

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2020-2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lenka Kovářová

**Přínos a význam působení asistenta pedagoga v mateřské
škole**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2020-2023

BACHELOR THESIS

Lenka Kovářová

**The contribution and importance of the teaching assistant
in the kindergarten**

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 1. 3. 2023

Jméno autorky

Lenka Kovářová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala paní PhDr. Dušaně Chrzové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce. Především pak za její cenné, přínosné rady a podporu, kterou mi byla vždy ochotna poskytnout. Další poděkování patří mateřským školám, ve kterých byl proveden výzkum a poděkování náleží též všem respondentům, kteří mi ochotně odpověděli v dotaznících.

Anotace

Bakalářská práce s názvem Přínos a význam působení asistenta pedagoga v mateřské škole se zabývá postavením asistenta pedagoga v mateřské škole, který se stal díky inkluzi nedílnou součástí školních zařízení. Bakalářská práce se bude věnovat vymezení pravomocí asistenta pedagoga spadajících do jeho kompetencí a podrobněji popíše náplň jeho práce plynoucí z rozlišenosti přidělených podpůrných opatření. Nastíní nám rovněž spolupráci asistenta s pedagogem a s rodiči, kteří ne vždy vítají skutečnost, že právě jejich dítě vyžaduje podporu asistenta pedagoga často již v mateřské škole. Navíc s vysokou pravděpodobností pokračování této podpory asistenta i ve škole základní. Bakalářská práce se také zaměří na zařazení asistenta pedagoga do pracovního kolektivu, který je v každé škole jiný, utvořený dle vize vedení, tím jaký směr vzdělávání si mateřská škola vytýčila a v jakém modelu probíhá výuka. V bakalářské práci se zaměříme na pochopení funkce asistenta pedagoga jeho spolupracovníky, přijetí této nové pozice a problematiku s tím spojenou. V praktické části budou formou rozhovorů a v dotazníkovém šetření shrnuta všechna fakta a názory zúčastněných participantů. Za nejvyšší přínos této bakalářské práce může být považována výzkumná část, kde je podrobně popsáno skutečné působení asistenta pedagoga v mateřské škole, tak jak je praktikováno v praxi samotné, kdy nelze obsahově dodržovat pouze dané pracovní předpisy pro výkon v jeho funkci.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, diagnóza, edukace, inkluze, integrace, kompetence, mateřská škola, pedagog, pravomoc, praxe, speciální vzdělávací potřeby.

Annotation

This bachelor thesis „The contribution and importance of the teaching assistant in the kindergarten“, focuses on the position of the teaching assistant in the kindergarten, who became, due to the inclusion, an integral part of school facilities. The bachelor thesis deals with the specification of powers of the teaching assistant within his competencies and describes his duties following the differences in support measures. It also outlines the cooperation between the teaching assistant and parents, who don't always want to accept the fact, that their child needs the support of a teaching assistant since kindergarten. Even if there is a higher chance that this support will continue in primary school. This thesis also aims at the integration of the teaching assistant in the working group, which is different in every school, formed according to the vision of the principal's office, the direction of kindergarten education, and the model of the learning process. The bachelor thesis also probes the understanding and acceptance of this new function and all problems connected to it by co-workers. The practical part consists of interviews and questionnaire survey, which summarizes all the facts and opinions of participants. The biggest contribution of this bachelor thesis is the practical part, where it closely describes the real function of the teaching assistant in kindergarten as it is in practice when you can't always stick to the employment rules.

Keywords

Competencies, diagnosis, education, inclusion, integration, kindergarten, power, practice, special education needs, teacher, teaching assistant.

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 ASISTENT PEDAGOGA.....	11
1.1 Historický vznik funkce asistenta pedagoga.....	11
1.2 Legislativní ukotvení asistenta pedagoga	13
1.3 Kvalifikace asistenta pedagoga.....	14
1.4 Náplň práce a kompetence asistenta pedagoga.....	15
1.5 Spolupráce asistenta s pedagogem.....	18
1.5.1 Základní pravidla asistenta pedagoga při spolupráci s učitelem	19
1.5.2 Individuální vzdělávací plán	20
2 MATEŘSKÁ ŠKOLA	21
2.1 Rodinné prostředí.....	21
2.2 Spolupráce rodiny a mateřské školy	22
3 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY	24
3.1 Podpůrná opatření	25
3.2 Asistent pedagoga v jednotlivých stupních podpůrných opatření	26
3.3 Školská poradenská zařízení	27
3.3.1 Pedagogicko-psychologická poradna.....	27
3.3.2 Speciálně pedagogické centrum	27
4 ŽÁCI S OPOROU ASISTENTA PEDAGOGA.....	29
4.1.1 Vzdělávání žáků s tělesným postižením	29
4.1.2 Vzdělávání žáků se souběžným postižením více vadami.....	30
4.1.3 Vzdělávání žáků s PAS	30
4.1.4 Vzdělávání žáků s mentálním postižením.....	31
4.1.5 Vzdělávání žáků se sluchovým a zrakovým postižením a narušenou komunikační schopností.....	31
4.1.6 Vzdělávání žáků s ADD a ADHD.....	32
4.1.7 Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.....	32
4.1.8 Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných	33
PRAKTICKÁ ČÁST	34
5 VÝZKUMNÁ ČÁST.....	34

5.1	Cíl bakalářské práce	34
5.2	Metodologie	34
5.2.1	Kvantitativní výzkum	35
5.2.2	Kvalitativní výzkum	35
5.2.3	Polostrukturovaný rozhovor	35
5.2.4	Dotazníkové šetření	36
6	VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ.....	37
6.1	Rozhovor se zástupkyní ředitele pro mateřskou školu Nová Bystřice	37
6.2	Rozhovor s matkou chlapce s DMO a ADHD využívající podporu asistenta pedagoga	43
6.3	Rozhovor se současnou asistentkou pedagoga působící v MŠ Nová Bystřice ...	45
6.4	Dotazníkový průzkum	48
6.4.1	Výsledky a grafický přehled dotazníků pro pedagogy	49
6.4.2	Výsledky a grafický přehled dotazníků pro zákonné zástupce	53
7	ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	58
8	PŘÍNOS VÝZKUMU PRO PRAXI	61
	ZÁVĚR	63
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	65
	SEZNAM ZKRATEK	68
	SEZNAM GRAFŮ	69
	SEZNAM PŘÍLOH.....	70

ÚVOD

V současném českém školství je pozice asistenta pedagoga celkem novou pedagogickou funkcí. Řada starších pedagogů vyjadřuje nesouhlasný názor s uplatněním pozice AP a s průběhem inkluzivního vzdělávání. Tento názor je zaviněný dřívějším vzděláváním těchto dětí odděleně, vyloučením z většinové společnosti. Toto pomíjející mínění ustupuje novým, alternativním formám edukace a příchodu mladších pedagogů do školního prostředí, kteří jsou nové situaci více nakloněni a zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do systému vzdělávání vidí jako výzvu a nikoli jako překážku.

Pochopení pozice asistenta pedagoga se stále setkává s mnoha protichůdnými názory a je zapotřebí seznámit se podrobněji s významem této funkce a vnímat ji jako součást inkluzivního (společného) vzdělávání, jehož nedílnou součástí se stala. Hlavní motivací pro zvolení tématu k napsání této bakalářské práce bylo mé působení na místě asistentky pedagoga v prostředí mateřské školy, kde jsem se často setkávala s odmítavým postojem k úloze AP ze strany rodičů a starších kolegů, z důvodu neporozumění obsahu v potřebnosti této pozice.

Cílem bakalářské práce Přínos a význam působení asistenta pedagoga v mateřské škole bude představit tuto pozici ve vzdělávacím procesu a podrobněji se zaměřit na všechny informace vedoucí k vysvětlení této pedagogické pozice. Vyjádříme historický vznik úlohy asistenta pedagoga včetně platných zákonných předpisů. Seznámíme se s náplní práce asistenta pedagoga a potřebnou kvalifikací k výkonu tohoto zaměstnání. Obeznámíme se s výrazem dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a s podmínkami, za kterých je jim asistent pedagoga přidělován jako forma podpůrných opatření, která jsou jim poskytována školskými zařízeními, jež budou v této práci také popsány. Blíže si specifikujeme stupně podpůrných opatření a způsob uplatnění podpory AP a jeho spolupráce s pedagogem v jednotlivých stupních PO při vytvoření individuálních podmínek v edukaci žáka. Děti a žáci se SVP budou detailněji klasifikováni podle druhu poruchy, zdravotního znevýhodnění, či postižení, spolu s charakteristikou využívaných metod zvolených při edukaci ve vzdělávacím procesu. Přiblížíme si prostředí mateřské školy, ve kterém je uskutečňováno předškolní vzdělávání dětí a rovněž prostředí, kde byl realizován výzkum praktické části.

V praktické části bude použita kvantitativní a kvalitativní metoda výzkumu. Informace budou získány formou polostrukturovaných rozhovorů a dotazníkového šetření. Cílem výzkumné části bude zhodnotit přínos pozice asistenta pedagoga pro prostředí mateřské školy a jeho význam při naplňování inkluzivní edukace s možností integrace dětí a žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, dětí mimořádně nadaných, ale i dětí bez přidělení PO využívajících podpory asistenta pedagoga, který jim napomáhá v jejich vývoji a seberealizaci. Dále pak pochopení významu práce asistenta pedagoga z pohledu pedagogů a dalších pedagogických pracovníků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ASISTENT PEDAGOGA

Pojem asistent pedagoga je definován v mnoha zdrojích i odborné literatuře. To, jak si tento pojem laicky vysvětlit velmi dobře popisuje Kendíková. Zaměřuje se na rozdíl mezi pojmy asistent pedagoga a asistent osobní. Asistent pedagoga je vždy zaměstnancem školy, nebo školských zařízení, které splňují veškeré podmínky platné legislativy dle zákona č. 561/2004 Sb., označovaném obecně také jako školský zákon, v platném znění a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. Tato pozice je v novodobé formě inkluzivního vzdělávání zcela nová a je chápána jako jedna z možností naplňování podpůrných opatření, které je poskytováno žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Oproti tomu je asistent osobní zajišťován sociální službou, jejíž kompetence spadají pod Ministerstvo práce a sociálních věcí. Legislativní ukotvení těchto služeb pak nalezneme v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. §38 pak formuluje osobního asistenta jako službu mobilní, nabízenou převážně osobám se sníženou nezávislostí na druhé osobě zapříčiněnou vyšší věkovou hranicí, zdravotním postižením, nebo jiným omezením (KENDÍKOVÁ, 2016 s. 6-7).

1.1 HISTORICKÝ VZNIK FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA

V bývalém totalitním (komunistickém) režimu, který byl v Československu do roku 1989, byla žákům s autismem, či mentálním postižením odejmuta možnost edukace a byli umísťováni do různých sociálních ústavů poskytujících celodenní péči. Žáci s postižením bez mentální retardace pak byli vzděláváni ve školách zvláštních a pomocných (dřívější výraz pro školu speciální či praktickou) (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 6-7). V devadesátých letech tedy přichází intenzivní potřeba proměny českého školství, která si dává za cíl zlepšení podmínek vzdělávání dětí a žáků se speciálními potřebami (NĚMEC, MARTINOVSKÁ, 2018, s. 7-8). Po vzoru Evropské agentury pro speciální vzdělávání přichází v devadesátých letech velký zlom i pro české školství zřízením vyhlášky č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních školách mateřských. Ta umožňuje vznik autistických tříd a paralelní

působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě, prozatím bez použití označení pojmu asistent pedagoga (NĚMEC, 2021, s. 7 - 10).

Před vznikem této vyhlášky byli, dle zdrojů Čadilové, Žampachové, v tehdejší funkci souběžných kantorů v jedné třídě, zaměstnáváni pracovníci, tehdy vybudované náhradní vojenské služby tzv. služby civilní. Tato pozice byla zajišťována úřady práce a dotována krajskými úřady přes odbory školství. Přidělování těchto míst bylo často nepravidelné a nepřiměřené, docházelo tak ke značné nevyváženosti těchto pozic, navíc opatrované osobami bez dostatečné kvalifikace, znalostí a zkušeností. S tímto nevyváženým faktem a s navyšováním počtu dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dochází k reakci českého školství zavedením vyhlášky č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 6-7). Cílem této vyhlášky je vytvoření vhodných podmínek pro edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a je zde poprvé definována pozice asistenta pedagoga. Jeho role a kladené požadavky na tuto funkci ve vzdělávacím procesu při pomoci učiteli ve školní praxi (NĚMEC, MARTINOVSKÁ, 2018, s. 7-8). Zcela přesně tuto pozici upravují §7 a §8 v této vyhlášce, které definují základní působení asistenta pedagoga v systému vzdělávání. Kompletně vymezují možnosti edukace osobám se zdravotním postižením a schopnost zajistit ve třídě až tři pedagogické pracovníky, nebo asistenta osobního (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 6-7).

Ačkoli tato vyhláška způsobila jistou revoluci ve školním systému a uchopení pozice asistenta pedagoga. Z finančního hlediska byla v praxi tato místa vytvářena za podpory zřizovatelů, tj. měst a obcí, z odborů školství krajských úřadů. Nejednotnost a velké rozdíly ve financování tohoto pracovního místa, napříč školními zařízeními v České republice, zapříčinily vznik a vydání vyhlášky č. 27/2016 Sb. Tato vyhláška umožnila jednotnost tzv. normované finanční náročnosti pro každého žáka, vyžadující podpůrná opatření v podobě asistenta pedagoga, doporučená školským poradenským zařízením (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 6-7). Sama praxe pak přináší zjištění, že pouhá přítomnost asistenta pedagoga není plně dostačující a nese s sebou nutnost vytvářet mezi pedagogy větší povědomí o uchopení pozice asistenta pedagoga a její primární funkce ve vzdělávacím procesu (NĚMEC, MARTINOVSKÁ, 2018, s. 7-8).

1.2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ ASISTENTA PEDAGOGA

Jak bylo již řečeno výše (viz kapitola 1), za zcela zásadní právní ukotvení pozice asistenta pedagoga lze považovat zákon č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon - upravující všechna obecná pravidla pro studium, fungování škol a školní docházky. Přesné vymezení pozice asistenta pedagoga a edukace žáků, vyžadující speciální vzdělávací potřeby, jsou pak novelizovány v §16 stejného zákona. Oblast odborného vzdělání asistenta pedagoga, předpoklady pro tuto pozici a zajištění jeho dostatečné kvalifikace pak definuje §20 zákona č. 562/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů v platném znění (KENDÍKOVÁ, 2016, s. 54-55).

Mezi nejzákladnější měřítko rozhodujících o přijetí fyzické osoby na post asistenta pedagoga patří zákon č. 563/2004 Sb. Ten školám vymezuje veškeré platné podmínky pro přijetí pedagogických pracovníků a specifikuje nároky na kvalifikaci pozice asistenta pedagoga. Dále je v zákoně stanoveno zařazení asistenta pedagoga mezi pedagogické pracovníky, který musí jednoznačně splňovat veškeré předpoklady pro přímou práci s dětmi a určuje další kritéria na tuto osobu jakými jsou bezúhonnost (tj. žádný záznam v rejstříku trestů), zdravotní způsobilost a v neposlední řadě musí být tato osoba svéprávná (NĚMEC, MARTINOVSKÁ, 2018, s. 9-10).

V současné době je funkce asistenta pedagoga legislativně definována v zákoně č. 561/2004 Sb. – tedy školském zákoně, jako forma podpůrného opatření (KENDÍKOVÁ, 2016, s. 7). Pipeková (2010) uvádí vývoj tehdy navazujících aktualizací školského zákona, a tedy i značný posun ve formě vzdělávání, vyhláškami č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a č. 73/2005 Sb. v platném znění. Ty dávají základ pro vznik dalších úprav legislativních stanov pro vzdělávání těchto žáků a také pro vybudování pedagogické pozice asistenta pedagoga (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ In: PIPEKOVÁ, 2010, s. 13-15). Za naprosto zásadní dosavadní zlom v edukačním procesu pak lze považovat vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění, která konkrétně vymezuje kompetence asistenta pedagoga, nároky na tuto pozici a jeho pravomoc (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 9-10).

§5 této vyhlášky za zásadní činnosti asistenta pedagoga udává:

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

„Odstavec 2: Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.“
(ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 9)

V §5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., pak odstavce 3 a 4 dále konkretizují náplň práce asistenta pedagoga a jeho působení. Odstavec 3 přímo vymezuje podíl asistenta pedagoga na přímé pedagogické činnosti, oproti tomu pak odstavec 4 určuje zaměření činností asistenta pedagoga na konání asistenční výpomoci v podobě výchovy, komunikace, sebeobsluhy, socializace a také oblast podpory v organizaci školních a mimoškolních aktivit (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 9-10).

1.3 KVALIFIKACE ASISTENTA PEDAGOGA

S novými integračními vlivy v procesu edukace přichází jistá změna i ve vzdělávání školního personálu, tudíž pedagogických a odborných zaměstnanců. Speciální nároky vyžaduje i proces zvyšování kvalifikace pedagogicko-psychologických pracovníků ve školských poradenských zařízeních a službách. Mimo působení České republiky, tedy v zemích evropské unie, jsou pro tuto kvalifikaci pořádány tzv. informativní semináře a integrační průprava je považována za naprosto samozřejmou. S příchodem inkluzivní podpory ve vzdělávání je tak vyžadována speciální způsobilost zejména u podpůrného personálu – asistenta pedagoga (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ In: PIPEKOVÁ, 2010, s. 17-19).

V České republice přichází potřeba kvalifikovaného podpůrného personálu ve školách především s vyhláškou č. 27/2016 Sb., která naprosto mění dosavadní úlohu AP ve vyučování. Tato inkluzivní vyhláška upravuje pravomoc a kompetence asistenta pedagoga, který byl do té doby schvalován a rovněž financován odborem školství krajského úřadu. AP byl přidělen pouze k jednomu určitému žákovi bez ohledu

na nutnost podpory i jiným žákům, nebo skupině žáků napříč celým školním zařízením. Školní praxe však představuje asistenta pedagoga jako součást pedagogického týmu, který se ujímá vedení vzdělávání i u dalších žáků bez speciálně vzdělávacích potřeb (dále jen SVP), nebo žákům bez postižení v případě individuální výuky učitele žáku se SVP (MICHALIK, BASLEROVÁ, FELCMANOVÁ, 2015, s. 145-148). Právě tato skutečnost v praxi poskytla podklady pro vznik výše uvedené vyhlášky, která přizpůsobuje dosavadní kompetence asistenta pedagoga, kdy je pravomoc asistenta rozšířena na asistenta sdíleného, s možností podpory skupině žáků vyžadující SVP (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 9-10).

Reforma ve školním systému se zásadně mění s úhlem pohledu na vzdělávání žáků s různým druhem zdravotního či sociálního omezení. Je zapotřebí specializovanější odbornosti a celkové osvěty všech pedagogických pracovníků (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ In: PIPEKOVÁ, 2010, s. 17-19). Odborná kvalifikace AP pak spočívá v absolvování nejméně středoškolského studia s pedagogickým zaměřením, nebo studia středoškolského bez pedagogického zaměření, ovšem s absolvováním příslušného vzdělávacího programu, určeného asistentům pedagoga. Asistent pedagoga je tak pedagogickým pracovníkem školských zařízení splňující veškeré nároky obsažené v platné legislativě, která se řídí zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a o změně některých zákonů v platném znění (KENDÍKOVÁ, 2016, s. 70-73). Ani absolvování příslušných studijních programů přesto nedokáže plně připravit AP na jakékoliv situace a potřeby dětí a žáků se SVP. Je proto nezbytné neustálé rozšiřování kvalifikace asistenta pedagoga, doplňováním dalších informací, které se odvíjejí od dané diagnózy žáka a doporučených podpůrných opatření. Kontinuální samostudium zaměřené na rozšiřování kvalifikace nabízí v České republice celá řada organizací formou webinářů, kursů a seminářů. Za všechny jmenujme Národní institut dalšího vzdělávání, krajské vzdělávací instituce, Člověk v tísni, Meta aj. (NĚMEC, MARTINOVSKÁ, 2018, s. 93-96).

1.4 NÁPLŇ PRÁCE A KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA

Mezi hlavní poslání asistenta pedagoga patří obzvláště podpora integrace (začlenění) dětí a žáků se SVP do vzdělávacího procesu, stejně jako proces socializace do třídního kolektivu. AP dále obstarává podporu žákovi při výchovně-vzdělávacím

procesu během hodiny, o přestávkách a v rámci volnočasových aktivit organizovaných školou. Obecná náplň práce asistenta pedagoga není přesně specifikována, vyplývá vždy z konkrétního omezení žáka se SVP a doporučení Speciálně-pedagogického centra (SPC), které je zohledněno v Individuálním vzdělávacím plánu (IVP) (KLENOVÁ In: HANÁK, 2015, s. 13-16). Přesný obsah práce asistenta pedagoga vymezuje ředitel školy vždy s ohledem na stanovené speciální vzdělávací potřeby žáka, jeho současný stav a osobnostní vývoj. Činnost asistenta pedagoga je uskutečňována v návaznosti na platná zákonodárná ustanovení dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami, v platném znění (KENDÍKOVÁ, 2016, s. 62-65).

Náplň práce asistenta pedagoga nelze zcela přesně, univerzálně vymezit. Odvíjí se vždy od konkrétních požadavků na vzdělávání žáka a druhu patřičného omezení. K základním činnostem AP, by však, dle Klenové, mělo naprosto samozřejmě patřit:

- Osobní pomoc žákovi při zařazení se do třídního kolektivu a adaptaci na školní prostředí;
- Individuální podpora během vyučování, zvláště při výkladu učiva, pochopení textu a obstarávání dalších výukových materiálů;
- Pomoc s doplňováním učební látky a v přípravných procesech na vyučování, nejen ve škole, ale i v mimoškolním prostředí – družina, školní kluby aj.;
- Zajištění podpory a přípravných úkonů pedagogickým pracovníkům během edukace;
- Individuální podpora v komunikaci se žáky a jejich zákonnými zástupci;
- Posilování socializačních procesů žáka ve školním prostředí, jeho chování, pracovních a hygienických návyků;
- Pomoc při zhotovování a zajištění školních a kompenzačních pomůcek, automatizace v jejich používání, úprava učebních textů a pracovních listů;
- Žákům s hendikepem poskytnout nezbytnou pomoc při sebeobsluze a přesunech po škole během výuky a školních akcích;
- Asistence během přípravy pomůcek na výuku a jejich úklid, zajištění učiva, opakování a zintenzivňování učební látky, pomoc při činnostech

vyžadujících zvýšení koncentrace a pozornosti, grafomotorických úkonech a manipulaci se školními pomůckami;

- Zajistit dodržování bezpečnostních pravidel ve škole a mimoškolních aktivitách pořádaných školou;
- Účastnit se na diagnostických procesech žáka a během nich spolupracovat s dalšími pedagogickými pracovníky;
- Vést předepsanou dokumentaci spojenou se záznamy pedagogické činnosti a úspěchů žáka (KLENKOVÁ In: HANÁK, 2015, s. 13-16).
- Kooperace při tvorbě IVP – individuálního vzdělávacího plánu (KENDÍKOVÁ, 2016, s. 62-65).

Praxe pak ukazuje, že mezi nejvíce potřebné aktivity asistenta pedagoga během edukačního procesu můžeme vyjmenovat: osobní přítomnost, permanentní dohled, verbální podporu, vizuální pomoc, objasnění určitých pravidel a učiva. Všechny tyto činnosti provozuje asistent pedagoga ve třídě, školním prostředí i mimo ně (KENDÍKOVÁ, 2016, s. 62-65). K náplni práce asistenta pedagoga můžeme přiřadit i jisté osobnostní předpoklady, které mohou ovlivnit celý vzdělávací proces. Převážně spolupráci pedagoga s asistentem a též asistenta pedagoga s dítětem/žákem. Tyto osobnostní předpoklady AP velmi výstižně popisují Němec a Martinovská a vyzdvihují především: kladný vztah k dětem, empatii, trpělivost, důslednost, respekt ke zkušenějším pedagogům, nenarušování výuky nevhodným chováním, dobrou fyzickou kondici, kladný postoj ke své práci, vykonávání této práce s nadšením a elánem. Seznamování se s diagnostikovanými diagnózami dětí a žáků a v neposlední řadě je zapotřebí další kvalifikační sebevzdělávání, potřebné pro navazující praxi (NĚMEC, MARTINOVSKÁ, 2018, s. 9-20).

Kompetence asistenta pedagoga se do jisté míry shodují s náplní jeho práce a lze je rozdělit na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Ovšem s postupnou integrací žáka do vzdělávacího procesu se tyto kompetence mění a rozšiřuje se pravomoc i obsah práce AP. Rozměr podpory jedince asistentem pedagoga se vyvíjí s posunem žáka školskými zařízeními, od mateřské až po střední školu. Upravuje se osvojením daných pravidel ve vzdělávání a zapojením žáka do majoritní společnosti. Zde musí docházet k zajištění adekvátní podpory asistentem pedagoga, která musí být i nadále funkční a prospěšná, nikoliv sklouzávat k vykonávání a plnění úkolů za žáka, což by znamenalo

zastavení, nebo zpomalení jeho samostatného vývoje a posunu v dalším vzdělávání (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 11-14). V tomto případě se jedná o nepřiměřenou, nadbytečnou kontrolu žáka, či osoby, kterou odmítáme respektovat jako sobě rovného jednotlivce schopného dokázat své vlastní znalosti a schopnosti (KOPŘIVA, 2016, s. 16-20).

Souhrnně lze tedy kompetence pedagoga vymezit jako aktivity a činnosti, které jsou v zákoně uvedeny v §5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění. Asistent pedagoga je dle této vyhlášky pedagogickým pracovníkem, asistujícím ve výuce dalšímu pedagogovi, napomáhá s organizací ve vzdělávacím procesu a jeho podstata spočívá v podpoře žáků k větší samostatnosti, socializaci a především integraci (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 11-14).

1.5 SPOLUPRÁCE ASISTENTA S PEDAGOGEM

Úspěšnou podporu integrace můžeme také vymezit fungujícím spojením asistenta pedagoga s pedagogem samotným. Tím je myšleno vzájemné porozumění a pracovní spojení dvou pedagogických pracovníků ubírající se společným směrem. V inkluzivním vzdělávání je tato součinnost velmi potřebná (NĚMEC, TEPLÁ, FELCMANOVÁ, 2015, s. 35-37). Učitelé a asistenti pedagoga jsou v průběhu inkluzivního vzdělávání často nejbližšími spolupracovníky, považujeme tedy za zásadní, aby byla tato spolupráce nastavena na profesionální úrovni obou zúčastněných stran. Přičemž profesionalita tohoto spojení spočívá v kvalitní a přátelské kooperaci, vedoucí k úspěšnému vzdělávání integrovaného žáka (KENDÍKOVÁ, 2016, s. 106-108). Praxe však hovoří o tomto vztahu jako o velmi komplikovaném a diskutovaném. Jedná se především o problémy vyplývající z rozdílné kvalifikace těchto pracovníků a také ze sloučení dvou rozlišných osobností (NĚMEC, TEPLÁ, FELCMANOVÁ, 2015, s. 35-37).

Na téma vzájemné spolupráce asistenta pedagoga s učitelem se ve svém výzkumu v minulosti zaměřily Hájková a Strnadová (2018). Z výsledků vyplynulo těchto pět nejčastějších postojů pedagogů vůči AP:

- Odmítavý postoj – učitel si nepřejí přítomnost asistenta pedagoga v prostředí třídy

- Nadřízený postoj – učitel před asistentem neustále vyzdvihuje a projevuje svou vyšší kvalifikaci
- Konkurenční postoj – učitel se bojí zásahu další dospělé osoby do výuky
- Respektující postoj – učitel si cení práce a pomoci asistenta pedagoga
- Partnerský postoj – učitel vnímá asistenta jako rovnocenného partnera (NĚMEC, TEPLÁ, FELCMANOVÁ, 2015, s. 35-37).

Na rozporuplné pochopení pozice asistenta pedagoga poukazují ve své knize i Němec a Martinovská (2018). Důvody, pro některé z výše uvedených postojů, jsou v praxi zapříčiněny značným nedostatkem informací o pozici a kvalifikaci asistenta pedagoga, zejména pak postoj odmítavý a konkurenční. Učitelé, kteří mají jisté povědomí o náplni práce asistenta pedagoga, naopak jeho přítomnost ve výuce vítají. Nadřízeným postojem učitel ukazuje svůj nezdravý charakter a problematickou povahu, rovněž neschopnost smířit se s něčím novým. Nejideálnějším postojem pro vzájemnou spolupráci mezi učitelem a AP je tak vztah partnerský a respektující. Ten navozuje optimální prostředí pro inkluzivní vzdělávání a spolupráci. Mnoho učitelů, odmítajících přítomnost AP, většinou po delší vzájemné spolupráci změnilo názor a po několikaleté kooperaci přiznali nepochopitelnost svého dřívějšího odmítání AP (NĚMEC, MARTINOVSKÁ, 2018, s. 69 – 80).

1.5.1 ZÁKLADNÍ PRAVIDLA ASISTENTA PEDAGOGA PŘI SPOLUPRÁCI S UČITELEM

K nepsaným kompetencím a náplni práce asistenta pedagoga lze, podle Němce a Martinovské, přiřadit několik zásadních norem. Tato pravidla značně ovlivňují a zároveň vymezují následnou spolupráci asistenta pedagoga s učitelem.

- Asistent pedagoga není osobním asistentem, ale je asistentem učitele – AP pouze napomáhá v edukačním procesu s naplňováním podpůrných opatření, řídí se pokyny pedagoga a zajišťuje pomoc učiteli ve vyučování.
- Asistent pedagoga vykonává svou práci ve třídě takovým způsobem, který zaručuje pedagogovi více prostoru pro práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami – napomáhá s méně odbornými úkoly ve třídě.

- Asistent pedagoga napomáhá začlenění dítěte do majoritní společnosti a do třídního kolektivu spolužáků.
- Asistent pedagoga rozvíjí samostatné konání žáka v nejvyšším možném rozsahu – nesmí být zaměňována potřeba pomáhat za posluhování žákovi.
- Asistent pedagoga je plně seznámen s individuálním plánem žáka i plánovanými činnostmi pedagoga a pracuje s dítětem stanoveným způsobem – AP by měl znát vyučovací plán pedagoga dne pro úpravu a důkladnou přípravu, či strukturalizaci pomůcek.
- Asistent pedagoga spolupracuje s pedagogem ve výuce podle vytvořeného IVP – individuálně vzdělávacího plánu (NĚMEC, MARTINOVSKÁ, 2018, s. 51 – 58).

1.5.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

IVP – Individuálně vzdělávací plán je vypracován ve spolupráci se školským poradenským zařízením a patří k nejdůležitějším prostředkům zajišťující integraci dítěte/žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy. Dobře a funkčně sestavený individuální plán, který je průběžně revidován a doplňován, tvoří jeden ze zásadních klíčů k naplnění úspěšného vzdělávání každého jedince. IVP musí přesně definovat pravidla pro každou individuálně integrovanou osobu se vzdělávacími potřebami. Zároveň IVP slouží jako manuál pro spolupráci mezi pedagogem, asistentem a inkludovaným jedincem. IVP obsahuje: metody výuky, úpravu obsahu vzdělávání, úpravu očekávaných výstupů ve vzdělávání, organizaci výuky, způsob zadávání a plnění úkolů, systém ověřování vědomostí a dovedností, hodnocení žáka, vhodné pomůcky a učební materiály, podpůrná opatření jiného druhu, úpravu učebních prostor (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2016, s. 7-20).

2 MATEŘSKÁ ŠKOLA

„Mateřská škola je po rodině dalším (sekundárním) socializačním zařízením, do kterého dítě přichází, aby rozšířilo a získalo nové důležité poznatky, dovednosti a zkušenosti potřebné ke svému tělesnému, duševnímu, mravnímu a sociálnímu rozvoji.“ (JEŘÁBKOVÁ, 1993, s. 47)

V řadách rodičů můžeme spatřovat velmi rozdílný pohled na mateřskou školu dříve a dnes. V dobách totalitního režimu měl pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu hlavní slovo, tehdy dítě ani rodič neměli mnoho prostoru pro vlastní vyjádření, vlastní seberealizaci, či nárok na přímou diskuzi. Vše bylo předem dáno, určeno a úkoly byly vykonávány k všeobecnému blahu naší společnosti. Dnes jsou již rodiče součástí školní komunity, vnímání jako rovnocenní partneři a dítě již není nečinným účastníkem výchovného a vzdělávacího procesu. Současné pojetí úlohy mateřské školy je tak především v obohacování a rozšiřování rodinné výchovy dítěte. Také ve společném hledání té správné cesty ve výchově, vedoucí k rozvoji dítěte, jeho zdokonalování a vytváření správných hodnot (SVOBODOVÁ, 2010, s. 62-65).

Předškolní vzdělávání je uskutečňováno podle platného RVP PV – rámcově vzdělávacího programu předškolního vzdělávání, vydávaným MŠMT – ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Ten beze zbytku naplňuje všechny podmínky pro edukaci a výchovu dětí ve vzdělávacích zařízeních na území České republiky. Smyslem a cílem je podle RVP tzv. opatřit všechny děti a žáky souhrnem všech klíčových kompetencí na takovém stupni, který je pro ně dosažitelný. Možnost připravit je na další formu vzdělávání se schopností uplatnit se dále ve společnosti. Mezi hlavní cíle reformy edukačního procesu patří jeho přizpůsobení se potřebám žáka, jako první a nejdůležitější etapě celoživotního vzdělávání. RVP má jasně stanoveny a popsány úkoly, o které tento dokument ve vzdělávání usiluje (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ In: PIPEKOVÁ, s. 13-17).

2.1 RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Od nástupu do mateřské školy mnohdy rodiče očekávají jakýsi zlom ve výchově svého dítěte. Vidí tento krok jako něco velkého a vkládají do své ratolesti mnoho ze svých ambicí a očekávání. Rodina je prvním společenským prostředím, ve kterém

dítě poznává okolní svět, zde si osvojuje základní pravidla, postoje a návyky. Způsob, jakým rodiče své dítě vychovávají ho mnohdy ovlivní na celý zbytek života. Rodičovská výchova se logicky odvíjí od osobnosti rodičů. To, jak v rodině fungují mezilidské vztahy, jaké zásady jsou tu uplatňovány a preferovány vytváří povědomí dítěte, buduje jeho charakter a následný postoj k celé společnosti (HAVLÍNOVÁ a kol., 1995, s. 91-98). Rodiče často začínají vychovávat své dítě v momentě kdy má tzv. „už trochu rozum.“ Tento mylný názor ve své knize popisuje Matějček jako jeden z největších rodičovských mýtů. Rodičovské postoje jsou vytvářeny již dávno před početím prvního potomka, a tudíž to, jak na své dítě působíme, jak ho vychováváme a utváříme máme již dávno ukotveno v naší mysli, našem chování, projevu a působení na dítě (MATĚJČEK, 2013, s. 10-13). A právě zde, při našem výchovném vlivu na potomka, vzniká jeho duševní rovnováha a budování jeho vztahu ke společnosti. Vše to závisí na vyrovnaném, uspořádaném, a hlavně pozitivním přístupu rodiče při výchově jedince. Dítě má být přijato vždy láskyplně, bez výhrad, striktních požadavků a přehnaných nároků (HAVLÍNOVÁ a kol., 1995, s. 92-98).

2.2 SPOLUPRÁCE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY

Mateřská škola je institucí určenou výhradně pro děti. Slouží k jejich rozvoji, k identifikaci svého vlastního já a navázání důležitého vztahu s ostatními vrstevníky. Právě oni budou jejich budoucími spolužáky, kamarády, láskami, spolupracovníky a v neposlední řadě i možnými budoucími partnery. V období tzv. předškolního vzdělávání doslova prahnou po společnosti svých vrstevníků, chtějí se kamarádit, sdílet zkušenosti, vyznačovat si své teritorium, pocítit sílu své schopnosti zapůsobit na druhé, zažít pocit sounáležitosti a porozumění. V tomto poměru budují své vlastnosti a charakter, který již nelze rozvíjet v rodinném prostředí a je zapotřebí nastartovat jiný typ komunikace (MATĚJČEK, 2013, s. 47-50). Tento socializační proces, schopnost přizpůsobit se novému prostředí, je u dítěte vyžadován s příchodem třetího roku života. S postupem nástupu do mateřské školy většinou přichází první zatěžkávací zkouška nejen pro dítě, ale i pro rodinu, a hlavně pro její následný vztah s touto organizací (JEŘÁBKOVÁ, 1993, s. 149-161).

Přístup rodičů k mateřské škole se většinou odvíjí od jejich vzpomínek a prožitých zkušeností. Řadě rodičů zůstávají v živé paměti pouze nepříjemné prožitky

způsobené tehdejší přístupem učitelek: nucení do jídla, striktní a nesmyslné povely, jednotnost, nadměrná organizace aj. Nedůvěra k mateřské škole, která je v nich mnohdy zakořeněna musí být rozptýlena současným přístupem dnešních kantorů řídicích se novým rámcově vzdělávacím programem předškolního vzdělávání (RVP PV) a také změnou v politickém uspořádání republiky (SVOBODOVÁ, 2010, s. 62-70).

Dnešní společnost vyvíjí zcela neúmyslně na školní zařízení nemalý tlak v podobě očekávání. Očekává se změna v přístupu, ve fungování organizace, a především obrat v přístupu k dětem i rodičům samotným. Každé dítě je v současné době vychováváno jako individualita. S nástupem do MŠ rodič často oznamuje naprostá fakta: sám ještě nejí, ještě chodí na nočník, neumí si hrát, ale na počítači se orientuje, nemá rád polévky a pomazánky, to fakt nejí, nerad chodí na dlouhé procházky. V tomto směru potřebují pro své dítě spíše hlídací agenturu, naprosto respektující jejich vlastní potřeby. Na druhé straně kladou rodiče na mateřskou školu ve výchově svého dítěte jisté požadavky: výuku cizího jazyka, kurz plavání, bruslení, logopedickou prevenci, sportovní trénink, pěvecký kroužek, hru na hudební nástroj a mnohé jiné. Nejdůležitějším kritériem rodičů zůstává spokojenost dítěte při návštěvě mateřské školy (chodí tam rádo, má zde kamarády, důvěřuje paní učitelkám) (SVOBODOVÁ, 2010, s. 62-65).

Je však zapotřebí si zdůraznit, že k nejdůležitějším úkolům mateřské školy patří nesporně právo na vzdělání, osvojování si základních socializačních návyků a vybudování širšího obecného povědomí. Veškeré aktivity by měly vycházet z podstatných znalostí o dítěti v neustálé spolupráci s jeho rodinou. Jedině tak lze správně započít osobnostní vývoj jedince, rozvíjet v něm radost z poznání a osvojit si citový a kreativní vzestup. To vše s ohledem na jeho individuální nadání, schopnosti a možnosti (JEŘÁBKOVÁ, 1993, s. 57-60).

3 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

Tento výraz v minulosti označoval souhrnně jakékoliv zdravotní postižení, zdravotní hendikep, či sociální znevýhodnění jedince. Novelizací §16 ve školském zákoně dochází ke specifikaci tohoto označení jako vzdělávání jednotlivců se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří v edukačním procesu vyžadují zákonné uplatnění poskytnutých podpůrných opatření (KENDÍKOVÁ, 2016, s. 91-93). Můžeme tedy říci, že cílem speciálních vzdělávacích potřeb je maximální rozvoj individuality jednotlivce s různými druhy postižení pro nabytí nejvyšší úrovně jeho integrace (PIPEKOVÁ In: SLOWÍK, 2016, s. 15-17).

Výraz žáci se speciálně vzdělávacími potřebami v sobě zahrnuje celou řadu možných znevýhodnění. Jsou to jedinci se zdravotním postižením – tělesným, mentálním, s autismem, s poruchou sluchu, zraku, vadou řeči, souběžným postižením více vadami, nebo s poruchou učení a chování. Žáci se zdravotním znevýhodněním jsou skupinou označující děti dlouhodobě nemocné, se zdravotním oslabením, či lehkou zdravotní poruchou, směřující k poruchám učení a chování. Dále pak žáci se sociálním znevýhodněním – zde jsou jedinci pocházející z odlišného sociálního a kulturního prostředí, z prostředí ohroženém sociálně patologickými jevy, s výchovou podřízenou ústavní výchově, ochranné výchově a děti azylantů. Do pojmu žáci se SVP můžeme zařadit i žáky nadané a mimořádně nadané (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ In: PIPEKOVÁ, 2010, s. 25-26). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžných tříd základních a mateřských škol by tak mělo být, dle současné inkluzivní legislativy, upřednostňováno před umístěním těchto žáků do škol speciálních. Speciální školy zůstávají v programu českého vzdělávání, stávají se z nich však školy základní, zaměřené na edukaci žáků s určitým druhem postižení. Orientují se na vzdělávání žáků a studentů s těžší formou postižení, jejichž individuální začlenění do prostředí majoritních škol není z různých důvodů reálné a v některých případech naprosto neuskutečnitelné (SLOWÍK, 2016, s. 36-39).

S výše zmiňovanými změnami ve školství, v souvislosti s pádem komunistického režimu (viz. kapitola 1.), se ve společnosti vyvíjelo velké úsilí vzdělávat děti, žáky a studenty s postižením ve školách běžných. Čím dál více byla rozvíjena snaha

o inkluzivní vzdělávání s podporou úpravy edukačních procesů, vyžadujících speciální programy a podpůrná opatření (PIPEKOVÁ, 2010, s. 10-13).

3.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Podle Lechty je potřeba zdůraznit „... že každý žák (tj. nejen postižený) má speciální potřeby.“ (LECHTA, 2016, s. 26) Tyto potřeby spočívají v občasně pomoci učitele žákovi a také pedagog sám potřebuje ve výuce někdy pomoci. Velmi důležité je patřičný problém v osvojování učiva žákem včas rozpoznat, identifikovat a poté k němu podle potřeby přistupovat. Pozdější následky mohou být mnohem hůře napravitelné a odstranitelné. Efektivní proces edukace by se tak měl zasadit o preventivní, a hlavně účinná opatření zabraňující jedinci zažít pocit neúspěchu a osobního selhání (LECHTA, 2016, s. 135-142).

Za tyto účinné aktivity můžeme v současné době považovat tzv. podpůrná opatření. Tato opatření ve vzdělávacím procesu zajišťují: poradenskou pomoc školních zařízení a školských poradenských zařízení; úpravu organizace prostředí pro poskytování výuky, hodnocení, metody a formu edukace; regulaci podmínek pro přijetí a ukončení studia; využívání kompenzačních pomůcek potřebných ve výuce; úpravu očekávaných výstupů ve vzdělávání, možnost edukace podle individuálního vzdělávacího plánu; podporu asistenta pedagoga; možnost využití dalšího pedagogického pracovníka; stavební úpravy prostor sloužících pro vzdělávání (KENDÍKOVÁ, 2016, s. 91-93).

Podpůrná opatření (PO), představují možnosti vzdělávání žáků se SVP a formu kompenzace nedostatků v celém edukačním systému. Podpůrná opatření tak lze využívat ve školách běžných, v rámci inkluze dle vypracovaného individuálně vzdělávacího programu, tak ve školách speciálních a praktických. Zřízení PO tak zajistilo další významný posun ve zkvalitňování edukace žáků se SVP v českém školství (MICHALIK, BASLEROVÁ, FELCMANOVÁ, 2015, s.32-34). V současné legislativě je umožněno, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytovat podporu pomocí podpůrných opatření vycházející z Doporučení školského poradenského zařízení. Tato podpůrná opatření jsou rozdělena celkem do pěti stupňů. Přičemž podpůrná opatření prvního stupně může umožnit a zajistit žákovi škola sama. Další stupně podpůrných opatření, tedy druhého až pátého stupně, jsou poskytovány

na doporučení školského poradenského zařízení (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 15-18).

3.2 ASISTENT PEDAGOGA V JEDNOTLIVÝCH STUPNÍCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Vyžaduje-li žák kompenzační podporu SVP na úrovni prvního stupně PO jsou schopni ji určit a zajistit sami pedagogové, kteří ji mohou projednat s pracovníky školského poradenského pracoviště a v některých případech i se školským poradenským zařízením (ŠPORCLOVÁ, 2018, s.72-75).

Asistent pedagoga, je jako forma podpůrného opatření, doporučován školským poradenským zařízením až od třetího stupně těchto opatření. Časová dotace na AP je poskytována v rozmezí od 9 do 27 hodin týdně. Z toho vyplývá, že asistent pedagoga nemusí být nutně přítomen u všech edukačních aktivit žáka, ale působí pouze v nutných, předem známých případech potřebné podpory. Zvládne tak zajistit podporu i ostatním žákům, vyžadující konkrétní míru pomoci (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 15-18).

Při doporučeném čtvrtém stupni PO je časová dotace na asistenta pedagoga vyčleněna ve výši 32 až 36 hodin. Zde převažuje přímá pedagogická podpora žákovi nejen během vzdělávacího procesu, ale i při pohybu ve školním a mimoškolním prostředí. Náplň práce, v uplatňovaném 4. stupni podpůrných opatření, tak může mít více individuální charakter. Žák vyžaduje větší přítomnost asistenta pedagoga při plnění úkolů v průběhu vyučování i mimo ně. AP v tomto případě zajišťuje komunikaci mezi školou a rodinou, a to i v případě nepřítomnosti žáka (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 15-18).

Zařazení žáka do pátého stupně podpůrných opatření vymezuje asistentovi pedagoga neustálou přítomnost po celou dobu vzdělávacího procesu. Přímá práce AP činí 36 hodin týdně a vyžaduje jeho osobní přítomnost během všech aktivit při pobytu ve škole i mimo ni (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 15-18).

3.3 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Školská poradenská zařízení jsou zřizována v rámci školského zákona, přesněji podle §116. Více podrobností pro jejich fungování pak nalezneme ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., kde jsou tyto činnosti definovány jako podpora ve vzdělávání dětí, žáků a studentů. Všichni pracovníci školských poradenských zařízení (ŠPZ) pracují s velmi citlivými a důvěrnými údaji jako jsou lékařské diagnózy, rodinné anamnézy aj. Je tedy jejich povinností pracovat s těmito daty diskrétně podle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, v platném znění. Zaměstnanci ŠPZ jsou převážně odborníci z řad psychologů, speciálních pedagogů a sociálních pracovníků. Tento tým pracuje většinou ambulantně, pro návštěvy dětí se zákonnými zástupci, anebo svou činnost uskutečňuje návštěvami pracovníků a žáků ve školních zařízeních (NÚV, 2023).

3.3.1 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) se podílejí na úpravách inkluzivního vzdělávacího procesu ve všech případech, kde je tento proces jakýmkoliv způsobem omezen, nebo ztížen. Mezi hlavní náplně práce PPP lze zařadit přímou činnost s dětmi, žáky, studenty a s jejich rodiči. Na základě doporučení z PPP je nastavena vhodná forma individuálního přístupu k žákovi, sloužící k osvojování poznatků, vědomostí, postojů a hodnot během celého edukačního procesu. Pedagogicko-psychologické poradny dále poskytují poradenské služby pro rodinné terapie, napomáhají při rozšiřování pedagogicko-psychologické kvalifikace pedagogických pracovníků (LECHTA, 2016, s. 208-211).

3.3.2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM

Základem týmu speciálně pedagogického centra (SPC) je speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Podle druhu a stupně zdravotního postižení jedinců jednotlivých SPC může být tento tým rozšířen o další odborníky z praxe. Tento celek specialistů plně zabezpečuje speciálně pedagogickou, psychologickou a další nutně nezbytnou podporu klientům s hendikepou. SPC zajišťuje žákům a rodinám odbornou pomoc během pedagogické a sociální integrace a rozvíjí tuto činnost o spolupráci mezi rodinou, školou a dalšími odborníky. Fungování SPC je zaměřeno převážně

na individuální specializovanou podporu žáků s vyšším stupněm podpůrných opatření (4 a 5 stupně) (NÚV, 2023).

4 ŽÁCI S OPOROU ASISTENTA PEDAGOGA

Asistenti pedagoga se při svém působení v praxi setkávají s žáky nejrůznějších diagnóz. Ty přinášejí do způsobu vzdělávání rozličné situace představující úpravu vyučování, změnu v přístupu a řadu nečekaných problémů vyžadujících konkrétní řešení. Seznámit se pečlivě s danou diagnózou integrovaného žáka je tak pro asistenta nutnou samozřejmostí, obzvláště nastudování základních etiologických a symptomatických projevů. Z těch často získává poznatky pro svoji každodenní spolupráci s žákem ve školním prostředí (KENDÍKOVÁ, 2016, s. 8-16). Žáky, požadující podporu asistenta pedagoga během výchovně vzdělávacího procesu, lze rozčlenit do několika skupin. Jedná se o žáky s různým zdravotním hendikepem, žáky se zdravotním znevýhodněním, žáky ze sociálně nevyhovujícího prostředí a žáky nadané (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ In: PIPEKOVÁ, 2010, s. 25-39).

4.1.1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Při vzdělávání žáků s tělesným postižením musí být brány na zřetel veškeré zvláštnosti provázející jejich hendikep, včetně jejich psychického rozpoložení. Tělesné postižení vyvolá často jejich psychickou rozladěnost, nepohodu a s tím i proces náročné komunikace a společenské adaptace. Je důležité zohlednit jejich nesnáze spojené se sebeobsluhou, pohybem a přepravou. Výchovně vzdělávací proces osob s tělesným postižením tak probíhá mnoha způsoby, které vyžadují specifické úpravy pomůcek a technického vybavení školního prostředí (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ In: PIPEKOVÁ, 2010, s. 25-26).

Pomůcky a materiály umožňující vzdělávání žáků s tělesným postižením se liší podle druhu a stupně postižení, podle finančních a technických možností školského zařízení. S přidělením podpůrných opatření bývá doporučena i tzv. NFN – nárokováná finanční norma, zajišťující v omezené míře jejich uskutečnění. Mnohé pomůcky a materiály tak lze zajistit, či nahradit svépomocí, nebo z vnitřních zdrojů školy. Do podpůrných prostředků ve vzdělávání žáků s tělesným postižením, kromě přiděleného asistenta pedagoga, můžeme zahrnout: rehabilitační pomůcky, speciální učebnice, nejrůznější kompenzační pomůcky aj. (HORÁČKOVÁ, 2015, s. 40-42).

4.1.2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SOUBĚŽNÝM POSTIŽENÍM VÍCE VADAMI

Toto nejednotné označení zahrnuje vícenásobné postižení osob s projevy a nedostatky v oblasti kognitivní, motorické, komunikační a psychosociální. Vzdělávání těchto žáků patří dle slov odborníků k těm vůbec nejnáročnějším, vyžaduje velkou míru kvalifikace a vytváření individuálních podmínek. Žáci se souběhem vad se často vyznačují tělesným postižením, doprovázeným mentálním postižením, či dalším zdravotním znevýhodněním. Jejich vzdělávání má zcela odlišný obsah, metody výuky a speciálně upravené podmínky, doprovázené rehabilitační a relaxační činností. Vyšší stupeň mentálního postižení pak u osob se souběhem vad prakticky nepředpokládá samostatné vzdělávání či inkluzi (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ In: PIPEKOVÁ, 2010, s. 25-39).

4.1.3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PAS

Název PAS je zažitým označením pro dítě s poruchou autistického spektra. Jedná se o pervazivní vývojovou poruchu pronikající celou osobností jedince. Vyznačuje se velkými obtížemi v chování, schopnosti socializace a vzdělávání. Tyto obtíže jsou popisovány jako autistická triáda projevující se narušením v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Jedná se o ulpívání na opakování zažitých, stereotypních procesů, jednotvárných rituálů a činností, bez schopnosti přizpůsobit se jakékoliv změně či vybočení z každodenních aktivit (VALENTA, MÜLLER, 2021, s. 51-52).

Podporou asistenta pedagoga u dětí a žáků s PAS je pak především nácvik upevňování aktivit v oblasti sebeobsluhy, časové a prostorové orientace. Budování pracovního chování s přípravou pracovního místa, strukturalizací aktivit a školního rozvrhu. Je zapotřebí vybudovat dostatečný vztah k ostatním spolužákům, nácvik při spolupráci během hry a přiměřené sociální komunikaci. AP plánuje a strukturalizuje všechny aktivity ve školním i mimoškolním prostředí v kooperaci s žákem, učitelem a rodinou (ČADILOVÁ, ŽAMPACHOVÁ, 2021, s. 36-41).

4.1.4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Označení osoby s mentálním postižením (MP) zahrnuje všechny jedince mající hodnotu IQ pod 85. Projevuje se oslabením kognitivních schopností ve vzdělávacím procesu. Většinou jde o děti a žáky mající problém v osvojování učiva a pochopením zadaných pokynů (VALENTA a kol., 2018, s. 33-34). Jedná se o stav zpožděného duševního vývoje s nízkou úrovní rozumových schopností, která se projevuje především nedostatečným rozvojem v myšlení a omezenou schopností se učit. Následně komplikuje těmto jedincům schopnost adaptace na běžné životní prostředí. MP je stavem vrozeným, trvalým a často neměnným. V rámci edukačního procesu však s individuálním přístupem můžeme pozorovat lehká zlepšení (HUČÍK In: LECHTA, 2016, s. 300-306).

Pro edukaci žáků s mentálním postižením je zapotřebí individuálního přístupu asistenta pedagoga, převážně v zadávání úkolů, poskytování neustálé zpětné vazby, opakování, rozdělování učiva do dílčích částí, povzbuzování a motivace. Pro provedení požadovaného výkonu a zvýšení koncentrace je potřeba poskytnout žákovi delší časovou dotaci na splnění zadaného úkolu a vytvoření vhodného prostředí bez rušivých elementů. V tomto případě je pro zvýšení motivace vhodným doplňkem patřičná odměna (HANÁK, 2015, s. 25-27).

4.1.5 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM A ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM A NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

Vzdělávání dětí a žáků se sluchovým, zrakovým postižením a žáků s narušenou komunikační schopností v prostředí běžných školských zařízení může probíhat pouze za předpokladu, že pro jejich edukaci budou zajištěny nezbytné podmínky odpovídající charakteru a stupni jejich postižení. Jejich edukace vyžaduje nemalé organizační nároky ve specializaci personálu a vybavení školních zařízení, jakožto i rozsahu pomůcek a učebních materiálů. V případě integrace žáka s tímto druhem zdravotního postižení musí ředitel školy zajistit kvalifikovaného asistenta pedagoga, vytvořit vhodné integrační prostředí (např. nižší počet žáků ve třídě), spolupracovat s odborníky ze speciálně pedagogického centra a rozšiřovat znalosti všech zúčastněných. Dále pak obeznámit všechny vyučující s danou problematikou, úpravu učiva dle IVP a hlavně

materiální a technické vybavení, sloužící k zajištění kvalitní edukace (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ In: PIPEKOVÁ, 2010, s- 25-39).

4.1.6 VZEDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ADD A ADHD

ADD a ADHD zařazujeme z hlediska etologie a symptomatologie mezi neurovývojové poruchy. Jedná se o tzv. poruchy pozornosti a impulzivity s hyperaktivitou, nebo bez hyperaktivity. Dřívější terminologie označovala tyto poruchy jako lehkou mozkovou dysfunkci, lehkou dětskou encefalopatii, či minimální mozkovou dysfunkci. Projevy ADHD se prakticky vyskytují v jakémkoliv prostředí a markantně narušují sociální a školní i pracovní vzdělávací proces dítěte. Dítě se jeví jako neposedné, nesoustředěné, což je označováno jako hyperkinetická porucha, která bývá spojována s poruchou omezení kognitivních funkcí a sociálními obtížemi (ZELINKOVÁ, 2015, s. 195-204).

Při inkluzivním vzdělávání dětí a žáků s ADD a ADHD je zapotřebí přizpůsobit veškeré okolnosti, podílející se na edukaci, jejich možnostem a schopnostem. Většinou je s dítětem, žákem pracováno podle IVP na základě doporučení PPP, nebo SPC. Za nejdůležitější považujeme strukturalizaci zadaných úkolů, opakování a zpětnou vazbu. Výuka a řízená činnost by měla být rozdělena do jednotlivých časových úseků a dílčích cílů, bez rušivých elementů blízkého okolí. Z důvodu snadné unavitelnosti by měl být součástí edukačního procesu i relaxační koutek (LECHTA, 2016, s. 383-386).

„Edukace dětí s hyperkinetickými poruchami (ADHD) vyžaduje velkou trpělivost a skutečné pedagogické mistrovství. Každé dítě je jiné a potřebuje jiný přístup. Je skutečné umění to dokázat a projít s dítětem všemi úskalími, která musí na své cestě překonat.“ (LECHTA, 2016, s. 385)

4.1.7 VZEDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Do této skupiny patří děti a žáci pocházející z odlišného sociálně kulturního a jazykového prostředí. Jedná se o děti azylyantů a různých sociálních menšin. Problematika dětí a žáků této minoritní společnosti je pak označována jako sociokulturní hendikep, či méně podnětné rodinné prostředí. Toto prostředí, s různými jazykovými odlišnostmi, nebo jinými kulturními vzorci, vytváří rozdílný pohled dítěte

na okolní svět. Hluboce ukotvené způsoby ve výchově a styl života oponují klasickému způsobu vzdělávání, etickým a ekonomickým hodnotám. Za naprosto nedostatečnou je pak označována minimální znalost vzdělávacího jazyka. K úspěšnému vzdělávání dětí a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, či kulturně odlišného prostředí je nejdůležitějším faktorem učitel, nebo asistent pedagoga. Dobrá znalost celé problematiky a správně nastavená míra podpory a vhodného vzdělávání zajistí příznivé společenské a školní klima (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ In: PIPEKOVÁ, 2010, s. 25-39).

4.1.8 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ NADANÝCH A MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH

V souvislosti s přidělením podpůrných opatření, či v rámci inkluzivního vzdělávání, velmi často hovoříme o dětech a žácích s různými druhy poruch, či postižení. Do této široké skupiny však musíme zařadit i žáky s nadáním a mimořádným nadáním. Mimořádným nadáním můžeme označovat jisté genetické predispozice, k jejichž realizaci je zapotřebí dostatečně podnětné a podpůrné prostředí. K těmto genetickým dispozicím zcela jistě řadíme nadprůměrnou inteligenci, vlohy, potenciál, schopnosti, talent, předpoklady k dosažení vynikajících výsledků v určitém oboru, či disciplíně. Mezi charakteristické znaky nadaných osob zařazujeme: velkou životní energii, zvědavost, originální myšlení, cílevědomost, suverénní chování, vysoké sebevědomí, neobvyklou motivaci a zaměřenost na cíl (LECHTA, 2016, s. 387-402). Vyhovět potřebám ve vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných spočívá v úpravě vyučovacích metod. Aby se nadané dítě tzv. nenudilo, musí učitel uplatnit vlastní iniciativu rozšířením výuky o nejnovější poznatky, informace a technologie (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ In: PIPEKOVÁ, 2010, s. 25-39).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část bakalářské práce Přínos a význam působení asistenta pedagoga v mateřské škole byla uskutečněna v prostředí mateřské školy s účastníky předškolního vzdělávacího procesu a rovněž se zákonnými zástupci dětí vyžadujících podpůrná opatření. Současně byla použita i pedagogická dokumentace pro seznámení se s jednotlivými diagnózami dětí. V teoretické části byla představena všechna důležitá fakta pro pochopení a představení pozice asistenta pedagoga. Seznámili jsme se s hlavní náplní práce asistenta pedagoga, která zde byla detailně popsána a definována tak, aby napomohla k získání všech potřebných informací k vyhotovení výzkumné části.

5.1 CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Cílem výzkumu bakalářské práce je podrobněji přiblížit a zdůraznit význam působení asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy. Pozice asistenta pedagoga je ve školských zařízeních poměrně novým, dosud neukotveným pojmem. Problematika s pochopením této funkce je spojena s nesourodou názorovostí na toto místo, která záleží na úhlu pohledu všech účastníků inkluzivní edukace. Úkolem praktické části této bakalářské práce je vysvětlit potřebnost této pozice a podtrhnout její důležitost ve vzdělávacím procesu. Na začátku praktické části byly stanoveny tyto výzkumné otázky, na které se budeme snažit provedeným výzkumem odpovědět:

- Jaké jsou důvody pro přidělení AP?
- Jaký je přínos AP dítěti v MŠ?
- Jaká je spolupráce AP s pedagogem?
- Jak je vnímám AP z pohledu pedagogů?
- Jak je vnímán AP z pohledu rodičů?

5.2 METODOLOGIE

Záměrem výzkumu je reálné a skutečné získávání informací, vedoucí k určitému výsledku. Zvolený postup ve sběru dat musí vést k jasnému a vysvětlitelnému závěru

i když se někdy, zcela nepochopitelně, může rozcházet s jasně danými cíli, oponující zdravému rozumu (HENDL, 2005, s. 23-25). Pro vytvoření praktické části byly zvoleny kvantitativní a kvalitativní metody výzkumu. V první části je kvalitativní výzkum veden formou polostrukturovaných rozhovorů, v další části kvantitativního výzkumu bylo pro získání dat zvoleno dotazníkové šetření, kdy byl vytvořen dotazník pro zainteresované rodiče a anonymní dotazník pro učitele mateřské školy.

5.2.1 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Kvantitativní výzkum spočívá v objektivním zhodnocení všech měřitelných, zjištělných, kategoriálních a pozorovatelných souvislostí. Hlavním cílem kvantitativního výzkumu je tak konečné třídění a vyhodnocení všech ověřených odpovědí. Veškeré zjištěné informace z dotazníků mohou být, na rozdíl od kvalitativního výzkumu, anonymní. Z radikálního hlediska je nemožné použití obou metod (kvalitativní a kvantitativní) ve výzkumu. Z pohledu výzkumníků je však naopak využití obou metod výhodné a vzájemně vyvažuje slabé i silné stránky výzkumu (GAVORA, 2000, s. 31-45).

5.2.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Z metodologického hlediska je kvalitativní výzkum chápán pouze jako doplňující strategie zkoumání. K přesnější definici kvalitativního výzkumu tak tedy můžeme použít označení, že se jedná o tzv. emergentní nebo pružný druh výzkumu. Kdy v průběhu rozhovoru vznikají nové otázky nebo hypotézy a často se znovu modifikují již zvolené formy výzkumného plánu a rozšiřují se metody, týkající se sběru dat, včetně jejich analyzování (HENDL, 2005, s. 45-51).

5.2.3 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Metoda polostrukturovaného rozhovoru je ve sběru dat vůbec nejrozšířenější formou kvalitativního výzkumu (ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007, s 13-17). Hlavním ukazatelem pro vedení rozhovoru je předem dané téma, které je nutno dodržet, ostatní tzv. doplňující otázky pak vyplývají přímo z rozhovoru samotného, nebo jsou pokládány z důvodu zpětné vazby správného pochopení odpovědi (MIOVSKÝ, 2006, s. 159-162).

5.2.4 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Prostředkem v získávání informací kvantitativního výzkumu je jednoznačně dotazníkové šetření (ŠVARÍČEK, ŠEĐOVÁ, 2007, s. 13-17). Dotazníkové šetření, jak již z názvu vyplývá, je utvořeno na základě dotazů a odpovědí uskutečňovaných písemnou formou. Jedná se o nejpoužívanější a možná i nejjednodušší formu dosažení informací vedoucí k požadovanému získávání dat a výsledků. Velmi efektivní, při vytvoření dotazníku, je i jeho poměrně nízká časová náročnost a zcela jistě zaručená anonymita (GAVORA, 2000, s. 99-105).

6 VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ

V této části výzkumu byly pro vlastní zpracování uskutečněny tři polostrukturované rozhovory s účastníky předškolního vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Rozhovory byly vedeny v prostředí Mateřské školy v Nové Bystřici. Všechny rozhovory byly zaznamenávány na zvukové zařízení (vždy se souhlasem zúčastněných) a následně přepsány do této bakalářské práce. Rozhovory byly uskutečněny každý v jiný den, v časovém rozsahu jedné hodiny.

6.1 ROZHOVOR SE ZÁSTUPKYNÍ ŘEDITELE PRO MATEŘSKOU ŠKOLU NOVÁ BYSTRICE

Paní zástupkyně pracuje v prostředí mateřské školy již více než třicet let. Do vedoucí pozice nastoupila před patnácti lety a za dobu jejího působení se v mateřské škole událo nemálo změn. Nejen ve složení zaměstnanců (omlazení kolektivu), ale i v celé struktuře chodu MŠ. Se změnou RVP PV byl pozměněn a synchronizován celý školní vzdělávací plán a vedení školy vždy dobře reagovalo na plánované změny v podobě projektů ze šablon, inkluze či se zapojilo do řízených činností modernizací výuky v podobě digitalizace a robotiky. Mateřská škola Nová Bystřice v současné době funguje jako šestitřídní zařízení a vzdělává cca 130 dětí, přijatých k celodennímu vzdělávání. Zázemí mateřské školy, které je vybudováno na okraji města se snadným přístupem do přílehlé přírody, je vhodným prostředím pro každodenní pobyt dětí a zajišťuje bezpečný pohyb při všech aktivitách dětí v MŠ.

Využívala, nebo využívá Vaše MŠ pozici asistenta pedagoga?

„V současné době pracuje v mateřské škole 12 učitelek, spolu se dvěma asistentkami pedagoga, které jsou přiděleny na základě doporučení školských poradenských zařízení k dětem s podporou třetího stupně podpůrných opatření. Takže ano využívali jsme, využíváme asistenty pedagoga a doufám, že je i nadále budeme využívat. Následovalo to ovšem až po zkušenostech s dětmi, které potřebovaly individuální přístup a speciální vzdělávací potřeby. Jako učitelka, i jako vedoucí pracovník, jsem k pozici AP měla zpočátku velmi negativní odmítavý přístup. Snažily jsme se vždy vše zvládnout samy, nechtěly jsme aby nám do výuky, kolektivu

zasahoval někdo zvenčí a pozice asistenta pedagoga byla na našem maloměstě celkem neznámá, nepotřebná. V roce 2015 k nám do školky přišli na začátku školního roku rodiče chlapce s Downovým syndromem. Jednalo se o předškoláka s odkladem školní docházky. Ptali se, jestli bychom byli ochotni ho přijmout. Byla to mladá rodina, která se přistěhovala z Prahy, kde měli celou řadu jiných možností, ale měli potřebu navrátit se do svého rodného kraje. V té době nebyli AP, nebyla žádná inkluzivní vyhláška, získat asistenta obnášelo celkem zdlouhavý proces, takže jsme se s paní učitelkou domluvily, že pokud je to pouze na jeden školní rok zvládneme to samy. Chlapec nastoupil hned v září. Z počátku jsme se s ním seznamovaly, zkoumaly na vlastní pěst jak s těmito dětmi pracovat, protože ani jedna z nás jsme žádnou takovou zkušenost neměla. Dlouho trvalo, než se seznámil s prostředím třídy, s námi, s kamarády, s hračkami. Byl chvíli zakřiknutý a komunikace s ním byla docela v normě. Měl horší mluvený projev, ale rozuměl, pochopil, pokud po něm bylo něco požadováno, věděl, co je dobře, co je špatně a dalo se s ním pracovat. Po fázi adaptace však přišla fáze vystřízlivění, a to především pro nás. Hodně záleželo na tom, s jakou náladou přišel z domova, jak se vyspal, nebo jestli už ráno neměl rozmíšku s matkou, to potom nechtěl do školky, vztekal se už v šatně, mračil se, maminka ho postrkovala, protože k nám nechtěl jít. Všechny ranní okolnosti na něj prostě měly obrovský vliv, protože podle toho pak fungoval celý den. Někdy přišel s úsměvem, to pak byl pohodový den, ochotně spolupracoval, kreslil vyráběl, nejraději stříhal, lepil a pracoval s papírem, to ho ohromně bavilo, klobouk dolů před maminkou, která se mu v těchto aktivitách plně věnovala. Byl obrovsky manuálně zručný a pokud jsme vyráběli a povídali si u toho, šlo to dobře. Jakmile přišla změna v činnosti, nebo probíhala aktivita, do které se mu nechtělo, co nebylo přesně podle jeho nálady, dostal okamžitě záchvat šíleného vzteku. Křičel, kopal, mlátil kolem sebe, nechtěl spolupracovat, odmítal v ten moment dělat cokoli, protože on si chtěl stále kreslit, ne zpívat, nebo počítat. To jsme pak řešily domluvou, opakováním toho, co po něm chceme, v podstatě do té doby, než se zklidnil. Než si uvědomil, že se vlastně nic neděje a že mu v podstatě stejně nic jiného nezbyvá. Většinou se pak zapojil a pracoval podle potřeby. Problémem bylo to, že neskutečně narušoval průběh výuky, hry. Děti se ho bály a s postupem času začal využívat i svou poměrně velkou fyzickou sílu. Pokud ho popadl nějaký amok, měly jsme s kolegyní dost často problém ho udržet. Nebo naopak zůstal stát jako přikovaný a nešlo s ním

pohnout. Nepomohlo nic. Žádná motivace, domlouvání, prostě nic. Zůstal stát uprostřed třídy a děti seděly v koutku a čekaly až se chlapec uklidní. To jsme ještě netušily, že to nejhorší teprve přijde. Přišlo to v okamžiku, kdy začal fyzicky ubližovat ostatním dětem. Začal být nepředvídatelný, hrál si sám, nebo i s dětmi v pohodě, vypadalo to, že je spokojený, zabavený, najednou vzal kostku, vlak, autíčko a hodil to po někom. To bylo velmi nepříjemné, stávalo se to i když jsme u něj seděly, hrály si s ním, prostě jak lusknutím prstu změna a bylo zle. Byl vlastně o rok starší než ostatní děti a byl silnější než ony. Vyžadoval nepřetržitou přítomnost jedné z nás. Musely jsme být neustále ve střehu, často na úkor ostatních dětí. I na vycházkách to bylo složité. Z ničeho nic ho něco popadlo, třeba najednou nechtěl holínky - sundal je a hodil je přes plot, než jsme to zjistily, zajistily zbytek dětí... Nejoblíbenější jeho činností bylo házet si rukavice a čepici do popelnic, nebo košů, to už jsme pak s kolegyní plánovaly trasy i na procházku, kde bylo nejmíň rizik pro chlapcovu zábavu, protože podle slov maminky, to bral jako formu hry, to ho bavilo...“

Vy jste s kolegyní tedy neabsolvovaly žádný přípravný kurz, nebo nějakou průpravu pro práci s těmito dětmi?

„Ne, jednaly jsem pouze na základě svých vlastních zkušeností a znalostí, které jsme nabyly ve školce. Říkaly jsme si, že vlastně obě máme dlouholetou praxi, v té době už určitě dvacetiletou, tak jsme předpokládaly, že i když jsou ty děti jiné, my máme natolik značné zkušenosti, že to prostě nějakým způsobem zvládneme.“

Studovaly jste v té době nějakou literaturu spojenou s touto problematikou?

„Ano, musely jsme. Ze začátku tedy ne, ale když chlapec nastoupil, tak určitě. Samostudiem jsme se snažily dobrat a zjistit, jak tyhle děti, konkrétně děti s Downovým syndromem fungují, jak s nimi pracovat. Hodně jsme spolupracovaly s maminkou, ta nám toho řekla nejvíc. Vyprávěla nám všechno, jak se to stalo, co následovalo po narození, jak s chlapcem postupovat, jak ho zapojovat. Na základě podkladů sdělených matkou jsme se snažily stejným způsobem s chlapcem pracovat i v MŠ.“

Dalo by se říct, že kdyby tato situace nastala až po zřízení inkluzivní vyhlášky (27/2016), usilovala byste o přidělení AP?

„Ano, dalo by se říct, že ano. Všechno tenkrát ale nebylo tak jednoduché, byly zde náznaky inkluze, ale my vůbec nevěděly, jakým směrem a vlastně co všechno musíme podstoupit, abychom asistenta měly. Jelikož to bylo na rok, ani jsme o tom možná samy neuvažovaly, prostě jsem si řekly, že to zvládneme. A zvládly! Ale za docela složitých podmínek. Nejhorší bylo, pokud jsem ze své řídicí funkce musela odejít na jednání a kolegyně tam zůstala s dětmi a chlapcem sama. V té době nás bylo osm učitelek na šest tříd, to ještě nebyly překryvy, asistenti. Spojovaly jsme třídy, aby vždy jedna byla přímo s chlapcem, anebo ho hlídali všichni, třeba na zahradě, aby se nic nestalo. To bylo hrozné, teď když se na to zpětně podívám. Nechtěly jsme ho s sebou vzít ani na výlet, což nám maminka dost vyčítala, proč jsme si tedy o AP nezažádaly, když nechceme vzít chlapce ani na výlet. Ona sama s námi jet nechtěla, aby si ho hlídala... Bylo to prostě problematické a my jsme jí musely dát za pravdu. Netušily jsme, že to bude takto náročné. Jenže to už byl konec školního roku a chlapec po prázdninách nastoupil do školy speciální.“

Pak ale přišel další chlapec, chlapec s autismem. To jste také věřily, že to zvládnete? Když jste zvládly chlapce předtím?

„Ano, to jsem si také myslela, že to zvládneme. My jsme neznaly diagnózu. Nevěděla to ani maminka. Tam zezáčátku probíhal zdlouhavý proces toho, než se vlastně vůbec zjistilo, co mu je. On nastoupil v září ve dvou letech a celé dva měsíce do školky vůbec nechodil. Často byl nemocen, neměly jsme možnost ho řádně poznat, prokouknout ho, co od něj očekávat, jak reaguje, co mu vlastně je. Jediné, co bylo pozorovatelné bylo, že byl hodně jiný než ostatní děti, ale jakým způsobem, to jsme ještě vůbec neuměly říct. Odešel chlapec s Downovým syndromem a přišel úplně jiný hoch. Byly jsme z toho překvapené, bylo to zase úplně něco jiného. Bylo to dítě s odlišným chováním, ale s naprosto jiným, než jsme znaly u prvního chlapce. Nevěděly jsme jak na něj, jakým stylem přistupovat, jak ho vzdělávat. Chlapec byl jak miminko, neuměl držet tužku, sám jíst, nezvládal sebeobsluhu, nemluvil, nic. Maminka to vůbec neviděla jako problém, kterým je potřeba se zabývat. Problémy se však neustále prohlubovaly, nám se jevil opravdu jiný, naprosto odlišný od svých vrstevníků,

měl velkou hlavu, špatnou hrubou motoriku, dalo by se říct na úrovni jeden a půl letého dítěte. Matka opakovala, že paní doktorka tvrdí, že je chlapec pouze opožděn ve vývoji, že to tak kluci občas mají. Prostě jednoznačné zanedbání ze strany paní doktorky. Maminka také stále doufala, že se vše změní a chlapec bude jako ostatní. Jenže chlapec neprosperoval, nechtěl chodit, pokud jsme šli na delší procházku, musely jsme ho nést, často koukal třeba i celou hodinu do jednoho místa, ležel jako mimino a kopal nohama, houkal. To už nás s kolegyní zaráželo, a tak jsem se k tomu postavily tak, že je potřeba to začít řešit. Začaly jsme sondovat, jak to citlivě matce sdělit, aby s chlapcem absolvovala nějaké vyšetření. V té době u nás v MŠ probíhalo školení v rámci šablonových inkluzivních projektů. Paní odbornice nám doporučila, abychom se na to zaměřily přes motorickou stránku a poslaly chlapce na vyšetření z důvodu zhoršeného pohybu. Odborníci matce doporučili Vojtovu metodu. To už ale bylo chování chlapce neúnosné, tudíž jsem kontaktovala paní ze Speciálně pedagogického centra. Ta chlapce vyšetřila s předběžným závěrem a po specializovaném vyšetření byl chlapci jednoznačně diagnostikován autismus a epilepsie.“

Do té doby jste stále fungovaly bez AP?

„Ano. Když jsem, ale za skoro celý školní rok, viděla, co všechno práce s chlapcem obnáší...Výbuchy vzteku, různé nepředvídatelné situace, nevěděly jsme co ho napadne, co udělá, jak zareaguje. Měl časté výkyvy nálad, veškerou pozornost strhával pouze na sebe, ubližoval sám sobě, ostatním dětem. To už jsme nechtěly opakovat. Rozhodly jsme se, že by bylo dobré zajistit chlapci asistentku, nebo člověka, který by se věnoval jen jemu a možná ho i někam posunul. Díky inkluzivním změnám ve školství, to už nebylo takové martyrium, a další školní rok 2017 už byla chlapci přidělena asistentka pedagoga na celý úvazek. Chlapec dostal podpůrné opatření čtvrtého stupně a všem nám to moc pomohlo. Paní asistentka se věnovala přímo chlapci a paní učitelka se tak mohla věnovat všem dětem a naplánovaným aktivitám v MŠ. Navíc chlapec začal konečně prosperovat, paní asistentka měla patřičné vzdělání, sháněla si informace, jak s chlapcem pracovat. Hodně se snažila, zajistila mu strukturovanou výuku i program, odpočívací koutek, prostě věci, o kterých jsme my neměly vůbec ani potuchu. Chlapec se uklidnil díky individuálnímu přístupu, plánování aktivit a speciálnímu přístupu.“

Nastal tedy velký zlom v pojetí potřeby pozice AP z Vaší strany?

„Ano, byl to velký zlom. Navíc dětí s potřebou AP začalo při zápisech dosti přibývat. Netuším, čím je to zapříčiněno, ale je to tak. Pozice AP je opravdu velmi potřebná a na paní asistentky, které tady máme se vždy můžeme plně spolehnout. Ono to totiž není jenom o tom jednom dítěti, ale i těch dětech okolo, které také potřebují občas pomoc. Zjistili jsme, že AP je moc dobrá věc, je to pro dobro věci, pro klidné klima třídy, pro paní učitelku, která se může věnovat všem dětem, a ne se pořád dokola zabírat tím jedním dítětem, které vyžaduje maximální pozornost a pomoc.“

Vyžadujete tedy další vzdělávání AP?

„Nejen asistentů, po všech zkušenostech, kterými jsme si, myslím všechny v MŠ prošly, vyžadují, aby každá pracovnice alespoň jednou ročně absolvovala nějaký speciálně vzdělávací webinář, seminář, nákup odborné literatury. Protože, jak jsem říkala, mám pocit, že dětí s potřebou podpory neustále přibývá a pedagog s tím co zná, tomu v současné době nemůže dostačovat. Určitě je zapotřebí se dále sebevzdělávat a rozšiřovat svoje vědomosti a znalosti. Každé dítě je jiné a my se musíme umět orientovat alespoň v základech v případě této potřeby. Ještě jsem chtěla říct, že máme velmi dobrou spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou a v případě potřeby nám vždy velmi rádi poradí, pomohou. To si myslím, že je také v dnešní době dost klíčové. Na základě jejich vyšetření víme, jak s dítětem pracovat, jak ho dále rozvíjet, někdy stačí opravdu jen maličkost a dítě vše zvládá lépe, snadněji se zorientuje.“

Dovolte mi poslední otázku – v čem konkrétně nyní vidíte přínos AP v předškolním vzdělávání?

„Konkrétně vidím přínos asistenta v tom, že pomůže všem dětem ve třídě, nejen těm s opatřením. Pokud k nám přijde dítě, které bude mít, nebo má lehké problémy s pravidly, s orientací v zadávání a plnění úkolů, nebo se potřebuje jen ujistit, že dělá věci správně, podpora asistenta je pro něj velkým přínosem. S některými dětmi je zkrátka potřeba pracovat trochu jinak. S podporou AP se však může dítě posunout, dovyvinout, rozšířit své schopnosti a získat pocit jistoty, díky kterému získá zcela jiný vztah k celému školnímu prostředí, k procesu vzdělávání a dost možná, kdyby neměl pomoc asistenta by některé věci sám vůbec nezvládl.“

6.2 ROZHOVOR S MATKOU CHLAPCE S DMO A ADHD VYUŽÍVAJÍCÍ PODPORU ASISTENTA PEDAGOGA

Chlapec momentálně navštěvuje předškolní třídu s odkladem školní docházky a využívá podpůrné opatření třetího stupně, tedy podporu sdíleného asistenta pedagoga s vytvořeným individuálně vzdělávacím plánem a úpravou vzdělávacích činností.

Chlapec se narodil o tři a půl měsíce dříve, během porodu a po porodu se vyskytly velké problémy, což zapříčinilo diagnostikování lehké dětské mozkové obrny, spolu s diparézou dolních končetin. Hoch chodí po špičkách, ale omezuje ho to minimálně, neboť mimo chůze, dle slov matky, to na něm vůbec není pozorovatelné.

„V pátém roce mu bylo v PPP navíc diagnostikováno ADHD, tedy hyperaktivita a neklid. Tam jsme šli po neustálém upozorňování z MŠ, kdy se chlapec projevoval hlučně, potřeboval být neustále středem pozornosti, vykřikoval, takřka nepřetržitě vyžadoval přítomnost učitelky, aby se mu věnovala, poslouchala ho, vnímala ho, diskutovala. Takže jsme na doporučení MŠ navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu a byl mu přidělen AP.“

Jak jste jako matka vnímala ta upozornění z MŠ a výsledek z poradny?

„Abych pravdu řekla, srovnat se s něčím takovým, že máte dítě, které je jiné, tak to mi trvalo dlouho. Říkala jsem si, že jsou ale horší věci, horší poruchy než to, co má můj chlapec. Nakonec vlastně z toho, čím vším si v minulosti prošel, myslím porod a prvotní diagnózy, vyvázl ještě velmi dobře. I když pochopit to a smířit se s tím, mi dalo zabrat. MŠ mi spíš asi chtěla poradit, pomoci, protože po přidělení asistenta se chlapec zklidnil. Určitě je to dobrý krok proto, aby se mohl dál rozvíjet a pomohla mu i úprava přístupu k němu. Chlapec potřebuje někoho, kdo se mu plně věnuje, ať už učitelku, nebo asistenta. Potřebuje neustálou zpětnou vazbu, protože si rád a hodně povídá s kýmkoliv. Vždycky potřebuje někoho, s kým si bude povídat a kdo mu bude naslouchat.“

S odkladem školní docházky byl Vašemu chlapci, z personálních a kapacitních důvodů, přiřazen jiný AP. Jak jste vnímali tuto změnu?

„Syn byl hodně zvyklý na svou první paní asistentku, velmi dobře si rozuměli. Stěhovat do jiné třídy se proto vůbec nechtěl a nechtěl chodit ani do MŠ. Myslím, že nakonec si i s novou paní asistentkou vytvořil pěkný vztah, spolupracuje a funguje velmi dobře, ta změna byla spíš během září, než se poznali a v současnosti doma o obou paní asistentkách hezky vypráví.“

Jak Vám byla sdělena změna AP? Následovala nějaká schůzka s vedením MŠ?

Syn svou první AP znal, protože byla ve školce už předtím, u jiného dítěte. Díky spojování tříd ráno i odpoledne, to tedy pro něj nebyla neznámá tvář. Paní ředitelka si nás pozvala, představila nás a my už jsme se potom s AP domlouvali sami. Druhá paní asistentka byla nová, ale i tam to probíhalo stejně, seznamovací schůzka, seznámení se s diagnózami a jeho individuálním plánem. Paní asistentka se vyptávala, jak jsme spolupracovali, na co byl zvyklý, vlastně neustále jsme si předávali a předáváme informace.“

Myslíte si, že by Váš syn zvládl pobyt bez AP v MŠ?

„Myslím, že by to zvládl, ale neustále by to narušovalo chod třídy. On totiž neustále potřebuje být středem pozornosti, takže kdyby neměl nikoho, kdo se mu bude věnovat navíc, tak bude neustále vyrušovat při všech činnostech i hrách. Je hrozně impulsivní, těžko nese neúspěch, potřebuje někoho, kdo ho dokáže zklidnit, vysvětlí mu, proč to tak je a paní asistentka toto krásně dělá.“

Pokud byste nebyla matka dítěte s PO, jak byste jako matka přijímala přítomnost AP ve třídě MŠ u jiného dítěte?

„Určitě by to záleželo na tom, jakou poruchu dítě má, ale myslím, že asistent ve třídě dokáže pomoci i dětem, které žádnou poruchu nemají a potřebují poradit, jsou pomalejší, nejsou si jisté, nebo jenom posunout i v maličkostech, podpořit. Takže ten AP je tam vlastně jako další osoba, na kterou se děti mohou obrátit, spolehnout. Je to další osoba, která je může dále rozvíjet, motivovat. Třeba syn má ve třídě sdílenou AP, takže paní asistentka není jen pro něho, ale i k dalšímu chlapci. Rozumí tomu,

protože ví, že když ji potřebuje, je tam pro něj, ale zároveň ví, že paní asistentka pracuje i s jinými dětmi, stejně jako paní učitelka, to bych řekla má hezky srovnané. Syn i AP.“

Jak probíhá komunikace s AP? Předáváte si denně informace? Je tato komunikace pro Vás důležitá?

„Častěji mluvím s paní učitelkou, vedeme spolu rozhovory, co se týká synova vývoje, v čem by potřeboval zabrat, popostrčit, to je průběžné. Když se najednou objeví změna v chování, když mu něco nejde, vzteká se, pláče. Tak toto impulsivní chování probíráme ihned, jestli se něco neděje doma, ve třídě. S tím pak pracuji i doma, ptám se syna, co se stalo a pokud je to závažné řešíme to okamžitě. S paní asistentkou hovořím spíš při ranním předávání, myslím, že si píše nějaký sešit, kde píše synovi pokroky, nálady, ochotu ke spolupráci. Komunikace s AP je za mě úplně ta nejdůležitější a vede ke zlepšení synovy momentálních stavů. Podporuji to co řekla paní učitelka, nebo paní asistentka a oni zase respektují moje názory a pracují se synem podle mnou poskytnutých informací.

6.3 ROZHOVOR SE SOUČASNOU ASISTENTKOU PEDAGOGA PŮSOBÍCÍ V MŠ NOVÁ BYSTRICE

Paní asistentka funguje v této pozici již delší dobu, má dlouholeté zkušenosti a spolupráce s dětmi v Mateřské škole v Nové Bystrici není její první zkušeností. Absolvovala kurz AP a v současnosti studuje střední pedagogickou školu z důvodu zvýšení své kvalifikace.

Vy jste již dříve působila jako AP v jiných mateřských školách. Jak tam probíhala spolupráce s učiteli, rodiči? Jak tam fungovalo nastavení pravidel a pracovního prostředí?

„Moje první zkušenost byla v mateřské škole, kde jsem nastoupila k dívce s Aspergerovým syndromem a ADHD. Seznámila jsem se s dívkou, rodinou, diagnózou dívky a se svými novými kolegyněmi. Bylo to mé první pracovní místo v tomto oboru, navíc tehdy ještě nefungovala vyhláška č. 27/2016, nebyla jsem pedagogickým pracovníkem. Finančně to také nebylo moc dobře ohodnocené. Domluva ohledně spolupráce s dívkou, ať už s kolegyněmi, nebo s maminkou ze začátku fungovala

výborně. Práce s dívkou byla velmi náročná. Dívka byla hodně náladová, impulsivní. Později se komunikace s maminkou stávala složitější, matka se sice hodně snažila, ale jelikož byla trochu „prostodušší“, tak byl problém posunout dívku někam dál, rozvíjet ji. Pracovala jsem s dívkou hodně individuálně, často nad rámec svého úvazku, ale to úplně nepadalo na úrodnou půdu, protože matka v tom doma nedokázala pokračovat. Nevěděla jak, musela jsem jí neustále pomáhat a podporovat i matku.“

Jakým způsobem tedy probíhal Váš den s dívkou?

„Utvořily jsme si vždy ráno plán dne. Dívka potřebovala vědět, co ji ten den čeká, kreslila jsem jí to na papír, všechny činnosti, jak půjdou za sebou celý den, jestli nebude nějaká změna, na které velmi špatně reagovala. Pokud přišla neočekávaná změna většinou přicházel nekontrolovatelný výbuch emocí. Ona musela mít jistotu, co se bude dělat, pokud bylo něco naplánováno, muselo se to dodržet, neexistovala výjimka. Tady vyvstal velký problém s paní učitelkou. Například mi zavčas neřekla, že půjdeme na procházku trochu dřív, prostě se šlo. Ale to dívka nezvládala, ona prostě potřebovala čas, než určitou informaci vstřebala, takže docházelo k naprosto zbytečným záchvatům dívky, které byly způsobené nedorozuměním mezi mnou a paní učitelkou.“

Je tedy komunikace mezi AP a učitelem podle Vás důležitá?

„Možná ta nejdůležitější. U dětí s takto závažnými poruchami, jakým je třeba Asperger, je opravdu zapotřebí připravit si plán dne, pro ně je struktura dne opravdu důležitá a přínosná. Jejich konání je nevyzpytatelné a pokud dodržíte domluvené, tak jsou schopni naprosto normálně fungovat. Což paní učitelka nechápala a naše neshody se jen prohlubovaly. Řešila jsem to i s tehdejšími vedením, ale bylo mi řečeno, že už se jedná o poslední rok dívky ve školce, takže se to nějak „doklepe.“ Tam to bylo jedno dítě z dvaceti, které sice má problémy, ale stejně za chvíli jde do školy, tak proč bychom to nějak řešili. To mi přišlo tenkrát strašně líto, já jsem se do práce ráno vždycky těšila a z práce jsem jezdila s brekem.“

Takže jste tam skončila a nastoupila sem do Nové Bystřice?

„Ne, to ne. Po zkušenostech v první školce, kde mi na rovinu řekli, že doufají, že už nebudou mít žádné takové dítě, natož AP, jsem přerušila studium (střední pedagogickou školu) a byla rozhodnuta, že mě ve školství už nikdo neuvidí. Přestěhovala jsem se na Moravu, a jak to tak bývá, osud si vás prostě najde. Známy se dozvěděl, že mám kurz AP, že už jsem jako AP pracovala a přemluvil mě na tuto pozici ke svojí manželce do školky. Měla jsem na starosti dva chlapce, jeden byl autista, druhý ADHD a myslím, že tam bylo lehké mentální postižení, ale to nebylo potvrzené. Pracovala jsem s nimi už podle mnou známého strukturovaného učení, které fungovalo perfektně. Ve třídě byl i velmi agresivní chlapec, se kterým byla velmi těžká spolupráce, řekla bych, že byl dost nezvladatelný. Tak jsem ho zapojila do strukturovaného programu a on se dokázal krásně uklidnit. I přestože neměl žádnou diagnózu, tak šel k tabulce, viděl teď je svačina, po svačině si budeme povídat v kroužku a bez problému šel, zvládal všechny činnosti. Stejně jako teď, používám pro chlapce upozornění např. „před uklízení písničkou“ („uklízení písnička“ je paní učitelkou zvolená skladba, která je dětem předem známá a u které vědí, že právě v tento moment nadešel čas úklidu hraček a změna v aktivitě – poznámka autora). Paní učitelka mě o úklidu informuje, já upozorním chlapce a předcházíme tak zbytečným výbuchům vzteku a pláče. Některé děti potřebují vědět, co je čeká, která paní učitelka s nimi bude spinkat, kam se půjde po svačince. A nemusí mít ani žádnou diagnózu. Možná je problém v rodině, často se to stává u dětí z rozvedených rodin, že potřebují mít nějakou jistotu, v které třídě je maminka najde až si pro něj přijde, která paní učitelka s nimi bude.“

Jak jste tedy vnímala, nebo vnímáte tu změnu v pochopení Vaší pozice na Moravě a tady v Nové Bystřici oproti první školce, ve které jste působila?

„Neskutečný rozdíl! I na Moravě, na což velmi ráda vzpomínám, tam jsem konečně zažila spolupráci, respekt a uznání mé práce, dalo by se říct, že mi vrátili znovu důvěru v to, že tato práce není zbytečná. Naučila jsem se tam spoustu nových věcí, díky skvělému přístupu paní učitelek. Byla jsem brána na úplně jiné úrovni, tam jsem nebyla jako asistentka „služka“, ale asistentka jako „člověk“, který je tam proto, aby pomohl učitelce rozvíjet nejen dítě s PO, ale i ostatní děti. No a tady je to práce úplně o něčem

jiném, tady to skvěle funguje. Komunikace mezi učitelkami a AP, všichni se snaží posunout dítě, dále ho rozvíjet, což v první školce vůbec nefungovalo.“

Váš poslední názor na pozici AP?

„Asistentka je pro dítě s potřebou individuálního přístupu něco jako jistota. S nástupem do MŠ má najednou kolem sebe velký zmatek. Přichází mnoho změn, jiné prostředí, jiná pravidla, spousta nových lidí, dětí. Doma s ním zacházejí podle osvědčených zajetých pravidel, která se s ním vyvíjela, nebo se mu přizpůsobovala. On tato pravidla ke svému vzdělávání prostě potřebuje i nadále. Není to jen o dítěti, je to i o našem přístupu a pochopení, že nejsme všichni stejní, ale dokážeme fungovat, pokud je někdo ochoten nám pomoci.“

6.4 DOTAZNÍKOVÝ PRŮZKUM

V této části praktického zpracování bakalářské práce byl použit dotazníkový průzkum. Byly sestaveny dva dotazníky, jeden pro zákonné zástupce dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a druhý pro pedagogy, kteří se podílejí na předškolní edukaci dětí se SVP. Dotazníky byly rozdány pedagogům a zákonným zástupcům v mateřských školách v okolí Nové Bystřice, se kterými MŠ spolupracuje v rámci sdílení zkušeností, seminářů a projektů. V dotazníku pro zákonné zástupce bylo položeno celkem osm otázek, týkající se stupně podpůrného opatření jejich dítěte, spolupráce s AP a spokojenosti s AP. Dotazník pro pedagogy pak obsahoval otázek sedm a jejich charakter se převážně odvíjel od spolupráce s AP, s názorem na jeho funkci, náplň práce a celkovou spokojenost s touto pozicí. Všechny otázky nabízely uzavřené odpovědi.

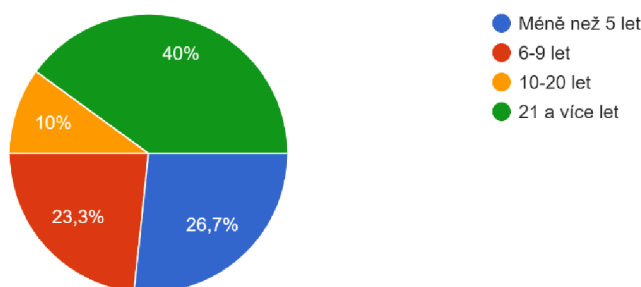
Dotazníky pro pedagogy byly rozdány celkem čtyřiceti pedagogům a zpátky jich bylo vybráno třicet, procentuální návratnost dotazníků činí 75%. Dotazníky pro zákonné zástupce pak putovaly mezi deset zákonných zástupců a vrátilo se devět dotazníků, návratnost vyjádřená v procentech je 90%.

6.4.1 VÝSLEDKY A GRAFICKÝ PŘEHLED DOTAZNÍKŮ PRO PEDAGOGY

1. Jak dlouhá je Vaše praxe ve školství?

Tato otázka vypovídá o délce pedagogické praxe dotazovaných pedagogů působících v mateřských školách. Učitelů s více jak dvacetiletou praxí pracuje v dotazovaných MŠ dvanáct (40%). Minimální praxi, tedy méně jak pět let má osm (26,7%) z tázaných pedagogů, zkušenost v oboru ve věkovém rozpětí 6-9 let prokázalo sedm kantorů (23,3%). S praxí v rozsahu 10-20 let jsou v prostředí mateřských škol zaměstnání tři učitelé (10%).

Graf 1: Jak dlouhá je Vaše praxe ve školství?

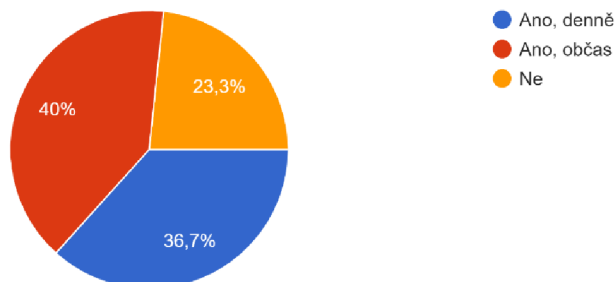


Zdroj: vlastní zpracování

2. Spolupracujete ve třídě s asistentem pedagoga (dále jen AP)?

V grafu číslo dva je znázorněna míra spolupráce pedagogů s asistentem pedagoga během předškolního vzdělávacího procesu v mateřské škole. Každodenní spolupráci s AP označilo dvanáct učitelů (40%) z odpovídajících, jedenáct pedagogů (36,7%) využívá pomoci AP pouze občas a sedm z dotazovaných (23,3%) s asistentem pedagoga nespolupracuje vůbec.

Graf 2: Spolupracujete ve třídě s asistentem pedagoga (dále jen AP)?

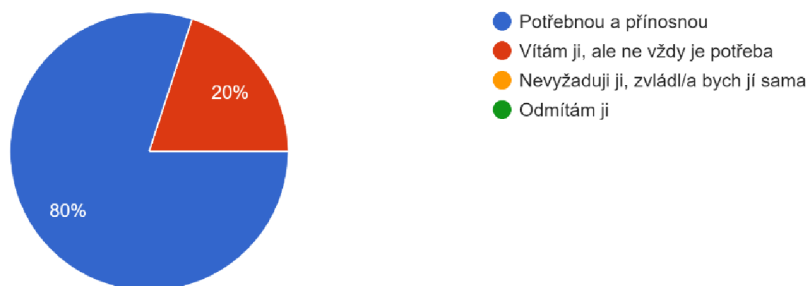


Zdroj: vlastní zpracování

3. Jak byste popsal/a spolupráci s AP?

Vzájemnou spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga, ve třetí otázce celkem jasně definovalo jako potřebnou a přínosnou dvacet čtyři pedagogů (80%). Zbýlých 20% (6) pak zvolilo variantu, kde vidí tuto kooperaci jako vítanou, avšak ne vždy potřebnou. Odpověď „nevyžadují“ tuto spolupráci, nebo ji „odmítám“ pak neoznačil žádný z respondentů.

Graf 3: Jak byste popsal/a spolupráci s AP?



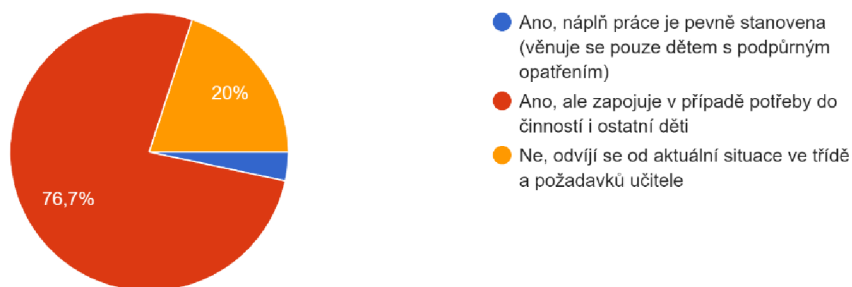
Zdroj: vlastní zpracování

4. Je náplň práce AP pevně stanovena?

O povědomí pedagogů definující přesnější náplň práce asistenta pedagoga vypovídá graf č. 4. Ten jasně naznačuje, že dle názoru dvaceti tří učitelů (76,7%), AP zapojuje v případě potřeby do činností všechny děti, nejen děti s PO. Jeden pedagog (3,3%), zastává názor pevně stanovené náplně práce AP, kdy se AP věnuje pouze dětem s podpůrnými opatřeními a šest pedagogů (20%) pak označilo odpověď, kde není pevně

stanovena náplň práce asistenta pedagoga a jeho činnost se odvíjí od aktuální situace a požadavků učitele.

Graf 4: Je náplň práce AP pevně stanovena?

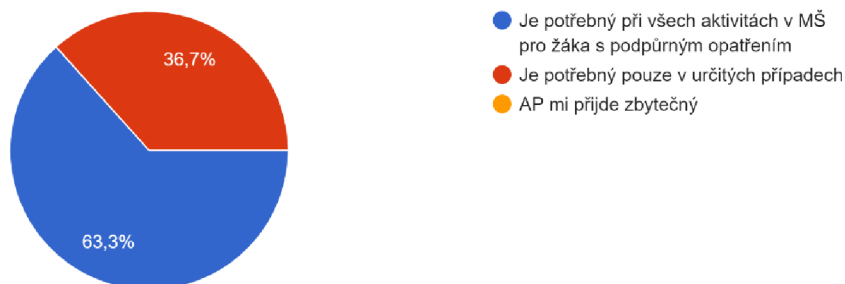


Zdroj: vlastní zpracování

5. V čem vidíte přínos AP v mateřské škole?

Postoj týkající se přínosu asistenta pedagoga v mateřské škole vyjádřili učitelé pouze ve dvou ze tří nabízených možností. Třetí nabízenou variantou byla odpověď AP mi přijde zbytečný, a neoznačil ji žádný z pedagogů. Možnost potřebnosti asistenta pedagoga pouze v určitých případech označilo jedenáct kantorů (36,7%) a devatenáct odpovídajících (63,3%) vidí přínos AP jako potřebný dítěti s PO při všech aktivitách v MŠ.

Graf 5: V čem vidíte přínos AP v mateřské škole?

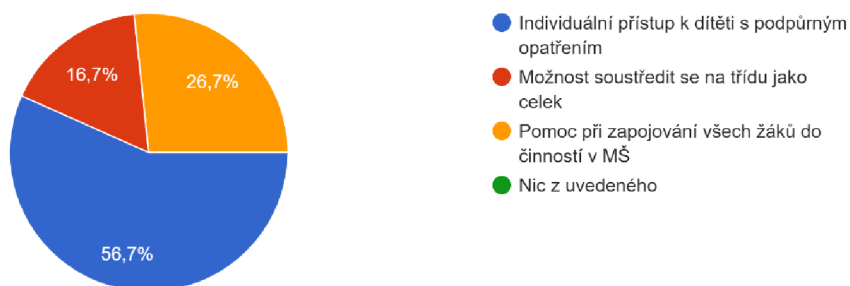


Zdroj: vlastní zpracování

6. Co nejvíce oceňujete ve spolupráci s AP?

Spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga je tou nejdůležitější v inkluzivním vzdělávání. O tom, jak tuto spolupráci oceňují sami učitelé vypovídá graf č. 6. Celkem sedmnáct pedagogů (56,7%) vyzdvihlo ve spolupráci s AP individuální přístup k dítěti s podpůrnými opatřeními. Osm pedagogů (26,7%) nejvíce oceňuje celkovou pomoc AP při zapojování všech dětí do činností v MŠ, pět odpovídajících (16,7%) nejvíce uznává ve spolupráci s asistentem pedagoga možnost soustředit se na třídu jako celek. Poslední variantu „nic z uvedeného“ pak neoznačil žádný z participantů.

Graf 6: Co nejvíce oceňujete ve spolupráci s AP?

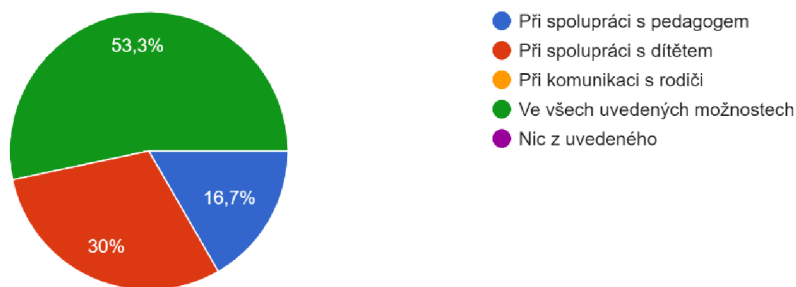


Zdroj: vlastní zpracování

7. Kdy je podle Vás AP nejvíce nápomocen?

V sedmé otázce týkající se pomoci AP bylo nabídnuto pět variant odpovědí, kde se tři z nich mohly vyjádřit v jedné z nabízených možností, tedy v odpovědi „ve všech uvedených možnostech.“ V jednotlivých odpovědích tedy pět učitelů (16,7%) označilo za největší nápomoc AP při spolupráci s pedagogem. Devět pedagogů (30%) spatřuje jako nejužitečnější nápomoc asistenta pedagoga při spolupráci s dítětem. Šestnáct pedagogů (53,3%) vidí největší pomoc AP právě ve všech uvedených možnostech, tedy ve spolupráci s pedagogem, s dítětem a v komunikaci s rodiči, kterou stejně jako možnost „nic z uvedeného“ neoznačil žádný z respondentů.

Graf 7: Kdy je podle Vás AP nejvíce nápomocen?



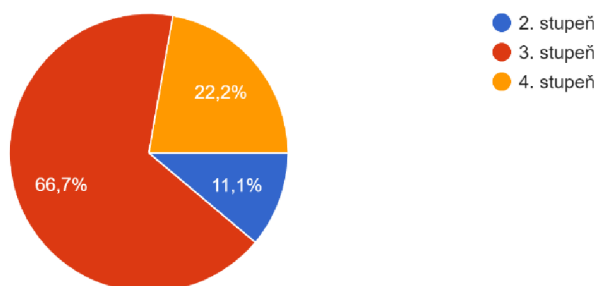
Zdroj: vlastní zpracování

6.4.2 VÝSLEDKY A GRAFICKÝ PŘEHLED DOTAZNÍKŮ PRO ZÁKONNÉ ZÁSTUPCE

1. Jaký stupeň podpůrných opatření byl přidělen Vašemu dítěti?

První otázka v dotazníku je věnována výši stupně přidělených podpůrných opatření dítěti v péči zákonných zástupců. Největší zastoupení má mezi odpovídajícími přidělení 3. stupně PO, tedy šest dětí respondentů (66,7%). Se 4. stupněm podpůrných opatření pak navštěvují MŠ dvě děti (22,2%) a jeden z dotazovaných má dítě s 2. stupněm PO.

Graf 1: Jaký stupeň podpůrných opatření byl přidělen Vašemu dítěti?



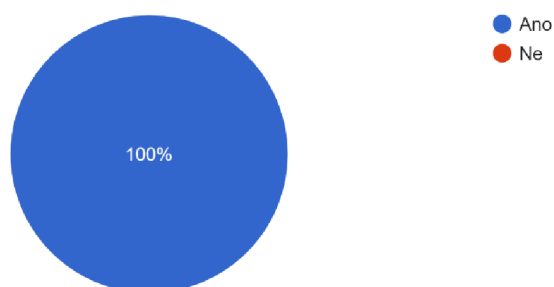
Zdroj: vlastní zpracování

2. Jak jste spokojeni se vzájemnou komunikací s asistentem pedagoga (dále jen AP)?

Vzájemná komunikace zákonných zástupců s AP je uskutečňována každodenně. Na předávání informací o dítěti pak závisí celodenní spolupráce a volba činností asistenta pedagoga s dítětem během vzdělávacího procesu i volnočasových aktivit.

Ohledně vzájemné komunikace rodičů s asistentem pedagoga se všech devět zákonných zástupců (100%) shodlo na této spolupráci jako vyhovující a jsou s ní velmi spokojeni.

Graf 2: Jak jste spokojeni se vzájemnou komunikací s asistentem (dále jen AP)?

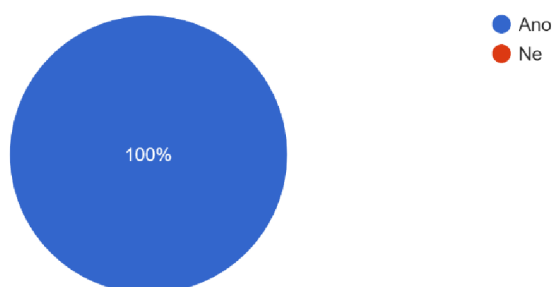


Zdroj: vlastní zpracování

3. Jste spokojeni s přístupem AP k Vašemu dítěti?

Asistent pedagoga funguje v mateřské škole jako podpůrné opatření a v mnohém zastává dosavadní podporu dítěti zajišťovanou rodičem. Dotaz vyjadřující spokojenost zákonných zástupců s přístupem asistenta pedagoga k jejich dítěti tak byla stejně jako v předchozí otázce vyhodnocena shodně a všech devět rodičů (100%) potvrdilo spokojenost v přístupu asistenta pedagoga k jejich dítěti.

Graf 3: Jste spokojeni s přístupem AP k Vašemu dítěti?



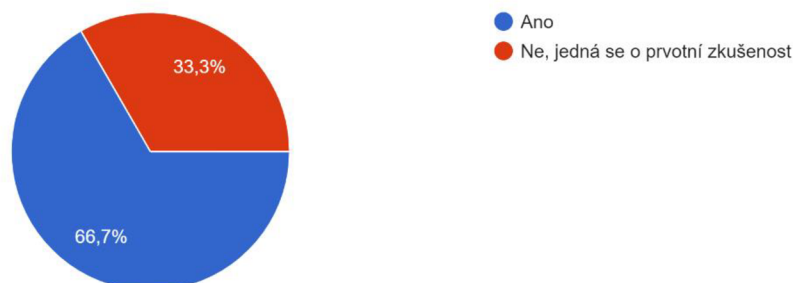
Zdroj: vlastní zpracování

4. Působil u Vašeho dítěte již dříve AP, nebo se jedná o prvotní zkušenost?

Graf č. 4 nám vyjadřuje zkušenost rodičů s působením více asistentů pedagoga u jejich dítěte. Tři z devíti rodičů (33,3%) uvedli, že se jedná o jejich prvotní zkušenost

a šest zákonných zástupců (66,7%) již zažilo u svého dítěte dřívější spolupráci s asistentem pedagoga.

Graf 4: Působil u Vašeho dítěte již dříve AP, nebo se jedná o první zkušenost?

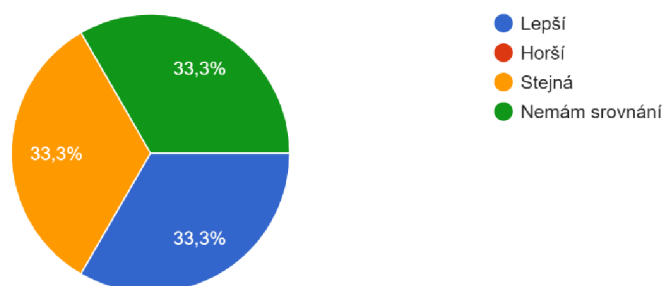


Zdroj: vlastní zpracování

5. Pakliže máte srovnání - je působení AP a komunikace s ním:

Komunikace mezi rodiči a asistenty pedagoga je stěžejní při práci s dětmi s podpůrnými opatřeními. Porovnání v působení více asistentů pedagoga u jednoho dítěte a s tím spojenou vzájemnou komunikaci tak označili, oproti předešlé zkušenosti, tři zákonní zástupci (33,3%) za lepší, tři (33,3%) za stejnou a zbylí tři rodiče (33,3%) uvedli, že nemají srovnání. Variantu horší komunikace a působení AP u jejich dítěte ve srovnání s předchozím asistentem pedagoga neuvedl žádný z participantů.

Graf 5: Pakliže máte srovnání, je působení AP a komunikace s ním:

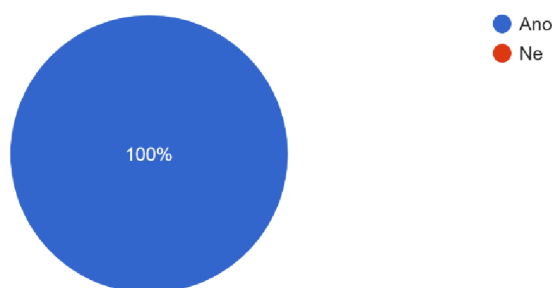


Zdroj: vlastní zpracování

6. Probíhala adaptace Vašeho dítěte na školní prostředí s AP lépe, než bez něj?

V otázce č. 6 byla naprosto jednoznačně, celými 100% (9 rodiči), označena odpověď ANO. Kdy se dítě daleko lépe zadaptovalo na školní prostředí v přítomnosti asistenta pedagoga, který mu napomáhá v tomto procesu a je mu nápomocen v přechodu z domácího na školní prostředí, lépe než bez něj.

Graf 6: Probíhala adaptace Vašeho dítěte na školní prostředí s AP lépe, než bez něj?

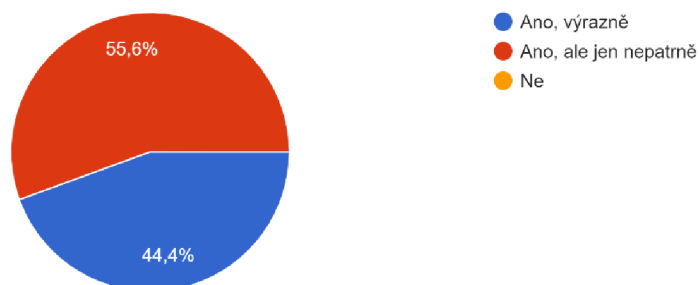


Zdroj: vlastní zpracování

7. Zlepšilo se chování a přístup Vašeho dítěte ke školnímu prostředí díky přidělení AP do třídy?

Asistent pedagoga zajišťuje podporu dítěti, které má nejen potíže ve vzdělávacím procesu, ale i adaptační potíže na školní prostředí a celkově může vnímat toto prostředí jako stresové, či nepříjemné. AP napomáhá v odstranění těchto překážek a díky němu se může chování a přístup dítěte k mateřské škole změnit. Výraznou změnu ve zlepšení v přístupu ke školnímu prostředí zaznamenaly čtyři zákonní zástupci (44,4%), nepatrnou změnu v pozitivním přístupu postřehlo pět rodičů (55,6%). Žádný z odpovídajících si nemyslí, že se chování jeho dítěte nijak neposunulo.

Graf 7: Zlepšilo se chování a přístup Vašeho dítěte ke školnímu prostředí díky přidělení AP do třídy?

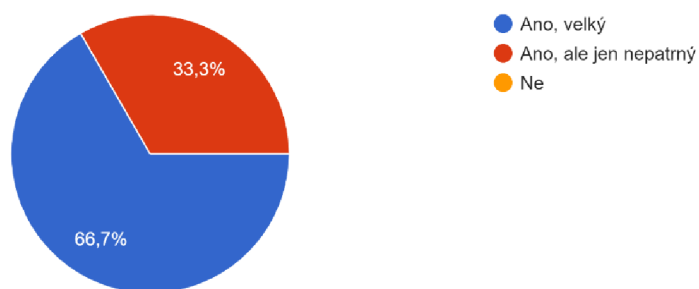


Zdroj: vlastní zpracování

8. Vnímáte posun v aktivitách Vašeho dítěte v mateřské škole i mimo ni?

Přidělením asistenta pedagoga je dítěti zaručena větší soustředěnost na jednotlivé činnosti v mateřské škole. Je mu poskytována podpora, která má vést k jeho větší integraci, samostatnosti a schopnosti realizovat aktivity, které pro něj byly předtím problematické. Ve změnách k lepšímu v naplňování školních i mimoškolních aktivit s přidělením AP vidí šest rodičů (66,7%) velký posun a tři zákonní zástupci (33,3%) vnímá tento posun jako nepatrný. Odpověď ne, tedy žádný posun neoznačil nikdo z dotazovaných.

Graf 8: Vnímáte posun v aktivitách Vašeho dítěte v mateřské škole i mimo ni?



Zdroj: vlastní zpracování

7 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na počátku výzkumného šetření byly stanoveny výzkumné otázky, které nás měly dovést k vysvětlení původního záměru této bakalářské práce a sice Přínos a význam působení asistenta pedagoga v mateřské škole. Asistent pedagoga je funkcí poměrně novou a velmi diskutovanou. Názory na pojetí této pozice se často velmi rozcházejí a stále se najdou ve společnosti lidé považující tuto funkci za zbytečnou. Přínos asistenta pedagoga, jak ale ukázal výzkum, všichni dotazovaní plně respektují a postavení asistenta pedagoga v mateřské škole tedy dosahuje značného úspěchu. Význam této pozice ve školních zařízeních tedy získává na síle a vážnosti.

Shrnutí odpovědí na výzkumné otázky:

- **Jaké jsou důvody pro přidělení AP?**

Z rozhovorů zaujatých účastníků předškolního vzdělávacího procesu jasně vyplynuly důvody pro přidělení asistenta pedagoga. Ten je určen převážně dětem s diagnostikovanými specifickými poruchami ve vzdělávání. Dětem špatně se adaptujících se na nové prostředí, dětem s různými druhy postižení a dětem s poruchami komplikující edukační proces. Stěžejním důvodem pro přidělení AP je však pomoc těmto jedincům zajistit plnohodnotnou socializaci a formu vzdělávání v prostředí majoritní společnosti, bez jednotlivých rozdílů.

- **Jaký je přínos AP dítěti v MŠ?**

Přínosem asistenta pedagoga, z uskutečněných rozhovorů, je individuální spolupráce s dítětem vyžadující podporu asistenta pedagoga a možnost pedagoga koncentrovat se na práci se všemi dětmi. Pedagogové sami se v dotazníku, více jak nadpoloviční většinou, přiklonili k názoru potřeby funkce AP při všech aktivitách dítěte v MŠ jako přínosné. Zákonní zástupci pak nejvíce ocenili přínos asistenta pedagoga hlavně v individuálním přístupu AP k jejich dítěti a vzájemnou komunikaci s ním při naplňování vzdělávacího procesu.

- **Jaká je spolupráce AP s pedagogem?**

Na základě poskytnutých rozhovorů týkající se vzájemné spolupráce AP s učitelem by se tato spolupráce dala zanalyzovat hlavně podle prostředí MŠ v jakém je tato kooperace praktikována. Závisejí na názoru pedagoga k této pozici a na celém postoji školního zařízení k této funkci. Z vyjádření paní asistentky, které máme k dispozici, byl v jedné MŠ velmi odmítavý postoj v uchopení spolupráce s AP a zapříčinil mnohé problémy vedoucí k narušení celého integračního procesu dítěte a dehonostujícího pocitu AP. V dotazníkovém výzkumu je však celkem v 80% odpovědí definována tato spolupráce za velmi potřebnou a přínosnou, napomáhající v inkluzivním zařazení dětí s podpůrnými opatřeními do vzdělávání. Shoduje se i s názorem odpovídajících během rozhovorů, vyjma jedné výše uvedené zkušenosti.

- **Jak je vnímán AP z pohledu pedagogů?**

To, jak je asistent pedagoga vnímán z pohledu pedagogů účastnících se na vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, se odvíjí od zkušeností, jakou mají s AP oni sami. Jak vzešlo z rozhovoru s paní zástupkyní ředitele pro MŠ, její prvotní odmítavý postoj byl způsoben hlavně neznalostí pravomocí této pozice. Odmítáním další osoby v prostorách třídy a mylným názorem, že díky dlouholeté praxi může tento integrační proces zvládnout sama. Zkušenost ji vedla k přehodnocení svého prvotního postoje a v dnešní době již spolupracuje s několika AP, jejichž potřebnost a pomoc vítá a vidí v ní novou formu práce podporující vzdělávání všech dětí. Pedagogové, pak na základě dotazníků, ve spolupráci s AP nejvíce oceňují propojení všech základních metod funkce AP, kterou je individuální podpora dítěte se SVP, vzájemná, prosperující spolupráce s pedagogem a v neposlední řadě komunikace s rodiči.

- **Jak je vnímán AP z pohledu rodičů?**

Asistent pedagoga je pro zákonné zástupce, po prvotní fázi smíření se s diagnózou jejich dítěte, často vítanou podporou a dost možná nejen pro jejich dítě, ale i pro ně samotné. Sami vidí potřebnost další osoby při zařazení jejich dítěte do školního prostředí, a jak vyplynulo ze zodpovězených dotazníků, považují všichni

rodiče přítomnost AP při tomto adaptačním procesu jejich dítěte za velice přínosnou. Přístup a chování dětí se SVP se sice, z pohledu rodičů, ve vnímání mateřské školy posunul jen nepatrně. Za to ve všech aktivitách a činnostech v MŠ i mimo ni, vidí zákonní zástupci značný posun směrem k lepšímu. V rozhovoru s matkou dítěte využívající PO jsme zaznamenali počáteční antipatii k pozici AP, zaviněnou spíše smířením se s celkovým rozhodnutím doporučení z PPP a pocitu z toho, že dítě má přidělením asistenta nálepku odlišnosti. Během rozhovoru se však matka celkově k funkci AP vyslovovala kladně a s respektem.

V závěrečném zhodnocení výzkumné části této bakalářské práce souhrnná analýza podpořila prvotní myšlenku a stanovený cíl výzkumu a sice prokázání potřebnosti působení asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy. Z provedených rozhovorů a dotazníkového šetření jsme pak dospěli k závěru důležitosti této funkce a jejího přínosu a významu ve vzdělávacím procesu v prostředí předškolního vzdělávání. S podporou AP se v systému školství budeme setkávat zřejmě již trvale a je tedy zapotřebí tuto pozici přijmout a plně respektovat jako součást českého vzdělávacího systému.

8 PŘÍNOS VÝZKUMU PRO PRAXI

Na základě výzkumného šetření jsme došli k faktu, že učitelé dokáží pozici asistenta pedagoga ocenit často až po vzájemné spolupráci s ním. Před vlastní zkušeností s touto pozicí u nich většinou převládá negativní postoj k této funkci a názor, že je zbytečná.

S lepším pochopením pozice asistenta pedagoga by mohlo pedagogům napomoci vzdělávání zaměřené na vzájemnou kooperaci učitele s asistentem pedagoga, tandemové výuky, nebo absolvování kurzu pro AP, kde se dozví nejvíce o úloze AP ve vyučování. Různé webináře a semináře jsou k dispozici zdarma, nebo prostřednictvím šablonových projektů na internetových portálech: NPI – Národní pedagogický institut; Infra – akreditovaná vzdělávací instituce MŠMT; Vlavec – vzdělávací portál pro pedagogy, žáky i jejich rodiče a také pomocí Balintovských skupin – které jsou jednou z metod jak pracovat s problémem pomocí intervize. Podporou ve zlepšení přístupu pedagogů k AP a oboustranném porozumění by mohlo být také vzájemné sdílení zkušeností s dalšími školními institucemi, které již mají zkušenost se vzájemnou spoluprací pedagoga s AP, nebo již mají zkušenost s dlouhodobější spoluprací těchto dvou subjektů.

Dalším zjištěným faktem je pochopení funkce asistenta pedagoga samotnými rodiči dítěte, kterých se tato skutečnost týká. Vidí v přidělení AP problém v podobě odlišnosti svého dítěte, bohužel negativním směrem. V první řadě by si měli uvědomit možnost poskytnuté jejich dětem ve vzdělávání v běžné škole, a ve druhé pak možnost jejich přípravy do dalšího života.

V širší osvětě pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a přijetí pozice asistenta pedagoga jako možnost vzdělávání těchto dětí napomáhá celá řada neziskových organizací a spolků podporujících rodiny s dětmi s postižením, s poruchou a hendikepem. Programy pro rodiče a děti napomáhají se sdílením zkušeností a slouží k větší informovanosti rodičů o daném problému a možnosti podpory jim samotným i jejich dětem. V případě Mateřské školy Nová Bystřice mohou tuto potřebu naplnit místní spolky nabízející kýženu podporu a různé aktivity: Otevřená OKNA z. s. – **Otevřenost – Komunikace – Naděje – Aktivita** – organizace podporující osoby nejen se zdravotním postižením prožít aktivní, smysluplný a důstojný život; SK Kapři Jindřichův Hradec – sportovní klub zaměřený na volnočasové aktivity dětí a dospělých

se zdravotním hendikepem; Svět Fantazie z. ú. – zaměřující se na neformální vzdělávání dětí a dospělých.

V rámci šablonových projektů nabízí Mateřská škola Nová Bystřice i setkávání rodičů se specializovanými pracovníky různých oborů. K rozšíření většího povědomí o pozici AP by jistě napomohlo setkání s odborníkem týkající se této problematiky nabízející seznámení se s významem této funkce a její lepší pochopení.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo vysvětlit význam asistenta pedagoga při vzdělávání dětí v prostředí mateřské školy. Seznámili jsme se velmi podrobně se všemi údaji charakterizující pojem asistent pedagoga včetně náplně jeho práce a kompetencí, které jsou stanoveny zákonem. Zároveň jsme se seznámili s označením speciálně vzdělávací potřeby dětí a žáků aplikovaných v edukačním procesu pomocí podpůrných opatření, ke kterým lze zařadit i přidělení asistenta pedagoga.

Pro vytvoření praktické části byly stanoveny výzkumné otázky, které napomohly formování výzkumu a určily směr, jakým se provedené šetření bude ubírat. Výzkum byl proveden pomocí kvalitativní metody formou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy, rodiči a asistentem pedagoga a metodou kvantitativní, kdy byly vytvořeny dvě varianty dotazníků s možností uzavřených odpovědí pro pedagogy a zákonné zástupce dětí, využívající podpůrné opatření přidělením AP. Všechna získaná data byla postupně zpracována a vyhodnocena. Z dosažených informací pak byly vyvozeny závěry výzkumného šetření, které zodpověděly na zvolené otázky na začátku výzkumu.

Na základě provedeného výzkumu můžeme zhodnotit, že převážná většina dotazovaných pedagogů si je již vědoma významu funkce asistenta pedagoga. Nepovažují tuto pozici za překážku ve své práci a v mnoha případech ji vítají jako podporu žákům se speciálně vzdělávacími potřebami, tak jak je to dle inkluzivní vyhlášky žádáno. Tento názor je bohužel u většiny z nich utvořen až po prožité zkušenosti, a těsnější spolupráci s asistentem pedagoga. Je tedy zapotřebí větší informovanost veřejnosti ohledně funkce AP, která se vlivem špatného uchopení školským systémem stala předmětem mnohých diskusí a zavrhaným produktem bez dostatečné znalosti skutečné podstaty této práce.

Ze závěrečných výsledků provedeného výzkumu této bakalářské práce vyplynulo, že zákonní zástupci nevidí problém přímo v samotné funkci asistenta pedagoga. Problémem je smířit se se skutečností, že se jedná právě o jejich dítě, ke kterému byl asistent pedagoga přidělen. Obava z nálepky, která bude s jejich dítětem spojena po celou školní docházku pak vede k odmítavému postoji k pozici asistenta pedagoga.

Přínosem z praxe v pochopení postavení asistenta pedagoga, může být větší informovanost širší veřejnosti i samotných pedagogů. Rozšiřování povědomí formou webinářů, sdílením zkušeností, Balintovských skupin, setkávání odborníků s veřejností a spoluprací s místními neziskovými organizacemi, pohybujícími se v tomto sektoru.

Hlavním úkolem AP je podpora dítěti mající problémy v osvojování učební látky, socializačních procesů a schopnosti zařadit se do majoritní společnosti. Má napomoci zvládnout tento, pro něj, nelehký proces a usnadnit integraci samotného jedince se schopností jeho vlastní seberealizace a uplatnění.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, [2016]. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-39-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2021. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-97-1.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HANÁK, Petr, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4452-9.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, 1995. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-048-0.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. *Metodika práce s asistentem pedagoga spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4656-1.

JEŘÁBKOVÁ, Blanka, 1993. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0830-x.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.

KOPŘIVA, Karel, 2016. *Lidský vztah jako součást profese*. Vydání osmé, v Portále sedmé. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1147-1.

LECHTA, Viktor, ed, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0519-7.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ, [2018]. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-394-0.

NĚMEC, Zbyněk, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ, [2015]. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-7635-072-4.

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

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

SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠPORCLOVÁ, Veronika, 2018. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

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

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH., 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

VALENTA, Milan, Oldřich MÜLLER, Marie VÍTKOVÁ, et al., 2021. *Psychopedie*. Šesté aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-290-3.

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

Seznam použitých internetových zdrojů

NÚV. 2020 [cit. 2023-01-13]. *Školská poradenská zařízení*. [online]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html>

NÚV. 2020 [cit. 2023-01-13]. *Speciálně pedagogické centrum*. [online]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html>

SEZNAM ZKRATEK

- ADD – Attention Deficit Disorder - porucha pozornosti bez hyperaktivity
- ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou
- AP – asistent pedagoga
- DMO – dětská mozková obrna
- IVP – individuálně vzdělávací plán
- MP – mentální postižení
- MŠ – mateřská škola
- MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- NFN – nárokovaná finanční norma
- NÚV – národní ústav vzdělávání
- PO – podpůrná opatření
- PPP – pedagogicko-psychologická poradna
- RVP – rámcově vzdělávací program
- SPC – speciálně pedagogické centrum
- SVP – speciálně vzdělávací potřeby
- ŠPZ – školská poradenská zařízení

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Jak dlouhá je Vaše praxe ve školství?.....	49
Graf 2: Spolupracujete ve třídě s asistentem pedagoga (dále jen AP)?.....	50
Graf 3: Jak byste popsal/a spolupráci s AP?.....	50
Graf 4: Je náplň práce AP pevně stanovena?.....	51
Graf 5: V čem vidíte přínos funkce AP v mateřské škole?.....	51
Graf 6: Co nejvíce oceňujete ve spolupráci s AP?.....	52
Graf 7: Kdy je podle Vás AP nejvíce nápomocen?.....	53
Graf 1: Jaký stupeň podpůrných opatření byl přidělen Vašemu dítěti?.....	53
Graf 2: Jste spokojeni se vzájemnou komunikací s asistentem pedagoga (dále jen AP)?.....	54
Graf 3: Jste spokojeni s přístupem AP k Vašemu dítěti?.....	54
Graf 4: Působil u Vašeho dítěte již dříve AP, nebo se jedná o prvotní zkušenost?...55	55
Graf 5: Pakliže máte srovnání, je působení stávajícího AP a komunikace s ním:...55	55
Graf 6: Probíhala adaptace Vašeho dítěte na školní prostředí s AP lépe, než bez něj?.....	56
Graf 7: Zlepšilo se chování a přístup Vašeho dítěte ke školnímu prostředí díky přidělení AP do třídy?.....	57
Graf 8: Vnímáte posun v aktivitách Vašeho dítěte v mateřské škole i mimo ni?.....	57

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro pedagogyI

Příloha B - Dotazník pro zákonné zástupce.....III

Příloha A – Dotazník pro pedagogy

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

- 1.) Jak dlouhá je Vaše praxe ve školství?
 - Méně než 5 let
 - 6-9 let
 - 10-20 let
 - 21 a více let
- 2.) Spolupracujete ve třídě s asistentem pedagoga (dále jen AP)?
 - Ano, denně
 - Ano, občas
 - Ne
- 3.) Jak byste popsal/a spolupráci s AP?
 - Potřebnou a přínosnou
 - Vítám ji, ale ne vždy je potřeba
 - Nevyžaduji ji, zvládl/a bych to sama
 - Odmítám ji
- 4.) Je náplň práce AP pevně stanovena?
 - Ano, náplň práce je pevně stanovena (věnuje se pouze dětem s podpurným opatřením)
 - Ano, ale zapojuje v případě potřeby do činností i ostatní děti
 - Ne, odvíjí se od aktuální situace ve třídě a požadavků učitele
- 5.) V čem vidíte přínos funkce AP v mateřské škole?
 - Je potřebný při všech aktivitách v MŠ pro žáka s podpurným opatřením
 - Je potřebný pouze v určitých případech
 - AP mi přijde zbytečný
- 6.) Co nejvíce oceňujete ve spolupráci s AP?
 - Individuální přístup k dítěti s podpurným opatřením
 - Možnost soustředit se na třídu jako celek
 - Pomoc při zapojování všech žáků do činností v MŠ
 - Nic z uvedeného
- 7.) Kdy je podle Vás AP nejvíce nápomocen?
 - Při spolupráci s pedagogem
 - Při spolupráci s dítětem

- Při komunikaci s rodiči
- Ve všech uvedených možnostech
- Nic z uvedeného

Dotazník B - Dotazník pro zákonné zástupce

DOTAZNÍK PRO ZÁKONNÉ ZÁSTUPCE DÍTĚTE

- 1.) Jaký stupeň podpůrných opatření byl přidělen Vašemu dítěti?
 - 2. stupeň
 - 3. stupeň
 - 4. stupeň
- 2.) Jste spokojeni se vzájemnou komunikací s asistentem pedagoga (dále jen AP)?
 - Ano
 - Ne
- 3.) Jste spokojeni s přístupem AP k Vašemu dítěti?
 - Ano
 - Ne
- 4.) Působil u Vašeho dítěte již dříve AP, nebo se jedná o prvotní zkušenost?
 - Ano
 - Ne, jedná se o prvotní zkušenost
- 5.) Pakliže máte srovnání, je působení stávajícího AP a komunikace s ním:
 - Lepší
 - Horší
 - Stejná
 - Nemám srovnání
- 6.) Probíhala adaptace Vašeho dítěte na školní prostředí s AP lépe, než bez něj?
 - Ano
 - Ne
- 7.) Zlepšilo se chování a přístup Vašeho dítěte ke školnímu prostředí díky přidělení AP do třídy?
 - Ano, výrazně
 - Ano, ale jen nepatrně
 - Ne
- 8.) Vnímáte posun v aktivitách Vašeho dítěte v mateřské škole i mimo ni?
 - Ano, velký
 - Ano, ale jen nepatrný
 - Ne

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Lenka Kovářová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Přínos a význam působení asistenta pedagoga v mateřské škole

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 56

Celkový počet stran příloh: 9

Počet titulů českých použitých zdrojů: 24

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D.