

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Asistent pedagoga v předškolním zařízení

Teacher assistant in preschool

Kateřina Grešková

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Irena Hanyš Holemá, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro MŠ

2019

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Asistent pedagoga v předškolním zařízení“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 12. 7. 2019

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. et Mgr. Ireně Hanyš Holemě, Ph.D. za odborné vedení, rady, vstřícnost a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Poděkování patří také mé rodině a blízkým za jejich trpělivost a povzbuzení při psaní mé bakalářské práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce na téma „ Asistent pedagoga v předškolním zařízení“ se zabývá pozicí asistenta pedagoga v mateřské škole. Cílem je zjistit, jaké jsou vztahy mezi pedagogem a asistentem pedagoga v mateřské škole a zmapovat, zda je nebo není rozdíl v náročnosti práce asistenta pedagoga v běžné třídě a speciální třídě v mateřské škole.

Teoretická část je zaměřena na asistenta pedagoga, na jeho kvalifikační předpoklady, platový výměr, náplň práce, historii a legislativní ukotvení této profese. Dále je zaměřena na inkluzi, integraci a na speciální pedagogiku, kde je popsán syndrom ADHD a zrakové postižení.

Praktická část je věnována výzkumu ve čtyřech mateřských školách, rozhovorům s asistenty pedagoga, a dotazníku pro pedagogy, kteří pracují s asistentem pedagoga. Ke sběru dat jsou využity tři metody - dotazovací (explorativní) metoda, zúčastněné pozorování a řízený strukturovaný rozhovor.

KLÍČOVÁ SLOVA

Asistent pedagoga, integrace, inkluze, ADHD, zrakové postižení, dítě.

ABSTRACT

The bachelor thesis "Teacher's Assistant in Preschool facilities" deals with the position of teacher's assistant in kindergarten. The aim is to find out what are the relationships between the teacher and the teacher's assistant in the kindergarten and to see whether or not there is a difference in the workload of a teacher's assistant in a regular class and a special class in a kindergarten. The theoretical part is focused on teacher's assistant, his qualifications, salary assessment, job description, history and legislative anchoring of this profession. Furthermore, it focuses on inclusion, integration and special education, where ADHD syndrome and visual impairment are described. The practical part is devoted to research in four kindergartens, interviews with teacher assistants, and a questionnaire for teachers who work with a teacher's assistant. Three methods are used for data collection - explorative method, participant observation and structured interview.

KEYWORDS

teacher assistant, integration, inclusion, ADHD, visual impairment, child.

Obsah

Úvod	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Vymezení pojmů Integrace a Inkluze	9
1.2 Integrace.....	9
1.3 Inkluze	10
1.3.1 Inkluzivní pedagogika	11
1.3.2 Inkluzivní vzdělávání	12
1.4 Integrace versus inkluze.....	14
2 Asistent pedagoga.....	16
2.1 Vymezení pojmu asistent pedagoga	16
2.2 Náplň práce asistenta pedagoga	17
2.3 Historie pozice asistenta pedagoga	20
2.4 Legislativní rámec asistenta pedagoga.....	23
2.5 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga	25
2.6 Osobní předpoklady asistenta pedagoga.....	27
2.7 Financování a platový výměr asistenta pedagoga.....	28
3 Speciální pedagogika	30
3.1 Vymezení speciální pedagogiky	30
3.1.1 Cíle speciální pedagogiky.....	31
3.1.2 Členění speciální pedagogiky	31
3.2 Syndrom ADHD	32
3.2.1 Vymezení syndromu ADHD	32
3.2.2 Vznik ADHD.....	33
3.2.3 Projevy ADHD v předškolním věku	34

3.3	Zrakové postižení.....	35
3.3.1	definice zraku	35
3.3.2	Definice osob se zrakovým postižením.....	36
3.3.3	Příčin vzniku zrakového postižení.....	37
3.3.4	Klasifikace osob se zrakovým postižením	38
4	PRAKTICKÁ ČÁST	41
4.1	Cíle a hypotézy	41
4.2	Metody použité ke sběru dat	41
4.3	Výzkumný vzorek.....	42
5	Výsledková část.....	43
5.1	Výsledková část k cíli č. 1	43
5.2	Výsledková část k cíli č. 2	59
5.2.1	Náslechy v mateřských školách.....	59
5.2.2	Rozhovory s asistenty pedagoga	77
6	Závěr výzkumného šetření	84
7	Závěr.....	88
8	Seznam použitých zdrojů.....	89
9	Přílohy	93

Úvod

Ke zvolení tématu „Asistent pedagoga v předškolním zařízení“ mne vedla skutečnost v mateřské škole, ve které pracuji. Tato skutečnost je, že v mateřské škole pracují dvě asistentky pedagoga, které jsou mi velmi blízké. I oni byly mou motivací si toto téma zvolit. Další důvod pro volbu tématu byl můj zájem o tuto problematiku. Problematiku týkající se integrace a inkluze, která neodmyslitelně patří k této pozici. Asistent pedagoga je velmi zajímavá a zodpovědná profese, jež se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Problematika integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v současné době velmi aktuální. Pro úspěšnost při začleňování těchto žáků do běžných škol je činnost asistenta pedagoga neopomenutelná. Termín asistent pedagoga považujeme za poměrně nový. Z tohoto důvodu může být jeho činnost nepřiliš jasná. Můžeme se setkat i s názory, které tuto funkci podhodnocují. I to byl můj důvod vybrat si toto téma a lidem v mém okolí tuto profesi přiblížit.

„Každá lidská bytost má absolutní hodnotu, protože je neopakovatelná...“

T. G. Masaryk

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Vymezení pojmů Integrace a Inkluze

1.2 Integrace

Integrace vychází z latinského integer = neporušený (Fisher, Škoda, 2008). Integrace je dnes již obecně velmi známý pojem, ale svým obsahem je stále namáhavě srozumitelný. De facto tímto pojmem můžeme označit nejvyšší stupeň socializace člověka. Lze říci, že je to opak segregace, tedy společenského vyčleňování. **Sociální integrací** můžeme chápat proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti, který je zcela přirozený a týkájí se všech členů společnosti. Potíže mohou nastat v situacích ve specifických případech některých osob nebo minoritních skupin, které se zřetelně odlišují a nejsou schopny přirozeně docílit vysoké míry socializace (Sowík, 2007).

Slovo integrace vlastní řadu významů. Ve spojitosti se speciální pedagogikou můžeme tento pojem chápat jako „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*“ (Jesenský in Sowík, 2007, s. 31).

Význam sociální integrace spočívá ve sjednocování a spojování v nový celek, kdy minoritní skupiny a majoritní skupiny rozvíjí společenský systém, obsahující součásti hodnot a idejí obou stran. Přičemž každý má své místo ve společnosti a mezi skupinami není žádná podstatná hranice.

Integrace má řadu oblastí kopírující pestrost života. Mezi ně zařazujeme například školskou integraci, pracovní integraci a společenskou (komunitní) integraci.

V sociální integraci existují dva přístupy. Asimilační přístup, který je pro společnost zpočátku snazší, ale celkově méně výhodný a adaptační (koadaptační) přístup, který je zpočátku náročnější, ve výsledku však výhodnější (Sowík, 2007).

Dle Rakuškové (2008) integrace označuje obecně scelení, ucelení a také úplnost. Pro svou publikaci definuje pojem integrace „*vzájemným pronikáním a spojováním obsahu předmětů vytvořených z reálných věd v nových funkčních a těsnějších vzdělávacích obsahů,*

přičemž tento integrovaný vzdělávací obsah sleduje cíle všech těchto předmětů“
(Rakoušková, 2008, s. 15)

Předpokladem pro integraci je také zabezpečit speciálně-pedagogickou péči pro dítě. Dále pak je potřeba zajistit diagnostický posudek na žáka, který zpracovává speciálně pedagogické centrum či pedagogicko-psychologická poradna. Případně je potřeba zajistit další odborné posudky. Podle konkrétních potřeb integrovaného žáka má škola nárok na finanční příspěvek, který je určený výhradně na mzdové prostředky učitelů a dalších pracovníků, podílejících se na vzdělávání těchto žáků, na obstarání speciálních učebnic a pomůcek (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Integrativní snahy lze popisovat v několika modelech: medicínský model, jehož cílem je léčba a překonávání poruchy a handicapu. Sociálně patologický model, model prostředí a model antropologický (Fisher, Škoda, 2008).

1.3 Inkluze

Pojem inkluze vychází z anglického slova *inclusion*, které znamená v překladu *zahrnutí*, v širším pojetí *příslušnost k celku*. Inkluze není jen optimalizovaná integrace, ale jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu a to bez ohledu na stupeň postižení (Hájková, Strnadová, 2010).

Inkluze je zjednodušeně řečeno začlenění. Je ale nutné říci, že jde o složitější proces. Inkluze je stav, který umožňuje lidem cítit, že někam patří. Začlenění je univerzálním právem a jeho cíl je přijmout všechny lidi bez ohledu na rasu, pohlaví, postižení nebo jinou vlastnost, kterou lze vnímat jako odlišnou. Jedná se o ocenění všech jednotlivců, zajištění příležitostí a rovného přístupu, odstranění diskriminace a jiných překážek při zapojení do kolektivu (Inkluze, Rytmus - od klienta k občanovi, o.p.s. [online], 2019).

Anderlik (2014, s. 43) ve své publikaci uvádí, že *inkluze znamená dalekosáhlou solidaritu s lidmi, kteří potřebují pomoc, ale nepotřebují dalekosáhlou pomoc (ve smyslu klasifikace těžce zdravotně postižených jako „osoba úplně bezmocná“)*.

Dále pak rozlišuje inkluzi na **školní a sociální**. V sociální inkluzi dochází v případě, kdy je každý člověk se svou individualitou přijímán společností a je mu umožněno plně se

do ní zapojit. Diferencovanost a odchylky jsou v rámci sociální inkluze vnímány jako obohacení pro skupinu. Jejich přítomnost a společnost nezpochybnuje a také ani nepovažuje za výjimku. Inkluze je založena na rovnocennosti všech jedinců bez toho, že by byla předpokládána normalita. Za normální se spíše pokládá rozmanitost, přítomnost větších nebo menších rozdílů. Dané normy nejsou jednotlivci nuceni splňovat, nýbrž společenství vytváří takové struktury, do kterých se vejdou všichni a dle svých možností a schopností docilují cenných výkonů, jež přispívají k budování celku (Anderlik 2014).

Jan Slowík (2007, s. 32) uvádí, že *inkluzie je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.*

Inkluzivní postoj se zakládá na přesvědčení, jenž tvrdí, že všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech (Brandl in Slowík, 2007). V inkluzivním přístupu jsou lidé s postižením včleňováni do všech běžných činností jako lidé bez postižení. Pokud to situace umožňuje, nejsou při tom využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v situacích, kdy je to nutnost, je použita adekvátní pomoc a podpora. Inkluzivní vzdělávání preferuje zařazování žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami do běžných škol. Význam spočívá ve vzdělávání společně nepostižených a postižených vrstevníků s využitím převážně běžných vzdělávacích metod a prostředků. Tento přístup je velmi vhodný a výhodný i pro děti bez postižení. Ti si tak mohou vytvářet relevantní, nezaujaté postoje k lidem s handicapem a přijmout za svou i hlavní myšlenku inkluze – že **být odlišný je normální** (Groof, Lauwers in Slowík, 2007).

1.3.1 Inkluzivní pedagogika

Inkluzivní pedagogika je oborem pedagogiky zabývající se možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením a ohrožením v podmínkách běžných škol a školních zařízení. Problematika edukace těchto dětí začínající se v 19. století osamostatňovat jako relativně samostatná oblast v rámci speciální pedagogiky, se pod vlivem integračních a především inkluzivních trendů dostává postupně opět do oblasti tzv. obecné pedagogiky. Inkluzivní pedagogiku můžeme chápat jako výzvu k symbióze běžné a speciální edukace (Lechta, 2010).

Inkluzivní pedagogika prosazuje otevřenou, individualizovanou a zaměřenou na individuální schopnosti dítěte po dobu učebních procesů bez statistických výkonnostních norem a povolující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko uplatňuje vnitřní rozlišení a individualizaci vyučování, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu (Hájková, Strnadová, 2010).

Inkluzivní pedagogiku můžeme vymezit dvěma způsoby. Z tradičního přístupu, vycházející z výchovy jako záměrného působení na člověka za účelem pozitivních změn v jeho osobnosti. Nebo z modernějšího přístupu, kdy lze vycházet z konceptu edukační reality, ve které se za její předmět pokládá každý typ edukace, veškeré druhy edukačního prostředí včetně různých typů mimoškolního prostředí. Vymezení vycházející z velké části z prvního přístupu chápalo inkluzivní pedagogiku jako obor pedagogiky, jenž se zabývá eventualitou optimální edukace dětí s postižením, narušením a ohrožením v podmínkách běžných škol a školských zařízení. U druhého způsobu lze inkluzivní pedagogiku charakterizovat jako obor pedagogiky, u kterého je předmětem zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s postižením, narušením a ohrožením v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí. Takový přístup dovoluje dynamičtější koncepci celé problematiky. Lze jej považovat za potvrzení teze, že opravdová inkluze začíná již za dveřmi třídy a zařazuje do předmětné problematiky nejen vyučovací proces, ale i neformální edukaci, výchovu v rodině, vrstevnické skupiny atd. Jenom takto lze uskutečňovat transdisciplinární přístup k edukaci dětí s postižením, narušením a ohrožením (Lechta, 2016).

1.3.2 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivním vzděláváním můžeme nazvat způsob vzdělávání, jenž dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika. Inkluzivní vzdělávání má svoje principy, které se odlišují od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Umístění znevýhodněného dítěte není pouze cílem snahy, ale především jde o přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důležitý je prospěch pro obě strany a důraz klademe také na kvalitu vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání lze také říci jako

společné vzdělávání, které je postaveno na přesvědčení, že všechny děti mají právo být vzdělávány ve skupinách s vrstevníky (Inkluze v praxi. Národní institut pro další vzdělání [online], 2016).

Mezi základní principy inkluzivního vzdělávání můžeme například zařadit společné vzdělávání se svými vrstevníky, vzdělávání se uskutečňuje ve spádových školách, to znamená školy v místě bydliště. Prospěch ze společného vzdělávání mají obě zúčastněné strany, všichni zúčastnění kooperují a mají k dispozici dostatečné a odpovídající zdroje, které zohledňují potřeby začleněného dítěte a dále pak mezi principy patří i podpora vztahů mezi dětmi. (Inkluze v praxi. Národní institut pro další vzdělání [online], 2016).

Průcha, Walterová a Mareš (2009) uvádí, že inkluzivní vzdělávání je takové vzdělávání, které začleňuje všechny děti do běžných škol. Tvrdí, že jádrem věci je změněný pohled na selhání dítěte v systému, respektive neúspěch vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. V případě neúspěchu je potřeba hledat překážky v systému, které nejsou dostačující k potřebám jednotlivce.

Za jeden z nejdůležitějších impulzů pro rozvoj inkluzivního vzdělávání lze považovat deklaraci konference v Salamance v roce 1994, která vychází z přesvědčení, že *„běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové, nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou považovány za nejefektivnější prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2019, s. 105).

Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol a Lukas (2015) ve své publikaci uvádějí, že na cestu k inkluzivnímu vzdělávání je možno nahlížet jako na radost ze sestavení „puzzle“, nežli jako na problém, který je spojený s úpornými tendencemi nacházet „jedinou správnou“ cestu. Dále pak tvrdí, že inkluzivní vzdělávání je neodlučitelnou součástí a jeden z aspektů inkluzivních snah ve společnosti.

Inkluzivní vzdělávání můžeme chápat jako dosažení plnohodnotného vzdělání jednou z nevíce důležitých cest k sociálnímu začlenění, jelikož kvalifikace je hlavní vstupenkou pro inkluzi na trh práce a tím i do klíčové struktury dnešních západních

společností. Cílem inkluzivního vzdělávání je zahrnutí všech skupin lidí do škol hlavního vzdělávacího proudu (Bartoňová, Vítková, 2010).

1.4 Integrace versus inkluze

Pro osmdesátá léta 20. století je charakteristická integrace, avšak inkluze je typická až pro devadesátá léta 20. století, ale především pro začátek 21. století.

Mezi hlavní rozdíly patří fakt, že do konceptu inkluzivní pedagogiky zařazujeme daleko širší populaci nežli jen žáky s postižením a narušením, na které hlavně cílí integrace. Mělo by jít nejen o děti s postižením a narušením, ale i o děti nadané, pracující děti, děti ulice, děti z odlehlých oblastí, z kočujících populací, z lingvistických, etnických a kulturních menšin, znevýhodněných dětí a okrajových oblastí nebo skupin.

Další rozdíl spočívá, že integrace uznává duální systém vzdělávání a to speciální a běžné školy. Na rozdíl od inkluze, která zastává názor, že by každá škola měla být připravena přijmout všechny děti.

Mezi integrační přístupy zařazujeme přípravu žáků na začlenění se do běžných škol. Žák by se měl přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že sama škola se musí změnit, aby zvládla pojmout větší heterogenitu žáků. Oproti inkluzi očekávající přizpůsobení se školy k žákovi. Lze říci, že inkluze je cíl a integrace cesta, jak tohoto cíle dosáhnout (Lechat, 2016).

Hájková a Strnadová (2010) tvrdí, že integrace je v této době rozsáhlé mezinárodní hnutí za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné a nevylučující se kultuře. Zatímco inkluze jest charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na které se podílejí všichni bez jakéhokoliv rozdílu.

Tabulka č. 1: Integrace X Inkluze

Integrace	Inkluze
Formuluje člověka na základě existujícího nebo neexistujícího „defektu“.	Chápe člověka jako osobnost, jenž potřebuje v určitých situacích pomoc.
Vzpírá se ve společnosti rozšířenému rozdělování na skupiny.	Poukazuje na lidská práva a požaduje, aby se škola přizpůsobila potřebám žáka.
Spočívá ve dvou skupinách: postižená a nepostižená.	Spočívá v neoddělitelných, heterogenních skupinách žáků.
Dosahuje začlenění jedinců, jež byli do této doby vyčleněni.	Akceptuje rozdílnost všech jedinců a očekává od skupiny, že si je této skutečnosti vědomá a počítá s ní.
Nachází způsoby, jak se připojit ke společnosti.	Předpokládá spoluúčast a také spoluutváření každého jedince ve společenství

(Anderlik, 2014)

2 Asistent pedagoga

2.1 Vymezení pojmu asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, tzn. je zaměstnancem školy nebo školského zařízení. Zajišťuje speciálně pedagogickou činnost u integrovaných žáků v běžné škole a také u žáků s těžkým zdravotním postižením ve speciální škole. Mezi hlavní úkoly asistenta pedagoga patří podpora integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího procesu (Hanák, 2015).

Činnosti asistenta pedagoga můžeme chápat jako podpůrné opatření při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Status a činnosti asistenta pedagoga jsou definovány v platné legislativě. Především se jedná o zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a zákon č. 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících (Žampachová, Čadilová, 2012).

Pozice asistenta pedagoga je v současnosti dle školského zákona (zákon č. 561/2004Sb., §16) evidována, jak již bylo řečeno jako „podpůrné opatření“. Aby mohla mateřská škola podpůrné opatření neboli asistenta pedagoga získat, je důležité a nutné, aby dítě se speciálními vzdělávacími potřebami prošlo diagnostickým vyšetřením ve školském poradenském zařízení. To pak ve výsledných materiálech z vyšetření doporučí zřízení funkce asistenta pedagoga. Existují dva typy školského poradenského zařízení. Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC) (Němec, Martinovská, 2018).

Ideální stav je, když asistent pedagoga je pracovníkem, který je ve třídě nápomocen všem účastníkům vzdělávacího procesu a to žákovi se zdravotním postižením, učitelé a ve vybraných situacích i celé třídě (Žampachová, Čadilová, 2012).

J. Průcha (2009) uvádí, že asistent pedagoga je pomocníkem pedagoga, jenž se může významně podílet na edukačním procesu a to nejen ve škole, ale i ve sféře mimoškolní výchovy. Kompetence asistenta pedagoga jsou legislativě dány a upraveny v tomto smyslu, že se účastní na podpůrném vzdělávání a integraci dítěte.

2.2 Náplň práce asistenta pedagoga

O náplni práce, kterou asistent pedagoga bude vykonávat, rozhoduje ředitel dané školy. Rozhoduje tak s přihlédnutím na speciální vzdělávací potřeby daného žáka, individuální vývoj a aktuální stav. Při tvorbě náplně práce asistenta pedagoga by také měl vycházet z odborného posudku školského poradenského zařízení a z opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu konkrétního žáka. Jedny z hlavních činností jsou dle vyhlášky č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných tyto (Kendíková, 2017) :

- *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti,*
- *pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- *podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,*
- *nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo její budovy (Kendíková, 2017, s. 89).*

Náplň práce asistenta pedagoga je také doplněna dodatkem, který určuje ředitel školy v situacích, kdy je nepřítomen žák s IVP. Jde o činnosti například pomoc pedagogovi v přípravě pomůcek, kopírování materiálů pro výuku, administrativní činnosti apod. (Kendlíková, Vosmik, 2013).

Mezi konkrétní činnosti náplně práce asistenta pedagoga můžeme zařadit tyto činnosti:

- *individuální pomoc žákovi při začlenění a přizpůsobení se školnímu prostředí,*
- *pomoc s komunikací s ostatními žáky, se zákonnými zástupci nezletilého dítěte okolím, ve kterém žije,*
- *pomoc při vykonávání rituálních prací při výchově žáka, upevňování společenského chování, hygienických návyků a dalších návyků,*

- pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením v sebeobsluze, pohybu a to i při akcích pořádané školou,
- pomoc při práci s pomůckou a práci s ní a její využití,
- pomoc s přípravou a úklidem pomůcek,
- účast a podpora při dodržování bezpečnosti na akcích pořádané školou,
- spolupráce s pedagogy v diagnostice a hodnocení žáka (Hanák, 2015),
- spolupráce při vytváření individuálního vzdělávacího plánu,
- pomoc při usměrňování problémového chování žáka (pod vedením poradenského pracovníka nebo terapeuta) (Kendíková, 2017).

V nedávné době však vyšla v platnost novela této vyhlášky č. 72/2005 Sb. Dle nové vyhlášky § 5 odst. 3 č.. 27/2016 Sb. je náplň práce asistenta pedagoga různorodá. Určuje ji školské poradenské zařízení podle individuálních potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga pracuje pod vedením pedagoga. V našem případě učitelky mateřské školy (Teplá a kol., 2018).

Asistent pedagoga by měl poskytnout podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dále by měl pomáhat při organizaci a realizaci vzdělávání. Jeho činnosti spočívají i v podpoře samostatnosti a aktivního zapojení dítěte do všech činností (§ 5 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

Vyhláška také definuje hlavní činnost asistenta pedagoga, při které odlišuje, zda se jedná o asistenta pedagoga s většími požadavky na kvalifikaci, neboli asistent s maturitou. Nebo s menšími požadavky na kvalifikaci, neboli asistent, který nemá maturitu. V případě vyšší úrovně, na které mohou pracovat pouze asistenti pedagoga s maturitním vzděláním (oficiálně se jedná o „asistenta pedagoga podle § 5 odst. 3 vyhlášky“) by měl zajišťovat:

- *přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*

- *podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- *výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí (Němec, Martinovská, 2018, s. 36).*

V mateřské škole se jedná o asistenta pedagoga, jenž se věnuje individuální práci s dítětem s postižením anebo znevýhodněním. Řídící se podle pokynů učitele, speciálního pedagoga nebo jiné kompetentní osoby. Dále pomáhá dětem rozvíjet dovednosti potřebné pro vstup do základní školy (Němec, Martinovská, 2018).

V případě méně kvalifikovaného asistenta pedagoga bez maturitní zkoušky na nižší úrovni (oficiálně se jedná o „asistenta pedagoga podle § 5 odst. 4 vyhlášky“) by měl zajišťovat:

- *pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- *pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- *pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- *pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází;*
- *nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby;*
- *pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Němec, Martinovská, 2018, s. 36 - 37).*

V mateřské škole se jedná o asistenta pedagoga, jenž pomáhá učiteli s organizací dětí ve třídě, s dohledem nad dětmi, s doprovodem dětí při přesunech v budově i mimo ni. Složitější individuální činnosti tento typ asistenta pedagoga nečiní.

Dále je asistent nápomocen při růstu individualizace vzdělávání. Tento pojem lze chápat jako hledání a realizace jedinečné vzdělávací cesty každého dítěte. Důležitou činností, na které se asistent pedagoga podílí, je hra. Ta je nedílnou součástí obsahu ŠVP.

Nyní si nastíníme několik činností, které vykonává asistent pedagoga v průběhu dne v mateřské škole: partner k volné hře, pomoc s přechodem od rodičů, pomoc při hygieně, individuální činnosti s dětmi, jež mají podpůrná opatření, zapojení dětí s podpůrnými opatřeními do všech aktivit, podpora spolupráce ve skupině, podpora správných stravovacích návyků, dopomoc při oblékání, pomoc s postupným probouzením dětí a mnoho dalších (Němec, Martinovská, 2018).

2.3 Historie pozice asistenta pedagoga

V České republice se v devadesátých letech minulého století zvýšila potřeba se začleňováním asistentů pedagoga do vzdělávání žáků se speciálními zdravotními potřebami. Nové pojmenování profese „vychovatel - asistent učitele“ vyšel z metodického pokynu MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele.

Profese asistenta byla oficiálně určena v roce 1997 v rámci Statusu pokusného ověřování přípravných tříd a poté, o rok později, pomocí Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole.

Uzákonění předpisů z let 2004-2005 (školský zákon + vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) sjednotila asistentskou profesi. Tyto předpisy a normy upravily nejen postavení asistentů ve speciálních školách, ale podpořily i roli asistentů ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách.

Z pohledu těchto zákonů v této době existuje jednotná profese asistenta pedagoga, pro kterou platí stejné legislativní normy (Nová škola o.p.s., 2013).

Dlouhou dobu se práce asistentů pedagoga rozvíjela po dvou souběžných liniích a to u žáků se zdravotním postižením a u žáků se sociálním znevýhodněním. V případě žáka se zdravotním postižením ve speciálních školách se asistenti pedagoga začali zapojovat

s přijetím Vyhlášky 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která stanovila, že ve třídách pro žáky hluchoslepé, speciálních třídách pro žáky s poruchou autistického spektra, přípravných stupních a třídách pro žáky s více vadami, realizují vzdělávací činnost dva pedagogičtí pracovníci. Po přijetí této vyhlášky práci asistentů pedagoga ve speciálních školách provozovali zejména pracovníci tzv. „civilní služby“ (Nová škola o.p.s., 2013). Jednalo se o mladé lidi, kteří v této době odmítli nastoupit na základní vojenskou službu, a tak přijali již zmiňovanou „civilní službu“ (Průcha, 2009).

U žáků se sociálním znevýhodněním se uplatňování asistentů, dříve se specifickým zaměřením na podporu romských žáků, objevilo na počátku devadesátých let. Od září roku 1993 se zřídili první asistenti pedagoga pro romské žáky v soukromé Základní škole Přemysla Pittra v Ostravě. Financováním a vzděláváním těchto asistentů se v letech 1993-1998 zabývali nestátní neziskové organizace. Jedny z nich byly například brněnská organizace Společenství Romů na Moravě a pražská organizace později obecně prospěšná společnost Nová škola. V následujících letech 1997-1998 převzal zodpovědnost za zaměstnávání romských asistentů pedagoga stát (Nová škola o.p.s., 2013).

Monika Morávková Vejrochová a kolektiv (2015) ve své publikaci uvádí, že po roce 1990 začaly být požadavky na zabezpečení „asistence ve vzdělávání“ v souvislosti s navyšováním počtu dětí se zdravotním postižením. Náklady na činnost asistentů byly financovány především z prostředků mimo resort školství. Převážně šlo o finance směřované k podpoře zaměstnanosti zprostředkované příslušnými úřady práce. Tento způsob podpory se postupně přestal uznávat. Financováním na zřízení asistenta se také podílela občanská sdružení zdravotně postižených. Následně se asistenti začali financovat i z resortu školství a to především z tzv. navýšení normativu na vzdělávání dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením. V případě asistentů hrazených těmito prostředky se nejčastěji jednalo o formu civilní vojenské služby.

Tento systém, ale postrádal oporu v zákoně i v obecně závazných normativně-právních aktech vůbec. To samozřejmě znamená pro školy určité problémy. Prvním legislativním návrhem na doplnění školské legislativy o institutu asistenta pedagoga v historii byla zákonodárná iniciativa Olomouckého kraje v roce 2003. Jednalo se návrh na

doplnění tenkrát platného školského zákona o zákon č. 29/1984 Sb. o následujícím ustanovení:

„Ředitel základní školy, střední školy, speciální školy a vyšší odborné školy může na návrh speciálně pedagogického centra a se souhlasem krajského úřadu ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, zřídit funkci třídního asistenta.“

V letech 2003 a 2004 MŠMT v návaznosti na toto ustanovení předložilo svůj návrh školského zákona, který byl poté přijat jako zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (Morávková Vejrochová, 2015).

Návrh MŠMT na úpravu zřízení pozice asistenta pedagoga ve školách zněl takto:

- *Ředitel mateřské školy může se souhlasem krajského úřadu zřídit v mateřské škole pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky funkci asistenta pedagoga, pokud jsou ve třídě mateřské školy děti se speciálními vzdělávacími potřebami.*
- *Ředitel může se souhlasem krajského úřadu v přípravné třídě, ve třídách základní školy speciální, popřípadě v dalších třídách základní školy zřídit funkci asistenta pedagoga.*

Bohužel tento zákon neřešil pozici školského poradenského zařízení a výrazně preferoval zřizování asistentů pedagoga ve školách speciálních. Konečné úprava a znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání § 16 odst. 9

„Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení“ (Morávková Vejrochová, 2015).

2.4 Legislativní rámec asistenta pedagoga

Profese asistenta pedagoga je zajištěna na základě dokumentů a legislativních předpisů. Níže si je vyjmenujeme:

Zákony:

- Jeden z nejdůležitějších dokumentů ve sféře vzdělávání je považován školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Teplá a Šmejkalová, 2007). Nyní je v platnosti novela tohoto zákona č. 82/2015 Sb., vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Asistent pedagoga, NUV, c 2011-2019).
- Za další důležitý dokument je považován zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

§ 2 odst. 2 – Přímou pedagogickou činnost vykonává:

- a) učitel,
 - b) vychovatel,
 - c) speciální pedagog,
 - d) psycholog,
 - e) pedagog volného času,
 - f) asistent pedagoga,
 - g) trenér,
 - h) vedoucí pedagogický pracovník (Teplá, Šmejkalová, 2007).
- Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád
 - Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, v platném znění. Tento dokument je platný ve všech pracovně právních záležitostech a tedy i v případě zaměstnávání pracovníků na pozici asistenta pedagoga (Kendíková, 2017).

Nařízení vlády:

- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků (ve znění nařízení vlády 273/2009 Sb.).

Vyhlášky:

- Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění Vyhlášky č. 43/2006 Sb.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění Vyhlášky č. 454/2006 Sb.
- Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění Vyhlášky č. 374/2006 Sb.
- Vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů
- Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění Vyhlášky č. 412/2006 Sb.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Teplá, Šmejkalová, 2007). Tuto vyhlášku mění její novela č. 197/2016 (Legislativa, MŠMT, c2013-2019).
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů (Teplá, Šmejkalová, 2007).

Tuto vyhlášku však aktuálně **mění platnost nové vyhlášky č. 27/2016 Sb.** o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Legislativa, MŠMT, c2013-2019). Tato vyhláška vymezuje obsah činnosti asistenta pedagoga a klade důraz na podporu poskytovanou učiteli. Díky tomuto předpisu mohou v jedné třídě působit až tři asistenti pedagoga a jeden pedagog.

I tato vyhláška č. 27/2016 Sb. byla pozměněna **novou vyhláškou**, ve znění ve znění **novely vyhlášky č. 416/2017 Sb.** (Nová škola o.p.s., 2013).

Informace MŠMT:

- Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence č. j. 14 453/ /2005-24 (Věstník MŠMT č. 10/2005) (Teplá, Šmejkalová, 2007).

2.5 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Jak jsem již zmínila, asistent pedagoga patří mezi pedagogické pracovníky školy, proto i on musí splňovat určité obecné požadavky. Ty jsou přesně uvedeny v § 3 odstavci 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění. Mezi ně patří například: trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost, plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace a další (Kendíková, 2017).

Odbornou kvalifikaci může asistent pedagoga získat vzděláváním (§ 20 zákona o pedagogických pracovnících) hned několika možnostmi:

- vysokoškolským vzděláním, které získá studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- vysokoškolským vzděláním se studijním programem zaměřeným také na oblast pedagogických věd a se vzděláním v programu celoživotního vzdělávání, které uskutečňuje vysoká škola se zaměřením na pedagogiku nebo studiem pedagogiky či s absolvovaným studiem pro asistenty pedagoga, realizované na vysokých školách nebo zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vyšším odborným vzděláním, které získá studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- vyšším odborným vzděláním ve studijním programu, který je s jiným než pedagogickým zaměřením a se vzděláváním v programu celoživotního vzdělávání, realizované vysokou školou zaměřeném na pedagogiku nebo studiem pedagogiky či absolvovaným studiem pro asistenty pedagoga, který uskutečňují vysoké školy nebo zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeným na přípravu pedagogických asistentů,
- středoškolským vzděláním ve studijním programu, který je zaměřen jinak než na oblast pedagogických věd a se vzdělávacím programem celoživotního vzdělávání,

kteřé uskutečňuje vysoká škola se zaměřením na pedagogiku nebo studiem pedagogiky či absolvovaným studiem pro asistenty pedagoga, který realizují vysoké školy nebo zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,

- středním vzděláním s výučním listem, které získá ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního, vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,
- základním vzděláním a absolutoriem studia pro asistenty pedagoga (Kendíková, 2017).

Podle dosaženého vzdělání lze asistenty pedagoga rozdělit na dvě skupiny, kterým se poněkud odlišuje pracovní náplň:

- 1) Asistent pedagoga, který získal středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou a s vhodným pedagogickým vzděláním může vykonávat činnost na vyšší úrovni. A to především přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole s integrovaným žákem.
- 2) Asistent pedagoga, který získal středoškolské vzdělání zakončené výučním listem či základním vzděláním a absolvovaným kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga může vykonávat pouze pomocné výchovné práce (Kendíková, 2017).

Nejčastějším získáním kvalifikace na pozici asistenta pedagoga jsou **kurzy**. Pro zájemce o tuto pozici, jenž nemá doposud žádné pedagogické vzdělání, existují dva typy kvalifikačních kurzů:

1. Kurz studium pedagogiky. Tento kurz má více druhů, v případě asistenta pedagoga má rozsah minimálně 80hodin a přihlásit se do něj může pouze zájemce, jenž má ukončené středoškolské vzdělání.

2. Kurz studium pro asistenty pedagoga. Tento kurz má rozsah minimálně 120 hodin (z celkového počtu hodin však může být až 40 hodin praxe). Kurz je i pro zájemce, jenž má ukončené jen základní vzdělání (Němec, Martinovská, 2018).

2.6 Osobní předpoklady asistenta pedagoga

Stejně tak jako učitelé a všichni lidé pracující s dětmi, tak i asistent pedagoga by měl mít některé základní osobní předpoklady. V některých případech mohou být i důležitější než některé kvalifikační předpoklady. Především vzdělání mohou asistenti pedagoga získat i v době, kdy již ve škole působí. Pro školu je mnohdy lepší zaměstnat motivovaného asistenta, jenž splňuje osobní předpoklady a je ochotný se vzdělávat, než zaměstnat kvalifikovaného asistenta bez motivace do práce a dalších osobních předpokladů (Kendíková, 2017).

Vyjmenujme si jedny z nejdůležitějších osobních předpokladů, potřebné k výkonu práce asistenta:

- pozitivní vztah k dětem a to zejména žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
- schopnost empatického cítění
- schopnost komunikativnosti
- schopnost spolehlivosti
- schopnost trpělivosti
- schopnost spolupracovat

Kladný vztah k dětem je považován za nejdůležitější osobní předpoklad, který by měl asistent pedagoga a lidé pracující s dětmi mít. Dále je také důležité, aby tyto osoby neměli předsudky vůči postižením, cizincům a určitým sociálním skupinám. Asistent pedagoga by měl být schopen plnit pokyny a na druhé straně se samostatně rozhodovat a to

především v krizových situacích a v momentě, kdy je tento pracovník s žákem sám (Kendíková, 2017).

2.7 Financování a platový výměr asistenta pedagoga

Financování asistenta pedagoga není jednoduché. V mnoha případech je zabezpečuje náležitý krajský úřad a to v případě škol, které jsou zřizovány obcí, krajem a dalšími subjekty.

Školy, které jsou zřizovány MŠMT a školy registrované církvemi nebo náboženskými společnostmi jsou tyto kompetence určeny MŠMT.

MŠMT také přiděluje všem 14 krajům finanční prostředky. Jde o finance, které jsou poskytovány každý rok pro podporu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z těch to zdrojů je placena i pedagogická asistence (Žampachová, Čadilová, 2012).

O zařazení asistenta pedagoga do platové třídy rozhoduje ředitel dané školy. Ten by se měl řídit tím, jaké činnosti asistent při své práci vykonává. O zařazení by měla rozhodovat nejnáročnější činnost, kterou při své práci vykonává a také odborná kvalifikace. Ředitel školy a personalisté by vždy měli postupovat v souladu s nařízením vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Ve shodě s tímto předpisem je možno zařadit asistenta pedagoga do 4. až 9. platové třídy (Kendíková, 2017). Jak jsme již zmiňovali v předešlých kapitolách, asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, proto i jemu náleží 8 týdnů dovolené (Morávková Vejrochová, 2015).

Přehled platových tříd:

4. platová třída

1. Přímá pedagogická činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích zaměřených na zlepšení společenského chování dětí, žáků nebo studentů.
2. Přímá pedagogická činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytvoření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

5. platová třída

Vykonávání rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, utužování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.

6. platová třída

Výchovné práce, které se zaměřují na zkvalitnění společenského chování dětí, žáků nebo studentů.

Výchovné práce, které se zaměřují na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

7. platová třída

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

8. platová třída

Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně daných postupů a pokynů učitele nebo vychovatele, která se zaměřuje na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.

9. platová třída

1. Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování, která je zaměřená na SVP dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.

2. Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálně pedagogická činnost, která je vykonávaná ve shodě se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele (Kendíková, 2017).

3 Speciální pedagogika

Poslední kapitolu teoretické části tvoří speciální pedagogika, do které jsem dále zařadila syndrom ADHD a poruchy zraku. Tyto dvě znevýhodnění jsem zvolila do teoretické části na základě náslechu v mateřských školách, které jsem v rámci své bakalářské práce navštívila. Byly to dvě nejčastější poruchy v těchto mateřských školách.

3.1 Vymezení speciální pedagogiky

Speciální pedagogika je velice významný a rozvinutý obor pedagogiky. Poslání a význam speciální pedagogiky vidíme ve speciální edukaci a rozvoji jedinců, jež mají speciální edukační potřeby a potřebují pro svůj rozvoj speciální přístup a péči (Fisher, Škoda, 2008).

Speciální pedagogika se formulovala koncem 19. a v průběhu 20. století. I když jde o poměrně mladou disciplínu, která prošla dlouhou terminologickou anabází. Speciální pedagogika měla i různé pojmenování. Jako příklad lze uvést pojmy pedopatologie, léčebná pedagogika, nápravná pedagogika, sociální pedagogika a další. Termín speciální pedagogika prosadil zakladatel oboru Miloš Sovák v 70 letech minulého století.

Na současný obor speciální pedagogika můžeme nahlížet ze dvou úhlů. V **užším pojetí** lze nahlížet na speciální pedagogiku, jako na pedagogickou disciplínu, která se zabývá edukací dětí, žáků a dospělých osob se speciálními vzdělávacími potřebami a zkoumáním výchovných a vzdělávacích vlivů na jedince. V **širším kontextu** můžeme speciální pedagogiku chápat jako interdisciplinární obor, který se zabývá péčí o jedince minoritních skupin obyvatelstva se zřetelem na edukaci, reedukaci a kompenzaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní intervenci, rehabilitaci, inkluzi (integraci), socializaci nebo resocializaci, prevenci a prognostiky osob se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním (Valenta a kol., 2014).

Fisher a Škoda (2008, s. 14) definují speciální pedagogiku jako „*vědní obor, který se zabývá zákonitostmi výchovy, vzdělávání a rozvojem jedinců, kteří jsou znevýhodněni vůči většinové populaci v oblasti fyzické, psychické nebo sociální a mají speciální výchovně vzdělávací potřeby.*“

3.1.1 Cíle speciální pedagogiky

Jako základní a obecný cíl speciální pedagogiky můžeme formulovat jako dosažení maximální socializace znevýhodněného člověka s ohledem na charakter, rozsah a závažnost neboli stupeň znevýhodnění. Dílčí cíle se pak zakládají například v docílení určitého stupně edukace nebo postupného rozvoje některé oblasti u konkrétního znevýhodněného jedince. Za další cíl lze také považovat snahu ve změně v postojích některých členů společnosti vůči znevýhodněným lidem (Fisher a Škoda, 2008).

Cíle speciální pedagogiky vychází z principu humanismu, to znamená uznání hodnoty a svébytnosti každého člověka i toho, který se liší od tzv. průměrné normy (Renotiérová, Ludvíková in Průcha, 2009). Mezi cíle speciální pedagogiky zařazujeme tyto:

1. humanitární – právo handicapovaných na rozvoj a respekt k jejich osobnosti,
2. výchovný – právo na vzdělávání, jenž zajišťuje optimální rozvoj,
3. ekonomický – právo na patřičné pracovní místo (Kysučan, Kuja in Průcha, 2009).

3.1.2 Členění speciální pedagogiky

Podle druhu postižení jedinců, jejichž výchova a vzdělávání je předmětem speciální pedagogiky, se člení na šest oborů. Nazýváme je „pedie“ jsou odvozeny od slova „paideia“ neboli výchova, podle tradice díla J. A. Komenského, jenž nazval svůj spis o všeobecné a všestranné výchově „Panpaedie“ neboli „Vševýchova“ (Edelsberger, Kábele a kol., 1988).

Proto členíme speciální pedagogiku na tyto dílčí disciplíny:

1. Logopedie – zabývá se jedinci s narušenou komunikační schopností,
2. Psychopedie – zabývá se jedinci s mentálním postižením nebo jinou duševní poruchou,
3. Tyflogedie nebo také Oftalmopedie – zabývá se jedinci se zrakovým postižením,
4. Somatopedie - zabývá se jedinci s postižením hybnosti – tělesně postižených, nemocných a zdravotně oslabených,
5. Surdopedie - zabývá se jedinci se sluchovým postižením,
6. Etopedie - zabývá se jedinci s rizikovým chováním, psychosociálně ohrožených, s poruchami chování.

V této době se také můžeme setkat s vymezením dalších dvou subdisciplín a to jsou:

- Speciální pedagogika osob s vícečetným postižením – s kombinovanými vadami
- Speciální pedagogika dětí a žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a chování (Valenta a kol., 2014).

3.2 Syndrom ADHD

3.2.1 Vymezení syndromu ADHD

ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder je porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Je to dědičný neurovývojový syndrom, který je daný narušeným fungováním v těch částí mozku, jež souvisejí s plánováním, předvíáním, zaměřením a udržením pozornosti a sebeovládáním.

Také je velmi často zmiňován pojem ADD (Attention Deficit Disorder) což lze říci, že je stejná porucha pozornosti, ovšem bez hyperaktivit. Lidé s ADD mohou působit, jako by žili v jiném světě než je tento. Mnohdy bývají zasnění a také nemusí reagovat na okolní svět (Nepozorní.cz [online].[cit. 2019-06-23]).

Tyto syndromy označují děti, jež jsou nepozorné, také nadměrně aktivní a impulzivní. Jde o příznaky, které trvají dlouhodobě, chronicky a jsou nápadné již od raných vývojových stádií a také neodpovídají mentálnímu věku jedince. V situacích, které jsou náročné na udržení pozornosti, kontroly pohybů a tlumení impulzů tyto jedinci vystupují výrazně (Jucovičová, Žáčková, 2010). V předešlém čase byly děti s těmito poruchami a projevy v chování a v učení považovány za těžce vychovatelné, hloupé a zlobivé. Často jim byla udělena nálepka „třídních darebáků“. A to vše proto, že se jim bohužel nedostávalo žádné speciální podpory při vzdělávání. Také měly značně špatný prospěch a opakovaně propadaly (Mazánková, 2018).

Paclata in Jucovičová, Žáčková (2010) uvádí, že obě diagnostické kategorie se do určité míry překrývají. Nicméně termín ADHD zahrnuje mírnější, parciální poruchy a nezahrnuje poruchy chování. ADHD můžeme diagnostikovat, pokud se u dítěte vyskytuje

alespoň jedna porucha ze dvou – porucha pozornosti nebo hyperaktivita/impulzivita a jestli se objevuje v domácím nebo školním prostředí.

Tyl in Bartoňová (2012) tvrdí, že jeden z nejčastějších etiologických faktorů tvoří lehká mozková disfunkce, v zahraničí i v tuzemsku uváděný pojem ADHD a ADD. Jedná se o symptomy příznaků, jež se mohou lišit nebo objevovat společně, avšak mají stejného jmenovatele – oslabené funkce centrální nervové soustavy.

Syndrom ADHD tvoří tři subtypy a to:

- ADHD s převažující poruchou pozornosti (dříve nazývaný převážně nesoustředěný typ),
- ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou (dříve zvaný hyperaktivně impulzivní typ),
- kombinovaný typ – jedná se o kombinaci výše uvedených subtypů (Jucovičová, Žáčková 2010).

S těmito syndromy bývají často spojeny specifické poruchy učení, jelikož narušená pozornost a schopnost soustředění se mají při osvojování základních školních dovedností zásadní vliv (Train in Slowík, 2007).

3.2.2 Vznik ADHD

Jak jsme již zmiňovali výše syndrom ADHD je vrozený neurovývojový syndrom, ale přesto jsou příčiny vzniku nejasné.

Nejčastější příčinou vzniku bývá označováno drobné difuzní poškození centrální nervové soustavy vznikající v období vývoje a zrání CNS. Za příčinu tohoto poškození můžeme považovat nedostatek kyslíku neboli hypoxii. Je to způsobeno negativním působením různorodých vlivů v těhotenství, při porodu či v raném dětství. Další příčinou hyperaktivity bývá často uváděn i velký podíl genetických faktorů, kdy bývá hyperaktivní někdo z rodičů nebo prarodičů a také i sourozenců. Častou příčinou může být i kombinace výše uvedených faktorů. Kdy může být například otec dítěte hyperaktivní, matka dítěte měla zdravotní problémy a komplikace při porodu (Jucovičová, Žáčková 2015).

I když příčiny vzniku hyperaktivity se ukazují často nejasně a také se nám je nepodaří vždy odhalit, je zřejmé, že se jedná o problematiku vrozenou a obtížnou, které dítě samo z velké části a zpočátku nemůže ovlivnit. Lze však tyto projevy vhodně zvolenou terapií a výchovným přístupem k dítěti postupně ovlivnit, aby pro ně nebyly tak zatěžující (Jucovičová, Hana Žáčková, 2015).

3.2.3 Projevy ADHD v předškolním věku

Některé z těchto poruch mohou být u dětí pozorovány již od útlého věku, jiné se mohou začít projevovat výrazněji v období, kdy jsou na dítě kladeny zvýšené nároky. Častokrát již při vstupu do mateřské školy bývá požadována určitá míra pozornosti a koncentrace chování dítěte. Tyto poruchy se do jisté míry začnou projevovat a ztěžovat dítěti socializační proces. Avšak největší nároky na výkonnost a koncentraci klade základní škola. Projevy ADHD se tedy liší nejenom vlivem kombinace závažnosti neboli síly poruchy, ale mění se v jednotlivých vývojových obdobích dítěte.

Poruchy v koncentraci pozornosti se nejčastěji projevují v situacích, které nejsou pro dítě motivující a musí se jim podřídit. Zvláště, kdy jde o učivo pro něj nezábavné, nudné, monotónní a dlouhotrvající beze změn. Tyto děti mají také problémy s respektováním pravidel, s dokončováním úkolů a s podřízením se autoritě dospělého. Kromě základních projevů syndromu ADHD se objevují další potíže, které dítěti ztěžují školní adaptaci a učení. Jde o poruchy paměti, kdy si dítě těžko zapamatovává nové poznatky a také si často nevybavuje ty již naučené. Potíže má dítě jak ve škole, tak i v rodině doma se zapomínáním si instrukcí, které může být způsobeno výpadkem pozornosti. To pak vede k častým nedorozuměním. Nejednou bývá porušen i správný sled myšlenek, dítě třepe od podnětu k podnětu, neudrží myšlenkovou souvislost. Myšlení můžeme označit za zabíhavé, kdy dítěti mohou vypadnout důležité údaje a do popředí se dostanou nedůležité detaily. V celkovém pojetí bývá myšlení hyperaktivních dětí považováno za nepropojené. Ve školním věku může přetrvávat i emocionální labilita a zvýšená afektivita. Jedinci jsou nestálé, jejich reakce bývají často prudké. Jako příklad můžeme uvést – když „milují, tak milují celým srdcem“ a to platí i opačně. Děti se syndromem ADHD lpějí na určitých stereotypech, i když mají rády určité vzrušení, nemají rády výrazné změny. Na ty pak mohou reagovat bouřlivě, podrážděně

a někdy i agresivně. Nízká schopnost vyrovnávat se se změnami může způsobit konflikty s ostatními dětmi, učiteli a rodiči. U těchto dětí také přetrvávají poruchy spánku. Mívají potíže s usínáním, ranním vstáváním, mohou mít i noční děsy a stavy, kdy se probudí a nemůžou usnout. Dále je uváděn somnambulismus neboli náměsíčnost. Samozřejmostí nekvalitního spánku je negativní ovlivnění školní výkonnosti (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Koťátková (2008, s. 70) uvádí, že pro dítě se syndromem ADHD je důležitá a významná *„trpělivá výchova v rodině a mateřské škole, která dokáže správně uchopit silné a slabé stránky dítěte a hledá pro ně vhodný způsob života“*

Dále pak uvádí některé vhodné přístupy pro tyto děti. Z nich si například uvedeme, že bychom se měli snažit o vytvoření klidného rodinného prostředí, kdy se nervozita rodičů i učitelek přenáší na dítě a to zhoršuje jeho chování, dále bychom měli být důslední a dodržovat určitá pravidla, která jsou jasně a nekomplikovaně nastavená, stanovit dítěti režim dne, kdy bude přesně vědět, co se kdy dělá a to se následně stane pro dítě přehledným a jistým. Neméně důležitým přístupem je také umožnit dítěti prožít úspěch a pochvalu (Koťátková, 2008).

3.3 Zrakové postižení

3.3.1 definice zraku

Zrak patří k nejdůležitějším smyslům, který člověk vlastní. Zrak má totiž největší vliv na to, co se učíme a jak toho docílíme (Newman, 2004). Zrak zajišťuje nepřetržitý přísun informací z okolního světa. Tento tok informací je podmínkou poznání a myšlení jedince (Edelsberger, Kabále a kol., 1988). Slowík (2007) tvrdí, že až 90% všech informací získáváme pomocí zraku.

Ostré vidění, nás uschopňuje odlišovat jednotlivé objekty, které současně vidíme v celé šíři zorného pole. Schopnost zaostření oka na různé vzdálenosti má význam v každodenním životě. Ve škole například při výuce - čtení, psaní, sledování tabule a učitele. V běžných životních situacích například při stolování, osobní hygieně, při hře se stavebnicí, práci na počítači, nakupování a při mnoho dalších činností. Pomocí kvalitního **binokulárního vidění stereopse** neboli prostorového vidění při současnosti obou očí

vnímáme prostor kolem sebe, poznáváme blízké a vzdálené objekty a také hodnotíme naši polohu vůči okolnímu prostředí. Díky stereopsi získáváme orientaci a odhad v lomených a nerovných plochách jako jsou například schody, prohlubně a jiné překážky viděné v zorném poli. **Spolupráci obou dvou očí** při pohledu na krátkou vzdálenost, neboli **nablízko** nám povoluje **akomodaci a konvergenci**. To je předpokladem dobrého sledování řádky a přechodu na další řádku. V případě nedostatečné binokulární spolupráci nejsou vytvořeny podmínky pro plynulé čtení textu v řádcích. **Barevné vidění** nám zas umožňuje milé zážitky z vnímání široké škály barev, podporuje naši orientaci v prostotu i na ploše pracovního stolu a i v pracovním sešitě. Schopnost **černobílého vidění** za šera nám dovoluje orientovat se při nízké intenzitě světla. Způsobilst **adaptace zraku na tmou nebo světlo** nám umožňuje pohyb různě osvětlenými prostory. Dobrá adaptace zraku umožňuje sledovat obrazovku počítače nebo projekci na projekčním plátně a přejít pohledem na obličej přednášejícího (Baslerová a kol., 2012).

3.3.2 Definice osob se zrakovým postižením

Zrakové postižení, neboli správně osoby se zrakovým postižením rozumíme lidi, kteří mají různé druhy a stupně snížení zrakových schopností. V užším slova smyslu tímto termínem rozumíme ty jedince, u nichž poškození zraku nějakým způsobem ovlivňuje činnosti v běžném životě a u nichž běžná optická korekce nepostačuje. Do této skupiny osob, ale nezahrnujeme jedince, kteří například nosí dioptrické brýle nebo kontaktní čočky a s nimi docela dobře a normálně vidí. V tomto případě to znamená, že tento člověk má zrakovou vadu lehčího stupně a s brýlemi zvládá bez komplikací každodenní činnosti, není omezován v přístupu k informacím, orientaci, pohybu, v pracovním uplatnění apod. Pro zdůraznění tohoto rozdílu jsou někdy uváděny těžce zrakově postižené, tím jsou na mysli skupiny osob zrakově postižených, u kterých vážný funkční důsledek zrakové vady zasahuje do běžného života. Tito lidé mají v důsledku zrakové vady omezené nejen množství zrakově získaných poznatků informací, ale i jejich kvalitu – vidění může být například dvojité, rozmazané, mlhavé apod (Baslerová a kol., 2012).

Vitásková, Ludíková, Suralová in Slowík (2007, s. 59) charakterizují „za osobu se zrakovým postižením (z pohledu tyflopédie) považujeme toho jedince, který i po optimální

korekci (medikamentózní, chirurgické, brýlové apod.) má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou (např. čtení černtisku, zraková orientace v prostoru atd.).“

Janková a kol. (2015) termínem zrakové postižení, označuje nedostatky zrakové percepce různé etiologie a různého rozsahu. Také jimi chápe negativní vliv zrakové vady na celou osobnost člověka a její psychický vývoj. Vlivy zrakového handicapu považuje za komplexní, jednotlivé složky, které často nelze oddělit. Tyto vlivy se pak mohou projevit například ve výkonosti jedince, v emocionalitě, vůli, charakteru ale i v sociálních vztazích, které tímto mohou být narušeny.

Gaňo (1963) do skupiny dětí s vadami zraku zařazuje děti od narození nevidomé, se zbytkem zraku, děti slabozraké a tupozraké a dále ty, jež osleply v pozdějším věku.

3.3.3 Příčin vzniku zrakového postižení

Za příčinu vzniku zrakového postižení můžeme považovat vadu či poruchu v jakékoli části zrakového ústrojí. V oblasti receptoru neboli zevního oka, nervových drah, které spojují oko s mozkovým centrem nebo i přímo zrakového centra v mozku. Vrozené vady zraku jsou často geneticky podmíněné nebo způsobené infekčním onemocněním matky v období těhotenství. V postnatálním období se mohou objevovat nejčastěji zákaly a to zelený (glaukom) nebo šedý (katarakta). Dále pak záněty, nádory, následky úrazů či intoxikace. Některé vady mohou být navíc progresivní, takže postupné zhoršení stavu či prognóza úplné ztráty zraku mohou být v takových případech více než pravděpodobné (Slowík, 2007).

Důležitým faktorem kromě samotné příčiny je i doba vzniku. Oko se úplně vyvine až v raném stadiu prenatalního vývoje tedy přibližně do konce 8. týdne. V případě nervových drah a mozkového centra, jenž je součástí CNS (centrální nervové soustavy) je vývoj podstatně delší. Vývoj zrakových funkcí by se měl dokončit s předpokladem normálních okolností cca v 6. roce života dítěte (Slowík 2007).

3.3.4 Klasifikace osob se zrakovým postižením

- **Osoby nevidomé**

Do této skupiny řadíme děti, mládež, dospělé i seniory. Jeden z největších problémů těchto osob je nemožnost získávat informace prostřednictvím zraku, což je omezuje ve všech oblastech života. Informace musejí přijímat jinou cestou a to především prostřednictvím ostatních smyslů. Nicméně tyto smysly neumožňují získávat informace v takovém množství, proto musejí zapojovat i vyšší kompenzační činitele.

Základem písemné komunikace osob s nevidomostí je šestibodové Braillovo písmo. Děti nevidomé se ho učí v rámci systematické hmatové výchovy od mala. Jedinci, kteří přišli o zrak v průběhu života, se mohou toto písmo také naučit.

U osob s nevidomostí je značně narušena oblast prostorové orientace a samotného pohybu. Jsou tři možnosti pomůcek: chůze s bílou holí, průvodce (tato možnost však znamená značnou závislost) nebo chůze s vodícím psem.

Nevidomost také negativně ovlivňuje i sebeobslužné činnosti jedince (Valenta a kol., 2014).

- **Osoby se zbytky zraku**

Tato skupina je velmi specifická. Jsou zde velmi rozdílné možnosti využití zraku. Zrakové vjemy jsou sníženy, omezeny a také deformovány. To znamená narušení představ o světě, omezení při výběru vzdělávacích institucí a při výkonu povolání.

Dále je narušena prostorová orientace a samotný pohyb. Tyto osoby mohou sice využívat omezené zrakové vjemy, ale ty neposkytují takovou kvalitu a objem informací, aby bylo pohybování bezpečné.

Narušena je i oblast získávání informací. Pro získávání informací za pomoci reziduí zraku musí jedinci dodržovat zrakovou hygienu. S touto oblastí je spojena dvojmetoda, při které se jedinci učí číst a psát klasickým způsobem za pomoci optických pomůcek, tak i číst a psát bodovým písmem.

Sebeobsluha osob se zbytky zraku je taktéž do jisté míry narušena (Valenta a kol., 2014).

- **Osoby slabozraké**

Osoby slabozraké mohou využívat zrakové vnímání, ale kvalita těchto vjemů je snížena nebo omezena. Všechna práce týkající se zapojení zraku je náročná na pozornost a koncentraci, což může vést k větší unavitelnosti i k pomalejšímu tempu. Pro optimální využití zbylého zrakového potenciálu a zamezení přetěžování zraku je pro tyto jedince důležité dodržovat zrakovou hygienu, především v intenzitě osvětlení, doby zrakové práce nablízko atd. Pracovní plocha by měla být vždy dostatečně velká, kvalitně osvětlená s možností nastavitelnosti sklonu podle individuálních potřeb dané osoby.

Zraková práce nablízko by neměla přesáhnout délky 15 minut, poté by mělo dojít na chvíli ke změně činnosti. Také by měly být použity předepsané optické pomůcky.

Prostorová orientace a samostatný pohyb je i u těchto jedinců sice méně, ale i přesto omezen. Omezení se projevuje například při vyhledání místa, odhadu vzdálenosti a neschopnosti rozlišit výškové rozdíly.

Sebeobslužné činnosti mohou být také omezeny. Větší problémy v sebeobsluze mají lidé, kterým se zrak zhoršil až v průběhu života (Valenta a kol., 2014).

- **Osoby s poruchami binokulárního vidění**

Tato skupina osob je nepočtenější a nejčastěji se s těmito poruchami můžeme setkat u dětí předškolního věku. Tyto poruchy jsou označeny jako poruchy funkční, proto je lze včasným odhalením a péčí zmírnit nebo dokonce odstranit. Důležité pro úspěšné zmírnění nebo odstranění je úzká spolupráce složek medicínské, pedagogické a rodiny.

Při poruchách binokulárního vidění se v mnoha případech jedná o amblyopii, jež je brána jako komplexní porucha, která postihuje především centrální vidění a strabismus, jež je vymežován jako porucha vzájemné spolupráce obou očí.

Osoby s tímto typem poruch mívají narušenou percepci, proto zrak mohou v rámci veškerých aktivit používat, nicméně jsou určitým způsobem limitovány.

V oblasti prostorové orientace a v samostatném pohybu mají tyto osoby problémy v makroprostoru, kdy mají špatný odhad vzdálenosti, tak i v mikroprostoru.

V sebeobsluze nemají tyto jedinci tak velké problémy. Pouze v případě, kdy je potřeba přesné zrakové práce, například při zavazování tkaniček, zapínání knoflíků atd. (Valenta a kol., 2014).

4 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se zaměřím na vztahy, které mají mezi sebou učitelé a asistenti pedagoga pracující v jedné třídě v mateřských školách. Vztahy nás ovlivňují ve všech sférách našich životů, proto je důležité, aby vztahy na pracovišti byly kladné a kooperující. Dále se v mé bakalářské práci zabývám náročností práce asistenta pedagoga v běžné a speciální třídě mateřské školy.

4.1 Cíle a hypotézy

Cíl 1: Zjistit, jaký vztah má učitel a asistent pedagoga, se kterým spolupracuje ve své třídě v mateřské škole.

Cíl 2: Zmapovat, zda je nebo není rozdíl v náročnosti práce asistenta pedagoga v běžné třídě a speciální třídě v mateřské škole.

Hypotéza 1: Předpokládám, že minimálně polovina dotazovaných učitelů mateřských škol bude mít se svým asistentem pedagoga spíše pozitivní vztah.

Hypotéza 2: Předpokládám, že náročnost práce asistenta pedagoga ve speciální třídě mateřské školy bude náročnější, nežli náročnost práce asistenta pedagoga v běžné třídě mateřské školy.

4.2 Metody použité ke sběru dat

V mé bakalářské práci jsem použila tři metody. Pro zmapování vztahů mezi učitelem a asistentem pedagoga jsem použila dotazovací (explorativní) metodu. K tomu jsem sestavila dotazník s celkem 16 otázkami. Ty se například týkaly délky spolupráce asistenta pedagoga a učitele. Další otázky mapovaly komunikaci, spolupráci a náplň práce asistenta pedagoga. Všechny otázky v dotazníku jsou v příloze bakalářské práce (viz příloha č. 1). Veškeré otázky jsou uzavřeného typu a vždy byla možnost vybrat pouze jednu odpověď. Dotazník jsem rozeslala s žádostí a vyplnění mezi učitele mateřských škol, pracující s asistentem pedagoga.

Pro sběr informací o rozdílech náročnosti práce asistenta pedagoga v běžné a speciální třídě mateřské školy jsem použila metodu zúčastněného pozorování a řízený strukturovaný rozhovor (viz příloha č. 2).

4.3 Výzkumný vzorek

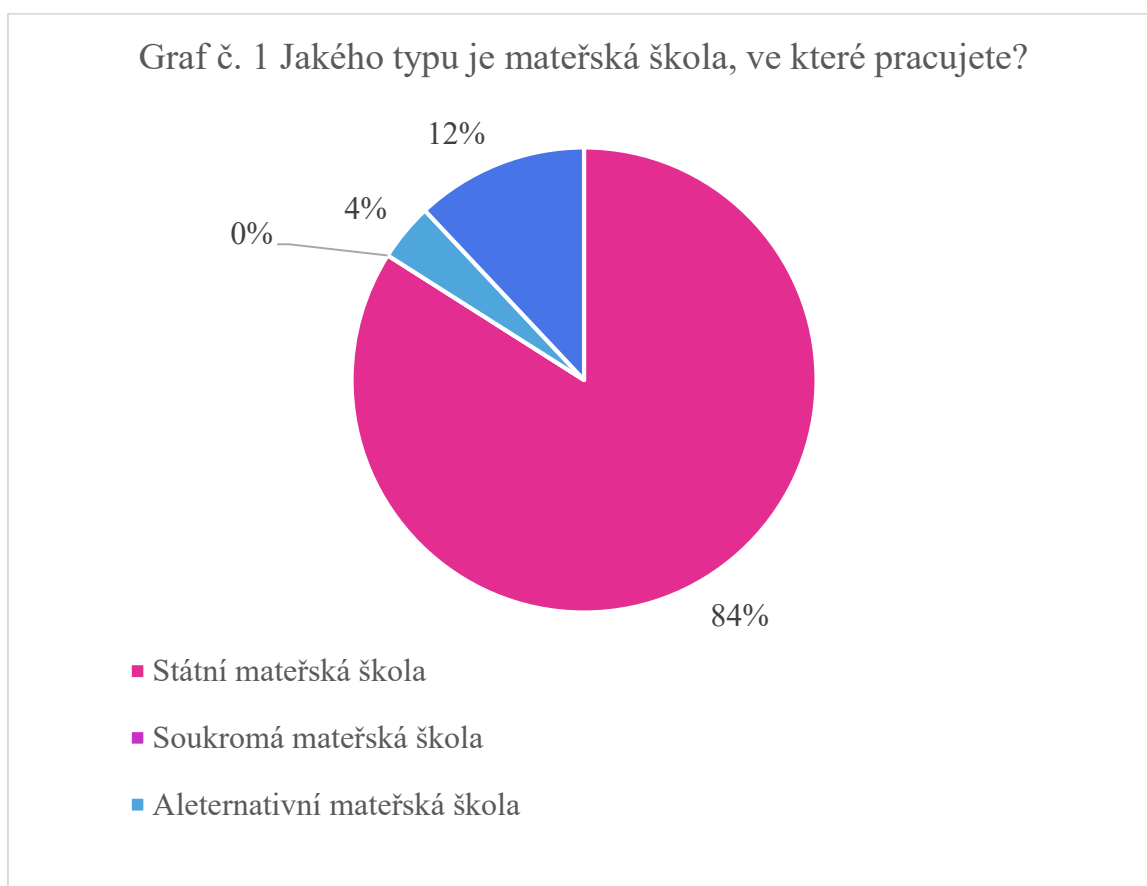
Pro sběr informací vztahujících se k cíli č. 1 jsem použila mnou vytvořený dotazník. Ten jsem rozeslala do mateřských škol, ve kterých pracují učitelé s asistentem pedagoga. Celkem jsem oslovila 15 mateřských škol. Bohužel se mi zpět vyplněných dotazníků vrátil malý počet. Proto jsem zvolila cestu sociálních sítí. Do uzavřených skupin na sociální síti, které byly určeny pro učitele mateřských škol, jsem vložila dotazník s žádostí o vyplnění kompetentními učiteli. Tedy těch, kteří pracují s asistentem pedagoga. Do skupiny je potřeba registrace schválená správcem skupiny. Při odeslání žádosti o registraci do skupiny byly položeny i kontrolní otázky pro ověření náležitosti ve skupině. V celkem malém časovém intervalu mi učitelé posílali zpět vyplněné dotazníky. Po dovršení celkem 50 vyplněných dotazníků od respondentů jsem sběr informací ukončila. Respondenti pocházejí z celé České republiky. Ze Středočeského kraje vyplnilo dotazník 12% respondentů, z hlavního města Prahy 6%, z Kraje Vysočina 8%, z Jihomoravského kraje 10%, z Olomouckého kraje 8%, ze Zlínského kraje 8%, z Moravskoslezského kraje 4%, z Jihočeského kraje 6%, z Plzeňského kraje 2%, z Karlovarského kraje 4%, z Ústeckého kraje 12%, z Libereckého kraje 6%, z Královehradeckého kraje 8% a z Pardubického kraje 6%.

V případě druhého cíle jsem navštěvovala 4 mateřské školy (dále jen MŠ). Sběr informací probíhal v druhé polovině jara 2019. Protože bydlím na pomezí Kraje Vysočina a Jihočeského kraje, jsou 2 MŠ z Kraje Vysočina a 2 z Jihočeského kraje. Všechny MŠ jsou státního typu, 3 z nich jsou umístěny ve městě a 1 MŠ je situovaná v malé vesnici.

5 Výsledková část

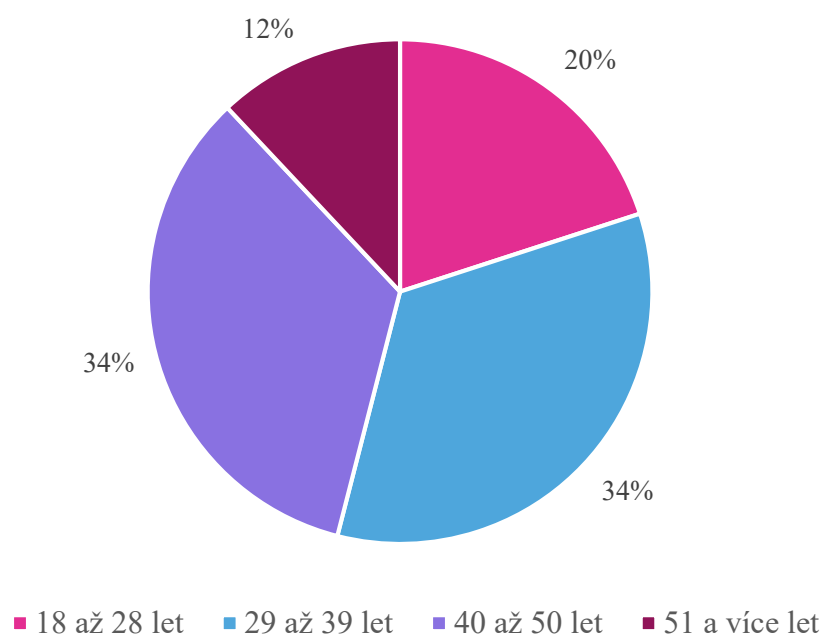
5.1 Výsledková část k cíli č. 1

Níže v grafech jsou zaznamenány odpovědi respondentů na jednotlivé otázky.



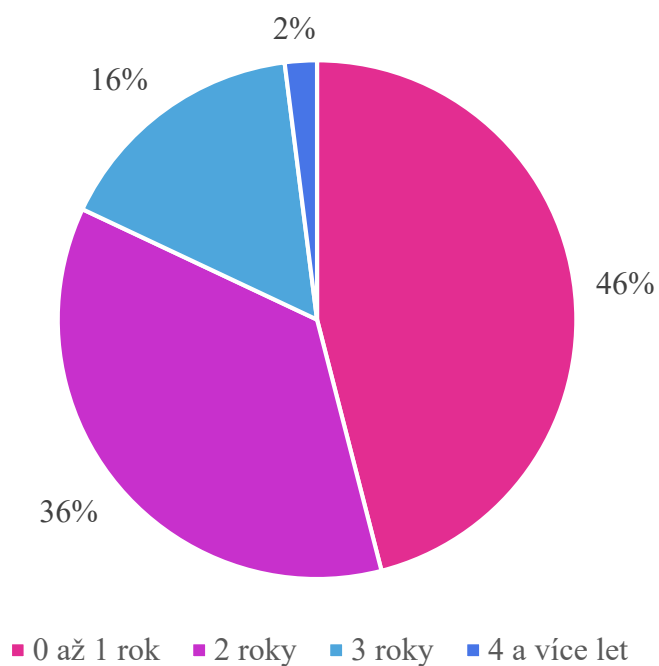
Graf č. 1 mapuje typy mateřských škol, ve kterých učitelé a asistenti pedagoga působí. Z grafu vyplývá, že nejvíce respondentů 84% (celkem odpovědí 42) pracuje ve státní mateřské škole, 12% (celkem odpovědí 6) působí v mateřské škole spojené se základní školou. Dále 4% (celkem odpovědí 2) dotazovaných odpovědělo možnost „alternativní mateřská škola a nikdo z respondentů nepracuje v soukromé mateřské škole.

Graf č. 2 Kolik let je Vašemu asistentovi pedagoga?



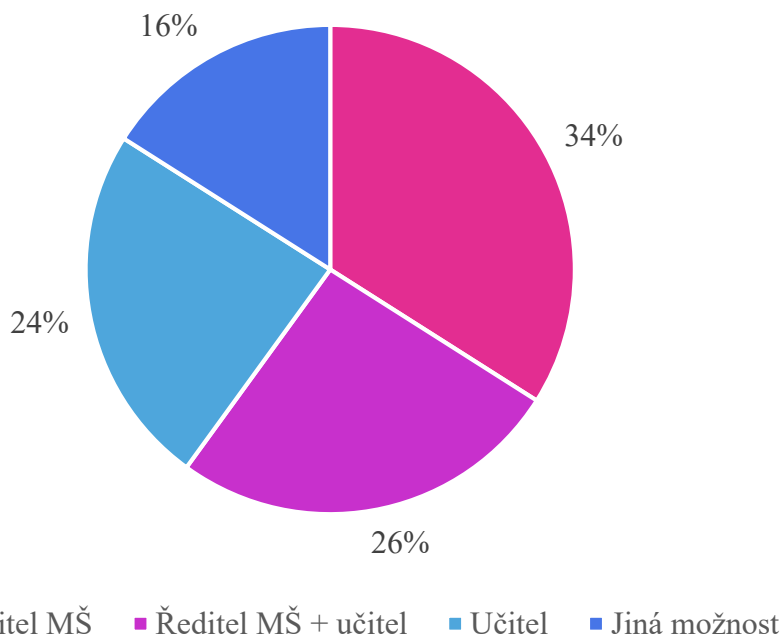
V grafu č. 2, který zaznamenává věk asistentů pedagoga, vyplývá, že nejčastější věkové rozmezí je od 29 až do 39 let (34%, celkem odpovědí 17) a od 40 až do 50 let (34%, celkem odpovědí 17). Tudíž nejpočetnější věková skupina, asistentů pedagoga tvoří lidé ve věku od 29 až do 50 let. Další věkové rozmezí je od 18 až do 28 let (20%, celkem odpovědí 10) v této věkové skupině je méně lidí. Nejméně členů je ve skupině s věkovým rozmezím 51 a více let, kteří tvoří pouze 12% z celkového počtu (celkem odpovědí 6).

Graf č. 3 Jak dlouho pracujete s asistentem pedagoga?



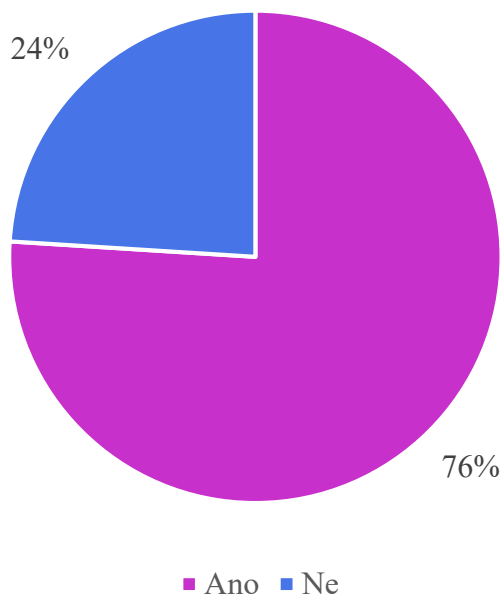
Z uvedeného grafu č. 3, který zaznamenává délku spolupráce učitele a asistenta pedagoga, je zřejmé, že 46% (celkem odpovědí 23) učitelů pracuje s asistentem pedagoga prvním rokem. 36% (celkem odpovědí 18) dotazovaných zvolilo druhou možnost dva roky, 16% (celkem odpovědí 8) uvedlo tři roky a 2% (celkem odpovědí 1) spolupracuje s asistentem pedagoga čtyři a více let.

Graf č. 4 Kdo určuje náplň práce asistentovi pedagoga, se kterým pracujete?



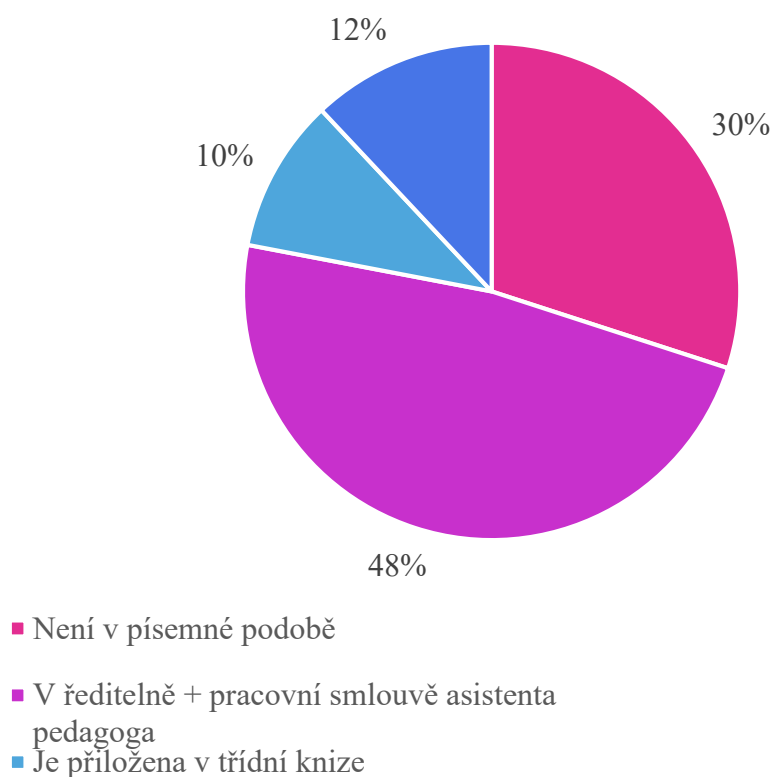
V grafu č. 4, jenž zpracovává otázku, kdo určuje náplň práce asistentovi pedagoga vidíme, že nejvíce zvolená odpověď je první možnost „ředitel MŠ“, tuto odpověď zvolilo celkem 34% (celkem odpovědí 17). 26% (celkem odpovědí 13) dotazovaných zvolilo odpověď „ředitel MŠ + učitel“, dále je zde uvedená možnost pouze „učitel“, tu zvolilo celkem 24% (celkem odpovědí 12) respondentů a odpověď „jiná možnost“ zvolilo 16% (celkem odpovědí 8). V případě volby „jiná možnost“ respondenti uváděli například výchovný poradce + učitel, nikdo, sám asistent pedagoga podle daného tématu a SPC (speciálně pedagogické centrum) + vedoucí učitelka a další.

Graf č. 5 Je náplň práce asistenta pedagoga písemné podobě?



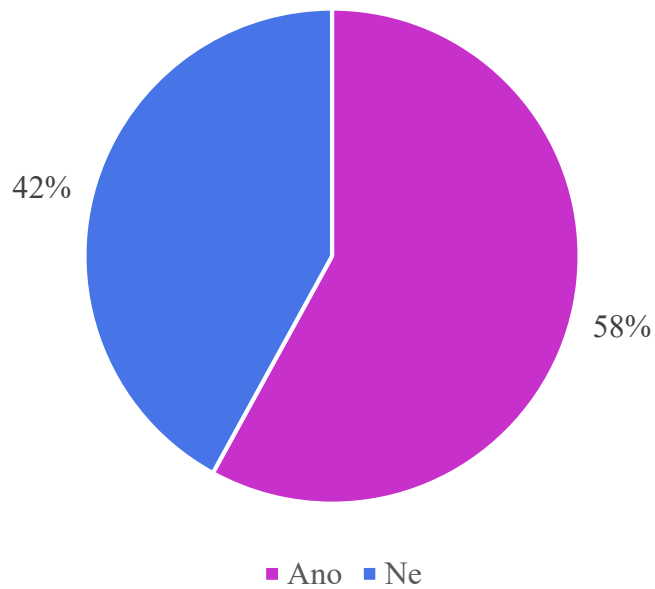
Graf č. 5, řešící, zda je nebo není náplň práce asistenta pedagoga v písemné podobě, ukazuje, že většina asistentů pedagoga má svou náplň práce sepsanou písemně. Tuto skupinu tvoří 76% dotazovaných (celkem odpovědí 38). Druhá skupina, která nemá sepsanou náplň práce písemně, tvoří 24% z dotazovaných (celkem odpovědí 12).

Graf č. 6 Pokud ano, je k nahlédnutí a kde?



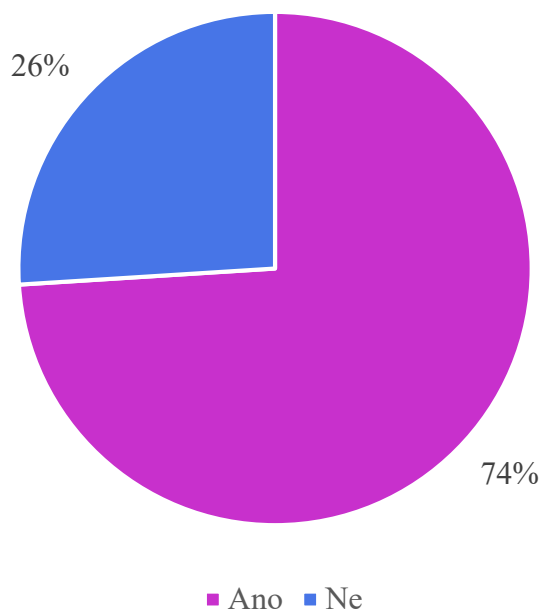
Tento graf č. 6 navazuje na předchozí otázku, mapuje, kde je k nahlédnutí náplň práce asistenta pedagoga. 48% (celkem odpovědí 24) respondentů uvedlo, že je k nahlédnutí „v ředitelně a v pracovní smlouvě asistenta pedagoga“. Dále je uvedeno 30% (celkem odpovědí 15) odpovědí, že „není v písemné podobě“, 12% (celkem odpovědí 6) uvádí, že je přílohou v třídní knize a 10% (celkem odpovědí 5) respondentů zvolilo „jiná možnost“. V případě zvolení „jiná možnost“, respondenti uváděli například, osobní spis, portfolio a uložení u vedoucí učitelky.

Graf č. 7 Podílí se asistent pedagoga na přípravě vzdělávacích činností a pomůcek?



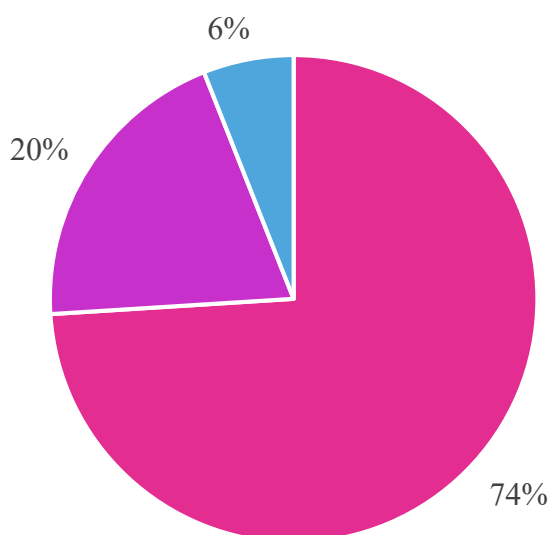
Z grafu č. 7, který se týká otázky, jestli se asistent pedagoga podílí na přípravě vzdělávacích činností a pomůcek, můžeme vyčíst, že 58% (celkem odpovědí 29) asistentů pedagoga se zúčastňuje na přípravě vzdělávacích činností a pomůcek a 42% (celkem odpovědí 21) se nepodílí.

Graf č. 8 Pracuje asistent pedagoga podle Individuální vzdělávacího plánu (IVP) daného dítěte?



Z uvedeného grafu č. 8, týkající se zda asistent pedagoga pracuje podle Individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) daného dítěte vyplývá, že v 74% (celkem odpovědí 38) asistenti pedagoga pracují podle IVP daného dítěte. 26% asistentů pedagoga nepracuje podle IVP (celkem odpovědí 13). IVP zpracovává mateřská škola pro konkrétní dítě a to od druhého stupně podpůrných opatření. Děje se tak na základě doporučení školského poradenského zařízení a také na základě žádosti zákonného zástupce dítěte. IVP by mělo vycházet ze školního vzdělávacího programu. Tento dokument by měl například obsahovat jméno a příjmení dítěte, bydliště, údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem a další. Lze říci, že IVP je takovým si „vodítkem“, podle kterého by se měl asistent pedagoga řídit při vykonávání výchovně-vzdělávacích činností s dítětem.

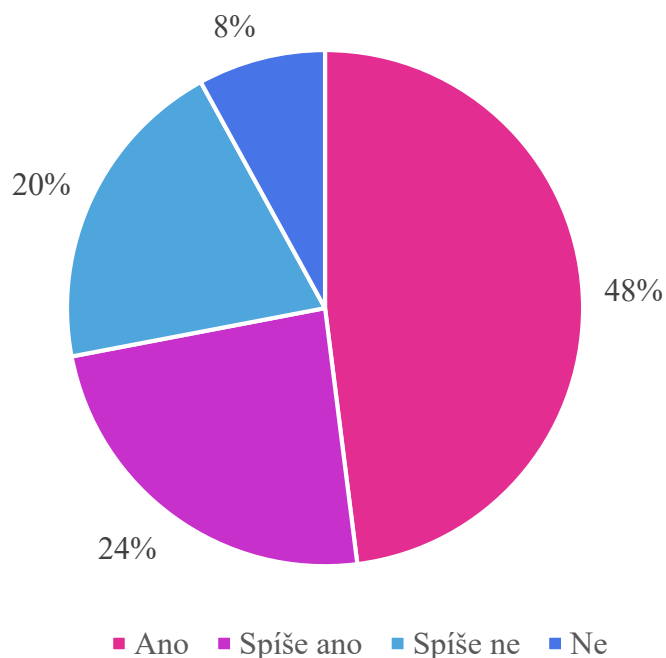
Graf č. 9 Pracuje asistent pedagoga pouze s dítětem s IVP nebo se všemi dětmi?



- Pracuje hlavně s dítětem s IVP + je nápomocen i ostatním dětem
- Pracuje pouze s Dítětem s IVP

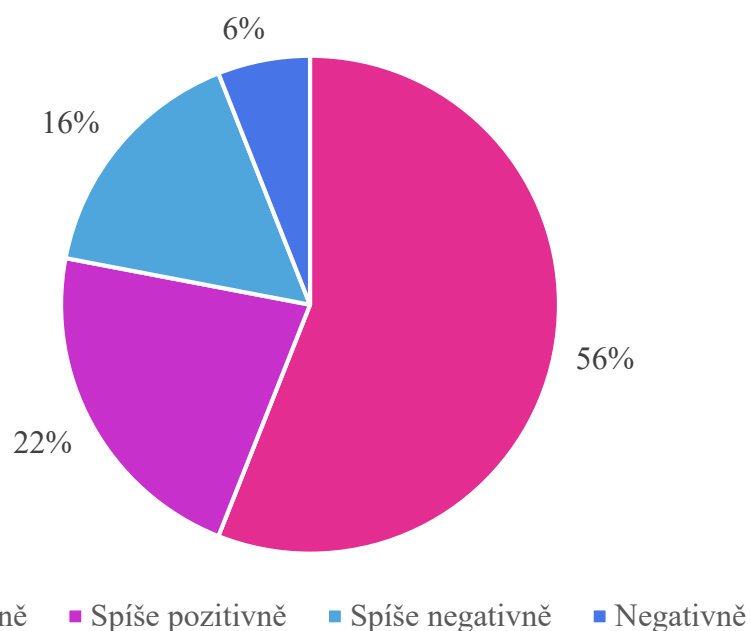
Z grafu č. 9, analyzující, zda asistent pedagoga pracuje pouze s dítětem s IVP nebo i s ostatními dětmi, můžeme vidět, že 74% (celkem odpovědí 37) asistentů pedagoga pracuje v kombinaci obou možností a to s dítětem s IVP i je nápomocen ostatním dětem v případě potřeby. Počet asistentů pedagoga, kteří pracují pouze s dítětem s IVP je 20% (celkem odpovědí 10) a v 6% (celkem odpovědí 3) je bohužel zvolena jiná možnost. U této odpovědi jsou uvedené skutečnosti například, že pracuje se všemi dětmi, ale s dítětem s IVP až po upozornění učitele. A k velké nespokojenosti byla uvedena možnost, že asistent pedagoga nepracuje s nikým.

Graf č. 10 Vidíte pozitivní změnu ve výsledků ve vzdělávání dítěte, se kterým asistent pedagoga pracuje?



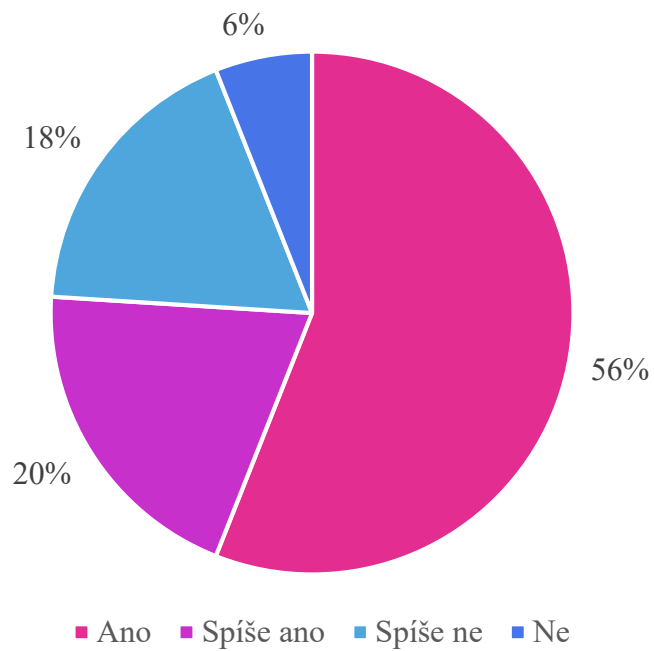
Graf č. 10 popisující, zda učitelé vidí pozitivní změnu výsledků ve vzdělávání dítěte, se kterým asistent pedagoga pracuje, vyplývá, že 48% (celkem odpovědí 24) učitelů vidí pozitivní změnu výsledků dítěte. 24% (celkem odpovědí 12) učitelů uvedlo možnost odpovědi „spíše ano“, dále pak 20% (celkem odpovědí 10) zvolilo možnost „spíše ne“ a 8% (celkem odpovědí 4) učitelů odpovědělo, že nevidí pozitivní změny ve výsledcích dítěte.

Graf č. 11 Jak jsem vnímal/a příchod asistenta pedagoga do Vaší třídy?



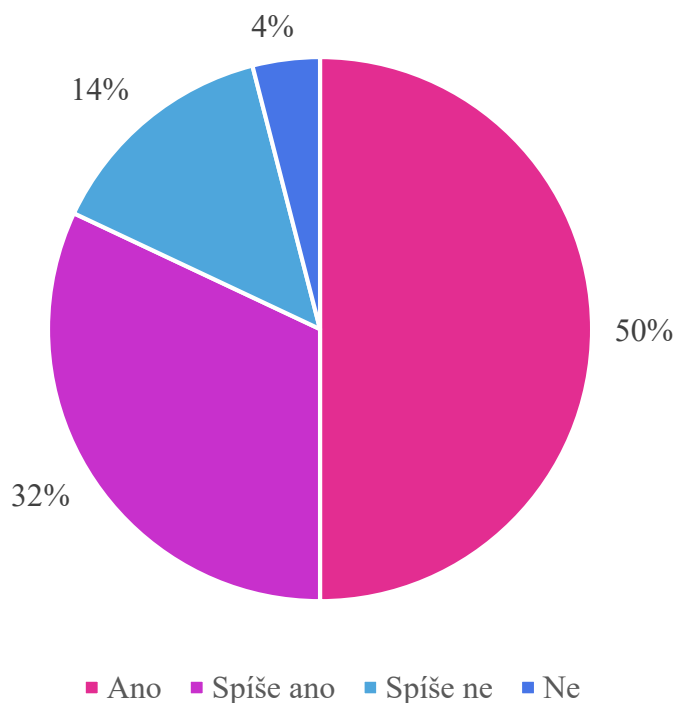
Z Grafu č. 11 týkající se otázky jak učitel/ka vnímal/a příchod asistenta pedagoga do své třídy je patrné, že přes polovinu odpovědí konkrétně 56% (celkem odpovědí 28) tvoří „pozitivní“ odpověď. 22% (celkem 11) dotazovaných odpovědělo druhou možností a to „spíše pozitivně“, 16% (celkem odpovědí 8) odpovědělo, že příchod asistenta pedagoga do jejich třídy vnímali „spíše negativně“. Pouze 6% (celkem odpovědí 3) odpovídajících učitelů vnímalo příchod asistenta za „negativní“.

Graf č. 12 Je pro Vás asistent pedagoga přínosem?

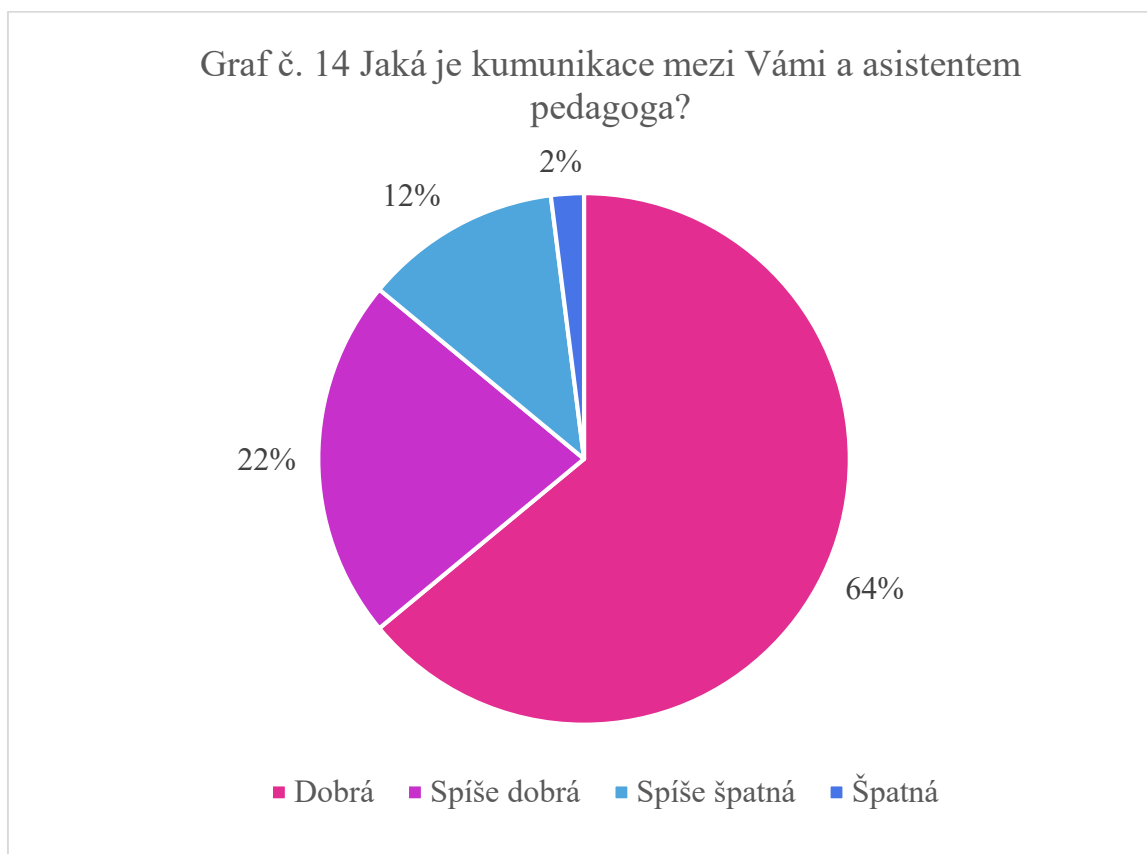


V grafu č. 12, který zpracovává otázku, zda je asistent pedagoga pro učitele přínosem vychází, že 58% (celkem odpovědí 28) byl a je asistent pedagoga pro učitele přínosem. Možností „spíše ano“ uvedlo 20% (celkem odpovědí 10) dotazovaných učitelů, dále pak 18% (celkem odpovědí 9) učitelů uvedlo, že pro ně „spíše není“ asistent pedagoga přínosem a odpověď není přínosem, uvedlo 6% (celkem odpovědí 3) učitelů.

Graf č. 13 Považujete spolupráci mezi Vámi a asistentem pedagoga za partnerskou?

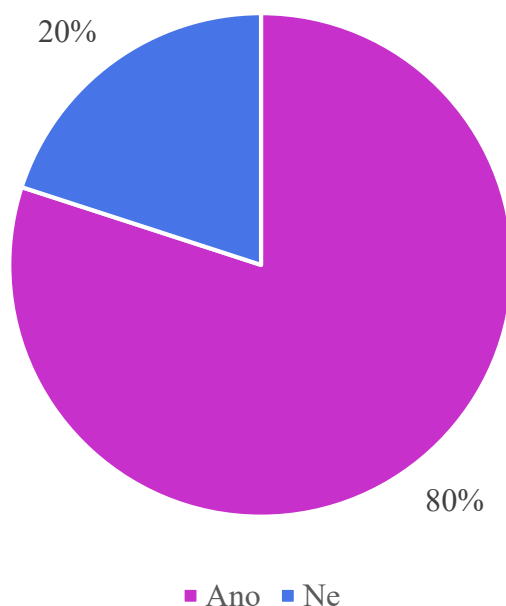


V grafu č. 13 řešící otázku spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga odpovědělo 50% (celkem odpovědí 28) dotazovaných učitelů, že považují svou spolupráci s asistentem pedagoga za partnerskou. Dále je patrné, že 32% (celkem odpovědí 16) odpovědí tvoří možnost považování spolupráce za spíše partnerskou. 14% (celkem odpovědí 7) tvoří odpovědi „spíše ne“ a 4% (celkem odpovědí 2) učitelů odpovědělo, že svou spolupráci nepovažují za partnerskou.

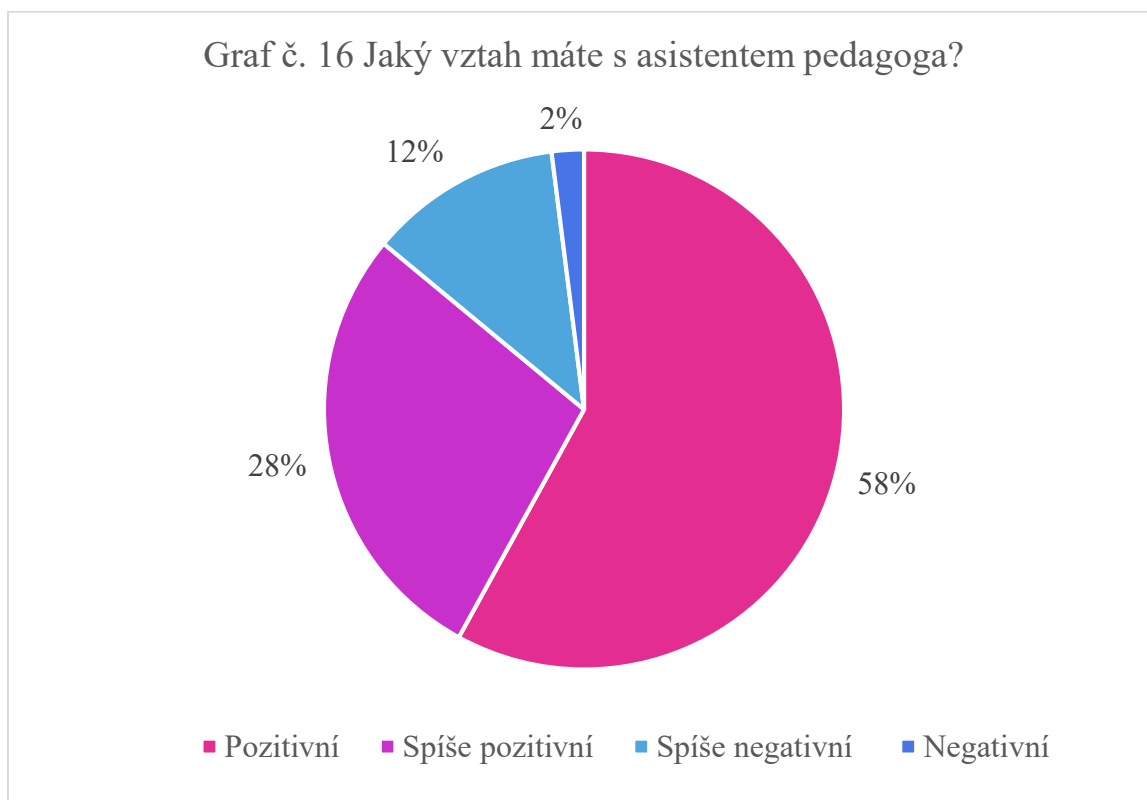


Graf č. 14 týkající se otázky jaká je komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga poukazuje, že většina učitelů a to 64% (celkem odpovědí 32) vnímá komunikaci za „dobrou“. Dále učitelé uvedli možnost odpovědi „spíše dobrá“, v 22% (celkem odpovědí 11), 12% (celkem 6) učitelů odpovědělo, že mají spíše dobrou komunikaci s asistentem pedagoga a pouze 2% (celkem odpovědí 1) z dotazovaných zvolilo možnost „špatná“ komunikace. Pro dobré vztahy mezi lidmi je komunikace klíčový bod. Od komunikace se odvíjí spousta dalších pocitů, nálad a činností. Proto vidím komunikaci za základ dobře fungujících vztahů.

Graf č. 15 Považujete komunikaci mezi Vámi a asistentem pedagoga za partnerkou?



Graf č. 15 týkající se otázky, zda učitelé považují jejich komunikaci za partnerskou, navazuje na předchozí otázku. Zde je patrné a převažující odpověď „ano“. To znamená, že 80% (celkem odpovědí 40) učitelů vnímá svou komunikaci s asistentem pedagoga za partnerskou. V případě ne-partnerské komunikace odpovědělo 20% (celkem odpovědí 10) učitelů.



Graf č. 16 řešící vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem poukazuje, že 58% (celkem odpovědí 29) učitelů má s asistentem pedagoga, se kterým pracují ve třídě pozitivní vztah. 28% (celkem odpovědí 14) učitelů uvedlo, že jejich vztah je „spíše pozitivní“, 12% (celkem odpovědí 6) učitelů odpovědělo, že vnímají vztah „spíše negativně“ a pouhé 2% (celkem odpovědí 1) učitelů vybrali odpověď „negativně“. Vztahy mezi lidmi jsou obecně nedílnou součástí našich životů. Tyto vztahy nás ovlivňují například v koncentraci, chování a i v náladě, kterou máme. Proto je, dle mého názoru důležité mít jak v osobním a pracovním životě „dobré“ vztahy.

5.2 Výsledková část k cíli č. 2

5.2.1 Náslechy v mateřských školách

Mateřská škola A: dopolední náslech č. 1

Téma týdne: Dopravní prostředky

Speciální třída pro děti s vadami zraku + další znevýhodnění.

Jeden asistent pedagoga ve třídě, který zde byl pro chlapce T - opožděný vývoj a vada zraku.

Ranní hry

Paní učitelka dětem nabízí různé činnosti. Například deskové hry, stavebnice všeho druhu, omalovánky a další činnosti. Dbá na to, aby každé dítě mělo činnost.

Asistentka pedagoga (dále jen AP) si po příchodu do třídy předala informace s učitelkou. Informace se například týkaly aktuálního počtu dětí ve třídě. AP si připravila pracovní list pro chlapce T. Pozdravila se s ním, popovídali si o tom, co dělal chlapec T včera odpoledne po návratu z MŠ a následně mu vysvětlila pracovní list. Detailně, pomalu a s ukázkou popisovala, co má chlapec udělat. Společně ho následně vypracovávali. Ze strany AP byla nutná průběžná motivace, chlapec T byl velmi nesoustředěný a roztěkaný. Pracovní list chlapec musel vybarvit. Při tomto úkolu procvičovali společně barvy. Při plnění úkolu se přidal jiný chlapec, který chtěl tomuto chlapci T pomoc. AP ho také zapojil do pojmenovávání barev. Průběžná motivace spočívala například v otázkách jakou barvu má nejraději, jakou barvu má ráda maminka, pojmenování květiny na úkolu atd. Po dokončení úkolu bylo nutné zařadit uvolnění.

Další úkol pro chlapce T AP připravila třídění velikostí a pojmenovávání obrázků. Vždy byla kombinace stejného symbolu a tří velikostí. Chlapcovi T byly opět detailně vysvětleny úkoly, které měl vykonat. S neustálým komentováním ze strany AP chlapec určoval a seřazoval velikosti.

Během této práce AP s chlapcem T paní učitelka doporučovala ostatním dětem hry. Dále si s dětmi hrála a dohlížel na bezpečnost a kázeň dětí.

Pohybová chvílka

Hra na medvěda. Děti chodí do kruhu a říkají básničku „ Tiše medvěd spí, ať ho nikdo nevzbudí. Já mám doma berana, můžu dupat nohama. Já mám doma ovci, můžu dupat, jak chci. Medvěde, vstávej!“ Jedno dítě představuje medvěda a to je uvnitř kruhu. Mezi tím, co děti říkají básničku, medvěd spí, po probuzení představí cvik, které si vymyslelo a ostatní děti ho opakují po něm. Takto se několik dětí vystřídalo. AP cvičila s dětmi, chlapce T držela za ruku a společně cviky předváděli. Průběžně, ale pomáhala a korigovala všechny děti.

Svačina

Před odchodem do jídelny si děti šly umýt ruce. AP i paní učitelka šly do koupelny s nimi. AP musela chlapcovi i ostatním dětem pomáhat sundat oblečení a posadit je na WC, následně asistovala při umývání rukou. Po odchodu ze třídy, držela za ruce AP i paní učitelka několik dětí, co potřebovaly dopomoc při přesunu do jídelny. V jídelně se děti usadily ke stolečkům, AP a učitelka dětem rozdaly svačinu. Chvilí děti nechaly jíst samostatně, ale za určitý časový interval dětem dopomáhaly. V průběhu celé svačiny, včetně mytí rukou, přesunech budovou paní učitelka společně s AP musely velkou mírou korigovat děti. Některé totiž nedbaly na jejich rady a pokyny.

Řízená činnost

V kruhu na koberci si společně všichni povídali o blížícím se výletu. Opakovali si, co je potřeba vzít s sebou, jak se obléci a kam vlastně jedou.

Paní učitelka poprosila AP, aby vzala dívku, která velmi rychle ztrácela pozornost a neustále vyrušovala ostatní děti, na individuální práci ke stolečku. U stolečku skládaly dětské puzzle. AP musela dívku, stále uklidňovat, aby nebyla hlučná. Dívka AP uhodila do hlavy. Následně si společně důrazně vysvětlily, že takové to uhození se nedělá a pokračovaly v sestavování puzzlí.

Paní učitelka pracovala s dětmi na koberci, prohlížely si knihu o dopravních prostředcích a popisovaly obrázky. Předváděly, jak se jednotlivé dopravní prostředky pohybují a vydávají zvuk. Následovala hra „Vláček“, kdy učitelka byla mašinka a děti se připojovaly podle jmen.

Některé děti se této hry nechtěly účastnit, proto byly poslány ke stolu za AP, která s nimi kreslila a přitom stále skládala puzzle s dívkou.

Po ukončení řízené činnosti, děti dostaly pokyny o následujících úkolech. Dojít na WC, napít se a jít se do šatny oblékat. V koupelně probíhaly ze strany AP stejné pomocné práce, jako při předchozím použití koupelny. Učitelka během této doby byla v šatně a pomáhala prvním dětem s oblékáním.

Pobyt venku

V šatně AP nejprve pomáhala, spíše oblékala chlapce T. Následně pomohla ostatním dětem. Každé dítě potřebovalo určitou míru pomoci, nikdo se neoblékl zcela sám. Poté učitelka určila s kým, kdo půjde. Nejvíce potřebné děti vzala za ruku AP i paní učitelka. Následně společně vyšly na vycházku. Při vycházce chlapec T AP několikrát kopnul do nohy. Pokaždé si vysvětlili, proč se to nesmí a nemá dělat. Děti byly celkem v klidu, jen občas některé začalo bezdůvodně křičet, některé si sundávaly čepice z hlavy a házely je na zem. Proto AP i učitelka musely být v neustálém střehu, aby případnou čepici neztratily.

Mateřská škola A: dopolední náslech č. 2

Ranní hry

Paní učitelka připravila dětem činnosti, v nabídce bylo kreslení prsty do písku, koleje pro vláčky, deskové hry a omalovánky.

Po příchodu AP si s učitelkou předaly důležité informace. Asistentka si všimla, že jedno z dětí nemá nalepenou nálepku na oku. Přišla za chlapcem a chtěla mu ji nalepit. Chlapec, ale odmítal. Následoval mezi nimi rozhovor, proč je důležité mít nálepku na oku, poté chlapec svolil a nálepka mu byla nalepena na oko.

AP si připravila pomůcky – obrázkové LOTO. Následně začala s chlapcem T pracovat. Vysvětlila mu, co má v této hře za úkol. Princip spočíval v tom, že na obdélníkovou desku s různými obrázky měl přiřkládat čtvercové destičky se stejnými motivy. AP vysvětlovala, krok za krokem, co je potřeba udělat. Společně desku sestavili. Poté už chlapec nechtěl pracovat, tak si spolu povídali o tom, co bude dnes ke svačině, na jaké jídlo by měl chut' atd.

Pak chlapec T společně s AP vybrali hru, se kterou si chlapec chtěl hrát sám. Asistentka ho nechala, ale neustále sledovala jeho činnost. Během tohoto přišlo jiné dítě, které si obrázkové LOTO chtělo také zkusit. AP s tímto dítětem pracovala na této didaktické pomůcce.

Mezi tím paní učitelka pracovala s dětmi v písku, průběžně chodila mezi ostatní, které si hrály jinde a povídala si s nimi.

Po celou dobu ranních her, řešila učitelka nevhodné chování jedné dívky (té samé co předešlý den). Poprosila AP, aby s dívkou došla do ředitelky a poradila se s paní ředitelkou. Pro příchodu do třídy se všechny tři shodly na telefonním spojení s matkou dítěte.

Pohybová chvilka

Učitelka si svolala všechny děti do kruhu na koberec, zde si povídaly společně o tom, co je v následujících momentech čeká – cvičení. Během toho AP připravovala pomůcky. V úvodu hrály pohybovou hru. AP rozdala dětem kruhy „volanty“ a na signál začaly běhat. Intenzita bubnování do bubínku udávalo tempo rychlosti běhání. Po celou dobu AP běhala s problémovou dívkou, které byla zavolána matka. Následovalo protažení těla a cvičení. Učitelka i AP byly nápomocné všem dětem. Během cvičení dorazila matka neukázněné dívky. AP vysvětlila matce důvod telefonátu a společně odešly pro věci. Po odchodu dívky AP byla zase u chlapce T a cvičila s ním. Následovala relaxace v leže s důrazem na správné dýchání, které paní učitelka kontrolovala. Během relaxace AP uklízela pomůcky. Po úplném dokončení pohybové chvilky paní učitelka poslala děti napít se a do umývárny.

Svačina

Před odchodem do jídelny, jako předešlý den pomáhala AP dětem, které nezvládaly vykonat zadané úkoly samy. Při odchodu do jídelny držela za ruku dvě děti a dohlížela na jejich bezpečnost. Svačina proběhla ve stejném režimu, jako předchozí den. AP a učitelka rozdaly dětem talířky s jídlem a pitím. Nechaly děti jíst samostatně a následně dokrmovaly. Během svačiny jedno dítě převrhlo hrnek s pitím. AP vylitý čas utřela. Po svačině odešly zpět do třídy.

Řízená činnost

V kruhu na koberci si společně všichni povídali o divadle, na které dnes půjdou. Hádali, o čem by mohlo být a jak se při divadle chovat.

Paní učitelka měla pro děti připravené činnosti v podobě rozstříhaných obrázků dopravních prostředků. S těmito obrázky následně pracovaly. První činnost byla najít rozstříhané dílky obrázků. Učitelka si s dětmi sedla na koberec. Všichni si přikryli oči, aby neviděli. AP pomohla chlapci T správně si zakrýt oči a poté poschovávala dílky obrázků po třídě. Úkolem dětí bylo dílky najít a donést na koberec. AP hledala s dětmi a napovídala, kde by mohly být ukryté. Celou dobu ale nejvíce byla u chlapce T. Když dílky našli, společnými silami složili dva velké obrázky vlaku a letadla. Následující úkolem byla soutěž dvou skupin, složit co nejrychleji obrázek. Učitelka rozdělila děti do skupin a odstartovala čas. AP se této soutěže nezúčastnila a chlapce nechala skládat samotného. Po skončení soutěže si ještě společně prohlédli obrázky dalších dopravních prostředků.

Pobyt venku

Dnes bylo zařazeno místo vycházky divadlo, které přijelo do mateřské školy. Před divadlem se děti došly napít a do umyvárny umýt ruce a na WC. Zde se opakovaly stejné pomocné práce ze strany AP i paní učitelky.

Před odchodem do jiné třídy za divadlem si znovu zopakovali, jak se správně při divadle chovat. Při přesunu do jiné třídy držely opět AP i učitelka děti za ruce. Po příchodu do třídy usadily děti tak, aby to všem vyhovovalo. Během celé doby divadla musela učitelka různě děti napomínat. AP musela se dvěma chlapci na chvíli odejít mimo třídu, pro jejich velmi nevhodné chování při pohádce. Po skončení pohádky odešly zpět do třídy a po malém časovém intervalu odešly na oběd.

Mateřská škola A: odpolední náslech č. 3

Spánek

Před spánkem si děti umyly ústa a došly na WC. Opět zde proběhla dopomoc ze strany AP i paní učitelky. Následně se děti převlékaly do pyžam a ulehávaly do postýlek. Spousta dětí potřebovala s převlékáním pomoc. AP uložila ke spánku svého chlapce a odešla za dívkou, kterou na postýlce přebalila do čisté pleny. Učitelka přečetla dětem pohádku. Mezi tím AP byla u chlapce, který nedokázal ležet v tichosti. Seděla u něho a šeptavým hlasem na něj

mluvila. Seděla u něho do té doby, než chlapec usnul. Po spaní se všichni zase převlékli z pyžam, opět dopomoc AP a učitelky. Následně se děti došly napít, umýt ruce a WC.

Odpolední svačina

Při přesunu do jídelny AP i učitelka vzaly potřebné děti za ruku, v jídelně následoval stejný postup, jako při dopolední svačině.

Odpolední hry

Po příchodu z jídelny, si každý vybral hru / hračku, se kterou si hrál. AP si hrála s chlapcem T i s ostatními dětmi. Společně stavěli stavby z dřevěných kostek. Při stavění si také povídali, co staví, jaká kostka se kam hodí apod. Během činností si rodiče své děti vyzvedávali. Tato třída fungovala do cca 14:30h.

Mateřská škola B: dopolední náslech č. 1

Téma týdne: Lidské tělo

Třída běžného typu s jedním integrovaným dítětem chlapec J s poruchou zraku – nevidomost.

Ranní hry

Děti měly na výběr z mnoha činností, některé paní učitelka připravila již předem, zbytek si děti braly samostatně. Mezi nabízené činnosti paní učitelka zařadila pexeso, omalovánky, přiřazování tvarů a také zapojila pohybovou aktivitu. Ta spočívala v přeskakování molitanových kostek.

Nevidomý chlapce si chtěl hrát s hmatovým Dominem. AP slovně chlapce naváděla, kam pro domino sáhnout, následně s ním chlapec šel na koberec bez dopomoci ze strany AP. AP pouze upozornila na překážku (kočárek) v cestě na koberec. Zde si chlapec s dominem hrál a AP si s ním povídala o zážitcích z víkendu. Zde bylo zřejmé, že chlapec J s nadšením vyprávěl o svých zážitcích z návštěvy u babičky. Při hře se neustále kýval a AP ho upozorňovala, aby s tímto zlovykem přestal. Po určité době chlapce domino přestalo bavit a chtěl jezdit s kočárkem. Dle pokynů AP ho došel vrátit do poličky. Vzal si kočárek a jezdil s ním po třídě. AP chodila s ním a hlídala bezpečnost jeho i ostatních dětí.

Pohybová chvílka

Pohybová chvílka tento den zařazena nebyla.

Svačina

Po úklidu všech hraček, které děti uklidily, na základě pokynu učitelky si došly do umývárny umýt ruce a na WC. AP chlapce poslala samotného a zapojila ostatní děti, aby na něj v případě potřeby dohlédly. Chlapec si sám bez problému došel na WC a umyl ruce. Svůj ručník si poznal podle hmatové značky a opět přišel do třídy ke své AP.

Děti se přesunuly ke stolečkům ve své třídě. AP společně s chlapce J došla ke stolu, zde mu položila ruce na židli a on se sám posadil. Poté mu přinesla svačinu, slovně mu řekla, kde co má umístěné a poté jedl zcela sám. Ostatní děti si pro svačinu došly samy. Dopomoc potřebovalo pouze pár dětí. Po svačině si opět došli všichni umýt ruce. Chlapec J to znovu zvládl sám a bez problémů.

Řízená činnost

Nejprve probíhala u stolečků, zde si paní učitelka povídala, co je dnes za den, měsíc, roční období apod. Chlapec J také odpovídal na otázky a učitelka ho do komunikace zapojovala. Následně podle písmena, na které začínalo jméno dětí, si chodily sednout na koberec. Když přišlo na řadu písmeno u chlapce J, rozpoznal písmeno a šel s AP na koberec. Zde se posadili vedle sebe. Následovala hra „Otec Abrahám měl sedm synů“. Všechny děti i chlapec J a AP bez problémů hráli tuto hru. Poté byla zařazena činnost – pojmenování částí lidského těla a ukázka. Učitelka buď to ukazovala na sobě části těla a děti je pojmenovávaly nebo naopak učitelka říkala názvy částí těla a děti je ukazovaly. Chlapec J se bez problému zapojit do této činnosti.

Poté s ním šla AP ke stolečku, šli společně za ruku a opět mu dala ruce na židli a on se posadil. Zde pro něj měla připraveno třídění korálek podle velikostí. Na stole byly tři mističky, do kterých se dávaly korálky a tácek s různými dřevěnými typy korálek. AP vzala ruce chlapce J a popsala, kde je co umístěné a jak má postupovat. Poté bez větších problémů chlapec J korálky roztřídil. Během celé této činnosti si společně povídali. Po ukončení řízené činnosti se děti chystaly na pobyt venku.

Pobyt venku

Před pobytem venku si všechny děti došly na WC a odcházely do šatny. S chlapcem J šla AP, ale nechala ho vykonat činnosti samotného. Do šatny odcházeli společně, AP ho držela za ruku, zde podávala chlapcovi oblečení, které si sám dokázal obléknout. Venku šli spolu také za ruku, chlapec již věděl, kde je jaká překážka, ale přesto byl předem upozorňován svou AP. Učitelka šla s dětmi na hřiště, které bylo nedaleko. Zde se chtěl chlapec houpat na houpačce. AP s ním k houpačce došla, položila mu ruce na houpačku a on si sám na ni sedl a AP ho houpala. Po určité době se již chlapec nechtěl houpat. Sám slezl z houpačky a odešel na trávník, zde si sedl a seděl. Ostatní děti si průběžně k němu sedaly a povídaly si s ním. Po vypršení času na pobyt venku odešly do mateřské školy. AP šla za ruku s chlapcem J až budovy.

Mateřská škola B: dopolední náslehy č. 2

Ranní hry

Dnešní den paní učitelka pro děti nic nepřipravovala, každý si sám zvolil, s čím si bude hrát. Chlapec J si chtěl hrát s magnetickou stavebnicí, ale nevěděl, kde je uložena. Proto se obrátil na AP, které mu slovně popsala kde je. Poté si pro ni za pomoci AP došel a vzal si ji na koberec. Zde si ji osahal a stavěl. Přišla za ním dívka, která si také chtěla hrát s touto stavebnicí. AP je nechala, aby se domluvili spolu. Následovalo společné stavění obou dvou dětí. Během ranních her si učitelka postupně volala děti ke stolečku, kde měla připravený výtvarný materiál. Zde si děti nabarvily ruku a obtiskly ji na čtvrtku. I chlapec J si šel obtisknout ruku. Došel ke stolečku sám, zde mu AP položila ruce na židli a on posadil. Popsala mu, kde co na stole leží a vysvětlila, co bude dělat. S nabarvením ruky temperou mu AP pomohla, spíše mu ruku sama nabarvila, chlapec ji pouze několikrát obtiskl. Poté byla potřeba si umýt ruce, aby chlapec sebe a nic kolem něj neumazal, šla s ním AP za ruku do umyvárny, zde byl chlapec samostatný, pouze chtěl zkontrolovat, zda má správně smytou barvu.

Pohybová chvílka

Pohybová chvílka začala hrou – honičkou. Jeden chytač, který ostatní chytal. Ta část těla, které se chytač při chycení u spoluhráče dotkl, tou se musel hráč dotýkat podlahy a být v klidu. Hra končila, když chytač ostatní hráče pochytal. Chlapec J se této honičky nezúčastnil. Místo toho s AP procvičoval předbrejlskou přípravu na velkém dřevěném šesti bodu. Ostatní děti dále pak cvičili různé druhy cviků od stoje až po leh. Závěrem pohybové chvílky byla relaxace, při níž hrála paní učitelka na kytaru.

Svačina

Před svačinou si všechny děti došly na WC, umyly si ruce a sedaly ke stolečkům. Chlapec J tyto činnosti opět zvládl sám a AP poprosila děti, aby mu v případě potřeby pomohly. Během toho učitelka i AP připravily svačinu dětem. Ty si samy chodily pro tácky a hrnečky. Chlapcovi J svačinu AP donesla na stůl, došla pro něj do umývárny. Společně došli ke stolu, zde mu AP položila ruce na židli a chlapec se sám usadil. Následně dostal informace o tom, co a kde na stole leží a začal samostatně svačit. Po svačině následovaly stejné činnosti v koupelně jako před ní.

Řízná činnost

První činnost bylo zpívání písniček za doprovodu kytary. Paní učitelka se s dětmi rozezpívala a poté zpívaly velké množství písniček, které se do této doby naučily. I chlapec J zpíval všechny písničky a AP také. Následovala činnost – obkládání jednoho dítěte víčky od PET lahví tak, aby vznikla silueta člověka. Učitelka rozdělila děti do dvou skupin, určila, koho budou děti obkládat víčky. Chlapec J byl zvolen, aby byl obskládán – byl velmi nadšený, že je to právě on. Lehl si a děti ho začaly obkládat. Po dokončení mu AP pomohla se opatrně zvednout. Poté děti společně s paní učitelkou vkládaly do postav z víček části obličeje. Chlapec J se již této činnosti neúčastnil. AP s ním šla již ven.

Pobyt venku

Pobytu venku opět předcházely činnosti v koupelně. Poté šel chlapec s AP do šatny, kam došel sám. Svě místo si poznal podle hmatové značky. AP chlapcovi J podávala oblečení, které si sám oblékl a společně za ruku vyšli ven před mateřskou školu, kam za chvíli přišla paní učitelka s ostatními dětmi. Společně vyrazili na procházku po okolí mateřské školy. Po

celou dobu vycházky šel chlapec J za ruku s AP, která mu neustále dávala informace o překážkách atd. Po návratu z venku následoval oběd.

Mateřská škola B: odpolední náslech č. 3

Spánek

Po obědě se děti dívaly na pohádky v televizi do té doby, než odešli všichni ti, jež šli po obědě domů. Poté si všichni došli na WC a připravovali se ke spánku. Převlékali se do pyžam. Ze strany paní učitelky i AP zde byla dopomoc, dětem, které to potřebovaly. Poté si všichni včetně chlapce J lehli do postýlek. Učitelka přečetla pohádku. Ty děti, které neusnuly, měly možnost si prohlížet v postýlce knihy a následně vstávat. Po probuzení všech dětí se převlékly z pyžam.

Odpolední svačina

Před svačinou si děti došly na WC, umyly si ruce a donesly si svačinu ke stolečku. Chlapec zde zase všechno zvládl sám. AP mu připravila svačinu na stůl. Položila mu ruce na židli, on se usadil. Podala mu informace o umístění svačiny a hrnku a poté sám svačil.

Odpolední hry

Děti si vybíraly hry a činnosti, které chtěly. Chlapec J si hrál v obchodě společně s AP. Chlapec již přesně věděl, kde je co uložené. Na pult obchodu si vyskládal plastové hračky a AP si je od něho za imaginární peníze kupovala. Postupně se přidávaly i ostatní děti, které si od něho také nakupovaly. Když ho tato činnost přestala bavit, chtěl jít na gauč odpočívat. Na úklid hraček ho AP musela upozornit. Společně hračky uklidili. Poté si šel s AP sednout na gauč, kde odpočíval. Cestu z obchodu do odpočívací zóny zvládl sám, pouze se slovním navigováním. Po chvíli odpočívání si pro chlapce J přišla matka a odešli z mateřské školy. Po odchodu chlapce AP zůstala stále ve třídě a byla nápomocna dětem. Její pracovní doba končila cca v 16h.

Mateřská škola C: dopolední náslech č. 1

Téma týdne: Zvířátka

Speciální třída pro děti s fyzickým i mentálním handicapem. Nejčastější zde byl syndrom ADHD.

Jeden asistent pedagoga ve třídě, který zde byl pro chlapce se syndromem ADHD a lehkou mentální retardací.

Ranní hry

Dětem ze strany paní učitelky byly nabídnuté činnosti, jako například prohlížení knih u stolečků a navlékání korálků. Dále si děti mohly hry zvolit samy. AP se v této třídě věnovala všem dětem, protože všechny děti potřebovaly určitou míru dopomoci při většině činností. Při ranních hrách si hrála se dvěma chlapci na koberci se stavebnicí – Lego. Při stavění si s chlapci povídala, co dělali v předešlém dnu doma. Mezitím paní učitelka byla s dětmi u stolečku a prohlížela si s nimi knihy. Jedno z dětí si hrálo v bazénku se solí. Po chvílce začalo sůl vyhazovat z bazénku na koberec. Než paní učitelka stihla zasáhnout, byla všude po zemi rozházená sůl. AP zavolala na pomoc uklízečku a společně sůl vysavačem vysály. Po úklidu se AP věnovala jinému dítěti, se kterým si prohlížela obrázky zvířat. Různě kladla doplňující otázky, jak se které zvíře jmenuje, jaké vydává zvuky a kde bydlí. Celé ranní hry provázelo nevhodné chování- bouchání ze strany jednoho chlapce. Paní učitelka i AP se po každém incidentu snažily tomuto dítěti vysvětlit, že se takovéto věci dělat nesmí.

Pohybová chvilka

Tento den pohybová chvilka zařazena nebyla.

Svačina

Před svačinou paní učitelka a AP šly s dětmi do koupelny na WC a umýt si ruce. Některé děti vedly za ruce, pro rychlejší přesun. V koupelně AP i paní učitelka dětem pomáhaly svlékat si kalhoty, posazovaly děti na WC a některým umývaly ruce. Následně si šly sednout ke stolečku. Kuchařka donesla do třídy svačinu. Tu paní učitelka i AP položily dětem na stolečky. Poté některé děti nechaly jíst samotné a některé musely krmit. Během svačiny jeden klouček vylil hrnek s pitím. AP došla pro hadr a rozlité pití utřela a uklidila. Svačina

trvala poměrně dlouhou dobu. Po svačině si některé děti odnesly talířek a hrneček, ale za většinu ostatních to uklidila AP. Následně AP s některými dětmi došla do umývárny a zde jim otřela ústa.

Řízená činnost

Jako řízenou činnost paní učitelka zařadila malbu vodovými barvami. Děti měly namalovat zvíře, které se jim nejvíce líbí. Veškeré pomůcky připravila AP. Dětem oblékly zástěrky proti zašpinění. Každé dítě mělo připravenou čtvrtku a vodové barvy. Následně děti začaly malovat. Spíše než zvířata děti jen tak malovaly. AP se s některými dětmi snažila popisovat zvíře, které si vybralo, aby mělo lepší představu, co by mělo malovat. Jeden chlapec malovat v žádném případě nechtěl, všechna motivace ze strany paní učitelky i AP nefungovala. Proto si šel společně s AP hrát na koberec. Chlapec chtěl vařit v kuchyňce. Po dokončení malování vzala AP děti do koupelny, aby si umyly ruce od barev. Mezi tím paní učitelka uklízela výtvarné potřeby. Poté se šli všichni společně připravovat na pobyt venku.

Pobyt venku

V šatně paní učitelka a AP všem dětem musely pomáhat při oblékání. Některým dětem stačila malá dopomoc, jiné si neporadily skoro s ničím. Paní učitelka rozdělila děti do dvojic, dvě vzala sama za ruce a AP vzala také dvě děti za ruce. Následně odešly ven na zahradu mateřské školy. Zde si děti mohly samy hrát. AP byla u houpaček a houpala zde děti. Nicméně děti z ostatních tříd si často přicházely stěžovat, že je chlapec z této třídy bouchá a kouše. Na tento popud paní učitelka usoudila, že bude lepší odejít jinam mimo zahradu. Společně všichni ve dvojicích a za ruce paní učitelky a AP odešli na procházku kolem mateřské školy. Po návratu zpět do budovy se děti měly za úkol svléknout. AP pomáhala dětem s oblečením a následně i v koupelně. Vysazovala děti na WC, utírala je, a myla některým ruce. Následoval oběd

Mateřská škola C: dopolední náslehy č. 2

Ranní hry

Dětem byly nabídnuté u stolečků omalovánky a navlékání korálků. Na zemi byla rozložena dřevěná zvířata. Děti měly těmto zvířatům stavět ohrady. AP stavěla s dětmi ohrady a paní učitelka byla u stolečků a navlékala s nimi korálky na provázek. O omalovánky dnes nikdo nestál. Dále si dvě děti hrály s destičkami, do kterých přikládaly chybějící dílky. U této činnosti byly děti samotné. Stavby z kostek pro zvířata si děti nechaly postavené. Nicméně o chvíli později chlapec, který ohrady nestavěl, šel a všechny stavby z kostek zbořil. AP společně s paní učitelkou se mu snažily vysvětlit, že jeho chování bylo nevhodné a posadily ho ke stolečku. Zde chlapec nedokázal sedět v klidu. Křičel a povídal, že u stolu sedět nechce a kolemjdoucí děti štípal. Proto ho AP vzala do šatny, aby byl chvíli sám (pouze s AP). Chvilce samoty chlapcovi pomohla, začal AP povídat, že již kostky bourat nebude. Na to AP se s ním vrátila zpět do třídy.

Pohybová chvilka

AP připravila doprostřed třídy lavici. Paní učitelka ukázala dětem, co na lavici mají za úkoly – chůze po lavici, přeskokování, přitahování se. Následně jeden po druhém chodily po lavici. Každé dítě, které chtělo, AP držela za ruku a cviky prováděla s ním. Děti, které nechtěly cvičit, měly možnost si hrát se stavebnicí. Tuto možnost využily tři děti. Chvilku si děti „hezky“ hrály, ale po určité době vyžadovaly pozornost, proto AP šla za těmito dětmi a rozvíjela s nimi jejich činnost. Po dokončení tělovýchovné chvilky paní učitelka uklidila lavici.

Řízená činnost

Do řízené činnosti dnes bylo zařazeno popisování obrázků zvířat. Paní učitelka společně s AP a dětmi si sedly do kruhu na koberec. AP i paní učitelka měly na klíně děti, které rychle ztrácely pozornost nebo ubližovaly ostatním dětem. Uprostřed kruhu byly položeny obrázky zvířat. Paní učitelka se jednotlivých dětí tázala, co je na obrázku za zvíře a jaké vydávají zvuky. Bohužel častokrát děti nevěděly. AP dávala dětem návodné otázky a snažila se dětem pomáhat. Po určité době děti tato činnost přestala zajímat. Různými způsoby na tuto skutečnost upozorňovaly. Následně na to paní učitelka rozhodla, že již půjdou ven.

Pobyt venku

Před pobytem venku všichni odešli do koupelny, kde si došli na WC. I zde AP pomáhala dětem při svlékání kalhot, vysazením na WC a umýváním rukou. V šatně paní učitelka i AP pomáhaly dětem s oblékáním. Když byly oblečeny, paní učitelka děti seřadila. Dvě držela za ruce ona a dvě AP. Poté odešly ven na nedaleké malé hřiště, kde si děti směly hrát samy. Zde děti paní učitelka i AP houpaly a stavěly z písku hrad. Při odchodu zpět do mateřské školy, se jeden chlapec rozhodl jít jinam. AP se s ním snažila domluvit, ale chlapec rady AP nepřijímal. Proto bylo nutné ze strany AP rázněji zakročit. Vzala pevně chlapce za ruku a odešla s ním zpět do budovy. Chlapcovi se to samozřejmě nelíbilo, proto plakal a byl lehce agresivní.

Mateřská škola C fungovala pouze v dopoledních hodinách, proto zde není odpolední náslech č. 3.

Mateřská škola D: dopolední náslech č. 1

Téma týdne: Z pohádky do pohádky a zase zpátky

Třída běžného typu s jedním integrovaným dítětem chlapcem D se syndromem ADHD a logopedickými vadami.

Ranní hry

Paní učitelka je s dětmi u stolečku. Zde děti stříhají, kreslí a vybarvují omalovánky. AP si hraje s dětmi a chlapcem D na koberci, společně staví koleje pro vláčky. Při této činnosti si AP povídá s chlapcem D, co dělal doma předešlý den. Odpověď chlapce D byla, jízda na kole s otcem. Ostatních dětí hrajících si s nimi se také tázala. Při stavění došlo mezi chlapcem D a jiným chlapcem ke konfliktu o jeden díl kolejí. AP se snažila vzniklý problém vyřešit tím, že oba chlapce navedla na vzájemnou domluvu. Bohužel to se nepovedlo, proto je požádala, aby jí díl kolejí dali a ona ho sama zapojila k ostatním dílům. Poté bez konfliktů stavěli dál.

Dále AP odešla za dívkami, které ji volaly do svého postaveného obchůdku. Zde si s nimi hrála na obchod. Hru se AP snažila rozvíjet, aby dívky například počítaly peníze za prodané

potraviny. Po stanoveném čase paní učitelka obešla děti, aby začaly uklízet hračky. Chlapec D nechtěl uklízet postavené koleje, proto se tázal AP, jestli si je může nechat postavené. Odpověď ze strany AP byla, že část musí uklidit, protože zde budou děti cvičit, ale kousek si může nechat postavený. Tuto skutečnost chlapec přijal. Sice nerad, ale část kolejí uklidil společně s AP.

Pohybová chvílka

Do pohybové chvílky dnes paní učitelka zařadila překážkovou dráhu. Společně s AP rozestavěly po celé třídě překážky. Paní učitelka dětem předvedla, co na které překážce budou dělat. Děti chodily jeden po druhém a AP s chlapcem D a menšími dětmi absolvovala překážkovou dráhu také. Každý mohl jít, kolikrát chtěl. Ten kdo nešel vícekrát, si sedl stranou a díval se na děti. Chlapec D nejprve nechtěl a pozoroval ostatní děti. Poté sám přišel za AP, vzal ji za ruku a chtěl, aby šla s ním. Společně dráhu překonali a chlapec D to následně zkusil sám. Poté paní učitelka společně s AP pomůcky uklidily. Následovala relaxace. Ta proběhla na koberci v leže, s relaxační hudbou.

Svačina

Před svačinou si děti došly na WC a umýt ruce. Chlapec D vše zvládnul sám. AP pomáhala malým dětem. Poté došly do jídelny, zde si děti sedly. Větší děti si došly pro svačinu a hrnek samy. Malým dětem a chlapcovi D svačinu přinesla paní učitelka a AP. Nejprve všichni svačili sami a následně AP i paní učitelka dokrmovaly děti, které potřebovaly pomoc. Po svačině AP podala chlapcovi D prášek, který mu pomohla zapít. Starší děti si po sobě místo u stolu uklidily samy a menším dětem byl hrnek s táckem odnesen AP. Po svačině si všichni šli umýt ruce a ústa, zde opět chlapec D vše zvládl sám bez dopomoci a AP pomáhala malým dětem.

Řízená činnost

Paní učitelka si pro tento den připravila malovanou pohádku na počítači. Děti měly za úkol si přinést židličky a posadit se před počítač. Tento úkol vykonal i chlapec D, malým dětem byla židle přinesena. Paní učitelka pouštěla dětem obrázky a podle obrázků vymýšlely, jak by se pohádka mohla jmenovat, jak by se mohly jmenovat hlavní postavy a zkusily vymyslet i příběh pohádky. Poté paní učitelka přepínala obrázky z pohádky a příběh dětem vyprávěla.

Během vyprávění pokládala různé doplňující otázky. Chlapec D nejprve seděl a poslouchal, ale po určité době ztratil pozornost a chtěl si jít hrát s kolejem a vláčky, které měl z ranních her postavené. AP se pokusila chlapce D motivovat, aby ještě chvíli poslouchal pohádku. To se jí povedlo a chlapec D se ještě pár minut soustředil na děj pohádky. Nicméně po chvíli začal vyrušovat a AP si s ním šla stavět koleje. K nim se přidaly poté tři malé děti, které také ztratily pozornost. Po dokončení příběhu paní učitelka rozhodla, že už půjdou ven.

Pobyt venku

Před pobyt venku, si ve třídě děti svlékly tepláky a odešly na WC. Chlapec D si svléknul kalhoty sám a bez pomoci si došel na WC. AP a paní učitelka pomáhaly malým dětem. V šatně chlapec D potřeboval poradit, o způsobu oblékání, jinak dále se oblékl sám a AP pomohla jiným dětem. Poté se děti chytily za ruce, starší děti vzaly malé děti. AP vedla za ruku chlapce D a jednu malou dívku. Paní učitelka šla s dětmi na nedalekou louku za mateřskou školou. Zde paní učitelka vymezila prostor a domluvila se s dětmi na určitých pravidlech. Poté mohly volně běhat. Po určitém čase se vycházkou po okolí mateřské školy vracely zpět do budovy.

Mateřská škola D: dopolední náslehy č. 2

Ranní hry

Děti si mohly vybrat z činností u stolečků například přiřazování obrázků k pohádkám, omalovánky, pexeso a dále pak byla volba na nich. Některé děti využily ke hře řazení obrázků k jednotlivým pohádkám, jiné si hrály na koberci s různými druhy stavebnic. Chlapec D si opět hrál s vláčky, kterým stavěl koleje. AP ho nechala stavět samotného a pomáhala dětem rozřazovat obrázky k pohádkám. Po chvíli došla za chlapcem D a domluvila se s ním, že půjdou na chvíli spolu pracovat ke stolečku. Chlapcovi D se nejprve nechtělo opouštět svou hru. Nicméně odešel od rozestavěných kolejí s AP ke stolečku s tím, že si je později dostaví. Zde si pro něj AP připravila grafomotorický list. Prvně si společně povídali, jak se dnes cítí, zda má dobrou náladu atd. Poté mu s ukázkou vysvětlila, co jeho grafomotorický list obnáší. Následně chlapec D začal pracovat. Měl za úkol pod loďkou dokreslit vlnovky, jako vlny moře. AP ho průběžně motivovala a chválila jeho výkon. Při

následném vybarvování grafomotorického listu se AP tázala na pojmenování barev, které používal, a také byly otázky směřované na prostorovou orientaci na papíře. Po vypracování grafomotorického listu si mohl dostavět své koleje pro vláčky.

Pohybová chvílka

Pohybová chvílka spočívala ve hře na „Vlka, myslivce a Karkulky“. Jedno dítě bylo zvoleno vlkem, druhé myslivcem a ostatní děti byly Karkulky. Vlk chytal Karkulky v lese, ty po chycení měly zůstat nehybně stát na místě a myslivec pohlazením po tváři je zase vysvobodil. Před zahájením hry všechna pravidla paní učitelka dětem vysvětlila a nabídla jim alternativu pro ty, které hrát nechtěly. Ten, kdo hru hrát nechtěl, se posadil ke stolečku a mohl ostatní děti pozorovat nebo kreslit. Chlapec D se zapojil do hry. Jednou byl zvolen myslivcem, nejprve nechápal co má za úkol, proto mu AP znovu vysvětlila, co myslivec ve hře dělá. Nejprve AP běhala s chlapcem, následně již vysvobozoval strnulé Karkulky bez větších problémů sám. Hru paní učitelka různě dle potřeby stopovala a měnila role dětí, tak aby se každý vystřídal. Po úplném ukončení hry se všichni společně vydýchali.

Svačina

Před svačinou si došly děti na WC a umýt si ruce. Chlapec D vše zvládl sám, proto AP a paní učitelka pomáhaly potřebným dětem. Následně šly do jídelny. Větší děti si došly pro svačinu a hrnek samy. Malým dětem a chlapcovi D svačinu přinesla paní učitelka a AP. Nejprve všichni svačili sami a následně AP i paní učitelka dokrmovaly děti, které potřebovaly pomoc. Po svačině AP podala chlapcovi D prášek, který mu pomohla zapít. Starší děti si po sobě místo u stolu uklidily samy a menším dětem byl hrnek s táckem odnesen AP. Po svačině si všichni šli umýt ruce a ústa. Chlapec D vše zvládl sám bez dopomoci a AP pomáhala malým dětem.

Řízená činnost

V řízené činnosti dnes děti malovaly temperovými barvami postavy z pohádek. Tu si mohl každý zvolit sám. Zadání paní učitelky znělo, aby si každý vybral nejoblíbenější postavu z pohádky a tu namaloval. Paní učitelka společně s AP připravily výtvarné pomůcky a oblékly některým dětem zástěrky proti ušpinění. U malování se děti střídaly po menších skupinkách. Ten, kdo zrovna nemaloval si hrál s AP na koberci s magnetickou stavebnicí.

Chlapec D za lehké dopomoci od paní učitelky kreslil také. Po dokončení si každé dítě šlo umýt ruce. Do koupelny s dětmi chodila AP.

Pobyt venku

Tento den rozhodla paní učitelka, že s dětmi půjde na zahradu. Pobytu venku předcházely činnosti v koupelně, které se opakovaly stejným způsobem, jako předešlý den. Zahrada byla cca 50m od mateřské školy. Proto se děti nemusely držet za ruce. Pouze AP a paní učitelka vzaly některé děti za ruce. Na zahradě měly děti možnost výběru. Například hry v písku, hry s míčem, odrážedla, venkovní kuchyňka a další. Zde dnes AP i paní učitelka nechala chlapce D hrát si s ostatními dětmi. Samy poté dohlížely na jejich bezpečné chování a dodržování herních pravidel.

Mateřská škola D: odpolední náslehy č. 3

Spánek

Po obědě si děti měly za úkol dojít na WC a umýt ústa. Zde jim AP a následně po příchodu z oběda i paní učitelka pomáhala. U stolečků se děti měly svléknout a dojít do ložnice a obléknout si pyžamo. AP pomohla nejprve chlapcovi D a poté ostatním dětem, které pomoc potřebovaly. V ložnici se chlapec již do pyžama oblékl sám, AP mu pouze ukázala jak triko a kalhoty patří. Po uložení všech dětí do postýlek paní učitelka přečetla pohádku. Během toho AP seděla chvíli u chlapce D, aby nerušil ostatní děti a počkala, než usne. Poté šla do třídy a pracovala na administrativě. Když uběhl čas na spánek, paní učitelka začala děti budit a byla s nimi v ložnici. Děti chodily do třídy, kde na ně čekala AP. Ta jim pomáhala se převlékat.

Svačina

Před svačinou si děti šly umýt ruce. AP byla v koupelně s nimi, ale nikomu nepomáhala – všichni vše zvládli sami. Svačina byla v určité míře postupná, kdo nechtěl hned po spaní svačit, mohl si jít hrát. V jídelně se svačilo dvakrát. Chlapec D si chtěl svačinu sníst až déle. Nejprve si hrál v kutilském koutku. V kutilském koutku řezal dětskou pilou do dřeva,

zatloukal hřebíčky atd. Poté ho AP zavolala ke svačině, poslala ho do umývárny, aby si umyl ruce a mezi tím mu svačinu připravila na stůl.

Odpolední hry

Paní učitelka si s dětmi v rámci odpoledních her zacvičila. Cvičily relaxační cviky z knihy „Jóga pro děti“. Chlapec D cvičit nechtěl, dal přednost stavění kolejí pro vláčky. AP ho nechala stavět. Po docvičení si děti hrály například s panenkami, auty, Legem atd. Tato mateřská škola fungovala jen do brzkých odpoledních hodin.

5.2.2 Rozhovory s asistenty pedagoga

Rozhovor č 1. s asistentem pedagoga z mateřské školy A:

1. Souhlasí obsah Vaší práce s tím, co máte dáno ve smlouvě?

Já myslím, že určitě souhlasí.

2. Kdo Vám určuje náplň práce?

Paní ředitelka a i učitelka.

3. Je náplň práce v písemné podobě?

Mám práci v písemné podobě, ale mám zde jen určité body. Nic přímo konkrétního.

4. Pokud ano, je k nahlédnutí a kde?

Je přiložena v třídní knize, také ji mám já a paní ředitelka.

5. Odráží se IVP daného dítěte v náplni Vaší práce?

Ano odráží se, pracuji podle toho, co chlapec potřebuje procvičovat. Na základě IVP, které jsme společně s ředitelkou a učitelkou sepsaly samozřejmě podle doporučení SPC. Občas i maminka nám donesla například pracovní listy a ty chtěla, aby je tady, ve školce vypracoval. To ale nešlo, protože pracovní listy, které ona přinesla, byly pro něho velmi těžké.

6. Do jaké míry a v čem ovlivňuje náplň Vaší práce pedagog, se kterým spolupracujete ve třídě?

Někdy mi říká, co mám a nemám dělat. Když například někdo ruší ostatní děti, poprosí mně, abych si ho vzala ke stolečku.

7. Podílíte se na přípravě vzdělávacích činností a pomůcek?

Někdy ano, určitě ne pravidelně. Můžu třeba přijít s nápadem, a když je vhodný tak se uplatní.

8. Pracuje pouze s dítětem s IVP, nebo spolupracuje se všemi dětmi?

Pracuju se všemi dětmi. V této třídě je to velmi za potřebí. Nejvíce pracuju však se svým chlapcem, ale opravdu se všemi.

9. Jaký rozdíl vidíte mezi pozicí AP v běžné třídě a AP ve speciální třídě?

V běžné třídě jsem nebyla, pouze ve speciální. Takže moc nevím, ale určitě je rozdíl v počtech dětí s postižením, v počtu speciálních pomůcek. Dále třeba v přizpůsobení režimu.

10. Přijde Vám jedna z pozic náročnější?

Myslím si, že ve speciální třídě je to náročnější. Je zde hodně dětí, které potřebují velice intenzivní a individuální pomoc. Jsou tady i děti, které se tzv. seknou a nikdo s nimi nehne, ani jejich matka.

Rozhovor č. 2 s asistentem pedagoga z mateřské školy B:

1. Souhlasí obsah Vaší práce s tím, co máte dáno ve smlouvě?

Ano souhlasí. Ve smlouvě to sice nemám, ale zvlášť jsem podepisovala papír, kde byly zhruba popsány činnosti, které budu vykonávat.

2. Kdo Vám určuje náplň práce?

Oficiálně to dělá ředitel, ale v mém případě to dělá i vedoucí učitelka. Spolupracují na tom oba dva.

3. Je náplň práce v písemné podobě?

Ano mám ji v písemné podobě všeobecně sepsanou.

4. Pokud ano, je k nahlédnutí a kde?

Mám ji u sebe a také ji má naše hlavní učitelka.

5. Odráží se IVP daného dítěte v náplni Vaší práce?

Ano odvíjí se od něj moje práce. Vybírám činnosti na základě IVP.

6. Do jaké míry a v čem ovlivňuje náplň Vaší práce pedagog, se kterým spolupracujete ve třídě?

Moc neovlivňuje, ale občas se stane, že mě pořádá o pomoc. Já pomáhám i sama od sebe, když vodím problém. Jinak v malé míře ovlivňuje mou práci. Vycházíme si hodně vstříc, takže zde není problém.

7. Podílíte se na přípravě vzdělávacích činností a pomůcek?

Ano, je to o domluvě mezi námi. Mohu říkat i svoje nápady a myšlenky.

8. Pracuje pouze s dítětem s IVP, nebo spolupracuje se všemi dětmi?

Pracuji se všemi dětmi, ale nejvíce s chlapcem, kvůli kterému tu jsem. Snažím se ho maximálně zapojovat mezi ostatní děti, takže když jde například do umývárny, poprosím jiné dítě, aby mu v případě potřeby pomohlo. On to zvládá sám, ale kdyby náhodou. Ale není to vyloženě jen s ním. Nebo při vycházkách s ním děti chodí za ruku. Je dobré, že děti jsou už zvyklé, takže tady nemáme žádný problém.

9. Jaký rozdíl vidíte mezi pozicí AP v běžné třídě a AP ve speciální třídě?

To nemůžu úplně posoudit, protože nevím, jak to vypadá ve speciální třídě. Nikdy jsem tam nebyla, takže nevím, co tam asistent přímo dělá. Ale je asi tam celkově méně dětí, tudíž individuálnější přístup. V tomto individuálním přístupu vidím jeden z rozdílů.

10. Přijde Vám jedna z pozic náročnější?

To opravdu nevím, nedokážu to rozlišit. Každá práce má svoje plusy a minusy. Možná, když se nad tím zamyslím, je možné, že náročnější to může být ve speciální třídě. Protože tam, každé dítě je něčím odlišné má nějaké postižení, ale v běžné třídě je jen jeden nebo i více, ale ne celá třída.

Rozhovor č. 3 s asistentem pedagoga s mateřské školy C:

1. Souhlasí obsah Vaší práce s tím, co máte dáno ve smlouvě?

Ano souhlasí to.

2. Kdo Vám určuje náplň práce?

Ředitelka i třídní učitelka.

3. Je náplň práce v písemné podobě?

Ano mám to sepsané, byla mi sdělena při příchodu do této školky.

4. Pokud ano, je k nahlédnutí a kde?

Mám ji danou u smlouvy, ale ve třídě ji nikde nemám.

5. Odráží se IVP daného dítěte v náplni Vaší práce?

Ona odráží se, podle něho pracuji s dítětem.

6. Do jaké míry a v čem ovlivňuje náplň Vaší práce pedagog, se kterým spolupracujete ve třídě?

Vzájemně se s učitelkou domlouváme. Řídí se to i počtem dětí v daný den ve třídě a podle aktuálních potřeb dětí. Učitelka například pracuje s více dětmi u stolečků a já jsem se svým chlapcem, na koberci. Poté mě třeba poprosí, abych si vzala ještě jedno dítě, které činnost nebaví nebo jí nechce dělat. Je to opravdu vzájemné, pomáháme si. Jinak by to tady ani nešlo. Musíme hodně spolupracovat, aby chod třídy nějak fungoval.

7. Podílíte se na přípravě vzdělávacích činností a pomůcek?

Často to vymýšlíme spolu. Domlouváme se a debatujeme o tom, co je vhodné zařadit, co je potřeba udělat atd.

8. Pracuje pouze s dítětem s IVP, nebo spolupracuje se všemi dětmi?

Pracuji úplně se všemi dětmi. Jsme totiž třída, kde jsou děti s tělesným, mentálním i jiným postižením. Takže musím pracovat se všemi, ale nikdy neopominám svého chlapce. Nechci říkat, že je na prvním místě, ale s ním pracuji úplně nevíce.

9. Jaký rozdíl vidíte mezi pozicí AP v běžné třídě a AP ve speciální třídě?

Rozdíl je určitě v počtech postižených dětí.

10. Přijde Vám jedna z pozic náročnější?

Myslím si, že práce ve speciální třídě je lehčí. Nežli v běžné třídě. Tam může narušit jedno dítě s IVP ostatní děti. Jasně, že i tady se děti ruší navzájem, ale tady jsme na to všichni zvyklí. Asistent ve speciální třídě má podle mě více prostotu pro práci s dětmi. V běžné třídě se musí stále ohlížet na ostatní intaktní děti.

Rozhovor č. 4 s asistentem pedagoga z mateřské škola D

1. Souhlasí obsah Vaší práce s tím, co máte dáno ve smlouvě?

Z větší části ano souhlasí, ale protože jsme malá mateřská škola, tak je potřeba dělat i jiné věci. Například umýt nádobí, rozdat dětem svačinu. Řídí se to podle aktuální situace. Určitě obsah smlouvy souhlasí plus je potřeba udělat i některé věci navíc.

2. Kdo Vám určuje náplň práce?

Paní ředitelka.

3. Je náplň práce v písemné podobě?

Ano, mám to psané ve smlouvě.

4. Pokud ano, je k nahlédnutí a kde?

Protože jí mám sepsanou ve smlouvě, tak ano je k nahlédnutí. Mám jí doma a je i zde ve školce.

5. Odráží se IVP (Individuální vzdělávací program) daného dítěte v náplni Vaší práce?

Nejsem si jistá, zda je v náplni práce. Myslím, že snad tato náplň práce vznikla dřív, než samotné IVP. V reálu se náplň práce odvíjí podle toho, co je napsáno v IVP. Jelikož péče, kterou tento chlapec potřebuje, se v praxi odvíjí. Jednoduše pracuju podle IVP.

6. Do jaké míry a v čem ovlivňuje náplň Vaší práce pedagog, se kterým spolupracujete ve třídě?

Ano, pracuji i podle pokynů pedagoga. Jak jsme malá školka, tak opravdu záleží na tom, co je potřeba.

7. Podílíte se na přípravě vzdělávacích činností a pomůcek?

Ano podílím se, spolupracujeme na tom s učitelkou. Pomůcky také připravuji. Také si píšu k přípravě práci s chlapcem. Zde se zaměřím na výběr vhodných činností, aby byl znát posun za určité období.

8. Pracuje pouze s dítětem s IVP, nebo spolupracuje se všemi dětmi?

Pracuji se všemi dětmi. Ale cílem asistenta je začlenění dítěte s handicapem do kolektivu a tady je to hezky vidět. Jak se postupem času mě mít potřebuje. Myslím tím mou podporu a víc se začleňuje k ostatním dětem. Takže ta cílená činnost s chlapcem je postupně menší a menší.

9. Jaký rozdíl vidíte mezi pozicí AP v běžné třídě a AP ve speciální třídě?

Já jsem se nikdy se speciální třídou nesečkala. Nikdy jsem tam nebyla, jen jsem měla možnost v rámci mé praxe ve škole se speciální základní školu podívat. Zde jsem viděla práci asistentů.

10. Přijde Vám jedna z pozic náročnější?

Možná z obecného pohledu, je to lepší ve speciální třídě, protože zde učí i speciální pedagog a je schopen více tomu asistentovi poradit. Myslím tím, poradit, jak s tím dítětem pracovat.

Kdežto asistent v běžné třídě nemusí mít takovou oporu v pedagogovi. Pedagogové většinou nemají zaměření na speciální pedagogiku, tím pádem to může být i pro toho samotného pedagoga těžší, když má ve třídě dítě s postižením. Nemusí mu poskytnout takovou podporu.

Přijde mi tedy, že je to těžší v běžné třídě. Zde se musí myslet i na organizaci. Ve speciálních třídách mají i snížený počet dětí, víc pomůcek a pedagogové vědí, jak pracovat.

6 Závěr výzkumného šetření

V cíli 1 jsem se snažila zmapovat, jaké vztahy jsou mezi pedagogem a asistentem pedagoga (dále jen AP). K tomu mi posloužil sestavený dotazník s uzavřenými otázkami. Na dotazník mi odpovědělo celkem 50 respondentů. Ti byli z 84% ze státní mateřské školy, dále odpovídali i učitelé i jiných typů škol. Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejčastější věk asistentů pedagoga je v rozmezí od 29 až do 39 let a od 40 až do 50 let. Tudíž nejpočetnější věková skupina, AP tvoří lidé ve věku od 29 až do 50. Přes polovinu dotazovaných pedagogů pracuje se svým AP 1 nebo 2 roky. Pro utváření pozitivních vztahů mezi lidmi v tomto případě mezi pedagogem a AP hraje velkou roli čas. Proto se může délka spolupráce orážet i ve vztahu mezi pedagogem a AP.

Pro dobré vztahy na pracovišti jsou důležité i činnosti, které vykonáváme. Často můžou vznikat neshody v případě nespokojenosti s činnostmi, které vykonáváme. Proto jsem do dotazníku zakomponovala i otázky týkající se právě náplně práce AP. Z těchto otázek je zřejmé, že náplň práce v 34% určuje ředitel školy. V 26% pak vychází možnost ředitel + učitel. Tato možnost mi přijde optimální. Sestavují ji totiž lidé, kterých se to týká. Ředitel jako hlava celé školy a učitel, který má od svého AP určité očekávání. Objevily se i jiné možnosti, jako například vedoucí učitelka i jiné. V mnoha případech tato náplň práce byla v písemné podobě, tudíž ji nikdo nemůže zpochybnit a je možnost do ní nahlédnout. Pouze 24% z celkem dotazovaných uvedlo, že náplň práce není v písemné podobě.

Vztahy déle utváří i vzájemná souhra ve spolupráci. Z tohoto důvodu jsou na místě i otázky, například, zda se AP podílí na přípravě vzdělávacích činností a pomůcek. U této odpovědi uvedlo 58% respondentů možnost „ano“, tedy, že se podílí. 74% AP pracují podle IVP (Individuálního vzdělávacího plánu, dnes již označován za PPP- Plán pedagogické podpory). Pro úspěšné začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pro intaktní žáky i pedagoga je důležitá práce AP, dle potřeby, se všemi dětmi. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 74% AP pracuje hlavně s dítětem s IVP, ale i s ostatními dětmi. Práci se všemi dětmi vidím za velmi důležitou a pozitivní. V případě separace AP a dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami nemůžeme hodnotit za úspěšnou. Vzájemnou souhru mohou také ovlivňovat výsledky práce AP. 48% dotazovaných pedagogů vidí pozitivní změnu výsledků ve vzdělávání dítěte. 24% respondentů uvedlo možnost, že „spíše vidí“ změnu a 28% uvedlo,

že „spíše nevidí“ nebo nevidí žádnou změnu. Situace, kdy pedagog nevidí změnu výsledků, může vést k nesrovnalostem mezi ním a AP.

Obavy z příchodu AP do třídy ze strany pedagoga se také objevily. 78% pedagogů tuto skutečnost vnímalo „pozitivně“ nebo „spíše pozitivně“ a 22% vnímalo příchod AP „negativně“ nebo „spíše negativně“. Samozřejmě i tato skutečnost z počátku ovlivňuje vztahy. Přínosem pak pro pedagogy byl AP z 76% pozitivní a z 24% negativní. Již zmiňovanou spolupráci vidí pedagogové v 50% za pozitivní a 32% za spíše pozitivní. Pouze 18% respondentů nevnímá spolupráci za partnerskou. Co se týká komunikace, mezi těmito pozicemi dotazník vykazuje, že „dobrá“ a „spíše dobrá“ uvedlo 84% dotazovaných. Dále tuto komunikaci považuje za partnerskou 80% dotazovaných. Na přímou otázku, jaký vztah má pedagog s AP odpovědělo 58% a 28% respondentů „pozitivní“ a „spíše pozitivní“.

Z těchto údajů ve výsledku můžeme konstatovat, že ve většině případů uvedli respondenti minimálně 50% pozitivní odpovědi. Z toho lze říci, že pedagogové mají se svým asistentem pedagoga dobré a pozitivní vztahy. Samozřejmě někteří uvedli opak. Dle mého názoru velmi záleží na povahových vlastnostech každé osoby a schopnosti vyjít si vstříc tak, aby ani jedna strana nebyla poškozená. Z tohoto důvodu mohu říci, že svou hypotézu: předpokládám, že minimálně polovina dotazovaných učitelů mateřských škol bude mít se svým asistentem pedagoga spíše pozitivní vztah, jsem naplnila.

V **Cíli 2** jsem se snažila zjistit, zda je nebo není rozdíl v náročnosti práce na pozici asistenta pedagoga v běžné a speciální třídě mateřské školy. K tomu jsem použila dvě metody. Metodu zúčastněného pozorování a metodu rozhovorů přímo s AP. Pozorování proběhlo ve čtyřech mateřských školách. Dvě třídy byly speciální a dvě třídy běžného typu s jedním integrovaným dítětem. Každou třídu jsem navštívila celkem třikrát. Dvakrát dopoledne a jednou odpoledne. Pouze jednu speciální třídu jsem odpoledne nenavštívila, protože fungovala pouze do oběda. Při pozorování jsem zaznamenala zajímavé skutečnosti.

Z rozhovorů můžeme zjistit, že všichni oslovení AP mají at' již podrobně nebo jen obecně náplň práce sepsanou písemně. Z i tohoto dokumentu může porovnat náročnost činností. Náročnost se také odvíjí od potřeb jednotlivých dětí. Proto mi přišlo důležité tázat se, zda AP pracují pouze s dítětem s IVP nebo se všemi dětmi. Ve všech čtyřech případech

byla odpověď se všemi. To je jistě náročnější nežli pracovat pouze s jedním dítětem. Nicméně je důležité říci, že při pozorování jsem zjistila, že AP ve speciální třídě opravdu pomáhají všem dětem každý den, pokaždé když je potřeba i když není, jsou jim stále nápomocni. Kdežto AP v běžné třídě sice také pomáhají všem dětem, ale jejich pomoc je v mnohem menší míře.

AP ve speciální třídě více spolupracují s pedagogem. V obou dvou případech speciálních tříd AP zastupovali pozici „učitelky“. Byl zde jen málo patrný rozdíl pozic. Jak konstatovala jedna učitelka ze speciální třídy: „*AP je mou pravou rukou, bez ní bych to tady nezvládla.*“ V běžné třídě také AP spolupracuje s pedagogem, ale v menší míře. Z pozorování jsem dále zjistila, že integrované děti v běžných třídách jsou samostatnější nežli některé děti ze tříd speciálních. To se samozřejmě odvíjí i v práci AP. V běžné třídě například hygienu integrované děti zvládaly převážně samy. Mnohdy AP požádal intaktní dítě, aby na dotyčného chlapce dohlédlo. Ve speciální třídě spousta dětí potřebovala pomoc. AP ze speciální třídy myla dětem ruce, některé dokonce musela i přebalit. Další rozdíl vidím ve větší agresivitě dětí ve speciálních třídách. Častokrát se stalo, že jsem byla svědkem nepřátelského chování dítěte k jinému. Proto AP zajisté i pedagog museli nevhodné chování řešit. To ovlivňovalo celkovou atmosféru ve třídě. V běžné třídě s integrovaným dítětem jsem svědkem takových to událostí nebyla, samozřejmě i tady mohou nastat takovéto situace.

V rozhovorech AP uvedli, že nemohou posoudit, zda je jedna z pozic náročnější, protože v druhém typu třídy nikdy nebyli. Nicméně však uváděli, že rozdíl spočívání například v počtech dětí běžné a speciální třídy. Dále jedna z odpovědí byla, že ve speciální třídě mají více speciálních pomůcek nežli v běžné třídě. A také byl uváděn rozdíl v individuálním přístupu. Dva AP uvedli, že jim připadá náročnější pozice AP ve speciální třídě, z důvodu většího počtu znevýhodněných dětí, u kterých je potřeba velmi intenzivního individuálního přístupu. Druhá část AP uvedla, že jim připadá naopak pozice AP ve speciální třídě lehčí a v běžné těžší. Argumentovali tak z důvodu neodpovídajícího vzdělání pedagoga, který tudíž nemůže být takovou oporou pro AP. Dále uváděli, že jedno integrované dítě v běžné třídě může narušit intaktní děti a celkový chod třídy.

I když odpovědi z rozhovorů vycházejí nerozhodně, můj názor ovlivněný pozorováním AP při práci soudím, že pozice AP ve speciální třídě je náročnější nežli pozice AP v běžné třídě mateřské školy. Proto svou hypotézu, která zněla: předpokládám, že náročnost práce asistenta pedagoga ve speciální třídě mateřské školy bude náročnější, nežli náročnost práce asistenta pedagoga v běžné třídě mateřské školy jsem také naplnila. Je ale velmi důležité říci, že hodně záleží na individualitě dětí na typu postižení!

7 Závěr

Cílem bakalářské práce na téma „Asistent pedagoga v předškolním zařízení“ bylo zjistit, jaké jsou vztahy mezi asistentem pedagoga a pedagogem a zmapovat rozdílnost pozic asistenta pedagoga v běžné a speciální třídě v mateřské škole.

V teoretické části práce jsem se nejprve zaměřila na samotné pojmy jako je Integrace a Inkluze. Dále jsem přiblížila pozici asistenta pedagoga, jeho legislativní rámec, historii, vzdělávání a platové ohodnocení. Poslední kapitolu teoretické části tvoří speciální pedagogika, do které jsem dále zařadila syndrom ADHD a poruchy zraku. Tyto dvě znevýhodnění jsem zvolila do teoretické části na základě náslechnů v mateřských školách, které jsem v rámci své bakalářské práce navštívila. Byly to dvě nejčastější poruchy v těchto mateřských školách.

Praktická část zjistila, jaké vztahy mají učitelé se svým asistentem pedagoga. Cíl jsem zvolila z důvodu mého zájmu o problematiku vztahů obecně. Protože jsem tento školní rok začala pracovat s jinou kolegyní, náš vztah z počátku nebyl vůbec dobrý. Tato skutečnost mě velmi ovlivňovala ve výkonu mé práce. Proto jsem tento cíl zvolila. Z dotazníků vyšlo, že vztahy mezi těmito pozicemi jsou na dobré úrovni. Tato skutečnost mě potěšila. Dle mého názoru je důležité pěstovat dobré vztahy na pracovišti i v soukromém životě. Dalším cílem, jak již bylo řečeno, bylo zmapovat náročnost práce asistentů pedagoga v běžné a speciální třídě. V rámci toho cíle jsem navštívila čtyři mateřské školy. Musím říci, že všechny školy byly velice pěkné a ve všech se ke mně chovali velmi mile. Proto byla radost mateřské školy navštěvovat. Výzkum ukázal, že s ohledem na druhy handicapů jednotlivých dětí a s ohledem na jejich individuální zvláštnosti je pozice asistenta pedagoga ve speciální třídě o něco náročnější nežli pozice asistenta v běžné třídě.

Úplným závěrem této práce teď již mohu říci, že pro mě nebylo lehké bakalářskou práci napsat. Nejednou jsem se ocitla ve slepé uličce. Tento úkol jsem překonala a s blaženým pocitem ho teď dokončila. Pro člověka kromě vztahů je důležité i překonávat sám sebe...

8 Seznam použitých zdrojů

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BASLEROVÁ, Pavlína. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3376-9.

EDELSBERGER, Ludvík a František KÁBELE. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Knihnice speciální pedagogiky.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

GAŇO, Viliam. *Defektní děti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. Učebnice pro střední školy sociálně právní péče.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

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

JANKOVÁ, Jana. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4476-5.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5347-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. V Praze: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-0-4.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

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

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

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

NEWMAN, Sarah. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením: rozvoj kognitivních, pohybových, smyslových, emočních a sociálních dovedností*. Praha: Portál, 2004. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-872-4.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2529-1.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 2007. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školského poradenského zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2007. ISBN 978-80-86856-35-3.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6.

Internetové zdroje

Asistent pedagoga. Národní ústav pro vzdělání [online]. NÚV, c2011-2019 [cit. 2019-05-22].

Dostupné

z:

<http://www.nuv.cz/t/ap?fbclid=IwAR37eqzQuNC6arLYEXwfdYRnr3YQLYB7-57j7ZC2VZar2F-J7P5sgbOmrBo>

Co je ADHD/ADD a jak se projevuje. Nepozorní [online]. SAPP, 2013 [cit. 2019-06-23]. Dostupné z: <http://www.nepozornidospeli.cz/index.php/2013-11-13-18-17-04/co-je-adhd-add?fbclid=IwAR3Nji88EM3euEopQbtcFO9GFIPSBjaRfRBAjC18lfKR0uVnuJWDZEEeqOI>

Historie. *ASISTENTPEDAGOGA.CZ* [online]. Nová škola, ©2013 [cit. 2019-05-22]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/historie>

Inkluze v praxi. Národní institut pro další vzdělání [online]. 2016 [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzefbclid=IwAR38D8wNqGpnrKfhvgdE143fkgd3caBR3-Llj3U3xyIY1x_ztQMwVgifzIo

Inkluze, Rytmus - od klienta k občanovi, o.p.s. [online]. 2019 [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: http://inkluzecz/inkluzefbclid=IwAR2HD6o79XyQ7bSDp-FuU185Tw3qVp86GZNsuKFYIi13VW77TphgSq6_v24

Legislativa. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. c2013-2019 [cit. 2019-05-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/urednik>

NĚMEC, Zbyněk. Jak změnila čerstvá novela vyhlášky profesi asistenta pedagogů? Jednoznačně k horšímu, 2018, [online] Praha: Nová škola, o. p. s. [cit. 9. 3. 2018]. Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/jak-zmenila-cerstva-novela-vyhlasiky-profesiasistentu-pedagoga-jednoznacne-k-horsimu>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [citováno 15. 11. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

TEPLÁ, PhDr. Marta, PhDr. Lenka FELCMANOVÁ, PH.D. a PhDr. Zbyněk NĚMEC, PH.D. Pozice a pracovní náplň asistenta pedagoga. Asistent pedagoga [online]. 2018 [cit. 2019-07-11]. Dostupné z: https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/pozice-a-pracovni-napl-n-asistenta-pedagoga-katalog-praci-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EmHapLQrmYZF4-NcbQOA0nE/?fbclid=IwAR1b0C0bNCUD0Y0XkT-AjDJw3KhQ3ydRkkM_Sbfzs7qDU-VSvLvz5G6m6iA

9 Přílohy

Příloha č. 1

Dotazník pro pedagogy, pracující s asistentem pedagoga.

1. Jakého typu je mateřská škola, ve které pracujete?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Státní MŠ

Soukromá MŠ

Alternativní MŠ

Státní MŠ + ZŠ

2. Kolik let je vašemu asistentovi pedagoga?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

18 – 28 let

29 – 39 let

40 – 50 let

51 a více let

3. Jak dlouho spolupracujete se svým asistentem?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

0 - 1 rok

2 roky

3 roky

4 a více let

4. Kdo určuje náplň práce asistentovi, se kterým pracujete?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ředitel MŠ

Ředitel MŠ + učitel

Učitel

Jiná možnost

5. Je náplň práce asistenta v písemné podobě?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

6. Pokud ano, je k nahlédnutí a kde?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Není v písemné podobě

V ředitelně + v pracovní smlouvě asistenta pedagoga

Je přiložena v třídní knize

Jiná možnost

7. Podílí se asistent na přípravě vzdělávacích činností a pomůcek?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

8. Pracuje asistent podle IVP (individuální vzdělávací plán) daného dítěte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

9. Pracuje asistent pouze s dítětem s IVP nebo spolupracuje se všemi dětmi?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Pracuje hlavně s dítětem s IVP + je nápomocen i ostatním dětem

Pracuje pouze s dítětem s VIP Jiná možnost

10. Vidíte pozitivní změnu výsledků vzdělávání dítěte, se kterým asistent pracuje?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

11. Jak jste vnímala příchod asistenta do vaší třídy?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Pozitivně

Spíše pozitivně

Spíše negativně

Negativně

12. Je pro vás asistent přínosem?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

13. Považujete spolupráci mezi vámi a asistentem za partnerskou?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

14. Jaká je komunikace mezi vámi a asistentem?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Dobrá

Spíše dobrá

15. Považuje tuto komunikaci mezi vámi a asistentem za partnerskou?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

16. Jaký vztah máte s asistentem?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Pozitivní

Spíše pozitivní

Spíše negativní

Negativní

Příloha č. 2

Rozhovor s asistenty pedagoga s předem připravenými otázkami.

1. Souhlasí obsah Vaší práce s tím, co máte dáno ve smlouvě?
2. Kdo Vám určuje náplň práce?
3. Jaké je Vaše hlavní náplň práce? (přímá činnost)
4. Jaká je Vaše nepřímá náplň práce? (nepřímá činnost)
5. Je náplň práce v písemné podobě?
6. Pokud ano, je k nahlédnutí a kde?
7. Odráží se IVP daného dítěte v náplni Vaší práce?
8. Do jaké míry a v čem ovlivňuje náplň Vaší práce pedagog, se kterým spolupracujete ve třídě?
9. Podílíte se na přípravě vzdělávacích činností a pomůcek?
10. Pracuje pouze s dítětem s IVP, nebo spolupracuje se všemi dětmi?
11. Jaký rozdíl vidíte mezi pozicí AP v běžné třídě a AP ve speciální třídě?
12. Přijde Vám jedna z pozic náročnější?