

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Asistent pedagoga v mateřské škole v adaptačním období

The teaching assistant in the kindergarten in the adaptation period

Bc. Kristýna Drahozalová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: Speciální pedagogika (N SPPG)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Asistent pedagoga v mateřské škole v adaptačním období potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 12.7.2021

Ráda bych zde poděkovala vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za její podnětné rady a čas, který mi věnovala při řešení dané problematiky. V neposlední řadě také děkuji všem respondentkám, které se podílely na empirickém výzkumu a poskytly tak potřebné a cenné informace.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem adaptace asistenta pedagoga v mateřské škole. Teoretická část této diplomové práce se zabývá historií pracovní pozice, legislativou a dále také kvalifikačními a osobnostními předpoklady asistenta pedagoga. Další kapitola teoretické části je věnována tomu, jaká je role a náplň práce asistenta pedagoga při jeho práci v mateřské škole. Diplomová práce vymezuje adaptaci spojenou se začátkem nové profese a zabývá se možnostmi mentoringu. Dále popisuje, jaká by měla být spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem na třídě, případně zmiňuje, jakým chybám by se měli ve spolupráci vyvarovat. Poslední kapitola teoretické části se zabývá prací asistenta pedagoga v souvislosti s jednotlivými postiženími a znevýhodněními, se kterými se dnes v mateřských školách mohou asistenti pedagoga setkávat. Praktická část je věnována výzkumu, který byl prováděn s asistenty pedagoga z mateřských škol metodou rozhovoru. Zde je uvedena metodologie a popis celého výzkumu i východiska a závěr z něho plynoucí. Diplomová práce má za cíl zjistit, jak dlouho trvá adaptace asistenta pedagoga a jakým způsobem probíhá.

KLÍČOVÁ SLOVA

asistent pedagoga, mateřská škola, adaptace, speciálně vzdělávací potřeby, učitel

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the topic of adaptation of a teaching assistant in a kindergarten. The theoretical part of this diploma thesis deals with the history of the job position and legislation, as well as the qualification and personality of the teaching assistant, and what is his role and content in his work in the kindergarten. The next chapter of the theoretical part is devoted to what the role is and scope of work of the teaching assistant in his work in the kindergarten. The thesis defines the adaptation associated with the beginning of a new profession and deals with the possibilities of mentoring. It also describes what the collaboration between the teaching assistant and the teacher in the classroom should be like or mentions what mistakes they should avoid in the collaboration. The last chapter of the theoretical part deals with the work of the teaching assistant in connection with individual disabilities and disadvantages that teaching assistants may encounter today in the kindergarten. The practical part of the diploma thesis is devoted to research that was conducted with teaching assistants from kindergartens using the method of interview. Here is the methodology and description of the entire research and the starting point and conclusion resulting from it. The aim of the diploma thesis is to find out how long the adaptation of a teaching assistant takes and how it takes place.

KEYWORDS

the teaching assistant, the kindergarten, the adaptation, the special education requirements, the teacher

OBSAH

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Teoretická část | 8 |
| 1 Asistent pedagoga v mateřské škole..... | 8 |
| 1.1 Historie pracovní pozice | 9 |
| 1.2 Kvalifikace, osobnost a předpoklady pro práci asistenta pedagoga | 14 |
| 1.3 Práce a role asistenta pedagoga v mateřské škole | 18 |
| 2 Adaptace asistenta pedagoga v pracovním procesu | 23 |
| 2.1 Začátek nové profese | 24 |
| 2.2 Věk a práce asistenta pedagoga | 25 |
| 2.3 Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem v mateřské škole | 27 |
| 2.4 Mentoring | 29 |
| 2.5 Chyby ve spolupráci | 32 |
| 3 Práce asistenta pedagoga s dítětem předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami..... | 36 |
| 3.1 Legislativa pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami..... | 36 |
| 3.2 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami..... | 37 |
| 3.2.1 Dítě se zrakovým postižením | 37 |
| 3.2.2 Dítě se sluchovým postižením..... | 39 |
| 3.2.3 Dítě s tělesným postižením | 41 |
| 3.2.4 Dítě s mentálním postižením..... | 43 |
| 3.2.5 Dítě s narušenou komunikační schopností..... | 44 |
| 3.2.6 Dítě s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek | 46 |
| 3.2.7 Dítě s odlišným mateřským jazykem..... | 47 |
| 3.2.8 Dítě s poruchou chování | 49 |

| | | |
|--------|--------------------------------------------|----|
| 3.2.9 | Dítě s ADHD/ADD..... | 50 |
| 3.2.10 | Dítě s poruchou autistického spektra..... | 51 |
| 3.2.11 | Děti nadané a mimořádně nadané..... | 52 |
| 4 | Praktická část | 54 |
| 4.1 | Cíle a výzkumný problém | 54 |
| 4.2 | Metodologie výzkumu | 55 |
| 4.3 | Časový harmonogram výzkumu..... | 56 |
| 4.4 | Výzkumný vzorek..... | 56 |
| 4.5 | Průběh výzkumu | 58 |
| 4.6 | Okruhy výzkumného šetření | 59 |
| 4.7 | Výzkumné šetření | 60 |
| 4.7.1 | Okruh 1: pomoc při adaptaci | 61 |
| 4.7.2 | Okruh 2: problémy při adaptaci..... | 66 |
| 4.7.3 | Okruh 3: pedagogická zkušenost..... | 69 |
| 4.7.4 | Okruh 4: vztah s učitelem | 71 |
| 4.7.5 | Okruh 5: odborná pomoc | 72 |
| 4.7.6 | Okruh 6: vliv diagnózy | 74 |
| 4.8 | Shrnutí a interpretace získaných dat | 75 |
| 5 | Závěr..... | 78 |
| 6 | Seznam použitých informačních zdrojů | 79 |
| | Seznam schémat..... | 85 |
| | Seznam příloh | 86 |

Teoretická část

1 Asistent pedagoga v mateřské škole

Asistent pedagoga je dnes jak v odborných kruzích, tak u veřejnosti velmi známý pojem, se kterým se lidé často setkávají (Kendíková, 2017). Většinou jsou asistenti pedagoga spojováni se vzděláváním žáků na základní škole. Asistenti pedagoga jsou však velice potřební i v předškolním vzdělávání. Navíc statistiky uvádějí, že v poslední době narostl počet jejich zastoupení v těchto vzdělávacích institucích.

Domnívám se, že i ti, kteří nemají děti školou povinné nebo nemají děti přímo ve třídě, kde se asistent pedagoga nachází, jistě nebo s velkou pravděpodobností o tomto povolání slyšeli alespoň od ostatních, či z médií.

Definici asistenta pedagoga vymezují autoři Pedagogického slovníku jako novou pedagogickou pozici nebo kategorii, kdy lidé pracující na této pozici mohou pracovat ve školských zařízeních s dětmi zdravotně či sociálně znevýhodněnými. Pracují např. s romskými dětmi, dětmi imigrantů, integrovanými žáky se zdravotním postižením nebo v zařízeních sociální péče (Průcha, 2013). Metodický pokyn MŠMT ke zřízení asistenta pedagoga (online, cit. 2020–11–10) vytváří definici funkce asistenta pedagoga. Funkce asistenta pedagoga ve třídě přispívá k utváření inkluzivního prostředí, je jedna z možností podpůrného opatření a zároveň vyrovnává a zlepšuje kvalitu a přístup ke vzdělání. Zároveň také naplňuje vzdělávací potřeby ve třídě, kde je potřeba přítomnost dalšího pedagogického pracovníka.

Je však důležité podívat se na legislativu České republiky, která asistenta pedagoga označuje jedním z dostupných podpůrných opatření, které mohou být dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nabídnuty během jeho vzdělávání (zákon č.561/2004, Sb.). Pozice asistenta pedagoga je ukotvena v několika zákonech a vyhláškách, kterými se postupně diplomová práce zabývá. Je důležité zmínit, že v literatuře od Kendíkové (2017) nebo Pacholíka (2015) se ještě dnes objevují poznatky o tom, kdy asistent pedagoga není úplně novým, ale ne také již dokonale zaběhnutým podpůrným opatřením. Tato pracovní pozice vyžaduje určité charakterové a osobnostní vlastnosti člověka, které mu v pracovním procesu

pomáhají zvládat to, jak využít potenciál a zařazení asistenta pedagoga ve třídě mateřské školy.

V následujících kapitolách se diplomová práce zabývá podrobným vymezením historie, kvalifikací a práce či role asistenta pedagoga v mateřské škole. Je důležité zmínit, že asistent pedagoga a jeho pracovní zařazení, legislativní podmínky atp. se s vývojem profese stále upravují a zlepšují tak, aby jeho uplatnění ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyhovovalo jak dětem, kterým je podpora přiznána, tak pedagogovi třídy, ale také samotnému asistentovi pedagoga.

1.1 Historie pracovní pozice

Z historického hlediska legislativy v České republice můžeme zjistit, že pozice asistenta pedagoga byla zakotvena v roce 2004, a to do zákona č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) s účinností od 1.1.2005. Některé počáteční fáze pracovní pozice asistenta pedagoga se začaly objevovat již dříve většinou ve spojitosti s asistencí u dětí sociálně znevýhodněných, převážně šlo o romského asistenta v přípravných třídách základní školy (Průcha, 2009). Podle autorů Standardu práce asistenta pedagoga se začal objevovat asistent pedagoga již v 90. letech 20. století. Tehdy však nebyla tato pozice legislativně zakotvena a nebylo stanoveno ani financování, proto se často objevil asistent tehdy ve formě asistenta učitele, či osobního asistenta fiktivně označen jako vychovatel. Nejprve asistenty financoval úřad práce, po znemožnění této možnosti byl hrazen asistent z občanského sdružení zdravotně postižených. (Vejrochová Morávková, 2015)

Pozice asistenta pedagoga se vyvíjela s ohledem na to, s jakými dětmi pracoval, tedy s jakým konkrétním znevýhodněním nebo postižením. Asistenti pedagoga pracovali zejména se dvěma skupinami dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. A to s dětmi se zdravotním postižením či znevýhodněním a s dětmi se sociálním znevýhodněním. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) §16 odst. 1, dítě vymezené právě těmito handicapy. Jedná se tedy o děti se zdravotním postižením či znevýhodněním, anebo dítě se sociálním znevýhodněním.

V 90. letech se pozice asistenta pedagoga vyvíjela na výše zmíněných dvou rovinách. Tedy asistenti pedagoga pracovali buď s dětmi se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním nebo s dětmi se sociálním znevýhodněním. Možnost zřídit pozici asistenta pro děti se zdravotním postižením nebo znevýhodněním byla zakotvena ve vyhlášce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách (vyhláška č. 127/1997 Sb.), která umožňovala speciálním základním školám a speciálním mateřským školám ve třídě vzdělávající dítě se zdravotním postižením zařadit dva pedagogické pracovníky do jedné třídy. Mezi děti se zdravotním postižením byly zahrnováni žáci hluchoslepí, žáci s poruchou autistického spektra, žáci s více vadami v přípravných třídách.

Průcha (2009) se v pedagogické encyklopedii zmiňuje o funkci asistenta pro děti se sociálním znevýhodněním. V rámci podpory romských dětí byl zařazován romský asistent pedagoga. Tyto asistenty po několika letech působnosti přebral odpovědnost stát. MŠMT je postupně zařazovalo do doby, než byl zaveden asistent pedagoga pro všechny děti, které do přípravných tříd docházely. (Nová škola, 2013)

K rozvoji pozice asistenta pedagoga podle Teplé a kol. (online, cit. 2020–11–12) přispělo hledisko integrace¹ a inkluzivního² vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. Zatímco před legislativním vznikem této pozice byly děti se speciálními vzdělávacími potřebami zařazovány hlavně do speciálních vzdělávacích institucí. Podobně to vidí Průcha (2009), který zmiňuje v Pedagogické encyklopedii poznatek, že do roku 1989 se děti se speciálními vzdělávacími potřebami zařazovali do mateřských škol speciálních, po roce 1989 bylo umožněno individuálně integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu. Převážně tomu tak bylo s nástupem nového školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) v roce 2005. Dnes mohou být podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) §16 odst. 9

¹ integrace - „...integrace v závislosti na speciálně vzdělávacích potřebách dětí zdůrazňuje jejich závislost na službách a různých formách pomoci a podpory. Vymezují a zabezpečují se tzv. optimální podmínky, za kterých je integrace konkrétních dětí realizovatelná.“ (Pacholík, 2015, str. 16)

² inkluzivní vzdělávání - „Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol... Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který je nedostatečně otevřený k potřebám jednotlivce... Díky proměně atmosféry třídy (školy) umožňuje inkluzivní vzdělávání začlenit děti se specifickými potřebami do hlavního proudu včetně dětí s těžkými postiženími.“ (Průcha, 2013, str. 105)

zřizované mateřské školy speciální, ale také třídy nebo skupiny pro děti se zrakovým, sluchovým, mentálním, tělesným postižením, dále také pro děti s vadami řeči nebo s autismem. Dále také existují mateřské školy při zdravotnických zařízeních.

Z pohledu dalšího vývoje pozice asistenta pedagoga ve školství Teplá a kol. (online, cit. 2020–11–12) upozorňuje na další posun také díky zapojení České republiky do Evropské agentury pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání (dnes Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání – European Agency for Special Needs and Inclusive Education). Dále uplatňování základních práv a svobod, a zkušenosti ze zahraničního školství, které začleňovalo integraci a inkluzi ve vzdělávání, se v České republice začalo velmi rozvíjet uplatňování podobných principů.

S problematikou vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami souvisí i jejich zapojení na pracovní trh a uplatnění se v dospělosti i v sociální sféře jejich života. Proto Česká republika od roku 1992 každých pět let vytváří Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. *„Česká republika se již od doby svého vzniku systematicky zabývá odstraňováním bariér bránících osobám se zdravotním postižením v účasti na plnohodnotném životě a zapojení do společnosti.“* (Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025, 2020, str. 4)

Co se týče mateřských škol a vývoje pozice asistenta pedagoga, bylo podle legislativy České republiky velkým mezníkem vydání školského zákona platného od 1.1.2005. Ten umožňuje ředitelům běžných mateřských škol v hlavním vzdělávacím proudu možnost vytvořit pozici asistenta pedagoga (Vejrochová Morávková, 2015). Předpokladem pro zřízení této funkce je zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy. Na základě vyšetření dítěte dostane mateřská škola doporučení od školského poradenského zařízení. V tomto doporučení jsou obsaženy důležité informace o konkrétní podpoře dítěte od asistenta pedagoga (Palouňková, Joklíková 2017). O tomto postupu se zmiňuje i Vejšková Morávková (2015), která ještě doplňuje, že pro zřízení pozice asistenta pedagoga je důležitá domluva ředitele mateřské školy s krajským úřadem.

Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon č. 563/2004 Sb.) zařazuje asistenta pedagoga mezi pedagogické pracovníky, který vykonává přímou

pedagogickou činnost. Tímto označením se rozumí, že pedagogický pracovník je ten, kdo se přímo podílí na výchovné, speciálně-pedagogické, pedagogicko-psychologické a přímé vyučovací činnosti a tím přímo působí na osobu, kterou vzdělává a vychovává. Z tohoto důvodu, se stejně jako učitel, speciální pedagog, vychovatel a další, dostal na seznam pedagogických pracovníků i asistent pedagoga.

Po několikaletém ukotvení asistenta pedagoga v legislativě jako jednoho z pedagogických pracovníků do mateřských škol a dalších vzdělávacích institucí, vznikla novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), která pojala asistenta pedagoga jako jedno z podpůrných opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Podmínky pro využití asistenta pedagoga a další náležitosti MŠMT zakotvilo v příslušné vyhlášce ke školskému zákonu, a to vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška č. 27/2016 Sb.), kde je podrobněji sepsáno, jak asistent pedagoga vykonává svou činnost vzhledem k jeho užití jako jednoho z podpůrných opatření.

Podle novely vyhlášky o předškolním vzdělávání (vyhláška č. 423/2020 Sb.) se počet docházejících dětí do jedné třídy mateřské školy pohybuje nejvíce do 24 dětí. Podle inkudování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dětí mladších tří let se může počet dětí ve třídě snížit o počet uvedený v §2 odst. 5 a 6 zmíněné vyhlášky. Zatímco v mateřské škole zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona, kde může být nejméně 6 dětí a nejvíce 14 dětí podle jejich speciálních vzdělávacích potřeb a věku. Někdy se může počet snížit na 4–6 dětí ve třídě v případě, že by jejich vzdělávání podle školského poradenského pracoviště a vystaveného doporučení nebylo vhodné ve vyšším počtu dětí. Podle §5 vyhlášky (vyhláška č. 14/2005 Sb.) je možné v běžných mateřských školách počet dětí ve výjimečných případech z 20 dětí při pobytu mimo místo vzdělávání zvýšit o 8, tedy na 28 dětí. Pozice dalšího pedagogického pracovníka je v takových počtech dětí vítanou pomocí.

Mateřská škola je institucionální zařízení, ve kterém probíhá předškolní výchovně vzdělávací proces. Dnes je již mateřská škola zastoupena ve vzdělávací soustavě České republiky, kde se snaží v poslední době o inkluzivní formu vzdělávání (Pacholík, 2015). Úkolem předškolního vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který je závazný jak pro běžnou mateřskou školu, tak pro mateřskou školu zřízenou podle §16 odst. 9 školského zákona je, „*aby si dítě od útlého věku osvojovalo*

základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí.” (RVP PV, 2018, str. 6). Předškolní vzdělávání se přizpůsobuje individuálním zvláštnostem věkové kategorie, pro kterou je tento stupeň vzdělávání určen. Děti od 2 do 6 (7) let mají určité sociální, emocionální, kognitivní, vývojově fyziologické a speciální potřeby. Je nezbytné, aby pedagog prováděl pedagogickou diagnostiku a podle zjištěných informací přizpůsobovat vzdělávání zmíněným potřebám dítěte.

Dále Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) poskytuje souhrn všech cílů, které by měly být prostřednictvím předškolního vzdělávání naplňovány. Mezi ně patří rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Všechny tyto cíle jsou propojené a navazují na sebe, podle nichž by mělo probíhat vzdělávání jak v běžné mateřské škole, tak i ve speciální.

Rozdílem mezi vzděláváním v běžné mateřské škole a v mateřské škole speciální je podle Pacholíkova (2015) ve formě vzdělávání. V běžné mateřské škole se dnes hovoří o inkluzivní formě, kdežto ve speciální mateřské škole se většinou jedná o segregovanou formu vzdělávání. V mateřské škole speciální je snížený počet dětí ve třídě, do které docházejí děti se zdravotním postižením a jsou tak segregováni mezi děti s podobným typem postižení. Těmto dětem je poskytnuto vše podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání s ohledem na jejich individuální potřeby. Přičemž jim speciální mateřská škola může dále nabídnout úpravu podmínek, co se týče personálního zabezpečení, kdy mohou získat odbornou pomoc od vícero odborníků než jen pedagogů. Individuální přístup a větší časovou dotaci na práci s menší skupinou či právě jen s jedním dítětem a materiální podmínky.

Anderlíková (2014) doplňuje další formu vzdělávání, a to formu kontaktní, kdy se jedná o mateřskou školu, která má třídy pro děti intaktní i speciální třídy. Tak se mohou děti intaktní setkávat a kooperovat společně s dětmi ze speciální třídy na akcích mateřské školy, při procházkách nebo pobytu v okolí mateřské školy, při aktivitách vzdělávacích, při hrách nebo návštěvách tříd a při činnostech v prostoru mateřské školy.

1.2 Kvalifikace, osobnost a předpoklady pro práci asistenta pedagoga

Jak se může člověk stát asistentem pedagoga je zakotveno v zákoně o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon č. 563/2004 Sb.), kde jsou stanoveny kvalifikační předpoklady pro tuto profesi. Zájemce o pracovní pozici asistenta pedagoga má několik způsobů, jak se jím stát a jak profesi vykonávat.

Má možnosti studia a uplatnění jak v mladém, tak v pokročilejším věku, tedy během života, kdy chce změnit svoji pracovní kvalifikaci, záleží také na tom, jakou odpovědnost a náplň práce chtějí provádět. I v zahraničí se začátkem 21. století začala kvalifikace asistenta pedagoga promítat do jeho náplně práce. Howard a Ford (2007, In Butt a Lowe, 2011) popisují náplň práce asistenta pedagoga v Austrálii před inkluzivnějším přístupem, kdy byl asistent pedagoga zodpovědný za pomocné a přípravné práce a dohled nad činností dětí. S postupem času se jak v Austrálii, tak v USA, ale i dalších státech světa zvyšovala náročnost na práci asistenta pedagoga. (Trautman, 2004, In Butt a Lowe, 2011)

V §20 výše zmíněný zákon (zákon č. 563/2004 Sb.) uvádí rozdělení kvalifikace asistenta pedagoga podle jeho působnosti, tedy jeho vzdělání či získání určitého stupně kvalifikace se odráží na jeho náplni práce, kterou může poté v zaměstnání vykonávat. Rozlišuje tedy:

- 1) Asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole:
 - a) vysokoškolské vzdělání získané studiem v oblasti pedagogiky (pedagogických věd)
 - b) vysokoškolské studium v akreditovaném oboru mimo pedagogické vědy a doplnění kvalifikace studiem v celoživotním vzdělávání v oblasti pedagogiky, studiem pedagogiky nebo získání kvalifikace ve vzdělávacím programu pro asistenty pedagoga
 - c) absolvování oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením na vyšší odborné škole
 - d) absolvování jiného oboru na vyšší odborné škole než oboru se zaměřením na pedagogiku a studiem v celoživotním vzdělávání v oblasti pedagogiky, studiem pedagogiky nebo získání kvalifikace ve vzdělávacím programu pro asistenty pedagoga

- e) vystudováním střední školy zakončené maturitní zkouškou se zaměřením na vzdělání s pedagogickým zaměřením
 - f) vystudováním jiné střední školy a oboru bez zaměření na pedagogiky a studiem v celoživotním vzdělávání v oblasti pedagogiky, studiem pedagogiky nebo získání kvalifikace ve vzdělávacím programu pro asistenty pedagoga
- 2) Pokud asistent vykonává přímou pedagogickou činnost ve formě pomocných výchovných prací může mít odbornou kvalifikaci stejně, jako je tomu v případě výše, nebo postačuje vzdělání v tomto odstavci:
- a) střední školu s výučním listem a studiem pedagogiky
 - b) střední vzdělání v oboru zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga
 - c) středním vzděláním a studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga
 - d) základní vzdělání a studium pro asistenty pedagoga

Jak je vypsáno výše, člověk má mnoho možností, jak se stát asistentem pedagoga v jakémkoliv věku. Studenti, kteří vystudují obory zaměřené na pedagogiku mohou nastoupit na pozici asistenta bez dalšího zvláštního vzdělávání, kdežto lidé, kteří nemají pedagogické vzdělání mohou docházet na kurzy, tedy programy zaměřené na studium asistenta pedagoga. Tyto kurzy pořádají školská zařízení a organizace po celé České republice, v dnešní době jich vzniká celá řada, proto není těžké si nějaký kurz najít a začít na něj docházet. Kurzy zaměřené na vzdělání k pozici asistenta pedagoga jsou k nalezení na stránkách MŠMT, které odkazují na webové stránky Národního pedagogického institutu České republiky a dále také lze najít seznam organizací provádějící kurzy pro asistenty pedagoga na webových stránkách www.asistentpedagoga.cz určených přímo pro asistenty pedagoga, kde lze najít i další užitečné informace, dokumenty a literaturu.

Získáním kvalifikace pro pozici asistenta pedagoga ale vzdělávání a rozvíjení se v oboru nekončí. Ke každé pracovní pozici ve školství patří rozvoj, posun ve znalostech, dovednostech a schopnostech. V této souvislosti se jedná o osobní rozvoj a kariérní růst (Armstrong, 2012). U pedagogických pracovníků jej ovlivňuje jednak jejich vzdělání, ale také délka praxe a samostudium. Každý pedagogický pracovník musí během své

pedagogické praxe absolvovat další vzdělávání, které mu pomáhá udržet znalosti, obnovit a doplnit kvalifikaci apod. Další vzdělávání organizuje vysoká škola nebo vzdělávací instituce s akreditací od ministerstva, dále také samostudiem. Z absolvovaného vzdělání je každému absolventovi vystaveno osvědčení, což je doklad o absolvování, a tedy o dalším vzdělávání pedagogického pracovníka. (Vejrochová Morávková, 2015, zákon č. 563/2004 Sb.)

Asistent pedagoga se zařazuje do kariérních stupňů podle vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (vyhláška č. 317/2005 Sb.), která byla novelizována v roce 2014 a to vyhláškou č. 272/2014 Sb. K vyhlášce je stanoveno několik příloh, ve kterých je podrobněji popsáno, jaký pedagogický pracovník má možnost zařazení do kariérního stupně podle kvalifikace a náplně jeho práce. Proto se příloha č. 8 příslušné vyhlášky (vyhláška č. 317/2005 Sb.) věnuje kariérnímu zařazení asistenta pedagoga. Příloha č. 8 uvádí zařazení asistenta pedagoga od 4. platové třídy s možností pomocných výchovných prací až po 8. platovou třídu. V osmé platové třídě vykonává asistent pedagoga výchovné a vzdělávací činnosti plněné přesně podle učitele nebo vychovatele zaměřené na speciální výchovné či specifické potřeby dítěte.

Aby mohl asistent pedagoga odvádět svoji práci kvalitně a být pro učitele a děti podporou a pomocí, musí kromě předpokladů pro výkon profese daných zákonem o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.), kterými jsou způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka, mít určité charakterové a osobní vlastnosti, dovednosti a schopnosti vhodné pro takovou pracovní pozici. Je proto třeba, aby ředitel vybral vhodného kandidáta na příslušnou pracovní pozici, když je mu známo, do jaké třídy, s jakým pedagogickým personálem a s jakými dětmi bude asistent pedagoga v kontaktu. Němec (2018) zmiňuje, že asistenta pedagoga, který bude spolupracovat v dané třídě s pedagogem, může sám učitel vybírat společně s ředitelem mateřské školy, aby v průběhu školního roku mohli kvalitně spolupracovat a společně komunikovat.

V literatuře (Vejrochová Morávková, 2015, Němec, 2018, Vašutová, 2004) lze najít souhrn osobnostních předpokladů, které by měl asistent pedagoga vykazovat při práci s dětmi ale také ve spolupráci s pedagogem či rodiči. Mezi ty nejzákladnější se řadí:

- Zájem a zaujetí pro profesi

Tento zájem je důležitý proto, aby se asistent pedagoga mohl těšit ze své práce, chodit do práce rád a s radostí být nápomocen ve všech oblastech s přihlédnutím k individuálním potřebám, ale také být schopen podporovat dítě v soběstačnosti.

- Adekvátní chování

Asistent pedagoga by se měl chovat nenásilně, empaticky (tedy vžít se do situací a pocitů) a co nejvíce přirozeně, umět vytvářet přátelskou atmosféru a pocit bezpečí, dále se jedná také o schopnost naslouchat, poradit a podpořit a být zodpovědný. Nedílnou součástí chování by měla být trpělivost a tolerance, jelikož děti potřebují čas a častější opakování. Další schopností, kterou by měl asistent pedagoga mít je důslednost, kdy děti mají ve třídě stanovená pravidla chování, potřebují určité hranice, které by i asistent pedagoga měl dodržovat. Rovněž je důležité, aby nebyl v rozporu s pedagogem třídy, aby byl ostražitý a uměl předvídat situace.

- Být součástí týmu a umět spolupracovat

Znamená to, že asistent by měl být podřízený pedagogu, ale ve smyslu nechat si poradit, nezasahovat pedagogovi do jeho odborné činnosti, nedělat věci nad rámec asistentových kompetencí a nechat se vést ve výchovně vzdělávacím procesu kvalifikovanějším a zkušenějším pedagogem. Také by měl asistent pedagoga respektovat rozhodnutí pedagoga třídy a být otevřený novým způsobům a metodám vzdělávání.

- Možnost dalšího vzdělávání

Asistent pedagoga by měl být ochoten se rozvíjet ve svých znalostech a zkušenostech, dále se také naučit rychle se orientovat v předškolním vzdělávání, sebevzdělávat se v přístupech a postupech při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, být otevřený novým výzvám, jelikož teoretické poznatky nepřipraví asistenta pedagoga na všechny situace v praxi.

- Dobrá fyzická kondice

Jelikož děti v předškolním věku jsou velmi aktivní, ale také v souvislosti s postižením či znevýhodněním mohou mít různé specifické reakce na určité podněty. U dětí s tělesným postižením je třeba pomáhat s celkovou lokomocí a při přesunech je dobrá fyzická kondice a citlivé jednání potřebné. S celkovou zátěží je spojena psychická odolnost, jelikož práce asistenta pedagoga je velmi náročná i po psychické stránce.

- Schopnost organizace

Někdy je třeba rychle jednat v situacích nebezpečných zdraví dítěte, skupiny dětí či samotného asistenta pedagoga i bez rady pedagoga, schopnost dělat kompromisy, vymýšlet alternativní postupy řešení situace a zvládnutí náhle vzniklé náročné situace. Dále literatura zmiňuje důležité osobnostní dovednosti jako řešení problémů, kooperaci a kritické myšlení.

1.3 Práce a role asistenta pedagoga v mateřské škole

Aby mohla vzniknout pozice asistenta pedagoga v mateřské škole, je třeba, aby do třídy mateřské školy docházelo dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Ke zřízení pozice asistenta pedagoga v souladu s §16 odst. 9 a 10 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) je potřeba, aby dítěti ve speciálně pedagogickém centru (SPC) nebo v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) vystavili doporučení. Doporučení školského poradenského zařízení vymezuje, jaká opatření je třeba vytvořit pro zlepšení vzdělávání a podporu dítěte z hlediska jeho speciálně vzdělávacích potřeb. Podle tohoto doporučení ředitel mateřské školy může zajistit pozici asistenta pedagoga, tzn. zařídit nástup člověka, který bude práci vykonávat a zároveň předá informace asistentovi o jeho rozsahu podpory dítěte a náplň jeho práce. Dále je však potřeba mít souhlas a podporu zřízení místa asistenta pedagoga od příslušného krajského úřadu. V případě, kdy do mateřské školy dochází dítě se sociálním znevýhodněním, doporučení ze školského poradenského zařízení není potřeba. (Metodické doporučení MŠMT ke zřízení funkce asistenta pedagoga, 2015)

Ač by se mohlo podle všech dostupných informací popsanych výše zdát, že asistent pedagoga je přiřazen dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami a musí s ním pracovat každodenně podle instrukcí od pedagoga, je jeho náplň práce daleko širší a různorodější.

Náplň práce asistent pedagoga je legislativně ukotvena ve vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška č. 27/2016 Sb.), ve které je popsáno, co vše asistent ve své profesi může dělat. Samozřejmě se jeho kompetence řídí ještě podle jeho vzdělání, které vedlo k této profesi. Zmíněná vyhláška tedy říká, že asistent pedagoga pomáhá pedagogovi realizovat a organizovat vzdělávání a je mu podporou při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále také pomáhá dítěti se zapojením do kolektivu a s aktivním zapojením se do průběhu vzdělávání.

Asistent pedagoga může kromě práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat také s ostatními dětmi bez podpůrných opatření, které rovněž navštěvují třídu. Vždy však záleží na rozhodnutí učitele a na pokynech, které od učitele asistent dostane. Studie, kterou uvádí Sosinsky a Gilliam (2011) ukazují, že zahraniční učitelé podporují účast asistentů pedagoga na vzdělávání i v mateřských školách, což je důležité nejen pro kvalitu třídy, ale i výsledky a individuální vývoj dítěte.

Němec (2018) v knize *Asistent pedagoga v mateřské škole* uvádí poznatek, že asistent pedagoga není tedy určen přímo dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. Po zhodnocení výkladu legislativního vymezení je asistent pedagoga zaměstnán proto, aby pomáhal pedagogovi. Asistent pedagoga je podle Sosinsky a Gilliam (2011) další dospělý ve třídě, tedy další pár očí a rukou pro náročnou práci. Dále také komunikují jak s dětmi, které potřebují pozornost během dne, tak předává informace učiteli a může svojí přítomností zlepšovat poměry a vztahy na pracovišti.

Podle vzdělání asistenta pedagoga, které se řídí zákonem o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.) §20 odst. 1 a 2 se odvíjí jeho kompetence v náplni jeho práce. Asistent pedagoga, který má vyšší vzdělání může dělat přímou pedagogickou činnost s dítětem, které potřebuje podpůrná opatření (Kendíková, 2017). Vejrochová Morávková (2015) ještě doplňuje, že by měla být vždy přímá pedagogická činnost asistenta pedagoga konzultována s učitelem a asistent dbá jeho odborných pokynů a postupů práce. Dále se může přímo podílet na výchovně vzdělávacím procesu v souvislosti se získáváním a osvojováním si základních návyků a podporuje ho v co největší možné samostatnosti. Němec (2018) popisuje náplň práce asistenta pedagoga s nižším vzděláním, který vykonává pomocné práce. Nejvíce podporuje při adaptaci dětí ve třídě, při komunikaci s dětmi, s jejich

zákonnými zástupci nebo s komunitou. Dále je nedílnou součástí jeho náplně práce pomoc dětem při sebeobsluze, orientaci v prostředí a při přesunech a pomoc s lokomocí, dále je jeho práce zaměřená na pomoc při výchovných činnostech, které vedou k nácviku a osvojení si sociálních dovedností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, může také pomáhat při výchovně vzdělávací činnosti s přihlédnutím na jeho kvalifikaci. Samozřejmě asistent pedagoga s vyšším vzděláním může mít součástí své náplně práce i takové činnosti, které vykonávají asistenti s nižším stupněm vzdělání.

Vejrochová Morávková (2015) potvrzuje, že spolu kvalifikace, osobnostní předpoklady a očekávaná náplň práce úzce souvisí. Není jednoduché vybrat k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami asistenta pedagoga, který by zároveň zohledňoval individuální potřeby dítěte, pomáhal mu v určitých oblastech, které souvisí s jeho postižením či znevýhodněním, a byl by týmový spolupracovník s pedagogem či pedagogy třídy. Asistent pedagoga by také měl pomáhat a akceptovat pokyny a rady zkušenějších, dodržovat náplň své práce a nepřekračovat své kompetence. Pedagog by jej neměl podceňovat, ale zároveň by na něj neměl nakládat příliš náročné úkoly. Vše souvisí se vším a je velmi důležité vybrat správného kolegu k naplňování cílů vzdělávání a k přátelské atmosféře ve třídě a pocitu bezpečí, které děti v předškolním věku velmi potřebují.

Kromě přímé pedagogické práce má asistent pedagoga také nepřímou činnost. Podle poslední novelizace nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků (nařízení vlády č. 75/2005 Sb.), je asistent pedagoga povinen splnit při úvazku 1,0 celkem 36 hodin přímé pedagogické činnosti týdně v běžné třídě mateřské školy. Pokud se jedná o asistenta pedagoga jako podpůrné opatření, ten musí splnit 32 až 36 hodin přímé pedagogické práce týdně. V mateřské škole zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona je asistentu pedagoga stanovena pracovní doba přímé pedagogické činnosti na 36 hodin týdně.

Podle zákoníku práce (zákon č. 262/2006 Sb.) má asistent pedagoga stanovenou týdenní pracovní dobu na 40 hodin. Z tohoto nařízení vyplývá, že z celkového počtu stanovených hodin jsou 4 hodiny tzv. nepřímé pedagogické činnosti (práce související s přímou pedagogickou činností). Samozřejmě, pokud má asistent pedagoga menší úvazek, např. 0,5 je celková pracovní doba 20 hodin, z toho 18 hodin přímé a 2 hodiny nepřímé

pedagogické činnosti, tedy podle úvazku se poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti mění (Nová škola, online, cit. 2020–11–20). Výše úvazku závisí na doporučení od školského poradenského zařízení, které doporučí asistenta pedagoga jako podpůrné opatření. V tomto doporučení stanoví, na kolik hodin týdně podpory má dítě nárok. Podle toho ředitel stanoví asistentovi pedagoga úvazek s poměrem přímé a nepřímé pedagogické činnosti. (MŠMT, 2019)

Důležitý je pro ředitele ukazatel financování tohoto podpůrného opatření. Ředitel mateřské školy obdrží dotaci na plat asistenta pedagoga, které má v kompetenci stát, tedy MŠMT. Tento plat musí ředitel rozdělit, 90% částky musí pokrýt přímou pedagogickou činnost a zbylých 10 % nepřímou činnost, tedy související s přímou pedagogickou činností. (Němec, 2019, online, cit. 2020–11–20)

Tabulka 1. Počet hodin přímé a nepřímé pedagogické činnosti podle výše úvazku asistenta pedagoga. Převzato od Nová škola o.p.s., (cit. 2020–11–20). Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasiky/prima-neprima-cinnost-asistenta-pedagoga>

| Úvazek asistenta pedagoga | Přímá pedagogická činnost | Nepřímá pedagogická činnost |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| 0,25 | 9 hodin | 1 hodina |
| 0,3889 | 14 hodin | 1,556 hodiny |
| 0,5 | 18 hodin | 2 hodiny |
| 0,6389 | 23 hodin | 2,556 hodiny |
| 0,75 | 27 hodin | 3 hodiny |
| 0,8889 | 32 hodin | 3,556 hodiny |
| 1,0 | 36 hodin | 4 hodiny |

Podle Vejrochové Morávkové (2015) zahrnuje náplň práce asistenta pedagoga konzultace a přípravy s učitelem, samostudium, samostatnou přípravu asistenta pedagoga, konzultace s poradenským zařízením, pedagogické porady atd.

Navíc jsou podle Anderlíkové (2014) a Pacholíka (2015) na asistenta pedagoga, stejně jako na učitele, kladeny různé požadavky. K naplňování cílů inkluze dochází, pokud asistent pedagoga:

- porozumí dítěti a jeho rodičům, přijme dítě i jeho individuální zvláštnosti a potřeby, zdůrazňuje přednosti a kvality jak dítěte, tak jeho rodičů
- podporuje samostatnost dítěte a umožňuje mu převzít odpovědnost samo za sebe, asistent může také dojít k závěru, že v tomto ohledu je pro dítě zbytečný (což je v inkluzi důležité a pro dítě nejvíce užitečné)
- spolupracuje společně s učitelem a vytváří tak profesní tým
- dbá společně s učitelem na bezpečné prostředí a podporují třídu za pomoci stanovených cílů
- poskytuje společně s učitelem pomoc a podporu nejadekvátnějším způsobem
- doprovází dítě nejlépe po celý školní rok, ale vhodné je i navázání této spolupráce do dalších let
- má vyrovnanou osobnost, do pracovního procesu nepromítá své osobní problémy kvůli udržení směřování k cíli
- dodržuje zásady ochrany citlivých údajů, nikomu nesděljuje osobní údaje o dítěti a jeho rodině

2 Adaptace asistenta pedagoga v pracovním procesu

Podle definice Nového a Surynka (2008, str. 153) je adaptace „*proces aktivního přizpůsobování se člověka životním podmínkám a jejich změnám.*” To je obecná definice jakékoliv adaptace. V souvislosti s tématem této diplomové práce je důležité zohlednit adaptaci konkrétně v pracovním prostředí. Stejní autoři, Nový a Surynek (2008, str. 155), popisují pracovní adaptaci jako „*přizpůsobení jedince práci, pracovnímu prostředí a pracovním podmínkám.*” Štikar (2003) doplňuje, že pracovní adaptace je ovlivňována subjektivním a objektivním faktorem. Objektivní je náplň práce, hodnocení, odměňování, pracovní režim, ale také spolupracovníci a vybavení pracoviště. Mezi subjektivní faktory autor řadí vzdělání a odbornost, hodnoty a postoje člověka, motivace a zvládnutí pracovní role.

Adaptace má několik fází, rozdělují se na přípravnou fázi, fázi globální orientace, uvědomělé orientace a fázi zvládnutí nových požadavků prostředí. Míru adaptability, přizpůsobování se a adaptivnosti má každý člověk odlišnou. Je však důležitá pro spokojený život, socializaci a pracovní naplnění. Pokud má člověk podmínky pro něj uspokojivé, je plně adaptován a žije spokojený život jak v pracovní, tak v sociální sféře. Pokud však člověk není dostatečně adaptovaný a shledává nevyhovující podmínky, ocitne se pod tlakem, necítí se bezpečně, může docházet ke konfliktům a neshodám (Nový, Surynek, 2008). Stejně na problém nahlíží Havlová (1996), kdy popisuje, že člověk spokojený se svou prací je následně spokojený i se svým osobním životem.

Zde je důležité rozlišit dva pojmy, které spolu souvisí, a to adaptaci a socializaci. Jak uvádí Nakonečný (2020), socializace je dlouhodobý proces, který není nikdy ukončen. Začíná již při narození a probíhá po celý život. Jedná se o sociální učení, o získávání zkušeností a začleňování se do sociální skupiny. Probíhá také v rámci nového zaměstnání, kdy se člověk v pracovní pozici učí novým sociálním rolím v novém zaměstnání, osvojuje si hodnoty a normy pracovní skupiny, ale také získává nové zkušenosti a učí se novým dovednostem.

Adaptace člověka v pracovním prostředí je vnímána a odborníky popisována ve dvou rovinách: jako pracovní adaptace a jako sociální adaptace (Nový, Surynek, 2008). Pro rychlou pracovní, ale i sociální adaptaci v pracovním prostředí a její hladký průběh je důležité, aby měl zaměstnanec, v tomto případě asistent pedagoga, vhodné pracovní

prostředí a čas zvyknout si na nějaké zvláštnosti s ním spojené. Koubek (2015) se zabývá adaptací na pracovní prostředí, kterou rozděluje do třech základních kategorií podmínek. Těmito kategoriemi jsou prostorové řešení, fyzikální podmínky a sociálně psychologické podmínky práce. Co se týče mateřských škol, musí být vybaveny a zařízeny tak, aby odpovídala vyhlášce o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých (vyhláška č. 410/2005 Sb.).

V této vyhlášce je stanoveno, jaké hygienické podmínky, prostorové podmínky, podmínky a potřeby na vybavení, provoz, osvětlení a vytápění, dále také mikroklimatické podmínky, zásobování vodou a úklid mateřských škol, musí splňovat. Dále jsou důležité informace o podmínkách uvedených výše, a které jsou rovněž zmíněné v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. V tomto dokumentu je myšleno jak na děti, tak na dospělé, kdy RVP PV uvádí, že „*Děti i dospělí se cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně.*” (2018, str. 32)

2.1 Začátek nové profese

Člověk, u kterého proběhne proces socializace v jeho novém zaměstnání bez problémů, se o to rychleji zapojí, naučí se ve velmi krátkém čase vše potřebné a zaujme ke své nové práci kladný vztah. Dalším předpokladem přijetí nového pracovního místa a s tím spojenou adaptací je navázání a udržování dobrých vztahů se spolupracovníky (Armstrong, 2007). Ve třídě mateřské školy se jedná především o pedagoga či dva pedagogy třídy, nepedagogické zaměstnance, jako je uklízečka, kuchařka atd. Havlová (1996) zmiňuje, že člověk, který má své pevné místo, lehce těží výhod, které mu nabízí.

Zlepšením podmínek pro adaptaci asistenta pedagoga na jeho nové pracovní místo pomůže jak uvedení do nové pracovní profese, tak i několik málo bodů, které popisuje Armstrong (2007). Mezi tyto body můžeme zařadit pocit zdomácnění, zapojení nového kolegy do dění mateřské školy, dostatečný přísun důležitých informací o zvyklostech a pracovních podmínkách. Vzhledem k práci s dětmi je vhodné, aby učitel řekl svá očekávání od chování asistenta pedagoga a přístupu k dětem a v neposlední řadě sem můžeme zařadit sdělení o dalších možnostech sebevzdělávání a vzdělávání, které je pro asistenty pedagoga přístupné.

Havlová (1996) píše, že pokud u člověka neproběhne adekvátně adaptace na roli v pracovním procesu, může to vést k negativnímu hodnocení a zkušenosti od zaměstnavatele, spolupracovníků, ale v případě asistenta pedagoga má tento stav dopady i na děti ve třídě.

Pro dobré vztahy, hladký průběh adaptace na novou pracovní pozici a vhodný přístup k plnění svých pracovních povinností je nezbytná motivace. Jedná se o motivaci jak ze strany zaměstnance, tak zaměstnavatele. Motivace obecně je podle Nakonečného (2020) proces vedoucí k získání nějaké odměny, dosažení na stanovený cíl, pohání člověka ke splnění úkolu. Podle Armstronga (2007) je pracovní motivace dosažitelná dvěma způsoby, jedním z nich je motivace sama sebe a druhým způsobem je motivování zaměstnavatelem. V prvním případě se jedná o plnění svých cílů, práce v oboru, která člověka naplňuje a uspokojuje jeho potřeby. Druhý způsob je veden na základě různých odměn, pochval nebo kvalifikačního růstu.

Samotná pracovní pozice a její náplň by měla být pro zaměstnance motivátorem (Koubek, 2015). Hledisko výběru pracovní pozice závisí na základě představ a aspirací člověka o své profesní dráze, ale také shromáždění všech výhod a nevýhod nové pracovní pozice. Při volbě povolání zohledňujeme ekonomicko-sociální podmínky, mezi které se řadí vysoký materiální zisk, zajímavá práce, společenská užitečnost a kombinace zmíněných bodů ale i dalších hledisek (Havlová, 1996).

2.2 Věk a práce asistenta pedagoga

Věk člověka můžeme podle literatury rozdělovat do několika kategorií. Mezi ně patří věk chronologický, kterým je číslo vyjadřující počet let od narození, někdy se nazývá věkem kalendářním. Dalším je věk biologický, ten je charakterizován stavem našeho zdraví. Jako další je věk sociální, který poskytuje obraz sociálních stránek člověka a zohledňuje chování člověka ve srovnání s jeho chronologickým věkem a normami ve společnosti. Poslední je věk psychologický, ten je subjektivní, podle toho, na jaký věk se člověk cítí (Štorová, 2012).

S pracovní dráhou během života člověka je spojeno nejen změna věku a stárnutí, ale také změna zaměstnání z různých důvodů, jako je např. svobodné rozhodnutí z důvodu stěhování,

mateřské dovolené, zdravotní důvody, odchod do důchodu. Dalším důvodem ke změně zaměstnání je ukončení pracovního poměru zaměstnavatelem a to např. z důvodu nevyhovujícího zaměstnance na konkrétní pracovní pozici, nedostatečná kvalifikace (její nedoplnění), špatná disciplína a chování. Podnětem ke změně zaměstnání je nespokojenost s pracovní pozicí, s odměnami a ohodnocením, nemožnost dalšího kariérního růstu (Havlová, 1996).

Na pracovišti můžeme nalézt různorodé věkové seskupení zaměstnanců, počínaje absolventy a konče staršími, většinou zkušenými pracovníky. Podle Štorové (2012) existují věkové stereotypy, které nás provázejí celým životem. Někdy se nazývají jako předsudky vůči věku zaměstnance. Věkové stereotypy, tedy předsudky vzhledem k věku člověka a jeho pracovnímu zařazení, tempu, spolehlivosti či zodpovědnosti a dalším vlastnostem nebo skutečnostem se rozdělují do tří kategorií:

- pozitivní
- neutrální
- negativní

Tyto věkové stereotypy nebo také nazvané jako předsudky se promítají na společnost jak podle věkového rozložení, tak podle jejich zaměstnání. V některých zaměstnáních je stárnutí víceméně méně problémové, v jiných se může stárnutí projevit jako negativní a zamezuje v zaměstnání pokračovat i nadále. Stereotypy se rozdělují podle věkových kategorií na mladé pracovníky, kategorie pracovníků 30–40 let a na kategorii pracovníků 50+. Mezi nejčastěji zmiňované patří u mladých pracovníků nezkušenost, nezodpovědnost, na druhou stranu jsou energičtí a zapálení. Druhá věková skupina je charakterizována jako zkušenější, zodpovědnější a stálejší. Poslední skupina starších pracovníků je charakteristická zkušenostmi, loajlností a zodpovědností, na druhé straně v negativním předsudcích se projevuje větší míra únavy, nižší zápal a nezájem učit se novým věcem, stereotypy v pravidlech. (FIOH, 2011 In Štorová, 2012)

Dále je třeba přihlédnout nejen k věku, ale i pohlaví člověka. Rozdíly v zaměstnání žen a mužů jsou dnes stále pořád velké. Co se týče žen, ukončení nebo změna povolání je spojena i s jejich nástupem a ukončení rodičovské dovolené, s péčí o děti a rodinu atd. Ženy podle

literatury (Havlová, 1996) inklinují spíše k pracovním rolím spojeným s péčí o děti, v oblasti sociální péče, dále péče o zvířata a rostliny, relaxační a další obdobná povolání.

Jak už bylo zmíněno výše, pro volbu povolání jsou důležité různé aspekty, dalším důležitým hlediskem je i vztah ke zvolenému povolání. Tento vztah se poté promítá do kvality, hodnocení práce a často i do podpory svých dětí směřujících do stejné pracovní sféry. (Havlová, 1996)

2.3 Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem v mateřské škole

Pro třídu mateřské školy je nesmírně důležité příjemné a přátelské klima, ve kterém děti cítí přijetí a pocit bezpečí. Zvlášť důležité je to pro nejmenší děti a děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto je na učiteli třídy a asistentu pedagoga, aby spolu dokázali vycházet jak po pracovní stránce, tak lidsky a vzájemně se na sebe naladit, respektovat, být schopni se domlouvat a dělat kompromisy či připouštět chyby, poučovat se z nich a z rad ostatních (Palouňková, Joklíková, 2017). Dále je také nutné, aby učitel chápal roli asistenta pedagoga ve své třídě, aby věděl, jaké bude mít asistent pedagoga kompetence. Učitel musí být obeznámen s tím, že asistent pedagoga je jedním z možných podpůrných opatření přidělovaných dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga je v první řadě přidělen do třídy pro učitele, kterému má pomáhat a umožnit tak více času na práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a také celkově s jeho třídou, a tedy i s ostatními dětmi. (Němec, 2018)

Pro nejefektivnější výchovně vzdělávací proces je dobrá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem třídy mateřské školy základem všeho úspěchu (Sosinsky, Gilliam, 2011). Spolupráce by měla být v rovině partnerské. Přesto, že asistent pedagoga nemá většinou vzdělání na úrovni několikaletého vysokoškolského studia, jako má učitel, přesto je to osoba, která se účastní na výchovně vzdělávacím procesu stejně tak, jako sám učitel (Palouňková, Joklíková, 2017). Proto je důležité respektovat jeden druhého. Asistent pedagoga opravdu musí pamatovat na tu skutečnost, že učitel je odborník a jeho nadřízený, zatímco pedagog musí respektovat, že asistent pedagoga je podle zákona pedagogický pracovník, takže by ho měl pedagog vnímat jako svého kolegu (Němec, 2018). Je však důležité vnímat a držet se svých kompetencí, které mohou při výchovně vzdělávacím procesu oba dva, jak pedagog, tak asistent pedagoga uplatňovat. I přesto by měl být vztah

partnerský a je možné se během nějakých činností vyměnit, proměnit si své role, aby mohli oba zažít situace, ve kterých se původně asistent pedagoga nebo pedagog nacházejí a pochopit tak, jaký přístup a komunikaci k osobě svého kolegy zaujmout. (Palouňková, Joklíková, 2017)

Dále se Palouňková a Joklíková (2017) zmiňují, že pro efektivní spolupráci je vhodné, aby pedagog přizval asistenta pedagoga k plánování třídního vzdělávacího programu, k plánování vzdělávací nabídky a činností na další dny a týdny, také je vhodné spolupracovat s asistentem pedagoga na přípravování výletu. Pro pedagoga je výhodné, že asistent je zorientován v plánovaných činnostech, může si na ně také připravit různé pomůcky a materiály ve spolupráci s pedagogem a je seznámen s cíli a metodami či postupy, kterých chce pedagog ve spolupráci s asistentem pedagoga dosáhnout. Němec (2018) uvádí, že při vzájemné spolupráci a její efektivitě pomáhají také konzultace, a to ve dvěma způsoby. Za prvé se jedná o konzultaci akutní, kdy se musí řešit problém ihned či v brzké době, a proto asistent pedagoga s pedagogem využije nejbližší možnou chvíli pro konzultování řešení. Druhým typem je konzultace průběžná, kdy pedagog s asistentem pedagoga probírají jednotlivé pokroky ve vývoji dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a pokroky v práci a přístupu k tomuto dítěti. Při plánování a konzultování Palouňková a Joklíková (2017) podotýkají, že asistent pedagoga může pedagogovi říct své postřehy z jeho pohledu práce s dětmi. Také mu může doporučit, na co by se měl zaměřit u dítěte jak se speciálními vzdělávacími potřebami, tak dalších dětí, se kterými mohl asistent více pracovat. Pedagog si jich nemusel všimnout do takové míry, aby byl přesvědčen o zaměření se na tyto informace. Pedagog sdělí své postřehy a doporučení pro další práci asistentovi.

Jak už bylo popsáno výše, pro efektivní spolupráci je nezbytné, aby mezi pedagogem mateřské školy a asistentem pedagoga bylo dodržováno několik pravidel, která v jejich spolupráci hrají nezbytnou roli. Kniha *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání* (Palouňková, Joklíková, 2017) popisuje tři formy vztahu a spolupráce mezi asistentem pedagoga, které se mohou během praxe ve třídách vyskytnout:

- 1) partnerský vztah

Tento vztah se naplňuje především důvěrou, podporou, vzájemnou interakcí, vřelým přístupem. Pro spolupráci je také důležitá oboustranná zpětná vazba. Pro učitele je přínosné,

když je asistent pedagoga aktivní, zapojuje se do činností s dětmi a je kreativní. To vše musí být prováděno na takové úrovni, aby asistent pedagoga nijak nenarušoval nebo omezoval autoritu pedagoga.

2) pedagog v dominantní roli

Asistent pedagoga je vnímán jako podřízený pedagogovi, jelikož si od něj pedagog zanechává odstup. Asistent pedagoga naplňuje a řídí se pokynů pedagoga a dbá na zvládnutí svých kompetencí. Většinou nedochází k oboustranné zpětné vazbě, jelikož jsou stanovena pravidla pro informování, plánování a spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga. Vztahy jsou o něco méně vřelé než v první formě, ale pedagog i asistent pedagoga se snaží o dobré vztahy, o bezproblémovou spolupráci a vzájemný respekt.

3) formální vztah

V tomto případě se nejedná o vřelé přijetí, asistent pedagoga a pedagog jsou srozuměni s kompetencemi svého kolegy a plní své povinnosti. Spolupráce vykazuje prvky komunikace v nezbytně nutných případech, při sdělování důležitých informací a pedagog nemá zájem o zpětnovazební sdělení. Pedagog je vzdělanější, je odborníkem a má tedy vyšší funkci, kdežto asistent pedagoga je v podřízeném postavení, a proto se nepromítá jejich vztah do osobních rovin.

2.4 Mentoring

Prvním důležitým krokem v celém procesu je výběr vhodného člověka na pozici asistenta pedagoga ředitelem mateřské školy. Ten asistenta pedagoga vybere, přijme do pracovního procesu a s asistentem pedagoga uzavře platnou pracovní smlouvu (Kendíková, 2017). Dále přiřadí asistenta pedagoga do konkrétní třídy, ke konkrétnímu učiteli a s tím je spojeno i podpora dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Ředitel v první řadě vymezuje asistentovi pedagoga jeho kompetence, pozice a náplň práce (Němec, 2018). Asistent pedagoga dostane náplň práce sepsanou v papírové formě. Měla by vycházet z potřeb konkrétního dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterým bude asistent pedagoga pracovat, dále by měla obsahovat jednotlivé a skutečné činnosti, které bude asistent pedagoga ve své práci provádět (Kendíková, 2017). Asistent pedagoga však nemusí všem bodům dostatečně rozumět. Je tedy na řediteli, aby svému zaměstnanci vše dostatečně

vysvětlit, a přešel tak možným nedorozuměním, která by mohla v prvních chvílích s učitelem ve třídě nastat (Němec, 2018). Ředitel nebo vedoucí pracovník by měl s nově nastupujícím zaměstnancem probrat hlavní body. Tyto náležitosti by mohl konzultovat i ve skupině pedagogických pracovníků (Armstrong, 2007).

Dále se v knize *Asistent pedagoga* (Němec, 2018) doporučuje uskutečnit setkání učitele s asistentem pedagoga před zahájením školního roku. Tímto způsobem se mohou seznámit, učitel by měl vědět, jaké bude mít asistent pedagoga kompetence, s čím může učiteli pomoci a na co už jeho kompetence nestačí. Jak uvádí Kendíková (2017) je důležité vzájemně si říci svá očekávání od spolupráce a nastavit si pravidla a mantinely, které by se měly v průběhu školního roku dodržovat. Je však důležité zmínit, že při práci s dětmi nelze vše předpokládat dopředu a vztah a spolupráce se budou postupně vyvíjet.

V literatuře se objevuje několik základních kroků, jak by měl být asistent pedagoga začleněn do kolektivu, jak by měl pochopit svoji práci a celkově funkci předškolního vzdělávání. Němec (2018, str. 21–24) uvádí těchto několik základních kroků:

- 1) Podpis smlouvy, seznámení se s provozem mateřské školy, ukázání a vysvětlení provozně-organizačních dokumentů mateřské školy,
- 2) ukázka pracoviště i ostatních částí a prostorů areálu, zahrady,
- 3) seznámení se s pedagogickým sborem či celkovým personálním obsazením včetně nepedagogických pracovníků, kteří mají ve výchovně vzdělávacím procesu také svoje místo a svoji úlohu,
- 4) seznámení se se školním vzdělávacím programem dané mateřské školy, zejména vizi a cíle mateřské školy a základní principy předškolního vzdělávání,
- 5) obeznámit asistenta pedagoga s informacemi o dětech, zejména o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, ukázat důležité dokumenty spojené s jeho vzdělávacími potřebami a vývojem,
- 6) možnost seznámení asistenta pedagoga s rodinou dítěte z hlediska poskytování podpory a pomoci při používání specifických pomůcek,
- 7) seznámení asistenta pedagoga s rodiči dětí třídy, aby věděli, že ve třídě je další pedagogický pracovník, který učiteli pomáhá,

- 8) seznámení asistenta pedagoga s dětmi třídy, je vhodné nespojovat asistenta pedagoga s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, tak může ihned dojít k sociální izolaci dítěte a domluvit se s dětmi na oslovení asistenta pedagoga.

Pro asistenta pedagoga v prvních měsících jeho pracovního poměru je podle Němce (2018) výhodné, pokud se učitel věnuje i jemu, a ne jen dětem. Asistent pedagoga, který nemá žádné předchozí zkušenosti potřebuje přesné informace o zadaných úkolech. Je také důležité seznámit asistenta pedagoga s mateřskou školou, s fungováním a průběhem celého dne, pravidly a rituály, které budou ve třídě nastaveny. Jak píše Anderliková (2014) asistent pedagoga má právo při nástupu do nového zaměstnání na zaškolení, konzultování a objasnění všech úkolů a povinností a může se během adaptačního období kdykoliv zeptat na nejasnosti.

Asistent pedagoga by měl být v počátcích své praxe vybízen k zapojování se do činností a pedagog by mu měl být nápomocen a schopen říct, kdy a v jakém případě od něj zapojení či pomoc očekává. Pro pedagoga může být o to více příprava a dohled nad asistentem zatěžující, po období adaptace asistenta pedagoga do třídy mateřské školy bude mít pedagog asistenta pedagoga již naučeného a připraveného pracovat i bez nadměrné kontroly a vedení pedagogem. Pedagog, který bude mít asistenta pedagoga v prvních týdnech či měsících na dohled, bude mu předávat důležité informace a poznatky se nazývá mentor (Němec, 2018). Podle Standardu práce asistenta pedagoga (Vejrochová Morávková, 2015) je mentoring a supervize vhodný prostředek podpory zejména začínajících pedagogických pracovníků pro jejich zkvalitnění práce.

Ředitel po stanovení učitele jako mentora asistenta pedagoga také stanoví, jak se uskuteční adaptace asistenta pedagoga, jakou formou bude probíhat komunikace a je vhodné uskutečňovat konzultace pedagogických pracovníků třídy s ředitelem mateřské školy. Podle literatury se adaptace asistenta pedagoga na jeho nové zaměstnání uskutečňuje během prvních tří měsíců. Po uplynutí tohoto období by měl být asistent schopen plně se zapojovat a spolupracovat. Samozřejmě ani po uplynutí prvních tří měsíců role mentora asistenta pedagoga nekončí, dále by měl pedagog poskytovat metodickou podporu, plánovat spolupráci a další kroky, konzultovat a sdílet poznatky. (Němec, 2018)

Ve spojitosti s adaptací asistenta pedagoga, s možností konzultací a metodického vedení je také možnost podpory od jiných pracovníků než jen kolegů ze třídy. Asistent pedagoga může využít i další možnosti konzultací, a to se školním speciálním pedagogem, který může ve školském zařízení pracovat, s vedením mateřské školy, s logopedem nebo dalšími odborníky, kterými může být metodik prevence, školní psycholog, výchovným poradcem. Další možností je komunikace se školským poradenským zařízením, které poskytuje konzultace pedagogickým pracovníkům i rodičům. (Kendíková, 2017)

Pedagogičtí pracovníci mají možnost konzultační podpory v podobě mentoringu nebo supervize, kterou poskytují některé vzdělávací organizace. V případě mentoringu se jedná o sebereflexi a pomoc při řešení problému nebo situace, pohled na věc z jiného úhlu. Mentoring může být jak individuální, tak skupinový. Supervize je nástrojem pro zorientování se v pracovní roli, v pochopení svých potřeb a vztazích na pracovišti. Každý pedagogický pracovník má právo a možnost požádat svého ředitele o tuto konzultační podporu, jestliže spolupráce a podpora s vlastními kolegy nevede ke zlepšení. Jde o spolupráci mezi pedagogickým pracovníkem, který klade otázky a potřebuje se poradit v určité oblasti, nazývá se jako mentee. Na druhé straně spolupráce je mentor, který naslouchá pedagogickému pracovníkovi, připravuje pro něj bezpečné prostředí a jejich rozhovor je vždy důvěrný. Mentor by měl mít několik předpokladů pro svoji práci, mezi které patří odbornost, orientaci v platné legislativě, několikaletou praxi v oboru, není zaměstnaný v instituci, naslouchá, podporuje, je empatický, má psychologické dovednosti a ví, s kým bude hovořit. Dále také během hovoru ujišťuje svého klienta, že mu dobře rozumí, že se orientuje v jeho promluvě, po ukončení mentoringu poskytuje doporučení. (Vejrochová Morávková, 2015)

2.5 Chyby ve spolupráci

I přes všechny možné stupně vzdělání asistenta pedagoga a pedagoga mateřské školy se stává, že ve spolupráci těchto dvou aktérů výchovně vzdělávacího procesu dochází k chybám. Je důležité je řešit a napravit, aby jejich vzájemná spolupráce fungovala a byla postavena na pevných základech. Mezi nejčastější chyby, které se v praxi vyskytují, patří těchto několik vyjmenovaných a popsanych chyb, ze kterých se mohou pedagogové a asistenti pedagoga poučit. Všechny tyto nedostatky a chyby, které jsou vyjmenovány níže,

jsou z praxe pedagogů i asistentů pedagogů, za několik let jejich společného fungování ve třídách, a které byly popsány v odborné literatuře autory, jako je Němec (2018) nebo Palounková a Joklíková (2017).

1) Nerespektování autorit

Je důležité uvědomit si fakt, že pedagog má ve třídě tzv. hlavní slovo. Má většinou vyšší a dlouholeté vzdělání pro jeho profesi, tedy je odborníkem ve své práci a asistent pedagoga by měl respektovat návody, rady a úkoly jemu určené právě pedagogem. Dále je důležité povšimnout si věkového složení, kdy asistent může být starší a zkušenější s delší praxí a může mít i sám dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, které vychovává. Bohužel je to ten samý případ, kdy asistent i přes tyto zkušenosti musí respektovat nadřazené postavení pedagoga třídy. Pedagog si však musí uvědomit, že asistent je jeho tým a měl by respektovat jeho osobu, dále se od asistenta může přiučit důležitým věcem a měl by zvažovat různé poznatky či připomínky, které mu dává asistent pedagoga jako podnět k vylepšení jejich spolupráce či práce s dětmi.

2) Přílišná aktivita

Někteří asistenti pedagoga se snaží být velmi aktivní, jsou pro svou práci tzv. zapálení, chtějí být co nejvíce ku prospěchu a pomoci. V mateřské škole jsou sice děti malé, ale i přesto se musí učit samostatnosti a v tomto případě jim asistent pedagoga poskytuje až nadstandardní službu, často zbytečnou. Svým jednáním může asistent pedagoga rušit či nějakým způsobem omezovat práci pedagoga s dětmi.

3) Velká pasivita

Je důležité asistentovi pedagoga zadávat úkoly, vysvětlit jeho úlohu, podněcovat ho k zapojení do práce s dětmi. Asistent pedagoga si nemusí být jistý svými kompetencemi, nechce se plést pedagogovi do jeho práce nebo mu narušovat program, proto zůstává pasivnější. Druhým pohledem je nezáměr o práci nebo lenost dělat činnosti nad rámec své náplně práce. V tomto případě by měl pedagog zaměřit pozornost na lepší přípravu společně s asistentem a vhodně ho informovat o tom, s čím by potřeboval pedagog dále pomoci nebo jak se může asistent zapojit do činnosti s dětmi.

4) Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami jen v péči asistenta

Asistent pedagoga je do třídy začleněn na podnět doporučení z vyšetření dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, je to možnost podpůrného opatření dítěte. Podle zákona a vyhlášek je však asistent pedagoga jako pomoc pedagogovi ve třídě. Pedagogové občas mylně nechávají asistenta pedagoga pracovat výhradně s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou spokojeni s takovou náplní práce. Asistent pedagoga však nemá dostatečné kompetence a kvalifikaci pro práci s dítětem. Dále je dítě s asistentem spojeno a odkázáno na jeho pomoc, asistent pedagoga ho nezapojuje do kolektivu a dítě se stává objektem nálepky a upozornění na nějakou speciální potřebu, vadu či znevýhodnění a také je dítěti poskytována pomoc nadstandardní bez ohledu na pomoc při rozvíjení samostatnosti.

5) Nedostatečné vedení od pedagoga

Tento bod souvisí se všemi předchozími. Je nutné před začátkem spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga zjistit své kompetence, dohodnout pravidla spolupráce a ujasnit si očekávání. Od pedagoga se očekává vedení asistenta pedagoga v práci s dětmi, zadávání úkolů a zapojování asistenta pedagoga mezi děti či práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a práci se skupinou dětí. Asistent pedagoga nemusí mít zkušenosti ze žádné vzdělávací instituce. Od asistenta pedagoga se očekává respektování pedagoga a plnění jeho zadaných úkolů, v případě potřeby porady a kladení otázek, spolupráce s pedagogem a uvědomování si svých kompetencí a podřízenosti pedagogovi.

6) Úkoly nad rámec kvalifikace (kompetence)

Pedagog se mylně domnívá, že asistent pedagoga je jeho podobně kvalifikovaný kolega. Asistent pedagoga však nemá srovnatelnou kvalifikaci natož kompetence. Nemůže proto plnit činnosti, ve kterých se nevyzná a nemá k nim dostatečné vzdělání. Asistent pedagoga není druhým pedagogem ani vystudovaným speciálním pedagogem, který by mohl pedagogovi dávat odborné rady. Je třeba uvědomovat si svoje kompetence a poradit se s někým kvalifikovaným.

7) Nevyjasněná role asistenta

Týmová spolupráce v mateřské škole většinou bývá již mezi dvěma pedagogy, kteří mají třídu na starost. Asistent pedagoga je tedy dalším členem, který přichází většinou do již

zaběhnutého týmu. Je potřeba, aby se všichni účastníci výchovně vzdělávací činnosti domluvili na svých rolích, které budou plnit. Je potřeba znát svou náplň práce, činnosti, které dělá pedagog a které asistent, při kterých činnostech je vyžadována pomoc asistenta pedagoga a kdy je většina práce výhradně na pedagogovi.

8) Napětí a nedůvěra

V některých případech může dojít ke vzájemnému “nepadnutí do oka”, kdy dochází k čistě formálnímu vztahu mezi pedagogem a asistentem pedagoga. Asistent je považován za podřízeného, který má určitou míru kompetencí a má plnit zadané úkoly a vykonávat zadané činnosti. Pedagog je v tomto vztahu nadřízeným, tento vztah však nemusí vykazovat známky efektivně prováděného výchovně vzdělávacího procesu. Děti cítí, jaká panuje mezi kolegy atmosféra, někdy pedagog může chápat roli asistenta velmi odlišně, než je tomu tak dáno z pohledu legislativy a odborníků. Pedagog se může domnívat, že asistent pedagoga mu narušuje jeho třídu, považuje ho za vetřelce a nemá k němu důvěru. Vztah založený na těchto předpokladech může přerůst až do nepřátelského vztahu. Je třeba se tedy vztahem zabývat, zmínit se o problémech před ředitelem instituce či vyhledat odbornou pomoc a rady u jiného kolegy či odborníka, jelikož vztah je důležitý pro celkovou atmosféru jak při výchově a vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, tak celé třídy.

S chybami ve spolupráci jsou spojeny i určité situace v procesu, kdy asistent pedagoga zažívá určité problémy. Literatura, např. Kendíková (2017), uvádí výčet problémových situací a momentů, které vnímá jak odborná společnost, kolegové, tak rodiče dětí v mateřských školách. Mezi nejčastější problémy, které asistent pedagoga ve své praxi řeší patří:

- obavy o udržení si pracovní pozice
- nedostatečné finanční ohodnocení
- nepochopení spojené s rolí asistenta pedagoga a jeho náplní práce
- nedostatečná komunikace a nerespektování se s pedagogem
- nedostatečný mentoring a metodická podpora
- nevědomost o dalších vzdělávacích možnostech asistentů pedagoga

3 Práce asistenta pedagoga s dítětem předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami

Tato kapitola je zaměřena na práci asistenta pedagoga v mateřské škole s dítětem, které má speciální vzdělávací potřeby. Kapitola se věnuje zákonům a vyhláškám, které se týkají vzdělávání dětí předškolního věku a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dále je rozdělena na jednotlivá postižení a znevýhodnění. Začíná dětmi se zrakovým postižením, pokračuje sluchovým, tělesným, mentálním postižením, poruchou řeči, sociálním znevýhodněním, odlišným mateřským jazykem, poruchami chování, ADHD/ADD, poruchami autistického spektra a končí dětmi nadanými a mimořádně nadanými.

3.1 Legislativa pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) je vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných zakotveno v § 16–19. Zatímco vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí popisuje § 20 stejného zákona.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky k tomuto zákonu, respektive k paragrafům věnujícím se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vytvořilo vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde jsou všechny potřebné a důležité informace. Mezi tyto informace stanovené vyhláškou (vyhláška č. 27/2016 Sb.) patří např. podpůrná opatření a jejich uplatnění pro daný stupeň postižení a jejich poskytování, asistent pedagoga jak podpora pedagogovi, tak dětem a žákům, organizace vzdělávání v běžné třídě, ve škole či třídě zřízené podle § 16 odst. 9 zákona a další informace, které jsou nezbytné ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dále se k této kapitole vztahuje i vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (vyhláška č. 72/2005 Sb.), jelikož se v některých případech u jednotlivých postižení objevuje i souvislost s poradenským zařízením.

Také je potřeba zmínit důležitost kurikulárního dokument RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání), kde lze najít také kapitolu o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jedná se konkrétně o kapitolu č. 8 tohoto dokumentu. Kapitola se věnuje podmínkám vzdělávání těchto dětí, systému péče a dále kapitola č. 9 se věnuje vzdělávání dětí nadaných.

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných mateřských školách je dnes velmi zkoumané a diskutované téma. Je to pochopitelné vzhledem k narůstajícím číslům dětí se zdravotním postižením, které jsou již vzdělávány v mateřských školách. K tomuto porovnání nám poslouží tabulka zveřejněná na internetových stránkách MŠMT, jedná se o Tabulku 2.7: Děti se zdravotním postižením v mateřských školách k 30. 9. 2018 podle druhu postižení. Z této tabulky je patrné, že 11 245 dětí se zdravotním postižením se nacházelo v mateřských školách v roce 2018. Z toho bylo 721 dětí s mentálním postižením, 281 se sluchovým postižením, 456 se zrakovým postižením, 5 661 se závažnými vadami řeči, 409 s tělesným postižením, 1 108 s autismem, 1 494 s více vadami a 1 115 se závažnými vývojovými poruchami. (ČSÚ, 2019, online, cit. 2021–01–15)

3.2 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

K práci asistenta pedagoga v mateřské škole patří pomoc a podpora dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které je do třídy zařazen. Podle teorie lze vidět, že asistent pedagoga primárně pomáhá učiteli na třídě, ale zároveň musí být připraven na práci s dítětem, které má určité potřeby, znevýhodnění nebo postižení. Proto je v teoretické části věnována kapitola i dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy metodickým aspektům práce asistenta pedagoga s těmito dětmi.

3.2.1 Dítě se zrakovým postižením

Podle Jankové (2015) je potřebné zohlednit, zda asistent pedagoga pracuje s dítětem, které zrakovou vadu již diagnostikovanou má či se jedná o dítě, u kterého pracuje na základě jiného postižení, ale jeho zraková vada se teprve zjistí a diagnostikuje, i když učitel a asistent pedagoga již podezření na zrakovou vadu mají. U dítěte asistent dbá na zrakovou hygienu a vytváří takové podmínky, aby se dítě mohlo zapojovat do všech aktivit a aby byly naplňovány všechny klíčové kompetence.

Při pobytu v mateřské škole se dítě společně s asistentem a pedagogem učí orientovat v prostoru třídy, chodby, mateřské školy, zahrady ale i venkovního prostoru při procházkách. Je důležité postupovat podle pokynů poradenského pracoviště, ve kterém bylo dítě diagnostikováno a které vydalo doporučená opatření. Návuk orientace v prostoru v mateřské škole může vést k samostatnému pohybu dítěte v prostorech, které jsou mu známé. Důležité je rozvíjet jeho kompenzační smysly, v tomto případě se jedná o sluch, hmat, a to formou her a pro dítě zábavných a zajímavých cvičení, která jsou doporučována odborníky z poradenského pracoviště (Němec, 2018). Janková (2015) zmiňuje, že asistent pedagoga může provádět cvičení s dítětem pod dohledem speciálního pedagoga.

Dítě může mít k dispozici kompenzační a didaktické pomůcky, se kterými mu asistent pomáhá se seznamovat a pracovat. V Katalogu podpůrných opatření pro zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání (Janková a kol., 2015) lze najít seznam pomůcek pro děti s takovým znevýhodněním či postižením. Záleží na stupni postižení dítěte, jelikož ke každému stupni postižení jsou připsány jiné didaktické či reedukační pomůcky.

Márkusová (Janková a kol., 2015) uvádí v Katalogu podpůrných opatření pro zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání, jaké pomůcky jsou kdy přidělovány. Co se týče speciálních didaktických pomůcek od stupně podpory 2–5, jedná se o tyto pomůcky: zvětšené obrázky, výraznější barvy, hračky a hry podporující vizuomotorickou koordinaci, bzučák, hmatový chodník, hmatové domino, sluchové pexeso, skládací kostky pro nevidomé, reliéfní knihy a obrázky, hry či hračky s různými povrchy pro návuk hmatu, a další. Dále jsou reedukační pomůcky a pomůcky kompenzační. Trčková (Janková a kol., 2015) také sepsala, jaké pomůcky a při jakém stupni podpory jej může dítě využívat. V prvním stupni podpory nosí dítě brýlové obruby a při tupozrakosti má dítě okluzor, který nosí na horším oku. Mezi další optické pomůcky patří software v PC či tabletu, který používá na cvičení binokulárního vidění.

Mezi časté diagnostikované poruchy zraku u dětí v předškolním období Janková (2015) zařazuje poruchu binokulárního vidění. Tuto vadu způsobují jiné zrakové vady, jako např. tupozrakost, která se dá pomocí okluzy a pleoptických cvičení rozcvíčit. Pleoptická cvičení zvládne asistent pedagoga po naučení jejich provádění. Dítěti se zakryje lepší oko, tedy oko s poruchou se nechá odkryté a provádí se cvičení zrakového vnímání, mezi které lze řadit

třídění předmětů dle barvy, tvaru, velikosti, dále barvocit, obtahování tvarů, dokreslování obrázků, vnímání světelných podnětů, fixaci bodu, orientaci jak v prostoru, tak na ploše, hledání rozdílů atp. Pro děti se zrakovou vadou je velmi přínosné používat stavebnice různých druhů, materiálů, barev a tvarů. Manipulace s kostkami jim zprostředkovává orientaci v prostoru, seznámení se s prostorem, ale přináší jim zkušenosti s plochou a perspektivou.

Asistent pedagoga u dětí se zrakovým postižením, jak píše Němec (2018), je přínosem také v oblasti nácviku sebeobsluhy, jelikož děti někdy ještě nejsou schopny samostatně se oblékat, mají problémy v oblasti stravování, ale také nedostatečné návyky a schopnosti sebeobsluhy v hygieně. Jelikož jsou děti zrakově postižené, nemají vizuální kontrolu, nemohou si spojit vyslovené s viděným, a proto často nerozumí natolik, aby se dorozuměly bez obtíží. V tomto případě asistent pedagoga napomáhá rozvoji slovní zásoby, doplňuje a upřesňuje pojmy, kterým dítě nerozumí, pomáhá jim komunikovat s okolím. Dále ale také u nácviku cviků a provádění činností musí asistent pedagoga volit vhodný a přiměřený slovník vzhledem k věku dítěte a popisovat vše detailně. Jelikož se děti nesnadno začleňují do kolektivu, pomáhá asistent pedagoga v socializaci ve třídě, ale i v zapojování se do sportovních a pohybových aktivit, jak to jen jde, kde na dítě dohlíží, aby nedošlo k úrazu či poranění (Janková, 2015).

3.2.2 Dítě se sluchovým postižením

Mezi děti se sluchovým postižením se zařazují i děti neslyšící a nedoslýchavé. U těchto dětí, stejně jako u předešlé skupiny dětí, tedy dětí se zrakovým postižením, je důležité rozvíjet a věnovat se kompenzačním smyslům, jelikož ztráta nebo nevyvinutí sluchu způsobí, že dítěti není zprostředkováno až 60 % informací. Sluch je nezbytný i proto, že tento smysl je aktivní i při spánku, a tak lze zareagovat na nějaké nebezpečí jak ve dne, tak v noci (Slowík, 2007). Je nezbytné proto rozvíjet kompenzační smysly, v tomto případě jde především o zrak a hmat. U zraku je důležité rozvíjet zrakové vnímání a vizuální kontakt s člověkem, jelikož tato schopnost bude napomáhat k rozvoji odezírání ze rtů. Asistent se tedy věnuje nácviku kompenzačními smysly, využívá k tomu hry a aktivity zábavné pro dítě. (Němec, 2018)

Němec (2018) dále uvádí, že asistent pedagoga dítěti se sluchovým postižením pomáhá se socializací a navazování vztahů s dětmi ve třídě, je pomocníkem při komunikaci a dorozumívání se, napomáhá také při přijímání informací a pokynů od učitele, aby dítě vědělo, co se bude dít a co má dělat. Při komunikaci asistenta s dítětem se sluchovým postižením je důležité, aby asistent udržoval vizuální kontakt s dítětem a nahlas se zřetelnou artikulací zopakoval informaci, kterou sdělil učitel. V návaznosti na to, je asistent ten, kdo při všech příležitostech napomáhá rozvoji slovní zásoby dítěte a porozumění světu, dále mu zprostředkovává poznávání a využívání kompenzačních a didaktických pomůcek, které má dítě k dispozici.

Pomůcky u dětí se sluchovým postižením nejsou přidělovány dle stupně podpory, pro všechny děti jsou využitelné hračky a předměty denní potřeby. Mezi tyto hračky a předměty denní potřeby se tedy řadí např. fotografie a obrázky, obrázkové knížky, běžně dostupné hračky se zvukovým efektem, hudební nástroje, případně lze využívat i techniku jako je PC. (Barvíková a kol., 2015)

Nováková v Katalogu podpůrných opatření pro sluchové postižení nebo oslabení sluchového vnímání (Barvíková a kol., 2015) rovněž uvádí speciální didaktické pomůcky, které můžeme využívat v mateřské škole. Mezi takové pomůcky se řadí zážitkový deník, pomůcky pro indikátor dítětem vydávaného hlasu a kvality zvuku, PC programy či programy v tabletech, aplikace se znakovým jazykem nebo CD, obrázkové soubory karet pro nácvik jazykových jevů, dětský percepční test. Co se týče kompenzačních pomůcek, které jsou sepsány v Katalogu podpůrných opatření pro sluchové postižení nebo oslabení sluchového vnímání, řadí se mezi ně sluchadla, sluchadlo pro kostní vedení, zesilovací přístroj, kochleární implantát. Asistent pedagoga však nesmí být přesvědčen o tom, že i když dítě používá kompenzační pomůcky, že mu nahradí sluch a porozumění řeči. Kompenzační pomůcka dítěti zlepšuje příjem zvukových signálů, avšak nezaručí a nenaučí ho správnému porozumění bez dalších cvičení a používání dalších pomůcek.

Asistent by se měl naučit co nejvíce dovedností, aby byl vhodným partnerem ve vzdělávání dítěte. Je důležité, aby uměl zacházet s těmito kompenzačními pomůckami. Vhodné by bylo umět alespoň základy českého znakového jazyka u dětí neslyšících apod. Zároveň asistent dává na dítě pozor i v běžných denních situacích a upozorňuje na ně samotné dítě, např. při

procházce je nutné dávat pozor na dopravní provoz a upozornit na jedoucí auto, kolo, na osoby procházející kolem, při pobytu v přírodě na letící bodný hmyz apod. (Němec, 2018)

3.2.3 Dítě s tělesným postižením

Asistent pedagoga se u dětí s tělesným postižením zaměřuje hlavně na dopomoc při pohybu. Tělesné postižení ale nezahrnuje jen postižení hybného aparátu, jedná se o děti, které mohou mít dlouhodobou nemoc či zdravotní oslabení. (Slowík, 2007)

Podle Vágnerové (2012) se rozdělují dopady tělesného postižení do dvou skupin podle působení na psychiku dítěte (jedince), a to na pohybový defekt (funkční handicap) a tělesnou deformaci (estetický handicap).

Pacholík (2015) zmiňuje, že mezi časté tělesné postižení, se kterým se může asistent pedagoga v mateřské škole setkat, patří mozková obrna, deformace, malformace. Asistent proto dává pomocnou ruku tam, kde je třeba dítě posunout, přesunout nebo převézt proto, aby se mohlo zapojit do všech aktivit, jak je to jen možné. Pro tělesně postižené děti v předškolním období je velice důležité nacvičovat specifické dovednosti, které pomohou dítěti s postižením zvládat běžné činnosti a které pomáhají dítěti při pohybu. U dítěte na invalidním vozíku je nezbytné posilovat horní končetiny pro zvládnutí lokomoce.

Důležité je dávat důraz na nácvik sebeobsluhy, je třeba dítěti pomáhat v oblasti hygieny, stravování, oblékání, ale asistent by měl pamatovat i na to, že dítě by se mělo co nejvíce osamostatňovat. Pokud dítě vzhledem ke svému postižení např. amputace, kvadruparetická forma mozkové obrny apod., samostatnost nemůže zvládat, je nutné, aby mu byl asistent vždy na blízku a s danou činností pomohl. Dítě s tělesným postižením by mělo rozvíjet hrubou, ale i jemnou motoriku a grafomotoriku. Pokud je asistent seznámen od rodičů či fyzioterapeuta s jednoduchými rehabilitačními cviky, může je v průběhu dne v mateřské škole s dítětem provádět. (Němec, 2018)

Pacholík (2015) zmiňuje, že by v mateřské škole mělo docházet k nácviku specifických dovedností (viz. výše) a relaxaci přetěžovaných částí těla dítěte, které jsou během dne jednostranně zatěžovány vzhledem k postižení. Proto by asistent pedagoga při pobytu dítěte v mateřské škole měl dbát na relaxaci nejen při ranním cvičení celé třídy, ale také během dne před a po aktivitách a náročných situacích, kdy je dítě velmi zatěžováno.

Je třeba počítat s tím, že z důvodu tělesného postižení, může být práce asistenta i fyzicky náročná, a to zejména při pomoci při pohybu, přidržování dítěte při aktivitách či sebeobsluze apod. (Němec, 2018)

Pro děti s tělesným postižením existují pomůcky, které v Katalog podpůrných opatření dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění spoluautorky Pešková a Slámová (Čadová a kol., 2015) rozdělují do několika kategorií.

- 1) Didaktické pomůcky se zaměřením na usnadnění psaní a kreslení (držáky papíru, plochy s nastavitelným sklonem pro kreslení, nástavce na štětce a tužky pro zajištění správného úchopu)
- 2) Speciální didaktické pomůcky
 - a) u tělesné výchovy v mateřské škole se jedná o ranní cvičení (běžně dostupné pomůcky a náčiní v mateřských školách – overbally, molitanové míčky, smyslové chodníky. Speciální – tříkolku, odrážedlo, bazén s relaxačními míčky, antidekubitní podložky)
 - b) k alternativní a augmentativní komunikaci (od 4. stupně podpory – předměty, hračky, fotografie různých velikostí, komunikační tabulky, technologie s dotykovým displejem)
 - c) k získávání a uchovávání informací (asistent pedagoga pomáhá s vyhledáváním informací na tabletu, počítači, práce na interaktivní tabuli)
 - d) k rozvoji manuálních dovedností (speciální nůžky, terapeutická modelovací hmota, pískovnička s příslušenstvím, speciální dřevěné pomůcky)
- 3) Kompenzační a reedukační pomůcky
 - a) k vybavení třídy (od 2. stupně podpory na základě konzultace se školským poradenským zařízením – polohovací pytle, přenosné stojany pro práci na lavici, terapeutické polohovací židle, podavače předmětů, pomůcky pro polohování těla dítěte)
 - b) k usnadnění sebeobsluhy (do 2. stupně podpory užívá běžné předměty, vyšší stupně podpory – madla na toaletu, zdravotnické lehátko u inkontinentních dětí, táč s protiskluzovou podložkou na převoz jídla, zvedáky a závěsy)

3.2.4 Dítě s mentálním postižením

Němec (2018) popisuje, že se v běžné mateřské škole můžeme nejčastěji setkat s lehkým mentálním postižením v případě, že dítě nemá ještě další postižení. Středně těžce mentálně postižené dítě již vyžaduje větší podporu asistenta pedagoga v běžné mateřské škole, oproti tomu těžce mentálně postižené děti většinou docházejí do speciálních mateřských škol, kde spolupracuje více odborníků na jednom pracovišti a dítě se pohybuje v menším kolektivu dětí.

Mentálně postižené dítě vyžaduje velmi specifický přístup svého okolí, jak píše Slowík (2007), výchova a vzdělávání je proto velmi náročná. Proto se odborníci této skupině dětí začali věnovat až později, tedy vzdělávání dětí s mentálním postižením je zkoumáno teprve jen několik let.

U dítěte s mentálním postižením se od asistenta pedagoga vyžaduje podpora v socializaci, v začleňování se do kolektivu dětí. Dále je velmi důležité brát ohled na učení se vhodnému chování a dávat pozor na nevhodné chování dítěte mezi které patří např. agrese vůči dětem, brání hraček, ubližování dětem, nevhodné zacházení s hračkami apod. (Němec, 2018)

Vágnerová (2012) uvádí, že u dětí s mentálním postižením je problémem dorozumění se, je také nelehké odhadnout jejich reakci, která nemusí odpovídat představě asistenta pedagoga, který se o dítě stará, zvláště, když u těchto dětí není příliš vyvinuta schopnost sebeovládání.

Asistent pedagoga by se měl vždy ujistit, zda dítě s mentálním postižením chápe správně informace, které sdělil učitel, zda chápe pravidla a pomoci mu orientovat se ve vzniklých situacích. Sebeobsluha činí dětem s mentálním postižením v období nástupu do mateřské školy často problémy, nemají ještě osvojené návyky v oblasti hygieny, oblékání se, samostatného jzení. S tím je spojena i paměť, která je u těchto dětí oslabena, a k tomu navazuje i menší slovní zásoba, proto asistent pedagoga podporuje dítě ve správném vyjadřování a rozvoji slovní zásoby. Využívá k tomu různé pomůcky, jako jsou knihy a leporela, básničky, písničky, opakování již naučeného, popisuje vše, co se právě děje a co dítě v tu chvíli dělá. (Němec, 2018)

Dále se Vágnerová (2012) zmiňuje, že je mentálně postižené dítě závislé na svých rodičích, často na matce, proto si někdy matky myslí, že takové dítě ani samostatné nikdy nebude. Je třeba ale na samostatnosti pracovat, jak bylo popsáno výše. Děti mentálně postižené upřednostňují stereotyp, a to jak ve věcech, dějích, tak v osobách, se kterými se stýkají. Mají rády osoby, se kterými se znají, které se vyjadřují srozumitelně, které se nezaměřují na postižení, ale jednájí s nimi přirozeně a stejně jako s ostatními lidmi. Proto je na asistentovi pedagoga získat si důvěru dítěte, jednat s ním jako s partnerem, vše sdělovat srozumitelně a nenadálé situace či nové cizí osoby dítěti představovat opatrně a srozumitelně.

U asistenta pedagoga při práci s dítětem s mentálním postižením se požaduje vysoká míra trpělivosti, lidskosti a zvýšená komunikativnost. V některých případech, kdy je dítě těžce mentálně postiženo je vhodné, když asistent pedagoga umí a rozvíjí u dítěte i alternativní a augmentativní komunikaci. (Němec, 2018)

3.2.5 Dítě s narušenou komunikační schopností

Komunikace je pro dítě v mateřské škole hodně důležitá. Podle Němce (2018) je komunikace dítěte důležitá za prvé pro porozumění učiteli a dalším lidem, a za druhé pro přijetí dítěte do kolektivu a navazování vztahů. Na asistentovi pedagoga je, aby podporoval přijetí dítěte do kolektivu dětí v mateřské škole, pomáhá dítěti rozumět informacím, které k němu přichází, pomáhá v komunikaci s jinými dětmi apod. Protože děti s poruchou řeči ne vždy zvládnou přes všechnu snahu porozumění si s ostatními dětmi, může tato situace být pro dítě velmi stresující a asistent pedagoga by mu měl pomáhat takovým situacím předcházet a tím podporovat sebevědomí dítěte a jeho zdravý rozvoj.

Pro rozvoj mluvené řeči je podle Slowíka (2007) důležité, aby dítě mělo dobré sluchové vnímání, správnou funkci mozkových center určených pro řeč, nenarušené nervové dráhy, motoriku mluvidel a inteligenci na takové úrovni, aby dítě bylo schopné naučit se mluvit. Tím výčet pro rozvoj mluvené řeči nekončí. K tomu, aby dítě mohlo mluvit, potřebuje mít správně vyvinuté orgány, které se na řeči podílejí. Mezi takové orgány patří dýchací orgány, hlasové ústrojí a artikulační orgány. Pro správný vývoj řeči jsou důležité aktivity jako je správné dýchání, polykání a sání.

Dále je nezbytné, aby dítě mělo určitou slovní zásobu, kterou společně s asistentem pedagoga lze podporovat říkadly, písničkami a dalšími cvičeními, neméně důležité je i pojmenovávání jednotlivých věcí a situací. Časté opakování pomáhá dítěti se zapamatováním a vybavováním slov, pro nápomoc dítěte asistent pedagoga navrhne slova, pokud si dítě nemůže správné slovo vybavit. Pro další rozvoj komunikace je vhodné používat neverbální komunikaci, zejména gesta, obrázky a ukazování, a to hlavně u dětí s těžkou poruchou řeči. (Němec, 2018)

Pokud dítě ale není přes všechnu snahu odborníků, rodičů a dalších osob schopno se samostatně dorozumívat, vyjadřovat své potřeby, přání, emoce, je vhodné zařadit do komunikace s dítětem prvky alternativní a augmentativní komunikace (Peutelschmiedová, 2013, In Slowík, 2007). Metody pomáhají dítěti v porozumění si s rodiči, učitelem a asistentem, ostatními dětmi, ale i v poznávání světa kolem samotného dítěte a snižují frustraci z nepochopení a neschopnosti dorozumění se. Proto je vhodné, aby asistent pedagoga pracující s dítětem s narušenou komunikační schopností uměl alespoň nějaké prvky těchto komunikačních metod a zároveň je důležité s rodiči konzultovat, jakou komunikační metodu s dítětem využívají.

K vývoji řeči má dítě k dispozici různé pomůcky, které společně s asistentem pedagoga využívají při aktivitách i při hře. Vaňková (Vrbová a kol., 2015) píše, že na základě diagnostiky dítěte ve speciálně pedagogickém centru jsou následně doporučené pomůcky, které musí zajistit škola s podporou speciálně pedagogického centra. Tato podpora je ještě umocněna tím, že lze využít půjčení pomůcek ze speciálně pedagogického centra a dále ukázkou používání dané pomůcky a konzultování s pracovníkem speciálně pedagogického centra. Mezi využívané pomůcky patří různé kartičky s obrázky, bzučák, diktafon, interaktivní učebnice Pavučinka Sluchové vnímání od autorky Olgy Zelinkové, manipulativní hry s kostkami a drobnými předměty, názorné pomůcky, a další didaktické pomůcky z řad Logico Primo a Logico Piccolo, atd.

Co se týče reedukačních a kompenzačních pomůcek u dětí s narušenou komunikační schopností, Jehličková (Vrbová a kol., 2015) uvádí, které lze využívat v mateřské škole. Jedná se například o komunikační knihy, piktogramy, počítačový program, u dětí s těžkou vadou využívající prvky augmentativní a alternativní komunikace se jedná již o finančně

nákladnější pomůcky, mezi které patří komunikace za pomoci počítačové techniky, a méně nákladné VOKS, PC programy pro alternativní komunikaci.

3.2.6 Dítě s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek

Děti s odlišnými kulturními a životními podmínkami jsou podle Pacholíka (2015) děti se sociálním znevýhodněním, tedy takové, které nemají dostatek podpory od rodiny v domácím prostředí, což souvisí s komunikací mezi rodičem a školou a následnou spoluprací. Dětem se nedostává dostatečné pozornosti, rodiče mají ekonomické problémy či to mohou být děti z neúplných rodin s dalšími přidruženými problémy a dále také děti s nařízenou ústavní výchovou nebo ochrannou výchovou.

Pro asistenta pedagoga je důležité, aby se zaměřil u těchto dětí zejména na všechny předškolní dovednosti. Němec (2018) do těchto dovedností zařazuje komunikaci a slovní zásobu a jejich rozvoj, seznamování s knihami, pomocí básniček a písniček, pojmenovávání všech věcí a situací. Dále se asistent pedagoga věnuje motorice, a to jak rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky pomocí manipulačních hraček, malováním a kreslením, prací s modelínou a pískem atd. Ale také rozvoji hrubé motoriky v podobě pohybových her a aktivit. Co se týče znalostí dítěte, asistent pedagoga se věnuje rozvoji pomocí zábavných aktivit a her, poznávání barev, tvarů a předmětů. Pro zapojení sociálně znevýhodněného dítěte do kolektivu dětí je podpora asistenta pedagoga velmi důležitá, dále je neméně důležité věnovat se hygienickým návykům, samoobslužným činnostem a nácviku pracovní pozornosti.

Je velice potřebné, aby dítě ze sociálně znevýhodněné rodiny navštěvovalo mateřskou školu, jelikož nové prostředí, které je podnětné, je pro jeho další vývoj velmi prospěšné. Pacholík (2015) ve své knize zmiňuje, že dítě si při nástupu do mateřské školy musí zvyknout na nové věci, osoby, a hlavně na řád a pravidla, popř. hranice. Z provedeného výzkumu Zkušenosti pedagogických pracovníků s péčí o děti ze socio – kulturně znevýhodněného prostředí, který Pacholík uvádí ve své knize, vyplývá, že romské rodiny mají výrazně nižší zájem o předškolní vzdělávání svých dětí, dále z této etniky docházely děti spíše z dětských domovů nebo pěstounské péče než ze svých biologických rodin. Dále se jevila jako problém komunikace mezi školou a rodinou, spolupráce a předávání informací. Naproti tomu u dětí

ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných rodin se na jejich vývoji podílela již situace, ve které se rodiny ocitaly. Nedostatek financí se také odráží na pravidelné docházce dětí do mateřské školy. V případě, kdy rodiče propadnou závislosti, např. na drogách, alkoholu apod., výchovu dětí často přebírají prarodiče.

Jirásek (2019) uvádí důležité poznatky a doporučení pro práci s dítětem. Člověk pracující s dítětem by měl být seznámen se situací rodiny, s jejími poměry, rodinným prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Protože na základě těchto poznatků lze pochopit problémy, potřeby, limity a možnosti dítěte i jeho rodiny.

3.2.7 Dítě s odlišným mateřským jazykem

Děti jsou většinou z rodin, kde jsou rodiče cizí národnosti, tedy cizinci, kteří se do České republiky přestěhovali. Nejčastěji se, podle statistik Českého statistického úřadu k 31.12. 2019 jedná o rodiny z Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu, Ruska, Polska a Německa (ČSÚ, 2019, online, cit. 2021–01–20).

Děti proto mají malé nebo žádné znalosti českého jazyka, proto asistent pedagoga pomáhá při překonávání jazykové bariéry (Němec, 2018).

Před nástupem do mateřské školy je podle Konvalinové (2019) vhodné, aby se rodiče a pedagogický pracovník setkali a domluvili se na důležitých postupech, sdělili si potřebné informace a dohodli se na formě komunikace mezi sebou. Mezi časté chyby patří neporozumění si, ale v dnešní době existuje služba tlumočnicka nebo na webových stránkách lze nalézt potřebné dokumenty pro přijetí do české mateřské školy v cizích jazycích. S rodiči je třeba se seznámit, ukázat jim školu, nabídnout prostředky ke komunikaci, případně ukázat, kde najdou potřebné informace, které si mohou sami přeložit a také formu adaptace dítěte na prostředí mateřské školy.

Adaptace je u každého dítěte odlišná. Pro snazší adaptaci na cizí prostředí, nové kamarády a dospělé osoby uvádí Linhartová a Loudová Stralczynská (2015), aby první dny do mateřské školy přicházeli společně s dítětem i jeho rodiče a společně si na nově vzniklou situaci přivykli. Dalším adaptačním krokem může být hračka či předmět z domova, který si dítě přinese s sebou do mateřské školy. Může to dítěti pomoci v pocitu bezpečí, a celkově k lepšímu pocitu z pobytu mimo domov.

Při práci a komunikaci se samotným dítětem mohou být pomocným prostředkem, jak uvádí Němec (2018), obrázky či obrázkové knihy, slovníky a překladače, které pomáhají zprostředkovávat komunikaci dětem, které neznají český jazyk. Asistent pedagoga může při využívání překladačů na tabletech či v mobilu spustit reproduktor. Překladače jsou schopné slovo či větu nejen přeložit do českého jazyka a zpět do cizího, ale přečtou dané slovo či větu a dítě ji tak může slyšet. U dětí, které již nějaké základy češtiny mají, je důležité, aby asistent pedagoga neustále ověřoval správné pochopení a porozumění řečenému, dále pomáhá rozvíjet slovní zásobu opět pomocí obrázků, obrázkových knih, ale také lze využít i počítačových programů.

Při prvních pokusech o komunikaci s dítětem je však vhodné mít připravené komunikační kartičky, které si pedagog nebo asistent pedagoga může vyrobit, či vytisknout z webových stránek. Kartičky lze opatřit také suchým zipem a používat je na denní režim pro dítě, které se tak lépe orientuje v činnostech, které během dne nastanou i přes jeho jazykovou bariéru. Dále lze využít hračku nebo loutku k navázání kontaktu s dětmi, které komunikovat nechtějí a jako výhodné se jeví naučit se pár slov z rodného jazyka dítěte. (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2015)

Pedagog může, jak radí Pacholík (2015), při vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem zvolit metodické příručky pro děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole, či internetové stránky, na kterých najde spoustu informací a seznámí s nimi i asistenta pedagoga, který může s dítětem častěji individuálně pracovat a věnovat se tak procvičování českého jazyka.

Pro rodinu s odlišným mateřským jazykem je podle Konvalinové (2019) vhodné, aby svým dětem zařídili docházku do školského zařízení co nejdříve. Pokud je možné přihlásit dítě do mateřské školy, je tato volba velmi přínosná. Čím dříve se dítě začne učit jazyk a socializovat se v jiné zemi a jiné kultuře, tím lépe. Mladší děti se lépe učí novému jazyku, novým zvyklostem, pravidlům chování apod., tím se zvyšuje šance pro úspěšné zvládnání základní školy.

Neméně důležitý je asistent pedagoga při zapojování dítěte do kolektivu v mateřské škole, pomáhá s dorozuměním se, s pochopením řečenému, s aktivním zapojením mezi děti a při navazování kontaktu (Němec, 2018). Ještě před příchodem dítěte s odlišným mateřským

jazykem do třídy, by měl pedagog věnovat čas seznámení dětí se situací, kdy přijde nový kamarád, který se přistěhoval z cizí země. Upozornit děti na to, že kamarád ještě neumí jazyk, kterým děti mluví, ale že se ho postupně naučí a děti mu v tom mohou pomoci. Pokud chce pedagog a asistent pedagoga porozumět dítěti s odlišným jazykem ještě o trochu více, je vhodné, když si nastudují základní informace o zemi, ze které dítě přichází, zvyklosti, tradice a kulturu, poté bude menší riziko nedorozumění jak mezi dítětem a pedagogickými pracovníky, tak ve vztahu a komunikaci s rodiči dítěte. (Konvalinová, 2019)

Mimo mateřskou školu nelze očekávat, že rodiče cizinci, kteří neumí český jazyk, budou s dítětem procvičovat to, co se učí v mateřské škole. Např. v případě, pokud pedagog či asistent pedagoga založili dítěti sešit, či slovníček s jeho nově naučenými českými slovy podloženými obrázky, razítky či samolepkami (Konvalinová, 2019). Pro takové rodiny, resp. děti z rodin cizinců zřizují organizace na podporu dětí s odlišným mateřským jazykem např. intenzivní letní jazykové kurzy, zejména pro děti v posledním roce před nástupem do základního vzdělání, ale i pro děti starší (Linhartová, 2015).

3.2.8 Dítě s poruchou chování

Poruchy chování, které zahrnují lhaní, agresivitu, šikanování, vulgarismy apod. se vyskytují u dětí z několika důvodů a vždy mají nějakou příčinu. Mohou vzniknout po deprivacním zážitku, z obtížné situace, kterou rodina právě prožívá, následkem psychické poruchy či jen nevhodnou výchovou s nepřesnými pravidly a nedorozuměním si (Němec, 2018).

Pro děti je důležité naplnění základních potřeb, pokud nejsou tyto potřeby naplněny, vzniká problém, který se projevuje právě náročným chováním v podobě nespecifické poruchy chování. Mezi základní potřeby podle Maslowovy pyramidy potřeb (Maslow, 1960, In Nakonečný, 2009) patří: fyziologické potřeby (např. jídlo, pití, vyměšování, spánek, čerstvý vzduch), potřeba bezpečí a jistoty (ochrana před násilím, agresí, jistot rodiny, zdraví), potřeba sounáležitosti (potřeba lásky, ztotožnění, místa – někam patřit), potřeba úcty a uznání (sebeúcta, sebedůvěra, ocenění), potřeba seberealizace (učení, potřeba naplnit potenciál).

Podle Slowíka (2007) je velmi důležité odlišit projevy poruch chování od běžného vývoje a vývojových období, při kterých dítě vykazuje různé specifické projevy např. v období

vzdoru, pubertě a dospívání a dále je odlišit od specifických poruch chování, které mají za následek syndromy ADHD či ADD.

Při projevech nevhodného chování, jak radí Němec (2018), by měl asistent pedagoga dávat pozor a snažit se takovým projevům předcházet nebo jeho projevy mírnit. Z jeho práce s dítětem lze zjistit příčiny, tedy spouštěče takového chování a následně adekvátně reagovat. Pokud se vyskytne agresivní chování a další vážnější poruchy, je na asistentovi pedagoga chránit ostatní děti, a hledat řešení, spolupracovat se zákonnými zástupci a dále i s odborníky (pedagogicko-psychologickou poradnou, dětským psychologem, psychiatrem atp.).

3.2.9 Dítě s ADHD/ADD

Děti s ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou z anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder”) a děti s ADD (porucha pozornosti z anglického „Attention Deficit Disorder”) neudrží pozornost příliš dlouho, proto asistent pedagoga musí pomáhat s udržení soustředění dítěte na daný úkol (Němec, 2018). Dítě s ADHD není schopno delší dobu v klidu sedět, je roztěkané. Asistent pedagoga by měl být trpělivý, měl by zadání úkolu dítěti vícekrát opakovat, aby dítě rozumělo. Hyperaktivita dítěti způsobuje neklid a potřebu fyzické aktivity, kterou může uspokojit krátkou procházkou, asistent pedagoga nebo pedagog mohou dát dítěti úkol, při kterém se bude pohybovat, např. rozdávání pomůcek ostatním dětem. (Slowík, 2007)

Toto znevýhodnění ovlivňuje podle Pemové a Ptáčka (2015) i tyto funkce: udržení motivace, organizování času, schopnost rozdělit si větší úkoly na menší úseky, plánování, pracovní nasazení. Dítě také vyžaduje více pozornosti než jeho vrstevníci, asistent pedagoga je tak vystaven i velké potřebě komunikace dítěte. Navzdory tomu však musí mít dítě stanovené hranice a pravidla, které by mělo dodržovat. Děti s ADHD zvládnou plnit krátké úkoly, ale problémy mají se zapamatováním si a udržení myšlenky, učení nazpaměť zvládají s podporou v podobě nějakých pomůcek, např. obrázky, barvy, předměty.

Během plnění zadaných úkolů, jak píše Němec (2018), může asistent pedagoga s dítětem udělat krátké pauzy, z toho důvodu, aby se úkol rozložil na vícero částí a dítě tak úkol zvládlo udělat. Je důležité, aby asistent udržoval prostředí, které je určeno pro dítě s ADHD nebo ADD bez rušivých elementů, které by soustředění dítěte mohlo narušovat. V případě potřeby, kdy dítě s ADHD má potřebu pohybu, měl by mít asistent pedagoga připraveny

i další fyzické aktivity, při kterých si může dítě psychicky odpočinout, vybijte energii a může se poté vrátit zpět k úkolu. Dítě během fyzické aktivity může být také neobratné, a proto je důležité dávat pozor i na ostatní děti, ale i na dítě samotné, které by si mohlo lehce ublížit. Možností pro fyzickou aktivitu je více, nechat dítě se projít po třídě či chodbě nebo po šatně, proběhnout v bezpečném prostoru, protáhnout se, vyjít s ním ven či na zahradu, uklidit věci či hračky, nebo je vhodné také využívat relaxační koutek.

3.2.10 Dítě s poruchou autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS) vznikají důsledkem abnormálního vývoje mozku. Mezi tyto poruchy se řadí dětský autismus, Aspergerův syndrom a atypický autismus. Děti s těmito poruchami však vykazují různé vzorce chování, individuální problémy a stavy, z nichž není hned patrné jejich postižení. Proto je třeba vícero návštěv ve školském poradenském zařízení a spolupráce mezi rodiči, pedagogy a odborníky. Mezi obtíže spojené s poruchou autistického spektra se řadí tato triáda – problémy v komunikaci, sociálním interakci a abnormality zejména ve hře, chování a zájmech dítěte. Dále se můžeme setkat se zvláštními pohybovými projevy, které se vyskytují především u dětí s PAS v předškolním věku. Řadí se mezi ně např. poskakování, chůze po špičkách, běhání nebo točení se dokola, rychlé mávání rukama či prsty apod. (Ryšánková, Kulísek, 2015)

Vývoj řeči u dítěte s PAS je velmi individuální, některé děti se mluvit nikdy nenaučí, a to z toho důvodu, že se u nich řeč nevyvine, u dalších je komunikace omezena několika slovy, některé děti mohou mít řečový vývoj opožděný (Ryšánková, Kulísek, 2015). Asistent pedagoga se proto zaměřuje na slovní zásobu dítěte, porozumění slovům a slovních spojení, při poruchách řeči hledá vhodné komunikační prostředky pro dorozumění se, v těžších případech využívá prvky alternativní a augmentativní komunikace. (Němec, 2018)

Dále Němec (2018) uvádí, jak je pro dítě s PAS obtížné navazování sociálních kontaktů. Proto asistent pedagoga pomáhá dítěti, jak má reagovat na ostatní děti a dospělé, jak navázat kontakty, jak se v komunikaci orientovat. Pro dítě s PAS je náročné orientovat se v prostoru a čase samostatně, je důležité dítěti vytvořit denní režim pomocí obrázků aktivit, jak jdou během dne za sebou. Dále je asistent pedagoga nápomocen při samoobslužných činnostech, jako je oblékání a svlékání, hygiena, stravování, využívání toalety apod. Je důležité u dítěte

rozvíjet pracovní pozornost, aby dítě mohlo plnit úkoly v delší časové dotaci s jeho delším soustředěním.

Čadilová a Žampachová (2015) zmiňují, jak je pro děti v mateřské škole důležitá názornost a konkrétnost. Proto je vhodné pracovat s reálnými předměty, které si dítě může osahat, vyzkoušet, vnímat všechny vlastnosti předmětu. Mnohem více to platí u dětí s PAS, kterým názornost pomáhá vytvořit si svojí konkrétní představu, zaujmou je a mohou pomoci ke spojení nového s naučeným. Dále lze využívat běžné didaktické pomůcky, či upravené didaktické pomůcky a zvětšené obrázky. Mezi speciální didaktické pomůcky autorky Čadilová a Žampachová (2015) řadí šablony pro nácvik grafomotoriky, komunikační knihy či zážitkové deníky pro rozvoj komunikace, vizualizace slov při písničkách a básních. Vzhledem k postižení dítěte a jeho individuálním potřebám se volí kompenzační a reedukační pomůcky tak, aby mu umožňovali co nejlepší možnosti v jeho vzdělávání. Proto se vyrábí pomůcky jako denní režim, upravuje se prostředí třídy a učebního prostoru, vizualizované pomůcky k naučení se sociálnímu chování, obrázky, fotografie, kartičky k rozvoji komunikace. Dnes jsou k dispozici i počítačové programy pro zajištění alternativní komunikace.

3.2.11 Děti nadané a mimořádně nadané

Rodiče a pedagogičtí pracovníci si při práci s dítětem mohou všimnout skutečností, kterými se odlišuje v určité oblasti od ostatních dětí. V předškolním věku se děti vyvíjejí nerovnoměrně, proto není vždy lehké odlišit nerovnoměrný vývoj od nadání. I přesto je důležité sledovat dítě a podporovat jej v jeho potencialu (Kendíková, 2016). Podle Hříbkové (2010, In: Pacholík, 2015) je totiž předškolní věk klíčový k rozvoji nadání.

Vondráková (2015) ve svém článku *Integrace, inkluze a zákonitosti ve vzdělávání nadaných* sepsala, jak se nadané dítě v předškolním věku projevuje, jaké jsou mýty a omyly vzhledem k tématu nadaných dětí, dále také dobré rady a výchovná doporučení, kterým se řídili vychovatelé a pedagogové u těchto dětí dříve, a další zajímavá témata.

Co se týče charakteristiky nadaných dětí, Vondráková (2015) je popisuje takto:

- 1) Zájem o vědění, zájem o konkrétní téma, které ho aktuálně zajímá. Má o tématu podrobné informace, mezi nejčastější témata patří dinosauři, vesmír, doprava, květiny apod. Pro děti je v určitém období nutné dělit se o informace s ostatními.

- 2) Potřeba zažít pocit pokroku právě v tom, co se aktuálně učí. Děti by měly pokračovat v učení, vyvíjet a sbírat informace a také sledovat svůj vývoj. Při nově učenému tématu je vhodné, aby si pedagog či asistent pedagoga ověřil již naučené znalosti a dále na ně navazoval i tím, že se s dítětem poradí o tom, co by se samo chtělo naučit a dozvědět. Nakonec je důležité udělat souhrn všeho, co se dítě naučilo.
- 3) Posedlost tématem, pokud dítě nějaký námět zaujme, začne si až urputně shánět informace. Jsou zahleděné pouze do tématu, nevnímají ostatní věci kolem něj. Pokud někdo chce, aby dítě provedlo úkol, o který zrovna nemá zájem, může se projevit vzdor.
- 4) Potřeba výzkumu, pozorování, zkoumání jednotlivých vztahů a objevování souvislosti. Všechny svoje pokusy a zkoumání potřebují komentovat a sdílet svoje poznatky s okolím.
- 5) Silný cit pro spravedlnost, pravdu a čest, kterou vyžadují, jelikož lež a nesrovnatelnosti nesou velmi těžce a nedokáží se s křivdou smířit.

Z tohoto popisu chování nadaného dítěte je zřejmé, že jeho výchova a vzdělávání jsou velmi náročné. Kovářová a Klugová (2010) popisují, jaký přístup se od asistenta pedagoga vyžaduje. Je to takový přístup, který rozvíjí a chápe jednotlivé projevy chování dítěte. Důležitá je iniciace, kterou lze podpořit dosažitelností zdrojů informací, dále nabídka aktivit, náročnost těchto aktivit by měla odpovídat schopnostem dítěte, ale zároveň podporovat k vyšší úrovni, kterou lze motivovat projektovými úlohami nebo hledáním alternativních řešení. Asistent pedagoga by měl zajistit dostatek podnětů, atraktivních aktivit, ve kterých dítě zažije úspěch a uznání. Co se týče socializace, je dopomoc asistenta pedagoga nezbytná, jelikož je nesmírně důležité navazovat kontakty a být součástí skupiny. Dítě by se mělo zapojovat do všech společných aktivit a učit se tak žít společně s vrstevníky.

Nadané dítě může své vrstevníky obohacovat o svoje nabyté zkušenosti a získané informace na různá témata (Vondráková, 2015).

4 Praktická část

Součástí diplomové práce je i část praktická neboli empirická. Tato část je rozdělena do několika kapitol, ve kterých je popsána metodologie proběhlého výzkumného šetření, jeho cíle a výzkumný problém, ale také je zde popsán výzkumný vzorek a to, jak výzkum probíhal. Dále lze v závěru praktické části nalézt, jaké z výzkumu plynou zjištění, východiska či inspirace do praxe asistentů pedagoga.

4.1 Cíle a výzkumný problém

Cílem diplomové práce, zejména empirické části, bylo zjistit, jak probíhá adaptace asistenta pedagoga v praxi. Nahlédnout do zkušeností a života asistentů pedagoga, kteří procházejí obdobím adaptace, či jí, podle jejich uvážení, již prošli. Jaké měli možnosti, zkušenosti, kolektiv a příležitosti k rozvoji. Kdo a jak jim s jejich začleněním do nové pracovní role pomáhal, jaké měli překážky či co jim v adaptaci pomáhalo.

Na základě těchto úvah byla stanovena **hlavní výzkumná otázka**.

HVO: Jak dlouho a jakým způsobem probíhá adaptace začínajícího asistenta pedagoga v mateřské škole?

V návaznosti na tuto hlavní výzkumnou otázku byly sestaveny další, tzv. dílčí výzkumné otázky, které se doptávají na další potřebné informace a podle kterých byl sestaven i rozhovor pro výzkumný vzorek respondentů.

Dílčí výzkumné otázky:

DVO1: Jaké skutečnosti v dnešní praxi asistentům pedagoga pomáhají k adaptaci na tuto profesi v běžné mateřské škole?

DVO2: Co naopak znesnadňuje a omezuje plynulý průběh adaptace asistenta pedagoga v běžné mateřské škole?

DVO3: Je v procesu adaptace asistenta pedagoga klíčová předchozí zkušenost z pedagogického prostředí, kladný vztah s učitelem třídy a odborná pomoc dalších osob?

4.2 Metodologie výzkumu

Pro výzkum adaptace asistenta pedagoga byl zvolen kvalitativní přístup, který je charakterizován jako výzkum sledující kategorie a teorie s cílem porozumět zkoumaným jevům, jejich podstatě a souvislostem (Disman, 2002 In Mišovič, 2019). Kvalitativní výzkum shromažďuje poměrně velké množství informací o malém vzorku jedinců (Mišovič, 2019). Někteří autoři odlišují kvalitativní výzkum od kvantitativního použitím metody, jelikož výzkum prováděný kvalitativní formou využívá rozhovor (neboli interview), oproti kvantitativnímu, který využívá dotazník, a další metody charakteristické pro sběr dat od mnoha jedinců (Švaříček, Šed'ová, 2014). V literatuře však lze nalézt tvrzení, že oddělit kvalitativní a kvantitativní přístup úplně nelze. Např. Pelikán (2011) zmiňuje, že se jedná o pseudoprobém, kdy se musí oba přístupy doplňovat. Proto v některých částech výzkumu lze říci, že se přístupy kombinují.

Pro tento kvalitativní (kombinovaný) výzkum byla zvolena metoda rozhovoru neboli interview. Jedná se o explorativní metodu, která narozdíl od dotazníku nečerpá informace z psané podoby, nýbrž z ústního sdělení (Pelikán, 2011). V kvalitativním výzkumu, podle Švaříčka a Šed'ové (2014) se používá tzv. hloubkový rozhovor, kterým se výzkumník dotazuje respondentů jedné specifické skupiny lidí. Cílem tohoto hloubkového rozhovoru je získání pochopení a porozumění náhledu jedné skupiny osob na danou problematiku.

Rozhovory lze podle literatury dělit na několik typů. Mezi nejzákladnější dělení, na kterém se literatura shoduje patří rozhovor strukturovaný (neboli standardizovaný), který však patří do kvantitativního šetření, většinou se používá ve formě dotazníku (Zandlová, 2019). Dále se rozhovor dělí na polostrukturovaný (neboli polostandardizovaný) a nestrukturovaný (neboli volný nebo nestandardizovaný) (Pelikán, 2011). Další dělení se týká počtu zúčastněných osob, může se jednat o rozhovor individuální nebo skupinový, a také dělíme rozhovor podle jeho formy na rozhovor tváří v tvář nebo online rozhovor (Zandlová, 2019).

Pro účely výzkumu byl zvolen výzkumný polostrukturovaný online rozhovor, který byl prováděn pomocí online setkání přes aplikaci Google Meet. Pro účely dalšího zpracování rozhovoru byl pořízen audiozáznam se svolením respondenta.

Polostrukturovaný rozhovor byl zvolen z důvodu velké využitelnosti v kvalitativním výzkumu. Jedná se o rozhovor, který má předem stanovené otázky, na které se chce

výzkumník během rozhovoru ptát, aby získal podrobné odpovědi týkající se výzkumného problému. Během rozhovoru však může výzkumník využít doplňující otázky, kterými se lze doptávat, doplňovat či rozšiřovat odpověď respondenta (Miovský, 2009 In Mišovič, 2019). Zvolení videorozhovoru pomocí aplikace Google Meet bylo z důvodu velkého demografického rozpětí respondentů a aktuální epidemiologická situace ohledně SARS-CoV-2 (COVID - 19), který sužoval svět v době výzkumu.

4.3 Časový harmonogram výzkumu

- srpen 2020–leden 2021: studium odborné literatury
- únor–březen 2021: příprava hloubkového rozhovoru pro asistenty pedagoga
- březen–duben 2021: online rozhovory s asistenty pedagoga
- květen–červen 2021: zpracovávání získaných informací a dokončení empirického výzkumu

4.4 Výzkumný vzorek

Pro účely výzkumu, který se zabýval asistenty pedagoga v mateřské škole v adaptačním období bylo šetření provedeno na výzkumném vzorku skládajícím se ze sedmnácti asistentů pedagoga v mateřských školách běžného typu napříč kraji Plzeňským a Jihočeským, jedna asistentka pedagoga pracuje v kraji Libereckém. Tyto asistentky pedagoga, všechny byly ženy, mají praxi v oboru, ve své stávající profesi 1 až 2 roky. Co se týče věkového složení vzorku, bylo různorodé, od právě vystudovaných mladých asistentek po asistentky v pokročilejším věku. I vzdělání, které jim pomohlo získat práci asistenta pedagoga v mateřské škole je několikero, od studentek středních pedagogických škol, po absolventky vysokých pedagogických škol ale zároveň je ve výzkumném vzorku poměrně velké zastoupení absolventek kurzu pro asistenty pedagoga. V následující tabulce jsou shrnuty všechny důležité informace o asistentech pedagoga, kteří výzkum absolvovali a sdíleli tak nejen své zkušenosti, ale také emoce a doporučení pro praxi jiným začínajícím asistentům. Z důvodu anonymizace byla jména respondentek změněna.

Tabulka 2 Výzkumný vzorek, zdroj: autorka práce

| Jméno | Věk | Vzdělání | Praxe | Dítě |
|----------|--------|-----------------------------------|--------|--------------------------------------------------|
| Radka | 40 let | SOŠ pedagogická | 2. rok | tělesné postižení (na dětském invalidním vozíku) |
| Lída | 47 let | SOŠ pedagogická | 2. rok | ADHD |
| Bára | 37 let | kurz AP + studium SOŠ pedagogické | 2. rok | PAS a vývojová dysfázie |
| Julie | 26 let | VŠ – pedagogická fakulta | 2. rok | Aspergerův syndrom |
| Alena | 52 let | kurz AP | 2. rok | ADHD a vývojová dysfázie |
| Magda | 21 let | SOŠ pedagogická | 2. rok | PAS |
| Dana | 43 let | VŠ + pedagogické minimum | 2. rok | mentální postižení a sociální znevýhodnění |
| Alice | 49 let | kurz AP | 2. rok | předškolák s PAS |
| Ilona | 30 let | kurz AP | 2. rok | vývojová dysfázie |
| Míša | 35 let | VOŠ pedagogická | 1. rok | PAS a vývojová dysfázie |
| Elena | 22 let | SOŠ pedagogická | 2. rok | diabetes mellitus I. typu |
| Mirka | 30 let | SOŠ pedagogická | 1. rok | vývojová dysfázie |
| Jiřina | 31 let | kurz AP | 1. rok | Aspergerův syndrom |
| Soňa | 59 let | kurz AP | 2. rok | vývojová dysfázie |
| Erika | 28 let | kurz AP | 2. rok | tělesné postižení |
| Štěpánka | 26 let | SOŠ pedagogická | 1. rok | ADHD a vývojová dysfázie |
| Aneta | 38 let | kurz AP | 2. rok | v procesu diagnostikování |

Vysvětlivky: SOŠ – střední odborná škola, VŠ – vysoká škola, AP – asistenta pedagoga

4.5 Průběh výzkumu

Po sestavení polostrukturovaného rozhovoru, byl sestaven výzkumný vzorek respondentů. Respondenti byli osloveni buď přímo, nebo dostali e-mail od svých nadřízených (ředitelů nebo vedoucích učitelů) a následně sami nabídli spolupráci na výzkumu.

Respondentům byl zaslán e-mail se všemi informacemi a náležitostmi. Po podepsání písemného souhlasu s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů (viz Příloha č.1) byl domluven konkrétní datum a čas videorozhovoru. Pro účely výzkumných rozhovorů byl zřízen speciální účet na platformě Google, kterým se asistenti mohli do videohovoru přihlásit. Po úspěšném spojení a vysvětlení potřebných informací bylo spuštěno audio nahrávání rozhovoru, kde vždy jako první otázka byla mířena na potvrzení souhlasu s nahráváním rozhovoru.

Následovaly otázky polostrukturovaného rozhovoru, kdy se respondenti snažili formulovat své odpovědi smysluplně, podle jejich zkušeností a s emocionálním zabarvením. Pokud bylo třeba, výzkumník využil možnosti doplňujících otázek, kterými získal vícero informací a byla následně možnost více pochopit situaci a ponořit se do zkušenosti respondenta.

Následně byl postupnými kroky proveden management dat těchto polostrukturovaných rozhovorů. Prvním krokem ve zpracování byla doslovná transkripce (Příloha č.2), neboli přepis audio nahrávky do textové podoby. Následně byl k analýze dat využit postup otevřeného kódování (Příloha č. 3), tento postup spočívá v kategorizaci a označování jednotlivých úseků rozhovoru, a tak je rozdělena na jednotky, které jsou významově důležité. S tímto postupem souvisí přiřazování určitých názvů jednotlivým kategoriím (jedná se o slova, celé věty až odstavce) a to pomocí kódů (Mišovič, 2019).

Kódování probíhalo tak, že po podrobném přečtení rozhovoru byla zaměřena pozornost na jednotlivé důležité a zajímavé informace. Následujícím krokem bylo označení všech těchto důležitých a souvisejících informací se zkoumaným jevem a také vyloučení všech nesouvisejících údajů. Poté byly tyto údaje pojmenovány a vztaheny k abstraktnějším kategoriím. Dále bylo potřeba znovu se zabývat označenými jevy, podrobněji je zkoumat, porovnávat a sledovat četnost výskytu v rozhovorech.

4.6 Okruhy výzkumného šetření

Pro zpřehlednění získaných dat z rozhovorů s respondentkami byly informace rozděleny do pěti okruhů, a to zejména podle stanovených dílčích výzkumných otázek. Poslední tři okruhy byly rozděleny podle poslední stanovené dílčí výzkumné otázky. Jedna oblast výzkumného šetření se také věnovala adaptaci asistenta pedagoga na svou profesi v souvislosti se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy vliv práce s konkrétním postižením či znevýhodněním na adaptaci asistenta pedagoga.

1. Pomoc při adaptaci

První skupinou je tedy zaměření se na problematiku adaptace asistentů pedagoga v dnešní praxi a jaké skutečnosti jim k jejich plynulé adaptaci napomáhají.

2. Problémy při adaptaci

Druhý okruh se věnuje informacím získaným ohledně znesnadňování či omezování plynulé adaptace asistentů pedagoga do prostředí mateřské školy a na jejich pracovní pozici.

3. Pedagogická zkušenost

Třetím okruhem je zjišťování informací o tom, zda je v procesu adaptace pedagoga klíčová zkušenost z pedagogického prostředí podle začínajících asistentů pedagoga.

4. Vztah s učitelem

Tento okruh se zabývá, jakou roli v adaptaci asistenta pedagoga hraje vztah s učitelem na třídě.

5. Odborná pomoc

Předposlední okruh se věnuje názorům asistentů pedagogů na potřebě konzultování a zda využívají kolegy či odborníky.

6. Vliv diagnózy

Poslední okruh se zabývá vlivem diagnózy dítěte na adaptaci asistenta pedagoga, tedy jakým způsobem může ovlivnit diagnóza dítěte a práce s ním proces adaptace začínajícího asistenta pedagoga.

4.7 Výzkumné šetření

Jedna otázka rozhovoru, nezařazena do okruhů byla směřována na důvod zvolení profese asistenta pedagoga. Jelikož byl vzorek různorodý, co se týče vzdělání na pozici asistenta pedagoga i věku respondentek, následující zjištění zodpovídá, z jakého důvodu se respondentky rozhodly právě pro profesi asistenta pedagoga.

Nejvíce odpovědí bylo spojeno s tím, že respondentky mají rády děti a práce s nimi je dlouho lákala. Asistentka Nikola vypověděla: „*Pro mě to byl sen, už jako malá, tak sem si ho teď splnila.*” Stejně jako asistentka Lída: „*Delší dobu mi to lákalo, už kdysi...*” nebo jak říká asistentka Illona: „*Vždycky mě to bavilo a zajímala jsem se o to...*” Také ale zvolení této práce vyplynulo z aktuální situace a aktuální nabídky práce, kdy vystudovaná učitelka mateřské školy např. po rodičovské dovolené volila práci asistentky pedagoga z časového důvodu (výše úvazku/počet hodin) kvůli svým dětem jako asistentka Aneta, která si práci zvolila protože: „*Lze ji dobře propojit s rodinným životem a péčí o vlastní dítě...*” nebo jako výhoda práce v místě bydliště, ze kterého důvodu si tuto práci zvolila např. asistentka Dana. Nebo čerstvě vystudovaná absolventka SOŠ pedagogické asistentka Štěpánka: „*...jako čerstvě vystudovaná sem si ještě netroufla být učitelka... nést tak velkou zodpovědnost, na to sem ještě mladá si myslím.*” A asistentka Magda neměla možnost po absolvování střední školy příležitost pracovat jako učitelka v mateřské škole v místě bydliště, proto přijala práci asistentky pedagoga a sbírá tak důležité zkušenosti.

Mezi další méně časté odpovědi patřila sebenaplňující a smysluplná práce, kdy asistent pomáhá druhým. Z tohoto důvodu si práci zvolila např. asistentka Bára: „*...je to nápomocná práce, kdy si myslím, že člověk to uplatnění najde i v sobě...*” nebo asistentka Míša, která po zkušenosti se svojí dcerou a její potřebou podpory formou asistenta pedagoga se rozhodla: „*A já, když sem viděla, jak moc důležitý asistenti sou a jakou pomoc a podporu dokážou poskytnout, šla sem do toho!*” Asistentka Alena si myslí, že práce asistentky si našla jí, kdy podle její zkušenosti ji po bližším seznámení oslovila paní učitelka z jedné mateřské školy a nabídla jí možnost tohoto zaměstnání. Jak říká: „*Na kurzu angličtiny se mnou byla jedna paní učitelka, právě teď moje kolegyně, a že mají ve školce chlapečka nevladatelného, a že já bych ho zvládla. Takže si mě takhle vytipovala a já pak tedy souhlasila.*”

Co se týče samotné adaptace začínajícího asistenta pedagoga, jsou odpovědi různé. Délka adaptace se pohybuje v řádu několika týdnů až po měsíce či roky. V případě rychlé několika týdenní adaptace se shodlo celkem třináct respondentek, které podle svých zkušeností vypověděly, že u nich adaptace dlouho netrvala a „*zaběhnutí bylo rychlé*“. Asistentka Lída řekla: „...*cítila sem se hrozně brzo jako ryba ve vodě...*“ a asistentka Julie: „*Docela to bylo rychlý, takže tak měsíc, než sme si zvykli...*“. Důvody rychlé adaptace byly podle respondentek např. pomoc kolegyň nebo celkově dobrý kolektiv, což potvrzuje výpověď Báry: „*Pomáhaly kolegyně učitelky, druhá asistentka pedagoga hned vedle ve třídě, ředitelka, ta byla hodně nápomocná.*“ Ale i asistentka Erika potvrzuje, že ji hodně kolegyně ve třídě pomáhaly. Dále respondentky uváděly, že k adaptaci jim pomohl i přístup samotných dětí k asistentovi, kdy si asistentku do kolektivu samovolně zapojovaly a v neposlední řadě, jak řekla asistentka Alena: „...*přišlo mi to, jako bych tam dělala léta.*“ což vykazuje o přístupu všech zúčastněných a atmosféře, která ve třídě panovala.

Na druhou stranu byly i ty asistentky, kterým adaptace trvala delší dobu, od půl roku do dvou let. Např. asistentka Soňa si myslí: „*Adaptace trvala cca šest měsíců.*“ Asistentka Ilona uvádí ještě delší časový údaj: „*Rok je velmi krátká doba... Teď ty dva roky sou optimální, dostačující k začlenění.*“

4.7.1 Okruh 1: pomoc při adaptaci

Pro okruh 1: pomoc při adaptaci byly využity informace získané otázkami č. 7, 8, 10 a 14 z rozhovorů s asistenty pedagoga. U každého vyhodnocení otázky je uveden obrázek grafického znázornění kategorií z provedeného kódování rozhovoru.

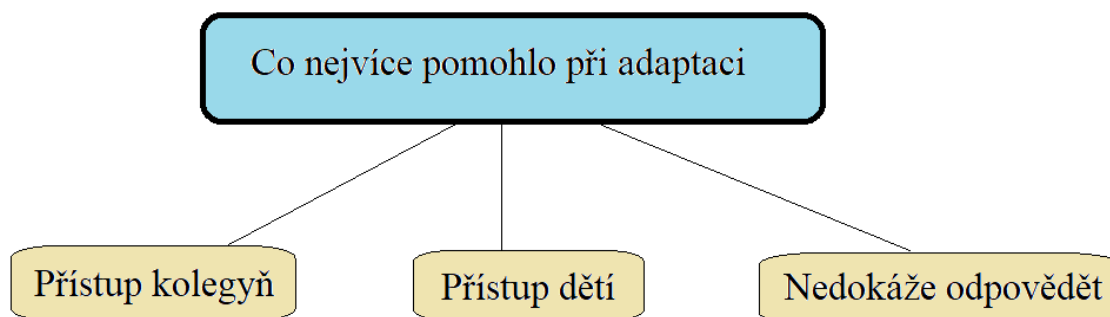


Schéma 1 Hlavní kategorie odpovědi k otázce č. 8, zdroj: autorka práce

V případě otázky č. 8 *Co Vám nejvíce pomohlo se adaptovat do třídy jako začínajícímu pedagogickému pracovníkovi* lze shrnout, že nejvíce odpovědi se týkalo přístupu a pomoci od kolegyň jak učitelek na třídě, tak dalších zkušených asistentek. Jako u asistentky Báry: „*Kolektiv, i ty děti a hodně pomáhala ta kolegyně asistentka.*” Nebo i pomoc od speciálního pedagoga, který v mateřské škole působí, či se mohly respondentky obrátit na své vedoucí pracovníky. Co také velmi pomohlo šesti respondentkám bylo, že děti ve třídě ji začlenily samovolně a nevnímaly asistentku pedagoga jako cizího člověka. Jak lze vidět ve výpovědi asistentky Julie: „*Asi to byl fajn kolektiv dětí, jsou hodný a přijaly mě jako výhodu, že ráda pomůžu všem.*” Ale i asistentka Jiřina zmiňuje přístup dětí k její osobě, kdy říká: „*Pomohl mi kladný přístup dětí ke mě.*” Celkem dvě respondentky si myslí, že jim adaptace a začlenění se nedělalo problém, jak říká asistentka Radka: „*...prostě děti si mě vzaly a já si vzala děti a nějak to šlo samo.*”

S adaptací do třídy, kde již pracuje učitelka nebo dvě učitelky (učitelé) se asistent musí nějakým způsobem začlenit. S tím ale souvisí i jeho vedení. V praxi, podle zjištění z tohoto výzkumu vyplynulo, že většina začínajících asistentek neměla svého mentora, který by je vedl a odborně podporoval, nýbrž se mohly obrátit na kolegyně či vedení. Většinou měly mezi sebou dohodu, že se asistentky pedagoga budou obracet buď na učitelku ve třídě, nebo na vedoucí učitelku či ředitelku. S tímto tématem souvisí i další otázka č. 10 *Jakým způsobem Vám učitel ve třídě pomáhal, provázel a podporoval v začlenění se a adaptaci na Vaše nové pracovní místo?*

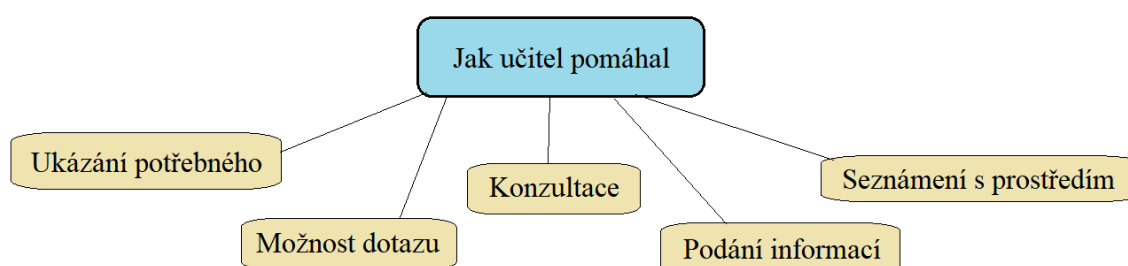


Schéma 2 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 10, zdroj: autorka práce

Odpovědi na tuto otázku se lišily, nejvíce se však respondentky shodly, že učitel je provedl a ukázal třídu, pomůcky, prostředí mateřské školy a řekl jim, co od nich jako asistentek pedagoga očekává. Jako u asistentky Julie: „...všchno mi vysvětlil a ukázal co jak a kde je, jak to funguje.” nebo u asistentky Aleny: „Seznámil mě se všim provozem, se všema aktivitama.” Asistentka Elena popsala, jak první dny ve třídě vypadaly: „Během dne mi kolegyně říkaly, co je potřeba udělat, s čím chtějí pomoci.” Téměř polovina dotazovaných vypověděla, že se hodně učitele ptaly na věci, které nevěděly, ve kterých neměly jasno nebo si u učitele ověřovaly, zda postupují a pracují správně. Ve 3 případech asistentky pedagoga zmínily, že s učitelem často mívají konzultace ohledně dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako např. asistentka Jiřina: „...vždy po práci jsme vše spolu konzultovaly a dostávala sem zpětnou vazbu od učitelky.” Další tři respondentky řekly, že pro ně bylo velmi přínosné vědět o ostatních dětech základní informace, jaké jsou, jak se chovají, s čím kdo chce pomoci. Asistentka Míša zmínila: „Přesně mě informoval o potřebách jednotlivých dětí, co na ně platí a co ne.” i proto, aby i jim mohla asistentka nabídnout podporu. Podobnou zkušenost má asistentka Alice: „pomohlo, když mi řekli, tohle je takový a takový, dělá to a to, je z týhle a takový rodiny.“

Podporu však potřebuje i asistent pedagoga od učitele, asistentce pedagoga Anetě pomáhala podpora autority, ale také lidský přístup provázený humorem. Dvě asistentky se svěřily s tím, že jim nejvíce pomohlo zapojení jak asistentky pedagoga, tak dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu dětí v co největší míře. Stejně jako zmiňuje asistentka Běta, která si myslí, že jí pomáhal, když: „Mohly sme se zařadit já i dítě do kolektivu, spolupracovat s ostatními.”

V souvislosti s prací asistenta pedagoga, stejně jako s prací učitele v mateřské škole je žádoucí další vzdělávání a hledání nových informací. Proto i výzkumný rozhovor obsahoval otázku mířící na tuto problematiku. Otázka č. 7 se zajímala o to *Jakým způsobem jste získávala informace o problematice dítěte a jeho potřebě podpůrných opatření v určité oblasti? Kde jste se jako začínající asistentka pedagoga dozvídala o správných přístupech a podpoře dítěte?*

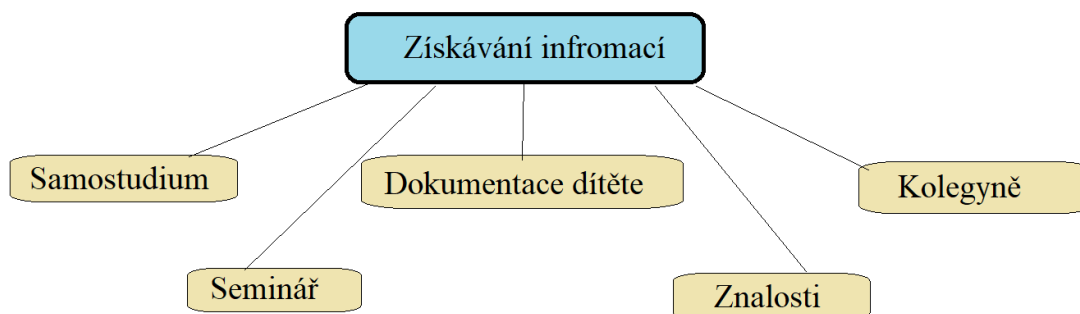


Schéma 3 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 7, zdroj: autorka práce

Asistentky se shodly na několika zdrojích, které jsou mezi nimi nejpoužívanější. Celkem jedenáct respondentek se shodlo na využívání odborné literatury jako zdroje informací. Asistentky pedagoga pro získání informací o konkrétním dítěti, jeho diagnóze a přístupu ve velké míře využívají jako zdroj zprávy ze ŠPZ (školského poradenského zařízení). Dále u devíti respondentek je využíván internet, menší počet respondentek zmínil vzdělávání se pomocí semináře, v době pandemie Covid 19, který postihl všechny sféry života lidí po celém světě byly velkým zdrojem informací webináře, které byly přístupné online přes internet.

Velkým přínosem informací pro asistentky pedagoga byly jejich kolegyně jak asistentky, tak učitelky, které jim podávaly informace o dítěti, o přístupech ale i doporučovaly vhodnou literaturu. Dvě asistentky pedagoga využily poznámek a informací ze školy, kterou studovaly, jak potvrzuje asistentka Štěpánka: „*Tak to co sem se naučila ve škole.*” I další tři asistentky využívaly podobný zdroj informací z absolvovaného kurzu pro asistenty pedagoga, jako např. asistentka Alice: „*Kurz na Národním pedagogickém institutu, bylo to vyčerpávající, hodně nás naučili...*” V neposlední řadě dvě asistentky pedagoga využily informací od rodičů dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jim mohli poradit, jak s dítětem pracovat. U tohoto zdroje informací se jednalo hlavně u dítěte s diabetes mellitus a u dítěte s tělesným postižením, které se pohybuje pomocí dětského invalidního vozíku, jak vypovídá asistentka Radka: „*ukázali mi jak třeba s nim chodit, jak na záchod, jak cvičit, jak hygienu a tak.*”

Poslední otázkou týkající se byla otázka č. 14 *Co byste začínajícímu asistentovi pedagoga doporučila k plynulejšímu procesu adaptace? V čem spočívá úspěšné začlenění se?*

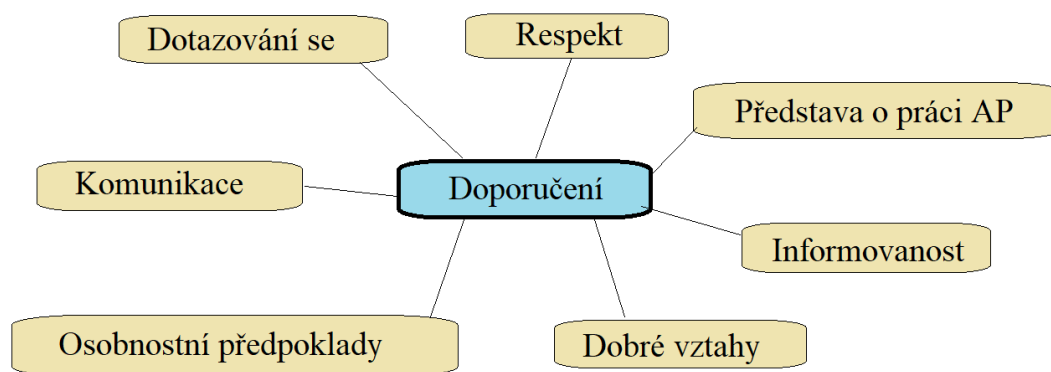


Schéma 4 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 14, zdroj: autorka práce

Asistentky pedagoga vypověděly, že by měl asistent mít rád děti a být aktivní. Dále se jedná spíše o vlastnosti člověka, které pomáhají pracovat s dítětem. Podle teoretického poznání problematiky zde asistentky pedagoga zmiňovaly všechny osobnostní předpoklady, které by, podle literatury měl asistent pedagoga mít a možná ještě nějaké navíc. Jedná se především o hravost, flexibilitu, přirozenost, vstřícnost a upřímnost, důslednost, trpělivost, respekt a empatii, ale také upozorňují na dobrou fyzickou a psychickou kondici. Dále asistentky pedagoga doporučují začínajícím asistentům, aby se nebály ptát, ptát se na vše, co potřebují vědět, co jim není jasné.

Mezi to nejdůležitější považuje devět asistentek dobrý vztah s kolegyní, respekt ke zkušenějším a navázat s kolegyní fungující vztah, a to z několika důvodů. Jak říká asistentka Jiřina: „Navázání kladného vztahu s učitelkou, hodně to totiž ulehčí práci a komunikaci jednak mezi asistentem a dětma a taky mezi asistentem a tím učitelem.“ Tuhle zkušenost také potvrzuje asistentka Alice: „vztahy, pokud se nezačlení do kolektivu, tak se tam těžko bude odehrávat něco dobrého.“ Další, co považují asistentky pedagoga za důležité je navázat vztah s dítětem a naučit se s ním komunikovat. Čtyři asistentky pedagoga zmínily, že by před nástupem na nové pracovní místo bylo vhodné navštívit zařízení nebo se informovat o tom, jak reálně mateřská škola funguje. Co se ve třídě děje, jakým způsobem kdo pracuje a kolik dětí je ve třídě, jelikož si myslí, že hodně lidí o této

práci nemá dostatečnou představu. To ve své výpovědi uvádí např. asistentka Bára: „*Praxe (odmlčení), teď to není vhodné období, ale určitě je ta možnost podívat se na tu práci, v čem spočívá, protože hodně lidí má mylnou představu.*”

Zároveň si tři asistentky myslí, že pro práci asistenta a jeho začlenění je vhodné mít již nějakou praxi v této oblasti. Celkem tři asistentky pedagoga považují za důležité, aby asistent předem věděl, jaká jsou od něj očekávání, seznámit se s kolegyněmi a prostředím mateřské školy.

4.7.2 Okruh 2: problémy při adaptaci

Pro okruh 2: problémy při adaptaci byly využity informace získané otázkami č. 11, 12 a 14 z rozhovorů s asistenty pedagoga. U každého vyhodnocení otázky je uveden obrázek grafického znázornění kategorií z provedeného kódování rozhovoru.

Odpovědi na první ze zmíněných otázek rozhovoru z této skupiny, tedy otázka *Jaké věci Vám nejvíce činili problémy? S čím jste jako začínající asistent pedagoga potřebovala pomoci*, byly různorodé. Nejvíce se jednalo o strach, strach z něčeho, strach ze situace. Nejvíce se respondentky shodly na tom, že z počátku své praxe nevěděly, jak přesně s dítětem pracovat, a to celkem v osmi případech. Jak uvádí asistentka Lída: „*Nevěděla sem zpočátku, jak přesně pracovat, kdy se zapojit, s čím pomoci...*” Dále poměrně častou odpovědí bylo překvapení z toho, jak rodiče dětí bohužel nespolupracují tak, jak by si asistentky nebo učitelky představovaly. Další asistentka zmínila i potřebu podpory v udržování autority z pozice asistenta.

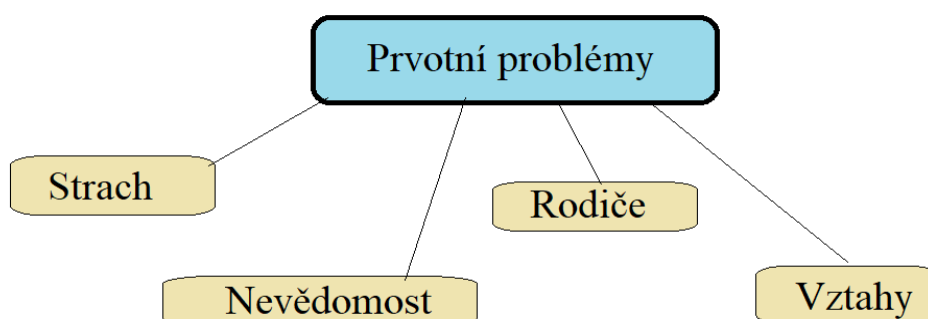


Schéma 5 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 11, zdroj: autorka práce

Co se týče zmíněného strachu, tam respondentky vypovídaly především o strachu z komunikace s rodiči i přesto, že vědí, kdo má tuto činnost vykonávat. Následoval strach ze vztahu s dítětem, strach z velkého věkového rozestupu asistentky od kolegyň učitelek, strach se zeptat, a to zejména z důvodu negativních zkušeností z předchozího zaměstnání. Výčet pokračuje strachem o zdraví dětí, nebo z reakce dítěte se SVP na jiné jemu neznámé prostředí jako je divadlo, autobus, apod. Stejně, jak vypovídá asistentka Alena: „...to sem měla strach z toho prostředí, aby vydržel sledovat nebo jestli ho bude něco prudit a bude mít záchvat, ale pak třeba překvapil a přijal to v pohodě...” Dvě asistentky pedagoga přesně nevěděly, jak se do kolektivu učitelek a dětí začlenit, nebo jak si rychle zapamatovat všechny děti a potřebné informace s tím spojené. Asistentka Soňa zmínila potřebu dětem pomáhat až příliš, nadbytečně, spíše než je provázet a podporovat.

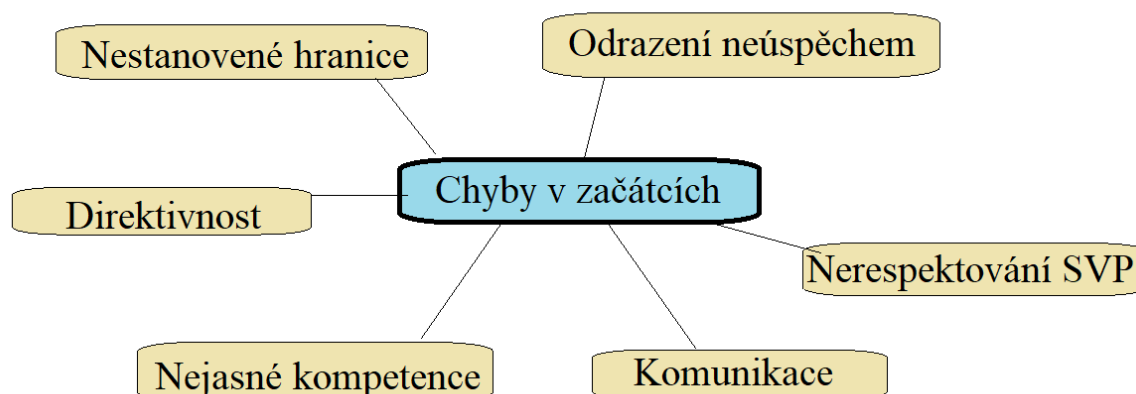


Schéma 6 Hlavní kategorie odpovědi k otázce č. 14, zdroj: autorka práce

Na otázku č. 14 *Na jaké skutečnosti byste začínajícího asistenta pedagoga upozornila, případně jakým chybám by se měl vyvarovat* měly asistentky pedagoga prostor pro vyjádření a vzpomnutí si na své začáteční chyby v jejich vlastní praxi. Často se nemohly asistentky rozpomenout, jaké chyby samy udělaly. Nejčastější odpovědi či radou pro začínající učitelky uváděly vyjasnění si kompetencí a nezasahovat učitelkám/učitelům do jejich práce a jejich kompetencí. Další poměrně častou odpovědí bylo přijetí dítěte s vadou takové, jaké je. Asistentka Lída si myslí: „...takže vzít ho i s tím, že takový je, může vám ublížit fyzicky, ale to dítě v jádru není zlé.” Protože dítě má určité potřeby, potřebuje podporu v určitých

oblastech a má také své vlastní projevy, které lze z pohledu speciálních vzdělávacích potřeb chápat. Ve čtyřech výpovědích se objevila rada, aby asistent pedagoga nebyl až moc přísný, ale aby si nenechal dítě, jak říká asistentka Jiřina: „*příliš připustit k tělu*”.

Ve třech případech zmínily asistentky pedagoga, jak důležitá je komunikace s dítětem a učitelem a zároveň si myslí, že je důležité i nadále hledat informace. Méně časté odpovědi, tedy od jedné až dvou asistentek byly chyby jako přílišné pomáhání dítěti, pomýšlení na to, že práce s dítětem bude snadná, jak vypověděla asistentka Bára: „*že si sednu k dítěti a myslet si, že to půjde samo*” a dále asistentky radí nenechat se odradit neúspěchem. Také asistentky zmiňují, aby začínající asistenti udržovali profesionální úroveň své práce, aby se připravili na psychickou ale i fyzickou zátěž. Mluvily také o důležitosti nastavení si hranic, včasné informování se o dítěti, kterému bude poskytovat podporu, stejně tak myslet na to, že každé dítě potřebuje něco jiného.

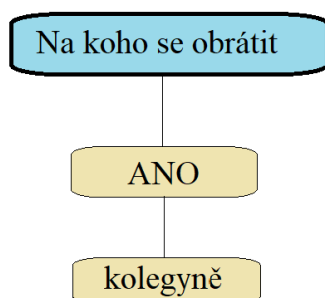


Schéma 7 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 12, zdroj: autorka práce

Na otázku č. 12 *Měla jste v případě potřeby, pochybností či neznalosti jevu či situace na koho obrátit, poprosit o radu či pomoc* byly všechny odpovědi stejné - „*Ano měla jsem nebo určitě ano*”. V souvislosti s tím respondentky dodávaly, na koho se v případě potřeby obracely. Všechny dotazované se shodly na podpoře kolegyně, jak učitelek, tak jiných zkušenějších asistentek nebo vedoucích pracovníků. Což potvrzuje výpověď např. asistentky Eriky: „*Ano, samozřejmě měla, ostatní učitelky nebo i vedoucího pracovníka sem se mohla ptát.*”

4.7.3 Okruh 3: pedagogická zkušenost

Pro okruh 3: pedagogická zkušenost byly využity informace získané otázkou č. 2, zejména však stanovenými podotázkami 2A a 2B, z rozhovorů s asistenty pedagoga. U každého vyhodnocení otázky je uveden obrázek grafického znázornění kategorií z provedeného kódování rozhovoru.

- a) Pokud máte předešlou zkušenost z pedagogického prostředí, myslíte si, že Vám pomohla v adaptaci na novou pracovní pozici a proč?
- b) Pokud nemáte předešlou zkušenost z pedagogického prostředí, myslíte si, že by Vám případná zkušenost bývala mohla při adaptaci na pracovní pozici asistenta pedagoga pomoci?

Co se týče stanovené otázky rozhovoru *Jaké je Vaše vzdělání na pozici asistenta pedagoga a máte předešlou zkušenost z pedagogického prostředí* je nutné ji rozdělit. První část této otázky byla již zodpovězena, a to v tabulce výše v informacích o výzkumném vzorku. V této části je nutné věnovat pozornost druhé části této otázky a jejím dvěma podotázkám. Podle zjištěných informací o vzdělání asistentů je zřejmé, že ne všichni mohou mít předešlou zkušenost z pedagogického prostředí. Proto pro účely výzkumu bylo nezbytné stanovit i dvě podotázky, kterými bylo možné zjistit, zda předešlá zkušenost z pedagogického prostředí ovlivňuje proces adaptace asistentů pedagoga.

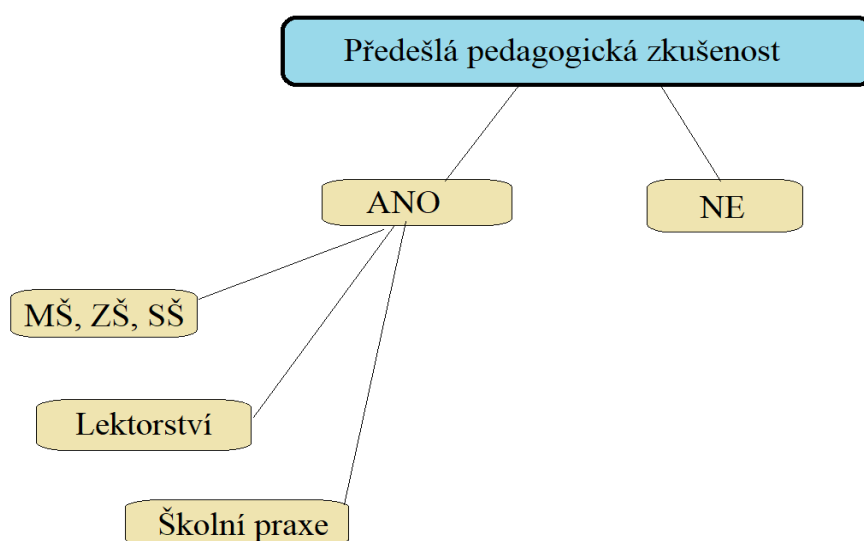


Schéma č. 8 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 2, zdroj: autorka práce

Celkem devět respondentek mělo předešlou zkušenost z pedagogického prostředí, a to zejména prostřednictvím školních praxí, dále se jednalo o zkušenost jako učitelka v mateřské škole, základní škole nebo střední škole či jako asistentka na základní škole. Další zkušenost, kterou respondentky zmiňovaly byla jako lektorka ve středisku volné času nebo v mateřském centru, kdy stejně jako u asistentky Anety probíhala tato zkušenost během rodičovské dovolené.

Co se týče jejich názoru na to, zda byla jejich předešlá zkušenost z pedagogického prostředí prospěšná a pomohla jim k plynulejší adaptaci na jejich nové pracovní místo v pozici asistentky pedagoga, byly názory různé. Většina se shodla na tom, že jim zkušenost pomohla, nebo alespoň se tak mohly seznámit se školním prostředím, s realitou mateřské školy. Mohly nahlédnout, jak to v zařízení funguje a dále jim tato zkušenost pomohla v rozhodování se o jejich budoucím zaměstnání. Jak tomu potvrzuje asistentka Mirka: „...znala sem to prostředí, jak to ve školce chodí a věděla sem do čeho du.“ Nebo asistentka Štěpánka, která má podobný názor: „...myslim, že sem nahlídla do prostředí a fungování mateřské školy, což mi pomohlo rozhodnout se ve volbě povolání.“

Našly se ale i asistentky pedagoga, které sice zkušenost z pedagogického prostředí měly, ale myslí si, že jim k plynulejší adaptaci na jejich novou pozici nepomohly. Takový názor měla např. asistentka Lída: „Asi spíš ne, spíš jako zkušenosti se svými dětmi pomáhají.“

Druhá podotázka se zabývala tedy žádnou zkušeností z pedagogického prostředí a zjišťovala názor respondentek, zda by jim zkušenost bývala mohla pomoci k plynulejší adaptaci. Celkem 8 respondentek odpovědělo, že žádnou předešlou zkušenost nemají. Většinou se jednalo o asistentky pedagoga, které vystudovaly střední odborné školy v jiném oboru (např. ekonomické, obchodní, zdravotnické atd.) v průběhu života absolvovaly kurz asistenta pedagoga a následně začaly v mateřské škole pracovat.

Na to, zda by jim bývala mohla předchozí pedagogická zkušenost pomoci, se asistentky v názorech rozcházely. Přesně polovina dotazovaných, které odpověděly, že nemají žádnou zkušenost z pedagogického prostředí si myslí, že by jim tato předešlá zkušenost bývala mohla pomoci. Stejně jako asistentka Soňa: „Předešlou zkušenost nemám, ale myslim, že kdo má je určitě ve výhodě.“ i asistentka Jiřina, která má podobný názor: „Určitě by

to bylo výhodou, mít nějakou zkušenost už dřív.” Druhá polovina má však názor opačný. Tedy myslí si, že by jim předešlá zkušenost nijak bývala nepomohla. Asistentka Radka zmiňuje: „Asi ne, mam štěstí, že mam dvě paní učitelky, který sou šikovný, pomáhají.” Podobný názor má asistentka Bára, která říká: „Myslím si, že v mym případě ne, protože mam super kolektiv...”

4.7.4 Okruh 4: vztah s učitelem

Pro okruh 4: vztah s učitelem byly využity informace získané otázkou č. 9 z rozhovorů s asistenty pedagoga. U vyhodnocení otázky je uveden obrázek grafického znázornění kategorií z provedeného kódování rozhovoru.

Okruh se zajímal o vztah s učitelem, a proto se i otázka rozhovoru na toto téma dotazovala. *Jaká byla zpočátku spolupráce a vztah s učitelem ve třídě? Změnilo se něco?*

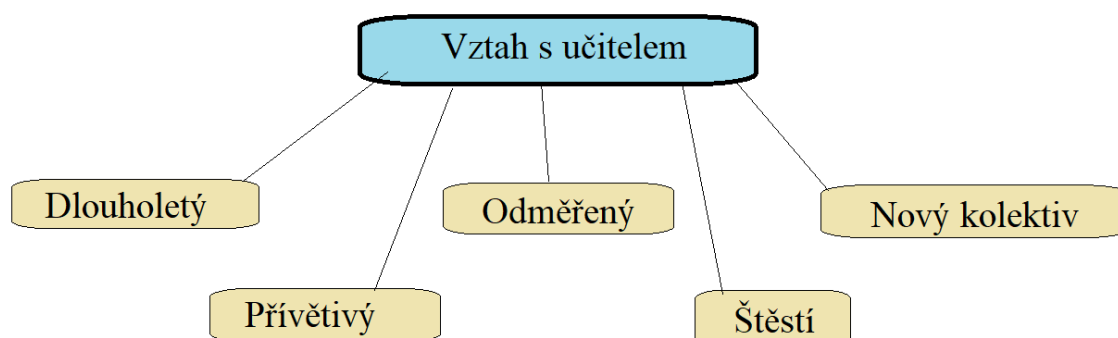


Schéma 9 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 9, zdroj: autorka práce

Asistentky pedagoga se většinou shodly na tom, že vztah s učitelem na třídě byl již zpočátku dobrý, přívětivý, podle jejich slov „přijali mě dobře” nebo se domnívají, že měly štěstí na kolegyně. Pět asistentek pedagoga však vzpomnělo na svůj nástup, jako asistentka Magda: „V září sem šla do jiný třídy, tam to drobiček jako nebylo, no že nebyly učitelky zvyklí na asistentku. Tak to bylo takový divný, ale teď už dobrý.” Asistentka Elena si myslí, že zpočátku byl vztah mezi ní a učitelkou na třídě odměřený, ale postupem času se vše zlepšilo. Jak říká Elena: „...neznaly sme se, nevěděly sme, co od sebe očekávat.”

V jednom případě se jednalo o úplně nový kolektiv pedagogických pracovníků, kteří si na sebe museli zvykat. Naproti tomu dvě asistentky pedagoga vypověděly, že s učitelem mají nebo ho vnímají jako stejný dlouholetý vztah. Jak tomu potvrzuje asistentka Lída: „*To bylo, jak když přijdu mezi známý lidi jo, prostě pohoda, takže ten vztah je suprovej.*”

4.7.5 Okruh 5: odborná pomoc

Pro okruh 5: odborná pomoc byly využity informace získané otázkou č. 5 a 6 z rozhovorů s asistenty pedagoga. U každého vyhodnocení otázky je uveden obrázek grafického znázornění kategorií z provedeného kódování rozhovoru.

Otázka rozhovoru č. 5 se zabývala odborným vedením asistenta pedagoga v jeho začátcích své pracovní kariéry. Zněla takto – *Měla jste svého mentora, možnost supervize nebo mentoringu v průběhu adaptace?*

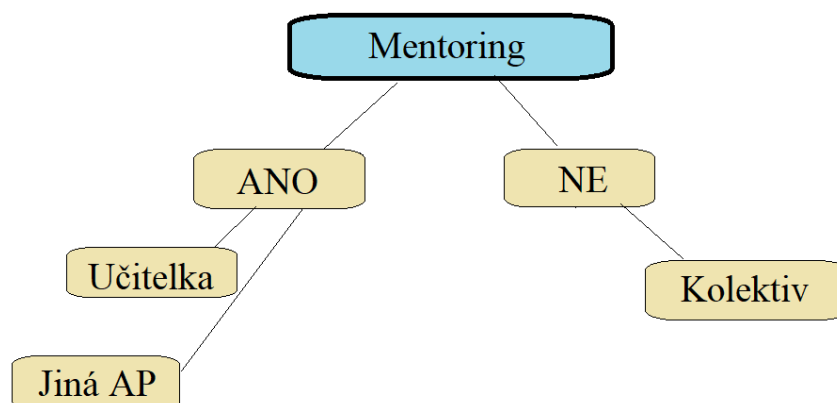


Schéma 10 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 5, zdroj: autorka práce

Zde většina respondentek uvedla zápornou odpověď. Celkem třináct asistentek pedagoga nemělo stanoveného mentora, ani možnost supervize během jejich adaptace. S vedením měly však domluveno, že se kdykoliv mohou na ně obrátit, či vícero respondentek se spoléhalo na své kolegyně na třídě, tedy učitelky, které s asistentkami pracovaly. Tyto informace potvrzuje výpověď asistentky Anety: „...měla jsem vždy možnost se zeptat někoho z týmu školky.” I asistentka Soňa zmiňuje: „Vše řešíme s učitelkami na třídě.” Čtyři asistentky pedagoga zmínily, že měly mentora, stanovenou jednu osobu, na kterou se v případě potřeby

či nejasností obracely a s kým konzultovaly případné problémy. Ve třech případech to byla jedna učitelka na třídě, což vypověděla např. asistentka Elena: „*Měla sem uvádějící učitelku, což byla jedna z paních učitelek na třídě.*“. V jednom případě se jednalo o asistentku pedagoga, která měla několikaletou zkušenost. Tuto možnost měla asistentka Bára: „*Byla to kolegyně asistentka, která je tam už řadu let a je zkušená.*“

Otázka č. 6 se zabývala tématem poradenství ve školském poradenském zařízení. Otázka zněla *Využila jste jako začínající asistent pedagoga příležitosti obrátit se na školské poradenské zařízení a jejich odborné pracovníky, kteří nabízejí konzultaci, poradenství a terapeutické či metodické činnosti?*

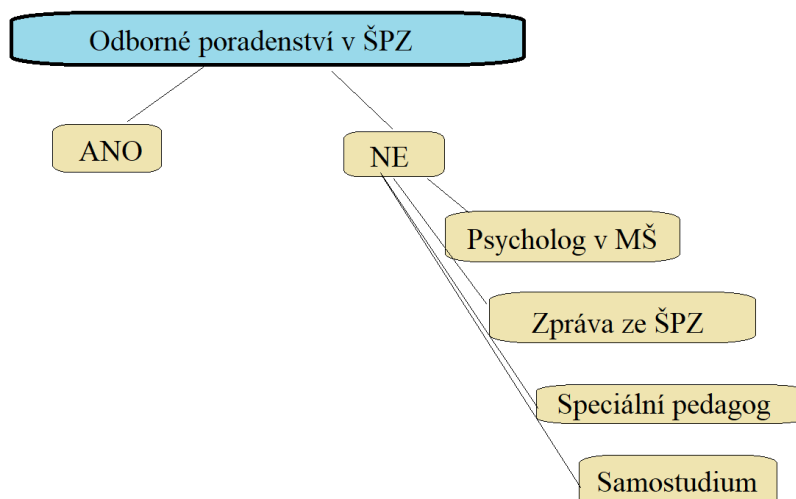


Schéma 11 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 6, zdroj: autorka práce

Na tuhle otázku téměř všechny respondentky, celkem patnáct, odpověděly záporně. Jen dvě asistentky pedagoga této příležitosti využily, a to v případě, že jedna respondentka má sama své dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, proto se u odborníků informuje pravidelně. Druhým případem byla asistentka pedagoga Bára, která kontaktovala psychologku z Pedagogicko – psychologické poradny. Respondentky, které odpověděly negativně však mají zkušenosti s odborným pracovníkem a to tehdy, kdy přijede do jejich předškolního zařízení. Některé asistentky pedagoga mají možnost konzultace se speciálním pedagogem přímo v jejich mateřské škole nebo s výchovným poradcem v základní škole jako asistentka

Julie: „Využíváme výchovnou poradkyni, s tou to konzultujeme, ta je pro školu i pro školku.“
Ostatní se o informacích dozvídají z odborných posudků ze ŠPZ nebo samostudiem.

4.7.6 Okruh 6: vliv diagnózy

Rozhovory s respondentkami přinesly i informace o tom, s jakými dětmi aktuálně pracují, s jakými diagnózami se setkávají v jejich profesi. Je proto vhodné podívat se na to, zda a jakým způsobem ovlivňuje diagnóza začínajícím asistentům pedagoga adaptaci na jejich profesi.

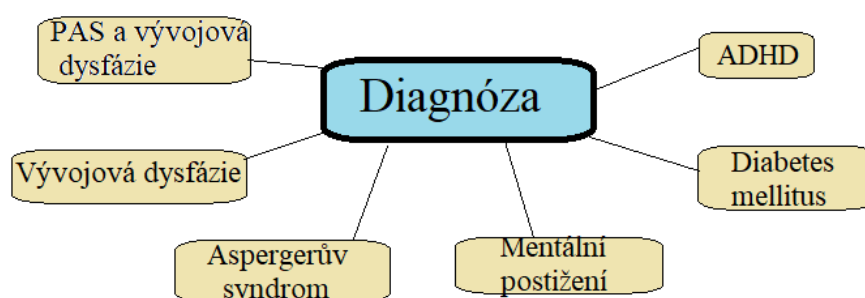


Schéma 12 Hlavní kategorie odpovědí k doplňující otázce, zdroj: autorka práce

Z rozhovorů je patrné, že respondentky pracují s různorodými diagnózami od mentálního postižení, po tělesné a řečové postižení. Celkem čtyři respondentky aktuálně pracují s dítětem s poruchami autistického spektra, s tímto postižením se ale pojí i další přidružené postižení, a to ve většině případů vývojová dysfázie. Ve dvou dalších případech asistentky uvedly, že jejich aktuální práce je s dítětem trpícím Aspergerovým syndromem. Zmíněná vývojová dysfázie se jako samostatné postižení vyskytuje celkem u tří dětí, se kterými respondentky aktuálně pracují. Ale toto postižení se vyskytuje jako přidružené postižení také u poruchy ADHD, což potvrzují dvě respondentky. Další respondentka pracuje s dítětem, které trpí pouze samostatně poruchou ADHD. Celkem dvě respondentky uvedly, že pracují s dítětem, které má tělesné postižení, z toho jedno je upoutáno na dětský invalidní vozík. Jedna respondentka pracuje s dítětem, které pochází ze sociálně–ekonomicky slabé rodiny a má mentální postižení. Další z respondentek uvedla, že pracuje s dítětem, které má diagnostikováno Diabetes mellitus I. typu. Poslední respondentka uvedla informaci, že dítě, se kterým pracuje je právě v procesu diagnostikování.

Podle výpovědí je patrné, že i jejich názory a doporučení pro praxi začínajícím asistentům se odvíjí od toho, s jakým dítětem právě pracují. V některých případech respondentky zmínily, stejně jako asistentka Lída: „*To je taky no, každý dítě potřebuje něco jiného, no takže na každý dítě taky stejně nejde.*“ I asistentka Magda potvrzuje, že „*no asi taky záleží jako k jakýmu dítěti ten asistent de a tak.*“ Stejně tak asistentka Julie se zmínila o tom, že při práci a adaptaci asistenta pedagoga záleží na diagnóze dítěte.

Pro asistentku Elenu je důležité a všem začínajícím asistentům radí, aby se seznámili s dokumentací dítěte, se kterým budou pracovat. Umožní to asistentovi připravit se, nastudovat si potřebné informace a má také možnost připravit si různé pomůcky. Stejně tak asistentka Bára si myslí: „*Předem by měl vědět k jakému dítěti jde a co ho čeká, protože ne každá diagnóza je ke každému asistentovi.*“ Dále vysvětluje, že jsou podle jejího názoru diagnózy, které by nezvládla např. asistentka staršího věku. Asistentka Alena, která pracuje s dítětem s ADHD, sama přiznává „*No bylo to náročný, ale pomalu sme někam došli, že toleroval postupně různý skutečnosti.*“

Z rozhovorů je tedy patrné, že asistenti pedagoga vnímají roli diagnózy dítěte při jejich práci, ale také při adaptaci asistenta pedagoga. Je zřejmé, že asistentky, které pracují s dítětem s kombinovaným postižením mají pocit z náročnější náplně práce. Z rozhovorů lze také pozorovat, že všechny respondentky mají s dítětem navázaný vztah, konzultují svoje postupy s učitelkou na třídě a zapojují se do kolektivu dětí. Je vhodné vyzdvihnout, že tomuto tématu, jakým způsobem ovlivňuje adaptaci asistenta pedagoga diagnóza dítěte, by mohla být věnována pozornost v dalším případném výzkumném šetření.

4.8 Shrnutí a interpretace získaných dat

V provedeném výzkumu proběhlo šetření, které po pečlivém rozboru všech výpovědí může postupně zodpovědět stanovené dílčí výzkumné otázky, ale i hlavní výzkumnou otázku.

Na otázku DVO1 *Jaké skutečnosti v dnešní praxi asistentům pedagoga pomáhají k adaptaci na tuto profesi v běžné mateřské škole?* lze odpovědět, že nejvíce asistentům pedagoga pomáhá přístup učitele, kolegyn a celého pedagogického sboru i s vedením. Dále asistentky poměrně v hojném počtu zmiňovaly kladný přístup dětí k jejich osobě a jejich práci, protože je nebraly jako cizí osoby nebo jako osobního asistenta konkrétního dítěte. Z těchto poznatků

však plyne otázka pro další možný výzkum. Otázka míří na učitele, kteří mají ve třídě začínajícího asistenta pedagoga. A to otázka *Jak pomoci asistentům pedagoga v jejich začlenění se do třídy a adaptaci na jejich pracovní pozici?*

Na otázku DVO2 *Co naopak znesnadňuje a omezuje plynulý průběh adaptace asistenta pedagoga v běžné mateřské škole* bylo zjištění různorodější. Asistentům pedagoga nejvíce znesnadňuje jejich adaptaci omezená zkušenost s režimem a funkcí mateřské školy, a to na úrovni praxe. Asistenti upozorňují na jejich nedostatečnou praktickou připravenost, naopak poukazují na nadstandartní teoretické znalosti, jak z vystudovaných škol, tak z absolvovaných kurzů. Dále lze na stanovenou dílčí výzkumnou otázku odpovědět, že mezi další znesnadňující skutečnosti, které omezují asistenty pedagoga jsou strach z různých činností, které jsou pro děti v tomto věku však přirozené. Zejména se jedná o volnou hru s předměty, které asistentům připadají nebezpečné. Další největší obtíží při začleňování se do chodu třídy jsou nevyjasněné kompetence asistenta vůči učiteli, a naopak, nebo nevědomost, kde a jak má asistent dopomoci. Z tohoto poznání plyne další otázka pro případný následný výzkum, a to otázka směřující na praktickou připravenost asistentů pedagoga – *Pomohla by větší praktická připravenost absolventům kurzů pro asistenty pedagoga v plynulejší adaptaci na jejich novou pracovní pozici v mateřské škole?*

Otázka DVO3 *Je v procesu adaptace asistenta pedagoga klíčová předchozí zkušenost z pedagogického prostředí, kladný vztah s učitelem třídy a odborná pomoc dalších osob?* byla ve výzkumu rozdělena do tří okruhů. Tyto kruhy se jednotlivě zabývaly problematikou předchozí zkušenosti, kladným vztahem s učitelem a odbornou pomocí dalších osob. Proto i zde budou rozděleny na tři odpovědi.

Na část výzkumné otázky věnující se předchozím zkušenostem z pedagogického prostředí nelze jednoznačně odpovědět, jelikož z výzkumného vzorku nebylo patrné, zda by případná pedagogická zkušenost pomohla asistentům pedagoga k jejich plynulejší adaptaci na jejich novou pracovní pozici. Zato problematika týkající se vztahu s učitelem byla jednoznačnější. Asistenti pedagoga potřebují k jejich adaptaci kladný vztah s učitelem, ale i se všemi kolegy v zařízení, ve kterém pracují. A třetí okruh, tedy využívání odborné pomoci nevyužívá téměř žádný z dotazovaných asistentů pedagoga, kromě odborníků jako jsou kolegové či speciální

pedagog nebo výchovný poradce přímo v zařízení, ve kterém asistent pedagoga pracuje. Z tohoto zjištění vyplývá další otázka k případnému šetření, a to otázka *Pomohla by větší osvěta odborného poradenství ve školském poradenském zařízení k většímu využívání tohoto poradenství u asistentů pedagoga?*

Odpovědi na hlavní výzkumnou otázku *Jak dlouho a jakým způsobem probíhá adaptace začínajícího asistenta pedagoga v mateřské škole* z šetření vyplynuly celkem jasně. Asistenti pedagoga míní, že jim adaptace trvala průměrně tři měsíce až na dvě výjimky z výzkumného vzorku, které se průměru vymykají. Způsob jejich adaptace byl zodpovězen dílčími výzkumnými otázkami a sledovanými okruhy výzkumu. Lze však říct, že na adaptaci asistenta pedagoga se podílí mnoho faktorů, které jeho začleňování ovlivňují, počínaje samotným asistentem pedagoga, prostředím, vedoucími pracovníky a kolegy či dětmi a jejich rodiči.

5 Závěr

Diplomová práce s názvem Asistent pedagoga v mateřské škole v adaptačním období sledovala problematiku poměrně mladé pracovní pozice. U veřejnosti je toto povolání dnes velmi diskutované. Adaptace na nové pracovní místo jako taková je velmi zajímavým tématem. Proto se diplomová práce touto problematikou zabývala.

Cílem teoretické části bylo přiblížit historický vývoj této pracovní pozice v České republice a její legislativní vymezení. Teoretická část pokračovala doporučenými předpoklady pro práci asistenta pedagoga v mateřské škole a náplň jeho profese. Následovala kapitola o adaptaci začínajícího asistenta pedagoga a možnosti jeho odborného vývoje, ale i upozornění na nejčastější chyby, kterých se asistenti pedagoga dopouštějí. Poslední kapitola teoretické části se věnovala práci asistenta pedagoga s dětmi s jednotlivými speciálně vzdělávacími potřebami, se kterými asistent pedagoga v mateřské škole pracuje nebo se s nimi může setkat.

Praktická část měla za cíl provést výzkumné šetření s cílem zjistit, jak probíhá adaptace asistenta pedagoga v praxi, což se podle dosažených informací pomocí proběhlého výzkumného šetření podařilo. Výzkum ukázal velmi zajímavé informace ohledně adaptace asistenta pedagoga na svoji pracovní pozici. Pomocí získaných dat bylo možné odpovědět na všechny dílčí výzkumné otázky i na hlavní výzkumnou otázku této diplomové práce. Lze tedy potvrdit, že cíl práce byl splněn.

Diplomová práce přinesla informace z jiného pohledu pedagogických pracovníků v mateřské škole, což pro mě bylo velmi přínosné. Jelikož jsem jako začínající učitelka v mateřské škole měla možnost pracovat s asistentem pedagoga, který však měl již mnohaletou zkušenost, bylo pro mě inspirující, jak pracovat i se začínajícím asistentem pedagoga. Zkušenosti a postřehy, jak funguje adaptace asistenta pedagoga, vztahy s kolegy a celkově provoz mateřských škol mi přišly zajímavé i ve srovnání s prostudovanou odbornou literaturou. Tato diplomová práce a informace v ní obsažené, může být inspirující jak pro začínající asistenty pedagoga, tak pro učitele, kteří ještě nemají zkušenost s asistentem pedagoga ve své třídě. Diplomová práce může ale stejně tak posloužit i neodborné veřejnosti nebo rodičům, kteří se o práci asistenta pedagoga zajímají.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERLIKOVÁ, L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

ARMSTRONG, M. (2012). *Řízení lidských zdrojů: Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1407-3

BARVÍKOVÁ, J. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4616-5. [cit. 10.9.2020]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-sp/katalog-sp.pdf>

BUTT, R., LOWE, K., (2012). *Teaching assistants and class teachers: differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training*. International Journal of Inclusive Education. [online]. 16 (2). [cit. 15.11.2020] Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603111003739678>

ČADOVÁ, E. a kol., (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4687-5. [cit. 26.9.2020]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-tp/katalog-tp.pdf>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [online]. *Děti se zdravotním postižením v mateřských školách k 30. 9. 2018 podle druhu postižení*. [cit. 12.1.2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/tabulky-deti-se-zdravotnim-postizenim>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [online]. *Cizinci podle státního občanství k 31. 12.2019 - územní srovnání 1*. [cit. 20.1.2021]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/shortUrl?su=e246b72d>

HAVLOVÁ, J. (1996). *Profesní dráha ve 20. století. Úvod do sociologie povolání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-220-6

HOŘÍNEK, J. (2008). *Co víme o poruchách chování?* [online]. Základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování. Praha. Dostupné z: <http://www.speczs.cz/informace/poruchy-chovani#24>

- JANKOVÁ, J. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 26.9.2020]. ISBN 978-80-244-4649-3. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-zp/katalog-zp.pdf>
- JANKOVÁ, J., MORAVCOVÁ, D. (2017). *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-61-9.
- JIRÁSEK, A. (2019). *Podpora dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v Předškolním klubu Amálka*. In BOHÁČOVÁ, J. a kol. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Raabe. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-422-0.
- KENDÍKOVÁ, J. (2016). *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe. KuliFerda a jeho svět rozvíjí – připravuje – pomáhá – napravuje – baví! ISBN 978-80-7496-271-4.
- KENDÍKOVÁ, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KONVALINOVÁ, K. (2019). *Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole*. In BOHÁČOVÁ, J. a kol. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Raabe. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-422-0.
- KOUBEK, J. (2015). *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. Praha: Mamagement Press. ISBN 978-80-7261-288-8
- KOVÁŘOVÁ, R., KLUGOVÁ, I. (2009). *Edukace nadaných dětí a žáků*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-430-3.
- LINHARTOVÁ, T., LOUDOVÁ, STRALCZYNSKÁ, B. (2015). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole* [online]. Praha: META. o.p.s. [cit. 2.12.2020]. Dostupné z: http://meta-ops.cz/sites/default/files/meta_deti_s_omj_v_ms_metodika.pdf
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2015). *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga* [online]. Praha. [cit. 10.11.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-pro-zrizeni-funkce-asistenta-pedagoga>

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2019). *Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti* [online]. MŠMT. [cit. 31.10.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51379?highlightWords=pracovn%C3%AD+doxa+pedagogick%C3%BDch+pracovn%C3%ADk%C5%AF>

MÍŠOVIČ, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.

NAKONEČNÝ, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.

NAKONEČNÝ, M. (2020). *Sociální psychologie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7553-842-0

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

NĚMEC, Z., MARTINOVSKÁ, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-394-0.

NĚMEC, Z., (2019). *Asistent pedagoga v běžné škole*. *Asistent pedagoga*. [online]. [cit. 14.10.2020]. Dostupné z: <https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/asistent-pedagoga-v-bezne-skole-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EgSZcKCe9bP1GgnYcKMswtM/>

Nová škola. o.p.s., (2013), [online]. [cit. 20.11.2020]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz>

NOVOTNÁ, H., ŠPAČEK, O., ŠTOVÍČKOVÁ, M. (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-7571-025-3.

NOVÝ, I., SURYNEK, A. (2008). *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1705-0

PACHOLÍK, V. a kol. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-566-5.

PALOUNKOVÁ, Z., JOKLÍKOVÁ, H. (2017). *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7494-386-7.

- PELIKÁN, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PEMOVÁ, T., PTÁČEK, R., (2015). *Syndrom ADHD obecně*. [online]. Hyperka předškolní klub pro hyperaktivní děti. [cit. 19.12.2020]. Dostupné z: <http://www.hyperka.eu/pro-rodice>
- PRŮCHA, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha: Portál. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9
- SLOWÍK, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOSINSKY, S. L., GILLIAM, S. W. (2011). Assistant Teachers in Prekindergarten Programs: What Roles Do Lead Teachers Feel Assistants Play in Classroom Management and Teaching? *Early Education and Development*. [online]. 22(4). [cit. 22.12.2020]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2010.497432>
- SPLAVCOVÁ, H., VATALOVÁ, J., (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. [cit. 15.11.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
- ŠTIKAR, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0448-5.
- ŠTOROVÁ, I., FUKAN, J. (2012). *Zaměstnanec a věk aneb age management na pracovišti* [online]. Českomoravská konfederace odborových svazů a Asociace samostatných odborů Praha. [cit. 15.1.2021] ISBN 978-80-87137-35-2. Dostupné z: https://ipodpora.odbory.info/soubory/dms/ukony/13050/6/down_3531.pdf
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., NĚMEC, Z. Stručná historie podpůrné asistenční služby v ČR. *Asistent pedagoga*. [online]. 1997–2021. [cit. 2020–11–12]. Dostupné z: <https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/strucna-historie-podpurne-asistencni-sluzby-v-cr>

uniqueidmRRWSbk196FNf8jVUh4EgSZcKCe9bP1y6y8qp8zEYo/?uri_view_type=35&justlogged=1

Úřad vlády České republiky, (2020) [online]. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025: schválený usnesením vlády České republiky ze dne 20. července 2020 č. 761.* [cit. 18.12.2020]. ISBN 978-80-7440-255-5. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvozp/dokumenty/narodni-plan-podpory-rovných-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2021_2025-183042/

VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.

VAŠUTOVÁ, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VEJROCHOVÁ MORÁVKOVÁ, M., a kol. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. [online]. Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 23.11.2020]. ISBN 978-80-244-4769-8. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>

VONDRÁKOVÁ, E. (2015). *Integrace, inkluze a zákonitosti ve vzdělávání nadaných*. Integrace a inkluze ve školní praxi. Praha: Forum. 05/2015, str. 8–15. ISSN 2336-1212

VRBOVÁ, R., a kol. (2015),. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. [online] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 30.10.2020]. ISBN 978-80-244-4648-6. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-nks/katalog-nks.pdf>

Vyhláška č. 14/2005 Sb. Vyhláška o předškolním vzdělávání.

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

Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 127/1997 Sb. Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Zákon č. 262/2006 Sb. Zákon zákoník práce.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V., a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2.11.2020]. ISBN 978-80-244--4689-9. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-pas/katalog-pas.pdf>

Seznam schémat

Schéma 1 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 8

Schéma 2 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 10

Schéma 3 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 7

Schéma 4 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 14

Schéma 5 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 11

Schéma 6 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 14

Schéma 7 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 12

Schéma 8 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 2

Schéma 9 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 9

Schéma 10 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 5

Schéma 11 Hlavní kategorie odpovědí k otázce č. 6

Schéma 12 Hlavní kategorie odpovědí k doplňující otázce

Seznam příloh

Příloha 1 Ukázka Souhlasu s účastí ve výzkumu a se zpracováním údajů

Příloha 2 Transkripce rozhovoru

Příloha 3 Ukázka kódování rozhovoru

Příloha 1 Ukázka Souhlasu s účastí ve výzkumu a se zpracováním údajů

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Jmenuji se Bc. Kristýna Drahozalová, jsem studentkou 2. ročníku oboru Speciální pedagogika v navazujícím magisterském studiu na Univerzitě Karlově v Praze. Píši diplomovou práci na téma *Asistent pedagoga v mateřské škole v adaptačním období*. Součástí diplomové práce je provádění výzkumu pomocí rozhovorů s asistenty pedagoga v mateřských školách. Otázky jsou zaměřené na adaptační období této profese. Cílem výzkumu je zjistit, jak probíhá adaptace nových zaměstnanců na pozici asistenta pedagoga v mateřských školách, jaké mají v praxi možnosti pomoci při začleňování se a jaká je z jejich pohledu spolupráce s pedagogem třídy během jejich společného působení. Rozhovory budou nahrávány pomocí aplikace Google Meet, kde je možnost videohovoru či rozhovoru bez kamery. Dále budou osoby ve výzkumu anonymizovány a nebudou spojovány s konkrétními mateřskými školami.

Informace o účastníkovi výzkumu:

Jméno a příjmení: [REDAKCE]

Datum narození: [REDAKCE]

Kontakt (e-mail, telefon): [REDAKCE]

Pracoviště: [REDAKCE]

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytnu bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty, IČ: 00216208, se sídlem: Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu či z důvodu nabídky účasti na obdobných akcích a pro účely evidence a archivace; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci výzkum realizován;
- c) jsem seznámen/-a, že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytnu dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne: 13. 04. 2021

Podpis:



Příloha 2 Transkripce rozhovoru

-
- *Souhlasíte s nahráváním rozhovoru pro potřeby diplomové práce?*
- *Jak dlouho pracujete jako asistent/asistentka pedagoga v mateřské škole?*
- Pracuji tam od září 2020.
- *Jaké je Vaše vzdělání na pozici asistenta pedagoga a máte předešlou zkušenost z pedagogického prostředí?*
- Mám vystudovanou Pedagogickou školu v Berouně, předškolní a mimoškolní pedagogiku plus teda maturitu na jiné škole.
- *Takže máte nějakou předešlou zkušenost z pedagogického prostředí? Například formou praxe při škole?*
- Dělala sem chvilku ve Středisku volného času a mládeže. Tam sem učila kytaru a angličtinu, ale to je už dávno.
- *A myslíte si, že Vám tahle zkušenost ze střediska pomohla v adaptaci na novou pracovní pozici?*
Asi spíš ne, spíš jako zkušenosti se svými dětmi pomáhají.
- *Aha, dobře.*
- *Z jakého důvodu jste si práci asistenta pedagoga zvolil/a?*
- Delší dobu mi to lákalo už kdysi, pořád sem okolo toho našlapovala, vždycky sem si ale našla jinou práci a až teď sem přemýšlela, co bych dál chtěla dělat. No a v bývalé práci sem zjistila, že to není ono, tak sem si konečně rozhodla | pro tuhle práci.
- *To je zajímavé. Takže jste si splnila sen?*
- Jo, tak se to dá říct.
- *Jak dlouho Vám trvalo se plně adaptovat na práci a prostředí mateřské školy a kdo Vám s adaptací pomáhal?*
- Moc dlouho mi to netrvalo, cítila sem se hrozně brzo jako ryba ve vodě, prostředí bylo příjemný, proti jinému zaměstnání to zaběhnutí bylo lepší, víc mě to baví, ty kancelářský práce asi nebyli tolik zajímavý (smích). U nás ve školce je celkem fajn kolektiv. Já sem pod jednou učitelkou, u nás se hodně střídají a učitelky taky rotují z jedny budovy do druhé,, a tak jsou děti zvyklý na vícero lidí. Takže se mi ty učitelky taky střídají ale ta jedna ta je tam pořád. Vidím práci více učitelek, i děti jsou zvyklý.
- *A s jakým dítětem teď pracujete?*
- Je to předškolák s ADHD.
- *Měl/a jste svého mentora, možnost supervize nebo mentoringu v průběhu adaptace?*
- Úplně mentora bych neřekla, většinou si každý dělá svojí práci, nejsem jen u jednoho chlapečka, a i ty děti mě vnímají jako učitelku. Ale mentora sem přímo neměla. spíš mi pomáhají tv učitelkv steině. kdž potřebuju tak

Příloha 3 Ukázka kódování rozhovoru

Transkripce rozhovoru s asistentkou Lídou

Souhlasíte s nahráváním rozhovoru pro potřeby diplomové práce?

Jak dlouho pracujete jako asistent/asistentka pedagoga v mateřské škole?

Pracuji tam od září 2020.

Jaké je Vaše vzdělání na pozici asistenta pedagoga a máte předešlou zkušenost z pedagogického prostředí?

Mám vystudovanou Pedagogickou školu v Berouně, předškolní a mimoškolní pedagogiku plus teda maturitu na jiné škole.

Takže máte nějakou předešlou zkušenost z pedagogického prostředí? Například formou praxe při škole?

Dělala sem chvilku ve Středisku volného času a mládeže. Tam sem učila kytaru a angličtinu, ale to je už dávno.

A myslíte si, že Vám tahle zkušenost ze střediska pomohla v adaptaci na novou pracovní pozici?

Asi spíš ne, spíš jako zkušenosti se svými dětmi pomáhají.

Aha, dobře.

Z jakého důvodu jste si práci asistenta pedagoga zvolil/a?

Delší dobu mi to lákalo už kdysi, pořád sem okolo toho našlapovala, vždycky sem si ale našla jinou práci a až teď sem přemýšlela, co bych dál chtěla dělat. No a v bývalé práci sem zjistila, že to není ono, tak sem si konečně rozhodla pro tuhle práci.

To je zajímavé, Takže jste si splnila sen?

Jo, tak se to dá říct.

Jak dlouho Vám trvalo se plně adaptovat na práci a prostředí mateřské školy a kdo Vám s adaptací pomáhal?

Moc dlouho mi to netrvalo, cítila sem se hrozně brzo jako ryba ve vodě, prostředí bylo příjemný, proti jinému zaměstnání to zaběhnutí bylo lepší, víc mě to baví, ty kancelářský práce asi nebyli tolik zajímavý (smích). U nás ve školce je celkem fajn kolektiv. Já sem pod jednou učitelkou, u nás se hodně střídají a učitelky taky rotují z jedny budovy do druhé, a tak jsou děti zvyklý na vícero lidí. Takže se mi ty učitelky taky střídají ale ta jedna ta je tam pořád. Vidím práci více učitelek, i děti jsou zvyklý.

A s jakým dítětem teď pracujete?

Je to předškolák s ADHD.

Měl/a jste svého mentora, možnost supervize nebo mentoringu v průběhu adaptace?