

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v mateřské škole

Hana Horáková

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Hana Horáková**
Osobní číslo: **H170287**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z problematiky inkluzivního vzdělávání v podmínkách mateřských škol.
Vymezení teoretických východisek týkajících se spolupráce učitele a asistenta pedagoga v mateřské škole.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele a asistenty pedagoga v mateřské škole.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe.
Palouňková, Z., & Joklíková, H. (2017). *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
Svobodová, E., & Vítečková, M. et. al. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
Teplá, M., Felcmanová, L., & Němec, Z. (2018). *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer.
Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W. Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: A case study of a hong kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(2), 207-219.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. et Mgr. Gabriela Vojtěšková**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020

LS.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, jaká je kvalita vzájemné spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v současné mateřské škole. Vymezuje možnosti přístupů k dětem při vzdělávání v mateřské škole, přičemž se zaměřuje zejména na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Autorka popisuje práva a povinnosti učitele a asistenta pedagoga v mateřské škole. Stěžejní část bakalářské práce je věnována reciproční komunikaci, působení a vztahům mezi těmito pracovními pozicemi v rámci mateřské školy. Výzkumným nástrojem kvantitativního šetření je zvolen dotazník, výzkumný soubor tvoří učitelé a asistenti pedagoga v mateřské škole.

Klíčová slova: dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, asistent pedagoga, učitel mateřské školy, spolupráce, inkluze.

ABSTRACT

The main aim of this bachelor work is to find out the quality of the cooperation between the teacher and the teaching assistant in a kindergarten of today. The work defines the possibilities of approaches to children educated in the kindergarten and at the same time it focuses on children with special educational needs. The author of this work describes the rights and duties of the teacher and his/her assistant in the kindergarten. The key part of the work is dedicated to the reciprocal communication, action and relationships between these two working positions within the kindergarten. As a research tool for a quantitative survey, a questionnaire was chosen that was administered to teachers and teaching assistants in the kindergarten.

Keywords: child with special educational needs, teaching assistant, kindergarten teacher, cooperation, inclusion.

Prohlášení:

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

Motto:

*„Zacházej s lidmi tak,
jako by byli tím, čím by měli být,
a tím jim pomůžeš, aby se stali těmi,
jakými by mohli být“.*

Johan Wolfgang Goethe

Poděkování:

Ráda bych poděkovala paní Mgr. et Mgr. Gabriele Vojtěškové za ochotu, vstřícnost trpělivost a odbornou pomoc při zpracování mé bakalářské práce. Dále děkuji své rodině, která mi byla na blízku po dobu mého studia a poskytovala velkou oporu a lásku. Poděkování patří i mým kamarádkám, které mi dodávaly sílu do další práce. V neposlední řadě děkuji všem učitelům a asistentům pedagoga za jejich čas při vyplnění dotazníku.

Hana Horáková

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ZÁKLADNÍ PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	12
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	13
1.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	14
1.3 SHRNUÍ.....	17
2 DÍTĚ S POSTIŽENÍM V MATEŘSKÉ ŠKOLE	18
2.1 DÍTĚ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	18
2.2 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	19
2.3 DÍTĚ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM, JINOU DUŠEVNÍ PORUCHOU.....	20
2.4 DÍTĚ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	22
2.5 DÍTĚ S PORUCHOU POZORNOSTI S HYPERAKTIVITOU/PORUCHOU POZORNOSTI	23
2.6 DÍTĚ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	24
2.7 DÍTĚ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ.....	25
2.8 DÍTĚ S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM.....	25
2.9 DÍTĚ S PORUCHOU CHOVÁNÍ.....	26
2.10 DÍTĚ NADANÉ	27
2.11 DÍTĚ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	28
2.12 SHRNUÍ.....	30
3 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE	31
3.1 PRÁVA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	31
3.2 POVINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	32
3.3 KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	32
3.4 SHRNUÍ.....	33
4 ASISTENT	34
4.1 ASISTENT PEDAGOGA	34
4.2 ŠKOLNÍ ASISTENT	37
4.3 OSOBNÍ ASISTENT.....	38
4.4 SHRNUÍ.....	40
5 SPOLUPRÁCE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	41

5.1	KOMUNIKACE.....	41
5.2	VZTAHY A ZPĚTNÁ VAZBA.....	42
5.3	SHRnutí.....	43
II PRAKTICKÁ ČÁST		45
6	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	46
6.1	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	46
6.2	VÝZKUMNÉ CÍLE	47
6.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	47
6.4	METODA SBĚRU DAT	48
6.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR A REALIZACE VÝZKUMU.....	49
6.6	ANALÝZA DAT.....	49
7	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	64
7.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	68
ZÁVĚR		69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		71
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		75
SEZNAM TABULEK.....		76
SEZNAM GRAFŮ		77
SEZNAM PŘÍLOH.....		78

ÚVOD

V poslední době se stále více hovoří o smyslu zřídít funkci asistenta pedagoga (AP) ve školství. Je samozřejmé, že je důležitá, nabízí se však i otázka, zda je stejně důležitá i v mateřské škole. V povědomí veřejnosti se může vyskytovat i názor, že ve školce si děti pouze hrají a samotnému učení se příliš nevěnují. Ale vždyť dítě se učí už od narození a následně v rodině, tak proč by ve školce najednou s učním mělo přestat. Je to zajisté jiný druh výuky, kdy se dítě musí naučit fungovat ve zcela jiné sociální skupině. Na dítě jsou kladeny větší požadavky a očekávání. Tím, že je každé dítě individuální osobnost, je nutné k němu také tak přistupovat. Samozřejmostí by mělo být respektování jeho vývojových specifik a s tím související respekt k případným odchylkám ve vývoji. S těmito předpoklady je spojena správná péče při výuce. A zde se naskýtá prostor pro službu asistenta pedagoga, který ve spolupráci s učitelem zajišťuje výše zmíněné potřeby. Už jen z hlediska práce dvou lidí na stejném pracovišti je zřejmé, že zde mohou a zajisté i vznikají různé konflikty. Je však na samotných učitelích i asistentech, aby jako profesionálové zvládali své případné spory.

Bakalářská práce se zabývá kvalitou vzájemné spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga. Nalik jsou vzájemně schopni spolupracovat a nenechat se ovlivnit negativními emocemi. Cílem je zjistit, jaké faktory ovlivňují jejich spolupráci, příležitosti, při kterých spolu komunikují a jak často se domlouvají na průběhu vzdělávání. Na základě kvantitativního výzkumu pro učitele i asistenty pedagoga bude cílem zjistit tyto faktory a frekvenci vzájemné spolupráce. Práce je dělena na teoretickou část, kde se nejprve pojednává o přístupech ke vzdělávání a dětech se speciálními vzdělávacími potřebami. Další kapitoly vymezují pojem učitele mateřské školy a dělení tří typů asistentů, jsou zde vysvětleny rozdíly mezi asistentem pedagoga, školním asistentem a osobním asistentem. Závěrečná kapitola teoretické části se zabývá spoluprací mezi učitelem a asistentem pedagoga ve vzdělávacím procesu.

V praktické části jsou stanoveny cíle výzkumného šetření a je charakterizována metodologie výzkumu. Výsledky dotazníků jsou pro větší přehlednost znázorněny do grafů a tabulek. V závěru praktické části je nabídnuto doporučení pro praxi a návrhy ke zlepšení spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga v mateřské škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Při studiu odborné literatury je možné setkat se s různými přístupy začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do vzdělávacího procesu v mateřské škole. Zapojení do kolektivu ostatních dětí je potřeba zvládnout tak, aby vzdělávání všech dětí probíhalo co nejefektivněji. Z toho vyplývají různé nároky nejen na učitele, ale i na samotné děti. Je proto důležité zvolit správný přístup zapojení do skupiny. V následující kapitole jsou vysvětleny pojmy exkluze, separace, kooperace, integrace, inkluze. Při společném vzdělávání dětí s různými nároky a potřebami musíme vycházet z požadavků dané skupiny. Zda je vhodnější jednotlivé členy rozdělit podle schopností, nebo zda je spojit do smíšených skupin a vést při práci k rovnocennosti. Když jsou ve skupině také děti, které potřebují speciální přístup, je potřeba zvážit i možnosti podpůrného opatření. Podpůrná opatření se poskytují s ohledem na individuální potřeby každého dítěte zvlášť.

Při zavádění inkluzivního vzdělávání v předškolním věku existuje stále množství překážek. Zhu & Hsieh (2019) upozorňují na postoje předškolních pedagogů, které jsou smíšené. Někteří učitelé považují snahu o začlenění za zátěž. Cítí se stresovaní a uvádějí i nedostatek odborných znalostí a zkušeností. Nedůvěra ve vlastní schopnosti a odbornost hraje důležitou roli v podpoře dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro rodiče dětí je mnohdy obtížné přiznat si, že jejich dítě má určité zvláštní potřeby. Z tohoto důvodu pak ani neposkytují učitelé potřebné informace. Učitel následně není schopen poskytnout dítěti adekvátní a včasnou podporu.

Kendíková (2016a) považuje při zavádění inkluze za nejdůležitější kvalitní spolupráci mezi školou a rodinou, připravenost pedagogických pracovníků po odborné i lidské stránce a respektování individuálních zvláštností každého dítěte. Dobrá komunikace mezi zúčastněnými stranami je podle autorky klíčem k úspěchu při práci s integrovanými dětmi.

Při inkluzivním vzdělávání jde hlavně o začlenění všech dětí bez ohledu na jejich pohlaví, rasu, jazyk, víru, národnost, sociální původ či zdravotní stav. Je to snaha o rovnocenný přístup ke vzdělání bez diskriminace (Zászkaliczky, 2016).

1.1 Vymezení základních pojmů

Exkluze je chápána jako úplné vyloučení jedince ze společnosti, někdy i proti jeho vůli. „*Někdy se vyloučený sám považuje za „bezceňného“ a „stojícího mimo společenství“ a nepřijímá hodnoty společenství*“. Jednotlivci jsou posuzováni podle určitých kritérií a zařazeni do určené skupiny podle schopností (Anderlíková, 2014, s. 38).

Separace je popisována jako odloučení. Jedinci jsou vyčleněni do skupin na základě svých schopností, nebo postižení. Například v Německu jsou už děti v mateřské škole děleny do skupin, „*normální děti do normálních, integrované do integrovaných skupin a děti s těžkými problémy do přípravných zařízení*“. Dále autorka (Anderlíková, 2014, s. 39) zmiňuje, že podobná separace probíhá i při přechodu z mateřské školy do školy základní. U zápisu se mimo jiné řeší, zda děti mohou postoupit do školy, nebo musí do zvláštní školy.

Kooperace je postavena na spolupráci při činnostech, kdy jsou jedinci vedeni k plánování činnosti a rozdělení rolí při řešení úkolu. Probíhá vzájemná kontrola dílčích úkolů i spojování výsledků do konečného hodnocení (Průcha, Walterová & Mareš, 2008). Hájková (2010, s. 13) mezi hlavní rysy kooperace uvádí „*...jasně definované role a důraz na řešení problému jakožto prostředku k učení se*“.

Při **integraci** jde podle Svobodové & Vítečkové et al. (2017) o zapojení určitého jedince nebo skupiny jedinců do společnosti. Ve školství to znamená začlenění jedince s postižením do běžného třídního kolektivu s cílem zamezit vyřazování části jedinců ze společnosti. Slowík (2016, s. 31) popisuje integraci jako „*nejvyšší stupeň socializace*“, je to dlouhodobý trend začleňující jedince se znevýhodněním do společnosti a týká se to všech osob, které se jakýmkoliv způsobem odlišují od majoritní společnosti. Podle autora se jedná o tzv. „*sociální integraci*“. Handicapovaný člověk se tak zapojuje do společnosti v různých oblastech (školská, pracovní, společenská integrace). Anderlíková (2014) popisuje integraci jako spojování dvou skupin, přičemž větší skupina řídí skupinu menší. Vzájemně spolupracují, nicméně více se prohlubuje odlišnost menšiny.

Inkluzi Anderlíková (2014) rozlišuje sociální a školní. Sociální inkluze však není chápána jen jako začlenění postižených jedinců, ale i lidí, jejichž nedostatky lze snadno překonat. Je založena na rovnocennosti jedinců ve skupině, aniž by byla

vyzdvihována jinakost některých jejích členů. Spíše je brána jako pozitivní rozmanitost odstraňující překážky v zapojování jedinců do společnosti. Podle Svobodové & Vítěčkové et al. (2017) je inkluze procesem začleňujícím všechny děti, žáky a studenty. Je ideálem, kterého však nelze vždy dosáhnout.

1.2 Podpůrná opatření

Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je nutná zvýšená péče a využití tzv. podpůrných opatření (PO) a vyžaduje-li to zájem dítěte, doporučí škola jeho zákonnému zástupci, aby vyhledal pomoc školského poradenského zařízení. PO jsou členěna do pěti stupňů (Bartoňová & Vítková, 2015). PO 2. – 5. stupně jsou poskytována jen na „základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zákonného zástupce“ (vyhláška č. 248/2019 Sb. kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů čl. 1, v platném znění). Dostatečným sítím se tak zajistí, aby byly zajištěny potřeby každého dítěte se SVP s ohledem na individuální zvláštnosti jednotlivých druhů postižení (Bartoňová & Vítková, 2015). Asistenti pedagoga primárně pracují s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, definici pojmu najdeme v §16 odst. 1 školského zákona, v platném znění: „*Dítětem se SVP se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění).

Jednotlivá podpůrná opatření se poskytují s ohledem na aktuální SVP dítěte. Mohou se kombinovat a poskytovat samostatně, nebo společně. Podle vyhlášky č. 248/2019 Sb. (kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů čl. 1, v platném znění) jsou podpůrná opatření dělena do pěti stupňů. Charakter vzdělávacích potřeb vyžaduje úpravu organizace práce, metod i průběhu vzdělávání. Důležitá je také práce s třídním kolektivem, kdy vycházíme z potřeb dítěte se SVP vyrůstat v přirozeném prostředí a navazovat přirozené sociální vazby v rámci vrstevnické skupiny.

Podpůrná opatření 1. stupně: Opatření požaduje minimální úpravu metod, dostává se dítěti pro zapojení do kolektivu a není potřeba financování podle norem. V případě nedostačujícího podpůrného opatření 1. stupně se dítěti nabízí „*pomoc školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho SVP*“. PO 1. stupně „*slouží k zmapování možných forem podpory žáka*“. Cílem je řešení problému a podpora všech aktérů vzdělávacího procesu. Opatření lze uplatnit „*bez doporučení školského poradenského zařízení*“, bez informovaného souhlasu zákonného zástupce i bez peněz navíc. Podpůrná opatření 1. stupně jsou zcela v kompetenci školy, kdy škola identifikuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Poté navrhuje a realizuje opatření v 1. stupni podpory. Jsou-li efektivní, mohou přetrvávat i po celou dobu školní docházky. Pokud však nenastane zlepšení do šesti měsíců, musí škola kontaktovat školské poradenské zařízení (ŠPZ). Mezi problémy v 1. stupni patří například krátkodobá nemoc, rozvod či úmrtí v rodině, drobné poruchy pozornosti, nezávažné poruchy chování apod. Přesné definování podpůrných opatření je k nalezení ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP, v platném znění.

Podpůrná opatření 2. stupně: „*zahrnují podpůrná opatření spočívající v zajištění předmětu speciálně pedagogické péče a v zajištění pedagogické intervence*“. Podpůrná opatření druhého stupně stanovuje vždy ŠPZ, což je pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Školské poradenské zařízení na základě komplexního vyšetření identifikuje dítě se SVP a spolupracuje s mateřskou školou a zákonnými zástupci při realizaci podpůrných opatření. Podílí se na vyhodnocení efektivity PO. Opatření zajišťují pedagogičtí pracovníci dané školy a jsou již zaměřena na nápravu určitých potíží. Současně je možné pracovat s celou třídou, nebo určitou skupinou. Speciální vzdělávací potřeby v tomto stupni opatření mívají děti z důvodu oslabení kognitivního výkonu, sluchových a zrakových funkcí, oslabení dorozumívacích dovedností, onemocnění apod. Charakter vzdělávacích potřeb je ovlivněn aktuálním zdravotním stavem a vyžaduje „*úpravu v organizaci a metodách výuky, ve stanovení postupu i forem nápravy a případného využití PO v podobě individuálního vzdělávacího plánu*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP, v platném znění).

Podpůrná opatření 3. stupně: Vychází z „*vyhodnocení účinnosti nižších stupňů PO*“. Zařazení PO 3. stupně stanovuje ŠPZ na základě provedené diagnostiky SVP

dítěte. Opatření vyžaduje již podstatné úpravy v metodách práce. Charakter vzdělávacích potřeb je ovlivněn například z důvodů lehkého mentálního postižení, zrakového, sluchového, či tělesného postižení, neznalosti vyučujícího jazyka apod. „*Případně je ovlivněn mimořádným intelektovým nadáním*“. Při zavedení podpůrného opatření 3. stupně je zahrnuto i využití asistenta pedagoga (AP) a dalších pedagogických pracovníků, například školního psychologa, nebo školního speciálního pedagoga. Slouží zejména k podpoře tam, kde je „*potřeba posílit vzdělávání dítěte*“. Současně je možné „*využití pro práci se třídou nebo skupinou*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP, v platném znění).

Podpůrná opatření 4. stupně: Poskytnutí opatření 4. stupně je podmíněno doporučením školských poradenských zařízení, často na základě vyjádření lékařů a dalších odborníků. Podle těchto doporučení se následně upraví „*rozsah potřeby přímé pedagogické činnosti*“. Dále se také podle vyhlášky č. 248/2019 Sb. (kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů čl. 1, v platném znění) vychází „*z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů PO. Charakter vzdělávacích potřeb vyžaduje významné úpravy v metodách a organizaci vzdělávání a kompenzaci důsledků zdravotního postižení*“. Při volbě metody výuky se přihlíží k možnostem dítěte a současně jsou zachována všechna předchozí doporučení nižších PO. Podpora je určena například dětem se závažnými poruchami chování, středně těžkým a těžkým mentálním postižením, vadami řeči, poruchou autistického spektra. Dále dětem se závažným tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, mimořádně nadaným apod.

Podpůrná opatření 5. stupně: „*Intervence je cíleně zaměřená na maximální podporu a je zajišťována pedagogickými pracovníky školy*“. Součást péče vyplývá z charakteru zdravotních a jiných obtíží a „*zahrnuje předměty speciálně pedagogické péče uváděné ve čtvrtém stupni podpory, případně ve třetím, nebo druhém stupni podpory*“. Je potřeba přihlížet k potřebám dítěte a respektovat nárok na odpočinek, či změnu činnosti. Lze využít dotaci „*k práci se třídou, při nácviku sebeobsluhy a pro zlepšení komunikačních a praktických dovedností*“. Poskytována je také poradenská činnost zejména „*školního psychologa, školního speciálního pedagoga, nebo školského poradenského zařízení*“ (Vyhláška č. 248/2019 Sb. kterou se mění vyhláška č.

27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů čl. 1, v platném znění).

Podpůrná opatření 5. stupně jsou převážně určena výhradně pro podporu dětí „s nejtěžšími stupni postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami“, s vysokou úrovní podpory, například hluboká mentální retardace, kombinace těžkého zdravotního postižení. Vzdělávání většinou probíhá „s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, a druhého pedagogického pracovníka, je realizováno speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní podporou“. Metody výuky jsou „zajišťovány s využitím podpůrných metod a s podporou speciálních pomůcek“. Je nutné dále přizpůsobit podmínky při výuce podle režimu daného jedince s ohledem na míru jeho postižení a omezení (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP, v platném znění). „Jedním z podpůrných opatření je i služba asistenta pedagoga. Ta se sjednává na dobu pobytu dítěte ve vzdělávacím zařízení“. Protože má každý právo na vzdělání, má i právo na přiměřenou podporu vzhledem ke svým schopnostem. Z toho také plyne definice dítěte se SVP, jako dítěte, které „k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání potřebuje podpůrná opatření“ (Teplá, Felcmanová & Němec, 2018, s. 11).

1.3 Shrnutí

V první kapitole jsou shrnuty přístupy ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Co může působit jako překážka v práci s takovými dětmi a jak to mohou vnímat samotní pedagogové. Jsou zde také uvedeny pojmy exkluze, separace, kooperace, integrace, inkluze a způsoby zapojení konkrétních jedinců do vzdělávání. Dále jsou v kapitole charakterizována podpůrná opatření, prvního až pátého stupně, která se poskytují dětem podle aktuálních schopností. PO odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, a to včetně možných variací a kombinací. Upravují podmínky ve vzdělávání pro děti se SVP od minimální úpravy metod, organizace práce, poskytnutí kompenzačních pomůcek, nebo adekvátní personální podpory v souvislosti s konkrétním postižením. Je zde také zmíněno právo na vzdělání všech dětí bez rozdílu a možnost využití asistenčních služeb.

2 DÍTĚ S POSTIŽENÍM V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Následující kapitola pojednává o některých druzích postižení vyskytujících se u dětí v mateřské škole. Výčet jednotlivých postižení nezahrnuje podrobný popis každého typu. Snahou spíše bylo popsat zásady komunikace s dětmi se SVP a způsoby, jak děti vhodně zapojit do vzdělávání v běžných mateřských školách.

Postižení jako takové je spíše chápáno jako „*kvantitativní a kvalitativní odchylka od normálního vývoje, která se projevuje primárními a sekundárními příznaky*“. Odborná péče má spíše snahu o zmírnění poškození různých orgánů. Ale tento stav je většinou trvalý a neměnný a z dlouhodobého hlediska také není možné uzdravit dané poškození. Proto je cílem odborníků podpořit dítě s postižením tak, aby se co nejvíce přiblížilo zdravému dítěti a využilo všechny dostupné možnosti ke svému maximálnímu výkonu, vzhledem k daným omezením (Zászkaliczky, 2016, s. 57).

Také Průcha, Walterová & Mareš (2008, s. 224) popisují, že vedle jedinců vzdělávajících se běžnými způsoby jsou i „*různé skupiny lidí, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické*“. Nemusí se nutně jednat jen o druh zdravotního postižení, ale i děti „*mimořádně nadané, nebo z etnických a jazykových menšin*“.

2.1 Dítě s tělesným postižením

Většina lidí si pod pojmem tělesné postižení představuje někoho na vozíku a značně omezeného ve volném pohybu. Přesto může i mnohem méně závažný tělesný handicap působit větší znevýhodnění, než by se dalo očekávat (Slowík, 2016). Společným rysem tělesně postižených osob je jejich omezení v pohybu, kdy daná vada je patrná již na první pohled. Ovlivňuje soběstačnost a samostatnost při běžných úkonech, mezi které patří i vytváření nových vztahů nebo např. cestování. Při navazování kontaktů s okolím je nutný vzájemný respekt. Tělesně postižený jedinec může mít i psychické bariéry, kdy se stále vyrovnává s životní situací a se svým postižením a omezením (Potměšilová et al., 2013). Děti mají možnost vzdělávat se v běžných typech škol, přesto i zde platí, že je nutná určitá úprava podmínek pro bezbariérový pohyb osob s tělesným postižením. Jedním rizikem může být snaha handicapovaného jedince vše zvládat sám i přes své omezení a přeceňování vlastních sil. Proto je důležitá správná podpora okolí. V současné době už není pro většinu ostatních lidí problém přijmout do společnosti tělesně postiženého jedince. Samozřejmostí se staly úpravy na veřejných

místech na bezbariérové a respektování vyhrazených míst pro tyto osoby (Slowík, 2016). Pokud je dítě s tělesným postižením začleněno do vrstevnické skupiny již v předškolním věku, je vyšší pravděpodobnost včasného posouzení jeho potřeb. Má tak i delší čas pro přizpůsobení se požadavkům vzdělávání a tím i snadnější vstup do běžné základní školy (Kollárová, 2016).

Dítě tělesně postižené se často snaží vyniknout v různých oblastech, nesouvisejících s jeho omezením. Má tak možnost lépe se zapojit do kolektivu a upevňovat sociální kontakty. Do značné míry bývají tyto děti málo sebevědomé a z toho někdy pramení snaha uspět za každou cenu, i podvodem. Což následně může vést i k charakterovým změnám osobnosti a celkovému negativnímu postoji společnosti (Požár, 2016). Konkrétní pomoc dítěti s tělesným postižením může spočívat v prostorové orientaci, používáním kompenzačních pomůcek, nebo „*pomoc zahrnující činnost osobní asistence*“ jako je například použití toalety, „*polohování (nutné předchozí zaškolení) a relaxace*“ (Uzlová, 2010, s. 70).

2.2 Dítě se zrakovým postižením

Podle Hamadové (2006) je důležité včasné zjištění poruchy a tím také včasná a vhodná rehabilitace. Vadu zraku nejčastěji identifikují rodiče dítěte. Ti musí své dítě přijmout takové jaké je, aby je dokázali podporovat a radovat se. Rozlišuje se diagnostika lékařská zaměřující se na příčinu vzniku poruchy a speciálně pedagogická všímající si spíše funkčnosti vidění. Provádí se vyšetření zraku s cílem zjistit, jaké funkce jsou zachovány, jaká je schopnost rozeznávat objekty, koordinace oko – ruka. Současně je průběžně sledována úroveň zrakového vnímání. Květoňová–Švecová (2004) uvádí, jak je pro dítě se zrakovým postižením důležitá opora nejbližšího okolí, především rodičů. Záleží nejen na rychlosti, s jakou je dítě schopno zvyšovat své schopnosti podle svých možností, ale je důležité i povzbuzení od rodičů a správná motivace, s jakou dokážou zprostředkovat okolní svět.

Při integraci dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy (MŠ) je důležitá spolupráce s rodiči, kdy může být při pobytu ve školce přítomna matka. Je však nutno zvážit délku této spolupráce vzhledem k celkové socializaci dítěte do kolektivu (Šimko & Šimko, 2016).

Dítě se zrakovým postižením má zkreslené informace o okolním světě a je na rodičích, aby mu vhodnou formou vše dokázali pomoci dále rozvíjet. Jde hlavně o „...*vnímání, pozornost, myšlení a řeč, ale i ...kompenzační smysly, kterými je primárně sluch a hmat, dále čich a chuť*“ (Hamadová, 2006, s. 209). Dále autorka uvádí u dětí s těžkou zrakovou vadou opoždění ve vývoji a ovlivnění rozvoje motoriky. V předškolním věku je důležitý nácvik sebeobsluhy, orientace v prostoru beze strachu a začlenění do skupiny vrstevníků. Děti by měly dokázat požádat o pomoc, ale nezneužívat svého postižení.

Při vzdělávání jedinců se zrakovým postižením je neméně důležité, kromě potřebných vyšetření, také vhodně uzpůsobit prostředí, kde vzdělávání probíhá. Slowík (2016, s. 67) vyjmenovává určité zásady, jako jsou: „*dostatek světla (slabozraké osoby), přiměřená pokojová teplota (hmatové vnímání), omezení hluku (sluchové vnímání a orientace), vhodná úprava prostoru (bezpečný pohyb a orientace)*“. To, že je jedinec zrakově postižený, ještě neznamená, že se nějak výrazně odlišuje od ostatních a ani tak nechtějí být vnímáni. Bohužel ve společnosti je spousta předsudků a mýtů, které zhoršují zapojování těchto jedinců při setkávání s dalšími lidmi. Jde především o to, v jaké míře je vhodné nabídnout pomoc nevidomému, popřípadě ji poskytnout, pokud o ni sám nevidomý požádá. Také je nutné si uvědomit, že ne všechna nabízená pomoc musí být vždy využita. Každý by měl respektovat, že i jedinec zrakově postižený chce různé situace zvládat sám a také je schopný rozhodnout se, zda nabízenou pomoc přijme či nikoliv. Slowík (2016, s. 66) poukazuje na možnosti dětí se zrakovým postižením na zapojení se do vzdělávání jak v běžných školách (mateřských, základních, středních), tak možnosti vzdělávat se ve „*školách zaměřených na vzdělávání zrakově postižených dětí, žáků a studentů*“.

2.3 Dítě s mentálním postižením, jinou duševní poruchou

Mentální postižení má různé příčiny vzniku. Vágnerová (2004) však uvádí, že se vždy jedná o poškození mozku. Jako jednoznačná příčina se tak podle autorky může vyloučit nepodnětné a patologické sociální prostředí.

Podle různých hledisek se může příčina mentální poruchy dělit podle Potměšilové et al. (2013, s. 87) na příčiny: vnitřní (genetické vlivy) a vnější (poškození jedince

prenatálně, perinatálně, nebo postnatálně). „*Jiným pohledem na příčiny mentálního postižení je míra vlivu společnosti:*

- *Mentální postižení je dáno dědičností, vliv prostředí je minimální*
- *Mentální postižení je dáno vlivem prostředí a výchovou“*

V dnešní době je možné zařadit žáka s mentální poruchou do školy běžného typu s podporou asistenta pedagoga a s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem (IVP). Pokud není možné používat verbální komunikaci, lze využít jiných typů komunikace, např. alternativní a augmentativní komunikaci (AAK) (Potměšilová et al., 2013).

Určení přesné diagnózy v raném věku je podle Slowíka (2016) obtížné z důvodu neukončeného vývoje dítěte, kdy se různé odchylky identifikují se zpožděním. Až v průběhu vývoje dítěte lze sledovat případné opoždění ve vývoji. U mentálně postižených jedinců je výrazně snižena schopnost učit se, spojená i s nižší kapacitou paměti. Přesto jsou tito jedinci schopni, podle stupně svého postižení, určitého vzdělávání hlavně v rovině praktické. Je velmi důležité nabyté dovednosti stále opakovat a udržovat. I přes své postižení, omezení a jiné zvláštnosti však zůstávají stále lidmi se stejnými tělesnými potřebami jako kterýkoliv jiný zdravý jedinec ve společnosti. Mnoho z nich je také schopno určité nezávislosti a věnují se svým zájmům, někteří dokonce na srovnatelné úrovni s nepostiženými jedinci.

Zapojení dítěte s mentálním postižením již v předškolním věku v inkluzivních podmínkách mateřské školy je nejvíce prospěšné pro samotné dítě. S nástupem do školy se zvyšují nároky nejen na dítě, ale i na rodiče, kteří by měli dítě podpořit v adaptaci na nové prostředí, povinnosti i nový řád. Dítě potřebuje kladnou zpětnou vazbu od učitele i rodičů, aby mohlo zažívat pocit úspěchu a bylo schopné se začlenit do kolektivu (Hučík, 2016). Děti s mentálním postižením jsou snadno ovlivnitelné, nekriticky přejímají názory jiných lidí, včetně sebehodnocení. Nejsou schopny racionálního úsudku a vlastní hodnocení nemají založeno na racionalitě. Potřebují vysvětlení srozumitelné a pro ně snadno pochopitelné. Mají velmi silnou citovou potřebu, protože „*se cítí být ohroženy okolním světem, který je pro ně často nesrozumitelný*“ (Požár, 2016, s. 107). Velký problém mentálně postižených lidí je schopnost samostatně zvládat různé životní situace, proto potřebují vyšší či nižší míru

podpory, či péče. Jsou snadno zneužitelní v důsledku nepochopení důsledků svého jednání (Vágnerová, 2004).

2.4 Dítě se specifickými poruchami učení

Specifická porucha učení (SPU) je vývojová vada projevující se narušením určitých schopností a dovedností. Podle Balharové (2019) je to souhrnné označení dílčích dysfunkcí, které jsou nutné k osvojení školních dovedností. Často jde o narušení funkcí už v mateřské škole, které později vede k dyslexii a dysgrafii. Dítě je celkově neobratné a může mít i problémy v sociální rovině při kontaktu se spolužáky.

„Symptomy SPU, které nemusí být zastoupeny u každého jedince:

- *Oslabené fonemické uvědomění*
- *Deficit zrakového vnímání*
- *Oslabená paměť*
- *Zhoršená serialita (obtíže s posloupností, dodržováním i popisem postupů práce)*
- *Obtíže s orientací v čase a prostoru*
- *Potíže s automatizací činností“* (Balharová, 2019, s. 8).

Slowík (2016, s. 126–128) poukazuje na zařazení poruch učení do nejčastějšího druhu znevýhodnění při integraci žáků ve vzdělávání. Přesto je tyto poruchy obtížné diagnostikovat. Jelikož u této poruchy jsou hlavně narušeny dílčí funkce (zrak, sluch, pravolevá, prostorová orientace, paměť), mohou být tyto symptomy *„jedním z klasifikačních kritérií, případně převažující symptomy (sluchový, zrakový deficit, hyperaktivita, hypoaktivita)“*.

Podle Balharové (2019) není nejpodstatnější poruchu rozeznat, ale poskytnout každému jedinci pomoc při selhávání. U drobnějších problémů postačí úprava režimu výuky a pokračování potřebnou dobu. V případě, že daná opatření nestačí, lze odeslat k vyšetření do pedagogicko–psychologické poradny. Děti s SPU mají také problém dostatečně dlouhou dobu udržet pozornost. Je důležité dětem strukturovat učení, respektovat jejich nevyrovnaný výkon, zachovávat pravidelnost, motivovat a chválit za dílčí úspěchy. Navíc nejvíce hyperaktivní děti potřebují správný přístup s pochopením ze strany učitelů i rodičů (Slowík, 2016).

2.5 Dítě s poruchou pozornosti s hyperaktivitou/poruchou pozornosti

Poruchy pozornosti (ADD) a poruchy pozornosti provázené hyperaktivitou (ADHD) nelze podle Riefové (2010, s. 15–21) považovat za nemoc. Z této poruchy dítě nevyroste, přestože se jeho chování s věkem mění. Pro práci s těmito dětmi je nutné vědět, že se jedná o „záležitost fyziologického a biologického rázu“. Je důležitá spolupráce s rodiči i důsledné zaznamenávání konkrétních vzorců chování, podle kterých je možné lépe připravit nezbytné opatření a pomoc.

Podle Drtílkové (2007, s. 21–22) „je ADHD neurovývojová porucha pozornosti s hyperaktivitou, tzv. nerovnoměrný a odlišný vývoj centrální mozkové soustavy“. Základní symptomy ADHD jsou nepozornost, impulzivita a hyperaktivita. Symptomy se objevují v různých podobách i intenzitě ve všech prostředích, ve kterých se dítě nachází.

- **Nepozornost** – jedná se o krátkou, navíc kolísavou dobu pozornosti, dítě si těžko pamatuje pokyny a při ztrátě pozornosti vykazuje zvýšenou aktivitu a vyrušování.
- **Impulzivita** – dítě skáče do řeči, má rychlou mluvu, často nedomýšlí důsledky svého chování, v nepříjemných situacích dítě může útočit, nebo naopak uniká.
- **Hyperaktivita** – dítě je neposedné, popochází po místnosti, má vysokou potřebu stále si s něčím hrát, klepe nohou, nebo i může házet předměty.

Riefová (2010, s. 31–32) navrhuje preventivní opatření pro děti s ADHD/ADD:

- *Jasně sdělené požadavky*
- *Předvídatelnost a důslednost učitele*
- *Nácvik žádoucího chování*
- *Opakování pravidel a požadavků*
- *Zdůvodnění stanovených pravidel*
- *Trpělivost, pružnost, porozumění*
- *Pozitivní posilování žádoucího chování*

Z toho je patrné, že děti s poruchou ADHD/ADD potřebují ve svém životě řád a pravidelnost. A také důsledné vysvětlování, proč mají dělat zrovna danou věc a proč je některé chování nežádoucí. Velkou sílu vidíme v pozitivní motivaci, jelikož děti čelí

častěji kritice a nedokážou vnímat pochvalu. Tím, že se nesoustředí, nepostřehnou, že je právě někdo pochválil.

2.6 Dítě se sluchovým postižením

Lidské ucho má význam nejen pro vnímání zvuků z okolí, ale také je důležité pro udržení rovnováhy a polohy těla v prostoru. Vnímání světa je celková smyslová analýza různých vjemů, při kterých se nerozlišuje, zda je více použitý sluchový, nebo zrakový orgán (Šlapák & Floriánová, 1999). Podle Horákové (2006, s. 249) je pro osoby se sluchovým postižením důležitý všestranný rozvoj a je nutná správná pedagogická podpora. Autorka dále poukazuje na vliv sluchového postižení na osobnost jedince, projevující se „...*především v oblasti vnímání, paměti, pozornosti, řeči i chování*“.

Vágnerová (2004) poukazuje na možnost lepší pomoci použitím kompenzačních pomůcek v případě včasné diagnostiky sluchového postižení. Přičemž je obtížněji prokazatelná menší porucha, než těžká nedoslýchavost a hluchota. Komunikace u sluchově postižených je odlišná, běžné komunikační prostředky používají jiným způsobem, nebo využívají jiný systém. Vznikají tak pochopitelně komunikační problémy se skupinou slyšících jedinců. Podle Uzlové (2010) je u dětí s poruchou sluchu na začátku docházky vhodné umožnit dítěti seznámení s novým prostředím ve spolupráci s rodiči, případně s pracovníkem ze speciálně pedagogického centra (SPC). Zařadit seznamovací hry se jmény a mít strukturovaný program pro lepší organizaci dne.

Při sluchovém postižení v raném dětství může podle Slowíka (2016, s. 76) docházet i k narušení vývoje myšlení a řeči. Pokud má dítě zhoršenou schopnost slyšet, nebo má úplnou ztrátu sluchu, špatně chápe souvislosti, nerozumí pokynům a tím je také narušeno vnímání osobní identity. Proto je nutné adekvátně rozvíjet všechny dostupné způsoby komunikace. Za důležitou součást výchovy a vzdělávání považuje Slowík (2016, s. 81) „*logopedickou péči. Orální komunikace těchto osob vyžaduje nápravu a stimulaci správné výslovnosti, aby jejich řeč byla pro ostatní co nejsrozumitelnější*“. Slowík (2010) také apeluje, že je třeba dodržovat při komunikaci se sluchově postiženými určité zásady. Neobracet se zády, v hlučném prostředí postačí lehký dotyk k upozornění začátku komunikace.

2.7 Dítě s narušenou komunikační schopností

Podle Klenkové (2006) se narušená komunikační schopnost (NKS) definuje až po vyloučení jiných příčin špatné výslovnosti. Je třeba přihlídnout k prostředí, ve kterém dítě žije, množství podnětů ke správné mluvě. Podle věku také vyloučíme, zda se nejedná o *fyziologickou neplynulost*, nebo *fyziologickou dyslálii*. To posuzuje odborník, který zjistí, zda je nedostatek jevem fyziologickým, nebo způsoben například smyslovou poruchou. Vývoj řeči neprobíhá samostatně, ale má na něj vliv mnoho dalších faktorů vnitřních (stav organismu) i vnějších (prostředí, výchova, přiměřenost podnětů a možnosti komunikovat). Podle Václové (2019) není vhodné domnívat se, že dítě, které má špatnou výslovnost, nebo chybuje v gramatice, se nesnaží, nebo je dokonce hloupé. Je potřeba vyloučit příčinu potíží nejenom nadměrnou tolerancí obtíží, ale i potřebným odborným vyšetřením (foniatrie, psychologie, logopedie) pro vyloučení např. sluchové vady. Při přetrvávání potíží do pozdějšího věku (při přechodu na základní školu) není vhodné před kolektivem upozorňovat na špatnou výslovnost. Účinnější je dané slovo správně zopakovat, dítě má tak možnost se opravit. Dále autorka upozorňuje, že může být pro pedagoga problematické dostatečně se věnovat dítěti s NKS, bez pomoci asistenta pedagoga. Je proto neméně důležité využít podpůrných opatření, kdy se s dítětem může pracovat více individuálně. Případně lze využít zařazení do logopedické mateřské školy. Také je důležitá správná motivace s vyvarováním se přílišné tolerance. Povzbudit dítě i za malý úspěch, nicméně neposouvat nároky na spodní hranici schopností a dovedností dítěte. Požár (2016) poukazuje na fakt, že děti s NKS bývají ostatními vrstevníky posuzovány přísněji a mohou se také stát terčem posměchu. Zažívají při komunikaci neúspěch a spíše než na dosažení svého cíle se snaží tomuto neúspěchu vyhnout. Celkově si pak i volí snadnější cíle, ze strachu ze selhání. Zejména ve věku, kdy děti přechází na školu, jsou více soutěživé a více si všimají jinakosti. Dítě s NKS s nimi v kvalitě komunikace nemůže soutěžit a stahuje se do ústraní.

2.8 Dítě s kombinovaným postižením

Kombinace více druhů postižení bývá často z genetických příčin. Prvotní postižení je dost obtížné určit a kombinací různých vad je mnoho. Některé se objevují častěji, jiné vzácně. Časté jsou kombinace tělesného a mentálního postižení, kdy se u mentální poruchy často přidruží i porucha komunikace (Slowík, 2016).

Také Bendová (2013) konstatuje, že se často můžeme setkat s kombinovaným postižením bez zjevné příčiny. Za nejrizikovější považuje první trimestr těhotenství s rizikem ovlivnění centrálního nervového systému nepříznivými vlivy. Z toho plyne vyšší výskyt kombinovaných postižení spojených s poškozením mozku. Základním příznakem těchto osob je narušení schopností a dovedností v motorice, kognitivních a sensorických oblastech. Z toho také vyplývá i porucha komunikace. Kucharská (2007) považuje za podstatnou kvalitně provedenou diagnostiku pro zjištění aktuálních praktických dovedností. Podle zjištění je pak možné naplánovat postupné aktivity pro péči. Kromě tradičních diagnostických oblastí (hrubá, jemná motorika, zrak, sluch, komunikace) se sleduje i celkové ladění jedince, schopnost a způsob navazování kontaktů, začlenění do dané skupiny, samotná praktická stránka komunikace, samostatnost při praktických činnostech, nebo míra závislosti na péči.

U poruch autistického spektra Vágnerová (2004) uvádí, že jde o vše pronikající poruchu, při které se jedinec může uchýlit ke stereotypnímu chování, má omezenější schopnosti navazování kontaktů a ve větší míře vyžaduje ve všech činnostech určitý rituál. Dalším kombinovaným postižením, které je už i samostatně definováno, je podle Slowíka (2016) hluchoslepota. U těchto jedinců je obtížné nahradit omezenou funkci sluchu či zraku. Není možné použít jindy vhodné náhradní komunikační prostředky, jakými jsou znaková řeč pro hluché, či pro zrakově postiženého člověka použití sluchu. Pro tyto případy zůstává jedinou možností použití hmatu.

Pomoc pro osoby s kombinovaným postižením se liší podle stupně postižení. U lehčí formy je cílem osamostatnění jedince v nejvyšší možné míře tak, aby byl schopen reálného života s minimální podporou. U těžších vícenásobných postižení se užívají „speciální metody edukace, stimulace, reedukace, korekce a kompenzace“. V praxi se pro různé formy postižení využívají různé pomůcky a terapie, např. Vojtova reflexní terapie, hiporehabilitace, bazální stimulace, canisterapie, felinoterapie, dramaterapie, muzikoterapie, výtvarná terapie, artefietika, a jiné (Bendová, 2013, s. 126).

2.9 Dítě s poruchou chování

Problémy s přijetím a respektováním autorit, přizpůsobením se dané společnosti mohou být zařazeny pod pojem poruchy chování. Je nutné vyhledat příčiny odlišující sociálně nebo psychicky podmíněné poruchy chování od SPU, chování při

diagnóze ADHD, nebo výkyvů chování typických z vývojového hlediska, např. období vzdoru, puberta. Určujícím faktorem napříč celou společností je morálka a etika chování (Vágnerová, 2004). Poruchy chování mají řadu projevů a příčin, které se mohou klasifikovat podle mnoha kritérií: „Podle: vlivu na socializaci jedince, příčin, agresivity, stupně společenské závažnosti, věku“ (Slowík, 2016, s. 140). Autor navrhuje možné nápravné opatření s možností prevence, kdy by měla být zapojena v první řadě rodina a výchovné přístupy. Za nejúčinnější však považuje předcházet vzniku poruch prevencí. A případně využití poradenských zařízení: pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, krizových a kontaktních center, nízkoprahových zařízení a klubů pro děti a mládež. Cílem je vždy dosažení resocializace daného jedince, u jedinců s hyperaktivitou jde o vymezení jistých omezení a hranic v chování.

Potměšilová et al. (2013) dělí příčiny vzniku poruch chování:

- vnější – sociální (rodina, škola, vrstevníci), kulturní, ekonomické
- vnitřní – vrozené, či získané (po úraze, nemoci) dispozice jedince, temperament, intelekt

Ale ne každé nevhodné chování lze považovat za poruchu chování. Pokud se však na ně vhodně neupozornuje, může se porucha chování stát normou daného jedince. Kritérií, podle kterých se dá porucha dělit, je více. V obecnější rovině Potměšilová et al. (2013) používá dělení na lehké, středně těžké, a těžké s podporou psychiatrie. Další dělení navrhuje s ohledem na typ porušování norem na disociální (krátkodobé projevy), asociální (patologické projevy jako je závislost ohrožující zatím jen daného jedince), antisociální (narušení právních norem – např. krádeže).

2.10 Dítě nadané

Podle Portešové (2019) je nesnadné vymezit tuto skupinu žáků. Vzdělávat nadané děti v mateřské škole vyplývá ze vzdělávacích programů, nicméně je to pro učitele zdrojem nejistoty a to zejména vzhledem k tomu, že děti mohou vynikat v jedné oblasti, zato ve druhé jsou na stejné úrovni s vrstevníky, nebo i podprůměrní. Betts & Neihart (1988, s. 249) popisuje, že „hlavní charakteristikou úspěšných nadaných je, že si osvojili systém. Tyto děti porozuměly tomu, co je oceňováno doma a ve škole, a začaly projevovat očekávané chování“. Dále uvádí další typy nadaných dětí, které

spojuje s různými riziky jako je ztráta kreativity, poruchy učení, emoční, nebo fyzické problémy. Portešová (2019, s. 62) uvádí, že „*nadání je soubor schopností, který je předpokladem k dosažení výkonu nad běžnou normu většinové populace. U žáka se může projevit jednostranné nadání, nebo souběžně v různých oblastech najednou*“. Dále autorka upozorňuje, že ne všechny charakteristiky nadaných dětí jsou pro všechny společné. Nejvíce se projevuje v situacích, které jsou pro dítě atraktivní, zajímají jej a vyniká v nich, dítě se plně soustředí. Pro nadané děti v předškolním věku může být charakteristický časnější nástup řeči a její rozvoj, smysl pro humor, odlišné zájmy proti vrstevníkům, schopnost plně se soustředit. Podle Mudráka (2015) je pro rozvoj určitého nadání důležitý vliv sociálního prostředí na dítě. Podílí se na rozvoji schopností a celkové průběžné přípravě, podporuje motivaci. Pro rozvoj nadání je podle něj důležité i zapojení rodičů do pravidelné přípravy. Díky přístupu rodičů k přípravě se může nadání více či méně rozvíjet. Současná koncepce nadání vyvíjí značný tlak na samotné děti i jejich okolí. Okolí totiž předpokládá u jedinců, kteří jsou označeni za „nadané“, vynikající výkony. Zejména rodiče pak na dítě vyvíjí tlak na výkon, který u dětí může vést k přílišnému perfekcionismu, nebo naopak k selhávání třeba v jiných oblastech, nebo kázeňské problémy. Děti neumí pracovat pod tlakem a špatně se vyrovnávají s neúspěchem.

2.11 Dítě s poruchou autistického spektra

Podle Průchy, Walterové & Mareše (2008, s. 21) je autismus porucha, kdy jedinci nejsou schopni komunikovat a navazovat vztahy s okolím. Je pro ně obtížné navazovat kontakty a spolupracovat ve skupině. Také nechápou, proč jim ostatní nerozumějí. Proto se „*uzavírají do svého světa a projevují se jako extrémně osamělé bytosti*“. Podle Thorové (2016, s. 167) se u dětí s poruchou autistického spektra (PAS) výrazně liší sociální dovednosti. Některým činí potíže zvládat dovednosti vlastní dětem kojeneckého věku, u jiných jsou sociální schopnosti na úrovni tříletého dítěte. Mentální schopnosti jsou tak ve výrazném nepoměru k sociálním dovednostem. Obecně mají osoby s PAS problém akceptovat změny jakéhokoliv rázu, z čehož mohou plynout sociální konflikty. Autorka popisuje potíže s adaptací při různých souvislostech: „*přechod od jedné činnosti do druhé (rituály), změna prostředí (stěhování nábytku), jiná trasa než obvykle, změna osob (nový spolužák), požadavky na spolupráci (předstíraná nemohoucnost)*“. Tyto děti mívají velkou potřebu určitých

rituálů, které nechtějí měnit, popřípadě se v novém prostředí fixují na určité předměty, nebo činnosti.

U dítěte s poruchou autistického spektra je důležitý nácvik sociálních a komunikačních kompetencí. U dětí je třeba počítat s „*literární přesností (doslovné chápání instrukcí)*“. Není možné spoléhat na jejich sociální instinkt, nejsou toho schopné, ale je možné opřít se o intelekt. Je potřeba zajistit, aby se dítě nenudilo a využít jeho zájem k motivaci (Uzlová, 2010, s. 69).

Thorová (2016, s. 179) popisuje jednotlivé poruchy autistického spektra:

- **Dětský autismus** – „*tvoří jádro poruch autistického spektra*“ zahrnující jednotlivé problémy v oblasti komunikace, sociálního chování, nebo i jiného nevhodného až nenormálního chování. Může být doprovázen různorodostí příznaků a typické znaky autismu se mohou s věkem měnit, přičemž lze tuto poruchu specifikovat v každé věkové skupině.
- **Atypický autismus** – „*dítě splňuje jen částečně diagnostická kritéria daná pro dětský autismus*“. U atypického autismu se dále jedná o řadu „*specifických, sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů*“ shodujících se s problémy autistických jedinců. U dětí jsou některé oblasti narušeny více, jiné méně. Samotný vývoj je značně nerovnoměrný a nároky na péči jsou srovnatelné s péčí o děti s dětským autismem (Thorová 2016, s. 184).
- **Aspergerův syndrom** – diagnostika dětí z důvodu problémového chování často probíhá až v mateřské škole. Tam má dítě první větší kontakt s vrstevníky a mohou se ukázat problémy v začlenění do kolektivu. Děti s Aspergerovým syndromem mají většinou dobrou slovní zásobu, i když mohou a nemusí mít opožděný vývoj řeči. Ta bývá dost podobná řeči dospělých, jen je více „*mechanická a málokdy odpovídá sociálnímu kontextu dané situace*“. Podle autorky také děti špatně navazují přátelství. Přestože některé upřednostňují spíše samostatnou hru a snaží se zapojit do skupiny, „*chybí jim empatie a působí egocentricky*“. Nedokážou pružně reagovat na různé změny, mají zvýšenou potřebu řádu. Od toho se také odvíjí jejich zájmy, u kterých se dají očekávat prvky opakování, např. jízdničky, čísla, telefonní seznam, mapy (Thorová, 2016, s. 188–191).
- **Rettův syndrom** – „*vývojová porucha postihující pouze dívky*“. V sociálním kontaktu jsou schopny rozlišit blízkou osobu, projevit sympatie, nebo antipatie. Tato

schopnost však nastává „mezi 18 -48 měsíci až 8 lety, do té doby je zájem o sociálně-komunikační aktivity velmi malý“. V komunikaci jsou schopny spíše více rozumět, než aktivně komunikovat. Je zapotřebí naučit je „vyjádření například pomocí očního odkazu“. Vzhledem k vysokému výskytu epilepsie u této poruchy bývá pracovní pozornost a schopnost spolupráce značně omezená. Zpravidla trvá několik vteřin, ale mnohdy ani po opakovaných dotazech odpověď nepřijde (Thorová, 2016, s. 215–223). Také Bittmannová et al. (2019, s. 52) popisuje několik faktorů, které ovlivňují přizpůsobení dětí s PAS do kolektivu:

- „deficity v sociálních a komunikačních oblastech – nevhodný způsob navazování kontaktů
- emoční dovednosti – věku nepřiměřené zvládnání emocí
- kognitivní omyly – špatně snášená prohra
- zájmy a hra – někdy neodpovídají věku, nerozumí pravidlům
- hypersenzitivita na některé vjemy – přecitlivělost na zvuky, zacpávání uší
- deficity v exekutivních funkcích – nezvládnání změn
- nápadnost v chování – rituály v reakci na stres“.

2.12 Shrnutí

Pro děti s postižením je nutná zvýšená péče a speciální přístup. Kapitola popisuje typy zdravotních postižení, se kterými se učitelé a asistenti pedagoga setkávají u dětí v mateřské škole. Cílem nebylo detailně popsat podrobně všechny druhy postižení a jiného omezení, spíše šlo o vhléd do této problematiky. Podle závažnosti postižení jsou dětem poskytnuta podpůrná opatření 1. – 5. stupně spočívající v poradenské pomoci, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem či metod vzdělávání. Podle Mazánkové (2018) má spousta dětí potíže s motivací. Proto potřebují u každé činnosti znát její smysl a význam. Nové skutečnosti je nutné převést do podoby zpracovatelné pomocí zraku. A mimo vizualizaci zapojovat také hmat. Neméně důležitá je trpělivost a empatie lidí, kteří s dítětem přichází do kontaktu.

Při práci s dětmi s různými druhy omezení je potřeba velká dávka empatie a zajištění bezpečného prostředí pro jejich vzdělávání s ohledem na jejich individuální potřeby. Pozornost byla věnována tomu, jakým způsobem je možné jednotlivé děti se specifickými vzdělávacími potřebami zapojit do kolektivu v běžné mateřské škole.

3 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Pozice učitele mateřské školy je často srovnávána s učiteli na dalších stupních škol. V širší veřejnosti bývá jeho status menší oproti ostatním. I s ohledem na to, s jakou věkovou skupinou je tato pozice spojena. Mnozí předpokládají, že s tak malými dětmi nemůže probíhat klasická výuka, ale spíše jde jen o hlídání a hraní si. Opak je však pravdou, práce učitele mateřské školy je v mnohém náročnější. Následující kapitola pojednává o učiteli jako takovém a jsou v ní popsána jeho práva, povinnosti i kompetence.

Podle Průchy, Walterové & Mareše (2008, s. 261) je učitel „...*profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. Má spoluvytvářet edukační prostředí, klima třídy, organizovat a koordinovat činnosti žáků*“. Helus (2015, s. 327) považuje učitele za vůdčího aktéra výuky. Je „*pedagogickou osobností, která svými postoji, svým jednáním, svou přesvědčivostí je dítěti tím nejúčinnějším podnětem, aby se také jako osobnost rozvíjelo. Je vůdčím aktérem výuky osobnostně rozvíjející*“. Učitelství by podle něj nemělo být jen posláním, ale učitel by se měl díky své profesionalitě vyvarovat rutinní práci, být otevřený jiným možnostem, než je slepé následování předpisů, tradic a zvyků.

3.1 Práva učitele mateřské školy

Je samozřejmé, že každý zaměstnanec má právo na vytvoření pracovních podmínek potřebných k vykonávání své profese. Tak i učitel má mít vytvořené odpovídající bezpečné prostředí, kde může rozvíjet všechny děti. Při výkonu své pedagogické činnosti má pedagogický pracovník právo:

- na vytvoření důstojných pracovních podmínek bez rizika fyzického či psychického ohrožení ze strany osob, se kterými přichází do kontaktu při své práci (*dětí, žáků, studentů nebo zákonných zástupců dětí a žáků a dalších osob*)
- aby do jeho přímé pedagogické práce bylo zasahováno v mezích zákona
- zvolit dle svého uvážení postupy a organizaci výuky a vzdělávání s ohledem na: „*zásady a cíle vzdělávání při přímé vyučovací, výchovné, speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické činnosti*“
- volit a být volen do školské rady

- na nezaujaté hodnocení výsledků své práce (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění).

3.2 Povinnosti učitele mateřské školy

Stejně jako mají pedagogičtí pracovníci svá práva, mají i své povinnosti. Pedagogický pracovník je povinen pracovat „*v souladu se zásadami a cíli vzdělávání*“. Být pro žáky správným příkladem a podporovat je v jejich rozvoji s ohledem na individuální potřeby. Respektovat limity, omezení, zdravotní a psychický stav každého „*dítěte, žáka i studenta*“. Jeho zákonným zástupcům i samotným dětem poskytnout dostatečnou zpětnou vazbu o výsledcích vzdělávacího procesu. Současně zachovávat a nezneužívat důvěrné a osobní informace a neposkytovat je neoprávněným osobám (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění).

3.3 Kompetence učitele mateřské školy

Kompetence učitele je „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2008, s. 103). Podle Svobodové & Vítěčkové et al. (2017, s. 14–35) se o učitelích v MŠ přemýšlí především jako o člověku se širokou škálou dovedností, jako je hra na hudební nástroj, výtvarné dovednosti a jiné. Učitelé by ale měli být vybaveni i dalšími „*kompetencemi, jako jsou např.: předmětové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující, ostatní*“. Učitel je schopen své získané oborové znalosti zařazovat do činností v MŠ i s dostatkem fantazie a kreativity. Vyhodnocuje, kdy je vhodné zařazení konkrétní výukové metody a organizační formy, přizpůsobuje je aktuálním individuálním potřebám dětí. Je si vědom svého neustálého působení na chování dítěte, rozvoj jeho osobnosti a morálních vlastností s přihlédnutím k vnímání prožitků dětí. Dokáže rozpoznat a diagnostikovat individuální zvláštnosti dětí a identifikovat děti se specifickými poruchami. Zná preventivní opatření s možnostmi nápravy. Ve třídě vytváří emočně příznivé klima a organizuje práci skupiny i jednotlivců k naplnění společných cílů. Spolupracuje s rodičovskou, školskou i širší veřejností a pružně reaguje na případné

změny i s ohledem na legislativní rámec předškolního vzdělávání. Rozšiřuje si svůj profesní přehled a díky sebereflexi se snaží o osobnostní a profesní růst.

3.4 Shrnutí

Popisem povinností, kompetencí i práv učitele mateřské školy byla naplněna třetí kapitola. Je zde zamyšlení, že by samotné učitelství nemělo být považováno jen za poslání. Učitel se musí vyvarovat stereotypní práci a měl by se snažit se o vytvoření pestrého prostředí pro vzdělávání i malých dětí v mateřské škole s ohledem na jejich aktuální vývoj. Svobodová & Vítěčková et al. (2017) popisují, že učitel mateřské školy má mít povědomí o potřebách a zájmech dítěte předškolního věku. Měl by znát i vývojové charakteristiky a individualitu dítěte.

Z toho vyplývá, že učitel je všestranně vzdělaný a to také společnost očekává. V mateřské škole by měl navíc disponovat i něčím navíc. Především vlídností, protože přece jen děti v mateřské škole zažívají první větší odloučení od rodiny, a hlavně od matky. Od toho se také odvíjí náročnost této profese, kdy jsou kladeny vysoké požadavky na vcítění se do pocitů dítěte. Tím je také dána jistá specifická učitelů mateřských škol. Z popisu všech povinností a kompetencí učitele vyplývá náročnost tohoto povolání. A nejedná se pouze o profesní kvality, ale hlavně osobnostní a charakterové. Děti se ve školce často poprvé setkávají s jinou autoritou než s rodiči a záleží na učiteli, jak samotné setkání bude vypadat.

4 ASISTENT

Není asistent jako asistent, z tohoto důvodu následující kapitola pojednává o třech typech asistentů, s nimiž se v mateřské škole setkáváme. Jsou v ní popsána práva, povinnosti a kompetence asistenta pedagoga, školního asistenta a osobního asistenta. Už z názvu jednotlivých pojmů je zřejmé, že se nemůže a nejedná o stejnou profesi. Samotné názvy však mohou být trochu zavádějící. Ve všech typech asistence se jedná o určitý druh pomoci, nebo podpory osobám různého věku, profese, či určitého druhu omezení. Každá ze zmiňovaných asistencí se však shoduje v jednom bodě, že se snaží různým lidem pomoci se zařazením do společnosti podle individuálních možností a schopností každého jedince.

4.1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pomocným článkem pro učitele při vzdělávání dětí se SVP, pracuje podle jeho pokynů s jednou osobou, nebo skupinou osob, přičemž podporuje jejich samostatnost a celkové zapojení do kolektivu (Vyhláška č. 248/2019 Sb. kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů čl. 1 v platném znění). Je však nevhodné, aby funkci asistenta pedagoga zastával „*rodič, nebo jiný blízký příbuzný žáka*“. Najít vhodnou osobu na tuto pozici lze ve spolupráci s poradenskými zařízeními, či spoluprací s konkrétními rodinami (Kendíková, 2017, s. 99).

Podle Teplé, Felcmanové & Němce (2018) dochází v praxi k souběžnému využití funkce asistenta pedagoga a osobního asistenta. Děje se tak po vzájemné domluvě školského zařízení a zákonných zástupců dítěte se SVP. Vzájemná spolupráce však musí být na bázi dobrovolnosti. Pro asistenta to znamená část pracovního úvazku hrazenou ze školského zařízení a část hrazenou ze sociálních služeb zprostředkovaných zákonným zástupcem.

Práva asistenta pedagoga

Protože je asistent pedagoga zaměstnancem školy, má právo na vlastní pracovní místo s úložnými prostory. Často to však bývá problém odpovídajících prostorů. Je možné tento nedostatek řešit vytvořením „relaxační místnosti“, kde se může uskutečňovat

doplňující vzdělávání dětí. Také má právo, stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci, na dovolenou, studijní volno i příspěvky z fondu kulturních a sociálních potřeb Kendíková (2016a). Je přínosem, když má asistent pedagoga svou vlastní školní emailovou adresu. Rodiče mohou využít kontaktu pro konzultace ohledně požadavků týkajících se jejich dítěte. V případě nutnosti lze rychle řešit vzniklé problémy. Komunikace mezi rodiči a asistentem pedagoga je tak urychlena a může být zjednána náprava. Samozřejmostí je uvedení této informace na stránkách školy (Kendíková, 2017).

Důležitá je také průběžná podpora a metodické vedení pro asistenty, i pro ty, kteří již mají určitou praxi s dětmi se SVP. Jinak se pracuje například s dítětem s autismem, než s dítětem zrakově postiženým, nebo s jiným postižením. Potřebnou pomoc při práci s různými dětmi může asistentovi poskytnout nejčastěji: *„speciální pedagog ze speciálně pedagogického centra (SPC), ale často také přímo učitel nebo speciální pedagog školy, ve které asistent působí“* (Uzlová, 2010, s. 62). Podle Kendíkové (2017) je také potřeba, aby bylo asistentovi pedagoga umožněno prostudování dokumentace konkrétního dítěte. Jen tak je možné, že podpora ze strany asistenta pedagoga bude co nejúčinnější. Je potřeba, aby měl k dispozici všechny dostupné informace např. od rodičů, poradenských pracovníků, případně minulého asistenta pedagoga.

Povinnosti asistenta pedagoga

Podle Kendíkové & Vosmika (2013, s. 84) *„náplň práce asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy podle konkrétních specifických potřeb žáka“*. Asistent je důležitou součástí celého týmu odborníků spolupracujících při vzdělávání dítěte. Jedním z cílů je dosáhnout nepotřebnosti asistenta, aby se dítě dokázalo adaptovat na běžný život bez pomoci AP. Nicméně je to zcela individuální, podle aktuálního stavu daného postižení toho konkrétního dítěte. Náplň práce AP při nepřítomnosti dítěte je také určena *„ředitelem školy (např. pomoc učiteli při přípravě pomůcek, kopírování různých materiálů, administrativní činnosti apod.)“*.

Podle Kendíkové (2016a) je náplní práce AP hlavně individuální práce s dítětem, motivace, pomoc při interakci se spolužáky, rozvoj a zprostředkování komunikace mezi rodinou a školou. Dalšími povinnostmi je spolupráce s učitelem při přípravě pomůcek pro děti, při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, při pozorování a

vedení záznamů. Dále autorka poukazuje na nejasnosti v náplni práce AP, kdy ve smlouvě bývá uvedena náplň práce, nicméně v některých případech je stanovena nejasně či příliš obecně.

Funkce asistenta pedagoga se zřizuje v okamžiku, kdy je ve třídě při vzdělávání přítomno dítě se SVP a vzniká tak potřeba podpory učitele při výuce. Asistent následně pomáhá ve třídě se začleňováním konkrétního dítěte, popřípadě umožní učiteli tomuto dítěti věnovat se individuálně. Současně podporuje v maximální míře samostatnost dítěte se SVP a jeho zapojení do aktivit. Asistent pracuje pod vedením učitele a současně spolu spolupracují tak, aby výuka probíhala efektivně (Kendíková, 2016b). Z toho vyplývá, že se AP má pravidelně zapojovat i do práce s ostatními dětmi. Tím dává učiteli nepřímý prostor, aby se mohl věnovat dítěti se SVP. Mezi učiteli a asistenty panuje jistá nejasnost se stránkou této náplně práce, ale v konečném důsledku je důležité, že je kvalitně postaráno o dítě se SVP (Němec & Martinovská, 2018).

Kompetence asistenta pedagoga

Pro vykonávání této profese musí jedinec splňovat určité osobnostní i kvalifikační předpoklady (Kendíková 2016a).

Předpoklady pro výkon činnosti asistenta pedagoga, jako pedagogického pracovníka.

„Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- *je plně způsobilý k právním úkonům*
- *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává*
- *je bezúhonný*
- *je zdravotně způsobilý*
- *prokázal znalost českého jazyka“*

(§ 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění).

Za důležité osobnostní předpoklady AP, považuje Kendíková (2016a, s. 73) *„kladný vztah k dětem, schopnost empatie, komunikativnost, trpělivost a schopnost spolupráce“*. Neměl by mít předsudky proti postiženým, cizincům a jiným sociálním skupinám. Snaha o pochopení prostředí, ze kterého daný jedinec pochází, je také jedním z předpokladů partnerského vztahu mezi jednotlivými skupinami lidí spolupracujících na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Němec &

Martinovská (2018) také uvádí důležitost vzdělání AP, nicméně jsou stejně důležité i osobní vlastnosti, pozitivní vztah k dětem, trpělivost a ochota učit se novým znalostem. Neméně důležitá je vzájemná sympatie, nebo antipatie mezi asistentem a učitelem, proto je vhodné při přijímání AP osobní setkání s budoucími kolegy, se kterými bude asistent spolupracovat.

4.2 Školní asistent

„Školní asistenti jsou projektoví pracovníci hrazení převážně z prostředků Evropské unie“. Vlastní vzdělání mohou absolvovat jako asistenti pedagoga (Němec & Martinovská, 2018, s. 97).

Kendíková (2017, s. 39) uvádí při nástupu školního asistenta, stejně jako pedagogických pracovníků, nutnost prokázat způsobilost k vykonávání dané pozice. A jako u každé profese, je i zde nutná dobrá spolupráce. Školní asistent je zaměstnancem školy, ta jej *„zpravidla financuje z tzv. šablon, tedy projektů OP VVV (Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání)“.*

Práva školního asistenta

Vzhledem k tomu, že je školní asistent nepedagogický pracovník, má menší nárok na dovolenou a *„nemá nárok na studijní volno, nespadá do režimu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“* (Němec & Martinovská, 2018, s. 99).

Povinnosti školního asistenta

V mateřské škole může být školní asistent nápomocen *„ve vzdělávání dětí, které nemají dostatečně výchovné vedení v rodině a děti pocházejí se sociálně znevýhodněného, nebo kulturně odlišného prostředí“.* Společně s pozicí asistenta pedagoga tak i školní asistent ve vzájemném doplnění pomáhají učiteli v hladkém průběhu výuky. Školní asistent se spíše zaměřuje na technickou a organizační stránku své práce. Zajišťuje i předávání informací o chodu mateřské školy rodičům dětí. Je to pozice, která nemá jasné vymezení prací a je to *„pozice vytvořená pro potřeby projektů“* (Němec & Martinovská, 2018, s. 99).

Školní asistent je tedy zaměstnanec školy, ale není pedagogický pracovník, jeho náplň práce vychází z pozice asistenta pedagoga, ale spíš se zabývá komunikací mezi školou a rodiči dítěte. Působí také přímo v rodině dítěte, kde pomáhá *„s organizací času,*

překonáváním bariér, nácvikem jednoduchých činností při příchodu a pobytu v předškolním vzdělávání, vždy za přítomnosti pedagogického pracovníka“. Významnou podporu také představuje pro učitele „*při administrativní a organizační činnosti“*. Učitel má pak více času na přímou a individuální práci s dětmi. Školní asistent pracuje vždy pod dohledem pedagoga (Kendíková, 2017, s. 39).

Kompetence školního asistenta

Podle Němce & Martinovské (2018, s. 97) smí zastávat pozici školního asistenta ten, kdo „*má vzdělání v pedagogickém oboru na střední, vyšší odborné nebo vysoké škole“*. Uvedené požadavky na kvalifikaci jsou v dokumentech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Pokud uchazeč nemá výše popsanou odbornost, může si ji doplnit „*v kurzu pro asistenty pedagoga“*.

4.3 Osobní asistent

Uzlová (2010, s. 23) popisuje osobní asistenci jako službu těm jedincům, kteří by se bez ní nemohli plnohodnotně zařadit do společnosti. Zajišťuje jim pomoc při osobní hygieně, vzdělávání, stravování. „*Vše s cílem vyrovnávat příležitosti k aktivitám běžného života, aby byly srovnatelné s příležitostmi osob bez postižení“*. Pokud se jedná o dítě, je také důležitá spolupráce s rodiči, kteří jsou nápomocni při výběru vhodného asistenta. Jelikož dítě není samo schopné posoudit případné kvality kandidátů na tuto pozici, ať už z důvodu věku, či svého postižení, zastupují jej rodiče. Dítěti tak může být poskytnuta pomoc při uplatnění v běžném životě. Samotná osobní asistence směřuje přímo k jeho uživateli/dítěti, které podporu potřebuje. Tím nepřímou pomáhá i rodině dítěte. Kendíková (2017, s. 39) také uvádí, že služba osobního asistenta se poskytuje jednotlivým osobám s postižením bez omezení času, tedy vždy, kdy je to potřeba. Tím se daný jedinec může začlenit do společnosti. Osobní asistent „*není pedagogickým pracovníkem, může však působit na půdě školy“*.

Práva osobního asistenta

Při definování služby asistence je potřeba zřetelně určit pracovní náplň, aby se nestávalo, že bude asistent následně využíván například k úklidu domácnosti místo péče o dítě. Pro dobrou spolupráci je ze strany rodičů důležité, aby nezamlčovali aktuální zdravotní stav dítěte. Také je podle Uzlové (2010) důležité upřesnit si na začátku spolupráce mezi asistentem a učitelem vzájemné kompetence, ujasnit si role i

svá očekávání. Při vzájemném působení na dítě i ostatní děti ve třídě je vhodné asistenta dětem představit a přiměřeně k věku dětí jim vysvětlit jeho důvod přítomnosti. Učitel by neměl přenášet na asistenta svou zodpovědnost za výuku dítěte se SVP (Uzlová, 2010).

Teplá, Felcmanová & Němec (2018, s. 62) také upozorňují na právo osobního asistenta na setkání se zákonnými zástupci dítěte a samotným dítětem, kterému bude tato služba poskytována. Mohou si vzájemně vyjasnit své požadavky a předejde se tak případnému nedorozumění. Při poskytování služby ve školském zařízení je potřeba komunikovat i s vedením školského zařízení a „*ve smyslu jednotného týmového působení, služby zakomponovat i do případného individuálního vzdělávacího plánu dítěte*“.

Povinnosti osobního asistenta

Podle Uzlové (2010) je práce osobního asistenta individuální a vychází z druhu postižení jednotlivých dětí. V domácím prostředí se většinou jedná o pomoc při osobní hygieně a sebeobsluze. Ve školním prostředí už musí asistent spolupracovat nejen s rodiči dítěte, ale i s učiteli a dalšími lidmi, se kterými dítě přichází do kontaktu. Pomáhá rozvíjet efektivní komunikaci mezi vrstevníky a podporuje samostatnost dítěte v maximální možné míře. I přesto se však mohou asistenti dopouštět různých chyb. Často nemají potřebnou motivaci pro výkon této práce a volí ji z důvodu neúspěchu v práci jiné. Stává se, že asistenti mluví a rozhodují za dítě a nedají mu prostor pro vyjádření svých přání. Další možnou chybou mohou podle autorky být i vysoké nároky, které na dítě asistenti kladou. Ve snaze dosáhnout s dítětem co největšího úspěchu je mohou nepřiměřeně přetěžovat.

Osobní asistence je sociální služba, kdy asistent pomáhá osobám se sníženou schopností samostatnosti „*z důvodu věku, chronického onemocnění, nebo zdravotního postižení*“. Je přítomen přímo té osobě, která potřebuje pomoc se začleněním do společnosti při vzdělávání, stravování, nebo sociálním zařazení (Valenta et al., 2015, s. 19).

Kompetence osobního asistenta

Odbornost osobního asistenta záleží do jisté míry na tom, komu bude asistence poskytována. Pro vykonávání této profese je „*nezbytné mít potřebnou kvalifikaci*“. Z osobních předpokladů je důležité dobře komunikovat, domluvit se s druhými lidmi a

večtit se do pocitů druhých, být trpělivý, zvláště u dětí. Osobní asistent by také měl být fyzicky zdatnou, „zralou vyváženou osobností s pozitivním přístupem k lidem a životu“ (Uzlová, 2010, s. 30).

V praxi je často možno se setkat s tím, že pozici asistenta pedagoga a osobního asistenta zastává jedna osoba. Tuto možnost lze využít v případě vzájemné dohody školského zařízení a zákonných zástupců dítěte. Uvedená situace je však zcela dobrovolná a musí s ní souhlasit zúčastněné strany. Protože je vzdělávání bezplatné, nikdo nemůže rodiče nutit přistoupit na podmínky, se kterými nesouhlasí. Nicméně může to být cesta, jak zajistit dítěti adekvátní podporu a rozšířit tak i služby na mimoškolní aktivity, nebo rehabilitaci (Teplá, Felcmanová & Němec, 2018). Podle Uzlové (2010, s. 38) je potřeba dobře spolupracovat s rodiči dítěte, kteří jsou odborníky na své dítě. Při práci s dítětem je nutné mít na mysli, co je schopno zvládat samostatně a k čemu už potřebuje asistenci. Z toho mohou vyplynout i „*neréálná očekávání a nároky na jedné straně, a přílišné úzkostlivosti a přehnané opatrovnictví na straně druhé*“. Proto je důležitá dobrá spolupráce mezi rodiči i osobními asistenty.

4.4 Shrnutí

Kapitola byla věnována rozdělení jednotlivých typů asistenta. Stejně jako ve třetí kapitole, byla vymezena práva, povinnosti a kompetence u asistenta pedagoga, osobního asistenta a školního asistenta. Kapitola byla zařazena z důvodu pochopení rozdílů jednotlivých typů a využití v praxi. Asistent pedagoga je pedagogický pracovník se stejnými právy jako učitel. Oproti tomu školní asistent není pedagogickým pracovníkem a z toho důvodu smí s výjimkou výuky vykonávat pomocné práce. A osobní asistent je sociální služba, kterou lze využít i v domácím prostředí. Pro správné využití jednotlivých typů asistence je nutné pochopení a znalost jednotlivých kompetencí a povinností u každé pozice.

5 SPOLUPRÁCE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Kvalitní a efektivní spolupráce je důležitá ve všech oblastech lidské činnosti. Nicméně v pedagogické praxi je to dvojnásob potřeba. Setkávají se nejen kolegové, ale svým chováním ovlivňují učitelé hlavně děti, se kterými pracují. Proto je klíčové, aby vzájemné vztahy mezi učiteli a asistenty pedagoga nebyly zatíženy osobními spory. V případě, že je situace nevyhovující, je vhodné zaujmout realistický postoj k řešení vzniklého problému.

5.1 Komunikace

Komunikace je základním stavebním kamenem každého vztahu. Platí to i pro vztah pracovní a to zejména při práci s dětmi. Jedna z předchozích kapitol se věnovala dětem a druhy postižení. Pokud pracujeme s takovými dětmi, je dobrá spolupráce a kvalitní komunikace nutností. Často je problém domluvit se se zdravými dětmi, a pokud mají určité omezení či znevýhodnění, je situace o to složitější. Není možné nekomunikovat, v mateřské škole obzvláště je zásadní kvalitní spolupráce a komunikace nejen se svým kolegou, ale také s dětmi samotnými. Je potřeba znát svého komunikačního partnera aspoň na takové úrovni, že budeme schopni shodnout se na každodenních organizačních záležitostech. Podle Lažové (2013, s. 15) by učitel mateřské školy měl být trpělivý, tolerantní, poctivý, moudrý, zralý a schopný zvládat nejen organizovat děti, ale i dobře komunikovat. *„Základem dobré komunikace je vždy dobré poznání dvou či více partnerů a dobrá vůle“*. V profesi učitele mateřské školy je také důležitá práce s hlasem. Správné použití hlasu, srozumitelné a spisovné vyjadřování by mělo být samozřejmostí. Nejen při práci s dětmi je důležité sdělit svá přání a představy.

Kendíková (2016b) připouští, že může nastat komplikace při spolupráci mezi zúčastněnými stranami, a proto je velmi důležitá vzájemná komunikace. V případě komunikačních obtíží ze strany žáků se SVP, je nutné usilovat o vhodné komunikační prostředky, které napomohou správnému pochopení dané informace. Samozřejmostí by měla podle autorky být i otevřená komunikace se zákonnými zástupci dětí se SVP, aby se předešlo případnému nepochopení. Také Němec & Martinovská (2018) považují za nutné, aby si učitel s asistentem na začátku vyjasnili své představy o výuce i vzájemné spolupráci. Jen tak je možné předejít případným konfliktům, které by

mohly vzniknout z nedorozumění. Jedná se o to, kdy je vhodné zasahování asistenta do činnosti. Učitel může očekávat automatické zapojení, zatímco asistent si nemusí být jistý vhodností vstupu z důvodu komplikace výuky.

Je potřeba využít všechny metody efektivní komunikace k dobré spolupráci. Jen tak je možné dobře vykonávat svou profesi, která je na komunikaci a spolupráci založena. Mazánková (2018) varuje před nevhodnou komunikací, kdy učitel asistenta spíše napomíná a odmítá jej zapojit do pedagogického procesu. Naproti tomu asistent by neměl nevhodně zasahovat učiteli do výuky, či přímo konkurovat. Vzájemné vztahy a následná spolupráce musí vycházet z faktu, že učitel i asistent pedagoga jsou podle zákona pedagogickými pracovníky, tudíž jsou si rovni.

5.2 Vztahy a zpětná vazba

Ve vzdělávacím procesu je učitel tím, kdo více zodpovídá za samotnou výuku. Asistent mu má být nápomocen v jeho úsilí. To však neznamená slepé vykonávání pokynů, bez schopnosti samostatného rozhodování a následné práce s dítětem. Naopak by se učitel s asistentem měli být schopni vzájemně domluvit na nejlepším postupu pro dítě. Důležitá je také zpětná vazba, která zajistí vyhledání chybného, nebo nevyhovujícího postupu u konkrétní práce. Není potřeba striktně dodržet původní postup, pokud se ukáže, že jiná varianta je mnohem vhodnější a efektivnější. Samozřejmostí je přihlídnutí k aktuálním možnostem a schopnostem jednotlivých dětí.

Podle Němce & Martinovské (2018, s. 70) učitel „zodpovídá za pedagogickou činnost probíhající ve třídě“, zatímco asistent pedagoga „je tím, kdo poskytuje podporu učiteli“. Vzájemně by se měli doplňovat a domlouvat na postupu práce. Učitel je tím, kdo vede výuku a určuje daný postup při práci se všemi dětmi. Asistent pedagoga postupuje podle pokynů učitele, a tím, že se věnuje ostatním dětem, má učitel prostor pro práci s dítětem se SVP. Nicméně asistent má být pro učitele spíše partnerem a ve vzájemném vztahu by se měli oba respektovat. Zhu & Hsieh (2019) považují za důležitou zpětnou vazbu od všech zúčastněných stran, odbornou podporu pedagogům a kontrolu pracovní zátěže učitelů. Není důležitá pouze odborná vybavenost, ale i čas na duševní přípravu. Spoluprací mezi dalšími školami lze zlepšit své současné postupy a sdílením svých zkušeností se učit jeden od druhého.

Kendíková (2016a, s. 104) předpokládá, že se „*vyplatí zavést třídnické hodiny, spolupracovat se školním psychologem či odborníky ze školského poradenského zařízení. A soustavně pracovat se třídou*“. Budování vzájemných vztahů mezi spolužáky s ohledem na zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitým faktorem při vzdělávání všech žáků. Děti by měly mít možnost ptát se na to, co jim je nejasné a v případě vzniklých problémů musí vědět, na koho se mohou obrátit pro radu a pomoc. V problémových situacích je nutná spolupráce učitele i asistenta pedagoga, případně poradenského pracovníka. Němec & Martinovská (2018, s. 74) považují za prospěšné při vzájemné spolupráci využívat konzultace, které dělí na dva typy. **Akutní konzultace** s okamžitým řešením vzniklého problému a **průběžné konzultace**, kdy se hodnotí celkový pokrok dítěte. Nemusí být dlouhé, spíše pravidelné, „*a zejména v počátcích práce s dítětem časté, v nepřítomnosti samotného dítěte a s písemným záznamem*“.

Podle Kendíkové (2016a) vznikají při vzájemné spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem i nejasnosti. Je stále dost učitelů, kteří považují AP za „vetřelce“, který je má pozorovat a následně „donášet“ vedení školy. S tím pak samozřejmě souvisí vznikající problémy, kdy učitel považuje AP za svého „poskoka“, a ne rovnoprávného zaměstnance školy. Pravidelná konzultace mezi zaměstnanci je důležitým momentem ve vzdělávání a v případě nejasností je potřeba vzniklé problémy rychle řešit. V závažných případech i s příslušným poradenským pracovníkem školy, nebo přímo s vedením školy. Také je potřeba, aby asistent pedagoga uměl spolupracovat s kolegy a uměl pracovat pod jejich vedením. Mimo jiné plnit jejich pokyny a vyvarovat se opakování chyb. Také Uzlová (2010) považuje za důležité vyjasnění kompetencí mezi učitelem a asistentem pedagoga. Jakým způsobem se domlouvají na práci s dítětem se SVP, využívání kompenzačních pomůcek. Společně by měli konzultovat průběh i výsledky dosavadního vzdělávání. Samotný asistent však nemusí být pouze tím, kdo striktně vykonává pokyny učitele. Očekává se od něj jistá míra vlastní aktivity a zapojení do procesu začleňování dítěte se SVP do kolektivu.

5.3 Shrnutí

Pozitivní vzájemná spolupráce mezi kolegy je důležitá v každém zaměstnání, obzvláště při práci s dětmi. Pokud vznikají konflikty mezi dospělými, děti je často vnímají velmi citlivě a mohou reagovat nepřiměřeně dané situaci. Vzdělávání by se

pak stávalo neefektivním. V páté kapitole bylo zmíněno, jak moc je vzájemná spolupráce důležitá a kde je možné v případě potřeby hledat odbornou pomoc. Otevřená komunikace mezi všemi lidmi, kteří s dětmi přichází do kontaktu, by měla být samozřejmostí. V praxi se však lze setkat i s negativními postoji k zavedení pozice asistenta pedagoga, které tak narušují vztahy nejen mezi kolegy, ale i práci s dětmi. V mateřské škole to možná děti neumí konkrétně definovat, ale jistě jsou schopné vycítit, když není mezi dospělými lidmi vše v pořádku. Dále se v kapitole uvádí, jak je také důležitá zpětná vazba, odborná vybavenost a ochota sdílení zkušeností mezi kolegy.

Shrnutí teoretické části

První kapitola se zabývala různými přístupy ke vzdělání a zapojení dětí se SVP do vzdělávacího procesu. Pokračovala výčtem jednotlivých podpůrných opatření, kdy jsou podle vyhlášky č. 248/2019 Sb. (kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů čl. 1, v platném znění) podpůrná opatření dělena na pět stupňů. Ve druhé kapitole jsou popsány některé druhy postižení, nebo znevýhodnění. Následující kapitola pojednává o učiteli mateřské školy, jeho povinnostech, kompetencích i právech. Ve čtvrté kapitole jsou vysvětleny rozdíly mezi asistentem pedagoga, školním asistentem a osobním asistentem. V další kapitole jsou popsány způsoby komunikace, vztahy a zpětná vazba mezi učiteli a asistenty pedagoga. Je zde zdůrazněno, jak je zpětná vazba velmi důležitá, bez ní by se nebylo možné vyvarovat chyb a následně je napravit a neopakovat. Podle Mazánkové (2018, s. 67) je „*Funkční spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga základním předpokladem pro efektivní zapojení asistenta pedagoga do práce s dětmi a do utváření třídního klimatu*“. Autorka uvádí, že není na škodu výměna rolí, kdy se asistent stává na určitý čas učitelem a naopak. Zkusit si být v pozici toho druhého může významně posílit vzájemné vztahy.

Zjištěním, jak často a při jakých příležitostech spolu komunikují učitelé a asistenti pedagoga, se bude zabývat následující kapitola v praktické části. Je pochopitelné, že vzájemná komunikace je základem celé práce ve vzdělávání. Navazující praktická část se bude zabývat výzkumným šetřením u učitelů a asistentů pedagoga v mateřské škole.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

V současné době je zavádění služby asistenta pedagoga velmi aktuální. Asistenti působí na všech stupních škol, tedy i v mateřské škole. V praktické části se zaměříme na zjištění, jak v praxi probíhá spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga v mateřské škole, při jakých příležitostech a s jakou frekvencí. Současně nás zajímají faktory, které z pohledu učitele i asistenta pedagoga mateřské školy ovlivňují společnou práci. S ohledem na cíle praktické části byl zvolen typ výzkumu – kvantitativní. *„Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Ve většině případů prověřuje existující pedagogickou teorii – poznatky, které jsou známy o pedagogickém jevu“* (Gavora, 2000, s. 31).

6.1 Vymezení výzkumného problému

Je potřeba uvědomit si, jaké jsou výzkumné problémy. V tomto případě jde o **vzájemnou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole**. Podle Gavory (2000, s. 13) je nejprve potřeba samotný problém na začátku výzkumu stanovit. *„Výzkumník v něm přesně formuluje, co chce zkoumat. Výzkumný problém je základem, od kterého se odvíjejí všechny další kroky ve výzkumu“*.

Podobnou tematikou se zabývaly již Palounková & Joklíková et al. (2017), které ve svém výzkumu porovnávají, zda typ vzdělávání má vliv na vztah učitel-asistent pedagoga. Srovnávají učitele a asistenty pedagoga působící na 1. stupni základní školy běžné, nebo alternativní. Autorky se zamýšlí nad pojetím asistenta pedagoga, které by mělo být jednotné, přesto se však na různých školách liší.

Ve spolupráci učitele a asistenta pedagoga je dostatek prostoru ke zlepšení. Vztahy mezi nimi velmi ovlivňují celou práci a tím také samotné děti. Cílem našeho výzkumu bylo zjistit situaci v mateřské škole oproti výzkumu Palounkové & Joklíkové et al. (2017), kde výzkum probíhal na základních školách. Zajímalo nás, jak na svou profesi nahlízejí samotní asistenti a jak je vnímají učitelé mateřských škol.

6.2 Výzkumné cíle

Hlavní cíl:

- Zjistit způsob spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v běžné mateřské škole.

Dílčí výzkumné cíle:

- 1) Zjistit, jaké jsou zkušenosti s výměnou rolí mezi učiteli a asistenty pedagoga v mateřské škole.
- 2) Zjistit, jak je vypracováván individuální vzdělávací plán pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.
- 3) Zjistit, jakým způsobem používají učitelé a asistenti pedagoga kompenzační pomůcky pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.
- 4) Zjistit faktory nejvíce ovlivňující vzájemnou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole.
- 5) Zjistit frekvenci konzultací mezi učiteli a asistenty pedagoga v mateřské škole o průběhu vzdělávání.
- 6) Zjistit, při jakých příležitostech nejčastěji spolupracují učitel a asistent pedagoga v mateřské škole.

6.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka (HVO):

- Jaká je vzájemná spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole?

Dílčí výzkumné otázky (DVO):

- 1) Jaké jsou zkušenosti s výměnou rolí mezi učiteli a asistenty pedagoga v mateřské škole?
- 2) Jak je vypracováván individuální vzdělávací plán pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?
- 3) Jakým způsobem používají učitelé a asistenti pedagoga kompenzační pomůcky pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?
- 4) Které faktory nejvíce ovlivňují vzájemnou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole?

- 5) Jak často konzultují učitel a asistent pedagoga v mateřské škole průběh vzdělávání?
- 6) Při jakých příležitostech nejčastěji spolupracují učitel a asistent pedagoga v mateřské škole?

6.4 Metoda sběru dat

Pro zjištění kvality spolupráce mezi učiteli mateřské školy a asistenty pedagoga v mateřské škole byl použit kvantitativní výzkum. Jako metoda sběru dat byla zvolena metoda dotazníku. Konkrétně se jednalo o dva dotazníky vlastního konstruktů. První dotazník byl určen pro učitele mateřské školy (Příloha P I), druhý pro asistenty pedagoga v mateřské škole (Příloha P II). Každý dotazník obsahuje celkem 25 otázek s uzavřenými a polo-uzavřenými otázkami. U polo-uzavřené otázky se kromě nabízených možností nabízela i možnost odpovědi „Jiné“, kde byla možnost doplnit vlastní stanovisko.

Před finální podobou dotazníku byl uskutečněn předvýzkum, který proběhl v prosinci 2019 a vyplnilo jej 5 respondentů. Jednalo se o 3 učitelky a 2 asistentky pedagoga. Všichni zúčastnění měli možnost připsat své postřehy k jednotlivým položkám a při osobním předávání bylo možné konzultovat případně nejasné formulace položek, či odpovědí. Následně byl doplněn úvodní text a upraveno 10 položek. Zbývající položky respondenti označili za vyhovující a neměli k nim dalších připomínek.

Část dotazníků byla rozdána v papírové podobě v dostupném regionu okresu Hodonín. Konkrétně se jednalo o 20 učitelů a 15 asistentů pedagoga. Dále byli prostřednictvím jejich kolegů osloveni další respondenti. Za účelem vyššího počtu respondentů byl dotazník zpracován do online podoby pomocí serveru www.surveymonkey.com a odkaz byl umístěn na sociální síti Facebook. Jednalo se o skupiny, ve kterých jsou členové převážně učitelé, asistenti, případně studenti pedagogických oborů. Následně byl internetový odkaz poskytnut respondentům s žádostí o vyplnění, spolu s ujištěním o maximální anonymitě. Sběr dat probíhal po dobu dvou měsíců, kdy se podařilo nasbírat celkem 191 vyplněných dotazníků. Ze skupiny učitelů vyplnilo dotazník 110 respondentů, skupina asistentů pedagoga je zastoupena 81 respondenty. Všichni respondenti dotazníkového šetření zodpověděli všechny položky.

6.5 Výzkumný soubor a realizace výzkumu

Výzkumným souborem práce jsou učitelé a asistenti pedagoga pracující v mateřské škole. Respondenti byli dotazováni na základě výběru v dostupné lokalitě. Návratnost nebyla tak vysoká, jak se očekávalo. Proto byly dotazníky zpracovány v online podobě, kdy bylo možné oslovit větší počet respondentů. V celé práci bude použit pojem učitel/asistent pedagoga, nicméně bude tím myšleno i učitelky/asistentky pedagoga. Výzkumného šetření se účastnilo celkem 110 učitelů mateřských škol. V drtivé většině se jednalo o ženy (109) a pouze 1 muže. Do výzkumu bylo také zapojeno 81 asistentů pedagoga, přičemž žen bylo zastoupeno 80 a 1 muž.

Tabulka č. 1: Délka dosavadní praxe

Možnosti odpovědí	Učitel		Asistent pedagoga	
	Počet	Podíl respondentů (%)	Počet	Podíl respondentů (%)
0 – 2 roky	6	6	33	41
3 – 10 roků	46	42	44	55
11 – 30 roků	31	28	4	5
31 – více roků	27	25	0	0

V tabulce č. 1 je uveden počet respondentů dle délky praxe. Nejvýraznější rozdíl je patrný u asistentů, 41 % uvádí délku své praxe „0 – 2 roky“, oproti 6 % učitelů. Další výrazný rozdíl se ukazuje v délce praxe „11 – 30 roků“, kdy delší praxe ze strany učitelů (28 %) jednoznačně přesahuje praxi asistentů (5 %). Možnost „31 – více roků“ nezvolil ani jeden asistent, což může být důsledek pozdějšího zavedení této profese.

6.6 Analýza dat

Jednotlivé odpovědi u každé položky byly sečteny a vyhodnoceny pomocí tabulkového procesoru Microsoft Excel. Procentuální zastoupení všech odpovědí je zobrazeno v tabulkách, nebo v grafické podobě. Dotazníky jsme vyhodnotili

porovnáním odpovědí mezi učiteli i asistenty pedagoga. Následovala analýza dat a vyhodnocení výzkumných cílů.

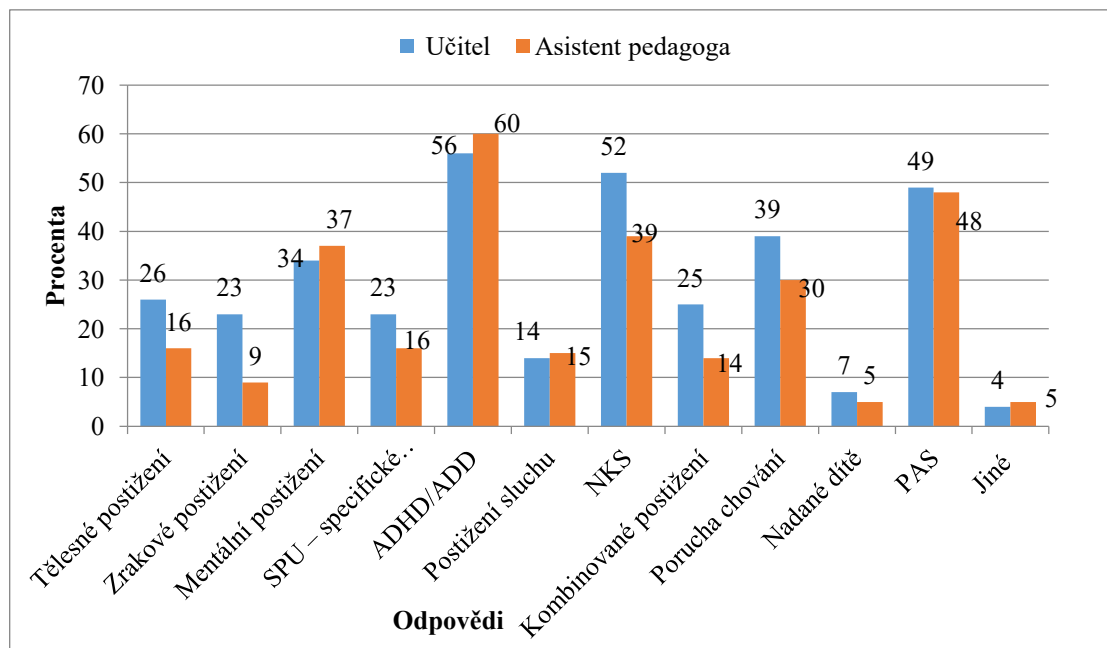
Tabulka č. 2: Vyhodnocení položky č. 3

UČ: Délka vaší spolupráce se současným asistentem pedagoga.

AP: Délka vaší spolupráce se současným učitelem.

Možnosti odpovědí	Učitel		Asistent pedagoga	
	Počet	Podíl respondentů (%)	Počet	Podíl respondentů (%)
0 – 6 měsíců	32	29	32	39
7 měsíců – 1 rok	31	28	13	16
2 – 5 roků	39	35	35	43
6 – 15 roků	5	4	1	1
16 – více roků	0	0	0	0

Při srovnání v tabulce č. 2 je zjevné, že délka vzájemné spolupráce je u učitelů poměrně podobná jako u asistentů. Výraznější rozdíl je vidět v odpovědích „7 měsíců – 1 rok“, kdy učitelé uvádí délku spolupráce 28 %, zatímco u asistentů je to jen 16 %. V ostatních položkách nejsou velké rozdíly a v poslední položce neuvádí ani jeden respondent, že by spolupracovali déle než 16 let. Vychází to i z faktu, že pouze 4 asistenti uvedli délku vlastní praxe „11 – 30 let“. Z toho je jasné, že ani nemohou mít delší spolupráci s učiteli, pokud sami mají krátkou praxi. Dále délka spolupráce s konkrétním učitelem také vychází z vysoké míry střídání pracovních míst u asistentů. Málokdy má asistent se svým zaměstnavatelem smlouvu více než na 3 roky, proto také není možné déle pracovat s jedním učitelem. Z tohoto důvodu byly položky voleny s ohledem na tuto skutečnost a nabídnuty možnosti v řádu měsíců a nejen let.



Graf č. 1: Položka č. 4 (Zkušenosti v praxi s dětmi se SVP)

U položky č. 4 respondenti odpovídali, s jakými dětmi se SVP ve své praxi pracovali, mohli uvést i více odpovědí. Respondenti, kteří mají kratší praxi, se často setkali právě pouze s jedním druhem postižení. Ze skupiny učitelů vyplnilo jednu možnost 32 %, délku praxe uvedli „od 3 do 40 let“. Skupina asistentů vyplnila pouze jednu položku v 31 %, délku praxe uvedli „od 1 měsíce do 14 let“. Zbytek dotazovaných uvedl více než jednu možnost. Největší rozdíl mezi uvedenými odpověďmi se ukázal u „zrakového postižení“, kdy učitelé uvedli 23 %, oproti tomu asistenti jen 9 %. Dalšího výraznějšího rozdílu si všimáme u „kombinovaného postižení“ (učitelé 25 %, asistenti 14 %). U některých položek se respondenti téměř shodují: „ADHD/ADD“ (učitelé 56 %, asistenti 60 %), „Porucha autistického spektra“ (učitelé 49 %, asistenti 48 %), „Mentální postižení“ (učitelé 34 %, asistenti 37 %). Z toho vyplývá náročnost kladená na vzájemnou spolupráci. V dalším srovnání vychází, že málokdo se setkal při své praxi s „dítětem nadaným“ (učitelé 7 %, asistenti 5 %). Jen 4 respondenti u obou skupin využili možnosti volby odpovědi „Jiné“, kde 4 učitelé uváděli: „*Chronická onemocnění, opožděný vývoj a jiný zdravotní problém*“. A 4 asistenti připsali: „*Cizinec, opožděný psychomotorický vývoj, špatná hybnost kyčelního kloubu, nespecifické poruchy chování a diabetička*“. Ostatní položky měly vyrovnané zastoupení odpovědí.

U položky č. 5 týkající se vymezení vzájemných kompetencí, odpovídali respondenti většinou shodně. Vyplývá z toho, že na počátku spolupráce řeší své vzájemné kompetence 84 % učitelů a 74 % asistentů. Mírně vyšší zastoupení u souhlasných odpovědí u učitelů může vycházet ze samotné pozice učitele i asistenta. Učitelé mají ze své pozice být těmi, kteří vedou výuku, asistenti ji doplnit. Nicméně z odpovědí je jasně patrná snaha o nastolení pravidel spolupráce už na začátku pracovního vztahu. K záporným odpovědím se vyjádřilo 15 % učitelů a 26 % asistentů.

Položka č. 6 předpokládá, že každý by měl znát svá vlastní práva i povinnosti. Pro dobrou spolupráci je nutné, aby každý znal své povinnosti i práva a mohl lépe vykonávat svou práci. Při neznalosti se může snadno stát zneužitelným. Uvedené odpovědi potvrdily, že většina učitelů (98 %) i asistentů (91 %) se vyjádřila kladně a jsou obeznámeni se svými povinnostmi i právy vyplývajícími z jejich profese. Neznalost přiznali pouze 2 učitelé a 7 asistentů. Jen nepatrně vyšší je počet asistentů neznajících svá práva a povinnosti. Může to být nedostatečnou informovaností, neochotou se informovat, popřípadě nepochopením.

Také položka č. 7 ukazuje znalost práv a povinností svých spolupracovníků. Souhlasnou odpověď uvedlo 95 % učitelů a 86 % asistentů. Zápornou odpověď vyplnilo jen malé procento respondentů a opět při srovnání vychází obě skupiny téměř shodně s menší převahou záporných odpovědí u asistentů. Trochu výraznější rozdíl však lze spatřit u kladné položky. Asistenti v porovnání s předchozí položkou uvádějí menší znalosti o právech učitele. Současně i vyšší procento záporných odpovědí u asistentů (14 %) ukazuje na slabší znalost práv svých kolegů, než uvádí učitelé (4 %).

Seznámení s prostředím a s režimem dne je důležité pro každé dítě nově nastupující do MŠ. Pro dítě se SVP je nutné zohlednit jeho individuální potřeby a pomoci mu zapojit se do kolektivu. Z výsledků položky č. 8 vychází najevo, že učitelé s asistenty pedagoga jsou schopni těmto potřebám vyhovět. S adaptací dítěte se SVP spolupracuje s asistenty více než 90 % učitelů, kteří uvedli: „Ano“, nebo „Spíše ano“. Současně více než 80 % asistentů spolupracuje s učiteli. U záporných odpovědí byli mírně skeptičtí asistenti uvádějící přes 10 % odpovědí „Spíše ne“, „Ne“. Záporné odpovědi

mohou uvádět respondenti z důvodu neznalosti prostředí dané školky, vzhledem k častějším změnám pracovního místa. Sami se tak nejprve musí adaptovat v novém prostředí. Toto vysvětlení jistě nemůže platit v případě delší praxe asistenta v jedné školce.

Tabulka č. 3: Vyhodnocení položky č. 9

UČ: Spolupracujete s asistentem pedagoga v průběhu celého roku, při projektování, plánování výchovně-vzdělávací práce?

AP: Spolupracujete s učitelem v průběhu celého roku, při projektování, plánování výchovně-vzdělávací práce?

Možnosti odpovědí	Učitel		Asistent pedagoga	
	Počet	Podíl respondentů (%)	Počet	Podíl respondentů (%)
Několikrát denně	49	44	25	31
1x denně	31	28	28	35
1x – 3x denně	8	7	5	6
Méně než 1x týdně	8	7	9	11
Téměř nikdy	10	9	14	17
Jiné	4	4	0	0

U položky č. 9 jsou odpovědi na spolupráci v průběhu celého roku u obou skupin respondentů téměř shodné. Respondenti uvedli: „1x denně“ (učitelé 28 %, asistenti 35 %), „Několikrát denně“ (učitelé 44 %, asistenti 31 %). Naopak v položce „Téměř nikdy“ jsou zastoupeny odpovědi: asistenti 17 %, učitelé 9 %. Lze předpokládat, že asistenti se více snaží pracovat samostatně, bez pomoci učitele, a nezapojují se do přípravy výuky. Možnost vyjádřit se k položce „Jiné“ využili pouze 4 učitelé. Napsali, že snaha o spolupráci z jejich strany byla, ale nesešla se s úspěchem. V dalších položkách nebyly nalezeny výraznější rozdíly v odpovědích.

Tabulka č. 4: Vyhodnocení položky č. 10

UČ: Spolupracujete s asistentem pedagoga na vyhodnocení výchovně-vzdělávacích činností?

AP: Spolupracujete s učitelem na vyhodnocení výchovně-vzdělávacích činností?

Možnosti odpovědí	Učitel		Asistent pedagoga	
	Počet	Podíl respondentů (%)	Počet	Podíl respondentů (%)
Několikrát denně	32	29	21	26
1x denně	32	29	20	25
1 – 3x týdně	20	18	12	15
Méně než 1x týdně	13	11	12	15
Téměř nikdy	10	9	15	18
Jiné	3	3	1	1

V tabulce č. 4 je vidět vysoká míra spolupráce učitelů s asistenty na vyhodnocování vzdělávacích činností. Četnost spolupráce „Několikrát denně“ až „1 – 3x týdně“ zvolili učitelé téměř v 80 % a asistenti v 60 % odpovědí. Při vyhodnocování výsledků vzdělávání uváděli respondenti více vyrovnané odpovědi, než v předešlé položce č. 9, u které se zjišťovalo plánování výuky. Zřejmě to vychází z celkové potřeby vidět u dětí, zda dělají nějaké pokroky a zda se použité strategie osvědčily. Podle vyhodnocených výsledků pak své postupy mohou měnit tak, aby byly efektivnější. Výrazně odlišné výsledky uvádí položka: „Téměř nikdy“ (asistenti 18 %, učitelé 9 %). Doplnit položku „Jiné“ využili pouze 3 učitelé, kteří uvedli spolupráci: „*Při vyhodnocování podpůrných opatření 2x/rok*“. Další odpovědi byla nespolečná. Jeden asistent uvedl: „*2x/rok*“.

V položce č. 11 respondenti z obou skupin uvedli shodně spolupráci při přípravě aktivit pro rodiče s dětmi: učitelé 82 % a asistenti 79 %. Zápornou odpověď zvolilo méně než 20 % z obou skupin. Možnosti doplňkové odpovědi využili pouze 2 asistenti, kteří zatím nemají s takovými akcemi zkušenosti, případně se vyjádřili, že záleží na druhu pořádaného setkání. Z výsledků je vidět intenzivní spolupráce při

organizaci výjimečných projektů, kterými bezpochyby akce s rodiči jsou. Takové situace vyžadují větší úsilí v přípravách, proto je i vyšší využití asistenta.

Tabulka č. 5: Vyhodnocení položky č. 12

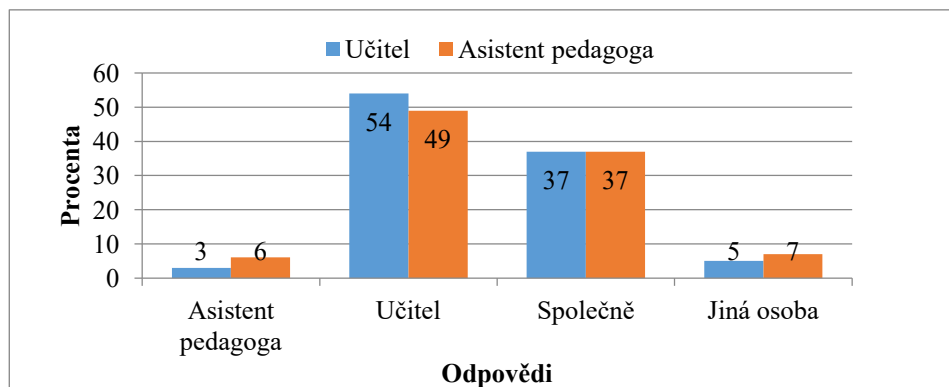
UČ: Jak často konzultujete s asistentem pedagoga průběh vzdělávání?

AP: Jak často konzultujete s učitelem průběh vzdělávání?

Možnosti odpovědí	Učitel		Asistent pedagoga	
	Počet	Podíl respondentů (%)	Počet	Podíl respondentů (%)
Několikrát denně	39	35	27	33
1x denně	31	28	24	30
1x – 3x týdně	18	16	14	17
Méně než 1x týdně	13	12	8	10
Téměř nikdy	4	4	7	9
Jiná	5	4	1	1

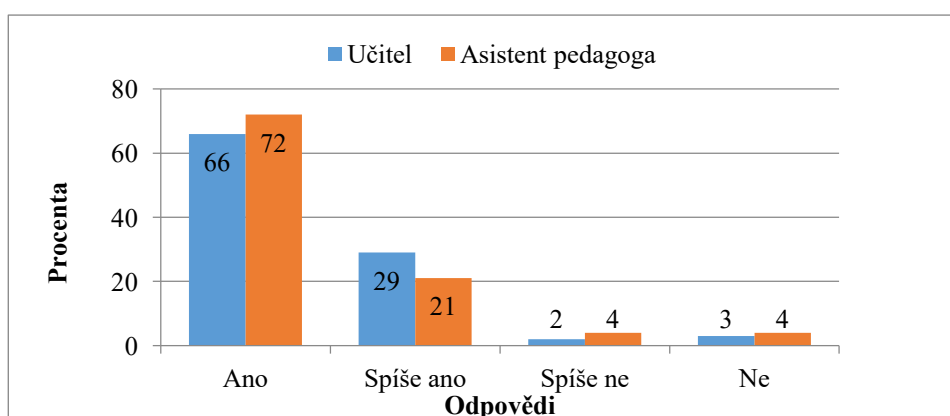
Odpovědi na položku č. 12, vyobrazené v tabulce č. 5, jsou ve všech možnostech vyrovnané u obou skupin dotazovaných. Nejčastěji uvádí vzájemnou konzultaci v možnosti „Několikrát denně“ až „1x – 3x týdně“ přes 70 % učitelů i asistentů. Slabší frekvenci konzultace uvedlo kolem 15 % učitelů i asistentů. V odpovědi „Jiné“ 5 učitelů hodnotí spíše podle potřeby, nebo nehodnotí. Ve skupině asistentů 1 respondent uvedl také hodnocení podle potřeby, denně, nebo týdně. Z tabulky jasně vychází vysoká míra vzájemné konzultace v průběhu vzdělávání u obou dotazovaných skupin. Z výsledků je patrná vysoká potřeba vzájemné konzultace při výuce. Lze říct, že respondenti jsou schopni upravovat v průběhu vzdělávání svůj přístup a operativně reagovat na případné změny v kolektivu.

Při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP) je vzájemná spolupráce mezi učiteli a asistenty vysoká. Na položku č. 13 odpověděli učitelé (81 %) i asistenti (70 %), že IVP vypracovávají společně. Zápornou odpověď uvedli učitelé v 19 % a asistenti ve 30 % případů. Přesto, že výsledky ukazují vysokou spolupráci, vidíme také nezanedbatelné procento respondentů, kteří vůbec nespolupracují. Opět to může vycházet z neznalosti, jak s takovým dokumentem pracovat.



Graf č. 2: Položka č. 14 (Vypracování individuálního vzdělávacího plánu)

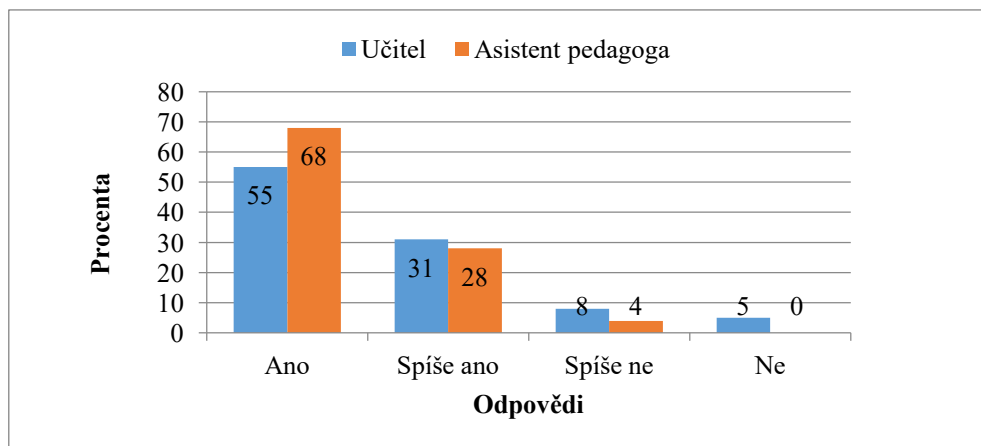
V souvislosti s předchozími výsledky položky č. 13, kdy učitelé i asistenti uvedli vysokou míru spolupráce při tvorbě IVP, lze pozorovat v grafu č. 2 podobné výsledky. Společné vypracování IVP nemusí být zárukou kvalitně zpracovaného dokumentu. Obě dotazované skupiny vykazují téměř 50 % shodu při zvolení možnosti „Učitel“ a dalším společným ukazatelem je odpověď „Společně“. Z čehož jasně vyplývá, že na tvorbě IVP většinou pracuje učitel, popřípadě společně s asistentem. Je zde předpoklad, že samotný IVP vypracovává většinou učitel, který má pravděpodobně více zkušeností. Samostatné vypracování asistentem uvedlo jen malé množství respondentů. Dále možnost „Jiné“ doplnilo shodně 6 učitelů i 6 asistentů. Učitelé zmínili: výchovného poradce, speciálně pedagogické centrum (SPC), pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a shodně s asistenty také speciálního pedagoga. Asistenti ještě zmiňovali práci psycholožky, případně dítě nemá IVP.



Graf č. 3: Položka č. 15 (Informovanost a domluva o požadavcích týkajících se dětí)

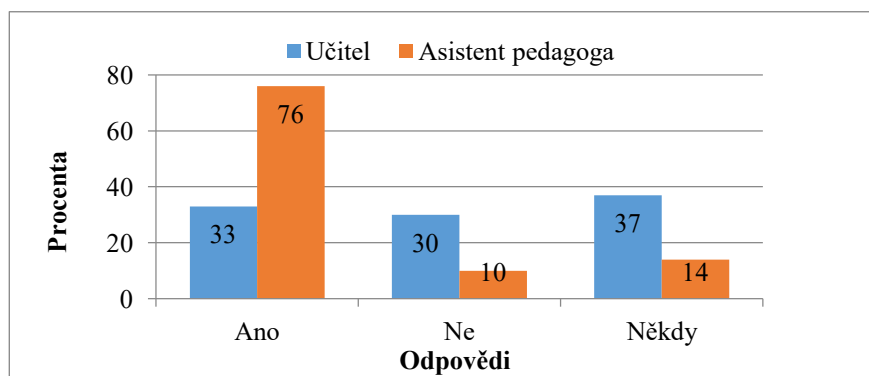
Při práci s dětmi je nutná informovanost ze strany učitelů i asistentů pedagoga. Ze získaných výsledků je patrné, že tuto skutečnost respondenti uvedli ve většině

odpovědí. Graf č. 3 opět ukazuje velkou shodu mezi dotazovanými skupinami. Nadpoloviční většina učitelů i asistentů se vyjádřila kladně k informovanosti o dětech. Požadavky dětí vzájemně neřeší jen malé procento respondentů z obou skupin. Je zde patrná vysoká spolupráce. Pozitivní výsledky jasně ukazují, že učitelé a asistenti mají velkou potřebu společně řešit požadavky dětí, aby byla výuka co nejefektivnější.



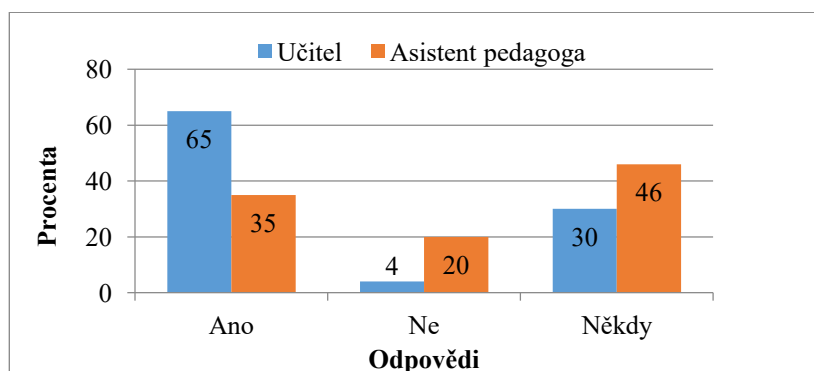
Graf č. 4: Položka č. 16 (Pravidelnost spolupráce ve všech činnostech)

V grafu č. 4 jsou znázorněna získaná data z položky č. 16, která zjišťuje odpovědi na pravidelnost spolupráce. I zde jsou odpovědi vyrovnané. Mírnějšího rozdílu je možné si všimnout u záporných odpovědí. Tam se učitelé vyjádřili „Spíše ne“ 8 % a asistenti pouze 4 %. 5 % učitelů vůbec nespolupracuje, asistenti neuvedli žádnou zápornou odpověď. Z kladných odpovědí lze posoudit, že pravidelná spolupráce je běžnou součástí většiny respondentů z obou skupin. Může to vycházet z potřeby zapojení všech dětí do činností a součinnost asistentů s učiteli tomu napomáhá. Učitel nemusí přerušit výuku, jakmile některé dítě odmítá spolupracovat. Ale může využít pomoci asistenta, který s dítětem vyřeší momentální situaci a následně podpoří dítě v opětovném zapojení se do aktivit se třídou.



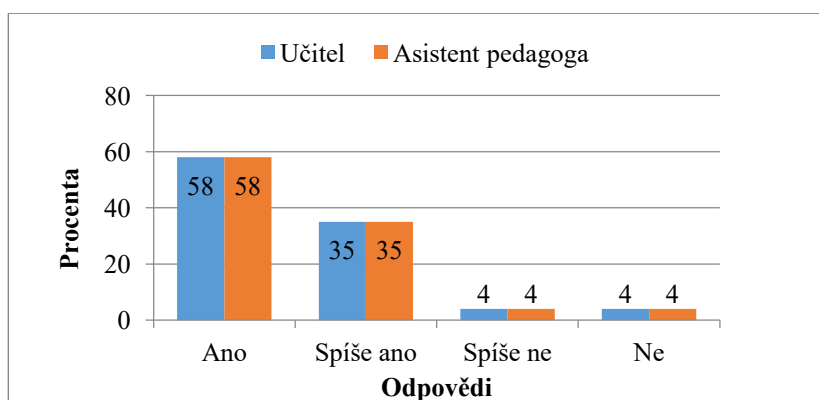
Graf č. 5: Položka č. 17 (Rádce kolegy)

V grafu č. 5 vidíme poměrně vyrovnané odpovědi, kdy na všechny možnosti odpověděli respondenti ze skupiny učitelů téměř shodně. Výraznější rozdíly jsou možné vidět při srovnání s asistenty. Za svého rádce považuje učitele 77 % asistentů. Může to vycházet z menší praxe asistentů a naopak vyšší ze strany učitelů. Nelze však říci, že vždy, když má asistent menší praxi, automaticky to znamená, že učitel mu bude rádce. Záleží také na osobnostním založení jednotlivých osob. Záporné odpovědi u asistentů jsou zastoupeny v malém počtu.



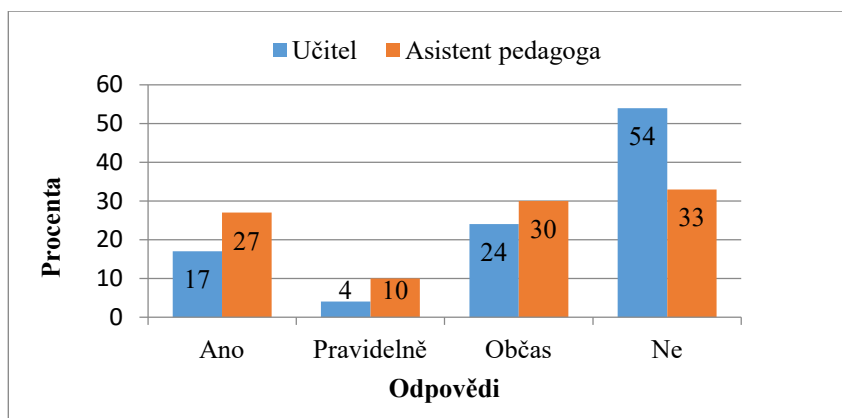
Graf č. 6: Položka č. 18 (Rádce pro kolegu)

Položka, kterou znázorňuje graf č. 6, se částečně dotýká předchozí položky, ale z opačné strany. Je zde vidět, jak se hodnotí obě skupiny respondentů. Radu asistentovi nabízí 65 % učitelů, zatímco u asistentů je 35 % respondentů ochotných se označit za rádce pro učitele. Asistenti se vnímají více negativně, jak ostatně vyplývá i z grafu č. 6. Položku „Ne“ zaznačilo 20 % asistentů proti výrazně malému počtu učitelů (5 %). Poslední položka vykazuje opět vcelku vyrovnané zastoupení. Přesto i zde je jasně vidět patrná nedůvěra ze strany asistentů (46 %) ve vlastní schopnost radit učitelům.



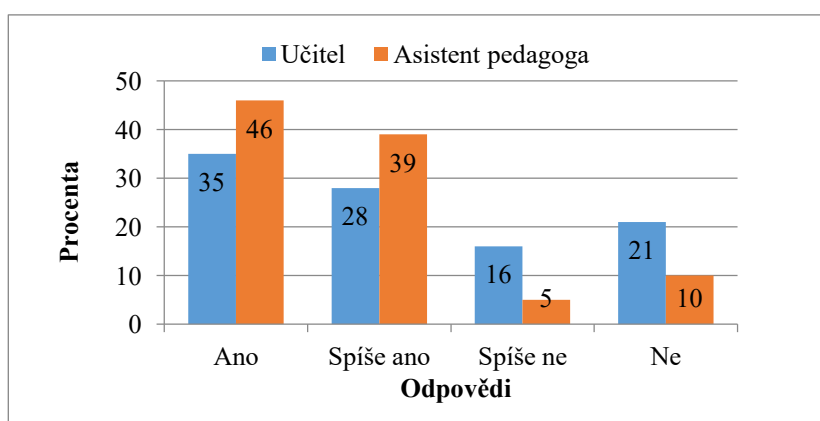
Graf č. 7: Položka č. 19 (Poskytování zpětné vazby)

Za důležité pro spolupráci je také vzájemná zpětná vazba mezi zúčastněnými stranami. Z grafu č. 7 lze vyčíst, že učitelé i asistenti ve více jak 50 % využívají možnosti reagovat na práci toho druhého. Jen nepatrná část respondentů uvedla, že si vzájemnou zpětnou vazbu neposkytují. Z výsledků vyplývá, že obě skupiny respondentů považují zpětnou vazbu za důležitou součást vzájemné spolupráce. Při různé délce praxe mezi učiteli a asistenty je zpětná vazba nutností.



Graf č. 8: Položka č. 20 (Výměna rolí)

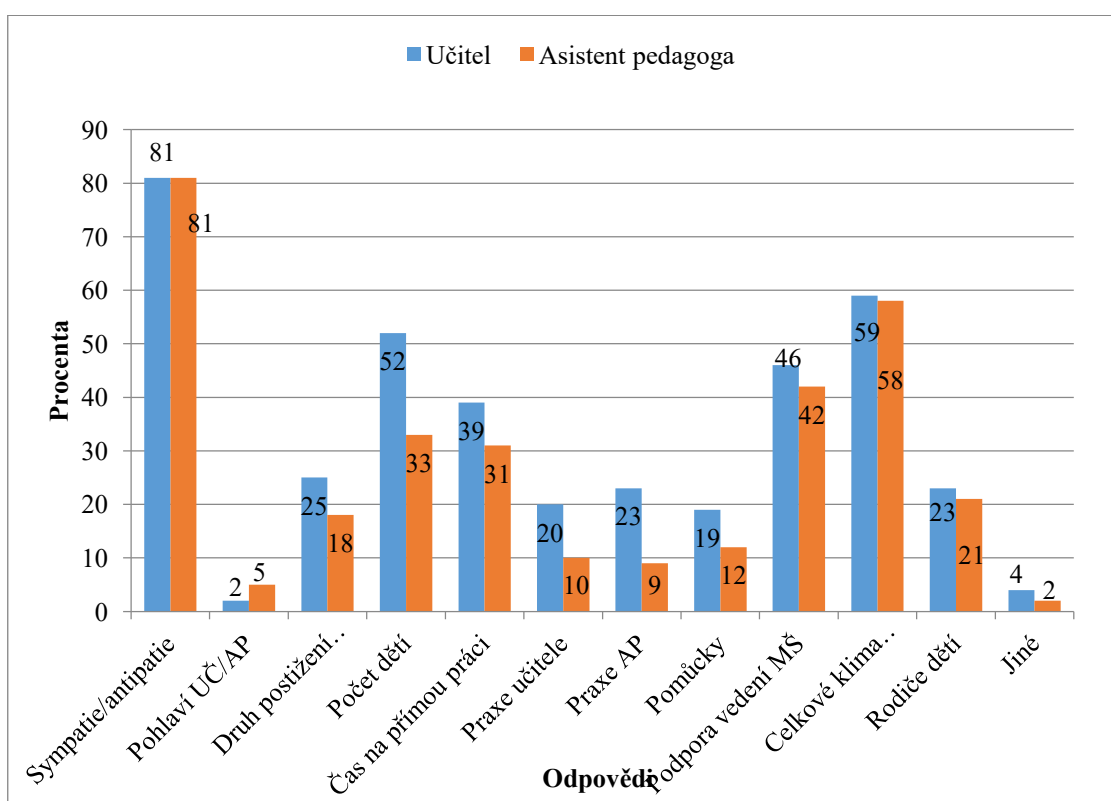
K výměně rolí mezi učitelem a asistentem se respondenti vyjadřovali v položce č. 20 (graf č. 8.) Byli tázáni, zda někdy učitelé zastávali pozici asistenta (pomáhá) a naopak asistent zastával funkci učitele (učí). Výrazný rozdíl je patrný v poslední položce „Ne“, kdy učitelé uvedli 54 % a asistenti 33 %. Ve výměně rolí se „Občas“ ocitlo 25 % učitelů a 30 % asistentů. V ostatních možnostech jsou odpovědi vyrovnané.



Graf č. 9: Položka č. 21 (Přínos výměny rolí)

Následující graf č. 9 také zobrazuje data zabývající se výměnou rolí mezi učitelem a asistentem. Respondenti zde uváděli, nakolik se jim zdála daná výměna rolí přínosná. Z výsledků vychází najevo spokojenost s výměnou, asistenti (46 %) a učitelé (35 %).

Větších rozdílů je možné si povšimnout u záporných položek, kdy nespokojenost vyjádřilo více než 30 % učitelů a kolem 15 % asistentů. Více nespokojeni s výměnou pozic byli učitelé, u kterých to může být dáno tím, že mají určitou představu o výuce a asistent ji nemusel naplnit. Naopak asistenti jsou dle výsledků velmi spokojeni, což může být dáno kvalitní spoluprací v konkrétní školce. Z toho také vychází ochota role si měnit. Pokud jsou vztahy dobré, bude i tato situace hodnocena pozitivně, i přes určité nedostatky.



Graf č. 10: Položka č. 22 (Faktory ovlivňující vzájemnou spolupráci)

Z grafu č. 10 je patrné, že odpovědět na danou položku volbou více možností využilo více než polovina respondentů z obou dotazovaných skupin. Položka zjišťovala názory učitelů i asistentů na faktory, které mohou mít vliv na jejich vzájemnou spolupráci. Pouze 23 % učitelů a 31 % asistentů nevyužilo možnost vícečetné odpovědi. Při porovnávání jednotlivých odpovědí jasně vychází, že respondenti považují za nejdůležitější faktor, ovlivňující spolupráci mezi učitelem a asistentem, vzájemné sympatie, nebo antipatie. Uvedlo to jak 81 % učitelů, tak i 81 % asistentů. Dále panuje velká shoda u položek „Celkové klima v mateřské škole“ (učitelé 59 %, asistenti 58 %) a „Podpora vedení mateřské školy“ (učitelé 46 %, asistenti 42 %). Výrazné rozdíly jsou patrné u dvou položek týkajících se praxe, kdy respondenti z řad učitelů uvedli

délku praxe jako jeden z faktorů, který ovlivňuje spolupráci. Vyjádřilo se tak 20 % učitelů proti necelým 10 % asistentů. A dále se respondenti rozcházejí v položce „Počet dětí ve třídě“, kdy učitelé uvedli 52 % a asistenti 33 %. Naopak za zcela nepodstatné považuje většina odpovídajících „Pohlaví učitele/asistenta pedagoga“ (učitelé 2 %, asistenti 5 %). Avšak vzhledem k tomu, že výzkumu se zúčastnil pouze jeden muž, lze předpokládat, že dané výsledky jsou limitem výzkumu. Je možné, že respondenti ani nemají zkušenosti s prací asistenta mužského pohlaví v MŠ, protože tuto profesi vykonává více žen než mužů. Nemohou tak posoudit možné ovlivnění tímto faktorem. Dalším výsledkem u této otázky je zjištění doplňujících odpovědí u položky „Jiné“. Možnosti doplnění využilo 5 učitelů, kteří uvedli: asistentovo vzdělání a empatie k dítěti, vzájemný respekt, tolerance, upřímnost, komunikace, sebereflexe, důvěra i shoda přístupu k dětem. Tím, že uvedli určité charakterové vlastnosti, je zřejmé, že považují lidský přístup v práci a schopnost spolupracovat za různých podmínek za důležitý faktor ovlivňující vzájemné vztahy. Ve skupině asistentů doplnili odpovědi pouze 2 respondenti, kteří se shodují s učiteli na asistentově vzdělání a empatii k dětem. A doplnili i: názory a postoje učitele a asistenta na způsob práce s dětmi se SVP.

Položka č. 23 ukazuje většinovou shodu mezi skupinami. Výběr kompenzačních pomůcek pro děti se SVP spolu řeší více než polovina dotazovaných. Obě skupiny se shodly na souhlasné odpovědi, přičemž 85 % učitelů uvedlo, že spolupracují s asistentem na jejich výběru. Pro učitele je zřejmě podstatné, aby se asistenti podíleli na výběru pomůcek, když s nimi převážně budou pracovat asistenti. U asistentů to byla také nadpoloviční většina, konkrétně 76 %, ale k záporné odpovědi se jich navíc vyjádřilo přes 20 %. To by ukazovalo na možnost, že pomůcky vybírá asistent bez spolupráce učitele. Opět ze stejného důvodu, že s pomůckami častěji pracují asistenti.

Tabulka č. 6: Vyhodnocení položky č. 24

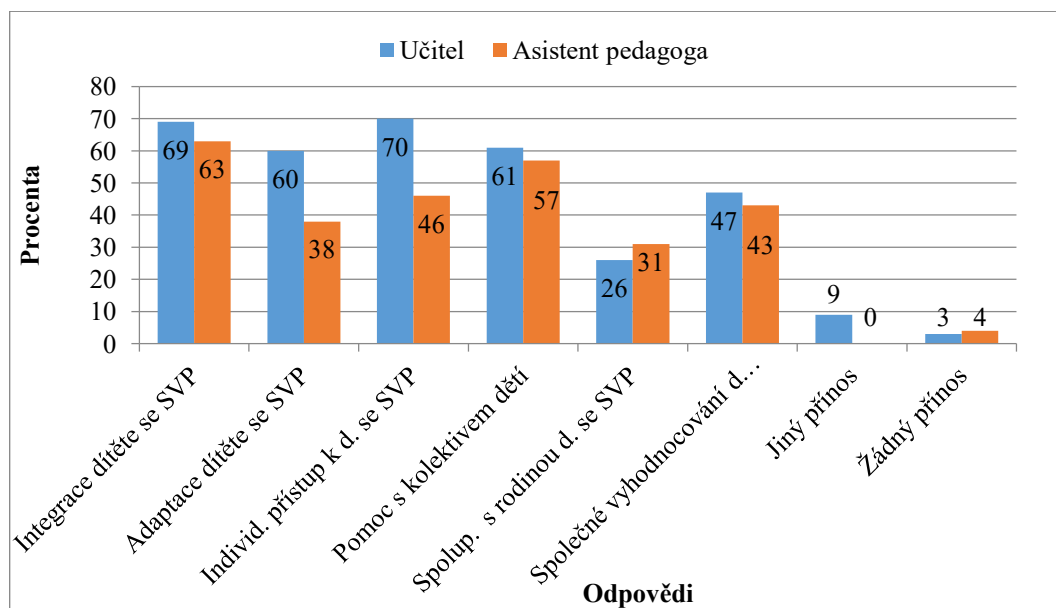
UČ: Jakým způsobem používáte kompenzační pomůcky při práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami?

AP: Jakým způsobem používáte kompenzační pomůcky při práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Možnosti odpovědí	Učitel		Asistent pedagoga	
	Počet	Podíl respondentů (%)	Počet	Podíl respondentů (%)
Samostatně bez AP	2	2	-	-
Pracuji samostatně	-	-	51	63
Nechávám zcela v kompetenci AP	21	19	-	-
Pod vedením učitele	-	-	14	17
AP se řídí mými pokyny	32	29	-	-
S dopomocí učitele	-	-	12	15
Pomáhám AP	46	42	-	-
Nepoužívám	9	8	4	5

Tabulka č. 6 zobrazuje odpovědi učitelů a asistentů na způsob používání kompenzačních pomůcek. Učitelé (42 %) uvádí vysokou míru pomoci asistentům s použitím pomůcek, případně poskytují slovní pokyny pro práci s pomůckami. Naopak samostatnou práci přiznali pouze 2 učitelé. Zcela v kompetenci asistenta nechali používání kompenzačních pomůcek učitelé v necelých 20 %. Nepoužívání pomůcek uvedlo méně než 10 % učitelů. Výsledky od asistentů ukazují, že nadpoloviční většinou 63 % uvedli samostatnou práci s pomůckami. Nepoužívá je pouze 5 % asistentů a ostatní položky jsou vyrovnané. Ve srovnání s učiteli je vidět velký rozdíl v tom, kdo samostatně pracuje s pomůckami. Vychází to z profesních kompetencí asistentů, kteří častěji pracují s dítětem se SVP. Při dalším srovnání je také patrné, že zatímco asistenti uvádí menší podporu u učitelů, je jasný rozdíl

v informacích od učitelů. Učitelé uvedli vyšší míru podpory pro asistenty v používání pomůcek.



Graf č. 11: Položka č. 25 (Přínos vzájemné spolupráce)

Výsledky položky č. 25 jsou zobrazeny v grafu č. 11. Respondenti zde odpovídali, jaký vidí přínos ve spolupráci s asistentem. Předpokladem je, že je tato pozice něčím užitečná a to také vychází i z odpovědí. Pouze 3 učitelé a 3 asistenti považují funkci asistenta za nepřínosnou. Z celkového počtu 191 respondentů se tak jedná o nepatrné množství. Výsledky přesvědčivě ukazují pozitivní vnímání funkce asistenta. Při srovnání vidíme, že nadpoloviční většina učitelů (70 %) označila položky: „Individuální přístup k dítěti se SVP“, „Snadnější adaptace dítěte se SVP“ (60 %), „Snadnější integrace dítěte se SVP“ (69 %), „Pomoc při výchovně-vzdělávacím procesu s celým kolektivem dětí“ (61 %). Ve srovnání s asistenty však vidíme rozdíly v prvních zmiňovaných položkách, kde s učiteli souhlasí pouze pod 50 % respondentů ze skupiny asistentů. Výraznější rozdíly mezi skupinami v dalších položkách vidět nejsou. V doplňující odpovědi uvedli 2 učitelé nespokojenost s činností asistenta při výuce, který pracoval jen podle zadaných úkolů bez vlastní iniciativy. Asistenti této možnosti nevyužili. Výsledky ukazují vysoké procento učitelů, kteří oceňují zapojení asistentů a označili více než jednu možnost. Spolupráci s asistenty jsou učitelé schopni ve větším klidu zvládat práci ve školce a je vidět, že považují jejich působení za přínosné.

7 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Pomocí výzkumu jsme zjišťovali, jakým způsobem spolupracují asistenti pedagoga a učitelé v mateřských školách. Jak jsou asistenti vnímáni ze strany pedagogů a názor samotných asistentů na profesi. Výsledná zjištění jsou celkem povzbudivá. Většina pedagogů je spokojena se službou asistentů a plně využívá poskytovanou formu podpůrného opatření. Také asistenti dobře hodnotí vzájemné vztahy s učiteli a napomáhají zkvalitnění výuky s dětmi se SVP. Z celkového počtu 191 respondentů bylo 110 učitelů mateřské školy a 81 asistentů pedagoga v mateřské škole.

HVO Jaká je vzájemná spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole?

Hlavní výzkumnou otázkou jsme se snažili zjistit, nakolik je pro dotazované důležitá spolupráce s asistenty pedagoga. Ve výzkumu nás zajímalo, zda jsou učitelé schopni pravidelně konzultovat průběh vzdělávání se svými asistenty. Naopak u asistentů, zda jsou schopni pracovat pod vedením učitele. Výsledkem je kladné hodnocení u většiny respondentů. Na prvním pomyslném místě faktorů ovlivňujících spolupráci je vzájemná sympatie nebo antipatie. Podle toho lze usuzovat, jak moc jsou pro zúčastněné důležité osobní pocity. Dalo by se očekávat, že podstatný vliv na vztahy na pracovišti bude mít také druh a míra postižení dítěte se SVP. Tuto možnost zvolilo pouze 20 % učitelů a asistentů. Vyšší zastoupení odpovědí vidíme u položky „*Počet dětí ve třídě*“, kdy učitelé uvedli nad 50 %. Kolem 50 % se shodli učitelé i asistenti v položkách týkajících se obecného zázemí školky. Ne každý učitel chce plně zapojit asistenta do každé aktivity. Někteří asistenti si zase nemusí být jisti, zda a v jaké míře je intervence vhodná. Nicméně výzkum ukázal vysokou kooperaci mezi kolegy. Navíc nestačí jen dobře plánovat a být zapojený do procesu výuky. Stejně důležité je vyhodnocení výchovně-vzdělávacích činností z pohledu času. Výzkum ukazuje, že není nejnnutnější mít ve školce nejnovější vybavení, ale spíše kvalitní a respektující vztahy. Respondenti se vyjadřovali ve většině odpovědí kladně k otázkám zaměřujícím se na spolupráci mezi učiteli a asistenty v mateřské škole.

DVO 1) Jaké jsou zkušenosti s výměnou rolí mezi učiteli a asistenty pedagoga v mateřské škole?

Není vždy žádoucí, aby se učitelé s asistenty ve svých rolích měnili. Učitel je ve třídě proto, aby učil, asistent má při výuce pomáhat. Nicméně v určitých situacích může být

výměna rolí nápomocná k lepší spolupráci. Učitel tak má příležitost být více pasivním pozorovatelem a spíše jen pomáhat, kde je potřeba, zatímco asistent převezme ve výuce vůdčí roli i s odpovídající zodpovědností za zdárný průběh. Učitelé byli spíše skeptičtí a neviděli ve výměně velký přínos. Asistenti proti tomu považovali změnu za přínosnou ve více než polovině odpovědí. Z výzkumu plyne mírnější optimismus ze strany asistentů, který lze přisoudit snaze aktivněji se zapojit do výuky. Učitelé zase svou neochotou měnit zaběhnutý systém ukazují možnou nedůvěru ve schopnosti asistentů. Podle výzkumu Paloukové & Joklíkové et al. (2017, s. 50) není ještě „*model spolupráce, v rámci něhož AP přebírá výuku za učitele, v českém prostředí příliš rozšířen*“. Navíc můžeme porovnat, že v alternativních školách si asistenti mění role v necelých 40 %, tedy více než v našem výzkumu. A stejný počet uvedlo zápornou odpověď. V našem výzkumu k výměně dochází spíše občas.

DVO 2) Jak je vypracováván individuální vzdělávací plán pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

Individuální vzdělávací plán je podstatnou součástí zapojení dítěte se SVP, přestože ne všechny děti jej musí mít vypracovaný. Má-li být integrace dítěte úspěšná, je potřeba mít plán s činnostmi na rozvoj dovedností a kompetencí. Dobře vypracovaný IVP sice není zárukou zdárného vývoje dítěte, ale slouží pro orientaci v požadavcích na dítě. Současně je i nápomocný při zpětné vazbě, co už dítě vše zvládlo a kam se posunulo ve svých schopnostech. Proto i v dotazníku byli respondenti tázáni na IVP, předně na vzájemnou spolupráci při jeho tvorbě. Spolupráci v položce č. 13 uvedlo 80 % učitelů a 70 % asistentů. V položce č. 14 uvedli učitelé samostatné vypracování IVP v 50 % a společně ve 37 %, zatímco u asistentů to bylo nepatrně méně. Z vyrovnaných odpovědí usuzujeme, že asistenti si zřejmě nevěří, nebo nedostanou důvěru od učitelů. V případě odpovědí učitelů může být z jejich strany opět již zmíněná nedůvěra v asistentovy schopnosti, nebo zaběhlý systém práce, kdy IVP vypracovává učitel.

DVO 3) Jakým způsobem používají učitelé a asistenti pedagoga kompenzační pomůcky pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

Používání kompenzačních pomůcek je pro některé děti nutností. Jejich výběr je na učitelích a asistentech. Pracují s dítětem každý den a mají k dispozici veškerou dokumentaci. Záleží jen na nich, jak pomůcky využijí pro rozvoj jednotlivých dovedností dítěte. Z výsledků v položce č. 23 jsme se dozvěděli, že učitelé i asistenti

vybírají pomůcky společně. Záporných odpovědí bylo u obou dotazovaných skupin do 20 %. Vysoký počet kladných odpovědí u učitelů napovídá, jak moc je pro ně podstatné, aby se asistenti do výběru zapojili. Podobný výsledek u asistentů lze vyhodnotit analogicky. Asistenti jsou více v kontaktu s dítětem se SVP, tudíž mají větší přehled o vhodnosti konkrétní pomůcky. Doplňující položkou č. 24 (viz tabulka č. 6) odpovídali respondenti na způsob používání pomůcek. Zde už byly výraznější rozdíly. U asistentů není překvapením vyšší počet u odpovědí označujících samostatnou práci s pomůckami, což vyplývá z častějšího kontaktu s dítětem se SVP. Pod vedením učitele pracuje jen kolem 30 % asistentů. Učitelé uvedli zanedbatelný počet samostatné práce, ale výrazně vyšší procento (70 %) pomoci poskytnuté asistentům. Zjištění odpovídají náplni práce asistenta, přesto je pozitivní vysoká spolupráce, kterou výzkum ukazuje.

DVO 4) Které faktory nejvíce ovlivňují vzájemnou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole?

Vše souvisí se vším a i bezvýznamná maličkost může narušovat práci učitelů a asistentů. Ve vzdělávacím procesu je mnoho proměnných, které mohou práci znesnadnit. Od dětí, které se vzdělávacího procesu účastní, přes technické problémy, po ty, kteří výuku vedou, učitele a jejich asistenty. Je nesnadné vyjmenovat všechny potíže, které mohou nastat a určit faktor, který je nejvíce ovlivňující. Z výzkumu však jasně vyplývá, že nejvíce respondenti uváděli vzájemné sympatie a antipatie. Pro zodpovězení na **DVO 4** vycházíme z výsledků položky č. 22 (viz graf č. 10), kde byli respondenti dotazováni na faktory ovlivňující vzájemnou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. V dalších odpovědích se shodli na podpoře vedení mateřské školy a celkovém klimu v mateřské škole. Naprostá většina respondentů vyzdvihuje spíše osobní sympatie u svého kolegy a všeobecné podmínky v mateřské škole. Z toho je vidět, že nezáleží například na druhu postižení dítěte se SVP, kde by mohly vznikat problémy, nebo délce praxe vyučujících. Je jisté, že práce s malými dětmi, a navíc dětmi se SVP, vyžaduje dobrou spolupráci mezi dospělými, aby proces výuky probíhal co nejefektivněji. Při hodnocení přínosu spolupráce mezi učiteli a asistenty z výsledků vyplývá, že společně se na výchovně-vzdělávacím procesu podílí většina respondentů. Pozitivní na výsledcích je hlavně fakt, že respondenti prakticky neuvádí záporné odpovědi. Považují funkci asistenta pedagoga za přínosnou, přesto, že každý upřednostňuje v důležitosti jiné faktory.

DVO 5) Jak často konzultují učitel a asistent pedagoga v mateřské škole průběh vzdělávání?

Práce s lidmi, a obzvláště s malými dětmi, je náročná sama o sobě. Pokud se k tomu přidají další faktory, které ji mohou narušit, stává se ještě těžší. Práce s dítětem se SVP ovlivňuje celý kolektiv. Nástupem dalšího pedagogického pracovníka (asistenta pedagoga) se zvyšují nároky na učitele. Společně potřebují nalézt cestu, jak z nové situace vytěžit co nejvíce. Proto je vzájemná komunikace velmi důležitá. Ve výzkumu je zařazena položka č. 5, kde se respondentů ptáme, zda si vyjasnili vzájemné kompetence. Na začátku spolupráce si své vzájemné kompetence ujasnila většina dotázaných, z čehož je jasné, že respondenti považují za podstatné znát názor druhého. V průběhu roku je třeba řešit spoustu různých záležitostí. A při každé z nich by měli učitelé s asistenty spolu plánovat způsoby, jak je zvládat. Z výsledků položek č. 8, 9, 10, 11 a 12, je patrná vysoká míra spolupráce právě při práci s dítětem se SVP. Nadpoloviční většina všech respondentů spolu konzultuje plánování, průběh a vyhodnocení vzdělávání nejméně 1x denně při adaptaci dítěte se SVP během celého školního roku. Výzkum přinesl opět pozitivní výsledky, kdy spolupráce asistentů s pedagogy je na vysoké úrovni. Navíc další spolupráce se nabízí při projektování akcí s rodiči, kde je z důvodu očekávané organizační zátěže využita spolupráce s asistentem.

DVO 6) Při jakých příležitostech nejčastěji spolupracují učitel a asistent pedagoga v mateřské škole?

Jak již bylo uvedeno při interpretaci předchozí výzkumné otázky, příležitost ke spolupráci se vyskytuje v každodenních činnostech. Je však na samotných učitelích i asistentech, jak k ní budou přistupovat. Z provedeného výzkumu můžeme vyvodit data, která ukazují spolupráci při všech aktivitách. Zapojení asistentů do procesu výuky je více než uspokojivé a z uskutečněného výzkumu jasně vyplývá velká míra spolupráce. Učitelé jsou schopni poskytnout asistentovi i případnou radu - viz položky č. 17, 18 a grafy č. 5, 6, u kterých asistenti označili učitele svým rádcem v nadpoloviční většině odpovědí a učitelé jsou s touto rolí srozuměni. Dalším šetřením se zjistilo, kdy je nutná pravidelná vzájemná interakce pro efektivní zapojení dítěte se SVP: při adaptaci a integraci dítěte se SVP, plánování akcí pro rodiče s dětmi, průběhu a vyhodnocení vzdělávání, pomoci s celým kolektivem dětí, tvorbě IVP, výběru a používání kompenzačních pomůcek a v neposlední řadě i zpětné vazbě. Při výchově

děti se každý snaží pracovat tak, aby výsledek odpovídal vynaloženému úsilí. Ovšem i při nejlepší snaze se někdy nepovede přesně naplnit plánované cíle. Zde je vhodný prostor pro spolupráci mezi učiteli i asistenty a pro zpětnou vazbu (viz položka č. 19, graf č. 7). Často totiž stačí jen pohled zvenčí, aby se dala nalézt případná chyba, či napravit drobné nedostatky v interpretaci.

7.1 Doporučení pro praxi

Na zdárném průběhu vzdělávání se podílí učitelé i asistenti. Na jejich fungující spolupráci je založena efektivita výuky. Přítomností dítěte se SVP ve třídě nemusí nutně docházet ke zhoršení kvality práce s ostatními dětmi. Naopak to může být velmi přínosné. Proto, aby docházelo spíše ke zlepšování, je zapotřebí mnohého úsilí. A vzájemné vztahy mezi učiteli a asistenty vyžadují péči. Pro praxi bychom podle provedeného výzkumu navrhli následná opatření, která povedou ke zlepšení spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga v mateřské škole.

Doporučení na základě výzkumu:

- Učitel by měl být přítomen při výběrovém řízení na funkci asistenta pedagoga.
- Asistent by měl vyžadovat setkání s budoucím spolupracovníkem.
- Asistent má mít možnost předem se seznámit s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a prostudovat jeho dokumentaci.
- Sdílení zkušeností učitelů a asistentů pedagoga v jiných i speciálních mateřských školách, předávání praktických rad z vlastní praxe.
- Odborné setkávání a konzultace s pracovníky speciálně pedagogického centra a pedagogicko-psychologické poradny.
- Sebevzdělávání učitelů a asistentů pedagoga, zejména v oblasti speciální pedagogiky. Zprostředkování absolvovaných kurzů předáváním získaných znalostí přispěje k větší znalosti v oblasti speciální pedagogiky.
- Pravidelná zpětná vazba mezi učiteli a asistenty pedagoga.

ZÁVĚR

Pomocí výzkumu jsme zjišťovali, jaká je vzájemná spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole. V teoretické části práce jsme se zaměřili na přístupy ke vzdělávání dětí se SVP v mateřské škole, kdy každé dítě musí mít dostatečný prostor k osobnímu růstu s ohledem na své individuální potřeby. Vymezili jsme si pojem dítě s postižením a popsali některé druhy postižení, se kterými je možné setkat se v mateřské škole. Dále byla popsána podpůrná opatření, mezi která patří také funkce asistenta pedagoga. Pro lepší pochopení jsme si stručně vymezili i pozice učitele, asistenta pedagoga, školního asistenta a osobního asistenta. Učitel je ten, kdo plně zodpovídá za celkovou přípravu a následnou realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Proto je důležité, jaký má přístup k asistentovi. Svým osobním zaujetím může asistentovi pomoci vhodně se zapojit do vzdělávacího procesu. Spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga mají významný vliv na kvalitu vzdělávání v mateřské škole. Poslední kapitola se zabývala samotnou spoluprací a zpětnou vazbou mezi učiteli a asistenty pedagoga.

V praktické části byl vymezen výzkumný problém kvality spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli v mateřské škole. Ve dvou kapitolách je popsána metodologie výzkumu, byly stanoveny výzkumné cíle, výzkumné otázky a je definována metoda sběru dat. Byl realizován kvantitativní výzkum pomocí dotazníku vlastního konstruktů, zvláště pro učitele a asistenty pedagoga v mateřské škole. Zjišťovali jsme, jak často a při jakých příležitostech vzájemně spolupracují a komunikují. Jaké jsou podle učitelů a asistentů faktory ovlivňující práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Shrnutím získaných dat jsme vyhodnotili výzkumné cíle. Srovnáním obou typů dotazníku jsme charakterizovali jednotlivé zkušenosti ze strany učitele i asistenta pedagoga v mateřské škole. Jedná se o dvojí pohled na užitečnost práce asistenta pedagoga. Porovnání s výzkumem Paloukové & Joklíkové et al. (2017) ukazuje shodu např. v otázce zabývající se společnou přípravou na výuku. Autorky uvedly zjištění, ve kterém se na plánování a společné přípravě na výuku podílí jak asistenti a učitelé v běžných, tak i v alternativních školách. Reagování na potřeby všech žáků ve třídě, nejen se SVP, je v praxi uplatňováno v obou typech škol. Ke stejným zjištěním jsme došli i v našem výzkumu. Respondenti ze skupiny učitelů i asistentů spolupracují ve všech činnostech s dětmi ve více než 80 %.

Předpokladem pro dobrou odbornou spolupráci je vzájemná sympatie učitelů a asistentů. V našem výzkumu respondenti spíše oceňují osobní kvality svého kolegy, než např. dostupnost kompenzačních pomůcek, kterou uváděli nejméně. Přesto, že respondenti uvedli různé faktory mající vliv na spolupráci, celkově jsme naším výzkumným šetřením došli k pozitivnímu výsledku. Z našeho výzkumu vyplývá, že žádný přínos ve spolupráci s asistentem nevidí 2 respondenti z řad učitelů a 2 asistenti. Ostatní účastníci šetření se vyjadřovali kladně. Podobná zjištění s naším šetřením nacházíme i ve výzkumu Palounkové & Joklíkové et al. (2017). Podle autorek dotazovaní učitelé i asistenti hodnotili spolupráci v běžné i alternativní škole velmi pozitivně. Tím, že učitelé spolupracují s asistenty během celého roku, je poskytování zpětné vazby předpokladem pro dobře fungující a efektivní výuku. V našem výzkumu se k poskytování zpětné vazby vyjádřila více než polovina dotázaných. Vyhodnocení efektivity výuky napomáhá zlepšení výchovně-vzdělávacího procesu.

Učitelé společně s asistenty pedagoga pravidelně plánují a vyhodnocují vzdělávací cíle. Zapojují se společně do všech aktivit v mateřské škole. Tvorbu IVP v našem výzkumu vykonává polovina dotazovaných učitelů a další třetina respondentů pracuje společně. Asistenti jsou schopni pomáhat nejen s dětmi se SVP, ale průběžně pracují i s celou třídou. Učitelé jsou pro své kolegy vhodnými rádci, nicméně se nebojí přenechat asistentům vedení výuky. Ne vždy je vše hodnoceno jen pozitivně. Např. výměnu rolí ne všichni zcela vítají. Ve srovnání s výzkumem Palounkové & Joklíkové et al. (2017) lze vidět, že na základních školách je změna rolí více využívána, než jak uvádí respondenti z našeho výzkumu.

Pomocí dvou dotazníků, kdy jeden byl pro asistenty pedagoga a druhý pro učitele, v jejichž třídě působí asistent pedagoga, byly cíle našeho výzkumu naplněny a výzkumné otázky zodpovězeny. Limitem výzkumu může být vyplnění dotazníku pouze jedním mužem v pozici učitele a jedním v pozici asistenta. Protože tento výzkumný vzorek není reprezentativní, nelze výsledky výzkumu zobecnit. Samotný výzkumný nástroj, dotazník, by se dal pozměnit k lepšímu. Konkrétně by byly upraveny některé položky dotazníku a přidány doplňující otázky. Zvolená metoda se zdála vhodná z důvodu rychle získaných odpovědí od většího počtu dotazovaných. Jelikož byly odkazy na oba dotazníky volně přístupné, není možné vyloučit vyplnění obou dotazníků jednou osobou. Je více učitelů, kteří dříve zastávali funkci asistenta pedagoga (třeba z personálních důvodů) a naopak.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Anderlíková, L. (2014). *Cesta k inkluzi*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton.
- Balharová, K. (2019). Děti se specifickými poruchami učení. In: Bittmannová, L. et al. *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. et al. (2015). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bendová, P. (2013). Osoba s kombinovaným postižením. In: Potměšilová, P. et al., *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy*. Praha: Parta.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–292.
- Bittmannová, L. et al. (2019). *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta.
- Drtilková, I. (2007). *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha: Galén.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Hamadová, P. (2006). Specifika vývoje a včasná diagnostická intervence u dětí se zrakovým postižením. In: Opatřilová, D. (Ed.). *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Horáková, R. (2006). Specifika vývoje a včasná pedagogická intervence u dětí se sluchovým postižením. In: Opatřilová, D. (Ed.). *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hučík, J. (2016). Mentální postižení. In: Lechta, V. (Ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.

- Kendíková, J. (2016a). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta.
- Kendíková, J. (2016b). *Vzdělávání žáka se SVP*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Kendíková, J., & Vosmik, M. (2013). *Jak zvládnout problémy dětí se školou?* Praha: Pasparta.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Kollárová, E. (2016). Tělesné postižení. In: Lechta, V. (Ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Kucharská, A. (2007). *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Květoňová-Švecová, L. (Ed.). (2004). *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido.
- Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Praha: Portál.
- Mazánková, M. (2018). *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál.
- Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Palounková, Z., & Joklíková, H. et al. (2017). *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Portešová, Š. (2019). Nadané děti a žáci – možnosti jejich identifikace a rozvoje ve škole. In: Bittmannová, L. et al. *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta.
- Potměšilová, P. et al. (2013). *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy*. Praha: Parta.
- Požár, L. (2016). Psychologické determinanty inkluzivní pedagogiky. In: Lechta, V. (Ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Rief, S. F. (2010). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál.
- Slowík, J. (2010). *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál.
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Svobodová, E., & Vítěčková, M. et al. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Praha: Portál.
- Šimko, J., & Šimko, M. (2016). Zrakové postižení. In: Lechta, V. (Ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Šlapák, I., & Floriánová, P. (1999). *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatry*. Brno: Paido.
- Teplá, M., Felcmanová, L., & Němec, Z. (2018). *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Dashöfer.
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál.
- Václová, H. (2019). Dítě s narušenou komunikační schopností. In: Bittmannová, L. et al., *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Valenta, M., et al. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Žáskaliczky, P. (2016). Proměny paradigmatu přístupu k postižení a vyústění v inkluzivním pojetí edukace. In: Lechta, V. (Ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W. Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*. 189(2), 207-219.

Legislativa:

§ 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1> [cit. 2019-12-01].

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast2> [cit. 2019-12-01].

Vyhláška č. 248/2019 Sb. *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*. čl. 1. [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248> [cit. 2020-02-09].

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20200101> [cit. 2020-04-01].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AAK	alternativní a augmentativní komunikace	SPC	speciálně pedagogické centrum
ADD	Attention Deficit Disorder, porucha pozornosti	SPU	specifická porucha učení
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou	SVP	speciální vzdělávací potřeby
AP	asistent pedagoga	ŠA	školní asistent
apod.	a podobně	ŠPZ	školské poradenské zařízení
HVO	hlavní výzkumná otázka	tzv.	tak zvaně
IVP	individuální vzdělávací plán	UČ	učitel
MŠ	mateřská škola	DVV	dílčí výzkumná otázka
např.	například		
NKS	narušená komunikační schopnost		
OA	osobní asistent		
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání		
PAS	porucha autistického spektra		
PO	podpůrná opatření		
PPP	pedagogicko-psychologická poradna		
s.	strana		

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Délka dosavadní praxe

Tabulka č. 2: Vyhodnocení položky č. 3

Tabulka č. 3: Vyhodnocení položky č. 9

Tabulka č. 4: Vyhodnocení položky č. 10

Tabulka č. 5: Vyhodnocení položky č. 12

Tabulka č. 6: Vyhodnocení položky č. 24

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Položka č. 4 (Zkušenosti v praxi s dětmi se SVP)

Graf č. 2: Položka č. 14 (Vypracování individuálního vzdělávacího plánu)

Graf č. 3: Položka č. 15 (Informovanost a domluva o požadavcích týkajících se dětí)

Graf č. 4: Položka č. 16 (Pravidelnost spolupráce ve všech činnostech)

Graf č. 5: Položka č. 17 (Rádce kolegy)

Graf č. 6: Položka č. 18 (Rádcem pro kolegu)

Graf č. 7: Položka č. 19 (Poskytování zpětné vazby)

Graf č. 8: Položka č. 20 (Výměna rolí)

Graf č. 9: Položka č. 21 (Přínos výměny rolí)

Graf č. 10: Položka č. 22 (Faktory ovlivňující vzájemnou spolupráci)

Graf č. 11: Položka č. 25 (Přínos vzájemné spolupráce)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník k bakalářské práci pro učitele mateřské školy

Příloha P II: Dotazník k bakalářské práci pro asistenty pedagoga v mateřské škole

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI PRO UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Dotazník pro učitele mateřské školy

Dovoluji si Vás požádat o zcela anonymní vyplnění tohoto dotazníku. Výsledky budou sloužit výhradně ke zpracování praktické části bakalářské práce: „*Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v mateřské škole*“.

Pokud jako učitel (UČ) v současné době nepracujete s žádným asistentem pedagoga (AP), vyplňte prosím dotazník podle předchozí spolupráce s asistentem pedagoga.

Předem Vám děkuji za vyplnění.

Studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Učitelství pro mateřské školy,

Hana Horáková.

1) Vaše pohlaví?

- a) Muž
- b) Žena

2) Délka vaší dosavadní praxe:

3) UČ: Délka vaší spolupráce se současným asistentem pedagoga:

4) UČ: S jakými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jste pracovali během své praxe v mateřské škole? (Zvolte libovolný počet možností)

- a) Tělesné postižení
- b) Zrakové postižení
- c) Mentální postižení
- d) SPU – specifické poruchy učení
- e) ADHD/ADD
- f) Postižení sluchu
- g) Narušená komunikační schopnost
- h) Kombinované postižení
- i) Porucha chování
- j) Nadané dítě
- k) Porucha autistického spektra
- l) Jiné (doplňte)

5) UČ: Ujasnili jste si na začátku své spolupráce s asistentem pedagoga vzájemné kompetence?

- a) Ano
- b) Ne

- 6) UČ: **Znáte vlastní práva a povinnosti?**
- a) Ano
 - b) Ne
- 7) UČ: **Znáte práva a povinnosti asistenta pedagoga?**
- a) Ano
 - b) Ne
- 8) UČ: **Spolupracujete s asistentem pedagoga při adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?**
(Seznámení s prostředím, s personálem, s režimem dne atd., zvolte jednu možnost)
- a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
- 9) UČ: **Spolupracujete s asistentem pedagoga v průběhu celého roku, při projektování, plánování výchovně-vzdělávací práce?** (Zvolte jednu možnost)
- a) Několikrát denně
 - b) 1x denně
 - c) 1x – 3x týdně
 - d) Méně než 1x týdně
 - e) Téměř nikdy
 - f) Jiné (doplňte)
- 10) **Spolupracujete s asistentem pedagoga na vyhodnocení výchovně-vzdělávacích činností?** (Zvolte jednu možnost)
- a) Několikrát denně
 - b) 1x denně
 - c) 1x – 3x týdně
 - d) Méně než 1x týdně
 - e) Téměř nikdy
 - f) Jiná (doplňte)
- 11) UČ: **Spolupracujete s asistentem pedagoga na přípravě a organizaci společných akcí pro rodiče s dětmi?**
- a) Ano
 - b) Ne

c) Jiná (doplňte)

12) UČ: Jak často konzultujete s asistentem pedagoga průběh vzdělávání?

(Zvolte jednu možnost)

- a) Několikrát denně
- b) 1x denně
- c) 1x – 3x týdně
- d) Méně než 1x týdně
- e) Téměř nikdy
- f) Jiná (doplňte)

13) UČ: Spolupracujete s asistentem pedagoga na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) Ano
- b) Ne

14) UČ: Kdo vypracovává individuální vzdělávací plán pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) Asistent pedagoga
- b) Učitel
- c) Společně
- d) Jiná osoba: uveďte...

15) UČ: Je spolupráce mezi vámi založena na vzájemné informovanosti a domluvě ohledně požadavků týkajících se dětí?

(Pracovní postupy, pravidla chování, vytváření návyků apod., zvolte jednu možnost)

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

16) UČ: Spolupracujete s asistentem pedagoga pravidelně ve všech činnostech s dětmi ve třídě? (Zvolte jednu možnost)

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

17) UČ: Je vám v případě Vašich nejasností asistent pedagoga rádcem?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Někdy

18) UČ: Myslíte si, že Vy sami jste asistentovi pedagoga rádcem?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Někdy

19) UČ: Poskytujete si s asistentem pedagoga navzájem zpětnou vazbu?

(Zvolte jednu možnost)

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

20) UČ: Vyměnili jste si někdy s asistentem pedagoga role? (učitel je v pozici asistenta pedagoga – pomáhá, asistent je v pozici učitele – vede výuku)

(Zvolte jednu možnost)

- a) Ano
- b) Pravidelně
- c) Občas
- d) Ne

21) UČ: Pokud ano, byla výměna rolí pro danou situaci přínosem?

(Zvolte jednu možnost)

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

22) UČ: Co podle Vás nejvíce ovlivňuje spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole? (Zvolte libovolný počet možností)

- a) Vzájemná sympatie/antipatie
- b) Pohlaví učitele/asistenta pedagoga
- c) Druh a míra postižení dítěte
- d) Počet dětí ve třídě

- e) Dostatek času na přímou práci s dětmi
- f) Délka praxe učitele
- g) Délka praxe asistenta pedagoga
- h) Dostupnost kompenzačních pomůcek
- i) Podpora vedení mateřské školy
- j) Celkové klima v mateřské škole
- k) Rodiče dětí
- l) Jiné (doplňte):

23) UČ: Řešíte s asistentem pedagoga vhodnost výběru kompenzačních pomůcek pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) Ano
- b) Ne

24) UČ: Jakým způsobem používáte kompenzační pomůcky při práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) Samostatně bez asistenta pedagoga
- b) Nechávám zcela v kompetenci asistenta pedagoga
- c) Asistent pedagoga se řídí mými pokyny
- d) Pomáhám asistentovi pedagoga
- e) Nepoužívám

25) UČ: Jaký vidíte přínos spolupráce s asistentem pedagoga?

(Zvolte libovolný počet možností)

- a) Snadnější integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (začlenění, zapojení do kolektivu)
- b) Snadnější adaptace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (přizpůsobení, změna chování vzhledem k okolnímu prostředí)
- c) Individuální přístup k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami
- d) Pomoc při výchovně-vzdělávacím procesu s celým kolektivem dětí
- e) Spolupráce a komunikace s rodinou dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami
- f) Společné pozorování, vyhodnocování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho potřeb
- g) Jiný přínos (doplňte):
- h) Žádný přínos

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI PRO ASISTENTY PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Dotazník pro asistenty pedagoga v mateřské škole

Dovoluji si Vás požádat o zcela anonymní vyplnění tohoto dotazníku. Výsledky budou sloužit výhradně ke zpracování praktické části bakalářské práce: „*Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v mateřské škole*“.

Pokud jako učitel (UČ) v současné době nepracujete s žádným asistentem pedagoga (AP), vyplňte prosím dotazník podle předchozí spolupráce s asistentem pedagoga.

Předem Vám děkuji za vyplnění.

Studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Učitelství pro mateřské školy,

Hana Horáková.

1) Vaše pohlaví?

- a) Muž
- b) Žena

2) Délka vaší dosavadní praxe:

3) AP: Délka vaší spolupráce se současným učitelem:

4) AP: S jakými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jste pracovali během své praxe v mateřské škole? (Zvolte libovolný počet možností)

- a) Tělesné postižení
- b) Zrakové postižení
- c) Mentální postižení
- d) SPU – specifické poruchy učení
- e) ADHD/ADD
- f) Postižení sluchu
- g) Narušená komunikační schopnost
- h) Kombinované postižení
- i) Porucha chování
- j) Nadané dítě
- k) Porucha autistického spektra
- l) Jiné (doplňte)

5) AP: Ujasnili jste si na začátku své spolupráce s učitelem vzájemné kompetence?

a) Ano

b) Ne

6) AP: Znáte vlastní práva a povinnosti?

a) Ano

b) Ne

7) AP: Znáte práva a povinnosti učitele?

a) Ano

b) Ne

8) AP: Spolupracujete s učitelem při adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?

(Seznámení s prostředím, s personálem, s režimem dne atd., zvolte jednu možnost)

a) Ano

b) Spíše ano

c) Spíše ne

d) Ne

9) AP: Spolupracujete s učitelem v průběhu celého roku, při projektování, plánování výchovně-vzdělávací práce? (Zvolte jednu možnost)

a) Několikrát denně

b) 1x denně

c) 1x – 3x týdně

d) Méně než 1x týdně

e) Téměř nikdy

f) Jiné (doplňte)

10) Spolupracujete s učitelem na vyhodnocení výchovně-vzdělávacích činností?

(Zvolte jednu možnost)

a) Několikrát denně

b) 1x denně

c) 1x – 3x týdně

d) Méně než 1x týdně

e) Téměř nikdy

f) Jiná (doplňte)

11) AP: Spolupracujete s učitelem na přípravě a organizaci společných akcí pro rodiče s dětmi?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Jiná (doplňte)

12) AP: Konzultujete s učitelem průběh vzdělávání? (Zvolte jednu možnost)

- a) Několikrát denně
- b) 1x denně
- c) 1x – 3x týdně
- d) Méně než 1x týdně
- e) Téměř nikdy
- f) Jiná (doplňte)

13) AP: Spolupracujete s učitelem na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) Ano
- b) Ne

14) AP: Kdo vypracovává individuální vzdělávací plán pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) Asistent pedagoga
- b) Učitel
- c) Společně
- d) Jiná osoba: uveďte...

15) AP: Je spolupráce mezi vámi založena na vzájemné informovanosti a domluvě ohledně požadavků týkajících se dětí?

(Pracovní postupy, pravidla chování, vytváření návyků apod., zvolte jednu možnost)

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

16) AP: Spolupracujete s učitelem pravidelně ve všech činnostech s dětmi ve třídě?

(Zvolte jednu možnost)

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne

d) Ne

17) AP: Je vám v případě Vašich nejasností učitel rádcem?

a) Ano

b) Ne

c) Někdy

18) AP: Myslíte si, že Vy sami jste učitelem rádcem?

a) Ano

b) Ne

c) Někdy

19) AP: Poskytujete si s učitelem navzájem zpětnou vazbu?

(Zvolte jednu možnost)

a) Ano

b) Spíše ano

c) Spíše ne

d) Ne

20) AP: Vyměnili jste si někdy s učitelem role? (asistent je v pozici učitele – vede výuku, učitel je v pozici asistenta pedagoga – pomáhá). (Zvolte jednu možnost)

a) Ano

b) Pravidelně

c) Občas

d) Ne

21) AP: Pokud ano, byla výměna rolí pro danou situaci přínosem?

(Zvolte jednu možnost)

a) Ano

b) Spíše ano

c) Spíše ne

d) Ne

22) AP: Co podle Vás nejvíce ovlivňuje spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole? (Zvolte libovolný počet možností)

a) Vzájemná sympatie/antipatie

b) Pohlaví učitele/asistenta pedagoga

c) Druh a míra postižení dítěte

d) Počet dětí ve třídě

- e) Dostatek času na přímou práci s dětmi
- f) Délka praxe učitele
- g) Délka praxe asistenta pedagoga
- h) Dostupnost kompenzačních pomůcek
- i) Podpora vedení mateřské školy
- j) Celkové klima v mateřské škole
- k) Rodiče dětí
- l) Jiné (doplňte):

23) AP: Řešíte s učitelem vhodnost výběru kompenzačních pomůcek pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) Ano
- b) Ne

24) AP: Jakým způsobem používáte kompenzační pomůcky pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) Pracuji samostatně
- b) Pod vedením učitele
- c) S dopomocí učitele
- d) Nepoužívám

25) AP: Jaký vidíte přínos spolupráce s učitelem?

(Zvolte libovolný počet možností)

- a) Snadnější integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (začlenění, zapojení do kolektivu)
- b) Snadnější adaptace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (přizpůsobení, změna chování vzhledem k okolnímu prostředí)
- c) Individuální přístup k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami
- d) Pomoc při výchovně-vzdělávacím procesu s celým kolektivem dětí
- e) Spolupráce a komunikace s rodinou dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami
- f) Společné pozorování, vyhodnocování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho potřeb
- g) Jiný přínos (doplňte):
- h) Žádný přínos