

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

KATEDRA PEDAGOGIKY

Bakalářská práce

Eva Kašparová

Aktéři inkluzivního vzdělávání v MŠ

Actors of inclusive education in kindergarten

Praha 2022

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 12.5.2022

Eva Kašparová

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou aktérů zasahujících do inkluzivního vzdělávání v mateřské škole. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Jejím cílem je dát ucelený pohled na aktéry inkluzivního vzdělávání. V teoretické části jsou vymezeny pojmy a legislativa inkluzivního vzdělávání v mateřské škole. Jsou zde popsáni aktéři s působností na úrovni institucí a jejich klientů. Podrobněji podává teoretický obraz učitelky a asistenta pedagoga, vymezuje jejich role a předpoklady pro tato povolání s ohledem na předškolní inkluzivní vzdělávání.

Obsahem praktické části je vícečetná případová studie. Jejím cílem je podrobně prozkoumat ve třech třídách jedné mateřské školy spolupráci učitelky a asistenta pedagoga a její dopad na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a zjistit, jak ovlivňuje školní klima. V závěrečném shrnutí případových studií je pro ucelený pohled popsán vliv aktérů, kteří se na vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami podílejí.

V závěru celé bakalářské práce jsou shrnuty odpovědi na výzkumné otázky, které ukazují nutnost správně nastaveného vztahu mezi učitelkou a asistentem pedagoga pro optimální podporu dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a pozitivní klima třídy.

Abstract

The bachelor thesis deals with the issue of actors intervening in inclusive education in kindergarten. It is divided into theoretical and practical parts. It aims to give a comprehensive view of the actors of inclusive education. The theoretical part defines the concepts and legislation of inclusive education in kindergarten. The actors with institutional level and their clients are described. It gives a more detailed theoretical picture of the teacher and the teaching assistant, defining their roles and prerequisites for these professions with regard to preschool inclusive education.

The content of the practical part is a multiple case study. Its aim is to examine in detail in three classes of a kindergarten the cooperation between a teacher and a teaching assistant and its impact on a child with special educational needs as well as to find out how it affects the school climate. In the final summary of the case studies, the influence of the actors involved in the education of a child with special educational needs is described for a comprehensive view.

In the conclusion of the thesis, the answers to the research questions are summarized, showing the necessity of a proper relationship between the teacher and the teaching assistant for optimal support of a child with special educational needs and a positive classroom climate.

Klíčová slova

inkluzie, inkluzivní vzdělávání, aktér inkluzivního vzdělávání, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, školní klima, asistent pedagoga, učitelka v mateřské škole, podpůrné opatření

Keywords

inclusion, inclusive education, actor of inclusive education, child with special educational needs, school climate, teaching assistant, kindergarten teacher, support measures

OBSAH

1	Úvod	8
2	Teoretická část	10
2.1	<i>Terminologie</i>	10
2.1.1	Pojem inkluze, školní inkluze	10
2.1.2	Sociální inkluze	10
2.1.3	Inkluzivní pedagogika	11
2.1.4	Integrace	12
2.2	<i>Legislativa</i>	13
2.2.1	Prohlášení ze Salamanky	13
2.2.2	Současná legislativa inkluzivního vzdělávání v ČR	14
2.3	<i>Podpůrná opatření</i>	15
2.3.1	Podpůrná opatření 1. stupně	15
2.3.2	Podpůrná opatření 2. – 5. stupně	15
2.4	<i>Mateřská škola</i>	16
2.4.1	Veřejné MŠ	16
2.4.2	Vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními MŠ	18
2.5	<i>Aktéři inkluzivního vzdělávání v MŠ</i>	19
2.5.1	Hlavní aktéři vzdělávacího procesu na úrovni systému	20
2.5.2	Aktéři inkluzivního vzdělávání na úrovni školy	22
2.5.3	Vrstevnická skupina dětí – třída	23
2.5.4	Pedagogičtí pracovníci	24
3	Praktická část	32
3.1	<i>Cíl a metodologie výzkumu</i>	32
3.2	<i>Výzkumný terén</i>	33
3.3	<i>Organizace výzkumu</i>	34
3.4	<i>Výzkumná zjištění a analýza</i>	36
3.4.1	Případová studie č.1 v „zelené“ třídě	36

3.4.2	Shrnutí případové studie č.1	39
3.5	<i>Případová studie č. 2. ve „žluté“ třídě</i>	40
3.5.1	Shrnutí případové studie č. 2	44
3.6	<i>Případová studie č.3 v „modré“ třídě</i>	44
3.6.1	Shrnutí případové studie č.3	49
3.7	<i>Závěr praktické části</i>	50
3.7.1	Vztah učitelky a asistentky	50
3.7.2	Vliv vztahu učitelky a asistentky na dítě se SVP	52
3.7.3	Klima třídy	53
3.7.4	Psychologové z poradenských zařízení	53
3.7.5	Ředitelka	54
3.7.6	Rodina	55
4	Závěr	55
5	Seznam použité literatury	57
5.1	<i>Knihy</i>	57
5.2	<i>Jiné dokumenty</i>	58
5.3	<i>Elektronické zdroje</i>	58
6	Seznam zkratk	60
7	Seznam příloh	61

1 Úvod

Tématem této bakalářské práce jsou aktéři inkluzivního vzdělávání v mateřské škole. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Hlavním tématem teoretické části je definice a popis subjektů a procesů, které se podílejí na inkluzivním vzdělávání v MŠ. Teoretická část je rozdělena do 5 kapitol. Jednotlivé kapitoly se věnují definicím pojmů základní terminologie inkluze; legislativy; vysvětlení, kdo je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami; jaké využívá podpůrné prostředky, až po charakteristiku veřejné mateřské školy. Následuje výčet a popis jednotlivých aktérů, kteří působí na různých úrovních (stát, škola, třída), odlišnou intenzitou a v různých oblastech inkluzivního vzdělávání v mateřské škole. Dále jsou definovány kategorie aktérů na úrovni státu a na úrovni školy a role ředitelky jako spojovacího článku mezi nimi. Podrobněji je zde popsána spolupráce učitele a asistenta pedagoga, jejich role, očekávané osobnostní předpoklady a profesní kompetence. Tato spolupráce je tématem praktické části práce.

Pracovní pozice asistenta pedagoga se do běžných mateřských škol masivně rozšířila po novele školského zákona s platností od školního roku 2016/17. Ten umožnil jako podpůrný prostředek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami využít asistenta pedagoga. Téma bakalářské práce jsem si zvolila, protože spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga je oblast, která je mi blízká z mé praxe a profesních kontaktů, jež mi umožňují o tématu přemýšlet a nahlížet je z různých úhlů – z pohledu učitelky spolupracující s asistentkou, mentorky začínajících učitelek a studentek na praxi v MŠ nebo lektorky tandemového workshopu zabývajících se spoluprací učitelky a asistenta v mateřské škole.

Předmětem praktické části je kvalitativní výzkum v podobě vícečetné případové studie. Výzkumným terénem byla veřejná mateřská škola, kde jsem sledovala spolupráci asistenta pedagoga a učitelky po dobu několika měsíců ve třech třídách. Cílem praktické části je prozkoumat vztah učitelky a asistenta pedagoga a nalézt odpovědi na základní výzkumnou otázku „Jak vztah učitelky a asistenta pedagoga působí na dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?“ a související

doplňkové otázky „Co ovlivňuje vztah učitelky a asistenta pedagoga?“ a „Jaké dopady má tento vztah na klima třídy?“.

Na základě pozorování vznikly analýzy jednotlivých případových studií poskytující odpovědi na výzkumné otázky. Práce si neklade za cíl jejich zveřejnění, ale hlubší poznání vztahů a vlivů v kontextu dané třídy a školy. Propojuje teoretická východiska s běžnou realitou v konkrétní veřejné mateřské škole. Ukazuje i možný rozpor mezi ideálními teoretickými základy a praktickou realitou školního života.

2 Teoretická část

2.1 Terminologie

2.1.1 Pojem inkluze, školní inkluze

„Inkluze začíná tím, že připustíme odlišnosti mezi studenty“

(Booth, Aiscow , 2007, str. 7)

Pojem „inkluze“ se tradičně vztahoval ve školním prostředí k žákům s postižením, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, stejně jako termín integrace. Původ slova inkluze vyvozuje Langer z latinského slova inclusio, které znamená přijetí nebo zahrnutí do celku (2016, s.10). Toto tradiční chápání je v současnosti nahrazováno spíše pohledem na jednu heterogenní skupinu zahrnující všechny žáky a jejich potřeby, bez určení „normality“. Tento pohled nahlíží na inkluzi jako na proces, který reaguje mírou podpory na odlišné potřeby.

Další pohled na školní inkluzi je vzhledem k žákovi, který ve vzdělávacím systému selhává. Příčina neúspěchu se hledá v nedostatečně otevřeném systému s bariérami a ne v žákovi samotném. *„Cílem inkluze je tedy začlenit všechny žáky dohlavního proudu vzdělávání, zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj všech žáků a podpořit úspěšnost každého žáka.“* (Walterová, 2004, s. 389)

2.1.2 Sociální inkluze

Často je zmiňována podřazenost školní inkluze inkluzi sociální, která vidí inkluzivní vzdělávání jako cestu k plnohodnotnému začlenění všech do společnosti a zasahuje mnohé oblasti lidského života. *„Zaměření a snaha o inkluzi je celospolečenským jevem, a to jak na národní, tak na celosvětové úrovni“* (Jiří Langer a kol., 2016, s. 10).

Anderliková (2014, s. 42-43) také rozlišuje inkluzi školní a sociální, ke které dochází pokud je člověk ve své jedinečnosti společností přijímán a může se do ní zapojit. Společnost vytváří struktury, které jsou dostatečně otevřené pro všechny a zohledňují potřeby všech jejích členů. Sociální inkluze odstraňuje překážky vedoucí k

exkluzi (vyloučení) v mnoha oblastech, např. exkluze z trhu práce, ekonomická, kulturní, institucionální. Školní inkluzi popisuje především jako cestu na pracovní trh, která vede přes úspěšné pracovní zařazení k prožívání běžného plnohodnotného života.

Další pohled na školní inkluzi je vzhledem k žákovi, který ve vzdělávacím systému selhává. Příčina neúspěchu se hledá v nedostatečně otevřeném systému s bariérami a ne v žákovi samotném. K tomuto pohledu se váže podpora úspěšnosti žáka, aby se díky optimálním podmínkám mohl v hlavním vzdělávacím proudu nejen začlenit, ale i být úspěšný.

2.1.3 Inkluzivní pedagogika

Pojem inkluzivní vzdělávání je v pedagogickém slovníku vysvětlen jako „vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému. (Průcha, Walterová, Mareš 2009 s. 104). Na inkluzivní pedagogiku jako na edukační koncept je nahlíženo z mnoha pohledů. Edukací dle Průchy rozumíme proces, který zahrnuje výchovu i vzdělávání (2005, s. 66). Samotný termín inkluzivní pedagogika je často používán i v různých významech. Pro lepší orientaci v této různosti je vhodné třidimenzionální pojetí inkluzivní edukace v porovnání s integrací.

„Inkluze se takto může

1. *ztotožňovat s integrací a nebo se může chápat jako*
2. *jakási vylepšená, „optimalizovaná“ integrace, nebo jako*
3. *nová kvalita přístupu k postiženým dětem, odlišná od integrace – jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí.“ (Hornáková, 2006 cit. podle Lechta, 2010, s.28)*

Z třetího bodu vychází většina pojetí inkluzivního vzdělávání. V inkluzivním vzdělávání se nedělí skupina žáků na děti se speciálními potřebami a děti ostatní, ale jde o jednu heterogenní skupinu žáků s rozdílnými vzdělávacími potřebami. „*Inkluzivní pedagogika je výzvou k symbióze běžné a speciální pedagogice*“. (Lechta, 2010, s. 29)

Mezi přístupy náležející inkluzivní pedagogice dle Tannenbergové (2016, s. 37-38) patří:

- *pohled na člověka jako jednotu*

- heterogenita – jako přirozenost společnosti (učební skupiny), nerozlišuje většinovou a menšinovou skupinu
- kooperace a spolupráce
- učení se společnému předmětu – neexistuje žádné zúžení vzdělávacích obsahů, pouze na individualizované rovině směrem k potřebám žáka
- vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování
- individualizace společného kurikula – kurikulum se nevztahuje k typu školy

Nastavení takových přístupů ve školním prostředí se neděje v jeden moment, ale jde o proces, který má za cíl nacházet optimální řešení pro uplatnění efektivního vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu. Inkluze, jako cesta ke škole s rovnými příležitostmi, která bude otevřená, vstřícná a reagující na potřeby dětí, je tedy dlouhodobým směřováním. Takovou školu můžeme nazývat „školou pro všechny“, „inkluzivní školou“. Častěji se setkáváme s použitím pojmů ukazující na proces místo na stav, jako „inkluzivní zaměření“, „inkluzivní orientace“ nebo „edukace ve školách, kde je základním principem inkluze“

„Inkluzivní edukace znamená rozvoj kultury směrem k sociálnímu celku. Jedná se o takové uspořádání školy běžného typu, která bude schopná nabídnout vzdělání všem bez rozdílů (Hájková, Strnadová, 2010, s. 90)

Dle Tannenbergerové (2016, s. 34) jsou v České republice užívány pojmy inkluze, školní inkluze, inkluzivní vzdělávání k vyjádření téhož. V této práci budou dále použita (pro zjednodušení) také jako synonyma.

2.1.4 Integrace

Rozdíl mezi integrací a inkluzí lze podle Lechty vysvětlit velmi zjednodušeně, integrace znamená přizpůsobení dítěte škole a inkluze se snaží přizpůsobit prostředí dítěti (Lechta, 2010, s. 29). Ve Slovníku speciální pedagogiky bychom našli tuto definici integrace: „*Termín pocházející z latiny a znamenající v doslovném překladu ‚znovuvytvoření celku‘. V pedagogických souvislostech má význam psychologický a sociologický*“ (Valenta, 2015, s. 71).

Z pohledu Andrlíkové (2014, s. 41) integrace předpokládá dvě skupiny, kde většinová skupina je brána jako „normální“ a přátelsky přijímá menšinovou skupinu. Je

s ní počítáno, ale není plně začleněná do většinového společenství. Integrace „*definuje člověka na základě existujícího či neexistujícího defektu*“. (Anderliková, 2016, s. 45)

Lechta (2010, s. 30) na základě Farrella a Ainscowa popisuje ve školním prostředí tříступňovou integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Integraci speciální třídy v prostorách běžné školy nazývá lokalizovanou, kdy se děti z obou skupin vlastně nekontaktují. Pokud dochází k interakci mezi oběma skupinami v rámci běžných sociálních aktivit jedná se o sociální integraci. A pokud jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami umístované do běžných tříd jde o funkční integraci.

Integrace se pojí s pedagogikou speciálních potřeb, s jednotlivci či se skupinou a lze ji také chápat jako opatření, stav či mechanismus. Inkluze je spojena se školou pro všechny a je to směr či proces.

2.2 Legislativa

2.2.1 Prohlášení ze Salamanky

Pokud na časovou osu z pohledu světového měřítka umístíme integraci a inkluzi, tak do 80. let 20 století zasadíme integraci. Inkluzi potom do 90. let, ale především do počátku 21. století. Jako zásadní moment pro definování inkluze je Prohlášení ze Salamanky (Deklarace ze Salamanky) z roku 1994.

Deklarace vychází z práva jedince na vzdělání zakotveného ve Všeobecné deklaraci lidských práv a svobod (1948), z Úmluvy o právech dítěte (1989), která zajišťuje v článku 28 bezplatné a povinné základní vzdělávání na rovnoprávném základě. Každé dítě má právo na život a co nejlepší start do něj. Prohlášení ze Salamanky obnovuje závazek z konference Vzdělávání pro všechny z Jomitenu z roku 1990. Deklaraci ze Salamanky podepsala Česká republika jako jedna z 92 zemí na Světové konferenci o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami pořádanou UNESCO a zavázala se k zajištění vzdělávání pro všechny v rámci běžného vzdělávacího proudu. Prohlášení se obrací na vlády, aby „*přijaly princip inkluzivního vzdělávání v podobě zákona či závazné vyhlášky a ustanovily, že všechny děti mají chodit do běžných škol a výjimky mají být možné jen ze závažných důvodů*“ (UNESCO, 1994, s.6). Na jaké oblasti se soustředit a jaké principy uplatňovat v realizaci do praxe

(především na úrovni státu) je uvedeno v Akčním rámci, který vychází společně s Deklarací.

Prohlášení má význam především v pojetí běžné školy jako nejúčinnějšího nástroje pro vytvoření soudržné společnosti bez diskriminace a je viděna jako nejkonomičtější vzdělávací systém. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivních školách dostávají dostatečnou podporu zajišťující jejich účinné vzdělávání. Z těchto principů postavených na rovných příležitostech a systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních, vycházela Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením (2006).

2.2.2 Současná legislativa inkluzivního vzdělávání v ČR

Inkluzivní vzdělávání je v současné legislativě, formou zákonů, vyhlášek, nařízení a metodických pokynů, zahrnuto jako přirozené právo založené na rovném a spravedlivém přístupu. K tomuto přístupu se ČR zavázala přijetím mezinárodních smluv a dokumentů, nejvýznamnější jsou uvedené v kapitole výše. Antidiskriminační zákon č. 198/2009 Sb. implementuje směrnice Evropské unie (EU), provádí nařízení EU a stanovuje rovný přístup v mnoha oblastech. Vzhledem ke vzdělávání je to především rovnost přístupu, poskytování vzdělání zahrnující i odbornou přípravu jeho poskytování a rovnost v začleňování do profesního života. Tento zákon zajišťuje ochranu před diskriminací

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 1. 2. 2022, je základním vnitrostátním dokumentem v oblasti vzdělávání. Prošel mnohými novelizacemi z nichž pro inkluzivní vzdělávání je významná novelizace, která přišla v platnost od 1.9.2016. Upouští od kategorizace žáků zaměřené na jednotlivá znevýhodnění a zavádí pojem dítě, žák, student se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření. Vyhlášky nezbytné pro získání, financování a naplnění této podpory:

- Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

2.3 Podpůrná opatření

„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (Školský zákon, §16)

Podpůrná opatření (PO) jsou definována školským zákonem, podle rozsahu a obsahu se člení do 5 stupňů. Jejich organizační, finanční a pedagogická náročnost je specifikována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb.

2.3.1 Podpůrná opatření 1. stupně

Jsou opatření sloužící ke kompenzaci mírných obtíží dítěte. Navrhují je pedagogové, kteří vytvoří plán pedagogické podpory, ve kterém jsou popsány potíže žáka a možnosti větší individualizace vzdělávání např. úpravou metod, forem, časové organizace, hodnocení. Tato opatření jsou bez normované finanční náročnosti. Plán pedagogické podpory není povinným dokumentem k 1.stupni PO. Pokud zvolené úpravy budou nedostatečné v podpoře dítěte, vysílá škola dítě se zákonným zástupcem do školského poradenského centra – pedagogicko-psychologické poradny (PPP)nebo speciálního pedagogického centra (SPC). Na základě jejich doporučení je škola, školské zařízení povinné zajistit dítěti podporu 2. – 5 stupně podpory.

2.3.2 Podpůrná opatření 2. – 5. stupně

Podpůrná opatření 2.-5. stupně se poskytují na základě zprávy ze školského poradenského zařízení. Škola na základě této zprávy vypracuje individuální vzdělávací plán, který je závazným dokumentem. Normovaná finanční náročnost se stanoví pro jednotlivá opatření v daném stupni. Od 3.stupně je možná podpora asistenta pedagoga. Mezi další možná opatření mohou patřit: činnost speciálního pedagoga, školního speciálního pedagoga, školního psychologa, kompenzačních pomůcek, speciálních pomůcek a učebnic, speciálně pedagogická péče, úprava pedagogických postupů a hodnocení dítěte.

Podpůrná opatření z různých stupňů podpory se mohou kombinovat podle potřeb žáka. Podpůrné opatření vyššího stupně lze použít, pokud k podpoře vzdělávání žáka nepostačuje podpůrné opatření nižšího stupně.

2.4 Mateřská škola

V současné době je mnoho kolektivních zařízení pro děti od batolecího věku po nástup do základní školy. Jsou to mateřské školy různých typů, kluby, centra pro předškoláky a mnoho dalších. Můžeme je rozdělit na zařízení veřejná a soukromá. U soukromých mateřských škol je zapotřebí rozlišit zda jsou zapsané do rejstříku škol (veřejný seznam), protože se na ně vztahuje školský zákon a s ním i související předpisy. Tyto školy dostávají dotace ze státního rozpočtu.

2.4.1 Veřejné MŠ

V této kapitole se věnuji veřejným MŠ, protože svůj výzkum jsem realizovala právě ve veřejné (státní) mateřské škole. Veřejné mateřské školy, často označované jako státní, jsou výchovně vzdělávací instituce zřízené státem, obcí, krajem či svazkem obcí (a církví), spadají pod školský zákon a jsou zapsány v rejstříku škol.

MŠ je většinou první institucí které je na počátku celoživotního vzdělávání. Jejím cílem je děti připravit do dalších etap vzdělávání, ale především pro celý jejich život. Snahou mateřských škol je, aby ji opouštěli jedinci, kteří budou sebevědomí, kamarádští, tolerantní, s chutí učit se, poznávat a objevovat, se schopností adaptovat se na změny, které život přináší.

„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné.“ (RVP PV, 2021, s.6). Toto povinné vzdělávání mají děti zdarma. Ostatní děti platí školné, jehož výši stanovuje ředitelka.

Organizačně se MŠ dělí na třídy, které mohou být dle věku dětí homogenní (stejný věk) či heterogenní (věkově rozdílné). Maximální počet dětí na třídě je 24 (s výjimkou zřizovatele 28). Tyto počty se mohou snižovat pokud jsou ve třídě dvouleté děti či děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

V mateřské škole tvoří pedagogický personál – ředitelka, zástupkyně, učitelky a asistentky pedagoga pokud jsou zde děti s podpůrným opatřením (3. a vyššího stupně). V jedné třídě pracují dvě učitelky, které se u dětí dle organizace školky střídají či pracují společně po část dne. V některých MŠ je součástí pedagogického týmu školní psycholog či speciální pedagog. Kvalifikační požadavky na jednotlivé pracovní pozice jsou zakotveny v Zákoně č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

V této práci z důvodu přehlednosti a zjednodušení při čtení textu budu uvádět pedagogické profese v MŠ, především učitelku – v ženském rodě bez rozlišení, např. učitelka místo učitel (-ka). V MŠ jsou v pedagogických profesích především ženy, i z toho to důvodu přirozeně vyplynulo použití učitelka, ředitelka, asistentka.

„K tomu, aby se dítě rozvíjelo podle svých schopností, potřebuje důvěryhodné vedení s vhodnými pravidly, dostatkem podnětů pro svou hru i aktivity a záměrně připravenou nabídkou činností, která povede ke komplexnímu rozvoji celé jeho osobnosti.“ (Kořátková 2014, s. 158) Dítě a mateřská škola...

Základní kurikulární dokument pro MŠ je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“. (RVP PV, 2021, s.5). Na základě tohoto kurikula si jednotlivé školy tvoří závazné školní kurikulum - školní vzdělávací program (ŠVP) dle reálných podmínek dané školy. Ze ŠVP učitelky rozpracovávají obsahy vzdělávání pro svoji třídu v třídním vzdělávacím programu.

V MŠ je vzdělávání plně přizpůsobeno vývojovým specifikům předškolního věku a je také vázáno k individuálním potřebám a možnostem daného dítěte. Všem dětem bez rozdílu by měla být poskytnuta podpora a pomoc způsobem, který jim vyhovuje. Obsah vzdělávání se děje formou integrovaných bloků, ve kterých jsou činnosti, které jsou pro předškolní děti motivující a zajímavé. Obecně můžeme mluvit o činnostech tvořivých, prožitkových, aktivních.

Hodnocení kvality a efektivity vzdělávání v MŠ jako externí hodnotitel vykonává Česká školní inspekce (ČŠI), která je samostatným správním úřadem ČR. Mateřské školy každoročně zpracovávají výroční zprávu, ve které hodnotí svoji činnost v předešlém školním roce a ve ŠVP mají nastavený svůj interní způsob hodnocení.

Prostředí mateřské školy vytváří dětem ideální podmínky pro přijímání různosti, pro uznání skutečnosti, že každé dítě má své individuální vzdělávací potřeby a pro vzájemnou soudržnost všech dětí. Což je základní předpoklad pro úspěšný proces inkluze. MŠ je většinou první institucí, které je na počátku celoživotního vzdělávání. Jejím cílem je děti připravit do dalších etap vzdělávání, ale především pro celý jejich život. Snahou mateřských škol je, aby ji opouštěli jedinci, kteří budou sebevědomí, kamarádští, tolerantní, s chutí učit se, poznávat a objevovat, se schopností adaptovat se na změny, které život přináší.

2.4.2 Vzdělávání dětí s priznanými podpůrnými opatřeními MŠ

Jeden z cílů předškolního vzdělávání uvedený ve školském zákoně je pomoc s vyrovnáváním nerovnoměrností vývoje dětí a poskytování speciálně pedagogické péče dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. K naplňování tohoto cíle slouží podpůrné prostředky, které využívá pedagog k vyrovnání podmínek pro dítě, které může mít v různé míře ztížené. Individualizace a diferenciacie jsou základními inkluzivními principy.

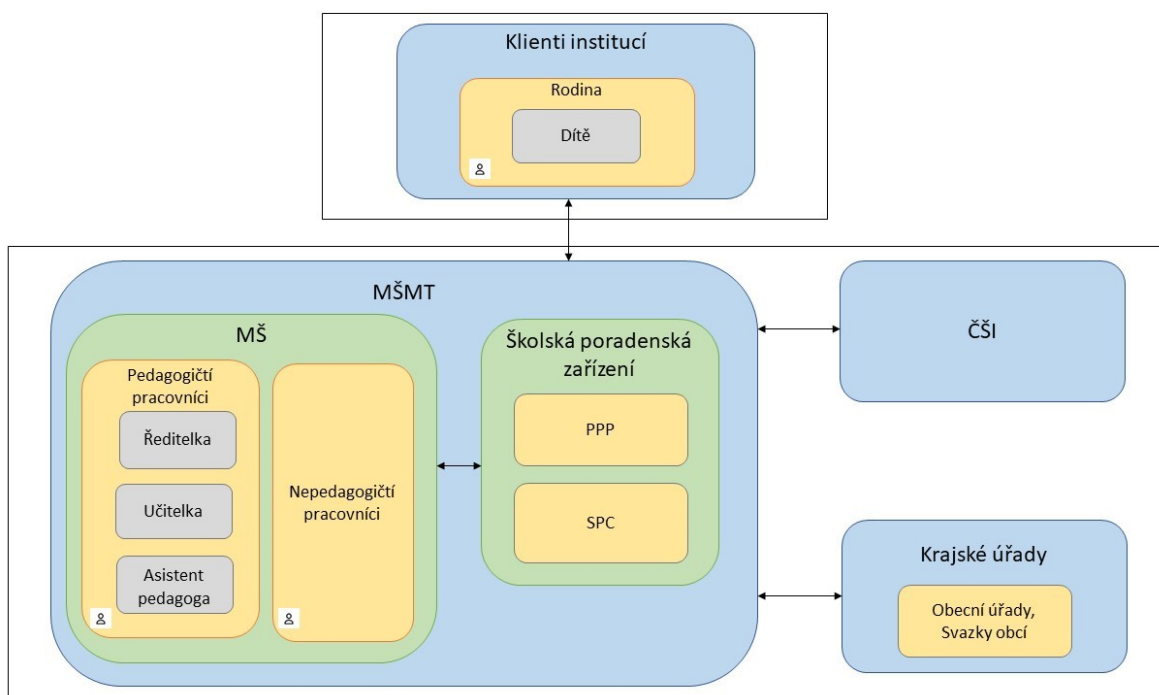
Mateřská škola je přirozeně různorodá sociální skupina, přichází do ní děti z rodinného prostředí, často jako do prvního kolektivního zařízení či sociální skupiny mimo rodinu. Tyto rozdíly souvisí s vyzrálostí dítěte, s jeho zkušenostmi s odloučením od rodiny, s podnětností rodinného prostředí, se schopností sebeobsluhy, s výchovným přístupem rodičů a s mnoha dalšími faktory. Tím vzniká přirozeně heterogenní prostředí, do kterého patří děti nadané, děti s odlišným mateřským jazykem, děti ze sociálně znevýhodněných podmínek, děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Nastavení rovného přístupu, otevřenosti a osobnostní orientace vzdělávání jsou základní inkluzivní principy, které mají především vliv na osobnostní rozvoj dětí a příznivé klima ve třídě MŠ. Výroční zpráva 2020/2021 ČŠI uvádí procentuální podíl tříd v MŠ s přítomností dětí se SVP (24 %), podíl tříd, ve kterých byla využita podpůrná opatření (21,9%). Nejčastěji využitým podpůrným opatřením byla přítomnost asistenta pedagoga (63,9 %), dále pak uzpůsobení organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání (26,6 %) vycházející z individuálních vzdělávacích plánů. (Výroční zpráva ČŠI, 2021)

Pokud školské poradenského zařízení shledá, že by pro dítě podpůrné prostředky v běžné MŠ nepostačovaly k „*naplňování vzdělávacích možností a k uplatnění jeho*

práva na vzdělávání“ (Školský zákon, §9, odst.16) je vzděláváno ve speciálních MŠ, třídách, popř. jsou zřízeny MŠ ve zdravotnickém zařízení. Takto jsou vzdělávány děti se speciálními vzdělávacími potřebami v oblasti logopedie, rehabilitace, socializace, hyperaktivity, mentálního opoždění a poruch autistického spektra.

2.5 Aktéři inkluzivního vzdělávání v MŠ

Aktéři inkluzivního vzdělávání v MŠ jsou všichni zúčastnění od subjektů po jednotlivce působícího přímo na dítě. Každý z aktérů má svůj rozsah působení a rozdílnou míru dopadu na inkluzivní směřování předškolního vzdělávání. Na obrázku č. 2 jsem vytvořila schéma těchto aktérů.



Obrázek č. 1 Schéma aktérů inkluzivního vzdělávání v MŠ

Mateřská škola (MŠ) je právní subjekt (právní osoba nebo příspěvková organizace) zapojený do školské politiky ČR, podřízený orgánům školské správy. Z pohledu státního systému jsou aktéři ovlivňující vzdělávání v mateřské škole: MŠMT,

ČŠI, krajské, obecní úřady (svazky obcí). Od této systémové úrovně se dostáváme do úrovně samotné školy, která má svoji interní strukturu, klima a dynamiku, které jsou specifické pro každou MŠ, díky všem zaměstnancům. Pedagogičtí pracovníci a ředitelka jsou garanti odbornosti a inkluzivního směřování školky. Do tohoto prostředí vstupují specialisté školských poradenských zařízení především pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti s odkladem školní docházky. *Každému dítěti je poskytnuta pomoc a podpora v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje* (RVP PV, 2021, s. 7). Samozřejmě hlavními aktéry v předškolním vzdělávání jsou samotné děti a jejich rodiče jako „klienti“ předškolního zařízení, které dle RVP PV má být doplňkem a podporou rodinné výchovy a společně s ní vytvořit dostatečně podnětné prostředí k aktivnímu rozvoji a učení dítěte (RVP PV 2021, s. 6).

2.5.1 Hlavní aktéři vzdělávacího procesu na úrovni systému

2.5.1.1 Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT), krajské úřady

Ministerstvo má roli metodickou, politickou a vzhledem ke školám samotným především podpůrnou. Kraje jsou základnou pro koncepci školské politiky většího územního celku, sledují i dlouhodobé strategické cíle rozvoje vzdělávání. Inkluzivní směřování našeho školství je dlouhodobým trendem na který vzdělávací politika klade důraz. Mezi významné dokumenty, kde již bylo implementováno inkluzivní vzdělávání patří Bílá kniha. V roce 1999 vláda ČR schválila na svém zasedání cíle vzdělávací politiky. Tyto cíle byly zakotvené v Národním programu rozvoje v České republice - Bílá kniha (2001), na kterou navázala Strategie vzdělávací politiky ČR do r. 2020. Dokument obsahoval tři priority, kdy jedna z nich byla snižování nerovnosti ve vzdělávání. Ze strategie vzdělávací politiky vycházely dvouleté akční plány, kdy poslední byl na období 2019-2020. V tomto dokumentu byla jedna z hlavních priorit rozlišení překážek při přístupu ke vzdělávání a jejich odstraňování.

Aktuální dokumenty vypracované MŠMT, které určují směřování vzdělávací politiky a vzdělávacího systému v dlouhodobém horizontu na základě strategických cílů, jsou:

- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+
- Dlouhodobý záměr ČR 2019-2023
- Krajské dlouhodobé záměry 2020-2024

(vypracované ve spolupráci s jednotlivými krajskými úřady)

Dlouhodobé záměry vzdělávání jsou vypracovány na 4 roky a následně se vyhodnocují. V dlouhodobých záměrech předcházejícího období i ve všech současných je mezi cíli snížení nerovnosti ve vzdělávání. Ve Strategii je to dokonce jeden z hlavních cílů.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ byla dne 19. 10. 2020 schválena Vládou ČR. Jejím úkolem je určit směr rozvoje školství a investic na období (2020 - 2030). Má dva strategické cíle

1.

„Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život

2.

Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů“ (Strategie, 2020 – 2030)

2.5.1.2 .Česká školní inspekce (ČŠI)

ČŠI je samostatným správním úřadem České republiky. Inspekční činnost se vykonává na základě plánu hlavních úkolů na příslušný školní rok, který schvaluje ministr školství, mládeže a tělovýchovy na návrh ústředního školního inspektora. Rozsah práce ČŠI je velmi široký, ale její hlavní činností je, zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle školních vzdělávacích programů. Pokud jsou během inspekční kontroly zjištěny nedostatky musí být zřízena jejich náprava.

Zaměřuje se také na poskytování poradenských služeb a *„získává a analyzuje informace o vzdělávání dětí, žáků a studentů, o činnosti škol a školských zařízení*

zapsaných do školského rejstříku, sleduje a hodnotí efektivnost vzdělávací soustavy“ (Školský zákon §174,2 b)). Díky své činnosti dává zpětnou vazbu a doporučení škole, zřizovateli a i doporučení na úrovni systému. Z Výroční inspekční zprávy 2020/21 je zřejmé, že se zabývá hodnocením nakolik mateřská škola vytváří každému dítěti rovné příležitosti a zda je rovný přístup při přijímání dětí .

2.5.1.3 Obecní úřady, svazky obcí

Zřizovateli veřejných mateřských škol nejčastěji bývají obce, svazky obcí, kraje (církve). Podpora inkluzivního směřování MŠ se neobejde bez jejich zapojení především v rovném přístupu k přijímání dětí, k dostatečné kapacitě pro zájemce o umístění do MŠ a ve jmenování ředitelky, která je podporující inkluzi a heterogenost prostředí MŠ. Nemalou roli hraje také zasahování zřizovatele do rozpočtu školy, poskytuje materiální podporu a začleňuje školu v kontextu lokální školské politiky, ve které škola plní potřeby místní komunity a jejího rozvoje.

2.5.2 Aktéři inkluzivního vzdělávání na úrovni školy

2.5.2.1 Rodina

Rodina je primární sociální skupina dítěte zajišťující od jeho základních potřeb až k podpoře jeho zájmů a seberealizaci. Rodiče jsou pro děti vzorem v mnoha oblastech, umožňují jim zdravý emocionální růst a dávají základ hodnotám dané komunity a společnosti. Rodina hraje zásadní roli při školní úspěšnosti dítěte, vazba rodiče-škola je klíčová pro cestu dítěte vzdělávacím procesem. Postoje rodičů k otevřenosti školy, k její roli podporovat a rozvíjet všechny děti bez rozdílu, jsou klíčem ke komunikaci a spolupráci se školou, k jejich přiměřené podpoře dítěte a k vytvoření příznivé atmosféry v MŠ. Pravidelná komunikace se školou buduje důvěrné prostředí, ve kterém se nejlépe předávají a přijímají informace a tvoří se prostor pro pochopení, toleranci a přijetí principu inkluze.

Dle RVP PV je spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání úspěšná, jestliže: „*Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.*“ (2021, s.34)

2.5.2.2 Dítě - charakteristika předškolního období

Předškolní období navazuje na batolecí věk, trvá od 3 let do 6 (7) let, do nástupu do základní školy. Jde o období, hry, iniciativ, aktivity, poznávání a začleňování do společnosti mimo rodinné prostředí. V oblasti hrubé motoriky se děti stávají obratnějšími, hbitějšími s lepší koordinací pohybů. Díky rozvoji jemné motoriky se děti v tomto období stávají samostatnější v sebeobsluze, dokáží manipulovat s drobnými předměty a rozvíjí se u nich grafomotorika. Předškolní děti si vytváří svůj svět, kdy realitu vztahují převážně k sobě, mají velkou fantazii a představivost, kdy často nerozlišují fantazijní a reálný svět

V předškolním věku se rozvíjí genderová identita. V těsném spojení s myšlením se rozvíjí řeč v rovině gramatické, v rozšiřování slovní zásoby a složitější větné stavby, správné výslovnosti, v porozumění řeči a v samotné konverzační rovině. „*Zrání mozku a nervové soustavy umožňuje tedy rozvojové změny v motorické i poznávací oblasti a je také podmínkou koncentrace pozornosti*“ (Berčíková, Šmelová 2014, s. 28). Základní potřebou a činností je pro děti hra, kdy od paralelní hry na počátku období se dostávají ke hře kooperativní, kdy jsou schopné hru obohacovat a respektovat v ní jednoduchá pravidla. Kontakt s vrstevníky zvyšuje sociální zdatnost dítěte.

Předškolní období končí nástupem do první třídy. Všechny děti již začínají povinnou školní docházku v posledním ročníku MŠ, který je pro ně důležitý pro úspěšný start v základní škole, k celoživotnímu vzdělávání a k životu ve společnosti.

2.5.3 Vrstevnická skupina dětí – třída

Třída je základní organizační a sociální skupina v MŠ, ve které se denně děti setkávají a získávají v ní zkušenosti v komunikaci, spolupráci a sebeprosazení se. Každé dítě je

její součástí, která ovlivňuje skupinu a skupina zpětně ovlivňuje dítě. Bezpečné, chápající, komunikující prostředí, připravené a přijímající rozdílnost je nezbytností pro úspěšné začleňování do kolektivu a úspěšné vzdělávání. Pro děti se SVP může být velmi podpůrné a motivační.

2.5.3.1 Třídní klima

Pozitivní třídní klima je předpokladem dobré spolupráce s rodinou, s dětmi, mezi učitelkami a asistentkou. Ovlivňuje adaptaci dětí na pobyt ve školce, jejich chuť účastnit se společného programu, her a radost z pobytu ve skupině dětí bez rodičů. Klima třídy je dle Pedagogického slovníku sociálně psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na situace současné, minulé, budoucí. Označujeme tak jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu. Jevy krátkodobé, proměnlivější pak označujeme za atmosféru třídy. (Průcha 2009, s. 125) Aktéři ovlivňující klima třídy jsou všechny děti jako jednotlivci, skupinky dětí, třída jako celek, učitelky, asistentka a vztahy mezi nimi nejen v pedagogické práci.

Pokud jsou ve třídě děti, které se výrazně odlišují od ostatních je zvýšená pozornost vytváření pozitivního třídního klima důležitá, aby všechny děti zažívaly pocit přijetí a úspěchu. Jestliže se podaří vytvořit skupinu, kde jsou děti i přes veškeré odlišnosti k sobě kamarádké, pomáhající a vstřícné, je to správné prostředí, ve kterém se úspěšně mohou připravit pro vstup do první třídy a do celého života.

2.5.4 Pedagogičtí pracovníci

MŠ je místem, kde se děti mohou setkávat s odlišností, kterou díky svému vývojovému stupni přijímají přirozeně a mohou si od nejranějšího věku utvářet pozitivní a přijímající vztah, postoj k jinakosti různých forem. Jako zásadní k vytvoření tohoto kladného vztahu hrají dospělí, především rodiče a pedagogičtí pracovníci, kteří na děti působí. Jejich hodnoty a postoje jsou determinantami inkluzivního vzdělávání. Hodnotová orientace (hodnotový systém) je v knize Aktéři školní inkluze popsána jako uspořádaný soubor hodnot podle důležitosti jak ho sdílí skupina populace v určitém

časovém období. Dle Slepíčkové a Pančochy hodnotami nazýváme vlastnosti, které jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním svých zájmů a potřeb. Hodnoty mohou mít trvalý charakter nebo i krátkodobý (jsou proměnlivé). Hodnoty mohou být sdíleny celou společností nebo jen některými skupinami. (2013, s.79) Hodnotový systém si člověk utváří v procesu začleňování do dané kultury a společnosti. Hodnoty můžeme považovat také za morální principy nebo standardy chování. K hodnotám se vztahují postoje. Postoje se utváří v průběhu života nejprve v rodině později v širším sociálním prostředí a vzděláváním.

V literatuře zabývající se inkluzí jsou uváděny studie, výzkumy zaměřující se na postoje k inkluzivnímu vzdělávání u různých účastníků vzdělávacího procesu. Pozitivní postoj k inkluzi, k odlišnosti, k dětem se SVP je determinantou úspěšného inkluzivního vzdělávání.

Příkladem takových knih jsou: Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma (2016), Aktéři školní inkluze (2013), Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání (2016).

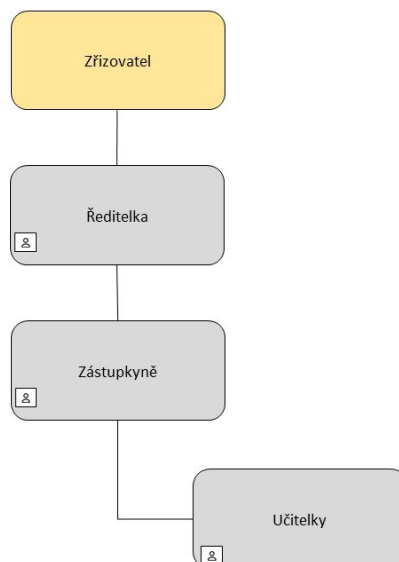
2.5.4.1 Ředitelka

Jako významný aktér vstupující do školské politiky je ředitelka MŠ. Do funkce je jmenovaná zřizovatelem na základě výběrového řízení, pro které musí splňovat podmínky dané školským zákonem, ze kterého také vyplívají její povinnosti, zodpovědnosti a pravomoci „*Ředitel je statutárním orgánem školské právnické osoby. Ředitel rozhoduje ve věcech školské právnické osoby, pokud tento zákon nestanoví jinak.*“ (Školský zákon, §131). Zástupkyní ředitelky se stává učitelka na základě jmenování ředitelkou. Zástupkyně i ředitelka mají sníženou přímou pedagogickou činnost dle počtu tříd v dané MŠ.

V organizační struktuře MŠ je ředitelka přímo podléhající zřizovateli, který ji na základě výběrového řízení jmenuje. Organizační struktura tvoří podklad pro

zabezpečení práce a jasně vymezuje hierarchii. „Organizační struktury představují v instituci kostru, která umožňuje plnit její plánované cíle.“ (Veber, 2017, s. 227)

Dle Trojanové (2014, s.35) by návrh organizační struktury v mateřské škole mohl vypadat takto



Obrázek č. 2 Návrh organizační struktury v MŠ vytvořený dle Trojanové (2014, s.35)

Oblastí, za které ředitelka nese odpovědnost je mnoho, od financování, pracovně-právních vztahů, komunikace s nadřízenými orgány, s externími odborníky, s rodiči až po výchovně- vzdělávací proces. Její profesní a vedoucí schopnosti, osobnostní nastavení, postoje, hodnoty a vztahy zásadně přispívají k pozitivnímu klima školky a jejímu inkluzivnímu směřování. Pokud bychom použili oblasti k hodnocení inkluzivity MŠ z knihy Průvodce školní inkluzí, je zcela zřejmý zásadní vliv ředitelky na všechny 4 oblasti hodnocení školní inkluze.

Zmiňované oblasti jsou:

- Kultura (kultura, politika, postoje)

- Podmínky (materiální, organizační, personální)
- Praxe (didaktika, individualizace, hodnocení)
- Relace (vztahy, komunikace, spolupráce)

Každá z těchto oblastí se podílí na vytvoření pozitivního klima celé školy, velkou měrou především oblast relací a kultury. Ředitelka ovlivňuje vztahy a spoluutváří pravidla v jednotlivých oblastech tvořících celkové klima školy (oblast vztahů v učitelském sboru, mezi školou a rodiči, mezi dětmi a dospělými, mezi dětmi navzájem). Stejně jako třídní klima, které je výsledkem vztahů a kvality spolupráce ve třídě, je školní klima tvořeno vztahy v rámci školy, *proto má každá škola své specifické klima, které se utváří dlouhodobě. „Školní klima v MŠ je jev především sociální a skupinový, který je vázán na své tvůrce (především na učitelky a ředitelku).“* (Průcha, Kořátková 2013, s. 69).

2.5.4.2 Učitelka a její všestranná profesionalita

Učitelka v MŠ je pro děti vzorem, který přijímají a napodobují. Vnímají ji jako celistvý vzor, její výchovně vzdělávací práce má komplexní podobu. „Profesní kompetence učitele je chápána jako komplexní schopnosti a způsobilosti vykonávat úspěšně učitelkou profesi.“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 65). Zahrnuje velké množství dovedností, znalostí, schopnosti vnímat potřeby dětí a tvořivě modifikovat činnosti, pro které dokáže děti nadchnout. Velmi významné v její práci jsou psychosociální dovednosti, kterými dokáže kultivovat dětskou osobnost a vytvářet příznivé klima v celé dětské skupině. Učitelka v MŠ musí zvládat celou řadu rolí, kterým náleží předpokládané způsoby jednání a chování. V odborné literatuře jsou různé vymezení těchto rolí. Zde jsou uvedeny základní role předškolního pedagoga vycházející ze specifikace Šmelové (Berčíková, Šmelová 2014, s. 11):

- *inspirátor* - vytváří podmínky vzhledem k zájmům a potřebám dětí
 - podporuje přirozenou dětskou zvědavost
 - akceptuje vývojová specifika
- *facilitátor* - podporuje individuální rozvojové činnosti

- *je průvodcem za poznáním*
- *iniciuje vhodném činnosti*
- *vytváří motivační prostředí podporující přemýšlení dítěte o sobě i světě kolem*
- *konzultant - vytváří prostředí otevřené přátelské komunikace na základě vzájemné důvěry*
- *směřuje k poradenství*

K tomu, aby bylo výchovně vzdělávací působení učitelky kvalitní, je nezbytná její schopnost reflektovat svoji práci s dětmi, vidět se v pedagogických situacích. Vyhodnocovat je a hledat lepší nebo jiné způsoby, jak k těmto situacím přistupovat.

2.5.4.3 Osobnostní orientace ve stylu práce učitelky

“Osobnostní orientaci lze považovat za široké ideové východisko, v němž klíčovou roli hraje demokratizace, humanizace a otevřenost systému předškolní výchovy, partnerství a spolupráce s rodinou i důraz na individualizovaný osobnostní rozvoj každého dítěte.“ (Kolláriková, Pupala 2001, s.). Pokud učitelka přijme toto východisko za své, poskytuje prostor, ve kterém se přirozeně děti mohou rozvíjet, kde jsou naplněny jejich potřeby. Akceptování osobnosti dítěte a jeho jedinečnosti, porozumění jeho světu, autenticita a otevřenost jsou nejlepšími předpoklady vytvoření inkluzivního prostředí.

2.5.4.4 Asistent pedagoga (AP)

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který pracuje pod vedením jiného pedagogického pracovníka (učitele). Dle Standardu asistenta pedagoga (Morávková Vejrochová, 2015, s. 42) dělíme jeho pracovní pozici na tři úrovně, které určují jeho zodpovědnosti ve výchovně vzdělávacím procesu. Mluvíme o „asistentovi nižšího stupně“ (1.stupně) bez maturity, který má kurz asistenta a vykonává pomocné výchovné práce. „Asistenti vyššího stupně“ (2.-3. stupně) mají minimálně maturitu a asistentský

kurz, který není třeba pokud mají pedagogické vzdělání. Jejich odpovědnost ve výchovně vzdělávacím procesu je více specializovaná. Určení úrovně odpovědnosti asistenta pedagoga, dle kterých je i finančně ohodnocen je plně v kompetenci ředitele školy. Ten volí výběr asistenta podle doporučení ŠPZ, které uvádí požadavky na vzdělání asistenta. Asistent pedagoga je podpůrným opatřením pro dítě se SVP, přesto není jeho osobním asistentem, ale asistentem pedagoga do třídy. AP je pedagogický pracovník, vykonává přímou a nepřímou pedagogickou práci, kdy její rozsah a pracovní činnosti určuje ředitel školy.

Osobní charakteristika asistenta by měla zahrnovat:

- *nenásilné, přirozené chování*
- *zaujetí pro svoji práci*
- *schopnost spolupráce pod vedením učitele, schopnost týmové práce*
- *samostatnost, tvůrčí přístup, odbornost*
- *organizační schopnost* (Morávková Vejrochová, 2015, s. 35)

V MŠ mezi nejčastější činnosti AP patří pomoc se sebeobsluhou, s přípravou pomůcek, s přechody mezi činnostmi, pomoc v jednotlivých činnostech vzdělávacího bloku, pomoc při začleňování do kolektivu. Nastavení komunikace s rodiči dítěte se SVP je zásadní pro spolupráci. Obvykle asistent ví více detailů o dítěti než učitel, proto o běžných denních situacích velmi často komunikuje s rodiči asistent.

S dítětem se SVP asistent může pracovat ve skupince dětí, individuálně nebo v rámci práce s celou třídou. Asistent pedagoga je pro dítě oporou jak v řízených činnostech tak spontánních hrách.

Pro všechny děti je významným pomocníkem v situacích běžného dne ve školce, při kterých děti získávají nové dovednosti, návody a vzory jak situace řešit především v sociální oblasti.

2.5.4.5 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Aby byla funkčně nastavená spolupráce, je potřeba, aby měli učitel a asistent pedagoga jasně vymezené kompetence a role ve vzdělávání dítěte se SVP i ostatních dětí. Garantem výchovně vzdělávacího procesu ve třídě a odborníkem ve vzdělávání je učitel, který je za obsah, průběh a výsledky vzdělávání plně zodpovědný. AP pracuje pod jeho vedením a zároveň je učiteli partnerem. Společně vytváří podmínky pro vzdělávání a naplňování potřeb všech dětí bez rozdílu., společně plánují a hodnotí průběh vzdělávání a naplňování cílů. *AP pomáhá učiteli tak, aby učitel měl co nejvíce času na kvalifikovanou práci s dětmi.* (Němec, Martinovská 2018, s 69). Ve třídě MŠ jsou obvykle dva střídající se učitelé a jeden asistent pedagoga. Společně tvoří jeden tým a jsou zásadními „přímými“ aktéry inkluzivního vzdělávání. Velmi důležité je jejich společné plánování, vyhodnocování cílů, postupů a pokroků dětí. Role učitele vzhledem k asistentovi je klíčová, protože určuje míru a způsob zasahování do výuky, aby jeho pomoc byla co nejefektivnější pro děti, které potřebují jeho větší podporu.

2.5.4.6 Typy spolupráce v práci s celou třídou

Při spolupráci AP a učitelky jsou možné využít tyto druhy spolupráce. V jednom vzdělávacím bloku jich může být zvoleno více a v rolích se mohou učitelka s asistentem vystřídat, záleží vždy na cíli činnosti. Obvykle ten kdo vede vzdělávací činnost - je učitelka. Ale mohou si role s asistentem vyměnit, záleží vždy na cíli, který sledujeme danou činností. Toto rozčlenění vychází z Manuál pro úspěšnou spolupráci učitele a asistenta pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem, který jsem upravila pro využití v MŠ.

- Jeden vede- pracuje s celou třídou, druhý podporuje, dopomáhá dětem se zapojením do aktivit.
- Jeden vede , druhý „se nechává unášet“ (drift) – většinou nejpoužívanější, improvizovaná forma spolupráce, je časově nenáročná na přípravu. Jeden vede, druhý dle aktuální situace, která vznikne dopomáhá.

- Jeden vede, druhý pozoruje – pozorovatel cíleně sleduje žáky.
- Oba vedou (týmové vedení vzdělávací aktivity) – tato forma spolupráce klade nejvyšší nároky na společné plánování a na sjednocení učebního stylu. Oba se při zadávání úkolů a instrukcí doplňují, jeden demonstruje, co druhý říká apod. (Manuál, 2016)
-

2.5.4.7 Školská poradenská zařízení (ŠPZ)

Působení školských poradenských zařízení je zakotveno v školském zákoně a ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny(PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC), která jsou velmi často součástí speciálních škol a jsou zaměřená na určitý typ znevýhodnění (děti s poruchou zraku, sluchu, řeči, s mentálním postižením....). Jejich posláním je podpora školám, rodičům a žákům v oblasti diagnostiky, poradenské a metodické činnosti. Jsou využívány na posouzení školní zralosti pro vstup do první třídy.

Hrají významnou roli v poskytování podpůrných prostředků pro děti se SVP a v poskytování odborné pomoci učitelům v „hlavním vzdělávacím“ proudu. Na základě jejich zprávy z vyšetření dítěte jsou přiznány podpůrná opatření, na které škola dostane nárokové finanční prostředky. Učitelka na základě zprávy zpracovává IVP a přizpůsobí metody, formy, prostředky vzdělávání, hodnocení dětí. Společně průběžně monitorují a vyhodnocují vhodnost podpůrných opatření a úspěšnost žáka.

2.5.4.8 Nepedagogičtí pracovníci

Součástí pracovního týmu v MŠ jsou nepedagogičtí pracovníci zajišťující administrativu, úklid, stravování. Zajišťují většinou organizačně technické zázemí školy s výjimkou chůvy a školního asistenta, kteří pečují o děti. Jedná se o péči bez vzdělávací složky. Hodnoty, postoje, vztahy na jednotlivých pracovních úsecích a

vztahy s ostatními v MŠ tvoří součást školního klima a inkluzivního prostředí v MŠ. Často i ostatní nepedagogičtí pracovníci (uklízečka, kuchařka...) v rámci denního režimu a aktuální potřeby pomáhají s péčí o děti, především v oblasti sebeobsluhy. Jejich pozitivní chápání odlišnosti dětí a jejich rozdílných potřeb, které je mohou i časově více zaměstnat, je nezbytností pro vytvoření otevřené inkluzivní školy.

3 Praktická část

3.1 Cíl a metodologie výzkumu

Tato část práce je mnohonásobnou případovou studií. Ve výzkumu jsem se zaměřila na vztah učitelky a asistenta pedagoga, který nezahrnuje pouze profesní rovinu, ale také osobnostní. Tento vztah tedy nelze zkoumat bez poznání komunikace, postojů a vzájemné interakce.

Hlavní výzkumnou otázku jsem zformulovala takto:

- **„Jak ovlivňuje vztah učitelky a asistenta pedagoga dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ?“**

Výzkumem jsem chtěla dále poskytnout odpovědi na doplňující otázky:

- **„Co ovlivňuje vztah učitelky a asistenta pedagoga?“**
- **„Jaké dopady má tento vztah na klima třídy?“**

Lze předpokládat, že fungující a respektující vztah bude na dítě působit pozitivně, jak se zmiňuje v kapitolách teoretické části, především u třídního klima a spolupráce učitele a asistenta.

Metodologie vychází z knihy R. Švaříčka, K. Šed'ové a kol. „Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách“. Hlavní výzkumnou metodou bylo zúčastněné pozorování s pasivní účastí. Pasivní účast je myšlena jako odstup od činností v dané třídě a pokud to bylo možné i od dětí. Rozdělila jsem ho ještě na pozorování otevřené a skryté. Otevřené pozorování bylo předem naplánováno po daný časový úsek, učitelka i asistentka věděly o mém záměru pozorovat u nich ve třídě. Skryté bych nazvala situačním, kdy jsem jako skrytý pozorovatel nahlížela na situace, kterých jsem byla

svědkem mimo předem plánovaný čas, většinou v situacích kdy jsem se v průběhu režimu dne potkala s respondenty nebo kdy jsem vstupovala do jejich třídy za jiným účelem než výzkumným.

V průběhu celého výzkumu jsem si psala terénní poznámky, které jsem ještě bezprostředně doplňovala. U skrytého pozorování jsem velmi citlivě přistupovala k získaným datům, které jsem zasazovala do kontextu situace. Tyto poznámky jsem využila k analýze dat a jejich srovnání u všech třech případových studií. Tuto metodu jsem doplnila polostrukturovaným rozhovorem na začátku výzkumu, kdy jsem respondenty seznamovala s výzkumem a dotazováním sbírala základní údaje.

V průběhu výzkumu jsem mohla nahlédnout do dokumentace – individuální vzdělávací plán, diagnostika dětí, třídní vzdělávací program, plánování integrovaných bloků, zápisy ze schůzek s psychologem. Během výzkumu jsem využila také průběžné dotazování, pro zasazení situací do kontextu, který nemusel být zřejmý z pozorování.

Původní záměr jedné případové studie jsem změnila na mnohonásobnou případovou studii z těchto důvodů:

- Na začátku školního roku 2018/19, kdy jsem začala výzkum realizovat, byli ve školce pouze dva asistenti pedagoga. Jeden v mé kmenové třídě, kterou jsem nezahrnula do výzkumného vzorku z důvodu mé osobní vazby k AP a druhý v „zelené“ třídě, kterou jsem do výzkumného vzorku zahrnula. V průběhu listopadu a prosince přibyli další 3 asistenti do ostatních tříd mateřské školy, takže se počet, který bych mohla využít do výběru výzkumného vzorku, zvětšil.
- Rozšíření na tři případové studie vzhledem k základní otázce a cíli výzkumu „přinést podklady“, bylo optimální. Rozšíření výzkumného vzorku totiž umožňuje větší pestrost podkladů, i když by tím mohla utrpět hloubka zkoumání. Zvolila jsem pestrost a možnost popsat a porovnat zkoumané vztahy a vlivy.

3.2 Výzkumný terén

Mateřská školka, ve které jsem prováděla svůj výzkum je 6 třídní státní školka v klidné části Prahy, kde pracuji jako učitelka. K výběru MŠ, kde jsem svá pozorování

dělala, jsem přistoupila z hlediska dostupnosti kontaktu s respondenty, četnosti a možnosti být při pozorování pasivní „nenápadná“. Samozřejmě velmi důležitý byl také souhlas ředitelky a respondentů s mým pozorováním. V MŠ, kde jsem pracovala, jsem tento souhlas dostala. Vybraná MŠ splňovala i ostatní zmiňovaná kritéria. Velkou výhodou byla moje znalost prostředí, snadná spolupráce s kolegyněmi a vzhledem k dětem jsem pro ně nebyla cizí ani rušivý prvek. V rámci organizace a prostorových podmínek jsme se my učitelky s většinou dětí znaly, protože jsme se denně potkávali v šatnách, které jsou průchozí a na zahradě MŠ. V rámci ranního otevírání a odpoledního zavírání tříd a společné herny pro předškoláky, docházejí učitelky do jiných tříd než kmenových. Děti mě znaly a byla jsem pro ně přirozenou součástí třídy především v době kratších pozorovacích úseků. Optimálnost MŠ pro tento výzkum spočívala v mojí hloubce znalosti prostředí, vztahů, dětí a možnosti být „situačním pozorovatelem“ v případech? neplánovaných pozorování.

Výběr tříd pro výzkum byl následující. Jako vhodné se jevily pouze tři třídy,

„modrá“, „žlutá“, „zelená“, kde působili asistenti pedagoga. Další 3 třídy nebyly vhodné. Třída bez AP a třídy malé (pro 10 resp. 11 dětí), kde jedna z nich byla dokonce moje třída kmenová. Malá třída by neposkytovala prostor a odstup pro pasivní pozorování. V září byla ve výzkumu jen „zelená“ třída, ke které od poloviny listopadu 2018 přibyly další dvě.

V každé třídě běžně spolupracují dvě učitelky, které se většinou na vycházky a čas oběda překrývají. Asistent pedagoga spolupracuje s oběma podle rozpisu služeb. Ve výzkumném vzorku mám vždy jen jednu spolupráci ze třídy.

Jako vhodnou jsem vždy zvolila učitelku, která měla organizačně směny v době mého volna, abych se mohla věnovat pozorování v době, kdy bude ve třídě.

3.3 Organizace výzkumu

Výzkumné pozorování jsem realizovala v průběhu školního roku 2018/19. V jednotlivých třídách byla jeho délka takto:

- „žlutá“ třída 7 měsíců (11/ 2018 - 6/2019)
- „modrá“ třída 4,5 měsíce (11/2018 - 4/2019)
- „zelená“ třída 9,5 měsíce (9/2018 - 6/2019)

Nejprve jsem s respondenty z jednotlivých tříd měla setkání, kde jsem je seznámila se svým výzkumným záměrem, organizací výzkumu a anonymitou při prezentaci v bakalářské práci.

Na základě polostrukturovaného rozhovoru jsem zjišťovala základní údaje:

1. informace o učitelce, asistentce pedagoga
 - počet let pedagogické praxe v MŠ
 - vystudovaná škola, studium (nutná k pracovní pozici)
 - doplňující informace ukazující na praktické zkušenosti s předškolními dětmi
2. informace o dítěti se SVP (odpovídaly učitelky)
 - jeho diagnóza, speciální potřeby
 - věk dítěte
3. informace o adaptaci odpovídaly učitelky „modré“ a „žluté“ třídě
 - průběh adaptace v době bez asistentky

Tento rozhovor jsem v „zelené“ třídě mohla uskutečnit již v září 2018, protože podpora asistenta se pro dítě řešila od zápisu do MŠ (květen 2018) a při jeho nástupu v září již byl asistent zajištěn. Ve třídě „žluté“ a „modré“ jsem se dotazovala v polovině listopadu, kdy nastoupily asistentky. V těchto dvou třídách jsem ještě dotazem zjišťovala průběh adaptace.

V „modré“ třídě jsem předčasně ukončila pozorování v dubnu 2019, protože asistentka pedagoga byla přeřazena na jinou pracovní pozici. Do třídy nastoupila nová asistentka, kterou jsem již do studie nezařazovala. Do konce školního roku zbývaly jen tři měsíce, kde část z toho se musela asistentka, učitelka i děti zadaptovat na novou situaci a doba výzkumu by byla velmi krátká.

V ostatních dvou třídách jsem výzkum realizovala do poloviny června 2019. V každé třídě jsem v průběhu výzkumného období byla 9x na celé dopoledne. Moje ostatní vstupy byly kratšího charakteru, za účelem pozorovat konkrétní situace – vycházka, řízená činnost, pobyt na zahradě, předávání dětí rodičům po obědě, apod.

Díky tomu, že jsem v MŠ pracovala, dostávala jsem se do situací, kdy jsem mohla být skrytý pozorovatelem ve třídě, ale především mimo ni, v šatně, na chodbě, na zahradě.

3.4 Výzkumná zjištění a analýza

3.4.1 Případová studie č.1 v „zelené“ třídě

- Učitelka: Alena (U1)
- Asistentka: Nela (AP1)
- Dítě se SVP: Pět'a

Do heterogenní třídy (20 dětí) nastoupil na dopolední docházku 4 letý chlapec Pět'a, kterému již před nástupem do MŠ diagnostikovali pedagogicko psychologické poradně ADHD. Z dokumentace třídy (zápis ze schůzky) - jsem zjistila, že úvodní schůzka týmu třídy se konala v červnu 2018 ve složení: ředitelka (byla v této třídě i učitelkou), učitelka Alena a asistentka Nela, která měla do MŠ teprve nově nastoupit v září, matka chlapce, psycholožka z PPP.

Dopředu byl dohodnut adaptační plán a přístup k Pět'ovi – důsledný, s jasnými hranicemi a rituály. IVP zpracovala učitelka Alena. Ve třídě jako druhý pedagog byla paní ředitelka na částečný úvazek u dětí, který doplňovala učitelka důchodového věku.

Během mého pozorování jsem zjistila, že v době adaptace a v 1.pololetí školního roku Nela poskytovala Pět'ovi zázemí v důslednosti a ve vracení do činnosti, kterou nebyl schopen dokončit. Často znělo třídou „Pět'o, vrať se.“ „Pět'o, sedni si k polévce.“

„Pěťo, nerozhazuj hračky.“ Vracení do činností bylo zásadní především v době adaptace, kdy nebyl schopen ani základní sebeobsluhy bez odbíhání. Pěťa se často při hře počůrával i zde byla asistentka nápomocná s převlékáním. V činnostech, kdy se mu něco nedařilo, byl velmi impulzivní a rozhazoval věci a hračky. Jeho komunikace s dětmi byla velmi omezená a často začala nebo skončila strkáním a pošťuchováním. U řízené činnosti byl schopen vydržet jen velmi krátkou dobu (maximálně 5 minut) a spíše v menší skupince dětí. Nejvíce se soustředil při individuálních činnostech.

Jeho nejoblíbenější hračky byly vláčky a auta. Z řízených činností pohybové aktivity, které občas vzal jako zábavnou řídicí hru bez pravidel. Asistentka mu byla vždy na blízku a korigovala jeho zapojení a kamarádkové chování k ostatním dětem. Na začátku adaptačního období učitelka Alena upozornila asistentku velmi partnerským způsobem a zároveň jako „vedoucí expert“ na příliš náročnou komunikaci s Pěťou, kterou nerespektoval pro její obtížnost a zdlouhavost.

U1: „Neli, všimla jsem si, jak Pěťa často nereaguje, když mu pomáháš. Myslím, že je správné, když se ho dotkneš, ale ty věty jsou na něj moc složité. Udělej jednoduchou větu, bez vysvětlování. Třeba místo: „Pěťo nerozhazuj bačkory, ať někoho nebouchneš“. Řekni pozitivně a krátce: „Pěťo, vezmi si bačkory.“

AP1 : „Dobře, zkusím to. Hrozně mě to štve, jak si dělá co chce. Doufám, že to zabere, takhle jsem jak hlídací pes (smích).“

Vzájemná komunikace mezi asistentkou a učitelkou byla přirozená, vzájemně si tykaly a mezi sebou se bavily velmi neformálně. Působily ve svém vystupování k sobě autenticky a otevřeně.

Asistentka s ostatními dětmi učitelce pomáhala v 1.pololetí především v šatně při oblékání dětí. Při individuální činnosti učitelky s Pěťou, přebírala asistentka zbytek třídy. Většinou při jejich volné hře. Velmi empaticky a s pochopením reagovala na situace, ke kterým docházelo, jak s Pěťou, tak s ostatními dětmi.

S Pěťovou maminkou o běžných denních situacích mluvila asistentka. Vyzozorovala jsem, že když se stal závažnější problém, komunikovala s maminkou učitelka. Např. když Pěťa v afektu strčil do kamaráda a ten si udělal na čele bouli, řešila situaci učitelka.

S ostatními rodiči většinou komunikovala učitelka. Několikrát jsem přihlížela situaci, že si učitelka zavolala k rozhovoru asistentku, aby rodičům popsala situaci s jejich dětmi, kterou pomáhala řešit a věděla o ní více.

Při pobytu venku byla asistentka Pét'ovi neustále nablízku, zajišťovala jeho bezpečnost. Pét'a velmi rád běhal po celé zahradě, nerespektoval vymezený bezpečný prostor a rozhazoval písek na děti. Na vycházce se držel asistentky za ruku, byl zvyklý tak chodit s maminkou, klidná chůze mu nedělala problém. Při pobytu v lese, na louce a u rybníka se děti jenom procházely. Volnou hru jim nechávala učitelka v těchto místech až na jaře, kdy Pét'a už byl schopen respektovat vymezený prostor pro hru.

Při společném obědě většinou učitelka a asistentka probíraly situace z proběhlého dopoledne a zapojovaly do hovoru i druhou paní učitelku. Byla jsem přítomna ve třídě (jako skrytý pozorovatel), když při obědě asistentka po náročném pobytu venku, kdy Pét'a do dětí strkal, rozhazoval hračky a bořil dětem stavby v písku, si stěžovala na její opakující se vyčerpání po pobytu venku. Učitelka navrhla, že když bude unavená, mohou se venku vystřídat, že by přebrala dozor nad Pét'ou a asistentka nad zbytkem dětí. Učitelka na závěr shrnula návrh: „Když budeš vyřízená, tak si přijď, vystřídáme se.“ Při mém opakovaném pozorování na školní zahradě, opravdu asistentka tento návrh využívala ve chvílích, kdy si potřebovala ulevit od koncentrace na Pét'ovu „akci“. Později hodnotila tuto možnost úlevy, jako velkou pomoc.

Učitelka navrhla systém motivačních odměn pro Pét'u – samolepka za část dne, kdy Pét'a nebude strkat do dětí. Jeho realizaci nechala na asistentce, která připravila týdenní tabulku, do které si Pét'a velmi rád za daný úsek dne dal samolepku. Vždy ve čtvrtek připravovaly obě dvě plán na další týden. Domlouvaly uzpůsobení činností pro Pét'u, popř. jaký materiál asistentka pomůže vytvořit, nebo koupit. U diagnostiky a hodnocení dětí měla asistentka poradenský hlas. U vyhodnocování IVP u Pét'i byla pro učitelku velmi důležitým partnerem. Znala Pét'u v některých situacích více nežli ona.

V 2.pololetí se začala asistentka více zapojovat do vzdělávací činnosti s celou třídou, kdy dopomáhala učitelce v připravených aktivitách. Vždy byla Pét'ovi oporou, i když již nevyžadoval tak intenzivní péči. Zlepšil se v komunikaci s dětmi, ve schopnosti dokončit běžné sebeobslužné činnosti a zapojit se do společné činnosti na delší časový úsek. K oblíbeným hračkám mu přibyla kuličková dráha, kterou dokonce sám dokázal trpělivě sestavit, podle návodu, který mu nakreslila asistentka.

Celkově ve třídě bylo velmi příjemné, přátelské klima. Starší děti pomáhaly mladším, byly jim vzorem a společně s učitelkou vytvořily pravidla třídy. Přístup učitelky k dětem byl přátelský, chápající, ale důsledný. Stejně tak k dětem přistupovala asistentka, i když byla ve svém projevu ráznější a hlasitější. Učitelka dokázala ocenit pomoc asistentky. Např. když Pétu přiváděla ze šatny, kam najednou odběhl. „Když se to tak vezme, tak nevím, jak bych sama ten pytel blech zvládala. Je to dva roky, co jsem měla dost podobnou holčičku ve třídě. Vstávala jsem do práce s hrůzou. Asistentku neměla a byl to vždycky den o přežití. Já jsem tak ráda, že tě tu mám.“ Asistentka byla do práce hodně motivovaná, dohledávala si informace k diagnóze ADHD a sama vytvářela materiály pro Práci s Pétou. Přípravovala se na přijímací zkoušky na VOŠ, chtěla by být učitelkou v mateřské škole. Ředitelka, do jejich spolupráce nezasahovala a nemusela řešit jakýkoliv problém, který by mezi učitelkou a asistentkou vznikl.

3.4.2 Shrnutí případové studie č.1

Délka mého výzkumu v "zelené" třídě byla 9,5 měsíce. V této třídě se střídaly tři učitelky, se kterými musela asistentka spolupracovat. Během svého pozorování jsem nebyla přítomna situaci, kterou bych mohla nazvat konfliktní či napjatou.

Pro Pétu byla nastavena optimální podpora již od začátku jeho nástupu do MŠ, Všichni zúčastnění se mohli na jeho docházku připravit. Přítomnost asistentky byla nejlepší podporou pro Pétu i pro učitelku, která se mohla dostatečně věnovat ostatním dětem.

Vztah mezi učitelkou a asistentkou byl ovlivňován jednotným výchovným principem, jasným vymezením rolí, partnerským přístupem a komunikací, pozitivní motivací do práce s dětmi a upřímnou empatií. Tento vztah byl postaven na důvěře a spolupráci. Ovlivňoval Pétu ve své jednotnosti (hranic, pravidel a důsledností) bez rozdílu, zda s ním pracovala učitelka nebo asistentka. Chodil do školky rád, v průběhu školního roku udělal velký pokrok ve schopnosti soustředit se a objevoval nové složitější hračky pro volné hraní. V sebeobsluze na konci roku již dokázal dokončit danou činnost

– obléknout se, najíst se, dojít s talířem k vozíčku na nádobí bez zbytečného rozptylování. S dopomocí asistentky se mu dařilo začlenit do kolektivu dětí.

3.5 Případová studie č. 2. ve „žluté“ třídě

- Učitelka: Nikol (U2)
- Asistentka: Saša (AP2)
- Dítě se SVP: Ben
-

Chlapec Ben nastoupil do heterogenní třídy (23 dětí) ve věku 4 ³/₄ roku v září 2018.

Z úvodního rozhovoru s učitelkou Nikol jsem zjistila tyto informace. Ben již navštěvoval jinou mateřskou školu od 3,5 let. Dle rodičů, museli jeho docházku ukončit, nebyl prý dostatečně zralý. Nechtěli to více specifikovat. O Bena pečovala babička, která bohužel onemocněla. Z tohoto důvodu Ben nastoupil do školky. Rodiče s docházkou do MŠ nepočítali. Chtěli pro Bena domácí vzdělávání.

Benova adaptace pobíhala velmi náročně. I když ranní loučení zvládal klidně, až „chladně“, jakoby bez emocí, jen potřeboval znát přesný čas návratu rodičů. Jeho ranní rituál byl vždy stejný. Odchod do koutku s polštáři, hra se stavebnicí, ze které se daly sestavit svítící elektrické obvody. Byl tím plně pohlcen. Pokud by Bena učitelka nechala u jeho činnosti, dokázal by v ní být celé dopoledne. Děti ani učitelky nevnímal. Jakmile měl ukončit svoji činnost nastávala konfliktní situace, kdy buď nereagoval nebo docházelo k afektivnímu chování. Při pokusu rodičů, přijít s Benem bez stavebnice, se nevydařil. Volali, že do školky nedorazí. Ve chvílích, kdy učitelka potřebovala „pohnout“ s Benem, nemohla pomáhat novým malým dětem, tak s nimi dle svých možností, pomáhaly nejstarší děti ze třídy. Po prvních náročných dnech, začala v čas svačiny docházet uklízečka na pomoc ve třídě. Ben ve školce nejedl, jenom pil. Při jídle kopal do stolu a vydával zvuky. Chodil domů po obědě, i když rodiče plánovali celodenní docházku. V poledne byl již unavený, u oběda ležel v polštářích nebo kopal velmi hlasitě do stolu.

Ven chodil jen s kufříkem se svojí stavebnicí. Každý den byl pro učitelku velmi náročný. Vnímala Benovu odlišnost a snažila se s druhou kolegyní hledat cestu, aby ve třídě byla pohoda pro Bena i ostatní děti. Šlo to velmi těžce a často na úkor péče o ostatní děti. Obě učitelky se snažily v tuto dobu přicházet do školky co nejdříve, aby si vzájemně pomohly, i když jejich pracovní doba začínala později.

Po prvním měsíci Benovi docházky do školky a po poradě s ředitelkou, navrhly učitelky rodičům návštěvu ŠPZ. Nejprve tento návrh odmítli, proto s nimi měla ještě schůzku ředitelka. Vysvětlila jim důvody, proč by pro Bena byla návštěva ŠPZ přínosem. Rodiče nakonec souhlasili. Dostali doporučení od ředitelky do SPC při Národním ústavu pro autismus, kde jim nakonec zajistila termín schůzky. Potom šlo vše již v rychlém sledu. SPC diagnostikovalo: poruchu autistického spektra – aspergerův syndrom a obtíže v sociální interakci. Jako podpůrný prostředek doporučilo asistentku pedagoga na 6 hodin.

Od listopadu nastoupila asistentka Saša, která byla studentkou FTVS a s dětmi s poruchou autistického spektra (PAS) neměla zkušenosti ani v pozici asistenta. Přihlásila se na dvoudenní víkendový seminář, jak pracovat s předškolními dětmi s poruchou autistického spektra. Schůzka týmu s psychologkou se konala začátkem listopadu 2018. Z dokumentace třídy jsem zjistila, že byly přítomny obě učitelky, rodiče i asistentka, která do pracovní pozice teprve měla nastoupit. Bylo dohodnuto, jak pokračovat v adaptaci, jaký přístup k Benovi zvolit a v čem ho podpořit. Přístup byl doporučen citlivý, trpělivý a pro Bena předvídatelný. Využívat vizualizace v komunikaci s ním a předem ho připravit na změny. V sociálních interakcích jednoduše vysvětlovat konflikty, modelovat situace a podporovat ho ve hře s dětmi. Učitelky dle zprávy z SPC vypracovaly IVP. Matka se rozhodla snížit si pracovní úvazek, aby mohla vyzvedávat Bena po obědě.

Od poloviny listopadu jsem již přišla na svá první pozorování. Ben si hrál sám, kontakt s ostatními dětmi nevyhledával. Jeho aktivita během dne se odvíjela od jeho aktuálního naladění. Nereagoval často na mluvené pokyny, pokud ho něco zaujalo, byl problém jeho pozornost odklonit jinam. V sebeobslužných činnostech měl velké výkyvy podle svého naladění. Jeho ranní rituál stále trval v podobě stavebnice z domova. Do společných činností se v tuto dobu nezapojoval. Asistentka Saša věnovala veškerou

pozornost Benovi, kdy ho postupně vtahovala do režimu dne a nabízela mu podporu ve všech činnostech řízených i neřízených. Na doporučení učitelky Nikol vypracovala pro Bena vizuální denní režim v podobě pásku, ze kterého si sundal obrázek činnosti, která již proběhla a viděl hned další, na kterou se mohl připravit. Podobných pomůcek Saša vyrobila pro Bena mnoho buď na doporučení učitelky Nikol nebo podle svých nápadů. Postupně jimi motivovala Bena do života třídy. Saša zjistila, že má Ben rád stupnice, čísla, tak do každé místnosti umístila nějaký přístroj – budík, teploměr, digitální váhu... Byl to pro přechody do jiných prostor praktický motivační nástroj. Díky chytrému humoru asistentky se Ben moc rád smál, často i sám sobě. Měl velkou slovní zásobu, někdy to trochu působilo, jako by byl dospělý.

Pokud asistentka Saša nebyla ve školce, bylo to s Benem těžší. Změna a chybějící podpora mu narušily jeho „bezpečné místo“ a více se uchyloval do míst bez dětí a ke svému kufříku se stavebnicí. Asistentka Saša na doporučení Nikol vypracovala pro Bena vizuální denní režim v podobě pásku, ze kterého si sundal obrázek činnosti, která již proběhla a viděl hned další, na kterou se mohl připravit. Podobných pomůcek Saša vyrobila pro Bena mnoho buď na doporučení učitelky Nikol nebo podle svých nápadů. Postupně jimi motivovala Bena do života třídy. Saša zjistila, že má Ben rád stupnice, čísla, tak do každé místnosti umístila nějaký přístroj – budík, teploměr, digitální váhu... Byl to pro přechody do jiných prostor praktický motivační nástroj. Díky chytrému humoru asistentky se Ben moc rád smál, často i sám sobě. Měl velkou slovní zásobu, někdy to trochu působilo, jako by byl dospělý. Pokud asistentka Saša nebyla ve školce, bylo to s Benem těžší. Změna a chybějící podpora mu narušily jeho „bezpečné místo“ a více se uchyloval do míst bez dětí a ke svému kufříku se stavebnicí. Ben se díky vizuální opoře a záchytných bodech v denním režimu, v rituálech, které mu Saša nastavila, stále více zapojoval do stejných činností jako ostatní děti. Pokroky byly znatelné při každém dalším pozorování. Na konci školního roku, do svého ranního koutku mezi polštáře, přibíral nejmenší děti, hladil je. Děti stejně staré zatím k sobě moc nepouštěl, ale začal chápat, že patří „do jeho třídy“ a měl by být kamarád. Velcí kluci ze třídy ho obdivovali, protože začal stavět stavby z Lega podle nejsložitějších návodů, což oni nedokázali. Začal jíst jídla, která se mu „líbila“ nebo která znal. U stolování se zklidnil a kopání do stolu úplně vymizelo. Sebeobslužné činnosti již rutinně zvládal s dopomocí. Přechody mezi aktivitami mu již nedělaly takový problém, protože na ně byl včas upozorněn a měl delší dobu na dokončení svých her. Do společných aktivit celé

třídy se stále nechtěl zapojovat. Chůzi za ruku ve dvojici s menšími dětmi, které měl rád, zvládal dobře. Jeho denní pohoda ve školce byla stále závislá na podpoře učitelky.

S ostatními dětmi pracovala především při pobytu venku, kdy s nimi hrála pohybové hry a dělala všeobecnou pohybovou průpravu. Jinak její činnost, dle dohody s učitelkou, byla převážně kolem podpory Bena. Častou formou, jak s ním pracovala, byla individuální. Ben kontakt s dětmi nevyhledávala a děti se mu spíše také vyhýbaly, což se s jeho postupným začleňováním začalo velmi pozvolna měnit.

Plánování témat a činností integrovaných bloků dělala učitelka. Vždy seznámila asistentku s plánem a domluvily postup forem práce s Benem, jak ho do práce namotivovat a jaké podpory (většinou vizuální) použít. Při hodnocení dětí a činností byla asistentka poradenským hlasem.

S rodiči Bena komunikovala většinou asistentka Saša a s ostatními rodiči učitelka. Byly domluvené společné konzultace pro rodiče 1 x měsíčně, kde byla asistentka, jedna z učitelek a oba rodiče. Domlouval se zde další postup v začleňování Bena a podpora rodičů, která byla pro pobyt ve školce nezbytná. Např. rodiče dopředu připravovali Bena na akce školky – divadlo ve školce, cvičení ve velké tělocvičně Sokola.... Ben se akcí neúčastnil aktivně, ale dokázal takto připravený jít s celou třídou, bez afektivních stavů.

Komunikace mezi asistentkou a učitelkou byla velmi přirozená, neformální až přátelská. Přístup k dětem měla učitelka plně respektující, ale se schopností udržet ve třídě kázeň a zároveň přátelské prostředí. Asistentka byla energická, veselá. Přístup k dětem měla empatický, chápající, ale vyžadující řád a pravidla. Jejich přístup k dětem byl podobný a vzájemně se doplňující. V denní komunikaci nechyběl humor a často složité situace, které ve třídě s dětmi vznikly, se později staly místem k zasmání.

Klima třídy bylo velmi přátelské a rozvíjející zájmy dětí. Asistentka i učitelka se snažily být k dětem spravedlivé a vedly je k tomu, aby se uměly omluvit a omluvu také uměly přijmout. Děti přicházely k oběma s důvěrou. Ředitelka jim byla oporou v komunikaci se SPC a rodiči. Do interních vztahů ve třídě nevstupovala.

3.5.1 Shrnutí případové studie č. 2

Pozorování v této třídě trvalo 7 měsíců. Celý tým třídy se kvůli náročné péči o Bena semkl a stal se velmi spolupracujícím. Adaptace bez asistentky byla totiž náročná pro všechny - Bena, jeho rodiče, ostatní děti i učitelky. Ředitelka se aktivně zapojila do hledání aktuální pomoci, podpořila pomoc uklízečky při obsluze dětí, komunikovala s rodiči a hledala asistenta pedagoga do této třídy. Adaptace Bena byla složitou cestou hledáním toho, jak nastavit školní prostředí pro Bena bezpečně a předvídatelně. Přítomnost asistentky se ukázala při tomto hledání jako nezbytnost, protože obě učitelky do nástupu asistentky přicházely do školky dříve, aby si vzájemně pomohly. V průběhu pozorování Ben dělal pokroky v opouštění své uzavřené bezpečné zóny. Na konci školního roku dokonce dokázal některé děti vzít do svého koutku ve třídě. Díky přátelským vztahům mezi dětmi zažíval přijetí a dokonce uznání, protože byl „nejlepší“ ve stavění Lega.

Vztah mezi učitelkou a asistentkou byl stejně jako u případové studie č. 1. pozitivně ovlivňován jednotností výchovného principu, pochopením rolí učitelky a asistentky, partnerským přístupem a komunikací, pozitivní motivací do práce s dětmi, empatií a autentickým jednáním. Neopominutelným faktorem ovlivňujícím vzájemný vztah mezi učitelkou a asistentkou byl společný smysl pro humor. Po nástupu asistentky se celkově atmosféra zklidnila a vytvořilo se velmi příjemné klima třídy, které pro Bena bylo velmi důležité, aby chtěl vycházet ze svého bezpečného a osamocného světa mezi ostatní děti a lidi.

3.6 Případová studie č.3 v „modré“ třídě

- Učitelka: Petra (U3)
- Asistentka: Hana (AP3)
- Dítě se SVP: Míša

Chlapec Míša nastoupil do heterogenní třídy (23 dětí) ve věku 4 let v září 2018. Z úvodního rozhovoru jsem od učitelky Petry měla možnost zjistit následující informace. Míša téměř nemluvil, používal jen několik málo slov, které si

sám vytvořil a komunikoval gestikulací, proto ředitelka u zápisu do MŠ doporučila rodičům návštěvu logopeda. Od června s ním rodiče pravidelně docházeli na logopedii.

Po prvním měsíci Míšova pobytu ve školce, konzultovaly učitelky s ředitelkou návrh na odeslání Míši do ŠPZ. Vycházely z diagnostiky a především z velké míry podpory, kterou mu nebyly schopné dostatečně poskytnout. Na základě této konzultace doporučili rodičům návštěvu ve ŠPZ. V polovině října 2018 byl Míša vyšetřen ve SPC, které diagnostikovalo závažnou vadu řeči - vývojovou dysfázii a výrazně unavitelnou centrální nervovou soustavu.

V době adaptace se Míša velmi těžko loučil s maminkou, která ho ráno vodila. Plakal, někdy až křičel a nechtěl do třídy vůbec vstoupit. Petra ho brala od maminky násilím, aby se vůbec odloučil. Nechtěl se ničeho účastnit, bál se dětí a jenom stál, popř. zalezl pod stůl. Nechtěl jíst, hrát si. Na vlídnou domluvu a motivování nereagoval. Musela se zvolit velmi postupná adaptace, Míša chodil 3 týdny domů po dopolední svačince, další týden chodil po vycházce, potom následoval pobyt až do oběda. Nejvíce mu vyhovovalo, když přišla druhá učitelka a mohla si ho vzít individuálně do koupelny nebo do šatny, protože neměl rád hlučné situace. Často se válel po zemi, když už byl unavený.

Třída to byla velmi živá a pro učitelku náročná. Docházely sem dvě děti s odlišným mateřským jazykem a 5letý chlapec, který vykazoval známky nadání – četl plynule knihy, věděl vše o pavoucích a ostatním hmyzu, ale bez dopomoci se neoblékl, neobsloužil se u jídla, jeho vrstevnické kontakty byly velmi konfliktní, často dětem ubližoval a nezapojoval se do konstruktivní hry.

Petra i druhá paní učitelka moc stály o pomoc asistentky, aby se celkově třída zklidnila a bylo možné se věnovat všem dětem. Nejvíce je zaměstnávala péče v běžných činnostech a spontánních hrách (jídlo, úklid hraček, hygienické návyky dětí...) a na integrovaný blok se vzdělávací složkou jim nezbýval dostatečný prostor.

Na základě doporučení z SPC ředitelka školky zaměstnala asistentku pedagoga od poloviny listopadu 2018. Spolupráce s matkou Míši byla velmi dobrá a přijala možnost asistenta do třídy jako pomoc pro všechny. Otec Míši do školky nedocházel, komunikace probíhala jen s matkou.

Z dokumentace třídy jsem zjistila, že první setkání s psychologkou, učitelkami a matkou Míši se uskutečnilo v říjnu 2018 bez přítomnosti asistentky, která ještě nebyla zaměstnána. Projednával se postup v adaptaci, spolupráce s rodinou, která byla klíčová pro Míšovu pohodu ve školce, rozvoj jazyka a sociálních dovedností. K procvičování grafomotoriky a jazyka doporučila psychologka především individuální formu práce s Míšou. Na základě zprávy ze SPC obě učitelky společně vypracovaly IVP.

Pozorování v „modré“ třídě jsem začala od poloviny listopadu, 14 dnů po nástupu asistentky. Asistentka Hana byla zkušená pedagožka v důchodu, práci v MŠ znala velmi dobře z pozice učitelky (v jiné MŠ).

Při prvních pozorováních jsem měla možnost vidět jistý nesoulad mezi Hanou a učitelkou Petrou, u kterého jsem předpokládala, že k němu docházelo kvůli krátké době spolupráce. Jak ukázala další pozorování tento předpoklad byl mylný.

Asistentka velmi hlučně komentovala veškeré dění ve třídě, i když byla na druhém konci třídy, slovně doprovázela, co se děje ve nejbližším rohu. Zatěžkala tím všechny děti, protože třída i tak byla hlučná a především Míšu, který byl brzy unavitelný. Učitelka na tento neustálý slovní doprovod často reagovala upozorněním, „Hanko, děti tohle nepoberou.“ „Jste na ně moc daleko.“, jindy „Proč všechno komentujete?“, „Můžete prosím, na Míšu potíseji a pomaleji?“. Na základě domluvy, měla asistentka Hana parafrázovat instrukce pro Míšu do jednoslovných vět, ale dost často se tak nestalo.

Vypozorovala jsem, že se děti asistentce spíše vyhýbaly a ani Míša k ní moc nechtěl. Raději vyhledával učitelku a ranní odloučení od maminky bylo lepší za asistence učitelky. Takže při ranním scházení dětí se nově příchozím věnovala učitelka a asistentka se věnovala zbytku třídy. Spíše to vypadalo, jako by měla ve třídě „své oblíbené“ děti, vyhledávala je a nabízela jim svoji pomoc. Z pohledu pozorovatele kolikrát zbytečnou a tam kde jí bylo třeba, si nevšimla.

Míša byl během 1. pololetí opakovaně nemocný, což vedlo k dlouhému procesu zvykání si na školku. Ranní odloučení od maminky probíhalo až do února velmi dramaticky. V době kdy chyběl Míša ve školce, si k asistence Haně našel užší vztah

nadaný chlapec Alex, který si s ní rád povídal, prohlížel knihy a její autoritativní přístup přijímal při řešení situací, kdy byl v konfliktu s kamarády.

Po celou dobu mého pozorování si učitelka s asistentkou vykaly. Učitelka velmi nerada sdílela s asistentkou cokoliv mimo pracovní témata. V počátcích vzájemné spolupráce a komunikace se učitelka snažila Hanu vést a trpělivě ji korigovat v hlučnosti a přetěžování dětí. Asistentka Hana měla velké nároky na všechny děti, i když se pohybovala v heterogenním prostředí, což byl rozpor s osobnostním přístupem Petry, která spíše upřednostňovala proces, spolupráci a prožitek před samotným výsledkem. U nejstarších předškoláků měla učitelka nejvyšší nároky na jejich práci.

Petra se snažila asistentce připravovat činnosti a radila jí jakým způsobem k dětem přistupovat odlišně (zohlednit věk, schopnosti a zájmy dětí). Tyto rady Hana v práci s dětmi většinou neuplatnila. Učitelka Petra se pokoušela ledat jednotnou cestu přístupu k dětem. Ale její osobnostně orientovaný přístup byl odlišný od Hančina zaměřeného na výsledek. Petra se snažila Hanu navést na jiný přístup k dětem, ale k žádným změnám nedošlo. Začalo docházet ke konfliktním situacím, zde je popis jedné větší. Asistentka měla s dětmi dělat individuální práci: postupně si je vzít ke stolečku a vypracovat s nimi jednoduché grafomotorické cvičení a pracovní list. Měla od učitelky vysvětlené jaké nároky má na děti mít a co je cílem. Tím bylo procvičení uvolnění ruky a správného úchopu tužky bez dokonalosti grafického výsledku. Učitelka mezi tím měla jazykovou chvíli s dětmi s OMJ. Skončila dříve s touto činností a na chvíli se vzdálila ze třídy. Přicházela zpět a slyšela velmi ráznou komunikaci asistentky s 3,5letým dítětem u stolečku: „Ester, dělej! Jak to nemožně držíš tu tužku. Co si to za kopyto. Chyť jí pořádně. Honem, ať může jít další.“ Asistentka nevěděla, že jí učitelka slyší. Jakmile zjistila, že se učitelka vrací, došlo ke změně tónu mluvy na přátelský „*No, vidíš jaká jsi šikovná holčička, pojd' si to ještě jednou zkusit.*“ Učitelka Petra tuto situaci probrala s asistentkou, když dopracovala se všemi dětmi a ta dvojí chování popřela. Učitelka skončila jejich rozhovor větou „S vámi jsem tedy skončila. Zbytečně se snažím už takovou dobu.“

Asistentka se nepodílela na žádných společných přípravách s učitelkou ani na hodnocení dětí. Pomáhala při přípravě výtvarných aktivit, které bylo nutné předem dětem připravit (šablony, nastříhat látky, papír...)

Obě učitelky se dohodly, že komunikovat s rodiči asistentka Hana nebude, protože jim sděluje informace nevhodnou formou a zbytečně velké množství, které nesouvisí s jejich dítětem či situací.

Asistentka nejvíce dopomáhala u samoobslužných činností a při volných hrách dětí. Často jí učitelka naváděla, kde má pomoci. Aktivně si sama svoji práci nevyhledávala. Petra jí přenechávala často vedení hudebních chviliek. U nich jako by asistentka Hana ožila a dokázala děti zaujmout a doprovodit je na piáno.

Při komunitním kruhu a činnostech pro všechny děti asistovala nejvíce nadanému chlapci Alexovi. Občas zasahovala do rozdělané práce dětí či rozhovoru v komunitním kruhu, se snahou je více vést k výsledku. Individuální práci Haně učitelka zadávala po zmíněném konfliktu méně či pod velkým dohledem učitelky.

U Míši, díky citlivému přístupu učitelky Petry, přestala „ranní dramata“ s odlučováním od maminky koncem února. Pomyslným překročením prahu třídy bylo po pláči. Vždy se šel posadit na židličku. Potom s učitelkou prošel kolečko mezi dětmi, aby se podíval co dělají a začínal si postupně hrát vedle nich. Nejraději si hrál s doneseným plyšovým medvědem z domova. Velmi rád si stavěl z magnetické stavebnice kosmické koráby a letadla. V prvním pololetí se společných aktivit nechtěl účastnit. Byl pozorovatelem ze své židličky, z bezpečné vzdálenosti od dětí. Od druhého pololetí, se dle své aktuální nálady, začal přidávat k dětem za pomoci učitelky Petry. Soustředil se na činnosti velmi krátce, při společných činnostech nemluvil. Při hře s dětmi byla jeho špatná komunikace důvodem nedorozumění a častých konfliktů. Přesto ho to neodrazovalo při volné hře s dětmi gesty a vymyšlenými slovy komunikovat. Jeho řeč začínala mít intonaci jako by mluvil, ale slova byla nesrozumitelná.

Jakmile se zlepšily ranní příchody, začal také lépe jíst a přijímat hlučnější situace. Velmi u Míši záleželo na jeho aktuálním rozpoložení. Unavený býval často, když se vycházelo ven na vycházku a oblékání se stávalo chvílí válení po zemi. Ale jakmile se děti šly obouvat, dokázal se obléknout velmi rychle, skoro bez dopomoci. Při pobytu venku si nejraději hrál na pískovišti s auty. Při procházkách se nudil při chůzi ve dvojicích, ale oproti začátkům docházky do MŠ, již držel děti za ruku a jeho „loudání“ už nebylo brzdou pro celou třídu. Celkově jeho tempo bylo pomalejší ve všech činnostech. Potřeboval jasné, jednoduché a názorné vysvětlení, aby činnosti pochopil.

Tenze mezi učitelkou a asistentkou byla vnímatelná z jejich komunikace a odtažitosti. Děti asistentku nevyhledávaly, vždy si šly pro pomoc raději k učitelce, výjimku tvořil Alex. Systematičtější práce s Míšou nebyla v rámci individuálních činností naplněna. Učitelka se nestíhala věnovat dětem. Působila přetíženě a nespokojeně, což ovlivňovalo její trpělivost a soustředěnost na práci s dětmi. Nebyla důsledná v řešení konfliktů mezi dětmi a na Míšu občas pospíchala, což u něj mělo za efekt ještě větší zpomalení nebo i vzdor. Často situaci „zachraňovala“ druhá učitelka.

Učitelka Petra mě koncem ledna informovala, že pedagogové ze třídy měli schůzku s ředitelkou, aby se situace ve třídě řešila. Ředitelku již informovala o nesladěné spolupráci s asistentkou dříve. Z této schůzky vzešla dohoda mezi asistentkou Hanou a ředitelkou, že jakmile najde jiného asistenta, Hana přejde na pozici školního asistenta, který bude dle potřeby docházet do tříd v celé MŠ. Nebude již jako podpůrný prostředek pro dítě se SVP. Od schůzky se lehce zlepšila atmosféra ve třídě, učitelka Petra vypadala více uvolněně.

3.6.1 Shrnutí případové studie č.3

Délka mého pozorování v této třídě byla 4,5 měsíce. V modré třídě se sešlo velmi náročné složení dětí, které vyžadovalo od učitelek velkou diferenciaci činností respektující různorodost této skupiny. Byli zde děti s odlišným mateřským jazykem, dítě nadané, Míša s dysfázií, od dětí malých tříletých až po starší děti s odkladem školní docházky.

Přestože se spolupráce učitelky s asistentkou nejevila harmonicky a docházelo mezi nimi ke konfliktům, z pohledu pozorovatele byla pomoc asistentky velmi důležitá. Částečně zastala pomocné práce a díky ní se prostor třídy stal bezpečnějším. Vytvořila si vazbu s nadaným Alexem, kterého zvládla dobře usměrnit v jeho konfliktech s dětmi.

Z mého doptávání jsem zjistila od učitelky Petry, že měla ohledně spolupráce se zkušenou pedagožkou jiná očekávání. Roli asistentky Hana nepřijala v jejím základním předpokladu, kterým je pomoc a podpora pedagoga. Ve vztahu učitelky a asistentky byl rozdílný postoj k cílům ve vzdělávání i k samotným dětem. Snaha učitelky o

vybudování společného vztahu postaveném na důvěře a pochopení se postupně vytratila. Neochota k vzájemnému pochopení přerostla až do situace, kdy odchod Hany byl řešením, se kterým obě souhlasily jako s nejlepším.

Dle mého pozorování učitelky informovaly ředitelku o komplikovaných vztazích s asistentkou (shodly se na tom obě) až v době, kdy učinily mnohé pokusy o nápravu z jejich strany bez odezvy od asistentky. Role ředitelky v této případové studii nebyla pro pozorovatele výrazná, přesto dokázala situaci řešit a být důležitým aktérem regulujícím vztahy v „modré“ třídě.

Klima třídy se jevilo jako relativně napjaté a méně domácí ve srovnání s ostatními dvěmi pozorovanými třídami. Pohoda a radost vycházela spíše z aktuální situace a atmosféry než z dlouhodobě budovaného stabilního stavu

Míša nedostal podporu, která by pro něj byla optimální, přesto dělal pomalé a dílčí pokroky. Míšu asistentka nedokázala podpořit a naplnění této role zůstalo na učitelce. Jeho adaptace byla velmi pomalá

3.7 Závěr praktické části

V této části jsou zařazeni aktéři, kteří ve výzkumném šetření významně zasahovali do inkluzivního vzdělávání dítěte se SVP. Zaměření výzkumu bylo na učitelku, asistenta pedagoga a dítě, ale pro celkové porozumění případových studií je nezbytné uvést i ostatní aktéry a jejich působení.

3.7.1 Vztah učitelky a asistentky

V této vícečetné případové studii jsem se pokusila ukázat vztah učitelky a asistentky pedagoga ve třech třídách v jedné mateřské škole a hledat odpovědi k otázkám „**Co ovlivňuje vztah učitelky a asistenta pedagoga?**“ a „**Jaké dopady má tento vztah na klima třídy?**“. Zaměřila jsem se na popis jejich spolupráce a jak tato spolupráce působí nejen na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také na klima třídy. Hledala jsem **faktory ovlivňující vztah učitelky a asistentky**. Jako zásadní

se jevila ochota a míra vzájemné spolupráce, jednotnost v přístupu k dětem, vzájemná důvěra, uvědomění si své profesní role a osobnostní nastavení jednotlivých aktérů.

Délka praxe v pedagogické profesi (uvedená v tabulce č. 1), se neukázala ve sledovaných případech jako podstatný faktor ovlivňující vztah mezi učitelkou a asistentkou, což nelze zobecnit, ale ve zkoumaném vzorku to nebylo podstatné. V případové studii č.3 v „modré třídě“ byla nejzkušenější pedagožka, ale její nepochopení nové **profesní role**, kdy měla být pomáhající asistentkou místo vedoucí učitelkou, vedlo k neshodám mezi oběma sledovanými aktérkami. Takže zásadní je pochopení pracovních kompetencí u obou profesí.

V tabulce je také u asistentů uvedeno vzdělání, které všichni měli minimálně středoškolské, což znamenalo jejich zařazení do „vyššího stupně“ asistenta. Toto zařazení vymezuje pracovní činnosti jako pomocné výchovné práce, ale i pedagogickou činnost pod vedením učitele. Nejčastější pedagogickou činností byla v případových studiích individuální práce s dětmi.

V každé třídě se díky **vnímavosti aktérů** k sobě, vytvořila pravidla, která nebyla aktuálně komunikována, byla skryta. Vytvořila se v průběhu času, v běžných opakujících se situacích, díky intenzivnímu soužití a hlubšímu poznání se. Plynula v přirozenosti během dne. Vypozorovala jsem, že pokud je míra vnímavosti a citlivosti k sobě velká, vede ke spokojenosti aktérů právě skrze „**skrytá pravidla**“. Uvedu zde pro názornost některé mnou pozorované situace, které nebyly stejné ve všech třídách a nelze je zobecnit:

- Kdo dnes komunikuje s rodiči?
- Kdo vaří kávu?
- Jak se prostřídáme u oblékání?
- Kdo odnáší nádobí po obědě?

Tyto situace se denně odehrávaly a i když nebylo řečeno, kdo, jak, kdy apod., staly se bez aktuální komunikace a ke spokojenosti obou aktérů. Na této úrovni se ukazovala rovnost aktérů bez profesní či věkové hierarchie. Ve třetí případové studii nebyla vzájemná vnímavost dostatečná a dokonce vedla až k určitému odstupu a

uzavření se učitelky. Skrytých pravidel jsem zde vyzorovala méně, stejně jako nízkou míru vzájemné důvěry.

Budování důvěry mezi asistentkou a učitelkou byl proces, pro který se stávaly zrychlujícím katalyzátorem obtížné situace, které společně řešily v rámci práce s dětmi. K budování důvěry přispěly také jejich postoje, které se ukazovaly v konkrétních situacích. Příklady uvádím zde: říci si o pomoc a pomoc je vyslyšena; říci, jak se cítím a nejsem hodnocený; ukáži svoji chybu a nejsem poníženy. **Důvěra**, jako bazální potřeba k vytvoření příjemného pracovního, ale i lidského prostoru, se zdála nutností, což ukázala případové studie č. 3., kde k vybudování důvěry nedošlo a vztah mezi učitelkou a asistentkou nebyl funkční. Kdy vztah mezi učitelkou a asistentkou nazvat funkčním? Budu vycházet ze svých pozorování a popíši **funkční vztah** ze dvou pohledů. Tyto dva pohledy nejsou striktně odděleny, ale prostupují se a ovlivňují. První pohled je osobnostně - postojový, kdy si jako dva lidé dokáží vyjít vstříc, tolerovat svoje rozdíly, ocenit druhého a mít partnerský přístup. Druhý pohled je profesní, který zahrnuje pochopení své profesní role, spolupráci a komunikaci. Patří sem schopnost učitelky vést, ale zároveň poskytnout asistentce v oblastech, kde vyniká (tělovýchovné chvílky, hudební činnosti apod.), prostor pro samostatnou práci s dětmi, kdy může pocítit radost a sebenaplnění. Současně sem patří i schopnost asistentky nechat se vést, pomáhat a být v pomoci aktivní.

3.7.2 Vliv vztahu učitelky a asistentky na dítě se SVP

Odpověď na moji výzkumnou otázku „**Jak ovlivňuje vztah učitelky a asistenta pedagoga dítě se SVP v MŠ?**“ je možné vyvodit právě z funkčnosti vztahu, popsaného výše. Vztah, který je funkční dává dítěti podporu v optimální míře, v pocitu bezpečí mu pomáhá **budovat vrstevnické vztahy**, napomáhá s **adaptací** na prostředí školky, umožňuje dítěti **začleňovat se** jeho tempem do života třídy a poskytovat mu **vzdělávání co nejefektivněji** vzhledem k jeho potřebám. Pokud bychom mluvili o nefunkčním vztahu, bude vždy záležet na míře a oblasti, kde vztah bude nedostatečný. Ve všech třech případových studiích byl zřejmý vliv vztahu mezi učitelkou a asistentkou na klima třídy.

3.7.3 Klima třídy

Kooperace mezi oběma učitelkami na třídě a asistentkou tvořila základ pro vybudování **pozitivního klimatu** s otevřeností pro odlišnost. Pro inkluzivní vzdělávání je pozitivní klima nezbytným esenciálním faktorem, pro všechny zúčastněné aktéry a především pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

V případových studiích jsem se zaměřila pouze na jednu učitelku a asistenta pedagoga s vědomím toho, že do třídního klimatu zasahuje i druhá učitelka. Její podíl zde nebyl předmětem zkoumání, ale jako pozorovatel bych vztahy učitelek ve všech třech třídách hodnotila jako spolupracující a snažící se o příjemné prostředí pro všechny. Třídní klima se budovalo v průběhu školního roku a na jeho konci bylo ve dvou třídách pozitivní a příjemné, ve třetí „modré“ třídě proměnlivé a spíše méně pozitivní, mnohdy až nepříjemné.

3.7.4 Psychologové z poradenských zařízení

Význam psychologů ve školském poradenském zařízení je pro vztah asistenta pedagoga a učitelky esenciální ve smyslu samotné existence tohoto vztahu. Bez doporučení ze ŠPZ není možné získat asistenta jako podpůrný prostředek pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpráva ze ŠPZ stojí jako základní podmínka pro vznik pozice asistenta pedagoga. Psycholožky ze školských poradenských zařízení byly ve všech třech případových studiích experty, kteří byli podstatní v začátečním nastavování přiměřené podpory pro děti. Další spolupráce byla spíše ve formě konzultací po telefonu s učitelkami Nejčastěji oslovovali školské poradenské zařízení učitelky ze “žluté” třídy, kde byl Ben s poruchou autistického spektra.

V první případové studii měl Pét'a asistenta od začátku své docházky do MŠ, takže mu potřebná podpora mohla být poskytnuta okamžitě. U ostatních dvou případů trvalo několik měsíců, než děti dostaly potřebnou podporu v podobě asistenta. Toto období bylo pro všechny aktéry velmi náročné a prodloužilo období adaptace.

3.7.5 Ředitelka

Ředitelka rozhoduje o přijetí asistenta, umísťuje ho do týmu učitelek v konkrétní třídě. V teoretické části této práce je vytyčena důležitost její role pro směřování celé školky, má zásadní vliv na školní klima. Vybírá tým se kterým tvoří školní vzdělávací program, určuje vize a orientaci v přístupech k výchově, nastavuje systém komunikace a kooperace. Jsou na ní také kladena různá očekávání od ostatních aktérů, která mohou být velmi různorodá a často jsou balancováním mezi jednotlivými očekáváními a povinnostmi. Ředitelka ve školce, kde jsem prováděla své výzkumné šetření se snažila o bezkonfliktní prostředí, v případě konfliktu o řešení kompromisem, který ale nemusel být uznán stranami konfliktu za zdařilý. V případové studii č.3 byla asistentka přerazena na jinou pracovní pozici, školního asistenta, který byl stejnou pomáhající profesí pro pedagogy, ne jedné konkrétní třídy ne k jednomu konkrétnímu dítěti, ale pro pedagogy všech tříd dle jejich aktuální potřeby. Problémy s nepochopením asistentské role, ať šlo o jakoukoliv „formu“ asistenta, byly předvídatelné dle nepovedené spolupráce v „modré třídě“. Nicméně pro učitelku v „modré třídě“ to znamenalo uvolnění místa pro novou asistentku a stýkání se se školní asistentkou bez velké intenzity a malé míry závislosti na spolupráci s ní.

Ve všech sledovaných třídách ředitelka napomáhala v komunikaci s rodiči, podpořila učitelky v získání asistentů do jejich tříd, v době adaptace domluvila pomoc nepedagogických pracovníků především v obsluze dětí. Ze svých pozorování jsem zjistila, že ředitelka do vztahu učitelky s asistentem nezasahovala, jen v případě, že vznikl podnět od některého z nich. V první a druhé případové studii takový podnět nedostala, ale třetí případová studie byla příkladem, jak ředitelka pomohla vyřešit konfliktní vztah, kde se její aktéři “motali v bludném kruhu”. Role ředitelky a její ovlivňování vztahů mezi aktéry zasahujícími do inkluzivního vzdělávání v mateřské škole, by jistě stálo za další prozkoumání.

3.7.6 Rodina

Spolupráce s rodiči je vždy významným faktorem, který působí na to, jak dítě vnímá mateřskou školu, jak se bude adaptovat a jak jeho začlenění a vzdělávání bude úspěšné. Postoj rodičů k tomu, že má jejich dítě podpůrný prostředek je významný pro navázní kooperace mezi pedagogy a rodiči.

Všichni rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v případových studiích byli spolupracující a podporu asistenta chápali jako prospěšnou pro jejich dítě. Ve druhé případové studii potřebovali více vysvětlit význam podpůrných opatření, jaké jsou formy pomoci a proč ji Ben vůbec potřebuje. Ředitelka pomohla s komunikací s Benoými rodiči, aby pochopili důležitost vyšetření ve ŠPZ. Adaptační období a nastavení spolupráce s asistentkou byly nejdůležitější momenty vzájemné spolupráce.

4 Závěr

Tato práce se zabývá aktéry, kteří se podílejí na inkluzivním vzdělávání v MŠ. Mezi aktéry řadíme na jedné straně instituce, kam patří mateřská škola a její zaměstnanci, na straně druhé jejich klienty, kterými jsou dítě a rodič. Všichni aktéři mají své místo působnosti a rozdílně blízké či vzdálené vztahy se vzdělávaným dítětem.

V praktické části jsem zkoumala vztah učitelky a asistentky pedagoga ve třech případových studiích v jedné mateřské škole. Zaměřila jsem se na pozorování jejich spolupráce a jak tato spolupráce působí nejen na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ale jak také působí na celkové klima třídy.

V pozorováních bylo možné nalézt společné faktory ovlivňující vztah učitelky a asistentky. Tyto faktory jsou odpovědí na doplňující otázku „Co ovlivňuje vztah učitelky a asistenta pedagoga?“. Byly jimi pochopení profesní role a kompetencí; osobnostní předpoklady pro výkon profese, osobnostně orientovaný přístup k dětem, postoje a hodnoty, vzájemná důvěra, ochota spolupráce a míra empatie. Odpovědí na druhou doplňkovou otázku „Jaké dopady má tento vztah na klima třídy?“ je, že správně nastavený vztah učitelky a asistentky byl v případových studiích zásadní pro vytvoření

pozitivního klimatu třídy. Pozitivní klima se nevytvořilo ve třídě, kde panovala napjatá atmosféra a probíhaly konflikty.

Odpověď na moji hlavní výzkumnou otázku „Jak ovlivňuje vztah učitelky a asistenta pedagoga dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ?“ je možné odvodit právě z funkčnosti vztahu učitelky a asistenta pedagoga a příznivého klimatu třídy, ke kterému tento vztah výraznou měrou přispívá. Pokud je vztah správně nastaven, stává se významným podpůrným prostředkem pro rozvoj dítěte a u některých dětí, dle jejich specifických potřeb, i nezbytností, aby mohly do MŠ docházet. Z případové studie, kde nebyl vztah funkčně nastaven, vyplynulo, že nedošlo k dostatečné míře podpory dítěte nedošlo k dostatečné míře podpory dítě se SVP, což vedlo k dlouhodobé adaptaci a k pomalému začleňování do dětského kolektivu

Podrobné shrnutí praktické části ukázalo, jak jsou vztahy mezi aktéry důležité, i když výzkumný záměr směřoval k asistentce, učitelce a dítěti s SVP bylo nutné zahrnout do analýzy případových studií i ostatní aktéry, kteří do vzdělávání zasahovali a bez kontextu jejich působení by nebyl obraz úplný.

Odpovědi na výzkumné otázky vzešly z konkrétních pozorování a jistě je nelze zobecnit. Ukazují příklady z praxe, které společně s teoretickou znalostí mohou přispět k vnímání důležitosti spolupráce učitele a asistenta pedagoga v mateřské škole. Jejich vztah se stává významným prvkem inkluzivního vzdělávání.

5 Seznam použité literatury

5.1 *Knihy*

ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387 KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Bronislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.-765-1.

BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách. Praha: Rytmus, 2007. ISBN ISBN 80-903598-5-X.

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

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978- 80-262-0495-4.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

TROJANOVÁ, Irena. Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ. Praha: Portál, 2014. ISBN ISBN978-80-262-0591-3.

VEBER, Jaromír. Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN ISBN978-80-7261-274-1.

BERČÍKOVÁ, Alena a Šmelová ŠMELOVÁ. Učitel - aktér edukačního procesu v předškolním vzdělávání. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN ISBN 978_80-244- 4033.

VALENTA, Milan. Slovník speciální pedagogiky. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

LECHTA, Viktor. Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LANGER, Jiří. Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5119-0.

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

KROUPOVÁ, Kateřina. Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

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

5.2 Jiné dokumenty

Manuál pro úspěšnou spolupráci učitele a asistenta pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Praha: Meta, 2016.

Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec: pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. Salamanka: UNESCO, 1994.

5.3 Elektronické zdroje

Edu.cz [online]. [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/strategie-msmt/strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2030/>)

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. *Edu.cz* [online]. [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: 2020 <https://www.edu.cz/strategie-msmt/strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2030/>)

Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2017. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, © 2013–2018 MŠMT [cit. 2018-06-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. MŠMT [online]. © 2013–2019MŠMT [cit. 2018-06-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

6 Seznam zkratek

AP	asistent pedagoga
ČŠI	Česká školní inspekce
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OŠD	odklad školní docházky
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPC	speciální pedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program

7 Seznam příloh

Tabulka č.1

Tabulka č.1 „Údaje o respondentech“

Respondent	Pracovní zařazení	Délka praxe (pedagogická praxe v MŠ)	Vystudované školy k výkonu povolání	Poznámka
U1 Alena	Učitelka	5 let	VŠ, Bc. Učitelství pro MŠ	
AP1 Nela	Asistentka	1 rok	Gymnázium Asistentský kurz	Praxe v zájmových činnostech dětí
U2 Nikol	Učitelka	18 let	SPedŠ Učitelství pro MŠ	
AP2 Saša	Asistentka	0 let	Gymnázium, Asistentský kurz Aktuálně studentka FTVS 3.ročník	Aktivní trenérka sportovních aktivit předškolních dětí
U3 Petra	Učitelka	7 roky	VOŠ, Dis. Předškolní a mimoškolní pedagogika	
AP3 Hana	Asistentka	39 let	SPedŠ Učitelství pro MŠ	Pracovala v MŠ jako učitelka, nyní nově v pozici asistentky