

Činnost asistenta pedagoga v mateřské škole

Pavla Genzerová

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Pavla Genzerová**
Osobní číslo: **H130299**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Činnost asistenta pedagoga v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti integrace a inkluze v preprimárním vzdělávání.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pedagogické asistence v mateřské škole.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného interview.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BATSHAW, Mark L, Nancy J ROIZEN a Gaetano R LOTRECCHIANO. Children with disabilities. 7th ed. Baltimore: Paul H. Brookes Pub., c2013, xxxv. ISBN 978-1-59857-194-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.

KALEJA, Martin. Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-630-0.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

UZLOVÁ, Iva. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Vašíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky


Datum zadání bakalářské práce: **24. listopadu 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015


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




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 17.4.2016

.....*Barbora Janoušková*.....

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

²⁾ Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svojení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-výzkumný charakter. Je zaměřena na činnost asistenta pedagoga v rámci edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole běžného typu. V teoretické části se zabývá charakteristikou profese asistenta pedagoga, rozlišuje asistenční služby a profese asistent pedagoga a osobní asistent. Vymezuje základní pojmy a legislativu z oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a v závěru pojednává o edukaci dětí se zdravotním postižením v prostředí předškolního vzdělávání. Praktická část popisuje kvalitativně orientovaný výzkum a soustřeďuje se na analýzu práce asistenta pedagoga z pohledu učitelů předškolního vzdělávání v mateřských školách běžného typu.

Klíčová slova: asistent pedagoga, pedagogická asistence, děti se speciálními vzdělávacími potřebami, integrace, inkluze

ABSTRACT

The bachelor thesis covers both theoretical knowledge and practical research. The work discusses the activity of the pedagogical assistant in education for children with special educational needs at common nursery schools. The theoretical part of the paper characterizes the profession of the pedagogical assistant, defines the concept of pedagogical assistance services, and explains the difference between a pedagogical assistant and a personal assistant. The thesis further defines basic terms and legislative rules dealing with education for children with special educational needs. Finally, the theoretical part of the paper concludes with education for physically handicapped children in pre-school education. The practical part of the thesis describes a qualitative research, and analyses the activity of the pedagogical assistant, as viewed by pre-school pedagogues operating at common nursery schools.

Keywords:

pedagogical assistant, pedagogical assistance, children with special educational needs, integration, inclusion

Děkuji paní Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, kterými přispěla k vypracování této bakalářské práce. Děkuji také paní doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za cenné rady a připomínky k této práci. Děkuji také své rodině za podporu po celou dobu studia.

„Když nepomůžeme jeden druhému, kdo to udělá?“

Matka Tereza

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

OBSAH

ÚVOD	3
I TEORETICKÁ ČÁST	5
1 POZICE ASISTENTA PEDAGOGA	6
1.1 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY.....	6
1.2 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY.....	7
1.3 PODMÍNKY PRO ZŘÍZENÍ FUNKCE.....	8
1.3.1 Úloha školských poradenských zařízení.....	10
1.4 PRACOVNÍ NÁPLŇ ASISTENTA PEDAGOGA.....	10
1.4.1 Kompetence asistenta pedagoga.....	11
1.5 FORMY SPOLUPRÁCE.....	12
1.5.1 Spolupráce asistenta s učitelem.....	12
1.5.2 Spolupráce asistenta s rodiči dítěte.....	13
1.5.3 Spolupráce asistenta s poradenským zařízením.....	13
1.6 ÚSKALÍ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA.....	13
2 ASISTENT PEDAGOGA A SOUČASNÁ INKLUZIVNÍ ŠKOLA	16
2.1 ROZLIŠENÍ ASISTENČNÍCH SLUŽEB.....	16
2.1.1 Rozlišení pozice asistent pedagoga a osobní asistent.....	16
2.2 POJMY Z OBLASTI INTEGRACE A INKLUZE.....	17
2.3 DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	19
2.4 LEGISLATIVNÍ ZABEZPEČENÍ ASISTENTA PEDAGOGA.....	20
2.4.1 Zákonné úpravy ke vzdělávání dětí se SVP v předškolním věku.....	20
2.5 VÝCHODISKA PRO TVORBU INDIVIDUÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PLÁNŮ.....	21
2.5.1 Vzdělávání dětí se SVP v mateřské škole.....	21
2.5.2 Individuální vzdělávací plán.....	22
II PRAKTICKÁ ČÁST	24
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	25
3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	25
3.2 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	26
3.3 REALIZACE VÝZKUMU.....	26
3.3.1 Charakteristika participantů výzkumu.....	26
4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT A JEJICH INTERPRETACE	30
4.1 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	30
4.1.1 Kategorie: Pracovní činnosti.....	31
4.1.2 Kategorie: Kooperace.....	33
4.1.3 Kategorie: Osobnostní vlastnosti.....	34
4.1.4 Kategorie: Úskalí.....	35
5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	36
6 DISKUZE	39
ZÁVĚR	42
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	43
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	47

SEZNAM OBRÁZKŮ	48
SEZNAM TABULEK.....	49
SEZNAM PŘÍLOH.....	50

.

ÚVOD

Současný vzdělávací systém v České republice podporuje integrované vzdělávání a v poslední době stále více inkluzivní vzdělávání. Narůstá počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), které se vzdělávají v běžných typech škol. To s sebou přináší řadu legislativních změn, především různá podpůrná opatření pro děti, žáky a studenty na všech typech škol.

Jedním z podpůrných opatření je také pozice asistenta pedagoga (AP), který významnou měrou přispívá k úspěšnému začlenění dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Pozice asistenta pedagoga není zaměřena jen na individuální práci s integrovanými dětmi a žáky při jejich vzdělávání, ale i na pomoc při vytváření optimálních sociálních vztahů s jejich vrstevníky ve třídách. Jeho funkce je žádoucí i při komunikaci s ostatními dětmi a žáky a s jejich zákonnými zástupci.

Činnost asistenta pedagoga je v současnosti rozšířena v základních školách běžného typu. Dosud realizované výzkumy zaměřené na činnost asistenta pedagoga jsou rovněž soustředěné především na základní vzdělávání. Ovšem v prostředí předškolního vzdělávání tomu tak není. Mnozí ředitelé běžných mateřských škol nemají mnoho informací ani zkušeností se zaváděním pozice asistenta pedagoga do svých škol, ani s jeho samotnou činností, která probíhá výhradně v souvislosti s integrací dítěte nebo dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Mnozí pedagogové v mateřských školách běžného typu zažívají obavy z této spolupráce i ze samotné integrace dětí s postižením z důvodů nedostatku zkušeností i vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Proto jsem se ve své bakalářské práci zaměřila na činnost asistenta pedagoga v prostředí běžných mateřských škol a zajímal mě právě pohled učitelů předškolního vzdělávání na problematiku pedagogické asistence.

Cílem bakalářské práce je seznámit odbornou i laickou veřejnost s problematikou pedagogické asistence v prostředí mateřských škol. Důvodem je nastolený trend inkluzivního vzdělávání v českém edukačním systému a stále se zvyšující význam profese asistenta pedagoga, která představuje jednu z forem podpůrných opatření ve školách běžného typu.

Bakalářská práce obsahuje část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se v první kapitole budu zabývat charakteristikou profese asistenta pedagoga a ve druhé kapitole vymezuji základní pojmy a legislativu z oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a shrnuji problematiku edukace dětí se zdravotním postižením v prostředí předškolního vzdělávání. V praktické části popisuji kvalitativně orientovaný výzkum, jeho rea-

lizaci a výsledky. Soustředí se na analýzu práce asistenta pedagoga z pohledu učitelů předškolního vzdělávání v mateřské škole běžného typu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POZICE ASISTENTA PEDAGOGA

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je v současné době v České republice stále více podporováno. Integrované a inkluzivní vzdělávání přináší různá podpůrná opatření pro děti, žáky i studenty na všech typech škol. Jedním z podpůrných opatření je také pozice asistenta pedagoga. V této kapitole si více přiblížíme tuto profesi.

Pozice asistenta pedagoga vyžaduje určité kvalifikační a osobnostní předpoklady, aby integrace dítěte nebo dětí mohla být úspěšná. Tento pedagogický pracovník by měl mít, dle mého názoru, základní znalosti v oblasti speciální pedagogiky a měl by mít podrobnější znalosti v oblasti postižení dítěte nebo dětí ve třídě, ve které vykonává pedagogickou asistenci.

1.1 Kvalifikační předpoklady

Zákonem o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb., §3) jsou dány závazné předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga. Tento zákon též stanovuje požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga.

Přijetím zákona č. 198/2012 Sb., § 20 nastala změna v získání **odborné kvalifikace asistentů pedagoga** a změnou je především jejich rozdělení na dvě kategorie.

První kategorie je určena pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se SVP, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace. U této kategorie je nejnižším možným kvalifikačním předpokladem dosažení středního vzdělání s maturitou.

Druhá kategorie asistentů pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči. Zde je nejnižším možným kvalifikačním předpokladem základní vzdělání, které musí být doplněno absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga (<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>).

Kvalifikace pro výkon pozice asistenta pedagoga, jak uvádí Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková (2014, s. 12-13), může být tedy velmi různorodá - minimem je základní vzdělání doplněné kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga, maximem vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru.

Co se vzdělání pedagogických asistentů týče, je zajímavá jedna zahraniční srovnávací studie, která není vzdálená realitě pedagogické asistence uskutečňované v České republice. Devecchi et al. (2012) srovnávali práci asistentů pedagoga ve Velké Británii a podpůrných učitelů v Itálii. (V Itálii asistenti v systému vzdělávání neexistují a jejich místo částečně zaujímají právě podpůrní učitelé.) Jako největší nedostatek společný pro obě profese autoři uvádějí nedostatečné přijetí ostatními členy pedagogického sboru a izolaci asistentů nebo podpůrných učitelů a žáků mimo hlavní vzdělávací procesy vyučování. U asistentů pedagoga v Anglii problémy často vyplývají z jejich nižší odborné kvalifikace a tím pádem i nižšího, podřízeného postavení v rámci pedagogického sboru. U podpůrných učitelů v Itálii (kteří jsou vysokoškolsky kvalifikovanými pedagogy s doplněným nastavbovým kurzem) problémy vznikají tam, kde se ostatní pedagogové cítí být přítomností podpůrného učitele zbaveni vlastní zodpovědnosti za vzdělávání žáka se SVP. Z výsledků výzkumu autoři vyvozují základní doporučení, mezi kterými zdůrazňují rozšiřování znalosti o správné podobě práce asistentů nebo podpůrných učitelů mezi ostatními pedagogy a zajištění přijetí asistentů nebo podpůrných pedagogů jako plnohodnotných členů v učitelském sboru (<http://www.asistentpedagoga.cz/devecchi-c.-dettori-f.-doveston-m.-sedgwick-p.-jament-j>).

1.2 Osobnostní předpoklady

Asistent pedagoga by měl být nejen vzdělaný v oblasti pedagogiky a psychologie, ale měl by vykazovat i určité osobnostní předpoklady.

Podle Uzlové (2010, s. 45) práce asistenta pedagoga vyžaduje motivovaného člověka, k jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost, ale též důslednost a odpovědný přístup. Asistent musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k integrovanému dítěti, jeho spolužákům i rodičům. Nesmí být příliš dominantní ani submisivní.

Podle Teplé (2015, s. 35) je zodpovědnost asistenta pedagoga za výchovu mladé generace nesmírná, musí se proto jednat o člověka zodpovědného a důsledného, s velkou empatií k jinakosti, k odlišnostem a ke speciálním vzdělávacím potřebám svěřených dětí. Pozitivní a vyrovnaná osobnost asistenta pedagoga by měla zahrnovat mnoho elementárních charakteristik, k nimž patří intelektuální úroveň, komunikativnost, tvořivost, schopnost pracovat v týmu, trpělivost, laskavost, optimismus, smysl pro humor, umění operativně řešit problémy a mnoho dalších. Dále Teplá uvádí, že požadavky na osobnost vhodného asistenta pedagoga se dají jednoduše formulovat – primární je jeho dobrý vztah k dětem.

Tuto skutečnost potvrzuje i realizovaný výzkum Němce a kol. (2014), zaměřený na práci asistentů pedagoga v běžných základních školách v České republice. Dotazovaní asistenti, učitelé a ředitelé v odpovědích v oblasti preference nejdůležitějších vlastností a schopností asistentů pedagoga nejčastěji uváděli, že by asistent měl mít odpovídající vzdělání a znalosti a dále pak asistenti uváděli požadavek, aby asistent byl empatický, trpělivý a měl dobrý vztah k žákům.

V současné době se prosazuje, dle Teplé (2015, s. 35), snaha o vytvoření standardu pedagogické profese, který by objektivně hodnotil vlastnosti a kompetence pedagogů. Ti by měli být hlavně psychicky odolní a fyzicky zdatní, dobrého zdravotního stavu a mravně bezúhonní. To se týká i asistentů pedagoga.

1.3 Podmínky pro zřízení funkce

Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy se souhlasem příslušného krajského úřadu.

Ředitel školy, dle Uzlové (2010, s. 48), podá u příslušného krajského úřadu žádost o povolení zřídit místo asistenta pedagoga ve třídě, v níž je vzděláváno dítě nebo žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě škol zřizovaných ministerstvem školství a státem registrovanou církví a náboženskou společností je vyžadován souhlas ministerstva školství. Žádost musí být podložena doporučením školského poradenského zařízení, tj. speciálně pedagogická centra (SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (PPP).

„Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga (dle § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb.) obsahuje:

- název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy;

- počet žáků a tříd celkem;
- počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- dosažené vzdělání asistenta pedagoga;
- předpokládaná výše platu nebo mzdy;
- zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga;
- cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce dosáhnout;
- náplň práce asistenta pedagoga.“ (<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>)

Souběžně s administrativním zabezpečováním funkce asistenta pedagoga, jak uvádí Teplá (2015, s. 29), zajišťuje ředitel i **ekonomické náležitosti** pro zřízení této funkce. Finanční záležitosti projednává s obcí s rozšířenou působností nebo s příslušným krajským úřadem při standardním dohodovacím řízení k rozpočtu školy pro daný kalendářní rok. V případě soukromých škol a církevních zřizovatelů lze finanční prostředky pro zabezpečení zvýšeného požadavku na nové funkce asistentů pedagoga získat z dotačních projektů MŠMT. Finance je možné čerpat i z projektů ESF.

V prostředí předškolního vzdělávání však nedostatek financí komplikuje zřízení pozice asistenta pedagoga nebo i osobního asistenta.

Kaleja (2014, s. 13) upozorňuje: „Dětem se SVP má být podle vyhlášky č. 43/2006 Sb. §1 odst. 6 zabezpečena nezbytná speciálně-pedagogická podpora. Pedagogický terén však obecně naráží na nedostatek finančních prostředků pro osobní nebo pedagogické asistenty. I když charakter vzdělávání v mateřinách si při zařazení dětí se SVP obecně přímo žádá asistenty, jsou děti předškolního věku těmi posledními, pro jejichž asistenty se finančních prostředků dostává.“ Výsledkem je komplikovaná práce učitelek v mateřských školách a obtížnější nabývání kompetencí všech dětí skupiny ve třídě MŠ. V konfrontacích s úředníky pak dochází paradoxně k tomu, že učitelky a ředitelky mateřských škol shromažďují argumenty pro segregaci některých dětí se SVP. Ovšem důvody bývají oprávněné z hlediska fyzických a psychických možností učitelek a mnohdy i ostatních dětí.

1.3.1 Úloha školských poradenských zařízení

Při zajišťování podpůrných služeb asistenta pedagoga, jak uvádí Teplá (2015, s. 25), mají školská poradenská zařízení (SPC a PPP) zásadní význam, jelikož jejich úloha spočívá v doporučení služby asistenta pedagoga, pokud je nezbytným předpokladem pro úspěšné vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyjádření školského poradenského zařízení je zásadním podkladem pro ředitele školy. Jde především o ustanovení týkající se zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga a doporučené náplně práce asistenta pedagoga.

Doporučením služby asistenta pedagoga pro určité dítě s postižením ale úloha těchto školských poradenských zařízení nekončí. Tato zařízení by měla nadále spolupracovat s konkrétní školou, nabízet odborné konzultace pedagogům i asistentům pedagoga, sledovat proces integrace a také poskytovat pravidelné supervize na podporu práce asistenta pedagoga.

1.4 Pracovní náplň asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga, dle Uzlové (2010, s. 45), se řídí potřebami konkrétního dítěte a situací ve třídě, v níž bude působit. Je v kompetenci ředitele školy, aby po dohodě s třídním učitelem a na základě doporučení školského poradenského zařízení stanovil asistentovi pracovní náplň tak, aby odpovídala potřebám, k jejichž zajištění byla tato pozice ve škole zřízena. Je důležité jasně vymezit náplň práce každého konkrétního asistenta pedagoga, aby později nedocházelo k dohadům, co je a co není jeho povinností, za co odpovídá apod.

„Mezi **hlavní činnosti asistenta pedagoga** patří (podle ustanovení § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb. a vyhlášky č. 147/2011Sb.):

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází;
- b) podpora žáků při přizpůsobení se školnímu prostředí;
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku;
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápi-

sem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.“

(<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>)

Činnost asistenta pedagoga se liší v souvislosti s věkem dětí, žáků a studentů. Dále záleží na míře a typu postižení dítěte. Náplň práce asistenta pedagoga se bude lišit v prostředí mateřské školy běžné i speciální, základní školy běžné i speciální.

Mezi **doporučené obecné činnosti asistenta pedagoga** u dětí se SVP v mateřské škole, jak uvádí Teplá (2015, s. 48-49), řadíme:

- „Podíl na pomoci při rozumové, řečové, tělesné, mravní, pracovní a estetické výchově předškolních dětí, tzn. naplnění Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání,
- podíl při podpoře reedukační, kompenzační, rehabilitační a terapeuticko-formativní činnosti,
- podíl na vštěpování základů přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům i dospělým,
- podíl na vedení dětí k samostatnosti, soběstačnosti a přípravě na povinné vzdělávání.

Je třeba zdůraznit, že asistent pedagoga pracuje vždy podle pokynů konkrétního pedagoga. Asistenční služba je týmová, asistent pedagoga má pouze svůj podíl na uplatňovaných pedagogických a speciálně pedagogických činnostech.“

1.4.1 Kompetence asistenta pedagoga

Kompetence asistenta pedagoga, podle Valenty a Petráše (2012, s. 14), stanoví ředitel dané školy na základě podkladů a doporučení poradenského zařízení. Jsou stanoveny na základě skutečných potřeb daného dítěte nebo žáka a na jejich tvorbě se podílí i učitel integrovaného dítěte, který dokáže posoudit míru nutné pomoci a podpory.

Němec (2014, s. 102) na základě dílčích výzkumů konstatuje, že podstata práce asistenta pedagoga může být velmi různorodá a proto ve srovnání s některými jinými pedagogickými pracovníky může být i přesné pojmenování kompetencí u asistentů pedagoga obtížnější. Jejich praktické uplatnění se velmi liší v závislosti na potřebách konkrétních dětí, konkrétních pedagogů nebo konkrétních škol.

Valenta, Petráš (2012, s. 15) uvádí **základní kompetence asistenta pedagoga dosažené vzděláváním:**

- orientace v roli asistenta pedagoga
- orientace v systému a organizaci školy
- orientace ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy
- schopnost spolupracovat s učitelem při výchovně vzdělávací práci ve třídě a podpora žáků při zvládnutí požadavků školy
- schopnost orientace v obecných zásadách pedagogické práce a v základních pedagogických pojmech
- orientace v systému spolupracujících institucí
- schopnost reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy
- schopnost cíleného pozorování zaměřeného na potřeby žáka
- schopnost k smířčímu dojednávání v případě konfliktů a nedorozumění mezi školou, dítětem, rodinou, případně i dalšími institucemi
- schopnost pedagogicky pracovat s dětmi ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí v podmínkách školy

1.5 Formy spolupráce

Od asistenta pedagoga je vyžadována týmová spolupráce. Tato kooperace probíhá nejčastěji ve třech formách – spolupráce s učitelem, spolupráce s rodiči integrovaného dítěte a spolupráce asistenta pedagoga se školským poradenským zařízením. Asistent pedagoga by měl být schopen komunikace na velmi dobré úrovni, nevyjímaje komunikaci s integrovaným dítětem nebo ostatními dětmi ve třídě.

1.5.1 Spolupráce asistenta s učitelem

Asistent pedagoga, dle Uzlové (2010, s. 50), pracuje podle pokynů učitelů a pod jejich vedením, ovšem jeho aktivní přístup je žádoucí. Pro dobrou spolupráci mezi učitelem a asistentem je stěžejní vzájemná informovanost a vymezení kompetencí. Učitel dává asistentovi náměty pro práci a přípravu vhodných didaktických pomůcek. Měl by za přispění

asistenta organizovat výuku tak, aby integrovaného žáka v co největší míře zapojil do práce celé třídy.

1.5.2 Spolupráce asistenta s rodiči dítěte

Učitelé a asistenti pedagoga, jak dále uvádí Uzlová (2010, s. 51), by se k rodičům integrovaného dítěte měli chovat stejně jako ke všem ostatním rodičům. Měli by je pravidelně informovat o prospěchu a chování jejich dítěte, dávat doporučení pro domácí přípravu, pochválit pokroky a navrhnout řešení k odstranění nedostatků. Doma by měli rodiče používat stejné metody, na jaké je dítě zvyklé ze školy. Rodiče by měli být informováni o obsahu individuálního vzdělávacího plánu (IVP), který se týká jejich dítěte. Asistent by měl rodiče informovat denně o průběhu dne, o zadaných úkolech atd. Nepřísluší mu zpochybňovat správnost rozhodnutí rodičů o zařazení dítěte do běžné školy.

1.5.3 Spolupráce asistenta s poradenským zařízením

Školská poradenská zařízení (SPC a PPP), podle Uzlové (2010, s. 51), doporučují začlenění dítěte se SVP do běžné školy s podporou asistenta. Jejich pracovníci připravují podklady k sestavení IVP a sledují dítě, jak ve škole prospívá. Účastní se schůzek týkajících se integrovaného dítěte, poskytují metodickou podporu učitelům i asistentovi, dávají doporučení, jak s dítětem pracovat, jaké pomůcky použít, jak dítě motivovat apod. Většina těchto zařízení pořádá vzdělávání pedagogických pracovníků – učitelů i asistentů pedagoga.

1.6 Úskalí práce asistenta pedagoga

Práce asistenta pedagoga je náročná, protože je od něj vyžadována komunikace nejen s integrovaným dítětem a učitelem ve třídě, ale i s rodiči dítěte, pracovníky školských poradenských zařízení a ostatními pracovníky ve škole. Často tak může docházet k různým nedorozuměním a konfliktům.

Podle Teplé (2015, s. 68) mezi **nejčastější problémy**, které přináší pedagogická asistence, patří např.:

- Nejasně stanovené kompetence souběžně působících pracovníků v jedné třídě. Pokud ve třídě působí např. ještě další asistenti pedagoga, jejich náplně práce by se neměly překrývat. Za úroveň a výsledky vzdělávání odpovídá učitel.

- Nejasně stanovené činnosti asistenta pedagoga. Může tak docházet k dublování činnosti asistenta a učitele, k vzájemnému rušení. Výklad učitele a jeho organizační sdělení by měly být upřednostněny veškerým dalším aktivitám.
- Absence metodické podpory začínajícího asistenta pedagoga, která by se též měla v pedagogickém sboru stát veřejně známou záležitostí.
- Nevhodné využívání asistenta pedagoga ze strany zákonných zástupců, kteří mohou vznášet požadavky a nároky na péči, které do náplně práce asistenta pedagoga nejsou zahrnuty.
- Nadměrné využívání podpůrných asistenčních služeb tam, kde dětské schopnosti dostačují. Cílem pedagogické asistence je dosáhnout u dítěte se SVP co největší samostatnosti.

Uzlová (2010, s. 52-55) vidí úskalí asistenta pedagoga především ve čtyřech rovinách vztahů:

a) Vztah asistenta a integrovaného dítěte:

- Nevyjasní si hned na začátku s dítětem vzájemný vztah, neurčí mantinely a pravidla, což později může vést ke ztrátě autority a nezvládnutí dítěte.
- Kladou na dítě nepřiměřené nároky a přetěžují je.
- Příliš se na dítě fixují nebo dovolí, aby se dítě fixovalo na ně.

b) Vztah asistenta a učitele:

- Učitel nepředstaví asistenta všem dětem a neobjasní jim důvod jeho přítomnosti ve třídě.
- Neujasní si hned na začátku role a vzájemné postavení, nerozdělí si kompetence a nestanoví jasná pravidla spolupráce.
- Vážne komunikace při plánování práce – učitel nedostatečně informuje asistenta o programu dne. Asistent není seznámen s IVP dítěte nebo ho nemá k dispozici.
- Učitel převede svou odpovědnost za vzdělávání integrovaného dítěte na asistenta. Asistent sedí vždy s dítětem stranou nebo mimo třídu a pracují nezávisle na činnosti ostatních dětí.
- Učitel nechává asistenta ve třídě samotného za účelem práce s celou třídou.

Chyby dělají ale i asistenti:

- Asistent nepřiměřeně zasahuje do kompetencí učitele a kritizuje používané metody práce.
- Asistent nevyvíjí vlastní iniciativu, nezajímá se o IVP.
- Nepřipravuje se na program dne, pracuje chaoticky, nevede záznamy o průběhu dne a výsledcích dítěte.

c) Vztah asistenta a ostatních dětí ve třídě:

- Je důležité, jak je asistent při nástupu do třídy uveden, zda a jakým způsobem ho učitel dětem představí. Jak si určí oslovení, s čím se na něj mohou obracet aj.
- Velký význam pro kvalitu vztahu asistenta pedagoga se všemi dětmi ve třídě má jeho vztah s učitelem. Na této skutečnosti závisí respekt a přijetí asistenta dětmi.
- Pokud má asistent problém s komunikací s ostatními dětmi, nemůže dost dobře plnit svou roli prostředníka mezi integrovaným dítětem a ostatními dětmi. Naopak, stává se překážkou sociálních interakcí začleněného dítěte s ostatními dětmi.

d) Vztah asistenta s rodiči s rodiči integrovaného dítěte:

- Představy asistenta o vlastní práci se nemusí vždy shodovat s představami rodičů. Tím může být vzájemný vztah poznamenán.
- Důležitý je způsob a čas na pravidelné informování se o dění ve škole a o dosažených výsledcích.
- Nedaří-li se najít shodu mezi asistentem a rodiči dítěte, je třeba to řešit s pomocí učitele, poradenského pracovníka př. dalších zainteresovaných osob a hledat způsob, jak se domluvit a sjednotit své postoje.

Podle mého názoru je nejvíce pro asistenta pedagoga důležité, aby integrované dítě vedl k samostatnosti a přespříliš o něj nepečoval. Jeho působnost ve třídě se tak míjí účinkem. Dále je velmi důležité pro asistenta i učitele vyjasnit si hned od začátku svá postavení, kompetence a pravidla spolupráce. Asistent pedagoga nesmí zasahovat do kompetencí učitele a nesmí ho kritizovat před ostatními dětmi. To svědčí o velmi neprofesionálním jednání. Aby spolupráce mezi oběma pedagogickými pracovníky dobře fungovala, je třeba, aby asistent vyvíjel i vlastní aktivitu ve vztahu k učiteli i dětem. Záleží i na způsobu oslovování asistenta pedagoga a v neposlední řadě na respektujícím jednání obou pracovníků.

2 ASISTENT PEDAGOGA A SOUČASNÁ INKLUZIVNÍ ŠKOLA

V této kapitole si nejdříve objasníme základní pojmy z oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a z oblasti asistenčních služeb. Dále se budeme zabývat legislativním ukotvením pozice asistenta pedagoga a seznámíme se s dokumenty z oblasti předškolního vzdělávání a edukace dětí se SVP.

2.1 Rozlišení asistenčních služeb

V praxi se často setkáváme s označením asistenčních služeb – pedagogickou a osobní. Jelikož se tyto pojmy často zaměňují, vysvětlíme si základní rozdíly mezi nimi.

Pedagogická asistence, jak uvádí Uzlová (2010, s. 27), se svým obsahem a organizací od osobní zásadně liší. Zatímco osobní asistence směřuje přímo k uživateli, k osobě se zdravotním postižením, která potřebuje pomoci a podpořit, asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě a spolu s učitelem a pod jeho vedením pracuje s integrovaným dítětem i s ostatními dětmi a pomáhá s organizací výuky tak, aby se jí mohli v co největší míře účastnit všechny děti společně.

Osobní asistenci definuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách: „Osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje.“ (<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>)

2.1.1 Rozlišení pozice asistent pedagoga a osobní asistent

Rozdíly mezi pozicí asistenta pedagoga a osobního asistenta nejsou obecně známé, proto si podrobněji objasníme jednotlivé profese.

Pozici **asistenta pedagoga** upravují právní předpisy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Teplá (2015, s. 12) uvádí definici asistenta pedagoga na základě § 2 č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Jedná se o pedagogického pracovníka, který je zaměstnancem mateřské, základní, střední nebo vyšší odborné školy a působí ve třídě, v níž je vzděláváno dítě/děti nebo žák/žáci nebo student/studenti se speciálními vzděláva-

cími potřebami. Na rozdíl od osobního asistenta, dle Uzlové (2010, s. 43), není asistent pedagoga „k ruce“ pouze začleněnému dítěti nebo žákovi, ale je vedle učitele dalším pedagogickým pracovníkem, který pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky, spolupracuje s učitelem a po domluvě s ním věnuje svou pozornost podle potřeby také ostatním dětem ve třídě.

Osobní asistent, jak jej definuje Uzlová (2010, s. 29), je zaměstnanec poskytovatele sociálních služeb, jeho pozici upravují právní předpisy Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV). Osobní asistent dítěte se zdravotním postižením je člověk, který dítěti zajišťuje jeho potřeby, pomáhá mu zvládat běžné činnosti každodenního života a zprostředkovává dítěti kontakt s okolím. Rozsah a obsah poskytované péče se řídí potřebami dítěte a požadavky jeho rodičů. Působí-li asistent ve škole, spolupracuje navíc s učitelem a přizpůsobuje se též jeho požadavkům a doporučením obsaženým v individuálním vzdělávacím plánu.

Němec a kol. (2014, s. 11) uvádí, že funkce asistenta pedagoga je řešení systémové, které je garantované státem, ale pozice osobních asistentů je určena individuálními možnostmi žáků a jejich rodičů. Z toho vyplývá, že zatímco působnost osobního asistenta by měla být ve vzdělávání službou spíše doplňkovou, podpora zajišťovaná asistenty pedagoga by i do budoucna měla být jednou z klíčových podmínek pro rozvoj inkluzivního vzdělávání.

2.2 Pojmy z oblasti integrace a inkluze

V současnosti se stále více v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami setkáváme s pojmy integrace a inkluze. V této podkapitole se pokusíme vysvětlit, co tyto pojmy obnáší a čím se od sebe liší.

Slovo **integrace**, jak uvádí Uzlová (2010, s. 18), pochází z latiny a znamená v doslovném překladu „znovu vytvoření celku“. Užívá se v různých oblastech našeho života ve smyslu sjednocení, ucelení, splynutí, začlenění nebo zapojení. Setkáme se s ním např. v sociologii, psychologii, pedagogice, ale třeba i v biologii nebo matematice. Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 107) popisují integraci jako začlenění dětí a žáků se zdravotním postižením do běžných tříd mateřské, základní nebo střední školy, a to v souladu s příslušným metodickým pokynem MŠMT ČR.

Uzlová nám objasňuje latinský původ slova integrace a vysvětluje, co slovo v překladu znamená. Průcha et al. přibližuje význam tohoto pojmu v oboru pedagogiky a uvádí, že se jedná o začlenění dětí a žáků se zdravotním postižením do běžných škol.

Existují dvě základní formy integrace: individuální a skupinová. *Individuální integrace* představuje individuální zařazení dítěte s postižením do běžné třídy (mateřské, základní, střední) školy. Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, jak uvádí Bartoňová, Bytešnicková, Vítková (2012, s. 19), je umožněna také *skupinová integrace*, tj. návštěva speciální třídy zřízené pro děti se SVP v běžné mateřské či jiné škole. V MŠ se jedná zejména o logopedické třídy, o třídy pro děti s mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

S integrací souvisí pojem integrované vzdělávání. Průcha a kol. (2009, s. 107) popisují pojem **integrované vzdělávání** jako přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Při integrovaném vzdělávání, dle Kratochvílové (2013, s. 15), se mnohdy věnuje pozornost více slabým stránkám dítěte než omezením v prostředí školy. Důraz je tak kladen spíše na odlišnost žáků a kategorizaci jejich postižení.

Inkluze, jak upozorňuje Uzlová (2010, s. 18), bývá často vnímána a také prezentována jako synonymum integrace. Přesnější je pojetí inkluze jako vyššího stupně integrace, vyšší kvality. Inkluze se týká všech dětí, žáků nebo studentů, nejen těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, a zároveň také ostatních lidí – rodičů, učitelů, pracovníků poraden, asistentů pedagoga aj. Zatímco při integraci se zaměřujeme na potřeby jedince se znevýhodněním nebo se zdravotním postižením, pro inkluzi je charakteristické zaměření na potřeby všech vzdělávaných. Dále je to celková změna atmosféry ve škole, kvalitní výuka pro všechny děti a prospěch pro všechny děti i pedagogy.

V současnosti se stále častěji hovoří o inkluzivním neboli společném vzdělávání. Dle Uzlové (2010, s. 19) je pro **inkluzivní vzdělávání** charakteristická snaha poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání na co nejvyšší úrovni nezávisle na míře jejich schopností, nadání nebo znevýhodnění. Průcha a kol. (2009, s. 104) uvádí, že podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, případně selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je potřeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce.

2.3 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Novela školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.) nově definuje pojem – **děti se speciálními vzdělávacími potřebami**:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. **Podpůrnými opatřeními** se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“
(<http://www.msmt.cz/file/35181>)

Pedagogičtí a odborní zaměstnanci, dle Pacholíka a kol. (2015, 10-12), nejsou oprávněni k vymezení speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Tuto pravomoc mají příslušná poradenská zařízení. Vzhledem k legislativním možnostem a speciálním vzdělávacím potřebám dítěte odborníci doporučují různé kombinace složek systémů podpory v předškolním vzdělávání. Fungování **podpůrných systémů** vymezuje školská legislativa. Jde o materiální, personální a finanční podmínky pro optimální a efektivní edukaci každého dítěte.

Pacholík a kol. (2015) dále objasňují jednotlivé systémy podpory:

- **Materiální** podpůrné systémy zabezpečují speciální edukační prostředky, kompenzační pomůcky a přístroje, dále k nim patří i úpravy a zdokonalování prostor a prostředí ve škole.
- **Personální** podpůrné systémy zabezpečují uspokojování různých edukačních potřeb dětí v týmové spolupráci a na profesionální úrovni pedagogickými a odbornými zaměstnanci.
- **Finanční** podpůrné systémy umožňují zabezpečování přiměřených materiálních a personálních podmínek edukace, realizaci speciálních programů a projektů edukace a péči o děti v podmínkách škol.

Míra a způsob podpory, jak uvádí Uzlová (2010, s. 66), se liší v závislosti na stupni a typu postižení dítěte. Aby podpora byla účinná a odpovídala skutečným potřebám dítěte, potřebuje mít asistent pedagoga i učitel co nejvíce informací o dítěti a jeho znevýhodnění nebo

postižení i možnostech, které se pro výchovu a vzdělávání nabízejí. Pro asistenty pedagoga je dostatek informací základním předpokladem efektivního individuálního přístupu a kvalitní práce v souvislosti s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách, jak uvádí Bartoňová a kol. (2012, s. 23-24), se vzdělávají podle RVP PV, ve kterém jsou stanoveny podmínky pro jejich vzdělávání podle druhu a stupně postižení. Tyto podmínky se týkají dětí s tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, dále dětí s mentální retardací, dětí s poruchami pozornosti a vnímání (dětí s poruchou učení a chování), dětí s narušenou komunikační schopností a dětí s více vadami a autismem.

2.4 Legislativní zabezpečení asistenta pedagoga

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jak uvádí Teplá (2015, s. 18,19), schválilo **novelu školského zákona č. 561/2004 Sb.**, která nabyla účinnosti dne 19. 4. 2015, **zákon č. 82/2015 Sb.** Zásadním způsobem mění organizaci vzdělávání dětí/žáků/ studentů se SVP. Stanovuje termín účinnosti nových opatření od 1. 9. 2016. Tyto děti, žáci a studenti mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou nebo školským zařízením. **Podpůrná opatření** taxativně vyjmenovává § 16 odst. 2, odst. 3 uvádí jejich gradaci od 1. do 5. stupně podpory. Mezi významná podpůrná opatření je zahrnuta činnost asistenta pedagoga.

2.4.1 Zákonné úpravy ke vzdělávání dětí se SVP v předškolním věku

Základní povinné podmínky pro předškolní vzdělávání dětí se SVP, dle Kaleji (2014, s. 12), jsou stanoveny zákony, vyhláškami a prováděcími předpisy. Jedná se zejména o zákon **č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. **školský zákon**. Dále se jedná o **vyhlášku č. 73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a o vyhlášku č. 43/2006 Sb. o předškolním vzdělávání. **Vyhláška č. 43/2006 Sb.**, o předškolním vzdělávání v § 1 uvádí, že dětem se SVP je zabezpečena speciálně-pedagogická podpora. V § 2 se vyhláška vyjadřuje k počtům dětí. Stanoví, že třída, ve které jsou zařazeny děti se zdravotním postižením, má nejméně 12 dětí a naplňuje se do počtu 19 dětí.

Zákonem o pedagogických pracovnících (**zákon č. 563/2004 Sb.**, §3), jak uvádí Němec a kol. (2014, s. 12-13), jsou dány závazné předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga,

mezi které patří plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Týž zákon také stanovuje požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga (**zákon č. 198/2012 Sb.**, §20, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb.).

2.5 Východiska pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů

Opatřilová (2006, s. 135-136) konstatuje: „Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dětí v mateřské škole. Stejně jako na dalších vzdělávacích úrovních je vzdělávací obsah formulován v podobě učiva a očekávaných výstupů, a to pouze obecně, rámcově. Vzdělávací program se stanovuje pro celou věkovou skupinu společně, tj. pro děti ve věku od tří do šesti (sedmi) let.“

2.5.1 Vzdělávání dětí se SVP v mateřské škole

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dle Opatřilové (2006, s. 137), vychází ve své základní koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Z toho důvodu je RVP PV základním východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se SVP, ať už jsou vzdělávány v běžné MŠ nebo v MŠ s upraveným vzdělávacím programem. „Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro všechny děti stejné. Při jejich realizaci je však třeba zohledňovat individuální potřeby dětí a u dětí se zdravotním postižením nebo znevýhodněním je třeba respektovat některé další podmínky.“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 86)

„Vzdělávání dětí je třeba přizpůsobit potřebám, které vyplývají ze zdravotního oslabení dítěte, které jsou důsledkem jeho dlouhodobější nemoci, nebo které jsou dány lehčími poruchami učení a chování dítěte. Pokud je však vzdělávání dítěte a péče o ně natolik náročná, že vyžaduje péči dalšího pedagoga či jiného pracovníka, je vhodné jeho účast zajistit.“ (http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

Při vzdělávání dětí se SVP, podle Bazalové (2014, s. 150), má být zajištěno osvojování specifických dovedností zaměřených na sebeobsluhu. Vzdělávací prostředí má být klidné a podnětné, má být zajištěna přítomnost asistenta a snížen počet dětí ve třídě a mají se využívat kompenzační (technické i didaktické) pomůcky. Vzdělávání ve speciální škole je personálně posíleno, ale pro integrované vzdělávání není tato podmínka legislativně stanovena.

Vzdělávání dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, dětí s oslabeným rodinným zázemím či dětí, které pocházejí z jazykově odlišného prostředí a které nemluví jazykem, v němž probíhá vzdělávání, se uskutečňuje podle požadavků daných RVP PV.“ (http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

2.5.2 Individuální vzdělávací plán

Kendíková a Vosmik (2013, s. 65) citují: „**Vyhláška č. 147/2011 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., § 6, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění říká: Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně-pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením (PPP, SPC), popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.“

Individuální vzdělávací plán, jak dále uvádí Kendíková a Vosmik (2013, s. 65) **musí obsahovat:**

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče dítěti/žákovi včetně zdůvodnění,
- údaje o cíli vzdělávání dítěte/žáka, časovém a obsahovém rozvržení učiva,
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci s dítětem/žákem a rozsah práce,
- seznam kompenzačních rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku dítěte/žáka,
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb dítěte/žáka,
- návrh případného snížení počtu dětí/žáků ve třídě běžné školy, kde se dítě/žák vzdělává,
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,

- závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

Podle Uzlové (2010, s. 88) by IVP neměl být pouhým formálním dokumentem připraveným k předložení případné inspekci, ale živým materiálem, se kterým se průběžně pracuje, je doplňován, aktualizován a jeho plnění je pravidelně hodnoceno.

S IVP by měl být seznámen také asistent pedagoga. Má možnost se spolupodílet na jeho tvorbě, průběžně ho doplňovat a hodnotit.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V praktické části mé bakalářské práce budu popisovat veškeré detaily týkající se výzkumného šetření, které je zaměřeno na činnost asistenta pedagoga v mateřské škole běžného typu. Danou problematiku budu zkoumat z pohledu učitelek předškolního vzdělávání.

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je analyzovat práci asistenta pedagoga z pohledu učitelů předškolního vzdělávání v mateřské škole běžného typu.

Hlavní výzkumná otázka zní:

Jak probíhá práce asistenta pedagoga z pohledu učitelů předškolního vzdělávání v běžné mateřské škole?

Dílčí výzkumné cíle jsem stanovila na základě hlavního cíle výzkumu:

1. Zmapovat pracovní činnosti asistenta pedagoga v mateřské škole.
2. a) Odkrýt formy spolupráce asistenta pedagoga s učiteli v mateřské škole.
b) Porozumět faktorům, které ovlivňují kvalitu spolupráce asistenta pedagoga a učitelů v mateřské škole.
3. Odkrýt pozitiva a negativa práce asistenta pedagoga v mateřské škole.

Z dílčích výzkumných cílů vplynuly **dílčí výzkumné otázky**:

1. Jaké činnosti nejčastěji zajišťuje asistent pedagoga v mateřské škole?
2. a) Jaké formy spolupráce existují mezi asistentem pedagoga a učiteli v mateřské škole?
b) Jaké faktory ovlivňují kvalitu spolupráce asistenta pedagoga a učitelů v mateřské škole?
3. Jaká pozitiva a negativa práce asistenta pedagoga vnímají učitelé v mateřských školách?

3.2 Metodologie výzkumu

Vzhledem k charakteru výzkumného tématu jsem zvolila **kvalitativní výzkum** jako typ metodologie. Podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007, s. 24) jde v kvalitativním výzkumu o to, do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.

Jako metodu sběru dat pro výzkum jsem zvolila **polostrukturovaný rozhovor**. Je to rozhovor, dle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007, s. 160), který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Tuto metodu jsem zvolila z důvodu dané možnosti dotazovat se na určité skutečnosti doplňujícími otázkami za účelem získání co největšího množství dat.

Participanty pro kvalitativní výzkum bakalářské práce jsem zvolila na základě **záměrného výběru**. Výzkumný soubor tvoří **pět učitelek z běžných mateřských škol v okrese Zlín**, které mají zkušenost s integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň pracovaly s asistentem pedagoga. Jedna učitelka zastává funkci ředitelky mateřské školy.

3.3 Realizace výzkumu

Všechny rozhovory s participanty proběhly v měsíci říjnu 2015. Čtyři učitelky mně poskytly rozhovor v mateřské škole, kde pracují, a jeden rozhovor probíhal na škole, kde dotyčná učitelka studuje.

Všechny učitelky byly obeznámeny s mou bakalářskou prací a ujištěny o naprosté anonymitě a mlčenlivosti sdělených informací.

U čtyř učitelek byly rozhovory zaznamenány na diktafon. Na tuto skutečnost byly předem upozorněny a s nahrávkou souhlasily. U jedné učitelky mi nebylo povoleno nahrávání na diktafon, takže rozhovor jsem zaznamenávala písemně na papír.

3.3.1 Charakteristika participantů výzkumu

Participanty jsem označila písmenem U nebo Ř a přiřadila jsem k nim číslovku, např. U1. Toto označení používám i při interpretaci získaných dat. Nyní uvádím charakteristiku participantek z mého výzkumného souboru.

Participant - U1: žena, 49 let, středoškolské vzdělání, učitelka v MŠ, praxe 4 roky, postižení integrovaného dítěte: autismus.

Učitelka pracuje v mateřské škole 4 roky, přestože už dříve vystudovala střední pedagogickou školu. V minulosti pracovala v jiném nepedagogickém oboru. Učitelku jsem si zvolila do mého výzkumného souboru především proto, že má zkušenosti s integrací dítěte s autismem a zároveň pracovala s asistentkou pedagoga. Byla to její první zkušenost. Třída, ve které bylo dítě začleněno, je určena pro děti se SVP a tomu odpovídá i snížený počet - 17 dětí. Učitelka nyní pracuje na pozici vedoucí učitelky. Setkání k rozhovoru jsme si domluvily osobně a sešly jsme se v kanceláři mateřské školy, kde pracuje. Rozhovor mi poskytla velmi ochotně, i když zpočátku musela překonat rozpaky z nutnosti nahrávání rozhovoru na diktafon. Rozhovor probíhal v přátelské atmosféře zhruba 30 minut. Poté jsem si šla prohlédnout třídu, ve které se dítě vzdělávalo a byly mi ukázány i speciální pomůcky, které asistentka využívala v rámci strukturovaného učení s integrovaným dítětem.

Participant – Ř2: žena, 52 let, vysokoškolské vzdělání, ředitelka MŠ, praxe 32 let, postižení integrovaného dítěte: ADHD.

Učitelka pracuje ve funkci ředitelky zhruba 7 let. Má dlouhodobou praxi v předškolním vzdělávání a jako jediná z mého výzkumného souboru je vysokoškolsky vzdělaná. Zkušenost s integrovaným dítětem ovšem zažila poprvé. Do výzkumného souboru jsem ji zařadila hlavně z důvodu její funkce ředitelky, protože jsem očekávala vyčerpávající informace z problematiky zajišťování pozice asistenta pedagoga do mateřské školy. To se mi potvrdilo. Ovšem vzhledem k poměrně nové funkci asistenta pedagoga v běžných mateřských školách a její první zkušenosti s integrací dítěte, se ředitelka potýkala s nedostatkem informací k této problematice (např. tvorba IVP) a metodického vedení ze strany pedagogicko-psychologické poradny. Rozhovor byl ale velmi přínosný a podnětný. Potíže jsem měla jen se způsobem uchování sdělených informací, protože jsem nedostala souhlas k nahrávání rozhovoru a tak jsem vše zaznamenávala na papír. Rozhovor probíhal v ředitelně mateřské školy zhruba 25 minut. Bylo mi umožněno nahlédnout i do portfolia dotyčného integrovaného dítěte, které vytvořila asistentka pedagoga.

Participant – U3: žena, 54 let, středoškolské vzdělání, učitelka v MŠ, praxe 15 let, postižení integrovaného dítěte: poruchy chování.

Učitelka pracuje v mateřské škole 15 let, ale zkušenosti s integrací dítěte také zažívala poprvé. Taktéž spolupráce s asistentkou pedagoga byla prvotní. Telefonicky jsem si vyžádala svolení k realizaci rozhovoru od ředitelky mateřské školy, ve které pracuje. Od ředitelky jsem dostala i kontakt na dotyčnou učitelku a domluvila si rozhovor. Učitelku jsem si vybrala především proto, že ředitelka této mateřské školy má velmi kladný vztah k integraci dětí se SVP a přestože nemá dlouhou praxi v zajišťování funkce asistenta pedagoga, poskytla mi vyčerpávající informace o problematice pedagogických asistentů. Zvláště co se týká administrativního a ekonomického zajišťování těchto pracovníků. Rozhovor s učitelkou probíhal v její třídě během odpoledního spaní dětí, proto jsme se musely chovat tiše a občas přerušovat rozhovor. To ale vůbec neubralo na jeho váze, naopak mi bylo poskytnuto mnoho podnětných a zajímavých informací i doporučení do praxe. Učitelka byla ochotná a vstřícná k podávání informací.

Participant – U4: žena, 56 let, středoškolské vzdělání, učitelka v MŠ, praxe 37 let, postižení integrovaného dítěte: poruchy chování.

Učitelka pracuje ve stejné mateřské škole jako učitelka U3. Ze všech participantů má nejdelsí praxi v předškolním vzdělávání, přesto i pro ni byla integrace dítěte se SVP nová. Taktéž zkušenost s činností asistentky pedagoga. Zažívala i obavy z této spolupráce, které se však po čase spolupráce rozplynuly. Na základě telefonického hovoru jsem si s ní domluvila schůzku k realizaci mého rozhovoru. Ten se odehrával v místnosti určené pro logopedická cvičení s dětmi v mateřské škole, kde pracuje. Mluvila o stejném integrovaném dítěti jako učitelka U3, ale ze svého pohledu, jak ona viděla práci dotyčné asistentky, vlastní spolupráci, přednosti i nedostatky pedagogické asistentky. Učitelka byla velmi příjemná, vstřícná, ochotně mi nabídla svůj čas i po její pracovní době. Rozhovor trval kolem 30 minut. Musela jsem pouze dávat pozor, aby v rozhovoru neodbíhala od tématu, protože mi chtěla sdělit velmi mnoho informací i ty, které nebyly předmětem mého výzkumu.

Participant - U5: žena, 24 let, středoškolské vzdělání, učitelka v MŠ, praxe 4 roky, studentka VŠ, postižení integrovaného dítěte: středně těžká mentální retardace s autismem.

Učitelka je z participantů nejmladší - jeden z důvodů její volby pro můj výzkumný soubor. Ve školství pracuje 4 roky, v současné době je studentkou vysoké školy - obor: Učitelství pro MŠ. Také ona měla prvotní zkušenost s integrovaným dítětem a pedagogickou asisten-

cí. I ona zažívala prvotní obavy z přítomnosti dalšího pedagogického pracovníka v její třídě. Náš rozhovor probíhal v přátelské atmosféře v budově školy, ve které studuje. Rozhovor byl stručný, probíhal asi 20 minut, ale velmi zajímavý. Přínosný i v tom, že tato učitelka popisovala zkušenost s integrací dítěte se středně těžkou mentální retardací. Toto byl další faktor, který přispěl k volbě této učitelky do mého výzkumného souboru. Mluvila velmi pěkně o spolupráci s asistentkou pedagoga a také o jejím obětavém přístupu k integrovanému dítěti. Vzhledem k jejímu věku byl její pohled na danou problematiku pedagogické asistence velmi upřímný a pro mne až úctyhodný.

4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT A JEJICH INTERPRETACE

Pro vyhodnocení rozhovorů jsem se rozhodla pro analýzu dat pomocí techniky **otevřeného kódování**. Dle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007, s. 211) se jedná o techniku, při které je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.

Všechny realizované rozhovory jsem přepsala z diktafonu do písemné podoby. Následně jsem daný text zpracovala na **kódy**. Ukázka kódování části transkriptu jednoho rozhovoru je uvedena v příloze této bakalářské práce (Příloha II). Na základě jednotlivých kódů, dle jejich podobnosti, jsem vytvořila **čtyři kategorie a čtyři subkategorie**. Dle Gavory (2010, s. 211) v každém materiálu vystupuje mnoho významových kategorií, v němž se výzkumník snaží objevit takové typy kategorií, které vyhovují cíli jeho výzkumu.

Pro přehlednost jsou kategorie uvedeny v následující tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 – Přehled kategorií

Pořadí	Kategorie	Subkategorie
1.	Pracovní činnosti	Pedagogická asistence Osobní asistence Komunikace Evaluace
2.	Kooperace	
3.	Osobnostní vlastnosti	
4.	Úskalí	

4.1 Interpretace získaných dat

V této kapitole budu interpretovat jednotlivé kategorie, které vznikly na základě otevřeného kódování.

4.1.1 Kategorie: Pracovní činnosti

Z výzkumu vyplynula tato kategorie jako stěžejní, nasycena velkým množstvím dat. Činnost pedagogického asistenta závisí na konkrétním postižení integrovaného dítěte, na druhu a stupni postižení, a je velmi různorodá. Proto jsem tuto kategorii rozdělila do čtyř subkategorií. Nejvíce se budu zabývat pedagogickou asistencí, coby stěžejní činností asistenta pedagoga.

Subkategorie: Pedagogická asistence

Pedagogičtí asistenti se v prostředí mateřských škol nejvíce věnují integrovanému dítěti, individuálně s ním pracují nebo pomocí hry udržují jeho pozornost, př. motivují k žádané činnosti. Jsou velkou pomocí pedagogovi v přípravě podkladů, pomůcek nebo pracovních listů pro práci s integrovaným dítětem, ale i s ostatními dětmi. Spolupracují s učitelkami při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Snaží se dítě s postižením všestranně rozvíjet, především v oblasti socializace, komunikace, samostatnosti, společenského chování a dohlíží na upevňování pracovních dovedností. Všichni oslovení respondenti uvádějí na prvním místě v náplni práce asistenta pedagoga nejčastěji individuální práci s dítětem. Participant (U1) uvádí: „...vždycky jsme se domluvíly, jaké bude téma, co budeme dělat a ona [asistentka] si to připravila, aby s ním mohla individuálně na tom samém pracovat, což někdy bylo náročnější, aby on to pochopil a byl schopný spolupracovat s ostatními.“ Participant (U3): „...ona si připravovala pro to dítě konkrétní činnost, kterou s ním prováděla individuálně po obědě.“

Subkategorie: Osobní asistence

Tato kategorie, coby do četnosti činností asistenta pedagoga, je též velmi důležitá. Asistent pedagoga v prostředí mateřské školy má v náplni práce také osobní asistenci u integrovaného dítěte. Záleží ale, jak už jsem výše uvedla, na konkrétním postižení dítěte. Participant (U5) k tomu podotýká: „Z pobytu venku – ta holčička neusedí v písku, nikde nevydrží, ona [asistentka] nebyla ani s nama, ona utíkala po celé zahradě za ní a pak vlastně byl oběd, kde ji krmila ze začátku, postupně se naučila aspoň sama lžičkou trochu jíst, tak jedla lžičí a pak už šla dom.“ Participant (U1): „...šel se umýt, tam teda musela opravdu dohlížet i na to, aby si opravdu ty ruce umyl, aby to všechno udělal tak, jak by to mělo být. Vždycky

vlastně na té struktuře si oddělal tu kartičku s tou činností, kterou měl hotovou, na to také dohlížela a vždycky si řekli, co je čeká dál [dítě s autismem]. “ Nejčastěji se jedná o činnosti, týkající se dopomoci při sebeobsluze dítěte a jeho vedení k hygienickým návykům.

Subkategorie: **Komunikace**

K činnostem asistenta pedagoga v mateřské škole beze sporu patří komunikace a to především na třech úrovních – komunikace s učitelkami, komunikace s dítětem a komunikace s rodiči.

O vzájemné komunikaci asistenta pedagoga a pedagoga uvádí participant (U3): *„Každý týden jsme konzultovaly, jaké budeme mít téma a ona [asistentka] si připravovala pro to dítě konkrétní činnost...“*

Asistenti pedagoga musí při individuální práci s dítětem komunikovat – (U1): *„...pokud to nevydržel, tak s ním třeba [asistentka] odcházela pryč, si šly sednout nebo mu [dítěti] podala knížku nebo mu něco třeba vysvětlovala, povídala zvlášť.“*

Důležitou součástí náplně práce asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy je komunikace s rodiči, kdy asistentka zhodnotí celý den. Participant (U1) uvádí: *„Jinak každý den proběhla komunikace s rodiči, kdy zhodnotila [asistentka] celý den, komunikovala s nimi, jaké byly plusy, mínusy, nebo na čem je potřeba pracovat nebo co se nedařilo.“*

Subkategorie: **Evaluace**

Každý asistent pedagoga by měl provádět evaluaci integrovaného dítěte, aby sám zhodnotil, jaké dítě dělá pokroky a mohl tak informovat rodiče. Také má možnost vše konzultovat s pedagogem, čehož asistenti využívají – (U3): *„Prováděla samozřejmě evaluační činnost, spolupracovala hlavně s učitelkami.... No a my jsme každý den spolu po té ranní směně, po jeho odchodu, hodnotily, jak ten den proběhl, co se nám s ním podařilo, nepodařilo a kladly jsme si další nějaké cíle, co bychom chtěly v tom jeho chování nebo vůbec v jeho činnosti vůči celé třídě změnit.“*

Velkou výhodou předškolního vzdělávání je skutečnost, že asistent pedagoga se téměř každý den setkává s rodiči integrovaného dítěte. Má tedy možnost zhodnotit přímo celý den, jak ho dítě prožilo, v čem udělalo pokroky nebo kde byl problém – (U3): *„...s matkou*

konzultovaly až nějaké problémy většího rázu, ale ona dennodenně byla s tou matkou v rozhovoru.“

Dva participanté uvedli, že asistentky pedagoga v jejich MŠ si vedou písemné záznamy o činnosti dítěte, ve kterých provádí evaluaci dítěte, buď formou portfolia, nebo deníku. Participant (U4) objasňuje i záznamy o autoevaluaci asistentky pedagoga: *„A každý den si potom po jeho odchodu psala zrovna. Měla deník, kde si zapisovala celý ten den - jak ten chlapec všechno plnil, neplnil, co se jí zadařilo, co se jí nezadařilo.“*

4.1.2 Kategorie: **Kooperace**

Asistent pedagoga v mateřské škole pracuje pod vedením pedagoga integrovaného dítěte a aktivně se podílí na přípravě podkladů k určitému tématu nebo na výrobě pomůcek. Důležitá je především vzájemná komunikace a informovanost asistenta pedagoga s konkrétní náplní dne nebo týdne. Tuto skutečnost participanté uváděli nejčastěji – (U3) *„Vždycky dopředu jsem ji [asistence] řekla, jaké bude to téma, ukázala jsem ji ty svoje pracovní listy a vlastně každý den věděla, že tyto a tyto činnosti budeme dělat... Takže dopředu byla seznámena s průběhem celého toho týdne...A ona si samostatně k tomu připravovala tu náplň, kterou s ním [dítětem] bude individuálně dělat.“*

Nejdůležitější kompetencí AP, kterou nejčastěji participanté uváděli, byl neustálý dohled na integrované dítě a individuální práce s ním. Tato skutečnost je důležitá především pro učitelky v MŠ, aby se mohly klidně a kvalitně věnovat práci s ostatními dětmi – (U4): *„Já jsem se vlastně věnovala tomu zbytku té třídy a věděla jsem, že mne [integrované dítě] nebude utíkat ze třídy, že nebudu muset za ním odbíhat, dávat ho zpátky, řešit s ním, že mne tam někde řve, ruší, že by mne tam létal, mohl by si ublížit...“*

Asistenti pedagoga, ale nepracují jen s integrovaným dítětem, ale pomáhají učitelkám i s ostatními dětmi. Tím se i liší od profese osobního asistenta. Participant (U4) nám o tom vypovídá: *„Ale je pravda, že nám [asistentka] pomáhala i s jinými kluky, s jedním stoprocentně, který měl taky takové výbušné chování, takže ona vlastně tady byla na to, aby nám taky tyhle ty kluky tak trochu krotila v těch svých projevech výbušnosti, v těch projevech chování, aby nám je tam tak trošku hlídala a popoháněla k tomu kroužku...“*

Pozitivní vztahy mezi asistentem pedagoga a pedagogem jsou žádoucí pro obě strany. Tři participanté uvedli, že jejich spolupráce s AP byla vynikající nebo velmi dobrá. Dva parti-

cipanti se shodli na spolupráci dobré a bezproblémové, ale všichni participantů byli spokojeni – např. (U5) tvrdí: „*Tím, že jsme měly štěstí na skvělou asistentku, já tvrdím, že nikdy v životě už nikdo nenajde lepší asistentku než naši. Naše spolupráce byla úplně vynikající.*“ Základem dobré spolupráce je vstřícnost a ochota pedagogické asistentky.

Byly uvedeny jen drobné nedostatky při spolupráci u dvou participantů. Participant (Ř2) uvádí: „*Ze začátku byla trochu stydlivá, musely jsme ji vše říkat, co má dělat a jak zapojit děti, ale rychle se zapracovala a pak byla dobrá a samostatná.*“ Druhý participant (U3) sděluje: „*Jenom já bych více přivítala z její strany [asistentky] větší aktivitu při té spolupráci s tou učitelkou, konkrétně při té řízené činnosti. Myslím si, že ona to teď takto nedělá, ale ona si vždycky jako sedla a víceméně nás takto sledovala. Ona tu řízenou činnost, ten tělocvik nebo ten komunitní kruh, to všechno nechávala na mě.*“ V tomto případě se ukazuje, že je důležitá vzájemná komunikace mezi AP a pedagogem a také předem vyjasněné kompetence.

4.1.3 Kategorie: Osobnostní vlastnosti

Práce asistentů pedagoga je náročná fyzicky i psychicky, proto efektivita jejich práce závisí hodně na jejich osobnostních vlastnostech. Participantů výzkumu u asistentů pedagoga nejvíce oceňují obětavost a přijetí dítěte, jak uvádí participant (U5): „*...ona by se pro to dítě rozdala, i kdyby radši sama strádala.... Je to opravdu osoba [asistentka], která má srdce na pravém místě.*“ Tuto skutečnost potvrzuje i participant (U1): „*Asi to, že to dítě úplně přijala, přijala ho takové jaké je, prostě plně se mu vydala za ten jeden rok.*“ Mezi nejvíce oceňované vlastnosti asistentů dále patří empatie, vyrovnanost, klidná a optimistická povaha – (U5): *Všecko zvládla úplně s přehledem. A nikdy si nestěžovala, nebo že se ji nechce nebo že nemá náladu. Vždycky tam byla ten den pro ni.*“

Za ideální vlastnosti a schopnosti, které by měl asistent pedagoga mít, participantů uvedli především - přijetí dítěte, empatii a vyrovnanost. Jeden participant (U5) uvedl i důslednost, jako hlavní cestu k rozvoji dítěte: „*Tak asistent pedagoga musí být především důsledný. Důslednost na prvním místě, pokud chce dítě někam posunout. Musí být hodná a zároveň vědět, že přísnost je tam potřeba. Umět to správně rozdělit.*“ Tento fakt je možné považovat za pedagogické umění, které asistent pedagoga získává především zkušenostmi v praxi.

4.1.4 Kategorie: Úskalí

Práce asistenta pedagoga přináší i mnohá úskalí. Tito pracovníci přicházejí často do praxe bez předchozích zkušeností s dětmi se SVP a bez dostatečné kvalifikace. Ta je značně různorodá – od vysokoškolského vzdělání po minimálně základní vzdělání doplněné kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga. Ve stanoveném výzkumu při rozhovorech participanti uvedli spolupráci se čtyřmi asistentkami pedagoga. Z toho tři asistentky měly vysokoškolské vzdělání a jedna asistentka pedagoga měla VOŠ. Jejich vzdělání bylo pedagogického nebo sociálního směru. Ale ani jedna z nich neměla vystudovanou speciální pedagogiku ani zkušenosti v této profesi. Z konkrétních rozhovorů vyplynula skutečnost nedostatečné odborné vzdělanosti asistentů pedagoga a také nedostatek zkušeností v práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Dva participanti toto dokazují (Ř2): *„Zkušenosti chyběly. Asistenti by měli mít vystudované něco pro asistenty zaměřené.“* Participant (U3) uvádí: *„U těch asistentek bych uvítala takovou tu odbornou vzdělanost, připravenost na tu práci s těmi dětmi a připravenost na tu práci v tom prostředí.“*

V současné době existuje studijní obor Asistent pedagoga v bakalářském programu. Je to jedna z cest, jak si může asistent pedagoga zvýšit kvalifikaci vysokoškolským studiem ke spokojenosti pedagogů předškolního vzdělávání. Participant (Ř2) k dalšímu vzdělávání asistentů pedagoga dále doporučuje: *„...něco pro asistenty, protože speciální pedagog vám zase nepůjde na asistentské místo za ty peníze. A ještě na zkrácený úvazek.“*

Participant (U3) ale upozorňuje na skutečnost, kdy problematika integrovaného vzdělávání je tak široká, že asistent pedagoga nemůže být ani na vše dostatečně připravený. – *„...já nevím, nikdy jsem se o to nezajímala...jestli je na to nějaké speciální vzdělání. Ale myslím si, že ta problematika té inkluze – s čím vším se ten asistent může setkat je tak obrovská, že ani nemůže být na všechno ten asistent připravený.“* Ukazuje se, že zkušenosti AP získává především v praxi - samotnou prací s dětmi s konkrétním postižením. AP by měl mít i možnost požádat o odbornou konzultaci odborníky z řad psychologů a speciálních pedagogů ze školských poradenských zařízení.

5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Cílem výzkumné části bakalářské práce bylo analyzovat práci asistenta pedagoga z pohledu učitelů předškolního vzdělávání v mateřské škole běžného typu. Potřebné údaje k realizaci výzkumu jsem získala z polostrukturovaných rozhovorů s participanty, kterými bylo pět učitelek předškolního vzdělávání, z nichž jedna byla ve funkci ředitelky.

Činnost asistenta pedagoga v mateřské škole je závislá na druhu a stupni postižení integrovaného dítěte a je tudíž velmi různorodá. Pedagogičtí asistenti se v tomto prostředí nejvíce věnují integrovanému dítěti, individuálně s ním pracují nebo pomocí hry udržují jeho pozornost a vhodně jej motivují k žádané činnosti. Pracují pod vedením pedagoga a pomáhají mu s přípravou podkladů, pomůcek nebo pracovních listů pro integrované dítě, ale i pro ostatní děti. Snaží se dítě s postižením všestranně rozvíjet, především v oblasti sociálních dovedností, komunikace, samostatnosti nebo společenského chování. Pokud to druh postižení vyžaduje, v náplni práce asistenta pedagoga je i osobní asistence, nejčastěji se jedná o činnosti týkající se dopomoci při sebeobsluze dítěte a jeho vedení k hygienickým návykům. K základním činnostem asistenta pedagoga patří komunikace a to především s učitelkami, s dítětem a s rodiči svěřeného dítěte. Aby byla práce asistenta pedagoga efektivní, je třeba, aby pravidelně prováděl evaluaci dítěte a dokázal zhodnotit i svou vlastní práci.

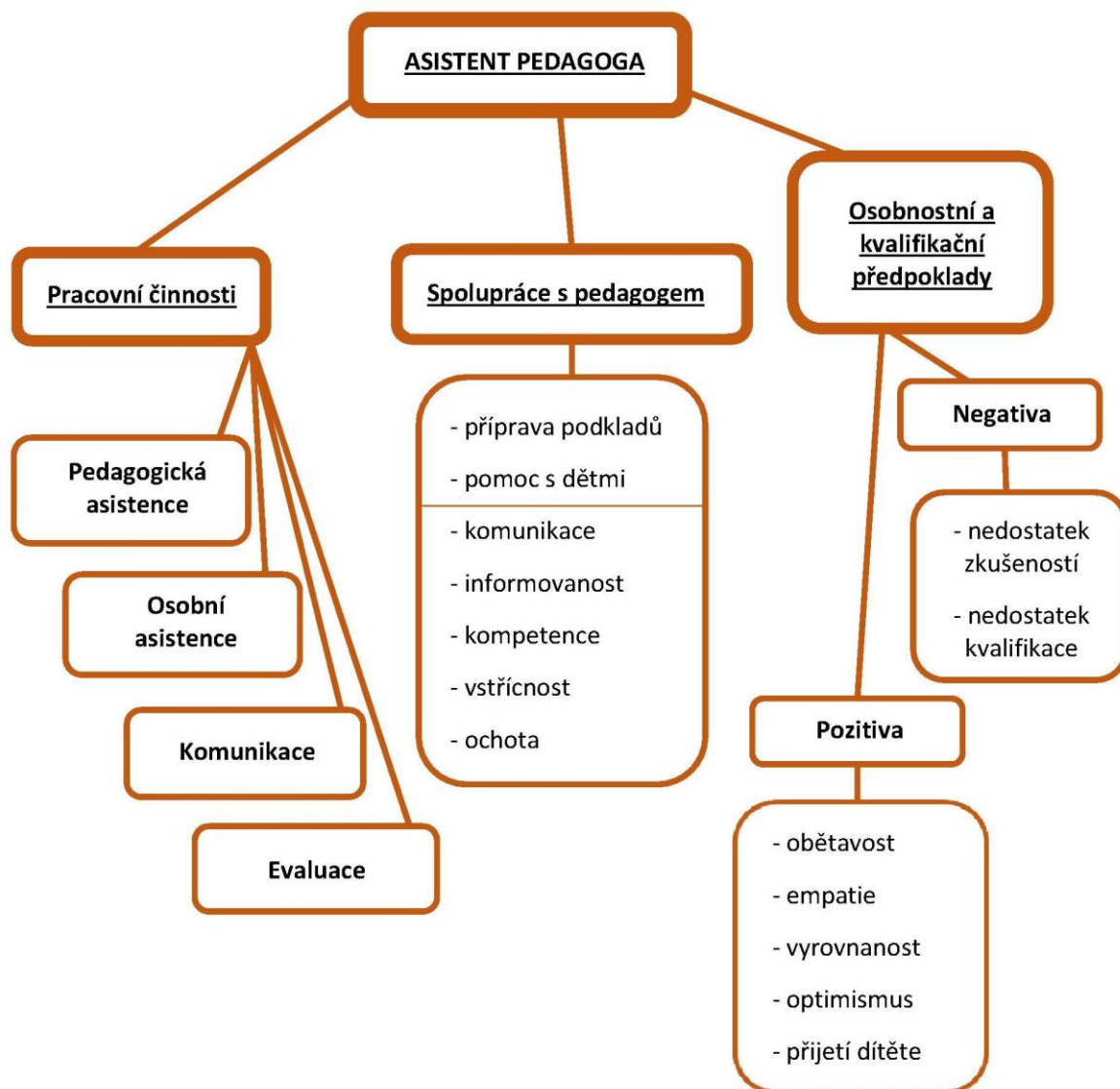
Asistent pedagoga v mateřské škole pracuje pod vedením pedagoga. Aktivně se podílí na přípravě podkladů k určitému tématu nebo na přípravě pomůcek. Důležitá je především informovanost asistenta pedagoga s konkrétní náplní dne nebo týdne. Asistenti pedagoga nepracují jen s integrovaným dítětem, ale pomáhají učitelkám i s ostatními dětmi. Žádoucí pro obě strany jsou pozitivní vztahy mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Důležitá je i vstřícnost a ochota k pomoci. Dobrá spolupráce nemůže probíhat bez vzájemné komunikace mezi pedagogickým asistentem a pedagogem. Ke vzájemné spokojenosti obou pedagogických pracovníků musí být předem stanovené kompetence.

Práce asistentů pedagoga je náročná fyzicky i psychicky, proto efektivita jejich práce závisí hodně na jejich osobnostních vlastnostech. Pedagogové u asistentů pedagoga nejvíce oceňují obětavost a přijetí dítěte. Mezi nejvíce oceňované vlastnosti asistentů dále patří empatie, vyrovnanost, klidná a optimistická povaha. Za ideální vlastnosti a schopnosti, které by měl asistent pedagoga mít, participanti uvedli především - přijetí dítěte, empatii a vyrovnanost. Jeden participant uvedl i důslednost, jako hlavní cestu k rozvoji dítěte. Tento

fakt je možné považovat za pedagogické umění, které asistent pedagoga získává především zkušenostmi v praxi.

Zavádění pozice asistenta pedagoga do mateřských škol přináší i mnohá úskalí. Je to především nedostatek zkušeností a odborné připravenosti asistentů pedagoga na výkon jejich pozice. Dále jsou to obavy pedagogů z přítomnosti další cizí osoby v jejich třídě a obavy ze spolupráce. Někteří participanté poukazovali i na malou aktivitu asistentů pedagoga při řízené činnosti s dětmi a na odvádění pozornosti dětí asistentem pedagoga v souvislosti s individuální prací se začleněným dítětem.

Pro lepší orientaci výsledků výzkumu jsem vytvořila pojmovou mapu (obr. č. 1), která analyzuje práci asistenta pedagoga v mateřské škole běžného typu.



Obr. č. 1: Pojmová mapa – Shrnutí výsledků výzkumu

Pojmová mapa znázorňuje výsledky mého výzkumu, který se zabývá činností asistenta pedagoga v mateřské škole běžného typu z pohledu učitelů předškolního vzdělávání. Mezi **nejčastější činnosti asistenta pedagoga** patří – pedagogická asistence, osobní asistence, komunikace mezi učitelkami, dítětem a rodiči dítěte a evaluace dítěte i autoevaluace asistentky pedagoga. Další důležitou oblastí, které se věnuje výzkum, je **spolupráce asistenta s pedagogem**. Jsou zde nastíněny formy spolupráce a také uvedeny faktory, které ovlivňují kvalitu jejich spolupráce. Dále jsou zde znázorněny **pozitiva a negativa práce asistenta pedagoga**, co nejvíce pedagogové oceňují a co konkrétně postrádají u asistentů pedagoga v mateřské škole.

6 DISKUZE

Činností asistenta pedagoga, v rámci edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, se zabývalo více výzkumů v České republice i v zahraničí. Většina z nich je z prostředí základního vzdělávání, ovšem závěrečná zjištění se v mnohém velmi blíží mému výzkumnému šetření z prostředí předškolního vzdělávání. Z tohoto důvodu je zde uvádím. Předkládám i svá doporučení k využití mých výzkumných zjištění v praxi.

Výzkum, který realizoval Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková (2014), je zaměřený na práci asistenta pedagoga v běžné základní škole v České republice. Z výzkumu mimo jiné vyplynula důležitost **metodického vedení asistenta pedagoga**, který by měl zajišťovat především učitel spolupracující s asistentem, dále pracovník školního poradenského pracoviště (školní speciální pedagog, výchovný poradce) a také pracovník školského poradenského zařízení (PPP, SPC). Z mého výzkumného šetření vyplynula podobná skutečnost, kdy pedagogové i asistenti v mateřských školách postrádají metodické vedení především od pracovníků školských poradenských zařízení. Asistenti i pedagogové v MŠ by měli mít možnost konzultací případných problémů u integrovaných dětí s odborníky z výše jmenovaných zařízení.

Na základě stejného výzkumu došli výzkumníci ke zjištění **důležitosti vzdělávání asistentů pedagoga**, které by mělo být zaměřeno především na poznatky ze speciální pedagogiky. Mají-li být asistenti skutečně efektivně zapojeni do edukace dětí s postižením je jejich účast na dalším vzdělávání nezbytná. Z výzkumu, který jsem realizovala v prostředí předškolního vzdělávání, vyplynul podobný fakt nedostatečné kvalifikace asistentů pedagoga a také nedostatek zkušeností v práci s dětmi se SVP. Je proto velmi důležité, aby asistenti byli podporováni svými nadřízenými k dalšímu vzdělávání a zvyšování kvalifikace např. formou kurzů DVPP, kvalifikačních kurzů nebo studií v bakalářském programu Asistent pedagoga na vysokých školách.

Dále Němec a kol. (2014), na základě výzkumného šetření, uvádí klíčové podmínky pro vhodné nastavení **spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem**. Konstatují, že je třeba, aby asistent i pedagog si byli vědomi svých kompetencí a rolí, asistent by měl respektovat rozhodnutí učitele a řídit se podle jeho instrukcí. Důležité jsou i osobnostní dispozice asistenta a učitele, jejich komunikační dovednosti a také dobrá vůle. Participant, kteří tvořili můj výzkumný soubor, považovali za velmi důležité vlastnosti asistenta – vstřícnost a ochotu k pomoci. Dále pro dobrou spolupráci, uváděli jako důležité, vymezení

kompetencí a vzájemnou komunikaci. Pro zlepšení kvality spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem doporučuji stanovení určité doby na přípravy programů, informovanost o plánovaných programech a také na reflexi práce asistenta pedagoga.

Němec (2014) ve své dizertační práci uvádí výsledky z rozsáhlé mezinárodní studie Giangreca a Doyle (2007) o asistentské práci, ve které byly zjištěny přetrvávající rozpory a nejasnosti v tom, co utváří **náplň práce asistenta pedagoga**, nakolik jsou v práci asistenta pedagoga reflektovány potřeby učitele, potřeby žáků, podmínky panující ve škole a další možné vlivy. Na základě mnou realizovaného výzkumu mohu potvrdit důležitost jasně stanovené náplně práce AP a přesně dané jeho kompetence. Předchází se tak zbytečným nedorozuměním a nenaplněným očekáváním.

Stejná studie potvrzuje, že asistenti pedagoga patří mezi **nejhůře placené profese** ve školství, mají minimální možnosti kariérního růstu. Z vlastního výzkumného šetření vyplynula skutečnost velmi nízkého finančního ohodnocení asistentů pedagoga. Aby profese asistenta pedagoga nabyla na kvalitě a prestiži, bylo by žádoucí zvýšit platy pedagogickým asistentům.

Edukací dětí předškolního věku se SVP se zabývá Kaleja (2014, s. 12), který uvádí, že třída mateřské školy se podle vyhlášky č. 43/2006 § 2 naplňuje do počtu 24 dětí. V současné situaci nedostatku míst v MŠ jsou však třídy na doporučení zastupitelstev měst běžně naplňovány do počtu 28 dětí. Dojde-li k situaci, že se ve třídě sejdou děti s různými specifiky, ale ne aspoň dvě děti se zdravotním postižením, či zde tyto děti jsou, ale rodiče nejsou ochotni či z nějakého důvodu schopni ředitelce doručit potvrzení odborníků o zdravotní postižení svého dítěte, tak nastává pro učitelky velmi náročná pedagogická situace. Stupeň nebo charakter zdravotního postižení dítěte, při němž by mohl být snížen počet dětí ve třídě, není vyhláškou upřesněn. Dochází k situacím, kdy se ředitelky ocitají v legislativním vakuu a v zájmu ostatních dětí, učitelek, ale i dětí se zdravotním postižením bojují zejména se zřizovatelem o snížení počtu dětí ve třídě, v níž jsou děti se zdravotním postižením zařazeny. Z mého výzkumného šetření vyplynul jako největší problém v mateřských školách **vysoký počet dětí na jednu učitelku ve třídě**. Z hlediska fyzických a psychických možností učitelek a mnohdy i dětí by bylo žádoucí snížit počty dětí na jednu učitelku a to i v případě, kdy ve třídě nebudou integrovány děti se SVP. S tím souvisí i úprava legislativy.

Pacholík a kol. (2015) uvádějí na základě výzkumu z oblasti **edukace dětí se SVP v MŠ** na Slovensku zjištění, ve kterých učitelé zastávají názor, že vzdělávání dětí se SVP v běžných MŠ vyžaduje mj. snížení počtu dětí ve třídě, působení kvalifikovaného asistenta pedagoga a zvýšení kvalifikace učitelů a asistentů pedagoga v oblasti speciální pedagogiky. Na základě mnou realizovaného výzkumu jsem dospěla k podobným závěrům.

V současnosti pozice asistenta pedagoga v mateřských školách v České republice není příliš rozšířena, a proto pedagogická asistence v oblasti předškolního vzdělávání není ani příliš probádána. Výzkumy s touto problematikou se zaměřují více na základní vzdělávání. Problematika práce asistentů pedagoga v prostředí mateřských škol by si do budoucna zasloužila více pozornosti výzkumných pracovníků a jejich výzkumná šetření by tak mohla napomoci rozšířit povědomí odborné i laické veřejnosti o asistentské pedagogické práci v mateřských školách, aby mohlo být podpořeno vzdělávání dětí se SVP.

ZÁVĚR

V České republice je zaručeno právo na vzdělávání pro všechny děti, tzn. i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby se tyto děti mohly vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu, jsou legislativně stanovena určitá podpůrná opatření. Jedním z nich je i funkce asistenta pedagoga, která se stává zásadní podmínkou pro úspěšné vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V mé bakalářské práci jsem se zabývala profesí asistenta pedagoga v mateřských školách běžného typu. Cílem teoretické části bylo popsat profesi asistenta pedagoga, rozlišit asistenční služby a profese asistent pedagoga a osobní asistent. Dále vymezit základní pojmy a legislativu související s edukací dětí se SVP a v závěru shrnout problematiku edukace dětí se zdravotním postižením v prostředí předškolního vzdělávání.

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu, v praktické části bakalářské práce, bylo analyzovat práci asistenta pedagoga z pohledu učitelů předškolního vzdělávání v mateřské škole běžného typu. K závěrům výzkumu jsem došla na základě dat získaných pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které byly zpracovány technikou otevřeného kódování. Tato data byla analyzována a následně interpretována. Výsledky výzkumného šetření jsem shrnula a pro lepší orientaci znázornila v pojmové mapě a uvedla doporučení pro praxi v rámci diskuze.

Osobně jsem se setkala na školách běžného typu s asistenty pedagoga, kteří odváděli vynikající práci v rámci edukace dětí s postižením nebo znevýhodněním. Kdyby to bylo v mé moci, tak bych tyto pedagogické pracovníky „platila zlatem“. Realita je ovšem v naší společnosti taková, že jsou tito asistenti placeni velmi podprůměrně, přestože jsou i vysokoškolsky vzdělaní a s mnohými z nich jsou nadřízení pracovníci velmi spokojeni.

Věřím, že brzy přijde doba, kdy asistenti pedagoga budou lépe finančně i společensky ohodnoceni a v pedagogických sborech na školách budou uznávanými pedagogickými pracovníky.

Na závěr mé bakalářské práce chci vyjádřit všem asistentům pedagoga, kteří poctivě a zodpovědně pracují, svůj obdiv a upřímné poděkování za jejich práci, která je mnohdy náročná. Může se ale stát velice přínosnou jak pro pedagogy, tak pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a v neposlední řadě pro samotné asistenty pedagoga, kteří v ní nacházejí naplnění a uspokojení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.
- [3] BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.
- [4] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [5] KALEJA, Martin. *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-630-0.
- [6] KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-0-4.
- [7] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.,
- [8] NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
- [9] OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-9.
- [10] PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5

- [11] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [12] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [13] ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [14] TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga*. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.
- [15] UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- [16] VALENTA, Milan, Petr PETRÁŠ a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6.

Elektronické zdroje:

- [17] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. MŠMT, ©2004 [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
- [18] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. MŠMT, ©2004 [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>
- [19] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Novela školského zákona ve znění zákona č. 82/2015 Sb.* [online]. MŠMT, ©2015 [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35181/>
- [20] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními*

- vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. MŠMT, ©2005 [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>
- [21] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. MŠMT, ©2011 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>
- [22] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Zákon č. 198/2012 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* [online]. MŠMT, ©2012 [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>
- [23] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách* [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2016-03-07]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/108_2006_2015.pdf
- [24] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Vyhláška č. 43/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání* [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-43-2006-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani>
- [25] DEVECCHI, C., DETTORI, F., DOVESTON, M., SEDGWICK, P., JAMENT, J., 2012. Inclusive classrooms in Italy and England : the role of support teachers and teaching assistants. In: *European journal of special needs education* 2/2012, s. 171-184. ISSN 0885-257. Dostupné také z: <http://www.asistentpedagoga.cz/devecchi-c.-dettori-f.-doveston-m.-sedgwick-p.-jament-j>
- [26] Němec, Zbyněk. *Kompetence asistenta pedagoga*. Praha, 2014. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/120216/>

- [27] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, ©2004 [cit. 2016-01-21]. Dostupné z:
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SVP	speciální vzdělávací potřeby
AS	asistent pedagoga
MŠ	mateřská škola
VŠ	vysoká škola
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
SPC	speciálně pedagogické centrum
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
ČR	Česká republika
ESF	Evropský sociální fond
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ADHD	hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)
PAS	porucha autistického spektra
Sb.	Sbírka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: <i>Pojmová mapa – Shrnutí výsledků výzkumu</i>	38
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: <i>Přehled kategorií</i>	30
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

P I Přepis rozhovoru

P II Ukázka kódování

PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU

Rozhovor s učitelkou U3

1. Jaká byla náplň práce asistentky pedagoga v MŠ?

„Její hlavní náplní bylo na začátku školního roku vypracovat IVP (individuální vzdělávací plán), jak se bude s dítětem pracovat. Tento plán předala paní ředitelce a ta ho odeslala na pedagogickou poradnu a posléze po schválení podle něho pracovala. Tento plán byl vypracovaný ještě v součinnosti s třídním vzdělávacím programem. Každý týden jsme konzultovaly, jaké budeme mít téma a ona si připravovala pro to dítě konkrétní činnost, kterou s ním prováděla individuálně po obědě. Různé pracovní listy, které odpovídaly tomu tématu. Takže ta její práce byla plánovaná, cílevědomá, nepracovala nějak nahodile, ale vždy vycházela z toho obsahu, který ta třída plnila každý den. Převážně se mu věnovala individuálně v dopoledních hodinách nebo po obědě. Při své práci využívala odbornou literaturu, prováděla samozřejmě evaluační činnost, spolupracovala hlavně s učitelkami, s rodiči, s matkou konzultovaly až nějaké problémy většího rázu, ale ona dennodenně byla s tou matkou v rozhovoru. No a my jsme každý den spolu po té ranní směně, po jeho odchodu, hodnotily, jak ten den proběhl, co se nám s ním podařilo, nepodařilo a kladly jsme si další nějaké cíle, co bychom chtěly v tom jeho chování nebo vůbec v jeho činnosti vůči celé třídě změnit.“

2. Jaké byly kompetence asistentky pedagoga? Kterou z kompetencí asistentka nejvíce využívala?

„Tak my jsme měly štěstí, že on tu vlastně byl už druhý rok, tak se ho podařilo jakoby částečně začlenit, ale naším hlavním cílem bylo, aby on se dokázal účastnit té řízené činnosti. A proto my jsme se snažily, aby se do všech těch činností zapojil společně s ostatními dětmi. Takže on když přicházel, paní asistentka už tady byla a dělala s dětmi tu činnost, kterou jsem třeba já na to dopoledne připravila. Třeba například nějaké grafomotorické listy. Takže ona už tam s tou skupinkou byla, a když ten chlapec přišel, tak se samovolně přišel podívat, co se děje a zapojil se do toho a ona mu to vysvětlila. Ale aby neměl pocit, že je nějak vyčleněný, že si to dělá někde sám u stolečku, tak pracoval společně s ostatními dětmi, ale jen pod jejím dohledem. A ona už pak během toho dopoledne se víc zaměřovala

na něj, ale nemůžu říct, že by opomíjela ty ostatní děti. Ale víc se zaměřovala na něj, aby věděla kde je, co dělá, kam odchází, jestli nedochází k nějakému konfliktu nebo tak. Naším cílem bylo, aby opravdu se naučil žít a pracovat s tou skupinou, no, aby nebyl někde vyčleněný. Z počátku on si nechtěl ani s dětmi hrát, ty děti mu vadily, on si chtěl hrát sám a případně s tou asistentkou nebo v úplně samostatné části té místnosti, kde měl svůj klid, ale během toho roku se nám podařilo, že začal pracovat, hrát si i s ostatními dětmi, ale v menší skupině nanejvýš těch dvou tří dětí, větší skupinu nesnesl. A podařilo se nám, že opravdu se zapojoval do všech těch řízených činností, zapojoval se i do cvičení, dokázal se adekvátně chovat i v takových těch jiných situacích, jako je třeba divadlo nebo třeba zájezd do Hradiště, tak jsme jeli do toho Kovokoutku nebo kamkoliv jinam. Dokázal se tam chovat. Protože on právě s tím chováním, a jak vystupovat společensky, tak s tím měl velký problém. Neměly jsme problémy, že by byl nějaký agresivní na děti, že by jim ubližoval, to nemusela (*asistentka*) řešit, ale spíš, že se rychle rozběhl a někoho shodil. Pořád jsme se snažily, buď asistentka, nebo učitelky u něho byly, a měly jsme ho pod dozorem. A nějaké takové projevy toho chování jsme mírnily.“

3. Popište, jak konkrétně pracovala asistentka pedagoga s integrovaným dítětem.

„Přišel, nasnídal se, pak vždycky byl připravený na něj nějaký úkol. Buď to grafomotorika nebo pracovní list na matematiku, jazykovku, výtvarná činnost, pracovní činnost. Takže se zúčastnil té činnosti, která byla připravena pro všechny děti. To se dělo v průběhu her do těch devíti hodin, takže si pak odešel k nějaké své hře. Převážně preferoval hru s autama, z nějaké stavebnice si stavěl cesty atd. A pak jsme cvičili, dařilo se, říkám, některý den se zapojil do všeho, do celé části toho cvičení, někdy si vybral určitou část, že přišel třeba jenom na hru. Měl hrozně rád, když jsme měli cvičení s nějakým náčiním, takže to bylo pravidlo, že na to náčiní se vždycky nechal nachytat. Měl hrozně rád tanečky, měly jsme několik vystoupení a všech se zúčastnil. A pak byla vlastně řízená činnost. To taky záleželo, jestli ho to zaujalo, tak buď seděl v komunitním kruhu s dětmi, prostě spolupracoval a nechal děti, aby hovořily, počkal, až přišla na něho řada, aby mluvil on. Někdy seděl s asistentkou na lavičce. Považuji to za chybu, že jsem tu asistentku víc nevtáhla, aby ona si vlastně sedla do toho kruhu s ním. A někdy výjimečně, tak 2 x, 3 x do měsíce, nechtěl vůbec při těch činnostech být a byl v druhé části třídy a tam si buď hrál, nebo si s asistentkou dělaly nějaké činnosti. Pak jsme odcházely po svačince ven. Venku nebývaly problémy s ním. Potom po návratu z vycházky byl oběd a po obědě vždycky ta asistentka

měla připravené, co spolu budou dělat, nějakou didaktickou hru nebo pracovní list nebo vyloženě si jenom hrál s ní.“

4. Jak konkrétně probíhala vaše spolupráce s asistentkou pedagoga?

„Vždycky dopředu jsem ji řekla, jaké bude to téma, ukázala jsem ji ty svoje pracovní listy a vlastně každý den věděla, že tyto a tyto činnosti budeme dělat. Nebo tyto a tyto básničky budeme dělat, tuto a tuto pohádku budeme hrát. Takže dopředu byla seznámena s průběhem celého toho týdne, ale už zase záleželo na mne, jak jsem se já v tom týdnu pohybovala, jak jsem si to tam já naplánovala, ale většinou prostě věděla na druhý den, co bude. A ona si samostatně k tomu připravovala tu náplň, kterou s ním bude individuálně dělat.“

5. Jakým způsobem jste měla rozdělené kompetence s asistentkou pedagoga ve třídě?

„Ten IVP vypracovala ona, protože ji to zadala paní ředitelka. Do toho jsem se já nijak nepletla. A jediné, co já jsem po ní chtěla... aby ho neustále měla na zřeteli, protože jsem nechtěla, aby došlo k nějakému třeba napadení těch dětí a aby on používal vulgarismy. Takže jsme se snažily předcházet tady těm situacím, aby docházelo mezi jím a dětmi k takovým konfliktům. A aby se snažila ho vést k tomu, aby ty děti přijal, aby dokázal komunikovat, aby dokázal řešit svoje problémy. Byl to opravdu běh na dlouhou trať. Protože on opravdu ze začátku tady toto vůbec nezvládal. Takže vlastně sledovat ho při tom žití v té skupině, protože i v první třídě, i ve škole bude ve skupině, tak aby dokázal v té skupině se prosadit, ale taky přijmout tu skupinu a zařadit se do ní. A respektovat i to, že někdo má jiný názor, jiné potřeby, takže spíš po té sociální stránce jsme se mu snažily usnadnit ten další život v té škole základní. Protože tady toto on vlastně z domu neměl vypěstované nebo neměl takové návyky společenské.“

6. Jak byste zhodnotila vlastní spolupráci s asistentkou pedagoga?

„Myslím, že jsme neměly žádné problémy, vůbec k nějakým konfliktům mezi náma nedocházelo. Byla maximálně ochotná, vstřícná, k dětem přívětivá a vůči všem zaměstnancům se chovala velice dobře. Jenom já bych více přivítala z její strany větší aktivitu při té spolupráci s tou učitelkou, konkrétně při té řízené činnosti. Myslím si, že ona to teď takto ne-

dělá, ale ona si vždycky jako sedla a víceméně nás takto sledovala. Ona tu řízenou činnost, ten tělocvik nebo ten komunitní kruh, to všechno nechávala na mě. Že vlastně nechávala na mě, jestli já dokážu to dítě do té činnosti vtáhnout, aby se zapojil. Ona sama, že by vyvíjela takovou nějakou aktivitu, že by šla s ním se zapojit, to nedělala. To mne tak trochu jako vadilo. Že to tak více méně sledovala. Když už došlo k těm řízeným činnostem.“

(7. Považovala jste práci asistentky pedagoga za přínosnou pro pedagogy v MŠ? A pro vás osobně? Zdůvodněte.)

Považovala jste za přínosnou práci této asistentky?

„Myslím, že ta její přítomnost, tam byla důležitá, protože přece jenom v tom velkém počtu dětí... Třeba ona tam náhodou nebyla, tak po dvou, po třech dnech se jeho chování zhoršilo, kdy on zjistil, že ta jedna učitelka není schopná se mu natolik věnovat a natolik sledovat ten jeho pohyb a ty jeho projevy řešit. Přece jen, když tam tu asistentku měl, bylo to jednodušší, bych tak asi řekla... Bylo to pro mne přínosné, že můžu pracovat s celou tou skupinou a nemusím cíleně být neustále zaměřena na to, kde je, co dělá, jestli prostě mne neodešel nebo někde mne něco nedělá, co by dělat neměl. My jsme měly velké prostory, velkou třídu, a když se zaměříte a začnete něco dělat s nějakou skupinkou, tak přece jen ty ostatní tak jen periferně sledujete. A u takového dítěte je důležité, abyste jenom ho měla na zřeteli.“

Takže pro vás, bez té asistentky, to byla větší zátěž?

„Byla by to větší zátěž, myslím, že průběh toho dne by byl horší bez asistentky... Takhle jsem se mohla spolehnout na ni, když ten chlapec nechtěl pracovat. Protože on třeba křičel, vydával někdy zvuky a... narušoval by to. Když on to prostě nemusel dělat nebo nechtěl to dělat, tak odešel (s asistentkou), dělal něco jiného a já jsem se mohla skupině v klidu věnovat a mohla jsem si ten program splnit.“

A považovala jste práci této asistentky za přínosnou i pro ostatní pedagogy v mateřské školce?

„Jak jsem říkala, ona je velmi ochotná, vstřícná, takže myslím, že kdykoliv ji někdo o něco požádal, tak okamžitě ochotně pomohla. A měly jsme takovou domluvu - paní ředitelka určila, protože jsme měly ještě v jedné třídě dítě, které nebylo integrované, že pokud náš

chlapec nebude ve třídě, tak ona přejde. Bylo to ale opravdu jen párkrát. Protože jeho docházka byla nadstandardní.“ *(smích)*

8. Jak přínosná byla práce asistentky pedagoga pro integrované dítě?

„Já si myslím, že během toho roku udělal opravdu velký posun. Na základě toho našeho přístupu, toho jak jsme se dohodly, co je naším cílem, že jsme se opravdu snažily k tomu během roku dojít. Takže na základě toho může být v té první třídě. Zatím je tam bez asistenty a - co jsme měly informaci - pracuje velmi dobře. Myslím si, že na tu školu byl připraven opravdu dobře. Já bych řekla až nadstandardně, protože on je inteligentní chlapec a je vděčný když se mu někdo věnuje. Protože toto byl, si myslím, asi kámen úrazu v té rodině a vlastně on pracoval dvakrát - napřed s tou skupinou a plus individuálně s asistentkou. Já si myslím, že on byl opravdu do té první třídy připraven velmi dobře. Teď je otázka ta, jak to zúročí a jak to v té škole se potom bude odvíjet dál. Tam nebyl problém po stránce vzdělatelné, ale po té stránce začlenění do toho kolektivu.“

9. Co jste nejvíce oceňovala u asistentky pedagoga?

„Tak opravdu mne se s ní spolupracovalo velice dobře Já bych dala asi tu slušnost, ochotu, vstřícnost.“

10. Co jste postrádala u asistentky pedagoga?

„U těch asistentek bych přivítala větší takovou tu odbornou vzdělanost, připravenost na tu práci s těmi dětmi a připravenost na tu práci v tom prostředí. Protože je určitě rozdíl pracovat s dítětem v mateřské škole a s dítětem v základní škole a zase na druhu postižení záleží. Ale můžu říct, že ona se opravdu snažila, připravovala se, takže nebyl to člověk, který by si tady ten rok jenom tak odbyl nebo přežil. Opravdu o tu práci měla zájem maximální.“

11. Jaké nejdůležitější vlastnosti a schopnosti by podle vás měla mít asistentka pedagoga?

„To je těžké to tak říct.... Důležitý je přístup k tomu dítěti, takový vstřícný a taková ta empatie, dokázat se vžít do toho dítěte, co to dítě vlastně potřebuje. A po té odborné stránce -

být opravdu natolik fundovaná, abych kromě té empatie věděla, jak s ním pracovat. Protože si myslím, že spousta lidí takto začne dělat a vůbec ani nemá představu, jak s takovými dětmi pracovat. Já nevím, jestli jsou na to připraveni, co všechno řešit. Jestli je na to nějaké vzdělávání...já nevím, nikdy jsem se o to nezajímala... jestli je na to nějaké speciální vzdělání. Ale myslím si, že ta problematika té inkluze - s čím vším se ten asistent může setkat je tak obrovská, že ani nemůže být na všechno ten asistent připravený. Ale myslím si, že záleží na tom, jak bude spolupracovat pedagog, protože ten pedagog už má nějaké zkušenosti a už asi ví, kam by se to asi mělo ubírat. A pak si myslím, že je velice špatná spolupráce s PPP (pedagogicko-psychologickou poradnou), že prostě za celý rok jsem se tady s nikým nesetkala a já toto prostě nechápu.“

Uvítala byste odbornou radu od někoho fundovaného z poradny v nějakém konkrétním problému, co byste zrovna potřebovala pořešit?

„Ano, myslím si, že asistent pedagoga nemá spolupracovat pouze s tím pedagogem, protože tam se třeba řeší jen otázka vzdělavatelnosti nebo něčeho, ale ty jiné otázky by s ním měl řešit speciální psycholog, psychiatr, někdo z té PPP by měl zajíždět za těmito integrovanými dětmi. Zjistit, jaké je situace v tom terénu. A prostě pohovořit s asistentem i s tím pedagogem. Protože prostě - vy si to tam nějak dělejte, vy si udělejte nějaký IVP. Ale my nemáme speciální vzdělání, nikdo z nás, ani my, ani ten asistent. A ta spolupráce je veškerá žádná.“

(12. Co byste změnila v problematice pedagogické asistence v MŠ?)

Poslední trend ve společnosti je integrovat děti s postižením do školek. Váš názor - jste pro integraci postižených dětí do mateřských škol vy sama?

„Tak zatím, jak to bude ponovu, tak k tomu nemám vůbec žádné informace. Jak bude inkluze od příštího roku (2016).“

Myslíte, jak se budou rušit ty praktické školy?

„Jestli bude nějaká vyhláška, co se bude týkat konkrétně mateřské školy, takovou informaci nemám. V každém případě, pokud tyto děti půjdou do mateřské školy, musí dojít ke změně vyhlášky o počtu dětí na třídách. A v každém případě musí být posílené rozpočty o asistenty, takže snížení počtu dětí, pokud bude v té třídě dítě s postižením a pokud tam bude asistent, musí škola mět v rozpočtu na něj zajištěné peníze. A myslím si, že finance

v současné době neodpovídají nějakému normálnímu průměrnému platu, protože sto tisíc na rok mne přijde naprosto směšné - pro asistenta. Nevím, kdo odborně by chtěl za sto tisíc pracovat.... A jinak, pokud dojde ke snížení toho počtu, tak proč by tady ty děti nemohly být? Ale v každém případě bych to nechala na zvážení i těch rodičů. Rodiče by se měli sami rozhodnout, jestli si myslí, že je to vhodné, že by to jejich dítě bylo v běžné mateřské škole. A pak samozřejmě na zvážení paní ředitelky. My nikdo nevíme, s jakým postižením to dítě dojde, takže jestli vůbec po materiální stránce je možné zařazení takového dítěte do mateřské školy. Protože jsou tu různé speciální pomůcky, které to dítě potřebuje. Je to třeba otázka výtahu atd. Takže to je tolik věcí, které je potřeba pořešit než se takové dítě přijme. Ale myslím si, že mateřské školy teď budou hlavně řešit problém dětí mladších tří let.“

Děkuji za rozhovor.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

Ukázka otevřeného kódování z části rozhovoru s učitelkou U3.

Příklad kódování v ruce – metoda papír a tužka:

2. Jaké byly kompetence AP? Kterou z kompetencí AP nejvíce využívala?

16 Tak my jsme měly štěstí, že on tu vlastně byl už druhý rok, tak se ho podařilo jakoby částečně

17 začlenit, ale našim hlavním cílem bylo, aby on se dokázal účastnit té řízené činnosti. A proto

18 *podporit děti a učitel na řízené činnosti*
my jsme, se snažily, aby se do všech těch činností zapojil společně s ostatními dětmi. Takže

19 on když přicházel, paní asistentka už tady byla a dělala s dětmi tu činnost, kterou jsem třeba já

20 *společně prací s dětmi*
na to dopoledne připravila. Třeba například nějaké grafomotorické listy. Takže ona už tam

21 *kooperace s pedagogem*
s tou skupinkou byla, a když ten chlapec přišel, tak se samovolně přišel podívat, co se děje a

22 zapojil se do toho a ona mu to vysvětlila. Ale aby neměl pocit, že je nějak vyčleněný, že si to

23 *dokládá na ID (někdy děti)*
dělá někde sám u stolečku, tak pracoval společně s ostatními dětmi, ale jen pod jejím

24 dohledem. A ona už pak během toho dopoledne se víc zaměřovala na něj, ale nemůžu říct, že

25 by opomíjela ty ostatní děti. Ale víc se zaměřovala na něj, aby věděla, kde je, co dělá, kam

26 odchází, jestli nedochází k nějakému konfliktu nebo tak. Naším cílem bylo, aby opravdu se

27 *podpora socializace ID*
naučil žít a pracovat s tou skupinou, no, aby nebyl někde vyčleněný. Z počátku on si nechtěl

28 *individuálně činnosti - ID*
ani s dětmi hrát, ty děti mu vadily, on si chtěl hrát sám a případně s tou asistentkou nebo

29 v úplně samostatné části té místnosti, kde měl svůj klid, ale během toho roku se nám podařilo,

30 že začal pracovat, hrát si i s ostatními dětmi, ale v menší skupině nanejvýš těch dvou tří dětí,

31 větší skupinu nesl. A podařilo se nám, že opravdu se zapojoval do všech těch řízených

32 činností, zapojoval se i do cvičení, dokázal se adekvátně chovat i v takových těch jiných

33 *organizace na místnosti, ale*
situacích, jako je třeba divadlo nebo třeba zájezd do Hradiště, tak jsme jeli do toho Kovokoutku

34 nebo kamkoliv jinam. Dokázal se tam chovat. Protože on právě s tím chováním, a jak

35 vystupovat společensky, tak s tím měl velký problém. Neměly jsme problémy, že by byl

36 nějaký agresivní na děti, že by jim ubližoval, to nemusela (asistentka) řešit, ale spíš, že se

37 rychle rozběhl a někoho shodil. Pořád jsme se snažily, buď asistentka, nebo učitelky u něho

38 *řízení konfliktů mezi dětmi*
byly, a měly jsme ho pod dozorem. A nějaké takové projevy toho chování jsme mímily.