany snaží najít čas kdykoliv během dne. Nejvíce příležitostí mají zejména ráno a odpoledne, při přebírání a vyzvedávání dítěte v MŠ. AP má dostatečně prostoru sdělit rodičům chlapce vše potřebné k jeho edukaci. Komunikace tak probíhá bez

problémů. „...v podstatě každé ráno, když ho přebírám, tak se ptám, co dělal o víkendu, jakou má zrovna náladu, abych věděla, jak s ním pracovat, o čem se s ním bavít a tak. A když ho předávám zpět, tak říkám rodičům, co se nám povedlo, co ne, dneska měl takovou náladu, pracovat se mu nechtělo a tak. Nebo i z hlediska pomůcek, když jsme třeba teď pořídili pomůcky samo otevírací nůžky, aby pochopil podstatu stříhání, tak jsem je půjčila domů.“ (C)

Hranice

V rámci pozitivní zkušenosti se spoluprací s rodiči dítěte se SVP byl pomocí rozhovorů zjišťován i fakt, jestli participantky neměly zkušenosti s tím, že by rodiče překročili hranice a jejich požadavky tak sahaly za rámec náplně práce asistentů. Z odpovědi participantek se dozvídáme, že se téměř všechny shodují na tom, že rodiče se vždy drželi v rámci nastavených hranic a mimo MŠ kromě omlouvání dítěte, či poskytování odborných rad, nic jiného nepožadují. Jediná AP B popisuje situaci, kdy spolupráce s matkou chlapce sklouzávala do příliš osobního a přátelského vnímání ze strany matky. „Maminka mě pomalu brala už jako jeho osobní asistentku. Chtěla si mě přidat i na mých sociálních sítích, tak jsem jí řekla, ať mě kontaktuje kdyžtak přes služební kontakt. Jednu dobu mi psala i zprávy typu, jestli nepřijdu k nim na návštěvu, abych si s chlapcem pohrála a my se tak lépe poznali a bral mě jako svou kamarádku. I po mně chtěla, abych kontrolovala, jak spí, jak jí, jak často chodí na toaletu a tak. Chlapec je ale velmi citlivý, proto si myslím, že by tohle celé mělo spíše opačný dopad a špatně by nesl, kdybych nebyla přítomna.“ (B) Dále ale doplňuje, že si vše osobně s matkou vyříkaly a zdůraznily si hranice, které by se v rámci vztahu rodič – asistent neměly překračovat. Spolupráce tak i nadále probíhá v nejlepším zájmu chlapce.

Podobnou zkušenost má i AP D.

„Obě strany máme zájem hlavně o to dítě. Místy to ale zavání takovým tím jako starejte se. Dělejte s tím dítětem všechno... cvičte, hrajte si, ale jinak nemáme žádné konflikty.“ (D)

4. Výzkumná otázka: Jak AP vnímá svoji roli ve třídě?

U této výzkumné otázky nás zajímal osobní názor asistentů pedagoga na svou profesi a jak své postavení v rámci inkluzivního vzdělávání ve školství vnímají.

Byly určeny tři hlavní kategorie, které vyvstaly k zamyšlení.

- Sebepojetí;
- „Zneužívání“ pravomocí a povinností;
- Nedocenění.

Sebepojetí

I přes některé komplikované vztahy na pracovišti a celkové náročnosti této profese vidí všechny participantky ve své práci smysl a neztrácí motivaci pro pomoc druhým.

„Beru se jako druhý pedagog, tím že je tam se mnou jen jedna kolegyně. Dává mi ale dostatečný prostor pro práci s dětmi. Beru se jako plnohodnotný člen třídy, ne jako někdo bez úlohy.“ (A)

„Vnímám ji dobře, pozitivně.“ (B)

„Já, když jsem sem nastupovala, byla jsem z toho dost taková nesvá. A když jsem tam nastoupila, tak mi došlo, že tohle je vlastně takové poslání. Chci s dětmi být, chci jim pomáhat, chci s nimi vše sdílet. A i když jsem hned na začátek dostala k asistenci chlapce, se kterým je ta práce opravdu náročná, tak si zpětně říkám, že jsem to opravdu měla dělat.“ (C)

„Ono to vždycky chvíli trvá, než se člověk zajede a vnímá tu svojí roli. Když tam mezi ty děti a kolegyně přijdete jako někdo nový, je to ze začátku náročné, ale vždy si to sedne a pak už vše probíhá v zájmu dětí.“ (D)

„Já bych řekla, že se vnímám tak, že jsem tam jako fakt ta pomocná ruka, i když učitelky to občas mohou vnímat tak, že jim zasahuji do jejich zajetých kolejí. Říkám si, že to nedělám kvůli nim, ale kvůli těm dětem, a to mě motivuje asi nejvíc.“ (E)

Zneužívání pravomocí a povinností

Vzhledem k tomu, že AP zastává pomoc pedagogovi i dětem, mohou nastat situace, kdy jsou po něm vyžadovány úkoly, které jsou v rozporu s jejich pracovní náplní, ale i kolegií. V případě AP A vše probíhá ve vzájemném respektu a nenastala tak situace, kdy by měla pocit, že je využívána na činnosti, které nemá v popisu práce. Opačnou zkušenost, kdy je AP B vnímá, že občas je ve třídě využívána tam, kde je zrovna potřeba popisuje následovně: „...jenom opravdu, co je potřeba udělat, to mi dají, kde je potřeba jít pomoci do druhého oddělení, tam jdu. Přijde mi, že učitelky nevnímají tu důležitost mé přítomnosti pro chlapce. Že mě berou spíš tak jako člověka navíc a chtějí asistentku do každé třídy jenom proto, aby tam ten člověk navíc byl.“ (B)

Nejvíce negativně odpověděla participantka E, která má od začátku pocit, že vzhledem k tomu, že se její kolegyně staví k její profesi spíše negativně, má často i problém držet se v rámci její pracovní náplně. „Já jsem fakt dost ochotný člověk a sama pomáhám tam, kde se dá, ale pořád jsem pedagogický pracovník. Jednou jsme měly s kolegyní konflikt, kdy po mně chtěla, abych uklidila místo po chlapci, kterému se udělalo zle a pozvracel se, mezi tím, co ona se bude věnovat dětem. V tu chvíli jsem se cítila až poníženě a dala jsem jí jasně najevo, že nemám ve své pracovní smlouvě udržovat pracovní místo čisté.“ (E)

AP D naopak tvrdí, že vzhledem k jejímu vzdělání a zkušenostem ve školství by naopak uvítala více práce, kterou by mohla vykonávat. „Já mám trochu vnitřní konflikt. Jsem zvyklá si věci sama organizovat a učit, tak mi chvíli trvalo, než jsem se srovnala s tím, že jsem tam vlastně k dispozici furt někomu. Že já si tam sama nemůžu vymýšlet a organizovat celý den. Samozřejmě pro to dítě ano, ale všechno až po konzultaci s učitelkou. No... mám zkrátka tu touhu dělat něco víc.“ (D)

Nedocnění

Role asistenta pedagoga je v rámci inkluzivního vzdělávání velice důležitá. Svým působením přímo ovlivňuje edukaci dětí se SVP. I přesto mají participantky B, C a E společné názory. AP mají buď nedostatečné finanční ohodnocení, nebo profesní uznání ať už od kolegů, či široké veřejnosti.

„Mám pořád pocit, že je to taková málo ceněná profese.... Určitě by asistenti mohli být lépe považováni. Pořád jsme pedagogický pracovník.“ (B)

„...zároveň ale vnímám, jak je tahle práce nedocenená. Ono si strašně lidí myslí, jak jsme tam pro to jedno dítě a co bychom vlastně chtěli, ale tak to není. Vy máte prostě oči a uši všude, a jste tam pro všechny děti, a hlavně pro toho pedagoga... vnímám i nízké finanční ohodnocení. Kdybych měla rodinu a chtěla se této práci, pro kterou mám prostě zápal věnovat, tak nemůžu.“ (C)

„Bohužel tím, že mám rodinu, tak mi toto jedno zaměstnání nestačí. Přijde mi, že na to, jak některé asistentky, které znám mají komplikované druhy postižení u dětí, kterým asistují, nejsou dostatečně finančně ohodnocené. Lidi nevnímají všechnu tu dřinu, která za tím je. Bohužel je to asi i tím, že starší generace není moc informovaná o inkluzi jako takové.“ (E)

9 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Provedení rozhovorů a jejich následné vyhodnocení mělo zodpovědět výzkumné otázky a hlavní výzkumný problém. Shrňme si tedy získaná data a zda nás k cíli této práce dovedla.

1. Výzkumná otázka: Jaká je pracovní náplň AP v konkrétních mateřských školách?

Z výpovědí participantek v rámci této výzkumné otázky vyplývá, že náplň práce AP je poměrně různorodá. U dětí s handicapem participantky zmiňují, že sebeobsluha u zejména závažnějších druhů postižení hraje významnou roli, a proto se ji snaží rozvíjet, aby mohlo být dítě v budoucnu relativně samostatné.

Celkový režim dne ale řídí více faktorů, které je třeba zohlednit a přizpůsobit se jim. Proto je také potřeba, aby u AP byla rozvíjena jistá úroveň improvizace. Jako první faktor je vnímáno celkové rozpoložení dítěte se SVP. Vzhledem k tomu, že participantky asistují u dětí, které mají různé druhy postižení, největší míru přizpůsobivosti si žádá diagnóza ADHD. Participantky A a E vnímají poruchu soustředění, a proto velice často dochází k situacím, kdy si dané dítě musí vzít stranou mimo kolektiv ostatních a pracovat společně. Tato skutečnost ale není spjata pouze s diagnózou, ale celkovou emoční stabilitou dítěte při ranním předání do MŠ. Participantka B ale zmiňuje, že při kvalitní spolupráci ať už s třídní učitelkou, či v jejím případě s logopedkou dítěte dokáže být dostatečně profesně vybavena a přizpůsobovat se dítěti v náročnějších situacích pro ni není problém. Z výpovědí participantek tak můžeme usoudit, že ne vždy se dá řídit podle příprav, které si vypracují, ale velice důležitá je míra improvizace, kterou využívají v rámci své profese téměř denně. S takovými situacemi úzce souvisí pracovní prostředí, které je pro individuální práci s dítětem dostatečně přizpůsobeno. Participantky se téměř jednoznačně shodují v názoru, že výkon dítěte při individuálních aktivitách ovlivňuje. Děti jsou zvědavé a v momentě, kdy jsou pouze o pár metrů dál „separování“ od zbytku svých kamarádů, často jsou nervózní a nedokážou se soustředit na práci. Proto participantky uvádí, že by ocenily mít v prostorách MŠ místo, které bude sloužit pro relaxaci a individuální práci s dítětem, ale zároveň i pro vlastní účely zejména k přípravě didaktických materiálů.

2. Výzkumná otázka: Jak probíhá spolupráce mezi AP a pedagogem v konkrétních mateřských školách?

Pro prvopočáteční začlenění a následnou bezproblémovou spolupráci s pedagogem vypověděly participantky, že vnímají jako důležité, aby cítily emoční i kolegiální podporu. Participantky A a C mohou potvrdit pozitivní zkušenost se svými učitelkami. Může nastat situace, kdy si při nástupu do zaměstnání AP nejsou jisti, jak určité oblasti edukační oblasti uchopit, v takové situace je na místě, aby se jim dostalo podpory a nejlépe sdílení zkušeností od zkušenějších kolegů. Z výpovědí lze vyčíst, že dostatečná podpora a zpětná vazba pomáhá k aktivnímu výkonu a menší bojácnosti, což se pak odráží i na výsledcích v edukačním procesu. U participantky A můžeme zmínit i to, že vzhledem k menšímu počtu dětí a zároveň i pouze jedné učitelky na třídě se z těchto důvodů objevuje oboustranná podpora ve větší míře. U vzdělávání dětí se SVP je také velice důležitá zpětná vazba a reflexe činností, které AP zajišťuje. U participantky D se jeví, že dostává nejvíce příležitostí a prostoru v této oblasti. Reflektování probíhá téměř na bázi každodennosti ať už bezprostředně po činnosti, nebo po pracovní době. To vnímá participantka jako velice podstatné pro úspěšnost dítěte. K tomu, aby vše efektivně fungovalo, je potřeba zařídit AP při nástupu do zaměstnání co nejhladší vstup a tuto myšlenku potvrzuje svou výpovědí i participantka D, která byla hned na první pedagogické radě v MŠ přivítána, byly ji vyjasněny veškeré kompetence, které má naplňovat a následně ji byly sděleny veškeré důležité informace včetně dokumentace. Oproti tomu participantka B uvádí, že i když ona sama nějakým způsobem věděla, jaké jsou její kompetence, vedení to tak bohužel nevnímalo. Vzhledem k tomu, že se někteří staví do pozice proti inkluzivní, je pro asistenty kolikrát náročné pracovat v prostředí, ve kterém cítí, že nejsou pochopeni a vnímáni s důležitostí.

3. Výzkumná otázka: Jak probíhá spolupráce mezi AP a rodiči dítěte v konkrétních mateřských školách?

Spolupráce AP s rodiči by se na první pohled měla zdát jako důležitá v co nejlepší adaptaci dítěte a jeho následné edukaci v inkluzivním vzdělávání. Nicméně z výpovědí participantek A a E můžeme mít jiný pocit. Vzhledem k určité jazykové bariéře, která nastává mezi rodiči a AP A, bohužel nastávají situace, které sklouzávají do určité míry lhostejnosti z obou stran. Participantka ztrácí motivaci komunikovat, protože rodiče

nejeví zájem. V případě participantky E je to ještě náročnější v tom, že i přesto, že zde žádná jazyková bariéra není, jako v prvním případě, i přesto rodiče nejví dostatečný zájem o informace o dítěti se SVP.

Ostatní participantky, jak můžeme vyčíst popisují situace kladně, i když to místy sklouzávalo za hranici profesionality ze strany rodičů, při touze sblížení jejich dítěte s AP na vyšší přátelské úrovni, je důležité vytyčit si hranice, které nebude ani jedna strana přesahovat. Vše by mělo probíhat v největším zájmu dítěte.

4. Výzkumná otázka: Jak AP vnímá svoji roli ve třídě?

Pokud jde o přínos AP pro třídu, vzhledem ke zjištěným skutečnostem o vztazích na pracovišti, poslouží nám nejlépe otázky sebereflexe participantek. Z výpovědí participantek můžeme vyčíst určitá rizika a nedostatky, které jejich profesi doprovází. Určité riziko, které může nastat při vzájemné spolupráci a je vnímáno participantkami ať už v mírnější, či čtenější formě, je to, aby nebyla jejich profese zneužívána. Můžou totiž nastat situace, kdy pedagog vnímá AP jako „ruce navíc“, a proto má tendenci dávat mu za úkol věci, které se vymykají jeho náplni práce. Takové riziko můžeme vnímat například ve výpovědi participantky E, které popisuje situaci, kterou z jejího pohledu třídní učitelka nezvládla. Nicméně to není pravidlem a dobré zkušenosti z praxe potvrzuje například participantka A, která uvádí, že ať už s ohledem na osobní sympatie s třídní učitelkou, či profesionalita nepřekračují kompetence, které si na začátku roku společně nastavily. Participantka C pak zmiňuje zkušenosti s názory na její profesi z hlediska širší veřejnosti. Informace o této profesi by se měly šířit dál mezi širokou veřejnost, aby lidé nebyli zbytečně skeptičtí a měli přehled jaké pravomoci a povinnosti AP má. Jednoznačně však participantky vypovídaly z hlediska finančního ohodnocení. Dle jejich výpovědí není tato profese dostatečně finančně ohodnocena. Zejména pak participantka C zmiňuje, že by se práci, pro kterou má zápal nemohla věnovat v případě, kdyby si chtěla založit rodinu, protože ví, že finanční prostředky by v takovou chvíli byly nedostatečné. To potvrzuje i participantka E.

I přes některé zmíněné nedostatky všechny participantky vnímají svou profesi jako pomáhající. Jako tu, která má pro ně smysl. Když vidí u dětí se SVP pokroky a že jejich práce není výsledků, v tu chvíli vnímají svůj přínos. Některé svou roli popisují jako poslání už od začátku, jiné se zas v této profesi našly během této cesty

10 DISKUZE

Cílem práce bylo zjistit úlohu asistenta pedagoga v mateřské škole a jakým způsobem probíhá spolupráce mezi ním, učitelem, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiči. Je nutné zmínit, že vzhledem k tomu, že získaná data byla interpretována pouze na základě pěti konkrétních rozhovorů s asistenty pedagoga, nelze výsledky zobecňovat a brát je jako podklad pro hlubší vědecké zkoumání.

První stanovená výzkumná otázka zjišťovala, **jaká je pracovní náplň asistenta pedagoga**. Samotnou náplň práce určuje vedení školy v pracovní smlouvě. Dle asistentů pedagoga ale záleží hlavně na tom, jaké kompetence si rozvrhnou s třídní učitelkou na začátku školního roku. Asistent pedagoga pracuje podle aktuálních potřeb učitele, nebo dětí. Významnou formu podpory dětí s handicapem je dopomoc se sebeobsluhou, s čímž ve své publikaci souhlasí Morávková Vejchorová (2015). Ta se dále ztotožňuje i s tvrzením participantek, že během řízených činností s dětmi uplatňují především individuální přístup a metody, což je nejčastější formou práce. S náplní práce úzce souvisí i to, **jak probíhá spolupráce mezi AP a pedagogem**, což je druhá výzkumná otázka. Němec a Martinovská (2018) se ztotožňují s názorem, že vzájemná podpora pedagoga a AP je klíčová. Pedagog jako vzdělanější poskytuje odborné rady asistentovi a ten je případně nadále používá při podpoře dětí se SVP.

K tomu, aby spolupráce mohla fungovat co nejefektivněji, je potřeba předat asistentovi při nástupu do zaměstnání dostatečných informací a rad a stanovit kompetence a roviny spolupráce. S tímto výrokem souhlasí také Horáčková (2015). Pokud se tak nestane, nastává riziko, že ani jedna komunikační strana nebude příliš schopna respektovat pravomoci, a dojde tak k zadávání úkolů mimo pracovní kompetence v čemž se shodovaly i zkušenosti některých participantek. Očekávání měly participantky ohledně svého nástupu odlišné. Některé byly spokojené a v rámci svého studia na vstup do zaměstnání dobře připravené, zbytek naopak tolik připravenost necítil a jejich praxe pak posílila pocit nedocenění této profese.

V rámci integrace dítěte do MŠ je potřeba i úzké **spolupráce s rodiči dítěte, jakým způsobem probíhá** je třetí výzkumnou otázkou. Čadová a kolektiv (2012) pak uvádí, že rodičů, kteří komunikují pouze s učitelem, a ne s asistentem, je víc, než bychom si mysleli. Takový přístup se pak může jevit jako nedostatečný zájem o edukaci dítěte

v rámci inkluze a dochází pak k rozporům, s čímž se shodovaly i výpovědi participantek. Může ale nastat i druhá situace, kdy jsou rodiče příliš přátelští a překračují pak určité meze profesionálního odstupů, který je potřeba dodržovat v rámci efektivní spolupráce. Participantky při rozhovorech zdůrazňovaly případy, které se objevovaly v rámci obou zmíněných odchylek. U participantek bylo zjišťováno, **jak AP vnímají svoji roli ve třídě, což bylo i poslední výzkumnou otázkou**. I přes to, že svou profesi někteří AP berou jako „poslání“, stále se shodují v názorech, že finanční ohodnocení, které jim je školou nabízeno, je poměrně nízké vzhledem k náročnosti práce s těžšími formami postižení. Horáčková (2015) zmiňuje také možné riziko zneužití asistenta pro činnosti, které nemá obsažené ve své náplni práce. Takovou zkušenost v praxi potvrdily například participantky B a E. Není to ale pravidlem, což mě mile překvapilo, jelikož ze svých vlastních zkušeností bych se přidala k názoru prvnímu.

Z rozhovorů vyplývá, že v různých mateřských školách je evidentně odlišné vnímání profese asistenta pedagoga. I přesto, že se objevuje snaha o co nejefektivnější začlenění tohoto podpůrného opatření do procesu inkluzivního vzdělávání, stále nejsou některé podmínky nastaveny dostatečně optimálně.

ZÁVĚR

Právo na vzdělání mají všechny děti bez rozdílu, tzn. i děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávání je v České republice v současnosti v rozkvětu, neboť jsou uváděny v platnost legislativní dokumenty, které rozšiřují síť poradenských zařízení. K tomu, aby měly děti se SVP ke vzdělávání co nejlepší podmínky, jsou stanovena podpůrná opatření. Mezi nejodbornější podpůrné patření patří asistent pedagoga, který pracuje na základě individuálního vzdělávacího plánu v nejlepším zájmu dítěte.

Bakalářská práce se zabývá profesí asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy. V teoretické části jsou za pomoci odborné literatury zpracovány informace, které se týkají historie této profese, základního legislativního zakotvení, náplně práce, inkluze, ale i možných rizik a předsudků, které jsou s touto profesí spjaty.

Cílem práce bylo zjistit přínos AP a jakým způsobem spolupracuje s pedagogy, s dětmi se SVP a jejich rodiči. Ve druhé části práce byl stanoven výzkumný problém a výzkumné otázky. Cíl práce byl naplněn za pomoci polostrukturovaných rozhovorů právě s asistenty pedagoga v mateřské škole. Vzhledem k tomu, že jsem tuto profesi vykonávala (na ZŠ), osobně souzním s některými výpověďmi, které ve výzkumné části zazněly. Náplň práce AP je různorodá, proto je potřeba si vymezit kompetence s pedagogem již při nástupu do zaměstnání, aby nedošlo k rozporům na úkor dětí, nebo samotného asistenta pedagoga, který by mohl potencionálně ztratit motivaci pro tuto profesi. Na úplný závěr bych ráda uvedla myšlenku, která mi byla předána paní magistrou Lenkou Lesařovou při studiu kvalifikačního kurzu AP. „Jak my vlastně poznáme, že byla inkluze úspěšná a že naše asistentská profese měla smysl? Úplně jednoduše, dítě bude samostatné, bude umět rozhodovat samo za sebe. A pokud bude jednoho dne asistent pro dítě již zbytečný, je to jeho největší úspěch.“

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BAŘINKOVÁ, Zonna, et al. *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-65-7.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88290-97-1.
- ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3378-3.
- GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga. Spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.
- LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.

- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kolektiv. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
- MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.
- NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
- NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-394-0.
- RŮŽIČKA, Michal, Monika SMOLÍKOVÁ, Lucie FLEKAČOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5499-3.
- SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Vyd. 2. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-22-5.

- ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga* [online]. 2. vydání. Praha: Pasparta, 2020 [cit. 2022-12-22]. ISBN 978-80-88290-52-0. Dostupné z: databáze Palmknihy
- UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education Access and Quality* [online]. Salamanca, Spain: UNESCO, 1994. [cit. 2022-12-10]. Dostupné z: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *4. Informace ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2013-2022 [cit. 2022-12-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Lenka FELCMANOVÁ a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění – obecná část* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2022-12-16]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Zapojme všechny: Plán pedagogické podpory (PLPP)* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2021. [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: <https://www.zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/plan-pedagogicke-podpory-plpp>

SEZNAM POUŽITÝCH LEGISLATIVNÍCH ZDROJŮ

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AP – asistent pedagoga

MŠ – mateřská škola

SVP – speciální vzdělávací potřeby

PO – podpůrná opatření

IVP – individuální vzdělávací plán

PLPP – plán pedagogické podpory

ŠPZ – školské poradenské zařízení

SVP – středisko výchovné péče

PPP – pedagogicko – psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Struktura rozhovoru

Příloha č. 2 – Ukázka přepsaného rozhovoru

PŘÍLOHA Č. 1: STRUKTURA ROZHOVORU

- 1) Jaké máte vzdělání a proč jste si zvolil/a právě tuto profesi?
- 2) Jaká je Vaše pracovní náplň během dne?
- 3) O jaké děti se staráte a jak?
- 4) Máte v MŠ (ve třídě) místo/zázemí, které můžete využívat na přípravu, práci, odpočinek? Kde se takové místo nachází, jak je uzpůsobené?
- 5) Jak často probíhají konzultace mezi Vámi a učitelem? (hodnocení aktivit, reflexe dne, výsledků dítěte apod.)
- 6) Pomáháte učiteli při tvorbě a úpravě IVP? Jak?
- 7) Jakými způsoby komunikujete s učitelem? Jak komunikace probíhá?
- 8) Jakým způsobem Vám byly předány informace při nástupu do práce? (Byl/a jste při nástupu do práce dostatečně informován/a? Vzájemné seznámení, seznámení s pravidly a návyky třídy, přiblížení si náplně práce, zodpovězení vzájemných dotazů atd.)
- 9) Cítíte ze strany pedagoga podporu? Jakým způsobem ji dává najevo?
- 10) Jak vycházíte s dětmi? Věnujete se i ostatním dětem, nebo jen těm s SVP? Jak s nimi pracujete?
- 11) Jakými prostředky komunikujete s rodiči dítěte s SVP? Jaká témata?
- 12) Jak Vás z Vašeho pohledu rodiče vnímají?
- 13) Jak vnímáte svoji roli ve třídě?

PŘÍLOHA Č. 2: UKÁZKA PŘEPSANÉHO ROZHOVORU

1) Jaké máte vzdělání a proč jste si zvolil/a právě tuto profesi?

„Já myslím, že můj případ není zrovna tak častý, ale já mám vystudované učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogiku. Současně ještě studuji speciální pedagogiku se zaměřením na oftalmopedii, to studuji dálkově. Právě kvůli tomu dělám asistenci, abych měla úvazek, který pro mě bude jakoby vyhovující k tomu studiu.“

- Takže Vás práce motivuje i při studiu?

„Dá se to tak říct. Většinou asistenti mívají i nějaký kratší úvazek. Takže jsem si řekla, že je super, že zůstanu v tom prostředí specky tím, že jsem u jednoho chlapečka, ale i v prostředí mateřské školy, do které já taky zasahuji. A takhle mám čas právě i na tu školu no.“

2) Jaká je Vaše pracovní náplň během dne?

„Tak já mám úvazek na 5 hodin denně, přicházím na 7 hodinu. Můj chlapeček, u kterého asistuji přichází většinou pár minut po tom, co já. Většinou tak o čtvrt hodinky později a já už si dopředu dělám představu, na co bych se u něj chtěla zaměřit a co bych u něj ráno chtěla rozvíjet. Když je prostor ve spontánních činnostech, nebo ve volné hře, tak je to v podstatě jediná část dne, kdy já mám prostor s ním dělat opravdu cokoli co potřebuji. Takže můžeme dohánět co mu nejde a podobně.“

3) O jaké děti se staráte a jak?

„Ten můj chlapec, kterému asistuji má vývojovou dysfázii. Spolupracuji i s jeho logopedkou a ona mi i kolikrát doporučuje co s ním můžu dělat, používáme pomůcky podobné, co má ona, i co má chlapec třeba doma. I já se snažím vyrábět něco podobného, abychom to procvičovali. Takže to ráno trávím s ním a nechávám ho ještě

jakoby dohrát, aby nebyl přetažený a když mám prostor, tak se věnuju ještě jiným dětem, které mají odklad, nebo ještě máme jednoho chlapečka se SVP, který k sobě neměl přiděleného asistenta. On je tam déle než ten chlapeček, ke kterému jsem původně přidělená já, ale také se s ním soustředím na nějaké činnosti co je potřeba. Takže takhle k dětem. Nebo se i domlouvám s paní učitelkou co ona bude dělat v průběhu činností. Pokud vím, že bude činnost, která bude pro toho chlapce těžší, tak se snažíme předcházet tomu, abychom nenarazili na něco, kde by on nemohl být v tom kolektivu. Občas si ho беру bokem, abych mu mohla vysvětlit zvlášť co se bude dělat a nezasahovat paní učitelce do její práce tím, že s ním budu mluvit nahlas. A v neposlední řadě takové ty typické věci, že pomáhám učitelkám s výzdobou třídy, stříhat, strouhat pastelky a cokoliv, co paní vedoucí učitelka po mně chce. Fotky na web a tak. Takže v té volné chvílce pomáhám, kde se dá. A potom když začne řízená činnost, tak se snažím, aby byl chlapec co nejvíc samostatný. Kde nemusím, tak nezasahuji, spíš jsem tak jako po ruce. Někdy si ověřím, jestli dává pozor a jestli rozuměl pokynům. Snažím se, aby mě nebral tak, že jsem tam jen pro něj. Většinou i tak nějak hlídám kázeň dětí ostatních, docházku, podepisování a tak. Pak jdeme teda ven, on má ten chlapec problémy i v oblasti hrubé motoriky, takže tam mu dělá problémy, že když hrajeme nějakou pohybovou hru, je nejhorší asi když běhá. Nohy mu směřují špičkami k sobě, takže o ně často zakopne a on je i hodně citlivý, že vím, že špatně nese, když se mu to stane. Takže se snažím předcházet tomu, aby nehrozil pád.

Ještě si vlastně píšu sešit asistenta pedagoga a ten si píšu v jakékoliv volné chvílce kdy to jde. Já bych měla mít teda v rámci týdne 2,5 hodiny nepřímou p. činnost, ale to se u nás ve školce úplně neděje. Ona mi paní vedoucí učitelka řekla, že to budu mít v rámci té pracovní doby.“

4) Máte v MŠ (ve třídě) místo/zázemí, které můžete využívat na přípravu, práci, odpočinek? Kde se takové místo nachází, jak je uzpůsobené?

„Tak to ne. Já tam mám jako svoji složku, kde mám své papíry a chlapcovy pracovní listy, grafomotoriku a takhle. Tam si i píšu poznámky, jak se mi to dařilo, nedařilo a tak. Nejenom do toho sešitu, ale přímo i k těm pracovním listům. A tam mám tak nějak všechny svoje věci a vlastně i pomůcky pro chlapce, které jsme kupovali z peněz z

poradny, tak to mám u sebe. Ale že bych vyloženě měla svoje klidné místo a stůl, kde bych mohla dělat pomůcky pro něj, tak to bohužel ne, to dělám někde s učitelkami.“

5) Jak často probíhají konzultace mezi vámi a učitelem? (hodnocení aktivit, reflexe dne, výsledků dítěte apod.)

„No, já myslím, že vyloženě nemáme čas kdy si sedneme a řekneme si, ale spíš v průběhu té činnosti. Když já vidím nějakou jeho oblast, která je hodně slabá, tak o tom mluvím s paní učitelkami, ale jinak všechny vlastně svoje názory a postřehy píšu do toho sešitu. A s učitelkami to komentujeme tak jako v průběhu. Ale když se třeba sejdu s tou logopedkou, tak s ní o tom mluvím. Když je potřeba, tak probereme.“

6) Pomáháte učiteli při tvorbě a úpravě IVP? Jak?

„Já jsem se podílela na jeho tvoření. Mně paní učitelky, které mají chlapce teď na třídě řekly, že ho předtím neměly, a ani jedna z nich IVP nikdy netvořila. Takže ona tu strukturu IVP zažila akorát učitelka, která chlapce vůbec teď nemá. Takže já jsem celou strukturu doladila, mluvila o tom s paní učitelkami z mé třídy, jinak základní informace jsem dělala teda já no.“

- Takže asi v rámci i Vašeho studia máte s tvorbou IVP zkušenosti?

„Ano přesně tak. V rámci mého studia jsem IVP podrobně sestavovala, takže se orientuji. Ony vlastně ty učitelky to pak všechno četly samozřejmě a podepisovaly, společně s maminkou. Takže jsme jí společně i s tím IVP seznámily.“

7) Jakými způsoby komunikujete s učitelem? Jak komunikace probíhá?

„Mně přijde, že tím, že je vidím fakt jako často, tak jim nemusím ohledně chlapce nic psát, možná jen pokud je něco potřeba, ale to jen tak slovně no. Jinak všechno řešíme v práci.“

8) Jakým způsobem vám byly předány informace při nástupu do práce? (Byla jste při nástupu do práce dostatečně informována? Vzájemné seznámení, seznámení se s pravidly a návyky třídy, přiblížení si náplň práce, zodpovězení vzájemných dotazů atd.)

„Tak zrovna tady si myslím, že jsem to měla takové těžší při nástupu. Ta školka je taková vesnická malá a inkluzí tak jako mírně nepolíbená, nebo měli tam asistenta, ale nikdy nebyl ve třídě, kde jsem já, takže ani jedna z učitelek, se kterou pracuji, předtím nepracovala s asistentem ani s žádným dítětem, který by potřebovalo asistenta. A vlastně jedna paní učitelka je tam úplně začínající od září a druhá paní učitelka je úplný opak, která už je pár let v důchodu a je právě docela výrazně proti inkluzivní. A s tím já i trochu jako speckař jsem tak jako osobně bojovala. Občas pořád bojuji a na nich i šlo vidět, že vlastně neví, co po mně můžou chtít, co po mně nemají chtít. Byly zoufalé z toho, že můžu taky jako zasáhnout. A párkrát došlo k takovým nedorozuměním. Já jsem měla pocit, že vím co je náplní mé práce, ale bylo mi hloupé jim to jako říkat, protože ony jsou tam mně nadřizené žejo. A já věděla, že s nimi musím spolupracovat víc, než ony jsou ochotny. Takže nakonec dobré, ale začátek byl opravdu horší. Měla jsem představu, že já vím co a jak, měla jsem i nějakou náplň práce, ale moje náplň práce vypadala tak, že tam toho bylo hrozně moc a v podstatě bych řekla, že to vypadalo možná jako práce učitele. Měla jsem tam totiž, že můžu řídit i činnosti ostatních dětí, takže kolikrát to bylo takové dost nesrozumitelné no. Takže tohle si myslím, že by se opravdu dalo vylepšit.“

9) Cítíte ze strany pedagoga podporu? Jakým způsobem ji dává najevo?

„Já bych řekla, že jak kdy a jak od které paní učitelky no. Třeba od té starší mně přijde, že i ten chlapeček je jí tam jako na obtíž a sama od sebe určitě ta podpora nepřijde. Ale když třeba já chci pochválit chlapce i před ní, tak ona řekne něco jako že „super“, jak spolu pracujeme a posouváme se, ale že bych cítila nějakou pozitivní zpětnou vazbu, která by přišla jen tak, tak to ne. Ale u té druhé paní učitelky už je to lepší. Ono vlastně je to takové náročné tím, že se střídají týden po týdnu v té MŠ.“

- Takže jste jako necítla ani ze strany vedení MŠ že Vám bylo vše předáno tak jak mělo?

„No, u nás právě paní zástupkyně mi už na pohovoru vlastně řekla, že nechápe tady tu inkluzi a proč ty děti cpou do běžné školy. A já jsem si v hlavě říkala „Jako rozumíte, že já jsem tady na pozici asistentky pedagoga? (smích)“

10) Jak vycházíte s dětmi? Věnujete se i ostatním dětem, nebo jen těm s SVP? Jak s nimi pracujete?

„Já si myslím, že dobře. Možná mě ani nevnímají jako asistentku k tomu chlapci, ale spíš vnímám, že ty děti jsou samy takovými pomocníky pro něj a zároveň registrují, že to samé dělám i já.“

11) Jakými prostředky komunikujete s rodiči dítěte s SVP? Jaká témata?

„S tatínkem od chlapce jsem se nikdy neviděla. Ale s maminkou je to super. Na začátku jsem byla nadšená z toho, jak je hrozně milá a jak moc se mnou chce probírat všechny ty věci. Přišla jsem do praxe s nadšením a věděla jsem, že se o všem musíme komunikovat. A že když je ta spolupráce taková jak tady, tak jde všechno lépe. Lépe se pak dobereme těch výsledků. V jednu chvíli to ale sklouzlo do takových hranic – nehranic. Že mě maminka už brala pomalu jako jeho osobní asistentku. Že si mě přidala i jako na sociálních sítích, a to jsem jí říkala, že ať mě kontaktuje spíše přes číslo. I mi psala zprávy, jestli bych se nemohla přijít podívat k nim domů, aby mě chlapec bral spíš jako kamarádku. Tak jsem jí řekla, že se mi to úplně nezdá a spíš bych nechtěla, aby měl ke mně tak moc blízký vztah. Aby pak nebyl rozhozený, když tam nebudu, protože je opravdu hodně citlivý. I po mně chtěla ať kontroluji, jak jí, pije a tak, takže kolikrát mi přijde, že mě chce využívat u věcí kde není potřeba. Takže se snažím nastavit nějaké hranice, ale spolupracuje se mi s ní jinak hezky, vzájemně jsme si sedly a vše řešíme v zájmu chlapce.“

11) Jak Vás z Vašeho pohledu rodiče vnímají?

„Troufám si říct, že mě vnímají jako opravdovou pomoc pro jejich dítě.“

12) Jak vnímáte svoji roli ve třídě?

„Vnímám ji dobře, pozitivně. Mám pořád pocit, že je to taková málo ceněná profese a teď vůbec jako nemyslím platově. Jenom opravdu že co je potřeba udělat, to mi dají, kde je potřeba jít pomoci do druhého oddělení, tam jdu. Takže ty učitelky nevnímají tu důležitost mě pro toho chlapečka. Že mě tak jako berou jako člověka navíc a chtějí asistentku do každé třídy jenom aby tam byl ten člověk navíc. Takže bych řekla, že by asistenti mohli být lépe považováni. Pořád je to pedagogický pracovník, a tak mi přijde, že jsou hodně podceňováni no.“