Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Asistent pedagoga v prostředí mateřské školy

Teacher's assistant in a Kindergarten

Vypracovala: Ilona Králová

Vedoucí práce: Mgr. Dita Podhrázská, Ph.D.

České Budějovice 2023

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

V Českých Budějovicích, dne 20.3. 2023

……..

Ilona Králová

PODĚKOVÁNÍ

Chci poděkovat Mgr. Ditě Podhrázské, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady, vstřícnost, trpělivost a ochotu během zpracování mé bakalářské práce. Současně chci poděkovat i všem přednášejícím pedagogům pedagogické fakulty, které jsem měla možnost osobně potkat v rámci studia, za jejich odborné informace a zkušenosti. V neposlední řadě patří velké díky také mé rodině za její podporu při studiu.

ABSTRAKT

Tématem bakalářské práce je působení asistenta pedagoga v mateřské škole v rámci inkluzivního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a to z pohledu pedagoga mateřské školy. V teoretické části jsou vysvětleny pojmy jako je předškolní vzdělávání, inkluzivní vzdělávání včetně příslušných legislativních podmínek. Dále se práce věnuje dítěti se speciálně vzdělávacími potřebami, typům jednotlivých podpůrných opatření a podmínkám jejich zajištění. V bakalářské práci je věnován prostor pozici asistenta pedagoga, historii a právnímu ukotvení této pozice, jeho kompetencím, kvalifikačním a osobnostním předpokladům, náplni práce, jeho metodickému vedení a případných rizik spojených s výkonem této profese. Výzkumná část analyzuje získaná data z dotazníkového šetření, kdy respondenty byli pedagogové mateřských škol, jež mají či měli zkušenosti s působením asistenta pedagoga v mateřské škole. Dotazníkové otázky byly cíleny na spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem, na jejich vzájemný vztah a celkové působení asistenta v mateřské škole. V závěru práce jsou zodpovězeny výzkumné otázky a z nich plynoucí zjištění, že pozice asistenta pedagoga je nezbytnou podporou předškolního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

KLÍČOVÁ SLOVA

Asistent pedagoga, předškolní vzdělávání, mateřská škola, učitel, inkluzivní vzdělávání

ABSTRACT

The topic of the bachelor's thesis is the role of a kindergarten teacher's assistant in the context of inclusive education of the children with special educational needs, from a kindergarten teacher's perspective. In the theoretical part, concepts such as preschool education, and inclusive education including relevant legislative conditions are explained. Furthermore, the thesis deals with the child with special educational needs, and types of individual support measures and conditions of their provision. The bachelor's thesis devotes space to the position of teacher's assistant, the history and legal anchorage of this position, its competences, qualification and personality prerequisites, job description, and its methodological guidance and possible risks associated with the performance of this profession. The research part analyses the data obtained from a questionnaire survey, where the respondents were kindergarten teachers who have or had work experience with a teacher's assistant in a kindergarten. The survey questions were aimed at the cooperation between the teacher's assistant and the teacher, their mutual relationship, and the overall performance of the teacher's assistant in the kindergarten. The thesis concludes the research questions and the resulting findings that the position of teacher's assistant is an essential support for the preschool education of children with special educational needs.

KEY WORDS

Teacher's assistant, preschool education, kindergarten, teacher, inclusive education

OBSAH

ÚVOD **7**

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ **8**

1.1 CÍL PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 8
1.2 ORGANIZACE A POVINNOST PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 9
1.3 KURIKULUM 9
1.3.1 Kurikulum *9*
1.4 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ (RVP PV) 10
1.4.1 Vzdělávací oblasti RVP PV *11*
1.4.2 Klíčové kompetence v RVP PV *11*

2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ **13**

3 ASISTENT PEDAGOGA – PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK **16**

3.1 HISTORIE ASISTENTA PEDAGOGA 16
3.2 LEGISLATIVA A DOKUMENTY 17
3.3 ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ 18
3.3.1 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga *19*
3.3.2 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga *22*
3.3.3 Náplň práce asistenta pedagoga *24*
3.3.4 Metodické vedení asistenta pedagoga *25*
3.3.5 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele *25*
3.3.6 Rizika povolání asistenta pedagoga *27*

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ **28**

4.1 CÍL VÝZKUMU 28
4.2 METODIKA 28
4.2.1 Hlavní výzkumné otázky *28*
4.2.2 Předvýzkum *29*
4.2.3 Organizace výzkumného šetření *29*
4.2.4 Charakteristika výzkumného souboru *29*
4.3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 30
DISKUSE 42

ZÁVĚR **45**

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK **46**

ZDROJE **47**

SEZNAM PŘÍLOH **51**

PŘÍLOHA Č. 1 - DOTAZNÍK 52

ÚVOD

Pro většinu populace vzdělání bylo a je významnou rolí v životě. V dnešním světě je však vzdělání takřka nezbytností. Mezi odborníky a rodiči se často řeší otázka práva na vzdělávání dětí s určitým znevýhodněním či postižením. Když se před mnoha lety začalo řešit téma integrace a inkluzivního vzdělávání, vyvstalo mnoho otázek jak ze strany rodičů, tak i pedagogů. Mnoho z nich si nedokázalo konkrétně představit, jak takový systém má efektivně vypadat, aby nedošlo k omezení funkčnosti procesu vzdělávání všech zúčastněných stran. Během let se otázka inkluze a integrace ve vzdělávacím systému neustále zdokonaluje a splňuje vysoce kladené nároky a požadavky. Systém předškolního vzdělávání v České republice patří mezi nejvyspělejší na světě a mně těší, že mohu být jeho součástí.

Jedním z důvodů výběru tohoto tématu bylo již mé dřívější rozhodnutí, stát se plnohodnotným, kvalifikovaným asistentem pedagoga a ubírat se naprosto odlišným směrem, než tomu bylo do doby, než jsem se i já sama stala matkou. Díky požadované povinné praxi, která byla nedílnou součástí absolvence kurzu asistenta pedagoga, jsem měla možnost působit v několika mateřských školách a seznámit se tak hlouběji s problematikou zmiňované pozice a s lidmi, kteří již tuto funkci vykonávali. Vyvrcholením zatím mé dosavadní praxe byl pracovní poměr na pozici asistenta pedagoga v mateřské škole v místě mého bydliště. Mé působení v mateřské škole na pozici asistenta pedagoga zúčastněný pedagogický personál uvítal, přijal mně jako plnohodnotného pedagoga a spolupráce byla na výborné úrovni.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a výzkumnou. V teoretické části je předložen komplexní pohled na činnost asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy. Je zde věnován prostor inkluzivnímu vzdělávání, přidělení asistenta pedagoga do mateřské školy, uvedení asistenta pedagoga do praxe a jeho kompetencím. Ve výzkumné části jsou dotazníkovým šetřením zjišťována pozitiva a negativa jež spatřují učitelky mateřských škol v přidělování asistenta pedagoga, a to konkrétně na Benešovsku.

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní právní normou upravující předškolní vzdělávání je Školský zákon, který praví, že*:" Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů."* (zákon č. 561/2004, § 33, s. 24). Naplňování potřeb dítěte je povinností dospělé generace a je právně deklarováno všemi členskými zeměmi, které se zavazují rodině pomáhat a spolupracovat tak, aby péče a kvalita poskytovaná nejmladší generaci byla co nejvyšší (Opravilová, 2016). Jednotlivé země uznávají a realizují tuto pomoc rodině v péči a výchově podle svých podmínek i za mezinárodní spolupráce. Tuto odbornou péči a výchovu je nutné poskytnout co možná nejdříve, umožnit ji všem ve společnosti, zároveň tak pomoci matkám i otcům plnit rodičovské i pracovní povinnosti a zajistit tak optimální podmínky přispívající k celkovému zkvalitnění života společnosti.

1.1 Cíl předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání chápeme jako podporu výchovného působení rodiny, jež je úzce doplňováno specifickými podněty, obohacováním a rozvíjením ze strany instituce jakou je mateřská škola (Syslová, 2017). V této etapě vzdělávání dítě získává především sociální zkušenosti, osvojuje si základní životní hodnoty, rozvíjí zdravý citový, rozumový i tělesný vývoj a sbírá tak první podněty pro pokračující vzdělávání i celoživotní proces učení. Opravilová (2016, s. 59) vychází z přesvědčení, že: *"dítě je vlastně prázdná nádoba nebo nepopsaná deska, kterou je třeba naplnit a popsat. Tento názor má oporu ve filozofii uznávající smyslovou zkušenost (empirii) jako jediný a základní pramen poznání, a proto bývá označován jako pedagogický empirismus."* Jedním z úkolů předškolního vzdělávání je vyrovnávat případné nerovnoměrnosti vývoje dětí ještě před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje tak speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Předškolní vzdělávání klade značný důraz na tzv. osobnostně orientovaný model, který, jak uvádí Koťátková (2014), má výchozí základ v individualizovaném výchovně – vzdělávacím působení na dítě. Důležité místo v práci učitele má pedagogická diagnostika zajišťující, co dítě potřebuje, co zná a s tím je spojena vzdělávací nabídka,

jež vzbuzuje zájem a chuť se učit a přirozeně přijímat nové poznatky a začleňovat je k těm, které si již dítě osvojilo.

1.2 Organizace a povinnost předškolního vzdělávání

V České republice existuje několik zákonných norem, kterými se řídí předškolní vzdělávání. K těm základním patří zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání (školský zákon), který říká, že veřejné předškolní vzdělávání probíhá v mateřských či speciálních mateřských školách. Pro správnost pochopení jsou důležitá ustanovení § & až 8 §a, která se zabývají vzdělávací soustavou, školami a školskými zařízeními a jejich právním postavením. Předškolní vzdělávání upravuje školský zákon v ustanoveních § 33 až § 35. Mateřskou školu obvykle zřizuje obec jako příspěvkovou organizaci (Syslová, 2017).

Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti do 2 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak (Zákon č. 561/2004 Sb.). Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje na státní občany České republiky, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dnů a též na ostatní občany jiného členského státu Evropské unie, pobývající na území České republiky déle než 90 dnů. Povinné předškolní vzdělávání se taktéž vztahuje na cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením (Zákon č. 561/2004).

1.3 Kurikulum

1.3.1 Kurikulum

„*Kurikulum představuje pedagogický dokument, ve kterém jsou uvedeny konkrétní cíle, plán a podrobnější obsah učení, hlediska pro hodnocení jeho výsledků a případně návrh, jaké prostředky a metody během určitého vzdělávacího období použít. (Opravilová, 2016, s. 71).* Na základě obsahových dokumentů MŠMT, jež mají úroveň státní (RVP PV) a školskou (ŠVP) si každá škola připravuje vzdělávací obsah, který

vychází z příslušného RVP vztahujícího se k dané etapě vzdělávání, s přihlédnutím konkrétních podmínek školy (kapacita, personální zajištění, vybavení). Tyto dva dokumenty jsou dokumenty veřejně přístupnými. Dalším a již nepovinným vzdělávacím programem je třídní vzdělávací program (TVP), který slouží pouze k vlastní potřebě učitelů (Opravilová, 2016).

1.4 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (RVP PV)

Rámcový vzdělávací plán je dokument, jež zahrnuje podmínky pro vzdělávání a výchovné působení v mateřské škole. RVP vychází ze skutečných potřeb dítěte s ohledem na jeho věkové a psychické zvláštnosti a podmínky, jež může nabídnout právě prostředí mateřské školy. Jedná se o vnitřně propojený celek, který odpovídá specifice předškolního období a integruje tak své činnosti a zaměření (Opravilová, 2016).

RVP PV (2021, s. 9) pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi:

1. ***Rámcové cíle*** – vyjadřují předpoklad obecných cílů předškolního vzdělávání, kterými jsou: učení a poznání dítěte, rozvoj, osvojení základních společenských hodnot, získání samostatného projevu.

2. ***Klíčové kompetence*** – mapují dosažitelné výstupy na základě předškolního vzdělávání a jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, osobnostní a sociální, činnostní a občanské).

3. ***Dílčí cíle*** – nastavují se pro jednotlivé oblasti vzdělávání jako je biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální).

4. ***Dílčí výstupy*** – jsou takové výstupy, kterých má být dosaženo v konkrétních vzdělávacích oblastech

1.4.1 Vzdělávací oblasti RVP PV

Vzdělávací oblasti, jež se nachází v RVP PV (2021) představují vzdělávací obsah, který je kompaktní, vnitřně propojený a nerozdělitelný celek. Přirozeně se propojující vzdělávací oblasti jsou přizpůsobeny možnostem, mentalitě a vzdělávacím potřebám předškolního dítěte. Zaměřují se na základě postupného rozvoje dítěte, jeho interakcí s okolím a prohlubováním přirozených vztahů. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou nazývány následovně (Průcha & Koťáková, 2013, s. 78):

1. *„Dítě a jeho tělo*
2. *Dítě a jeho psychika*
3. *Dítě a ten druhý*
4. *Dítě a společnost*
5. *Dítě a svět“*

1.4.2 Klíčové kompetence v RVP PV

Klíčové kompetence předškolního vzdělávání jsou schopnosti se širokým obsahem zahrnující celou škálu předpokladů a různých úrovní, kterým se věnuje Opravilová (2016) a popisuje je jako cesty, otevírající dětem životní směr, chápání a nahlížení na svět. Úroveň kompetencí vyjadřuje, čím předškolní vzdělávání může přispívat k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než započne jeho povinné vzdělávání. Kompetence (schopnosti) vyjadřují tedy očekávaný vzdělávací přínos mateřské školy a nabízejí tak poměrně jasnou představu o tom, kam předškolní vzdělávání směřuje a oč usiluje, a tedy nač může navázat základní vzdělávání, resp. RVP ZV. Kompetence zůstávají na úrovni předpokladů, protože předškolní dítě teprve vstupuje do role školáka, začíná objevovat, získává postupně schopnosti učit se, prohlubovat a rozšiřovat své vnímání v širších souvislostech. Včasné osvojení těchto elementárních předpokladů vytváří kvalitní základ pro postupné osvojování klíčových kompetencí nejen pro další proces vzdělávání, ale je dobrým vkladem z hlediska celoživotního učení. V souladu s prioritami společnosti jsou klíčové kompetence stanoveny následovně, načež jsou vždy vzájemně propojené a provázané tak, jak je uvedeno v RVP PV (2021, s. 11):

- *„Kompetence k učení*
- *Kompetence k řešení problémů*
- *Kompetence komunikativní*
- *Kompetence sociální a personální*
- *Kompetence činností a občanské“*

Do konkrétní podoby vzdělávacího programu je však také nutná pozornost k podmínkám a podkladům pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí s mimořádným nadáním. Jak je uvedeno v Zákoně 561/2004 Sb. o předškolním vzdělávání, většina podmínek naplňující kvalitu předškolního vzdělávání je společná pro všechny děti (i zdravotně znevýhodněné) a platí pro celý vzdělávací proces. V případě integrace dětí se zdravotním znevýhodněním je však třeba naplnit i specifické požadavky, jako např. u dětí s tělesným postižením (bezbariérový pohyb), u dětí se smyslovým postižením požadavek získat doporučené pomůcky, či získat přidělení asistenta pedagoga, a to ve vzájemné spolupráci s rodiči a ostatními odborníky ze školských poradenských zařízení – ŠPZ (Zákon 561/2004 Sb.).

2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Termín inkluze a inkluzivní vzdělávání byly poprvé použity na světové konferenci speciálního vzdělávání v Salamance r. 1994, která se konala pod heslem „Škola pro všechny“. Tyto pojmy zdůrazňovaly myšlenku rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti bez rozdílu postižení, nadání, barvy pleti či etnika (Kendíková, 2020). Jednu z dalších definic pojmu inkluze nám nabízí Bazalová (in Kendíková, 2020). Inkluze se podle ní dá chápat jako: “*stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje“* (Bazalová, 2006, s.7).

To, jak pečujeme o nejslabší členy společnosti poměrně dobře vystihuje úroveň společnosti (Mertin, 1995). Způsob, jakým se chováme k malým dětem, ke starým lidem, k postiženým jedincům, vysíláme signál o naší společnosti. Potřeby jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami si školství jasně uvědomuje a reaguje na ně speciálními přístupy, vytváří pro ně speciální školy, zařízení a opatření. V roce 1989 zaznamenáváme silný impulz pro rozvoj školské péče o děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dochází k rozšíření poradenských služeb. Vedle státních pedagogicko – psychologických poraden a několika psychologů ve speciálních školách byla vytvořena síť speciálně pedagogických center při speciálních školách. Do popředí se dostává myšlenka integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné společnosti. Vedle znalostí v základních předmětech se cílí na rozvoj všech stránek osobnosti dítěte, respektování společenských potřeb žáka, důraz na individuální vzdělávací cestu každého žáka. Velmi podstatnou roli v tomto vývoji hraje právě role pozice asistenta pedagoga-pracovníka, jehož základním úkolem je pomoci učiteli při obtížích a zvládání všech nároků, které společné inkluzivní vzdělávání do školní praxe přináší (Němec & Martinovská, 2018).

Inkluzivní vzdělávání je zakotveno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ve vyhlášce je uvedeno, že: *„vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných“* (§ 1, Školského zákona 561/2004 Sb., 2019, s. 383).

RVP PV (2021) doporučuje mateřským školám nabízet odpovídající podmínky dětem se SVP a zjistit jim tak maximální integraci. U většiny těchto poruch má mateřská škola nárok žádat např. o snížení počtu dětí ve třídě, kde bude takové dítě působit a docházet. O dětech se SVP hovoříme tehdy, jedná-li se o diagnostikované **postižení dětí** s tělesným, sluchovým, zrakovým postižením, s mentální retardací, poruchami pozornosti, s kombinovanými vadami, ADHD, ADD a autismem (PAS). V případě dětí s poruchou řeči o takové snížení dětí ve třídě nelze žádat. Je zde ale i opačná otázka, a to **vzdělávání dětí mimořádně nadaných**, kterou zmiňuje RVP PV pouze okrajově. Na nadání by měli učitelky reagovat v třídním nebo individuálně vzdělávacím programu, kde je obsah přizpůsoben, případně rozšířen nabídkou dalších aktivit pro mimořádně nadané dítě. Je zde důležitá podpora a rozvoj takového dítěte a výuka by měla být organizována a zajišťována tak, aby nebyla jednostranná, ale měla dostatečnou pestrost v komplexně orientované vzdělávací nabídce. RVP PV řeší i **podmínky pro děti se sociálním znevýhodněním**, s oslabeným rodinným zázemím a **dětí z jazykově odlišného prostředí**, které např. nemluví jazykem, v němž vzdělávání probíhá (Průcha & Koťátková, 2013). Při plánování a realizaci vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními je třeba brát v úvahu fakt, že jsou zde určité odlišnosti od možností vzdělávacího potenciálu jednotlivců. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zahrnuje učitel do svých vzdělávacích strategií podpůrná opatření (RVP PV, 2021).

Podpůrná opatření definuje Školský zákon (561/2004, Sb., 2019) a podle rozsahu se člení do I. – V. stupně. Podpůrná opatření různých stupňů lze kombinovat.

Stupně podpůrných opatření:

- I. st. – podpůrná opatření stanovuje mateřská škola, zpracovává samostatně. Jedná se o plán pedagogické podpory (**PLPP**), který vychází z podkladů školního vzdělávacího plánu (**ŠVP**)
- II.-V.st. – podpůrná opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu (**IVP**) vytváří škola na základě doporučení ŠPZ po projednání s mateřskou školou a zákonným zástupcem. Pravidla pro použití podpůrných opatření školou a školským zařízením stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb.

Plán pedagogické podpory (PLPP) – jedná se o úpravu metod vzdělávání na základě individuálního posouzení jedince, jeho hodnocení a snahu o zapojení do kolektivu. Na podpůrná opatření I. stupně se nevztahuje normovaná finanční náročnost.

Individuální vzdělávací plán (IVP) – jedná se o závazný dokument pro maximální zajištění speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, navazuje na ŠVP a je součástí dokumentace dítěte ve školní matrice. IVP obsahuje mimo jiné údaje o skladbě poskytovaných druhů a stupňů podpůrných opatření, úpravy obsahu vzdělávání dítěte, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy metod a forem výuky, případné úpravy očekávaných výstupů vzdělávání dítěte, dále pak kontakt na pedagogického pracovníka ŠPZ, se kterým škola spolupracuje v rámci dítěte s SVP (Zákon 561/2004 Sb., 2019). Jak je uvedeno v zákonu: „ *Školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu a poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu*.“(Zákon 561/2004 Sb., 2019, s. 384).

Asistent pedagoga (AP) – Pozice asistenta pedagoga je relativně nová pedagogická profese, kterou chápeme jako jedno z podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Kendíková, 2020). Ve Školském zákoně je ukotvena následující formulace, kdy: *„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb*“ (Školský zákon 564/2016, Sb., s. 384).

3 ASISTENT PEDAGOGA – PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK

Období docházky do mateřské školy je prvním odloučením od matky, rodinného prostředí a zároveň prvním setkání se společností (Němec, 2018). Většinou je spjato s příjemnými vzpomínkami a zážitky, které ho doprovází. Dítě získává zkušenosti na základě svých emočních prožitků. U některých jedinců je však úzce spojeno i s negativním emočním vypjetím, které je způsobeno právě potřebou specifických vzdělávacích potřeb. Zde hraje významnou roli právě pedagog a asistent pedagoga, aby společně vytvořili bezpečné klima, atmosféru a denní řád vedoucí ke spokojenosti všech dětí bez s důrazem na jejich individuální potřeby.

3.1 Historie asistenta pedagoga

Němec (2018) se věnuje historii vzniku pozice asistenta pedagoga v českém školství, jež existuje již více než 20 let. Během té doby prochází neustálým vývojem, mění se jak náplň práce, tak i pojmenování pozice. V prvopočátku tuto pozici vykonávali pracovníci civilní služby (náhradního plnění povinné vojenské služby), kdy hlavním zájmem byli romští žáci. Díky tomu byla v roce 1998 tato služba ukotvena v zákoně pod názvem **romský asistent**. Avšak na školách se zvýšeným procentem romských žáků působili asistenti již od poloviny 90. let. Později, po roce 2001, se koncepce rozšířila a asistent zde nebyl pouze pro romské etnikum, nýbrž cílil svou orientaci a podporu na všechny žáky se sociálním znevýhodněním. Dochází také i ke změně názvu na **vychovatel – asistent učitele** (Němec et.al., 2014). Hlavní náplní práce měla být pomoc žákům při adaptaci na školní prostředí, usnadnění komunikace mezi žáky, pedagogy a následně i rodiči při výchovné činnosti. Od devadesátých let minulého století prochází české školství, s hlubší intenzitou hlavně v posledních několika letech, proměnou, jejímž cílem má být vytvoření optimálních podmínek v hlavním vzdělávacím proudu pro práci s dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Od začátku roku 2005 nahrazuje pozici vychovatele – asistenta učitele pozice nová – **asistent pedagoga**. Pozice asistenta pedagoga hraje významnou roli při zvládání všech nároků a obtíží, které vzdělávání do školní praxe přináší a je pomocnou rukou nejen dítěti ale i učiteli ve vzdělávacím procesu (Němec & Martinovská, 2018).

Situace týkající se mateřských škol má podle statistik ministerstva školství jen mezi lety 2016 a 2017 vzrůstající trend, kdy počet asistentů pedagoga vzrostl o více než čtvrtinu. Němec a Martinovská (2018) nabízejí možnost nahlédnout do zmiňované statistiky a uvádí, že v září 2016 pracovalo v mateřských školách v ČR 2298 asistentů pedagoga, o rok později, v září 2017, už to bylo 2963 asistentů pedagoga. Navyšující počet asistentů pedagoga jen dokládá státní zájem situaci řešit a podporovat tak vzdělávání dětí s různými druhy postižení nebo znevýhodnění. Velký průlom zaznamenáváme právě přijetím zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Zákonem se zavádí nový termín **speciální vzdělávací potřeby**, kdy v § 16 je stanoveno, že tyto potřeby mají právě žáci se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním. Začíná se pracovat s pojmem integrace takových dětí a žáků v běžných školách, a to pomocí individuální nebo skupinové integrace. Nerozlišuje se, zda asistent pedagoga působí u jedince se zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním (Morávková Vejrochová, 2015).

„V proměňujícím systému přináší změna otázky, na které je třeba hledat odpovědi, a je dobré předem připravovat možná řešení vycházející z praxe. Vznik pracovní pozice asistenta pedagoga vytváří nové podněty směrem k teorii předškolního vzdělávání, ale především v rovině praxe a klimatu školy“ (Němec & Martinovská, 2019, s. 8).

3.2 Legislativa a dokumenty

V českém školním prostředí se setkáváme především se dvěma typy asistentů – asistentem pedagoga a osobním asistentem. Práce osobního asistenta je sociální službou, kterou zajišťuje Ministerstvo práce a sociálních věcí. Legislativně jsou tyto služby ukotveny zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (Kendíková, 2020).

Asistent pedagoga je dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, pedagogickým pracovníkem, jelikož svým přímým působením na vzdělávané jedince vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko – psychologickou činnost (Školský zákon č. 561/2004 Sb., 2019)

Dle § 2, zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, je pedagogickým pracovníkem nejen AP, ale také učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog,

pedagog volného času a pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, trenér, metodik prevence a vedoucí pedagogický pracovník. Tito pedagogičtí pracovníci podle § 3 zákona o pedagogických pracovnících musí splňovat plnou způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci, být bezúhonní, zdravotně způsobilí a prokázat znalost českého jazyka (Kendíková, 2020).

Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění, konkrétně § 16, mají všechny děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na podpůrná opatření, jež mají být zajištěna školou nebo školským zařízením. Školská zařízení mohou v současnosti zřizovat pozici asistenta pedagoga v podobě „podpůrného opatření“ ve vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v případě 2. až 5.stupně, a to následujícím způsobem:

Na bázi doporučení školského poradenského zařízení (pedagogicko – psychologické poradny – PPP nebo speciálně pedagogického centra SPC) a zároveň společně s informovaným souhlasem zákonného zástupce dítěte. Další nutností ke zřízení funkce asistenta pedagoga je souhlas krajského úřadu. O tento souhlas je nutné žádat písemně s přiloženou kopií dokumentu s doporučením školského poradenského zařízení. Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy, a to na základě vyjádření ŠPZ o nezbytnosti této podpory, v souladu s § 16, odstavce 9, zákona č. 561/2004 Sb., § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Zřízení této pozice je plně hrazeno ze státního rozpočtu (Kendíková, 2017, Školský zákon, 2019).

3.3 Rozvoj pedagogických pracovníků

Svobodová a kol. (2017) definuje tři základní části důležité v rozvoji pedagoga. Jedná se o profesní kompetence, osobnostní rysy a profesní rozvoj znalostí a dovedností. Mezi osobnostní rysy řadí empatii, trpělivost, schopnost spolupráce, spolehlivost, komunikaci, svědomí, profesionalitu, morální kvalitu a znalost sebe sama. S těmito hodnotami se ztotožňuje i Němec (2015) a to v souvislosti události Dne učitelů, kdy hlavními hodnotícími parametry jsou cit pro spravedlnost, empatie a s tím spojený kladný vztah k žákům a pochopení pro ně. Nejdůležitějším osobnostním předpokladem

je považován kladný vztah k dětem. Tyto osoby by neměli mít předsudky vůči postiženým, cizincům, či určitým sociálním skupinám. Jen tak mohou svému „klientovi“ nabídnout pomocnou ruku a kvalitní péči na cestě integrace. Je zde potřeba navázání partnerského vztahu, založeného na otevřenosti, spolehlivosti a trpělivosti (Kendíková, 2020). Srovnatelná kritéria lze uplatnit i u asistentů pedagoga.

Další, druhou, částí, kterou popisuje Svobodová a kol. (2017) jsou profesní kompetence. Učitel by měl znát potřeby dítěte předškolního věku, čím disponuje a co je pro jeho stupeň vývoje charakteristické. Jedná se o soubor znalostí a dovedností, zkušeností, postojů a metod. Mnohdy ani učitelé sami neznají pojem profesní kompetence, ačkoliv jimi disponují. Nemají dostatečně terminologicky zakotven pojem vztahující se k profesním kompetencím, ale ony potřebné klíčové kompetence nacházejí učitelé mateřských škol formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021).

Třetím zmíněným pilířem je profesní rozvoj, kam je řazeno pravidelné sebevzdělávání, profesní rozhled, profesionální vystupování ve škole i na veřejnosti. Pedagog dokáže provést sebereflexi a evaluaci a aktivně vyhledává příležitosti k osobnostnímu i profesnímu růstu. Má přehled o nabízených možnostech dalšího vzdělávání, je ochoten i ve svém volném čase aktivně a systematicky se do něho zapojovat. Klade důraz na předcházení syndromu vyhoření, věnuje se aktivně svým koníčkům, provozuje techniky relaxace a pracuje na osobní psychohygieně (Svobodová et.al., 2017).

Profesní vzdělávání či zdokonalování platí nejen pro pedagogy, ale samozřejmě i pro asistenty pedagoga. Asistenti pedagoga nastupují na svou pozici často s nulovými zkušenostmi, a proto právě u nich je nutné další vzdělávání, ať už se jedná o akreditované semináře nebo kurzy věnované pedagogickým pracovníkům, o shromáždění asistentů zprostředkované např. ŠPZ, o kvalifikační kurzy v rámci vysoké školy nebo samostudium za podpory poradenského pracovníka (Němec et. al., 2014).

3.3.1 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Na skutečnost nedostatku kvalifikovaných asistentů pedagoga poukazuje Němec a kol. (2014), kdy v současné době počet asistentů ve školách každým rokem roste, ale právě těch kvalifikovaných asistentů je nedostatek. Pro ředitele škol je důležité, že zákon

563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících, § 22 připouští přijmout na pozici asistenta pedagoga člověka, který ještě nemá potřebnou pedagogickou kvalifikaci – pokud se o místo asistenta pedagoga neuchází žádný kvalifikovaný zájemce. Na pozici asistenta pedagoga není kladen tak velký důraz na dosažené vzdělání jako na pozici učitele. Nicméně není výjimkou, kdy pozici asistenta pedagoga vykonává právě jedinec, který má i vysokoškolské vzdělání. Důvodem, proč tomu tak bývá je skutečnost, kdy pozice asistenta pedagoga nabízí pracovní poměr na zkrácený úvazek, kterého často využívají právě matky na rodičovské dovolené či matky dětí předškolního věku. I zde však platí jasné požadavky na odbornou kvalifikaci k výkonu této pozice a ty jsou vymezeny v § 20 zákona č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění (Školský zákon, 2019).

Do roku 2017 z pravidla záleželo na řediteli školy, zda přijme asistenta pedagoga bez maturitního vzdělání či s maturitou. Jediným rozdílem pak byla skutečnost, že asistent bez maturity vykonával pouze tzv. pomocné výchovné práce a tuto formulaci bylo nutné zanést do pracovních povinností v pracovní smlouvě (www.majinato.cz, 2023). Od roku 2018 má hlavní slovo vyjádření poradenského zařízení (pedagogicko – psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum), které asistenta doporučilo. Poradenské zařízení doporučuje buď vyšší úroveň asistenta (konkrétně jde o asistenta pedagoga na základě zákona č. 563/2004 Sb., § 5 odstavce 3 vyhlášky), a v takovém případě musí škola zajistit asistenta s maturitou, nebo nižší úroveň asistenta (konkrétně jde o asistenta pedagoga podle § 5 odstavce 4 vyhlášky). Jedná se o asistenta, vykonávajícího pomocné výchovné práce. V takovém případě lze přijmout asistenta bez maturity. Tato skutečnost je zohledněna ve výši poměru vykonávání přímé a nepřímé práce. Stoupající trend potřeby asistentů pedagoga ve vzdělávacím procesu však dovoluje ředitelům škol přijmout asistenta pedagoga, který dokonce nemá potřebnou odbornou kvalifikaci, a to v případě nedostatku kvalifikovaných uchazečů (Němec et. al., 2018).

Na základě stupně dosaženého vzdělání lze tedy asistenty řadit do dvou skupin. Tyto skupiny se liší pracovní náplní (www.inkluzivniskola.cz, 2023).

Tabulka 1 - Odborná kvalifikace asistenta pedagoga

AP vykonávající přímou pedagogickou činnost související se vzděláváním dětí a žáků se SVP	**AP vykonávající přímou pedagogickou činnost související s pomocnými pracemi**
Vysokoškolské pedagogické vzdělání	Vysokoškolské pedagogické vzdělání
VŠ, VOŠ, SŠ s maturitní zkouškou v jiném oboru + doplněné celoživotním vzděláním zaměřeným na pedagogiku nebo studiem pedagogiky	SŠ s výučním listem v pedagogickém oboru
VŠ, VOŠ, SŠ s maturitní zkouškou + absolvování studia pro asistenta pedagoga	SŠ v jiném oboru + doplněné studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenta pedagoga
	ZŠ + studium asistenta pedagoga

V případě zájemců o práci asistenta jsou v nabídce dva typy kvalifikačních kurzů, které musí být akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a rozsah takových kurzů vždy záleží na poskytovateli – může být v rozsahu od dvou týdnů do dvou let (Kendíková, 2018). Prvním je kurz studia pedagogiky. Kurz týkající se asistenta pedagoga má časový rozsah minimálně 80 výukových hodin a je platný pouze pro zájemce, který má ukončené středoškolské vzdělání. Druhým kurzem je kurz pro asistenty pedagoga. Ten čítá minimálně 120 hodin (z toho 40 hodin obsahuje povinou praxi) a je dostupný i pro zájemce s ukončeným základním vzděláním (Němec et. al., 2018). Cílem těchto kvalifikačních kurzů je dosažení konkrétních schopností jakými jsou schopnost orientace v roli asistenta pedagoga, orientace v systému školy, ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy, dále pak schopnost orientace v systému spolupracujících institucí (poradenství, sociální a zdravotní péče…), schopnost reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy a pedagogicky pracovat

s dětmi a to i hlavně s těmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v podmínkách školy.

3.3.2 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Chceme-li porozumět dítěti a jeho chování, musíme brát v úvahu nejen dítě samotné, ale i různé okolní vlivy, které na dítě působí. V předškolním vzdělávání je nejdůležitějším z nich právě pedagog, potažmo asistent pedagoga (Fontana, 1997). Teplá (2015) uvádí, že by se mělo jednat o takového člověka, jehož charakterem je chování respektující morální a společenské požadavky. Asistent pedagoga by měl mít smysl pro důslednost, obrovskou dávku empatie a respektovat odlišnosti, které nabízí děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Mělo by vždy jít o osobu vyrovnanou a pozitivní. Osobnostní předpoklady jsou mnohdy důležitější než předpoklady kvalifikační. Osobnostní rys je daný, oproti kvalifikačním předpokladům, které lze postupně získávat i během života. Mezi ty nejzákladnější osobnostní předpoklady řadíme:

- Profesní zájem

Staněk a kol. (2022) poukazuje na skutečnost, že pozici asistenta pedagoga určitě nemůže zastávat každý, kdo pouze splní zákonné požadavky k výkonu profese. Profesní zájem je důležitým aspektem v práci asistenta pedagoga, kdy asistent chodí do práce rád, je součástí týmu, je aktivní, připraven pomáhat ve všech oblastech vzdělávacího procesu s přihlédnutím k individuálním vzdělávacím potřebám. Je připraven podporovat dítě v samostatnosti a nabízí pomocnou ruku též pedagogovi. Asistent pedagoga by měl být ochoten se dále rozvíjet ve svých zkušenostech a znalostech, pracovat na sobě, a to v postoji a přístupu při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Měl by se umět orientovat v problematice předškolního vzdělávání, vzdělávat se a být otevřený novým výzvám, jež praxe přináší.

- Projev chování

Důležitost klidné povahy, vstřícnosti, laskavosti v přístupu k dítěti i dospělým, jenž je nedílnou součástí adekvátního chování asistenta pedagoga zmiňuje Gabašová a Vosmik (2019). Klade se důraz na projevování v oblasti psychických vlastností (chování, myšlení, prožívání), charakteru (reagování na situaci), temperamentu (dynamika osobnosti). Neméně důležitou vlastností je tvořivost (hledání nového), motivace (hodnoty, cíle, zájem v této profesi), vůle (splnění jasně daných cílů), empatie (schopnost vycítit potřeby ostatních) a v neposlední řadě inteligence (zvládat problémy, vytěžit ze zkušeností).

- Týmová spolupráce

V případě klimatu třídy, jak uvádí Kendíková (2020), je vždy na místě úsilí o maximální spokojenost všech zúčastněných ve výchovně vzdělávacím procesu. Na pracovišti by měla panovat symbióza mezi učitelem a asistentem, potažmo dětmi. Učitelé jsou nejbližšími spolupracovníky asistentů pedagoga ve vzdělávacím procesu. Asistent pedagoga je veden učitelem ve snaze dosáhnout společně požadovaných aktivit, metod a způsobů vzdělávání. Asistent pedagoga respektuje rozhodnutí pedagoga, nezasahuje mu do odborné činnosti, je přizpůsobivý a přijímá případné rady či podněty od učitele. Nedílnou součástí týmové spolupráce je, jak uvádí Koťátková (2014), zajištění a přijímání zpětné vazby, které by mělo být nastaveno pozitivně jak u rodičů, tak i u učitelů, potažmo asistentů pedagoga. Vnímáním i drobných pokroků a slovního hodnocení toho, v čem se dítěti daří, povede k lepšímu přijetí nabízených aktivit, ale také k větší motivaci zlepšovat se a učit. Vzájemnou spoluprací všichni uvedení tak usilují o zajištění kvalitního vzdělávání dítěte.

- Trpělivost a fyzická zdatnost

Trpělivost považuje Staněk a kol. (2020) za jeden z nejdůležitějších předpokladů, kdy vzdělání probíhá v určitém časovém horizontu, má svůj očekávaný vývoj a u dětí se SVP to platí dvojnásob. Nelze opomenout i aspekt fyzické zdatnosti, které je zapotřebí hlavně v souvislosti s tělesným postižením, kde je potřeba pomoci s celkovou lokomocí dítěte, v jeho pohyblivosti z místa na místo. S fyzickou zátěží jde ruku v ruce i zátěž

psychická a je zde nutnost neopomíjet tuto náročnost a věnovat jí značnou pozornost. Mnohdy fyzická náročnost nastupuje i v otázce sebeobsluhy, kdy, jak uvádí Němec a Martinovská (2018) došlo v roce 2011 k oficiálnímu zákonnému ukotvení jako hlavní činnosti náplně práce asistenta pedagoga.

- Organizační schopnost

Schopnost organizovat práci, reflektovat tak potřeby skupiny dětí i jednotlivců a směřovat k naplňování společných cílů, to označuje Svobodová a kol. (2017) za smysl k vytváření podmínek pro spolupráci mezi dětmi, rodiči i kolegy a zvyšovat tak kvalitu práce. Prostředí mateřské školy často nabízí situace, jež jsou nebezpečné zdraví dítěte, skupiny dětí či asistenta samotného a je třeba rychle jednat, dokázat přistoupit na kompromisy, alternativní postupy řešení situací či zvládat náročné situace. K hlavním organizačním schopnostem patří schopnost efektivity plánování, hospodaření s časem a pružnost reagovat na změny.

3.3.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Vymezení náplně práce asistenta pedagoga je na legislativní úrovni dané vyhláškou o vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Zmíněná vyhláška stanovuje, že asistent pedagoga je nápomocný pedagogovi při realizaci a organizaci vzdělávání a je mu podporou při výchově a vzdělávání dítěte se SVP. V prostředí mateřské školy jde o asistenta, vykonávajícího individuální práci s dítětem, pomáhá rozvíjet dovednosti potřebné pro vstup do další fáze vzdělávání, tj. vzdělávání základního. Asistent pedagoga je ten, kdo může zvyšovat kvalitu vzdělávání dítěte na základě podpory a doplňování institucionálního předškolního vzdělávání, a to hlavně na úrovni spolupráce s rodinou. Vždy však záleží na rozhodnutí a pokynech učitele. Je zde také nutnost maximálně respektovat vývojové, kognitivní, fyziologické a emocionální potřeby dítěte. Asistent se podílí aktivně na velmi podstatné činnosti a tou je hra, jež je nedílnou součástí ŠVP. Asistent pedagoga pomáhá učiteli s organizací dětí ve třídě, s dohledem nad dětmi, jejich doprovodem po budově i mimo budovu mateřské školy. Asistent pedagoga komunikuje se všemi dětmi, vyžadující pozornost, je prostředníkem mezi dětmi a pedagogem a má schopnost ovlivnit klima třídy. Gabašová a Vosmik (2019, s. 49)

potvrzují, že:*"…existují mezi učiteli a asistenty pedagoga kouzelníci, kteří silou své energie, autority, vitality a kreativity dokáží vykouzlit pozitivní atmosféru kdykoliv."*

3.3.4 Metodické vedení asistenta pedagoga

Hlavním cílem metodického vedení je především zvládnutí všech svých pracovních povinností ve vztahu k dítěti či žákovi se SVP, jeho zákonným zástupcům a ostatním spolupracovníkům (Teplá a Šmejkalová, 2010).

Základní metodickou podporu poskytuje zejména učitel, se kterým asistent spolupracuje a působí společně ve třídě, a jak uvádí Němec a Martinovská (2018), tato činnost a podpora ze strany učitelů je dokonce zanesena v RVP PV, jež doslova konstatuje: *„…učitel odborně vede další zaměstnance mateřské školy, kteří se podílejí na péči, výchově a vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními"* (RVP PV, 2021, s. 45).

Čadilová a Žampachová (2021) upozorňují na skutečnost, že pokud není asistent pedagoga dostatečně kvalitně metodicky veden, jeho metoda výuky je pak pokus – omyl, jenž často směřuje k jeho selhávání a následnému vyhoření. Je potřeba a nutnost spolupráce profesionálního vedení ze strany pedagoga s důrazem na kvalifikovaný růst asistenta pedagoga, a je zde i možnost dosáhnout těchto potřeb za spolupráce pedagoga a ŠPZ, které asistenta doporučilo a jež pomáhá nasměrovat asistenta správným směrem vedoucí k vhodnému přístupu k dítěti s přihlédnutím k jeho individuálním možnostem a schopnostem.

S nabídkou spolupráce neziskových organizací jako jsou: Člověk v tísni, odborníci z Národního ústavu pro autismus nebo u např. nedoslýchavých dětí je to ASNEP (Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel) nás seznamuje Němec a Martinovská (2018). Lze se i na tyto organizace obrátit s dotazem týkající se metodické podpory asistenta pedagoga.

3.3.5 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele

Značný důraz klade Němec a Martinovská (2018) na porozumění smyslu spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, a to jako osobou, jež je v mateřské škole zřizována jako podpůrné opatření doporučené ke konkrétnímu dítěti se speciálními

vzdělávacími potřebami, jejíž základním smyslem je ale pomoc učiteli. Učitel chápe tuto skutečnost jako pomoc, jež ho vede k věnování více času na kvalifikovanou práci s dětmi. Základním stavebním kamenem spolupráce asistenta pedagoga s učitelem je však vzájemný respekt, jež je současně i vzorem pro děti a učí je spolupracovat a pomáhat si navzájem.

Spolupráci učitele a asistenta pedagoga označuje Kendíková (2020) za klíčovou, ať už v jejich vzájemném vztahu, který je odrazem kvalitní spolupráce, tak i v metodice vedení. Učitel vede asistenta pedagoga, společně plánují podobu vzdělávání jednotlivých činností a upravují jejich formu. Zároveň dochází k výměně informací týkající se aktuálních potřeb dětí, obtíží a jejich hodnocení. Asistent společně s učitelem komunikují se zákonnými zástupci dětí, s poradenskými pracovníky, a to jak na půdě mateřské školy, tak i v poradenských zařízeních, případně s dalšími odborníky. Jen tak lze dosáhnout začlenění dětí se SVP do běžného vzdělávacího proudu. Neméně důležitá je spolupráce s vedením školy a s ostatními spolupracovníky. Důležitost harmonického společného působení v rámci pozitivního dopadu na klima třídy je stěžejním faktorem vedoucím k úspěšné evaluaci vzdělávání.

V otázce personálního vybavení poukazuje Kendíková (2019) na fakt, že v případě disharmonie vztahu mezi učitelem a asistentem, je jednoznačně doporučováno vedení školy tuto situaci řešit, věnovat jí pozornost a pracovat na jejím zlepšení a v případě vyhrocených vztahů volit personální změnu.

Poznatky z praxe uvádí i Němec a Martinovská (2020), kdy učitel respektuje asistenta pedagoga jako svého kolegu, sice obvykle s nižším vzděláním, ale mnohdy s tak rozvinutým citem pro práci s některými vybranými dětmi, jež může být indikátorem důležitých informací a poznatků ze třídy, které učiteli, při práci s celou třídou, mohou uniknout.

Výstižně poukazuje Gabašová (2019, s. 75) na zajímavý poznatek z praxe, kdy: *„Asistent může na rozdíl od učitele, který program vede, u některých cvičení a her převzít **roli účastníka** a citlivým povzbuzováním dětí zevnitř přispět k úspěšnému zvládnutí úkolu. Děti ocení, když do toho jde dospělý s nimi a obzvlášť u náročnějších pohybových her.“*

3.3.6 Rizika povolání asistenta pedagoga

Práce asistenta pedagoga je v mnoha ohledech náročná a jsou s ní spojeny některé rizikové momenty, kdy asistent pedagoga zažívá problémy (Kendíková, 2017). Výčet těchto problémových situací a momentů vnímá nejen asistent, ale také pedagogičtí kolegové a v neposlední řadě i zákonní zástupci dětí se SVP. Z níže definovaných příkladů je však patrné, že mnohé obtíže a problémy často vyplývají z nezkušenosti a obav v oblasti vzdělávání dětí se SVP a zaměstnáváním asistentů pedagoga. Mezi nečastější obavy, související často s legislativní úpravou, které asistent pedagoga shledává při výkonu své profese patří:

- obava ze ztráty pracovního místa, nejistota
- neadekvátní finanční ohodnocení
- nejasné vymezení pracovní náplně asistenta pedagoga
- nepřiměřený respekt a komunikace s pedagogem
- nedostatek či dokonce absence metodického vedení
- nerovnoprávnost vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga
- pedagogický stres, nedodržování psychohygieny

Důležité sdělení přináší ve své knize také Opravilová (2016), kde konstatuje, že být pedagogem v mateřské škole (ať již učitelem či asistentem) je náročné povolání, při němž často dochází k tělesné i duševní únavě a vyčerpání. V případě dlouhodobého vyčerpání nastává stresová situace s příznaky jevu, který je diagnostikován jako tzv. syndrom vyhoření. Takový syndrom vyhoření může být příčinou poklesu efektivity práce a někdy vede i k depresivním stavům mysli (Staněk et. al., 2022). Prevencí před propuknutím tohoto jevu je stav vědomí dobře odvedené práce, radosti z účasti a podílu na zdravém růstu a vývoji budoucí generace. Nedílnou součástí prevence únavy a stresu je dodržování psychohygieny, ať už formou relaxace, pěstováním vlastních zájmů a volnočasových aktivit.

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jaká pozitiva a jaká negativa spatřují učitelky mateřských škol v přidělování a působení asistentů pedagoga ve třídě, a to konkrétně na Benešovsku.

Na základě tohoto problému byly stanoveny tři hlavní výzkumné otázky, které jsou podrobně zpracovány v závěru této práce.

4.2 Metodika

V empirické části výzkumného šetření bude použita metoda kvantitativního sběru dat formou dotazníku o počtu 30 otázek cílených na základní problém, a to pomocí okruhu tří hlavních výzkumných otázek. Administrace dotazníku bude provedena pomocí aplikace Survio. Hlavní výzkumné otázky jsou rozděleny do několika, konkrétně sedmi, okruhů (podproblémů). Dotazováni budou učitelé a učitelky mateřských škol v okrese Benešov. Během měsíce listopadu a prosince bude tento dotazník předán osobně všem respondentům. Na osobní předání dotazníků bude kladen značný důraz, jelikož dle Chrásky (2016) zvlášť velké problémy jsou spojeny s používáním dotazníků rozesílaných poštou. D. Wallace (in Travers, 1969) vyslovuje dokonce poněkud provokativní názor, že „nejjistější zásadou při rozhodování, zdali použít dotazníků rozesílaných poštou či nikoli, je nepoužít.“ Podle Chrásky (2016) je vhodné, aby dotazník obsahoval jak položky kontaktní, tak i položky funkcionálně psychologické a kontrolní. Tyto položky budou nedílnou součástí i dotazníku jež bude součástí této práce.

4.2.1 Hlavní výzkumné otázky

HVO1: Jaká pozitiva spatřují pedagogové v přidělení asistenta pedagoga do třídy mateřské školy?

HVO2: Jaká negativa spatřují pedagogové v přidělení asistenta pedagoga do třídy mateřské školy?

HVO3: Jak vnímají pedagogové působení asistenta pedagoga v mateřské škole?

4.2.2 Předvýzkum

Před vlastním výzkumným šetřením bude proveden předvýzkum, který je nezbytný pro správné stanovení výzkumného záměru. Problémem by mohla být například nesrozumitelná formulace otázek a té se právě díky předvýzkumu dokážeme vyvarovat. Dotazovaný vzorek respondentů bude v podobě tří zkušených učitelek mateřských škol se středoškolským i vysokoškolským vzděláním, mající osobní zkušenost s působením asistenta pedagoga v mateřské škole.

Získané dotazníkové výpovědi těchto respondentů nebudou nijak zaznamenány a ani nebudou součástí závěrečných výsledků výzkumu. Budou sloužit pouze k případné úpravě formulace finálních otázek v dotazníku.

4.2.3 Organizace výzkumného šetření

Dotazník, obsahující celkem 30 otázek jsem během měsíce listopadu a prosince předala osobně v mateřských školách v okrese Benešov. Předání dotazníku a objasnění skutečností týkajících se dotazníkových otázek probíhalo na základě osobní schůzky s ředitelkami či jejich zástupci. V případě vzdálenějších destinací v okrese Benešov se předání dotazníku uskutečnilo na základě informačního telefonátu a následného zaslání dotazníkového odkazu k jeho vyplnění, a to ve formě e-mailu. Sběr informací jsem ukončila na konci měsíce ledna 2023.

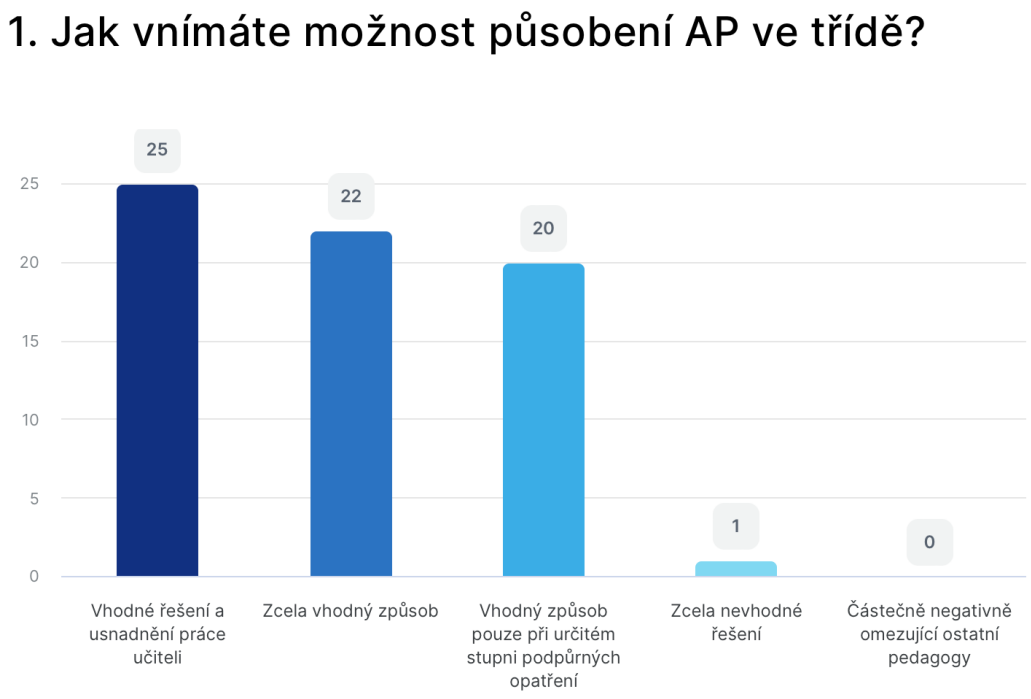
4.2.4 Charakteristika výzkumného souboru

Z celkového počtu oslovených respondentů (100) se aktivně, vyplněním a odesláním dotazníku zpět, zúčastnilo celkem 68 respondentů. Dotazník byl cílen na pedagogy nikoliv na asistenty pedagogů. Dotazník byl anonymní, tudíž nelze s jistotou konstatovat kolik se zúčastnilo žen (učitelek mateřských škol) a kolik mužů (učitelů mateřských škol). S jistotou však lze říci, že nejpočetnější skupinou respondentů, týkající se dosažení délky dosavadní praxe, byla skupina, jež měla na svém kontě délku praxe delší, než 10 let.

4.3 Výsledky výzkumného šetření

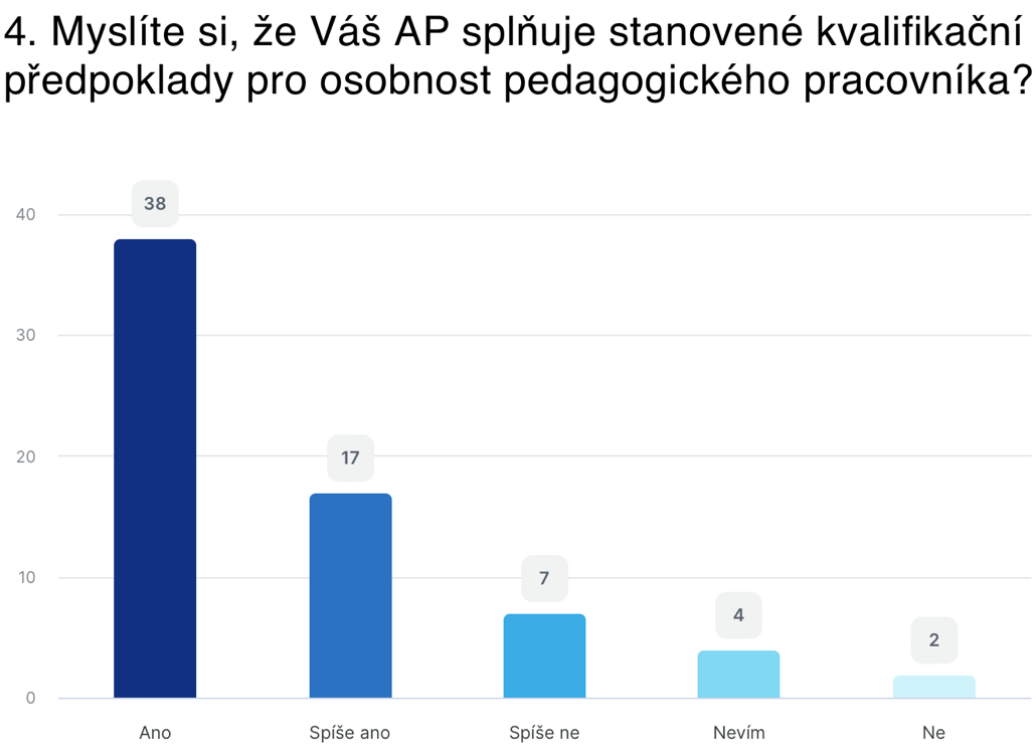
1. Okruh otázek, jež byl zaměřený na výzkumnou otázku, zda má učitel zkušenost s působením AP ve třídě a zda je pro něj AP vždy přínosem, oporou či nikoliv.

Z celkových 68 respondentů odpovědělo 60 z nich kladně a vnímají AP jako vhodné řešení otázky inkluzivního vzdělávání a AP je jim oporou. 63 respondentů má přímou osobní zkušenost s působením AP ve třídě a vnímají toto podpůrné opatření jako efektivní a přínosné, což jasně vykazuje aktuální stav působnosti AP v mateřských školách. Pouze 4 z dotazovaných se necítí ve společnosti AP komfortně a dokonce 1 považuje AP jako zcela nevhodné řešení.



2. Okruh otázek (4, 5, 6, 7) je zaměřený na osobní názor učitele týkající se úrovně odborné kvalifikace AP a jeho zájmu o další sebevzdělávání.

Na otázku, zda AP splňuje kvalifikační předpoklady odpovědělo kladně celkem 55 respondentů z celkového počtu dotazovaných. Dalších 7 z nich si myslí, že AP spíše nesplňuje kvalifikační předpoklady, což může být zdrojem případných neshod a rozdílnosti názorů na výuku. A dokonce 2 z nich jsou toho názoru, že AP tyto požadavky nesplňuje vůbec. Z převažující většiny kladných odpovědí lze ale říci, že AP je svou odbornou kvalifikací dobře vybaven a má další zájem i možnost navštěvovat vzdělávací kurzy, a to i v čase přímé pedagogické činnosti (20 odpovědí). 62 dotazovaných uvedlo, že AP má zájem se dále sebevzdělávat. 27 respondentů uvedlo skutečnost, že AP vzdělávací kurzy navštěvuje buď ve svém osobním volnu anebo i v době nepřímé pedagogické činnosti.

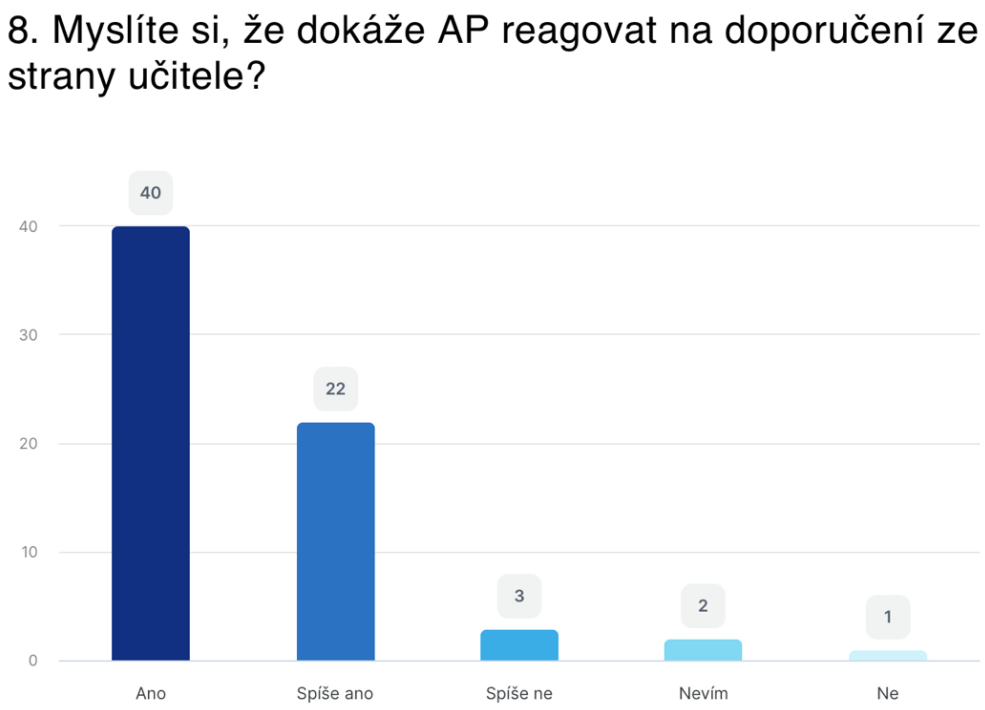


3. Okruh otázek (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) se snaží zjistit celkovou spokojenost či nespokojenost učitele s AP, a to na základě osobní zkušenosti.

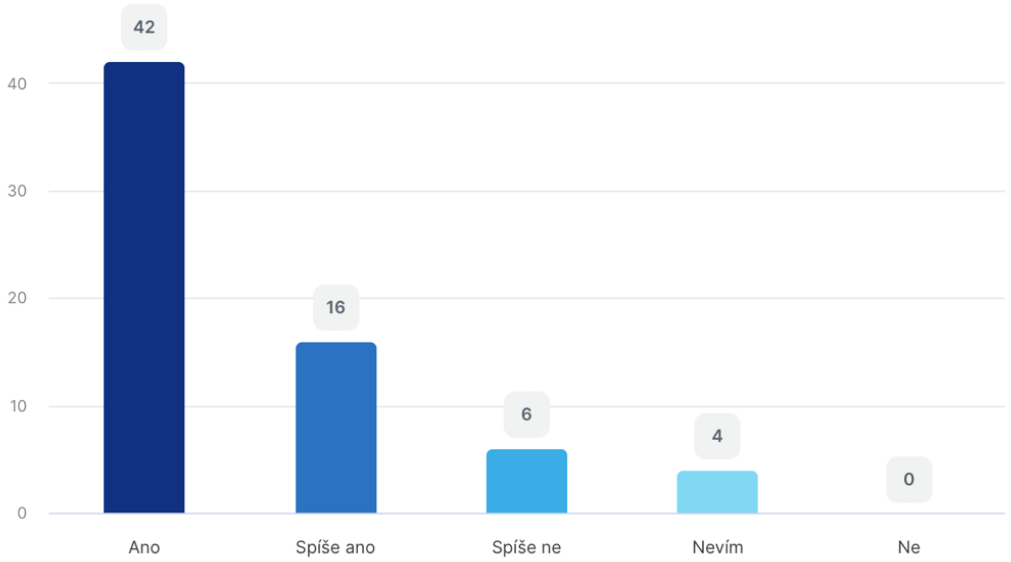
Převážná většina respondentů (62 odpovědí) z celkového počtu dotazovaných hodnotí AP jako osobu, která dokáže pružně a s respektem k učiteli reagovat na jeho doporučení. Co se týká adekvátního přístupu AP k dítěti se SVP, pozitivního přínosu třídě a učiteli, tak celkem 57 respondentů je spokojeno a hodnotí kladně tento druh podpůrného opatření.

Osobní zkušenost s působením AP ve třídě, po dobu jednoho roku, má 24 respondentů. Další početná skupina učitelů mající osobní zkušenost s AP ve třídě po dobu 2 let čítá celkem 15 odpovědí. Zkušenost delší, než 3 roky a více má 18 respondentů. A dokonce 1 respondent uvedl, že jeho osobní zkušenost s AP ve třídě je delší, než 10 let. Toto zjištění dokazuje vzrůstající trend působnosti AP jako podpůrného opatření.

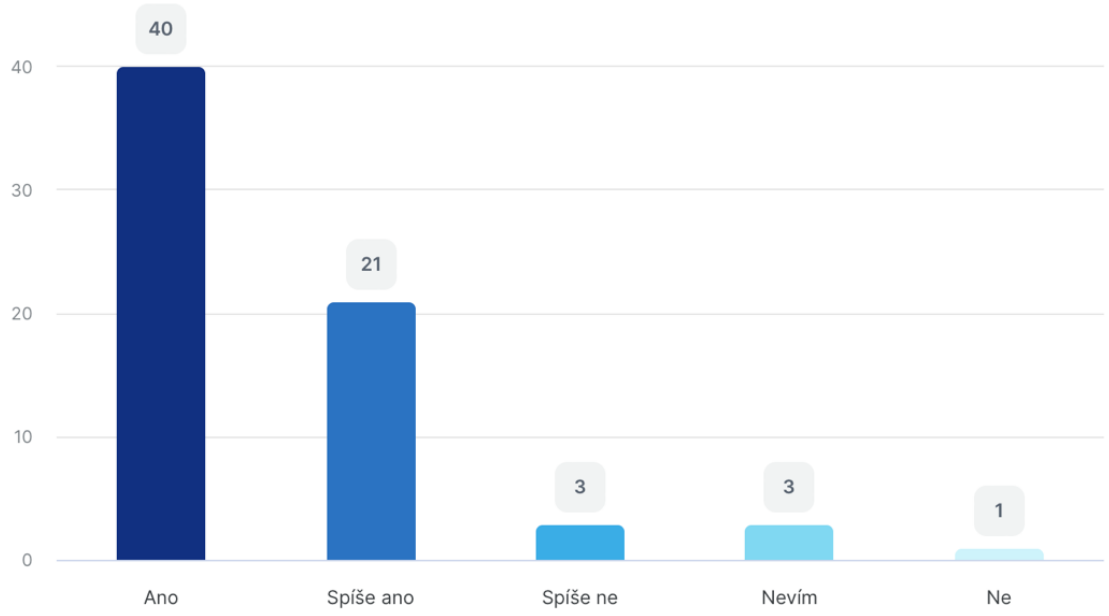
61 respondentů hodnotí AP jako pozitivní přínos pro výkon své profese. V drtivé většině (celkem 63 respondentů) je AP vnímán jako nástroj pro snadnější organizaci výuky, ulehčení práce učiteli při procesu vzdělávání, v krajních případech (celkem 6 respondentů) i jako případný zástup učitele a 5 respondentů dokonce uvádí i kladné působení a vliv AP na klima třídy.



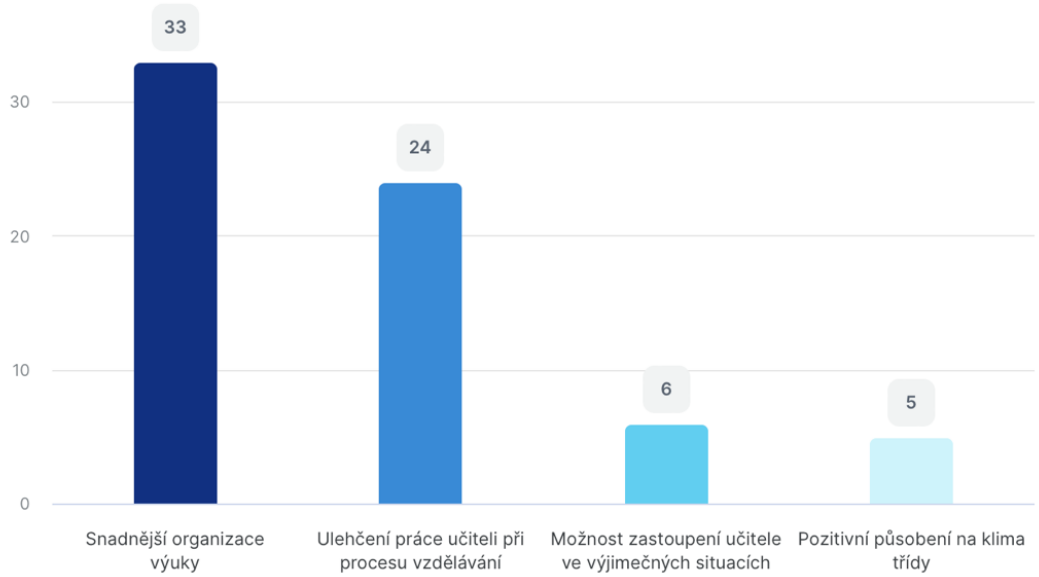
10. Myslíte si, že je AP přínosem pro děti v celé třídě?



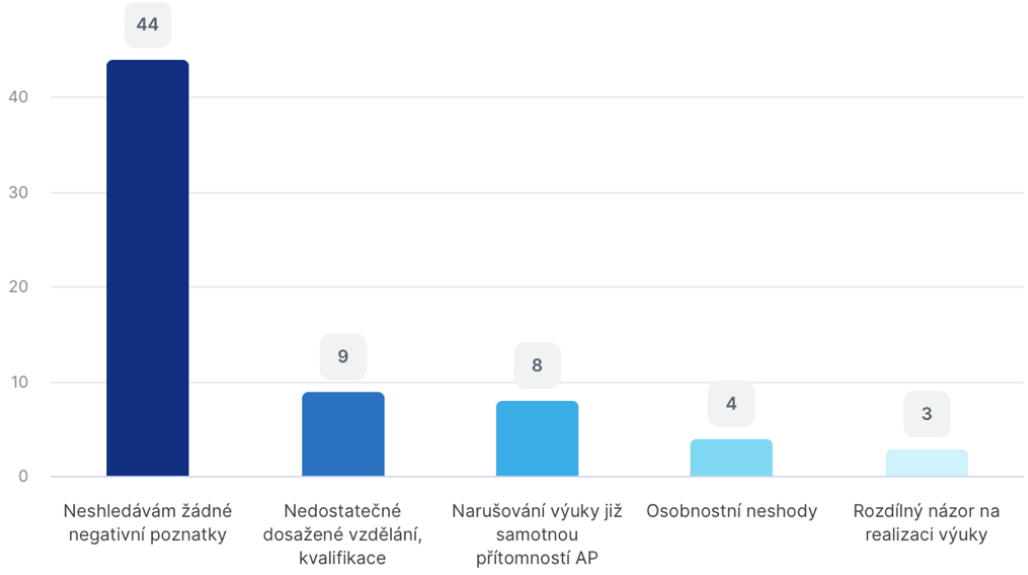
11. Myslíte si, že je AP přínosem pro Vás?



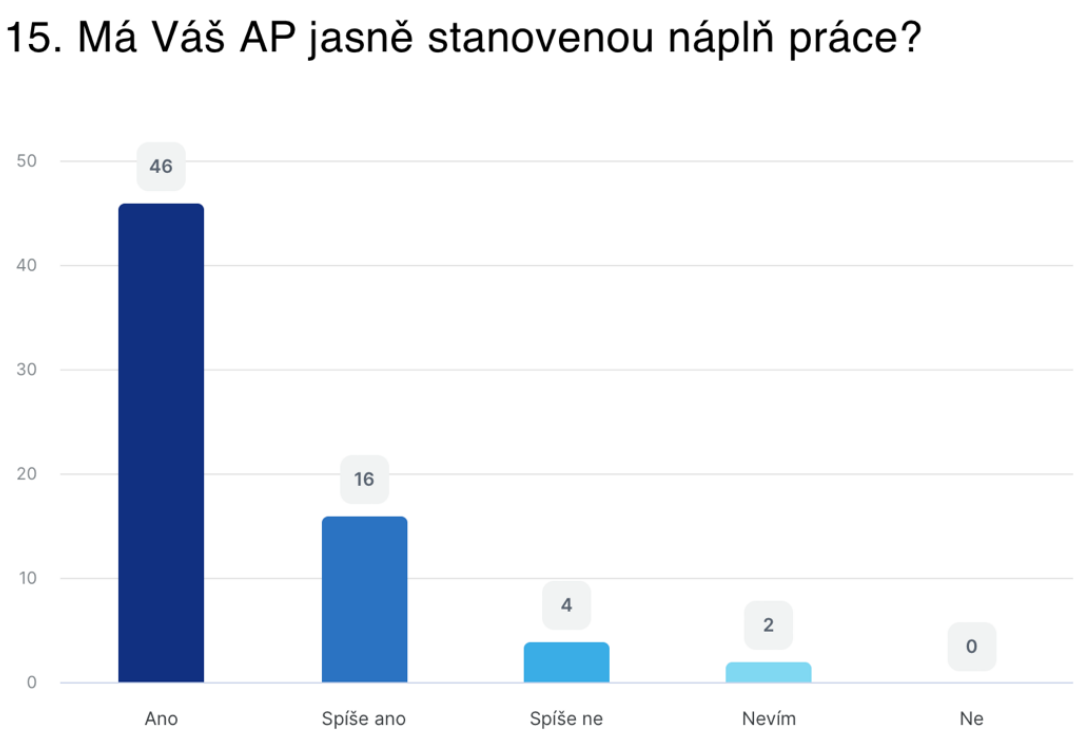
13. V čem shledáváte možnost působení AP jako pozitivní?



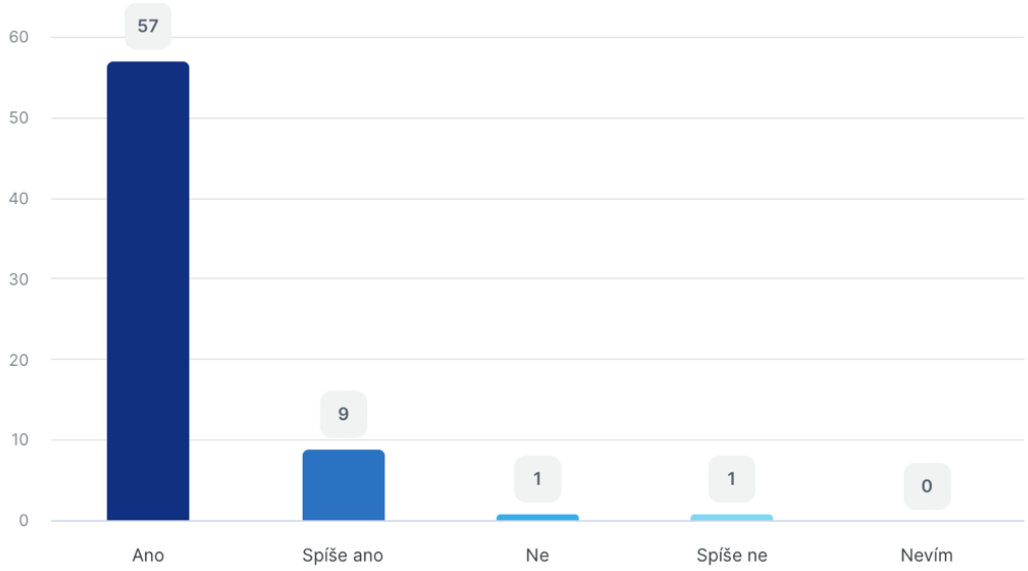
14. V čem shledáváte možnost působení AP jako negativní?



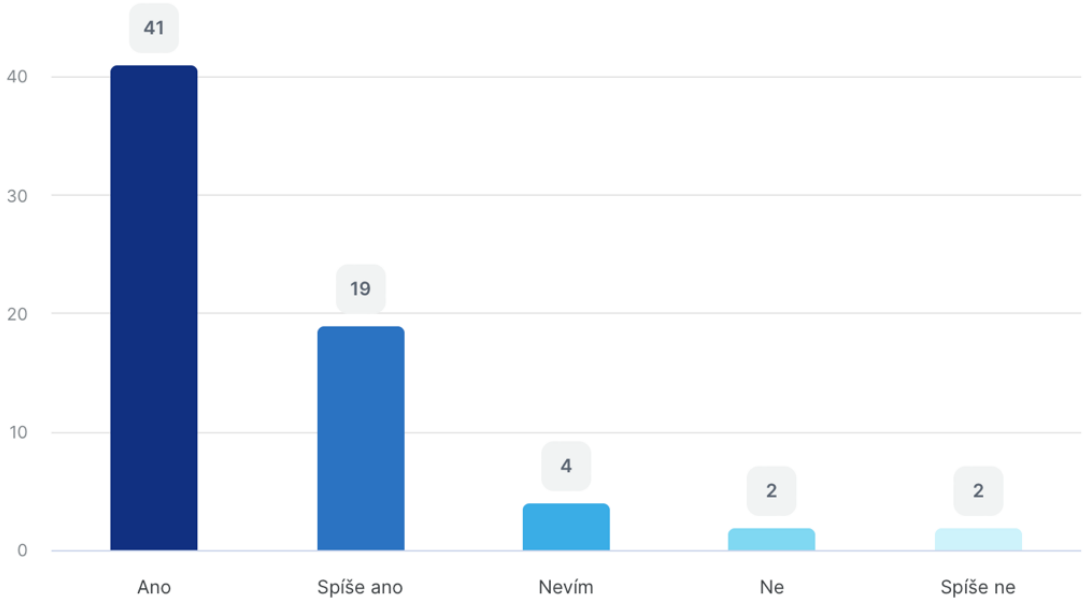
4. Okruh otázek (15, 16, 17, 18, 19, 20) se věnuje povinnostem a kompetencím AP, zda jsou jasně dané a jaká je, a zda jestli vůbec, nějaká spolupráce AP a učitele v rámci běžného programu a také v souvislosti svěřeného dítěte se SVP (sledování pokroku dítěte, společná tvorba IVP, PLPP). Z těchto okruhu otázek lze s jistotou tvrdit, že AP má jasně dané kompetence. Více jak polovina respondentů (46 odpovědí) uvádí, že se AP podílí společně s učitelem na tvorbě i organizace programu, společně plánují. Naprostá většina (66 odpovědí) z celkového počtu (68 odpovědí) má zájem a konzultuje společně pokrok svěřeného dítěte – učitel s AP. Otázka společného sestavování IVP, PLPP je kladně zodpovězena u 45 respondentů. Dalších 21 respondentů z celkového počtu uvádí fakt, že tato povinnost je pouze v kompetenci učitele. Celkem 60 respondentů cítí podporu své práce ze strany AP. Pouze 4 další uvádí, že takovou podporu necítí. Ze získaných odpovědí lze tvrdit, že odborná spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga je na velmi dobré úrovni, a to především v zájmu svěřeného dítěte se SVP.



17. Konzultujete společně s AP pokrok svěřeného dítěte?



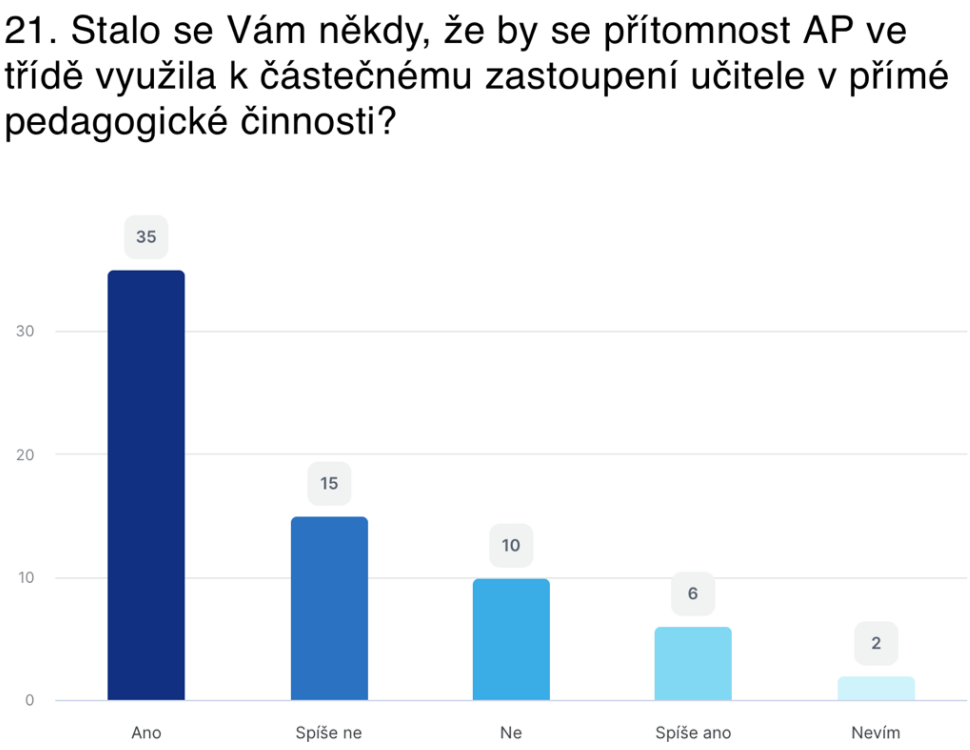
20. Pociťujete podporu Vaší práce ze strany AP?

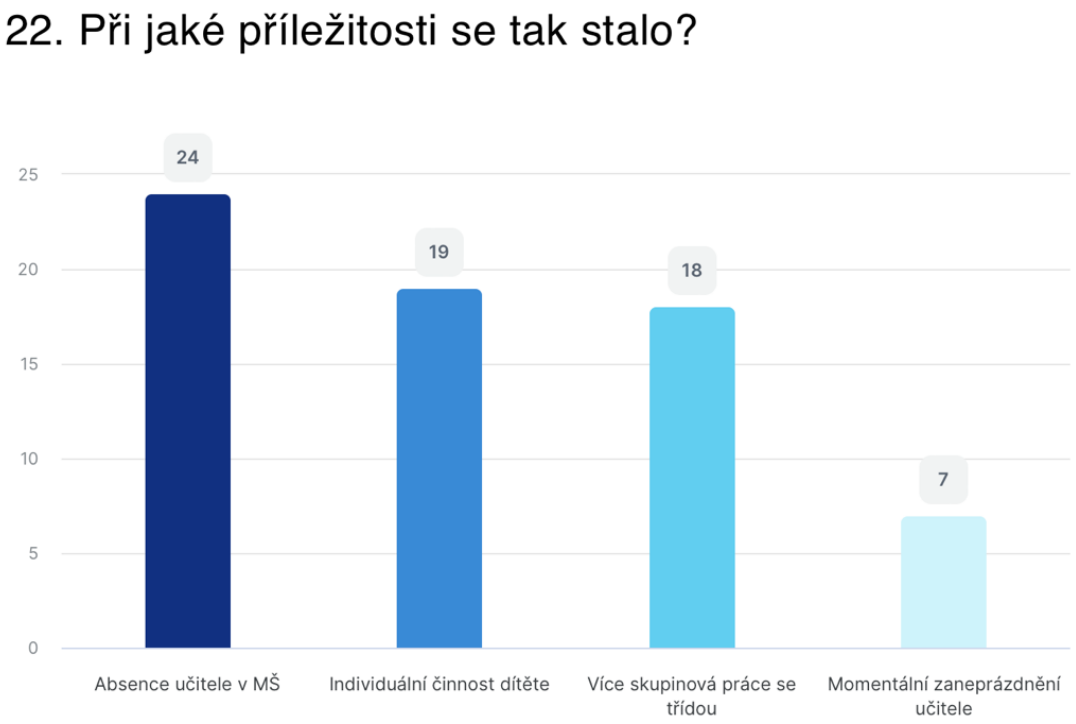


5. Okruh otázek (21, 22, 23) se věnuje kooperaci AP a učitele v rámci přímé pedagogické činnosti.

Více jak polovina dotazovaných odpověděla kladně na otázku, zda AP někdy zastoupí učitele v době přímé pedagogické činnosti, a to celkem 41 respondentů. Důvod, proč se tak děje, a za jakých situací, se různí. V případě 24 odpovědí se jedná o případ absence učitele, dále pak v situaci, kdy probíhá individuální činnost dítěte (19 odpovědí) anebo v případě více skupinové práce dětí (18 odpovědí). Nejčastěji, kdy a kde se tak děje, je v prostorách třídy v rámci přímé pedagogické činnosti a při stravování. Minimum dotazovaných (5 odpovědí) uvádí, že se tak děje při pobytu venku.

Zajímavé je zjištění, že 25 respondentů odpovídalo záporně, že k částečnému zastoupení učitele asistentem pedagoga nedochází. Když však hodnotíme následující otázku, tak celkový počet respondentů (68 odpovědí) uvádí, v jakých situacích k takovému zastoupení učitele asistentem pedagoga dochází. Zde se získané odpovědi rozchází s odpověďmi předchozí otázky č. 21. Celkově však tato zjištěná skutečnost vypovídá o panování důvěry a vzájemném respektu mezi učitelem a asistentem pedagoga, kdy učitel nechá vést asistenta přímou pedagogickou činnost samostatně.





6. Okruh otázek (24, 25, 26, 27, 27) zjišťuje vzájemný vztah mezi učitelem a AP a délku praxe učitele v předškolním vzdělávání.

Na základě těchto otázek dochází ke zjištění charakteristiky vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem, který lze s jistotou označit za přátelský (42 odpovědí) a vzájemně se respektující, kdy učitel a AP spolu vychází, tolerují se (3 odpovědi) a respektují jeden druhého (2 odpovědi). Pouze jedna odpověď označuje tento vztah jako nepřátelský.

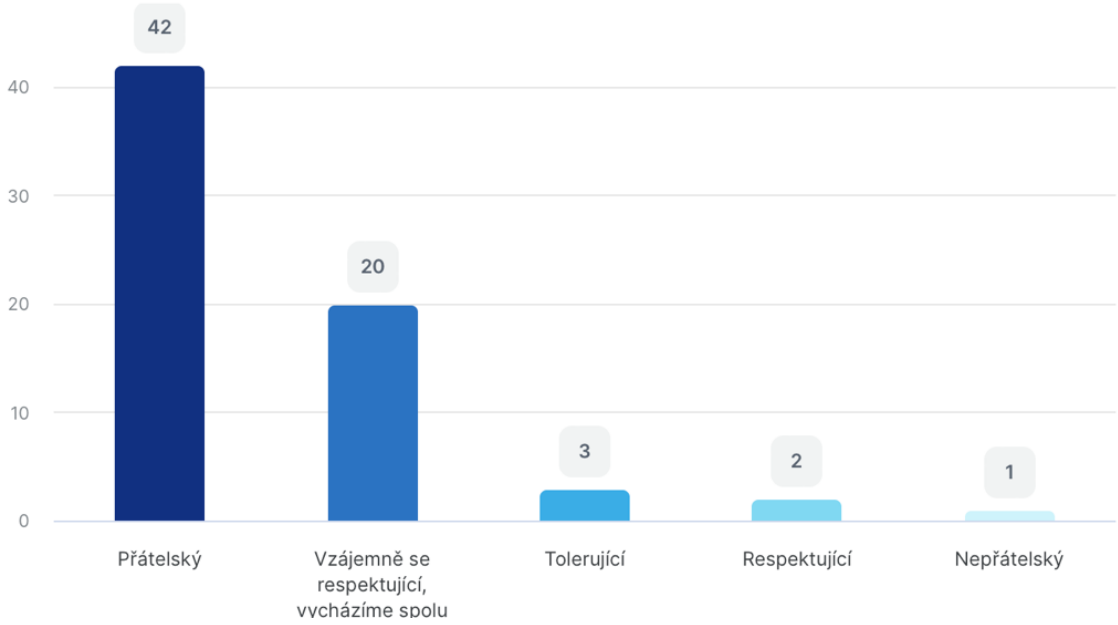
Mezi učitelem a asistentem pedagoga nepanují žádné neshody a pokud ano, tak minimální (8 odpovědí). V případě neshod jde zpravidla o rozdílný názor na plnění povinností AP (9 odpovědí) anebo také na jiný názor v přístupu k integrovanému dítěti (4 odpovědi).

V případě přátelského a respektujícího vztahu mezi oběma zúčastněnými lze hovořit o pozitivním dopadu na klima třídy, kdy děti přebírají vzor od dospělých, zrcadlí jejich chování a společně tak všichni vytváří celkovou atmosféru třídy.

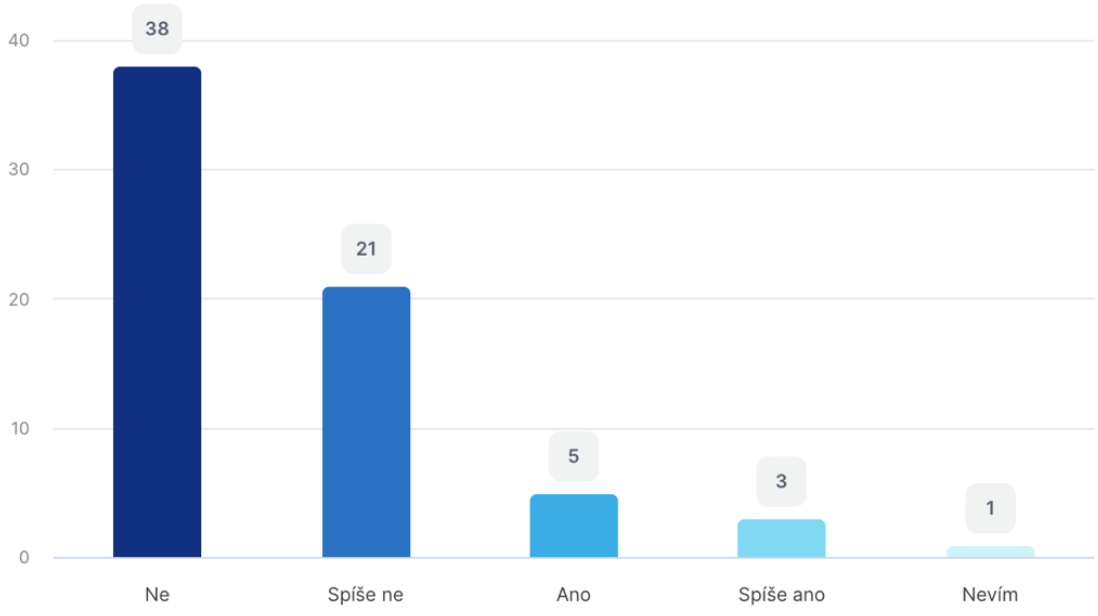
V otázce délky pedagogické praxe respondentů lze hovořit o zkušených pedagozích působící v předškolním vzdělávání již dobu delší než deset (18 odpovědí), a dokonce i

dvacet let (16 odpovědí). Necelá třetina respondentů dosahuje délky praxe v rozmezí dva a více a pět a více let.

24. Jak byste popsal/a Váš vztah s AP?



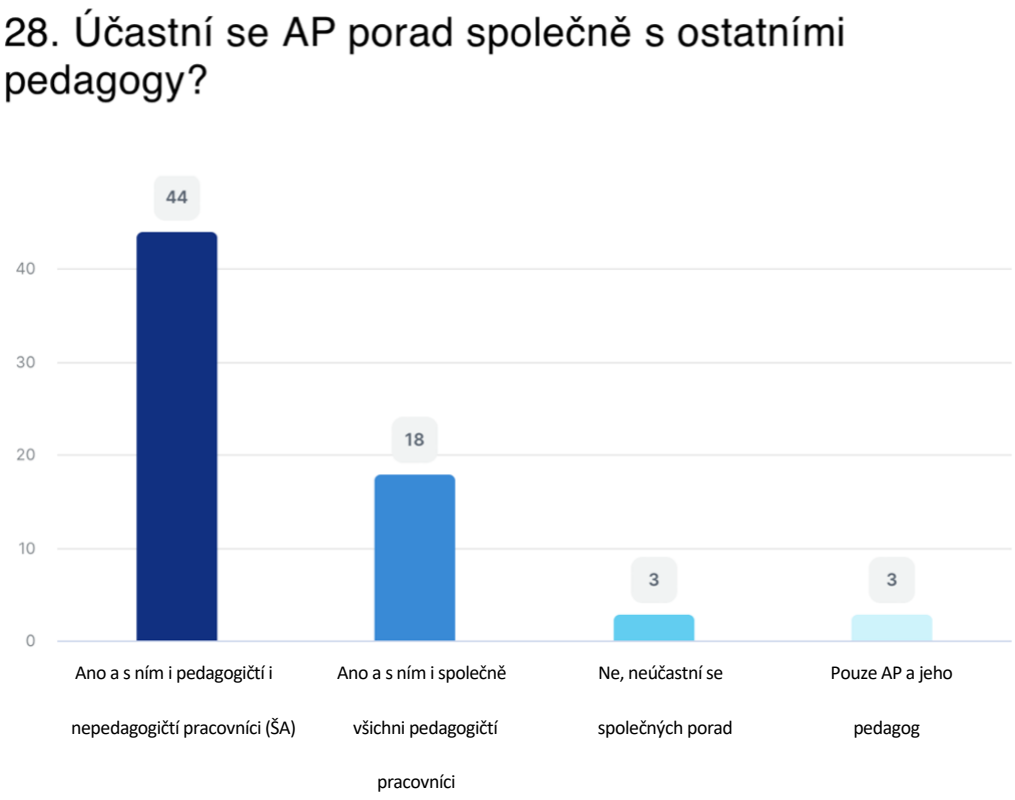
25. Stalo se Vám někdy, že jste měl/a s AP neshody?



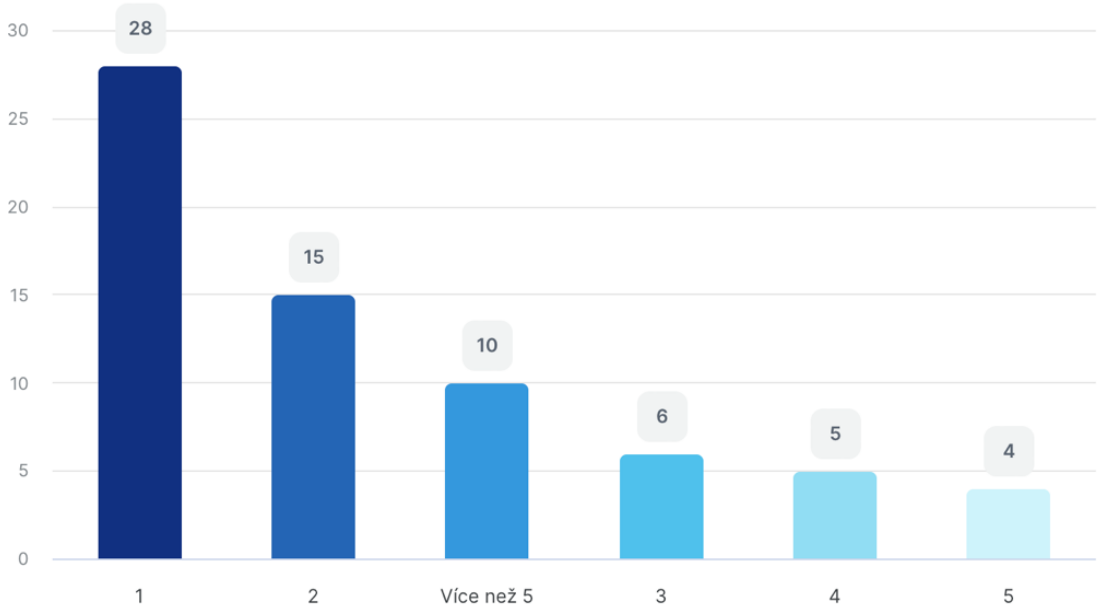
7. Okruh otázek (28, 29, 30) se soustředí na AP a jeho vzájemnou spolupráci s ostatními pedagogy na pracovišti, zda je AP součástí pedagogického týmu, účastní se porad. Na základě uvedených otázek byl zjištěn i počet AP v mateřské škole a stupně podpůrných opatření, vyžadující asistentskou péči, s nimiž se pedagog osobně setkal.

Na základě uvedených otázek a jejich odpovědí lze usuzovat že asistent pedagoga je aktivně zapojen do běžného chodu mateřské školy, účastní se porad s ostatními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky (včetně školního asistenta). Pouze ve 3 případech se AP porad vůbec neúčastní a v dalších 3 se jedná pouze o individuální poradu mezi asistentem pedagoga a „jeho“ učitelem.

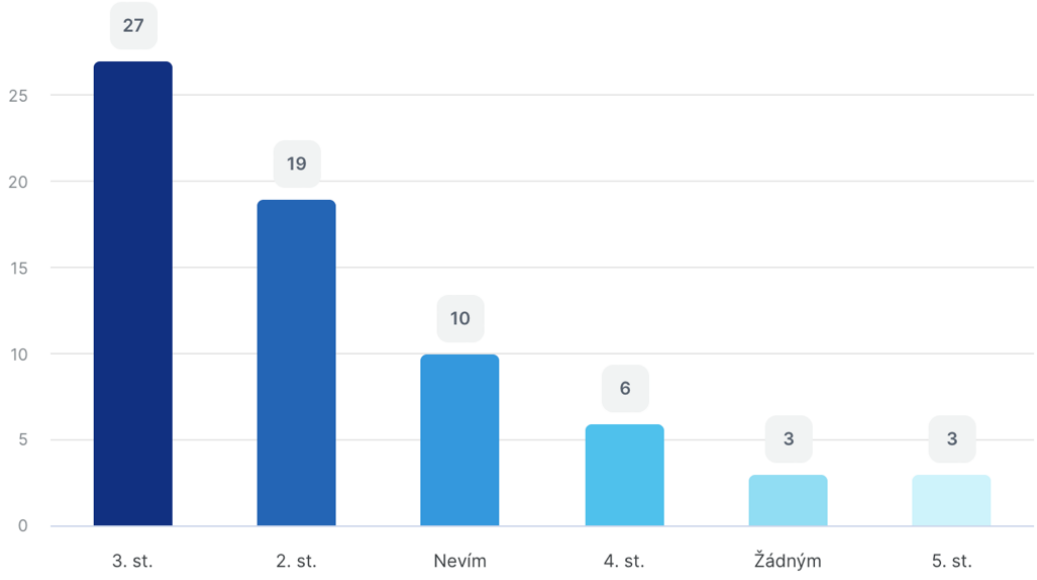
U poloviny respondentů je přítomen alespoň 1 asistent pedagoga v mateřské škole. U dalších 15 respondentů jsou v mateřské škole asistenti pedagoga 2 a u dalších 10 je dokonce v mateřské škole přítomno více než 5 AP. Tyto získané informace svědčí o využití možnosti asistentů pedagoga v mateřských školách jako nástroje efektivního podpůrného opatření. Nejčastějším stupněm podpůrného opatření objevujícím se v mateřské škole je stupeň č. 3 (27 odpovědí) a č. 2 (19 odpovědí). Je ale až zarážející skutečnost, že deset dotazovaných o konkrétním stupni podpůrného zařazení ani neví.



29. Kolik AP pracuje ve Vaší mateřské škole?



30. S jakým stupněm podpůrných opatření vyžadující asistentskou péči jste se setkal/a?



DISKUSE

Na základě dotazníkového šetření lze s jistotou konstatovat, že se nabízí odpovědi na tři hlavní stanovené výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka č. 1

Jaká pozitiva spatřují pedagogové v přidělení asistenta pedagoga do třídy mateřské školy?

Pozitiva, jež spatřují pedagogové v samotném přidělení a následném působení asistenta pedagoga jsou jasná a srozumitelná. Asistent pedagoga je vnímán pedagogy jako nedílná součást při vzdělávání dětí se SVP. Mezi ním a asistentem panuje přátelský vztah a AP pozitivně působí i na klima celé třídy. AP je pomocnou rukou pedagoga, a to nejen v případě dítěte se SVP, ale jeho pomoc je využita i v případě edukace ostatních dětí. Často AP i zastoupí pedagoga v rámci přímé pedagogické činnosti, a to hlavně v případné absenci učitele, dále pak při individuální činnosti dítěte anebo také při více skupinové práci dětí. Asistent pedagoga svou působností ve třídě znatelně usnadňuje učiteli výuku, kdy učitel následně věnuje efektivně svůj čas právě dítěti se SVP a ostatním dětem vyžadujícím větší pozornost. AP pomáhá kvalitnímu začlenění dítěte se SVP do kolektivu v rámci řízené i neřízené činnosti. AP spolupracuje společně s učitelem na plánování a organizaci výuky, podílí se aktivně na tvorbě podpůrných opatření v podobě IVP a PLPP. Učitel obecně hodnotí kladně i odbornou kvalifikaci AP a jeho empatický vztah k dítěti se SVP.

Hlavní výzkumná otázka č. 2

Jaká negativa spatřují pedagogové v přidělení asistenta pedagoga do třídy mateřské školy?

Negativní pohled na působení asistenta pedagoga má pouze minimální počet respondentů. V 9 případech se jedná o nedostatečnou odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga, dalších 8 respondentů zmiňuje narušování výuky samotným asistentem. 4 učitelé z celkového počtu dotazovaných hovoří o osobnostních neshodách a další 3 respondenti mají rozdílný názor na realizaci výuky. V celkovém počtu hodnotících respondentů jde o poměrně malou skupinu negativně hodnotících učitelů.

Hlavní výzkumná otázka č. 3

Jak vnímají pedagogové působení asistenta pedagoga v mateřské škole?

Většina dotazovaných respondentů se shoduje a vnímá tak asistenty pedagoga jako přínosnou součást vzdělávacího procesu, zejména pak při vzdělávání dětí se SVP. Považují přítomnost asistenta pedagoga jako efektivní „nástroj“ podpůrného opatření, bez kterého by vzdělávání dětí se SVP bylo daleko náročnější jak pro učitele, tak i pro ostatní spoluúčastníky vzdělávacího procesu. Učitelé vnímají asistenta pedagoga jako součást pedagogického sboru, AP je součástí týmu, účastní se pedagogických porad a veškerého dění mateřské školy. Učitelé oceňují snahu asistenta pedagoga se neustále vzdělávat, pracovat na sobě a prohlubovat tak asistentovy odborné znalosti. Učitel plně vítá možnost působení pozice asistenta pedagoga v mateřské škole v současném inkluzivním vzdělávání a asistent je pro něj přínosem, oporou a někdy i jistou výhodou, jelikož učiteli jeho práci mnohdy podstatně usnadňuje.

Bakalářská práce se opírá o zajímavá fakta, kterými jsou: osobní pohled asistenta pedagoga, jeho roční působení v mateřské škole, a to i přes takřka nulové pedagogické zkušenosti, jeho kladné přijetí mezi ostatní kolegy pedagogy a zkušenosti s prací se svěřeným dítětem se SVP, konkrétně s diagnózou vývojové dysfázie. Na základě výše uvedených poznatků se práce zabývá otázkou, zda je situace obdobná či odlišná i u ostatních kolegů v jiných mateřských školách, konkrétně v okresu Benešov.

Téma asistenta pedagoga je velice aktuální jak u odborné, tak i u laické veřejnosti. Mnohdy jsou ale informace o působení asistenta pedagoga v mateřské škole, jeho povinnostech, kompetencích a odborné kvalifikaci, velice zkreslené. A právě proto je práce věnována tomuto tématu, za účelem získání většího přehledu o celkovém vnímání této profese ze strany pedagogů mateřských škol. Významným zjištěním je pestrá nabídka dostupné literatury, internetových portálů, institucí, věnujících se podrobně této problematice, nabízejících mnoho informací, zdrojů a doporučení jež napomáhají kvalitní spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Většina těchto zdrojů je však cílena spíše na problematiku základního vzdělávání nikoliv předškolního.

Na základě tohoto zjištění lze s jistotou konstatovat, že asistent pedagoga, jako nástroj podpůrného opatření, je více doporučován a řešen hlavně v otázce základního vzdělávání. V případě předškolního vzdělávání jsou zde stále značné rezervy a prostor pro hlubší osvětu, větší důraz na důležitost této profese právě v procesu předškolního vzdělávání a získání tak i širšího povědomí celé problematiky jak ze strany asistenta pedagoga, tak ze strany učitele a v neposlední řadě i zákonného zástupce dítěte se SVP.

Při vyhodnocování dotazníku a jeho zpětném přezkoumání by práce nyní, po získání všech odpovědí, obsahovala některé další, nové, otázky anebo alespoň lépe formulované. V některých otázkách by byl kladen větší důraz na získání hlubších, přesnějších a konkrétnějších dat, jako např. v otázce vzájemných neshod, kde by bylo cílem dotazníku získat a zjistit tak více detailů, které by vedly ke konkrétním pramenům vzájemného nedorozumění apod. V dotazníkovém šetření zcela chybí i otázka zjišťující maximální dosažené vzdělání pedagogů a od ní se odvíjející požadované nároky na kvalitu očekávaných kvalifikačních předpokladů AP.

ZÁVĚR

V úvodu bakalářské práce je vysvětlen a konkrétně popsán termín předškolního vzdělávání, jeho cíle, organizace, povinnosti a legislativní dokumenty s tím spojené. Dále je zde věnován prostor kurikulu, jeho definici, podobě a významu vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Další kapitola popisuje podrobně inkluzivní vzdělávání, charakterizuje dítě se SVP, objasňuje podpůrná opatření, a to kdy a jak vzniká nárok na přidělení asistenta pedagoga právě jako podpůrného opatření. Ve třetí kapitole je představena pozice asistenta pedagoga, zmiňují se v ní okrajově historické poznatky datující vznik této pozice. Značná pozornost je pak věnována legislativnímu ukotvení pozice asistenta pedagoga, jeho osobnosti, kvalifikačním a osobnostním předpokladům.

Ve výzkumné části jsou položeny tři hlavní výzkumné otázky, na které se, na základě výzkumného dotazníku, dostává odpovědí. Jednotlivě zaznamenané odpovědi jsou zahrnuty v konkrétních grafech a vypovídají tedy o skutečnosti vnímání asistenta pedagoga učitelem. Všechny získané odpovědi jsou vyhodnoceny v návaznosti na konkrétní zaměření a výsledek je detailně popsán.

Díky bakalářské práci lze získat dostatek informací týkajících se inkluzivního vzdělávání a dále pak prohloubení znalostí v oblasti vzdělávání předškolního.

Výsledkem finálního zpracování bakalářské práce je klíčové zjištění, a to že asistent pedagoga je vnímán učiteli pozitivně, je vítán a je přínosem při edukaci dětí a žáků se SVP v rámci inkluzivního vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADD	Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti bez hyperaktivity)
ADDHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorde (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
AP	asistent pedagoga
ASNEP	Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel
ČR	Česká republika
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PAS	porucha autistického spektra
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP PV	rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání
RVP ZV	rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školní poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
TVP	třídní vzdělávací program
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola

ZDROJE

BAZALOVÁ, Barbora, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. Dobrá škola. ISBN 80-210-3971-X.

ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta, 2021. Dobrá škola. ISBN ISBN978-80-88290-97-1.

FONTANA, David, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. Dobrá škola. ISBN 80-717-8626-8.

GABAŠOVÁ, Jitka, Miroslav VOSMIK a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga a klima třídy: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-74-96-419-0.

GAVORA, Peter, Miroslav VOSMIK a Lenka FELCMANOVÁ. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Vyd. 2. Brno: Paido, 1996. Dobrá škola. ISBN 80-859-3115-X.

CHRÁSKA, Miroslav, Miroslav VOSMIK a Lenka FELCMANOVÁ. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KENDÍKOVÁ, Jitka, Miroslav VOSMIK a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka, Miroslav VOSMIK a Lenka FELCMANOVÁ. *Vademecum asistenta pedagoga: základy kvantitativního výzkumu*. 2. vydání. V Praze: Pasparta, 2020. Dobrá škola. ISBN 978-80-88290-50-6.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, Miroslav VOSMIK a Lenka FELCMANOVÁ. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, Miroslav VOSMIK a Lenka FELCMANOVÁ. *Standard práce asistenta pedagoga: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-244-4722-3.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. Dobrá škola. ISBN 978-80-7290-712-0.

NĚMEC, Zbyněk, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Verlag Dashöfer, [2015]-. Dobrá škola. ISBN 978-80-87963-15-9.

NĚMEC, Zbyněk, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Vyd. 2. Praha: Verlag Dashöfer, [2015]-. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-87963-33-3.

NĚMEC, Zbyněk, Petra MARTINOVSKÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga v mateřské škole: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-394-0.

OPRAVILOVÁ, Eva, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Předškolní pedagogika: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan, Soňa KOŤÁTKOVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-262-0495-4.

RVP PV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In: . Praha: MŠMT, 2021, ročník 2021.

STANĚK, Martin, Jana OKROUHLÁ, Martina KNESLOVÁ, Šárka SMITKOVÁ a Lenka FIALOVÁ BAUEROVÁ. *Asistent pedagoga: praktický rádce*. Praha 8: V lavici s.r.o.., 2022. ISBN 978-80-88466-04-8.

SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.

TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Vyd. 2. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2010. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-86856-66-7.

TRAVERS. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969. Pedagogický výzkum v teorii a praxi.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-731-5082-4.

Elektronické zdroje

Charakteristika klíčových kompetencí, jejich postavení v předškolním vzdělávání tak, jak je předpokládá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), a jejich využití v tvorbě školních vzdělávacích programů. [online]. [cit. 2022-12-14]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html

Mají na to. *Mají na to* [online]. [cit. 2023-01-09]. Dostupné z: http://majinato.cz/26-asistent-pedagoga.php

Inkluzivniskola. *Inkluzivniskola* [online]. [cit. 2023-01-09]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/kvalifikace-ap

Dokumenty (vyhlášky a zákony)

ČESKÁ REPUBLIKA. Školský zákon 561/2004: Vyhláška č. 27/2016 Sb. In: *Sb.*. Praha: Sagit, 2019, ročník 2016, číslo 1338.

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících. In: *Sb.*. Praha: Sagit, 2019, ročník 2004.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Dotazník

Příloha č. 1 - Dotazník

Asistent pedagoga a jeho působení v mateřské škole

Dobrý den,

v návaznosti na zpracování praktické části mé bakalářské práce se Vám dostává do rukou dotazník tematicky zaměřený na pozici asistenta pedagoga a jeho působení v mateřské škole.

Označte, prosím, vždy pouze jednu odpověď ze všech nabízených.

Zajišťuji Vám maximální diskrétnost a anonymitu při následném vyhodnocení dotazníku.

Předem Vám děkuji za ochotu a čas, který věnujete jeho vyplnění a věřím, že získaná data budou přínosem pro kvalitní zpracování mé bakalářské práce.

Ilona Králová

1 Jak vnímáte možnost působení AP ve třídě?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Zcela vhodný způsob
- ◯ Vhodný způsob pouze při určitém stupni podpůrných opatření
- ◯ Vhodné řešení a usnadnění práce učiteli
- ◯ Částečně negativně omezující ostatní pedagogy
- ◯ Zcela nevhodné řešení

2 Máte nějakou osobní zkušenost s působením AP ve třídě?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

3 Jak vnímáte přítomnost AP ve třídě?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Je pro mě podporou
- ◯ Cítím se nadřazen/a
- ◯ Dávám AP jasné instrukce
- ◯ Mám k AP pozitivní přístup
- ◯ Reaguji na asistentovi připomínky
- ◯ Necítím se zcela komfortně ve společnosti AP

4 Myslíte si, že Váš AP splňuje stanovené kvalifikační předpoklady pro osobnost pedagogického pracovníka?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

5 Má AP možnost navštěvovat vzdělávací kurzy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

6 Má AP o tyto kurzy zájem?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

7 Kdy AP absolvuje tyto vzdělávací kurzy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ V pracovní době přímé pedagogické činnosti
- ◯ V pracovní době nepřímé pedagogické činnosti
- ◯ Ve svém osobním volnu mimo mateřskou školu
- ◯ Neabsolvuje je

8 Myslíte si, že dokáže AP reagovat na doporučení ze strany učitele?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

9 Dokáže AP zvolit vždy adekvátní přístup k dítěti s ohledem na jeho SVP?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

10 Myslíte si, že je AP přínosem pro děti v celé třídě?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

11 Myslíte si, že je AP přínosem pro Vás?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

12 Jak dlouhá je Vaše zkušenost ve společném působení s AP?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ 1 rok ◯ 2 roky ◯ 3 roky ◯ 3 a více let ◯ 5 a více let ◯ 10 a více let

13 V čem shledáváte možnost působení AP jako pozitivní?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ulehčení práce učiteli při procesu vzdělávání ◯ Možnost zastoupení učitele ve výjimečných situacích ◯ Pozitivní působení na klima třídy ◯ Snadnější organizace výuky

14 V čem shledáváte možnost působení AP jako negativní?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Nedostatečné dosažené vzdělání, kvalifikace ◯ Narušování výuky již samotnou přítomností AP ◯ Osobnostní neshody ◯ Rozdílný názor na realizaci výuky
◯ Neshledávám žádné negativní poznatky

15 Má Váš AP jasně stanovenou náplň práce?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

16 Plánujete program společně s AP?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

17 Konzultujete společně s AP pokrok svěřeného dítěte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

18 Spolupracujete s AP na sestavování IVP, PLPP?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

19 Upravujete společně s AP IVP, PLPP?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

20 Pociťujete podporu Vaší práce ze strany AP?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

21 Stalo se Vám někdy, že by se přítomnost AP ve třídě využila k částečnému zastoupení učitele v přímé pedagogické činnosti?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano ◯ Spíše ano ◯ Nevím ◯ Spíše ne ◯ Ne

22 Při jaké příležitosti se tak stalo?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Absence učitele v MŠ ◯ Momentální zaneprázdnění učitele ◯ Více skupinová práce se třídou ◯ Individuální činnost dítěte

23 Pokud k této výjimečné situaci dojde, kde pedagogická činnost v kompetenci AP probíhá?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Ve třídě v rámci přímé pedagogické činnosti
- ◯ Ve třídě při stravování (svačina, oběd)
- ◯ Ve třídě i mimo třídu
- ◯ Při pobytu venku

24 Jak byste popsal/a Váš vztah s AP?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Přátelský
- ◯ Tolerující
- ◯ Respektující
- ◯ Vzájemně se respektující, vycházíme spolu
- ◯ Nepřátelský

25 Stalo se Vám někdy, že jste měl/a s AP neshody?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Ano
- ◯ Spíše ano
- ◯ Nevím
- ◯ Spíše ne
- ◯ Ne

26 Čeho se neshody týkají?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Rozdílné názory na plnění povinností AP
- ◯ Rozdílné názory na přístup k integrovanému dítěti
- ◯ Osobnostní neshody
- ◯ Věkový rozdíl mezi AP a učitelem
- ◯ Žádné neshody nemáme

27 Jak dlouho působíte na pozici učitele/ky mateřské školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Jsem absolvent
- ◯ 1 rok
- ◯ 2 a více let
- ◯ 5 a více let
- ◯ 10 a více let
- ◯ 20 a více let

28 Účastní se AP porad společně s ostatními pedagogy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Pouze AP a "jeho" pedagog
- ◯ Ano a s ním i společně všichni pedagogičtí pracovníci
- ◯ Ano a s ním všichni pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci (školní asistent)
- ◯ Ne, neúčastní se společných porad

29 Kolik AP pracuje ve Vaší mateřské škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ 1 ◯ 2 ◯ 3 ◯ 4 ◯ 5 ◯ Více než 5

30 S jakým stupněm podpůrných opatření vyžadující asistentskou péči jste se setkal/a?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ 2. st. ◯ 3. st. ◯ 4. st. ◯ 5. st. ◯ Žádným ◯ Nevím