

Přínos asistenta pedagoga v integračním procesu dítěte

Bc. Adéla Králíková

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Adéla Králíková**
Osobní číslo: **H11756**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Přínos asistenta pedagoga v integračním procesu dítěte**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti integrace, handicapu a edukace.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu metodou pozorování a rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-736-7485-4.

VÍTKOVÁ, Marie. Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

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

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-262-0044-4.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Pavla Andryšová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014


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

L.S.


Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně^{24. 6. 2019}.....

.....^{Kralu Karel}.....

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 nevdělečně 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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

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

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

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit 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 jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá přínosem asistenta pedagoga v integračním procesu dítěte v běžné mateřské škole. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku funkce asistenta pedagoga, jako je náplň práce, legislativní ukotvení funkce, předpoklady k výkonu funkce či na úskalí, se kterými se může asistent pedagoga ve své práci setkat. Další kapitola pojednává o edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, procesu integrace a edukací konkrétních handicapovaných skupin dětí v mateřské škole. Praktická část je zaměřena na charakteristiku významu a přínosu funkce asistenta pedagoga v integračním procesu dítěte v mateřské škole v rámci kvalitativního výzkumu.

Klíčová slova: asistent pedagoga, integrace, handicap, edukace

ABSTRACT

This dissertation deals with benefit a pedagogical assistant in the integration process of the child in regular kindergarten. The theoretical part focuses on the characteristics of the pedagogical assistant, as is the job description, the legislative definition of function, an ability to function or performance of the pitfalls which may pedagogical assistant in their work experience. The next chapter is about the education of children with special educational needs, the process of integration and education of specific groups of disabled children in kindergarten. The practical part is focused on the characteristics of the importance and benefit of pedagogical assistant in the integration process of a child in a kindergarten in qualitative research.

Keywords: pedagogical assistant, integration, handicap, education

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Pavle Andrysové, PhD. za pomoc a rady při zpracování diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ASISTENT PEDAGOGA.....	13
1.1 FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA JAKO PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA	13
1.2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA	14
1.3 PŘEDPOKLADY K FUNKCI ASISTENTA PEDAGOGA.....	15
1.3.1 Kvalifikační předpoklady.....	16
1.3.2 Osobnostní předpoklady	17
1.4 PRACOVNÍ NÁPLŇ ASISTENTA PEDAGOGA.....	18
1.4.1 Platové zařazení asistenta pedagoga	19
1.5 ÚSKALÍ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA	21
2 EDUKACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	22
2.1 DĚTI A ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	22
2.2 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.2.1 Systém speciálního školství v ČR.....	24
2.2.2 Školská poradenská pracoviště a zařízení v ČR.....	25
2.3 PROCES INTEGRACE.....	26
2.3.1 Legislativa školské integrace	28
2.3.2 Speciálně pedagogické a psychologické vyšetření.....	29
2.3.3 Individuální vzdělávací plán	30
2.3.4 Úspěšnost školské integrace	32
2.4 EDUKACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V MŠ	33
2.4.1 Edukace dětí s tělesným postižením.....	33
2.4.2 Edukace dětí se zrakovým postižením	35
2.4.3 Edukace dětí s mentálním postižením.....	37
2.4.4 Edukace dětí s poruchou autistického spektra	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	42
3.1 CÍL VÝZKUMU	42
3.1.1 Dílčí cíle	42

3.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	42
3.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
3.4	POJETÍ VÝZKUMU	43
3.5	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	43
3.6	TECHNIKA VÝZKUMU	43
3.7	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	44
4	VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	45
4.1	VÝZKUMNÁ ZPRÁVA TECHNIKY POZOROVÁNÍ	46
4.1.1	Prostředí konkrétní třídy MŠ	47
4.1.2	Individualita dítěte.....	49
4.1.3	Autorita asistenta pedagoga	50
4.1.4	Způsob práce asistenta pedagoga s integrovaným dítětem.....	52
4.1.5	Úloha asistenta pedagoga v integračním procesu.....	53
4.2	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ TECHNIKY ROZHOVORU	54
Obr. 2	Schéma vzniklých kategorií při kódování dat techniky rozhovoru.....	54
4.2.1	Pedagogické vzdělání	54
4.2.2	Motivace k výkonu asistenta pedagoga	55
4.2.3	Slabé stránky ve funkci asistenta pedagoga	57
4.2.4	Význam funkce z pohledu asistenta pedagoga.....	60
4.3	KOMPARACE ZÍSKANÝCH DAT OHLEDNĚ VÝZNAMU FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA VE SROVNÁNÍ S VÝZKUMEM NA UPOL.....	61
4.4	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	63
ZÁVĚR		66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		68
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		71
SEZNAM OBRÁZKŮ		72
Obr. 1	Schéma vzniklých kategorií při kódování dat techniky pozorování.	72
Obr. 2	Schéma vzniklých kategorií při kódování dat techniky rozhovoru.....	72
SEZNAM PŘÍLOH.....		73

ÚVOD

Důvodem výběru tématu o asistentovi pedagoga je má vlastní zkušenost s výkonem této funkce a s integrací handicapovaného dítěte do třídy mateřské školy, ve které jsem byla učitelkou. Můžu využít své praktické zkušenosti a poznatky ohledně této problematiky.

Taky mám dojem, že se častěji píše o asistentovi pedagoga na základní škole a zdá se mi, že na asistenta pedagoga v mateřské škole se svým způsobem zapomíná a není v takovém centru dění.

Částečně mě k výběru tématu inspirovala i má bakalářská práce, která pojednávala o problematice neúspěchu dětí v 1. třídě, kde jsem funkci asistenta pedagoga zmiňovala a chtěla jsem se na problematiku této funkce a na problematiku integračního procesu konkrétněji zaměřit.

Teoretická část této práce se skládá ze dvou kapitol. První kapitola obsahuje informace o asistentovi pedagoga, jako je pracovní náplň, legislativní vymezení funkce, osobnostní a kvalifikační předpoklady a také se zabývám úskalími, která se v praxi asistenta pedagoga mohou vyskytnout.

Druhá kapitola teoretické části pojednává o edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole, konkrétně definuje pojem děti se speciálními vzdělávacími potřebami, charakterizuje speciální školství v České republice a školské poradenské instituce jako jsou pedagogicko-psychologické poradny. Dále popisuje proces integrace přes obecnou charakteristiku, legislativní vymezení, ale samozřejmě i konkrétní popis speciálně pedagogického vyšetření, individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě úspěšnost školské integrace.

Důležitou podkapitolou v této druhé kapitole je edukace konkrétních skupin handicapovaných dětí, které vznikly dle výzkumného vzorku postižených dětí. A o to edukaci dětí s tělesným postižením, edukaci dětí s mentálním postižením, edukaci dětí se zrakovým postižením a také edukaci dětí s poruchou autistického spektra. Všechny tyto skupiny pojednávají o edukaci integrovaných dětí v běžné mateřské škole.

Praktická část této práce je zaměřena kvalitativním směrem. Jejím cílem je vymezit či charakterizovat přínos a význam funkce asistenta pedagoga. Ve svém výzkumném šetření pro získání dat využila techniku rozhovoru a pozorování. Na data, která mi vzešla z obou technik, jsem využila metodu otevřeného kódování a vznikly mi tím kategorie, které jsou součástí praktické části a popisují, v jakých oblastech asistent pedagoga pracuje. Na data jednotlivých kategorií byla následně využita technika vyložení karet.

Jak jsem již uvedla, výzkum byl realizován prostřednictvím pozorování asistent pedagoga a integrovaného dítěte v jejich přirozeném školském prostředí. Rozhovor byl proveden s pěti asistentkami pedagoga působícími u integrovaného dítěte. Poslední kapitolou v praktické části je shrnutí výsledků výzkumného šetření prostřednictvím odpovědí na dané výzkumné otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ASISTENT PEDAGOGA

V první kapitole se budu zabývat funkcí asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka, jeho náplní práce, legislativním vymezením, vzděláváním, předpoklady na tuto funkci, jako jsou předpoklady kvalifikační, ale i osobnostní a také úskalími, které mohou práci asistenta pedagoga ohrožovat.

1.1 Funkce asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka

Asistent pedagoga patří dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících mezi „*pedagogické pracovníky vykonávající přímou pedagogickou činnost*.“ Tou se myslí přímá vyučovací, přímá výchovná, speciálně-pedagogická a pedagogicko-psychologická činnost působící přímo na vzdělávaného. Pedagogický pracovník je dále zaměstnancem právnické osoby, která vykonává školní činnost nebo je zaměstnancem státu.

Je tedy jasné, že kromě učitele jakožto hlavního článku výchovně vzdělávacího procesu mají všichni pedagogičtí pracovníci uvedení v zákoně č. 563/2004 Sb., právo přímé pedagogické činnosti. Jedná se tedy o:

- učitele
- pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- vychovatele
- speciálního pedagoga
- psychologa
- pedagoga volného času
- asistenta pedagoga
- trenéra
- metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně
- vedoucího pedagogického pracovníka

Funkce pedagogického pracovníka má své předpoklady, které udává zákon č. 563/2004 Sb. Jedná se o předpoklady v této oblasti:

- pedagogický pracovník je plně způsobilý k právním úkonům
- pedagogický pracovník má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává
- pedagogický pracovník je bezúhonný
- pedagogický pracovník je zdravotně způsobilý
- pedagogický pracovník prokázal znalost českého jazyka, není-li nadále stanoveno jinak

Školský zákon č. 561/2004 Sb. udává, že ředitel mateřské, základní, základní speciální, střední a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu zřídit funkci asistenta pedagoga a to ve třídě nebo studijní skupině, ve které je vzděláváno dítě, žák či student se speciálními vzdělávacími potřebami. Co se týče dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a znevýhodněním, ke zřízení funkce asistenta je potřeba vyjádření školského poradenského zařízení (Teplá, Šmejkalová, 2010).

Asistent tuto přímou pedagogickou práci vykonává ve třídě, v níž je začleněn žák se speciálními vzdělávacími potřebami či ve škole, v níž se zajišťuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami formou individuální integrace.

V resortu MŠMT asistent pedagoga působí u (Teplá, Šmejkalová, 2010):

- žáků se zdravotním postižením – integrování žáci v běžné MŠ, ZŠ, SŠ či VOŠ; žáci s těžkým zdravotním postižením na speciálních školách;
- u žáků se sociálním znevýhodněním (především jako romský asistent) – přípravné třídy běžných a speciálních škol; běžné a speciální školy

Uplatnění asistenta pedagoga je tedy v širokém hledisku skoro všech typů postižení či sociálního znevýhodnění. V této práci se zabývám pouze edukací zdravotně postižených dětí.

1.2 Legislativní ukotvení funkce asistenta pedagoga

Funkce asistenta pedagoga a vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami je vymezena v několika zákonech, vyhláškách, koncepčních materiálech a materiálech MŠMT.

Zákony:

- Zákon č. 563/2004 S. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolní, střední, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školský zákon, novela školského zákona č. 472/2011 Sb.

Vyhlášky:

- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných; novela vyhlášky č. 147/2011 Sb.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních; novela vyhlášky č. 116/2011 Sb.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Nařízení vlády:

- Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., kterým se stanoví katalog prací a kvalifikační předpoklady a kterým se mění nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Koncepční materiály:

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (Praha, 2001)
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (Praha, 2009)
- Vládní usnesení č. 253 ze dne 29. 3. 2010 – Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014

1.3 Předpoklady k funkci asistenta pedagoga

Předpoklady pro funkci asistenta pedagoga jsem rozdělila na dvě části, a to na kvalifikační předpoklady dané zákonem a také předpoklady osobnostní. Pozice asistenta pedagoga je zařazena v katalogu prací v nařízení vlády č. 222/2010 Sb. Jak tvrdí Uzlová (2010), zájemci o tuto pracovní pozici neměli ze začátku jasně danou představu, co tato pozice obnáší. Očekávali menší

náročnost v porovnání s funkcí učitele, domnívali se, že nebudou muset vlastní iniciativu a očekávali, že se budou řídit pouze pokyny učitele, což autorka udává jako omyl.

1.3.1 Kvalifikační předpoklady

Kvalifikační předpoklady stanovuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících., ve kterém se udává, že asistent pedagoga získá odbornou kvalifikaci dle definovaných specifik jeho práce.

„Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělává žák či žáci se specifickými vzdělávacími potřebami nebo ve škole, kde se zajišťuje vzdělávání žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci následujícím způsobem“:

- Vysokoškolským vzděláním, které získal studiem v akreditovaném studijním oboru v oblasti pedagogických věd
- Vysokoškolským vzděláním, které získal v jiném akreditovaném oboru, tj. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečněném vysokou školou zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky, absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečněné vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- Vyšším odborným vzděláním, které získal ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeného na pedagogiku
- Vyšším odborným vzděláním, které získal ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu, tj. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečněném vysokou školou zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky, absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečněné vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- Středním vzděláním s maturitní zkouškou, které získal ukončením programu středního vzdělávání zaměřeného na pedagogiku
- Středním vzděláním s maturitní zkouškou, které získal ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání, tj. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání usku-

tečněném vysokou školou zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky, absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečněné vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

Asistent pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích, ve školských pro zájmové vzdělávání, ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních, ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, ve školských zařízeních pro výkon preventivní výchovné péče, získává odbornou kvalifikaci následujícím způsobem:

- Středním vzděláním s výučním listem, které získal ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky
- Středním vzděláním, které získal ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeného na přípravu asistentů pedagoga
- Středním vzděláním, které získal ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky či studiem pro asistenty pedagoga
- Základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga

Obecně vzato, po asistentech se tedy vyžaduje nejméně základní vzdělání, ke kterému je ale potřeba kurz asistenta pedagoga ve srovnání s určitým konkrétním pedagogickým vysokoškolským oborem.

1.3.2 Osobnostní předpoklady

Kromě kvalifikačních předpokladů nutných k funkci asistenta pedagoga by měla osoba vykonávající tuto pozici disponovat určitými osobnostními předpoklady. Uzlová (2010) uvádí jako jeden z důležitých osobnostních předpokladů dobrý vztah k dětem, který je založen nejen na samotném vyřčení této věty, ale hlavně na osobní zkušenosti, např. z dětských táborů či vedením zájmových kroužků pro děti. Pozice asistenta pedagoga vyžaduje člověka s motivací, který se může charakterizovat komunikativností, tvořivostí, kreativitou, flexibilitou, schopností spolupracovat v týmu, trpělivostí, empatií, důsledností a odpovědným přístupem. Jeho osobnost by měla být pozitivní a vyrovnaná. Asistent by neměl být příliš dominantní ani podřízený, co se týká vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k samotnému žákovi či celé třídě a také k rodičům dítěte.

1.4 Pracovní náplň asistenta pedagoga

Dle vyhlášky č. 147/2011 Sb., která je novelou vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, se hlavní činnosti asistenta pedagoga poněkud rozšířily a specifikovaly:

- Asistent pedagoga pomáhá pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáka a komunitou, z které žák pochází
- Asistent pedagoga podporuje žáky při adaptaci na školní prostředí
- Asistent pedagoga pomáhá žákům při výuce a při přípravě na výuku
- Asistent pedagoga nezbytně pomáhá žáků s těžkým zdravotním postižením při sebeobslužných činnostech a pohybu během vyučování, při akcích pořádaných mimo školu

Asistent pedagoga není po ruce jen samotnému integrovanému žákovi, ale je i pomáhajícím pedagogickým pracovníkem, který vedle učitele zajišťuje plynulý chod výuky, s učitelem spolupracuje a může se zaměřovat i na jiné žáky ve třídě (Uzlová, 2010).

Konkrétní náplň práce stanoví ředitel školy. Tato náplň vychází z platné legislativy, z doporučení speciálně pedagogického centra či pedagogicko-psychologické poradny, z náročnosti činností, které asistent vykonává ve vztahu k integrovanému žákovi, z organizace školy a mimoškolních aktivit, vše v souladu s potřebami integrovaného žáka (Metodika spolupráce s asistentem pedagoga, 2012).

Ředitel školy také stanoví asistentovi pedagoga týdenní rozsah přímé pedagogické práce a to dle přílohy nařízení č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímě speciálně pedagogické, přímě pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Rozsah přímé práce se stanoví na 20 až 40 hodin týdně podle potřeby školy (Teplá, Šmejkalová, 2010).

Příklady náplně práce asistenta pedagoga (Uzlová, 2010):

- Asistent pedagoga je přítomen celou dobu vyučování nebo dle potřeby, kterou stanovuje IVP

- Asistent pedagoga pomáhá integrovanému žákovi s orientací ve školní budově a při přesunech mimo budovu
- Asistent pedagoga pomáhá žákovi s přípravou pomůcek na vyučování
- Asistent pedagoga po dohodě s učitelem pracuje se žákem dle IVP
- Asistent pedagoga se řídí pokyny učitele a dle potřeby pracuje také s ostatními dětmi za dohledu učitele
- Asistent pedagoga dle potřeby a po domluvě zajišťuje žákovi relaxaci či změnu činnosti
- Asistent pedagoga se účastní týmových schůzek týkajících se integrovaného žáka
- Asistent pedagoga je členem týmu, který tvoří IVP
- Asistent pedagoga se pravidelně připravuje a vede písemný záznam o průběhu a výsledcích práce se začleněným žákem
- Asistent pedagoga komunikuje s rodiči o průběhu vyučování
- Asistent pedagoga dbá o svůj profesní život, profesní růst, účastní se vzdělávacích akcí a seminářů určených asistentům pedagoga

Z následujícího textu o náplni práce je tedy patrné široké zaměření asistentovy práce, od samotné práce s integrovaným dítětem, přes tvorbu jeho individuálního ke spolupráci s ostatními pedagogy mateřské školy, dalšími odborníky a také ve spolupráci s rodiči integrovaného dítěte.

1.4.1 Platové zařazení asistenta pedagoga

Dle nařízení vlády č. 222/2010 Sb., katalogu prací, je platové zařazení asistenta pedagoga vymezeno ve 4. až 8. platové třídě. Dle zařazení v příslušné třídě by měl asistent pedagoga vykonávat tyto činnosti:

- 4. platová třída:
 1. Asistent pedagoga vykonává pomocné výchovné práce, které jsou zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí, žáků a studentů
 2. Asistent pedagoga vykonává pomocné výchovné práce, které jsou zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků

- 5. platová třída:
 1. Asistent pedagoga provádí rutinní práce při výchově dětí, žáků a studentů, upevňuje jejich společenské chování, pracovní, hygienické a jiné návyky, pečuje a pomáhá při pohybové aktivizaci dětí, žáků a studentů
- 6. platová třída:
 1. Asistent pedagoga vykonává výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí, žáků a studentů
 2. Asistent pedagoga vykonává výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků
- 7. platová třída:
 1. Asistent pedagoga provádí výklad textu, popřípadě učební látky a individuálně pracuje s dětmi, žáky a studenty dle stanovených vzdělávacích programů
- 8. platová třída:
 1. Asistent pedagoga vykonává vzdělávací a výchovnou činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele; činnost je zaměřená na speciálně vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka a studenta
- 9. platová třída (nově od 1. 10. 2010)
 1. Asistent pedagoga vykonává samostatnou vzdělávací činnost při vyučování, která je zaměřena na speciální vzdělávací potřeby dítěte podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga
 2. Asistent vykonává samostatnou vzdělávací, výchovnou nebo speciálně pedagogickou činnost, která je v souladu se stanoveným individuálním plánem dítěte podle rámcových pokynů speciálního pedagoga poradenského zařízení a také v souladu s pokyny učitele (Teplá, Šmejkalová, 2010)

Při nástupu do práce je konkrétní asistent zařazen do příslušné platové třídy, podle jeho náplně práce a kompetencí, které jeho funkce stanovuje.

1.5 Úskalí práce asistenta pedagoga

Jako každé zaměstnání, i funkce asistenta pedagoga může mít svá úskalí a problémy v určitých oblastech. Dle mého názoru by měl být asistent pouze podporou integrovanému žákovi a měl by ho dovést k co největší samostatnosti, kterou je schopen žák projevit.

Úskalí práce asistenta se mohou projevovat ve vztahu k integrovanému žákovi, nejzásadnějším problémem je nevyjasnění vztahu mezi dítětem a asistentem, neurčení mantinelů, vše se potom může projevit ve zneužívání kompetencí asistenta. Asistent může brát neúspěchy dítěte na sebe, nedá mu příležitost zvládnout běžné úkony, nedává mu prostor ke svému vlastnímu vyjádření, rozhoduje za něj, nebo naopak na dítě klade nepřiměřené nároky, které není schopno zvládnout (Uzlová, 2010).

K problémům ve vztahu asistenta a učitele může dojít hned na začátku vztahu, po nevyjasnění si rolí a vzájemného postavení, nerozdělení kompetencí a pravidel spolupráce. Tímto dochází k vážnutí komunikace jak ze strany učitele, tak i asistenta. Učitel často převádí zodpovědnost za žáka na samotného asistenta. Chyb se dopouští i asistent, a to když nepřiměřeně zasahuje do kompetencí učitele nebo je naopak příliš pasivní a neiniciativní, nepřipravuje se na hodiny a je nespolehlivý (Uzlová, 2010).

Asistent se může dostat do problémů i ve vztahu s ostatními žáky ve třídě. Ti obvykle považují tuto funkci za zbytečnou a vůči nim nespravedlivou, chovají se k asistentovi jako k vrstevníkovi a nerespektují ho. Asistent by měl být prostředníkem mezi integrovaným dítětem a ostatními dětmi, a pokud má sám problémy v komunikaci se třídou, nemůže dostatečně plnit svoji roli (Uzlová, 2010). Dle mého názoru je tento vztahový problém ovlivněn příliš otevřeným vztahem a kamarádským postojem asistenta k žákům. Asistent se chce k dětem přiblížit, ale často je tato blízkost využita v neprospěch autority asistenta.

2 EDUKACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Tato kapitola se bude zabývat charakteristikou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich vzděláváním, systémem školské speciální péče, procesem školské integrace a potřebami edukace konkrétních skupin handicapovaných dětí.

2.1 Děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak uvádí autorky Hájková a Strnadová (2010), pojem speciální vzdělávací potřeby se používá ve světě více než dvacet let. Klíčovým impulzem pro zavedení tohoto pojmu je považována Deklarace Světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance. V České republice se pojem speciální vzdělávací potřeby používá od roku 2004, kdy vznikl zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školský zákon. Dále tento pojem upravuje vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kterou v roce 2011 nahradila novela vyhlášky č. 147/2011 Sb.

Pojem speciální vzdělávací potřeby (Special Education Needs) byly dříve v angloamerických zemích nazývány obecně pojmem handicap. Tento nový pojem byl analyzován Ottou Speckem a následně kriticky obrácen vůči pojmu postižení. Autor tohoto pojmu vychází ze speciálních potřeb v edukaci, které s fenoménem postižení vznikají. Proto je pojem postižení považován za pojem výchozí. Speciální vzdělávací potřeby se vztahují k osobě, které se podpora poskytuje a také k prostředí, ve kterém je podpora poskytována. Z faktu postižení vzniká integrace jako společenský úkol (Bartoňová, 2007).

Školský zákon považuje za osoby se speciálními vzdělávacími potřebami osoby se zdravotním postižením, osoby se zdravotním znevýhodněním a osoby se sociálním znevýhodněním.

Zdravotní postižení je považováno postižení v oblasti mentální, tělesné, zrakové či sluchové, vady řeči, postižení souběžné s více vadami, autismus, vývojové poruchy chování či učení (zákon č. 561/2004 Sb.).

Co se týče zdravotního znevýhodnění, tuto oblast zákon č. 561/2004 Sb. charakterizuje jako znevýhodnění po stránce zdravotního oslabení, vlivem dlouhodobé nemoci, lehčích zdravotních poruch, které vedou k poruchám učení a chování vyžadujících zohlednění při vzdělávání.

Sociální znevýhodnění je považováno za znevýhodnění v rodinném prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením a ohrožením sociálně patologickými jevy; dále v oblasti nařízené ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a také postavení azylanta a účastníka řízení při udělení azylu na území České republiky (Hájková, Strnadová, 2010).

Obecně tento školský zákon udává a zajišťuje nárok na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; vzdělávání bude uzpůsobeno jejich možnostem a potřebám prostřednictvím vhodného obsahu, metod a forem práce s nimi.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje poskytnutí řady podpůrných opatření, které udává vyhláška č. 147/2011 Sb. Za podpůrná opatření se považují následující: využívání speciálních metod, postupů a forem práce; využití speciálních učebnic; využití didaktických materiálů; využití kompenzačních pomůcek; využití rehabilitačních pomůcek; zařazení předmětů patřících do speciálně pedagogické péče; uplatnění služeb asistenta pedagoga; dále se bere v potaz snížení počtu žáků ve třídě, oddělení či skupině; nabízí možnosti úpravy dle individuálního vzdělávacího plánu dítěte; a v neposlední řadě poskytnutí speciálně pedagogické péče a pedagogicko psychologických služeb. Právo na tato podpůrná opatření mají všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nejvyšší míra opatření náleží žákům s těžkým zdravotním postižením, a co je důležité, všechny tyto náležitosti jsou pro ně bezplatné.

2.2 Speciální vzdělávání

Speciální vzdělávací potřeby žáků se zjišťují na základě vyšetření školského poradenského pracoviště – speciálně pedagogického či pedagogicko psychologického zařízení, které upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Mezi formy speciálního vzdělávání patří dle vyhlášky č. 147/2011 Sb. tyto:

- Individuální integrace – jedná se o integraci jedince do běžného typu školy či do speciální školy jiného postižení; je to plné začlenění dítěte do přirozeného sociálního prostředí

v majoritní společnosti; je náročná, co se týče odborného vedení a prostředků speciálně pedagogické podpory (Müller, 2004)

- Skupinová integrace – zakládání speciálních skupin či tříd v běžné škole či ve speciální škole jiného postižení; je zachován princip speciálně pedagogického působení ve třídě, působí zde speciální pedagog, který běžně pracuje se speciálně pedagogickými metodami a ostatními prostředky speciálně pedagogické podpory (Müller, 2004)
- Vzdělávání na speciální škole odpovídající žákovu postižení

Výběr konkrétního typu integrace závisí určitě na stupni a druhu postižení dítěte a zprávě o stanovisku integrace z odborného pracoviště.

2.2.1 Systém speciálního školství v ČR

Dle druhu postižení jsou zřizovány tyto typy škol (vyhláška č. 147/2011 Sb.):

- Zrakové postižení – mateřská škola pro zrakově postižené, základní škola pro zrakově postižené, střední škola pro zrakově postižené (střední odborné učiliště, odborné učiliště, praktická škola, gymnázium, střední odborná škola), konzervatoř pro zrakově postižené
- Sluchové postižení – mateřská škola pro sluchově postižené, základní škola pro sluchově postižené, střední škola pro sluchově postižené (střední odborné učiliště, odborné učiliště, praktická škola, gymnázium, střední odborná škola)
- Hluchoslepota – mateřská škola pro hluchoslepé, základní škola pro hluchoslepé
- Tělesné postižení – mateřská škola pro tělesně postižené, základní škola pro tělesně postižené, střední škola pro tělesně postižené (střední odborné učiliště, odborné učiliště, praktická škola, gymnázium, střední odborná škola)
- Řečové vady – mateřská škola logopedická, základní škola logopedická
- Mentální postižení – mateřská škola speciální, základní škola speciální, základní škola praktická, odborné učiliště, praktická škola
- Specifické poruchy učení a chování – základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení, základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování

- Zdravotní znevýhodnění – mateřská škola při zdravotnickém zařízení, základní škola při zdravotnickém zařízení, základní škola speciální při zdravotnickém zařízení

Děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se v České republice vzdělávají od roku 1989, ale za důležitý mezník se považuje rok 2005, kdy vstoupil v platnost Školský zákon č. 561/2004 Sb. (Bartoňová, 2007).

2.2.2 Školská poradenská pracoviště a zařízení v ČR

O školských poradenských zařízeních pojednává vyhláška č. 72/2005 Sb. Za tato zařízení se považují pedagogicko psychologické porady a speciálně pedagogická centra, dále také služby školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce či metodika prevence.

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb. mají za úkol specializovaná školská poradenská zařízení zajišťovat informační, poradenskou, metodickou a diagnostickou činnost; poskytovat služby pedagogicko psychologické a speciálně pedagogické; poskytovat preventivně výchovnou péči a poradenství při volbě vhodného vzdělávání žáků a přípravu na budoucí povolání.

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) jsou podle Novosada (2006) nejznámějším typem poradenského zařízení, které se zaměřuje na problematiku výchovy a školního vzdělávání dětí a mládeže. Mezi její služby patří pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství v oblasti vzdělávání, psychologická a speciálně pedagogická diagnostika, psychologická a speciálně pedagogická intervence, informační a metodická činnost (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Činnost PPP se zaměřuje zejména na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. Cílem je zjistit příčiny poruch učení, poruch chování a dalších problémů ve vývoji dítěte. Dalšími úkoly mohou být poradenské, psychokorektivní a terapeutické aktivity s cílem rozvíjet osobnost, sebepoznání a rozvoj prosociálního chování žáků. Důležitým úkolem je také oblast prevence školní neúspěšnosti a negativních jevů, které se vykytují v sociálním vývoji dětí; prevence poruch učení a chování (Pípeková, 2006).

Speciálně pedagogické centrum (SPC) má za úkol poskytovat poradenské služby žákům se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, kteří byli integrováni do běžné školy; žákům se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním ve školách, skupinách či třídách s upraveným obsahem vzdělávání; žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s těžkým mentálním postižením (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Mezi hlavní úkoly SPC patří zpracování podkladů o zařazení žáka do integrovaného či speciálního zařazení; vypracování návrhu vhodného způsobu vzdělávání postiženého žáka; provádění depistáže zdravotně postižených dětí v regionu (Novosad, 2006).

V SPC pracuje tým odborníků skládající se ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka.

Podle Kubové (in Pipeková, 2006) zajišťuje profesní tým úkoly např. v těchto oblastech:

- Provádění depistáže
- Vedení přesné evidence
- Zabezpečení komplexní speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky
- Tvorba plánu péče o žáka
- Poskytování poradenských a metodických služeb rodičům, pedagogickým pracovníkům a veřejnosti v sociálním začlenění postiženého
- Sledování a vyhodnocování vhodnosti integrace a školní úspěšnosti
- Podílení se na řešení problémů rodin, které se potýkají se zdravotním postižením dětí a zabezpečení aktivní účasti všech členů rodiny na terapeutickém působení

Základním rozdílem mezi PPP a SPC je specifické zaměření SPC na jedince zdravotně postižené a proces návazné speciálně pedagogické péče na rozdíl od obecnější pedagogicko-psychologické, diagnostické a terapeutické péče jedincům s problémy ve vzdělávání v PPP (Novosad, 2006).

2.3 Proces integrace

Pojem integrace je latinského původu a doslovně znamená vytvoření celku. Využití toho slova najdeme v matematice či politice. V pedagogické oblasti má pojem integrace význam psychologický a sociologický. V sociologickém smyslu se jedná o vznik společenské jednotky, která byla vytvořena z určitého počtu lidí a je popisován stav, kdy k integraci došlo. Psychologický význam vysvětluje integraci jako jednotu mezi člověkem a vztahem k okolí (Bartoňová, 2005).

Význam slova integrace se dá uchopit dvěma způsoby. Buď se jedná o integraci obecnou neboli integraci postižených jedinců do společnosti a na integraci dílčí, která řeší specifické oblasti života, což je v tomto případě integrace školská. Dle pedagogického slovníku znamená slovo integrace „*přístup a způsob zapojení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu školního vzdělávání a běžných škol*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Vítková (2004) se zabývá pojetím integrace ve speciálně pedagogické oblasti. Speciálně pedagogické disciplíny se snaží o integraci postižených do takové reality, která bude adekvátní ve všech směrech. Fenomén integrace je naznačován dvojí kvalitou jevu a to integrací pozitivní a negativní. Pozitivní integrací se rozumí začlenění handicapovaného jedince do sociální reality, rodiny či skupiny vrstevníků. Negativní integrace je začlenění např. do vězeňské společnosti.

Jesenský (Jesenský in Müller, 2004) chápe školskou integraci jako „*dynamický a postupně se rozvíjející pedagogický jev, v němž dochází ke společnému soužití postižených a intaktních a to na úrovni vzájemné adaptace během výchovy a vzdělávání a při aktivním podílení se na řešení výchovných a vzdělávacích situacích.*“ Toto pojetí nazývá integrací pedagogickou. Opakem integrace je segregace.

Odborníkem v oblasti integrativní speciální pedagogiky je švýcarský odborník Bürli. Ten tvrdí, že „*integrace je snaha poskytnout výchovu a vzdělávání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v různých formách v takovém prostředí, které je nejméně restriktivní a které je optimálně odpovídající potřebám integrovaného dítěte.*“ Bürli vyznačuje tři hlavní procesy přizpůsobení, kterým se dochází k cílům integrace. Jedná se o asimilaci, akomodaci a adaptaci. Asimilace ve smyslu vypořádání se postiženého jedince se způsoby chování majority a převzetí těchto způsobů tak dalece, kam až je jedinec schopen zajít. V případě akomodace dochází k uznání práv postižených, tlak na přizpůsobení jde v první řadě k majoritní skupině. A v neposlední řadě adaptace, která požaduje přizpůsobení oboustranné, a to jak na straně postižených, tak i na straně většinové společnosti (Vítková, 2004).

Se slovem integrace úzce souvisí slovo inkluze. Tento pojem je častý v angloamerickém regionu, ale i ve Skandinávii. Školský systém založený na integraci má řadu alternativ a jsou založené zejména na určitém partnerském vztahu mezi žákem a učitelem. Klade se větší důraz na osvojení praktických aplikací učební látky a na orientaci na posilování specifických dovedností a schopností vyplývajících z žákova nadání. Žák je od počátku vzděláván v běžné škole, to znamená au-

tomatické právo žáka s postižením zařadit jej do běžného proudu vzdělávání (Novosad, 2006). Dle Hájkové (2010) znamená inkluze *tzv. zahrnutí nebo příslušnost k celku*. Jedná se o koncept, který je založen na společném vzdělávání všech dětí bez rozdílu postižení.

Inkluze je chápána jako integrace všech žáků do běžné školy a měla by být důsledkem naprostého rozpuštění speciálních zařízení. Integrace bývá často synonymem inkluze. Inkluze se využívá v té souvislosti, kdy je nutné poukázat na rozšíření potřeby integrace a na realizování vhodné integrace pro každého žáka (Bartoňová, 2007).

2.3.1 Legislativa školské integrace

Dalo by se říci, že právo na integraci zmiňuje Listina základních práv a svobod, ve které se píše, že základní práva a svobody jsou zaručovány všem lidem bez rozdílu pohlaví, rasy, jazyka, barvy pleti, víry a náboženství atd., proto by ani ve vzdělávání nemělo docházet k diskriminaci handicapovaných jedinců (Müller, 2004).

Právní norma, která upravuje základní vztahy ve školství, je zákon č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství. Zákon stanovuje práva a povinnosti ministerstva školství, krajského úřadu a ředitelů škol. Pojem integrace se v něm objevuje při stanovení působnosti ředitele školy, který rozhoduje o začlenění dítěte do školy. Dále se o integraci dětí s postižením zabývá vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole, která nastiňuje možnost přijmout do školy handicapované dítě. Význam pro integraci dětí má i vyhláška MŠMT č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která se věnuje činnosti speciálně pedagogických center, která hrají velkou roli při integraci dítěte do běžné školy (Valenta, 2003).

Integraci dětí od raného věku se zabývá vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, která zabezpečuje nezbytnou speciálně pedagogickou podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Samotné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. a směrnicí MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002, která mimo jiné obsahuje informace o individuálním vzdělávacím plánu a také doporučené náležitosti speciálně pedagogického a psychologického vyšetření.

2.3.2 Speciálně pedagogické a psychologické vyšetření

Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002 doporučuje seznam náležitostí, které by zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření měla obsahovat. Doporučení obsahuje tyto náležitosti:

- Výsledek vyšetření žáka spolu s odborným vyšetřením lékaře žáka je podkladem pro správní rozhodnutí, východiskem pro tvorbu IVP, zajištění podmínek ke vzdělávání žáka včetně zajištění speciálně pedagogické a psychologické péče v průběhu vzdělávání žáka
- Žákům se specifickými poruchami učení a chování provádí speciálně pedagogické a psychologické vyšetření a zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči zpravidla pedagogicko-psychologická poradna, zatímco žákům s konkrétním druhem postižení provádí odborné vyšetření a zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou pomoc speciálně pedagogické centrum; žákům se specifickými a nespecifickými poruchami chování a žákům ohroženým negativními společenskými vlivy zajišťuje odborné vyšetření středisko výchovné péče
- Poradenské zařízení zpracovává na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření žáka odborný posudek; v případě charakteru postižení může poradenské zařízení požádat o výpis ze zdravotní dokumentace odborného lékaře dítěte, ve kterém lékař uvede důležité informace a doporučení pro potřeby vzdělávání žáka
- Odborný posudek pro potřeby vzdělávání žáka a pro potřeby správního rozhodnutí obsahuje zejména:
 - Informace o stupni a druhu postižení žáka a závěr, dle kterého závažnost žákova postižení opravňuje k zařazení do speciální školy či speciální mateřské školy a k čerpání zvýšených prostředků
 - Výklad závěrů vyšetření pro potřeby vzdělávání, popis konkrétních vzdělávacích potřeb žáka a popis doporučených pedagogických postupů
 - Návrh organizační formy vzdělávání žáka (integrace do běžné školy, zařazení do speciální či specializované třídy, zařazení do speciální školy pro žáky s jiným postižením nebo zařazení do diagnostického zařízení včetně odůvodnění

- Návrh obsahu, způsobu a formy poskytování speciálně pedagogické a psychologické péče
- Návrh potřeby dalšího pedagogického pracovníka k zajištění výuky speciálních dovedností nebo pracovníka k zajištění pomoci žákovi včetně specifikace jejich činností
- Návrh potřeby kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a textů potřebných pro vzdělávání
- Stanovení doby platnosti posudku, doba platnosti vychází z prognózy vývoje zdravotního stavu žáka s ohledem na typ postižení a konkrétní případ; pokud se jedná o trvalé postižení, je doba posudku stanovena na celé vzdělávací období žáka
- Návrh na případné snížení počtu žáků ve třídě včetně odůvodnění
- Pro potřeby vzdělávání žáka na středních nebo vyšších odborných školách obsahuje posudek doporučení pro úpravu způsobu konání přijímacích zkoušek, pro průběh vzdělávání a případně i doporučení způsobu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek, absolutoria
- V případě zpracování odborného posudku pracovištěm klinické psychologie či logopedie, odborným lékařem, jiným odborným pracovištěm zaměřeným na danou problematiku posoudí poradenské zařízení náležitosti posudku, a jestliže neobsahuje dané informace, může si vyžádat doložení těchto informací nebo si provede vlastní vyšetření.
- Poradenské zařízení spolupracuje se školou při tvorbě IVP, zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči těm integrovaným žákům, u kterých provedlo vyšetření

Speciálně pedagogické vyšetření obsahuje mnoho náležitostí, které jsou potřebné pro stanovení konkrétní integrace dítěte samozřejmě v souladu s jeho individuálními možnostmi a potřebami.

2.3.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán či program je důležitým prvkem ze systému podpůrných pomůcek při integraci dítěte. Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

do škol a školských zařízení č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002 kromě doporučených náležitostí speciálně pedagogického a psychologického vyšetření udává i doporučený postup zpracování IVP.

Dle Zelinkové (2001) je individuální vzdělávací plán „závazným pracovním materiálem, který slouží všem lidem podílejícím se na edukaci integrovaného žáka“. Je tvořen na základě spolupráce učitele, speciálního pedagoga, ředitele školy, zákonných zástupců dítěte a odborníka ze SPC či PPP. Podle IVP je integrovaný žák vzděláván v souladu s jeho individuálními potřebami.

IVP by měl být tvořen dle těchto zákonitostí (Zelinková, 2001):

- měl by vycházet z diagnostiky SPC či PPP a z pedagogické diagnostiky učitele
- měl by respektovat závěry z rozhovoru s integrovaným žákem a jeho zákonnými zástupci
- měl by být vypracován pro ty oblasti, které činí žákovi největší problémy a kde je projevován jeho handicap
- měl by být vypracován konkrétními učiteli předmětů

Dle směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002 by měl IVP obsahovat:

- údaje o obsahu, rozsahu, způsobu a průběhu poskytování speciálně pedagogické a psychologické péče
- údaje o vzdělávacím cíli, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsobu zadávání a plnění úkolů, způsobu klasifikace a hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek či absolutoria
- potřebu dalšího pedagogického pracovníka nebo pracovníka podílejícího se na práci se žákem
- seznam kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek, speciálních učebnic a textů, které jsou nezbytné pro vzdělávání žáka

Při tvorbě konkrétního individuálního plánu je velmi důležitá spolupráce všech subjektů, které se na edukaci integrovaného dítěte podílejí.

2.3.4 Úspěšnost školské integrace

Školská integrace má své faktory, které ovlivňují její úspěšnost. Jedná se o problémy v oblasti rodiny; školy, do které je dítě integrováno; učitele a jeho roli v integraci.

Rodiče a rodina obecně má o handicapované dítě obavy v takové formě, že může docházet k omezování dítěte v přirozených sociálních kontaktech, nevytváření dostatečného podnětného prostředí a naopak náročná, někdy až perfekcionalistická výchova. Dalšími aspekty jsou nedůvěra a zvýšená citlivost vůči některým institucím a jejich zástupcům a v mnoha případech i nejistota pociťovaná v ekonomické a sociální oblasti. Proto je velmi důležitá vzájemná spolupráce rodiče a školy (Valenta, 2003).

Škola, která se rozhodne integrovat dítě s postižením, by měla splňovat určité požadavky. Kromě bezbariérového přístupu či poskytnutí speciálních pomůcek, je velmi důležitá celková atmosféra ve škole, konkrétně výchovné metody a vzdělávací možnosti, které může škola nabídnout. Atmosféra je ovlivňována také úrovní pedagogického sboru a vedení školy (Valenta, 2003).

Role učitele dítěte s postižením není jednoduchá, je třeba ji ocenit a vyzdvihnout. Na učitele začleněného dítěte jsou kladeny požadavky na speciálně pedagogickou kvalifikaci. Proto se s přijetím postiženého dítěte na pedagogy vážou větší nároky na přípravu na vyučování a přípravu konkrétních hodin. Učitel by měl svůj zájem o žáky rozdělit spravedlivě, nepreferovat pouze zdravou část nebo naopak žáka s postižením. Důležitá je spolupráce s odborníky z PPP či SPC. Předpokládán je zvýšený zájem o problematiku postižení daného žáka a práce s ním, je proto na místě, aby učitel navštěvoval různá školení a semináře. Vhodné je zavádět netradiční formy a metody vzdělávání, s tím jistě souvisí i vyšší míra kreativity učitele.

Školská integrace má své prostředky speciálně pedagogické podpory, kterými může být realizována. Jedná se o následující (Müller, 2004):

- Podpůrný učitel neboli druhý, pomocný učitel ve třídě
- Asistent pedagoga
- Doprava dítěte do školy – často je realizována organizovanými svozy dětí do škol, v případech, kdy rodiče nemůžou nebo nejsou schopni dítě do školy dopravovat sami

- Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky – dostupnost a možnost využití je ve školách speciálních mnohem vyšší než ve školách běžných. Pořízení do běžných škol se předpokládá způsobem zapůjčení ze SPC nebo formou nákupu z prostředků příplatku na integrované dítě

Využití těchto podpůrných prostředků záleží na individuálních potřebách konkrétního integrovaného dítěte.

2.4 Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ

Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami by se mělo přizpůsobovat vývojovým tělesným, rozumovým, společenským a emocionálním potřebám dítěte věkové skupiny 3 až 7 let. Vzdělání je vázáno na individuální potřeby každého dítěte a jeho možnosti, včetně potřeb specifických. Edukace v předškolním vzdělávání využívá a uplatňuje odpovídající metody a formy práce. Východiskem pro vzdělávání v MŠ je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který obecně doporučuje prožitkové a kooperační učení hrou; činnosti, které jsou založené na vytváření a využívání situací poskytujících praktické ukázky v životě; spontánní sociální učení založené na přirozené nápodobě; didakticky zacílené činnosti s cíleným záměrným učením. Obsah vzdělávání je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Tento rámcový dokument je východiskem i pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Rámcové cíle jsou společné pro vzdělávání všech dětí, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami však vyžaduje další podmínky k edukačnímu procesu (Opatřilová, 2006). V následujících podkapitolách se zmiňují o podmínkách konkrétních skupin dětí s postižením, které vychází z výzkumné části této práce.

2.4.1 Edukace dětí s tělesným postižením

Charakteristikou tělesného postižení se zabývá kategorie speciální pedagogiky nazvaná somatopedie. Osoby s tělesným postižením se dělí na osoby se zdravotním postižením a osoby se zdravotním znevýhodněním (Pipeková, 2006). V následujícím textu se zabývám pouze dětmi se zdravotním postižením.

Zdravotně postiženým dítětem je dítě, které má vadu pohybového či nosného ústrojí, tj. kostí, kloubů; poškození nebo poruchy CNS, které zapříčiňují vznik DMO (dětské mozkové obrny)

centrální a periferní, vrozené deformace či malformace a amputace. Edukace dětí s postižením je závislá na druhu a stupni postižení, z jeho závažnosti a také na době vzniku postižení. Rozlišujeme ty s vrozeným nebo získaným postižením. Získané může být po těžkém úrazu či nemoci (Müller, 2004).

Autorka Bartoňová (2012) uvádí, že edukace dětí s tělesným postižením je systém postupného zkvalitňování a rozvíjení dětských činností. Všechny činnosti odpovídají věku, vývojovým, individuálním, psychickým a fyzickým možnostem dítěte. Práce pedagoga by měla podporovat samostatnost tělesně postiženého dítěte v oblasti sebeobsluhy, tj. osobní hygiena a stolování, v oblasti rozvoje jemné a hrubé motoriky, v oblasti dorozumívacích a rozumových schopností. Toto vše vede k dostatečné přípravě na povinnou školní docházku a také na celý budoucí život. Co se týče léčebných metod, je důležité do edukačního procesu zařazovat zejména činnosti tělovýchovné, které s dítětem může provádět zkušený fyzioterapeut v rámci rehabilitační péče. Učitelka může s dítětem provádět kondiční cvičení, cvičení na zvýšení obratnosti a ke zlepšení hrubé motoriky a jemné motoriky ruky. Další důležitou metodou je léčba hrou neboli ergoterapie. Jejím cílem je zlepšit hybnost horních končetin a naučit dítě takovým potřebným pohybům, které využije v budoucím životě. Ergoterapie také zlepšuje pohyby rukou a prstů, je založena na úchopu předmětů různých velikostí.

Bartoňová (2007) také uvádí podmínky, které jsou potřeba při vzdělávání dětí s tělesným postižením:

- bezbariérový přístup, technické vybavení vedoucí k samostatnosti pohybu dětí; možnost informačních technologií
- vhodné didaktické pomůcky, pomůcky pro rozvoj psaní a kreslení, pro rozvoj manuálních dovedností
- technické pomůcky pro zachování informací
- kompenzační pomůcky (např. berle, hole, schodolez, výtah)

Konkrétní body IVP tělesně postižených dětí uvádí ve své knize Opatřilová (2006):

- Vymežit četnost a způsob provádění tělovýchovných aktivit
- Vypsát seznam stimulačních technik na rozvoj hrubé motoriky

- Vypsát seznam kompenzačních pomůcek
- Definovat, v čem přesně je dítě omezeno
- Vymežit cvičení pro rozvoj jemné motoriky a pomůcky k tomu potřebné
- Rozvíjet grafomotoriky – nácvik správného úchopu pro budoucí nácvik psaní
- Rozvíjet zrakovou a sluchovou percepci, řeč a jazyk
- Vymežit způsob odměny a trestu, hodnocení při nesprávném chování dítěte
- Umožnit bezbariérovost

U skupiny tělesně postižených dětí je tedy největším podpůrným prostředkem vhodná volba prostředí a také jeho bezbariérovost a využití vhodných pomůcek k rozvoji všech stránek integrovaného dítěte.

2.4.2 Edukace dětí se zrakovým postižením

Problematikou výchovy a vzdělávání zrakově handicapovaných dětí a osob se zabývá kategorie speciální pedagogiky nazývaný více způsoby. Nejčastěji se užívá pojem tyflopédie či oftalmopedie. Zrakové postižení lze definovat jako absenci nebo nedostatečnost kvalitního zrakového vnímání. Klasifikace osob se zrakovým postižením se dělí na osoby slabozraké, se zbytky zraku, nevidomé a osoby s poruchami binokulárního vidění, což je např. tupozrakost (Müller, 2004).

Vítková (2004) považuje předškolní období za dobu rozvoje v oblasti poznávacích procesů a socializace. Překážkou v životě tělesně postižených dětí bývá podnětová a zkušenostní deprivace. Často bývají sníženy i rozumové schopnosti, příčinou přidruženého postižení či nedostatkem podnětů zaviněných malou pohyblivostí dítěte. U dětí s organickým poškozením mozku se mohou vyskytovat poruchy pozornosti, negativně ovlivněna bývá i paměť a paměťová reprodukce.

Mezi podmínky edukace zrakově postižených dětí patří podle Opravilové (2006) tyto:

- Zajištění osvojení speciálních a dítětem zvládnutelných dovedností, které se zaměřují na samostatnost a sebeobsluhu
- Zajištění bezbariérovosti prostředí
- Dodržování předepsané hygieny

- Vytváření nabídky alternativních a pro dítě zvládnutelných aktivit
- Využívání vhodných kompenzačních pomůcek a hraček
- Snížený počet ve třídě
- Zajištění funkce asistenta pedagoga

Nováková (in Opatřilová, 2006) doporučuje zaměřit se na zbytek zrakových schopností a také na další kompenzační smysly:

- Rozvíjet zrakové vnímání – zařazovat zraková cvičení na rozlišování barev, tvarů, koordinaci oko-ruka
- Rozvíjet sluchové vnímání – rozpoznat a vybrat zvuky, napodobovat rytmus a tempo, artikulovat hlásky
- Rozvíjet hmatové vnímání – hrubou i jemnou motoriku, pracovat s obrázky, tvary a strukturou materiálů, u dětí nevidomých rozvíjet hmat samotný
- Rozvíjet čich a chuť – rozlišovat vůně a pachy
- Rozvíjet řeč – správně artikulovat, rozvíjet slovní zásobu, popisovat činnost, jevy a objekty jasně a srozumitelně
- Rozvíjet estetické vnímání – hudební a výtvarné činnosti
- Rozvíjet orientaci a samostatný pohyb
- Rozvíjet a nacvičovat sebeobsluhu

Edukací zrakově postižených se zabývá také Květňová-Švecová (2004). Ta za základní činnost edukace považuje sebeobsluhu, při níž dochází k větší motorické individualizaci, motorika je poté rytmičtější a souladnější. Dominující aktivitou v edukaci zrakově postižených by měla být hra jako hlavní poznávací prostředek. Hlavním úkolem speciálně pedagogického působení by měl být rozvoj kompenzačních smyslů, tzn. provádět edukaci tam, kde je zrakové vnímání aspoň částečně zachováno. Dále považuje za důležité připravovat se na školní povinnosti, které spočívají v osvojování speciálních dovedností zaměřených na rozvíjení zrakového, sluchového vnímání, haptice, uvědomělé posilování čichu a chuti, prostorové orientace a samostatného pohybu.

Bartoňová (2012) se v edukaci zrakově postižených přiklání ke dvěma metodám a to k metodě reedukace – zraková stimulace, zrakový výcvik, ortopticko-pleoptická cvičení a metodě kompenzace – využití zbylých smyslů, nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu, nácvik sociálních dovedností. Cílem předškolního vzdělávání zrakového postižení obecně je podle této autorky rozvoj specifických dovedností a příprava na školu.

U skupiny zrakově postižených dětí je důležité reedukovat zbytky zraku, ale také využít kompenzace ostatními smysly člověka, jako jsou hmat či sluch, které se stanou velkým pomocníkem při edukaci dítěte i v jeho následném osobním životě.

2.4.3 Edukace dětí s mentálním postižením

Problematikou mentální retardace se zabývá disciplína speciální pedagogiky nazvaná psychopedie. Pojem mentální retardace byl zaveden ve třicátých letech minulého století a to Americkou společností pro mentální deficienci. Tento termín znamená opoždění v oblasti rozumového vývoje. Známou definici mentální retardace cituje Dolejší (in Vítková, 2004) a „*to jako vývojovou poruchu integrace psychických funkcí s různou hierarchií, variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí*“. Definicí mentální retardace se zabývala také Vágnerová (2004), která mentální retardaci charakterizuje jako „*neschopnost dosáhnout odpovídající stupeň rozumového vývoje, přestože u jedince došlo k výchovné stimulaci*“. Hlavními znaky jsou nízká rozumová úroveň v oblasti myšlení, v oblasti schopnosti učení a adaptaci na běžné životní podmínky; postižení je vrozené a trvalé.

Mentální postižení dělí Mezinárodní klasifikace nemocí WHO dle výše IQ na lehkou mentální retardaci (IQ 69-50), střední mentální retardaci (IQ 49-35), středně těžkou mentální retardaci (IQ 34-20) a hlubokou mentální retardaci (IQ pod 20). Mezi mentální postižení se řadí i diagnóza Downův syndrom.

Osoby s mentálním postižením jsou dle Bartoňové (2012) „*osoby, u kterých došlo k zaostání vývoje rozumových schopností*“. Bazální projevy, které mají osoby s mentálním postižením, jsou např. zvýšená závislost na rodičích a rodině, infantilní osobnost, poruchy poznávacích procesů nebo sociálních vztahů a snížená adaptace k sociálním a školním požadavkům.

Jak uvádí Vítková (2004), v posledních letech se v edukaci dětí s mentálním postižením prosazují tři tendence a to humanizace ve smyslu takovém, že při jakémkoliv rozhodování je v centru zájmu dítě a jeho individualita; dále integrace a normalizace.

Předškolní vzdělávání mentálně postižených dětí má dle Bartoňové (2012) tyto funkce: diagnostickou, reedukační, rehabilitační a léčebně výchovnou a respitní.

U mentálně postižených se odborníci přiklánějí k integraci individuální, jelikož tento druh integrace umožňuje lepší adaptaci na budoucí život a nabízí větší prostor ke spontánní sociální interakci dětí. Obsah vzdělávání mentálně postižených dětí udává RVP PV, který je upraven přesně pro tuto skupinu upraven. Jedná se o tyto podmínky (Pipeková, 2006):

- Zajistit, aby si děti osvojily takové dovednosti, které jsou zaměřeny na zvládnutí sebeobsluhy a základních hygienických návyků, vše záleží na věku dítěte a úrovni postižení
- Využívat vhodné kompenzační pomůcky
- Zajisti funkci asistenta pedagoga
- Upravit vhodným způsobem prostředí
- Vybírat učivo na úrovni intelektových schopností dítěte
- Školní prostředí specificky upravit, děti by neměly nikoho rušit ani být rušeny

Pedagog by měl využívat metody prožitkového a kooperativního učení, měl by klást důraz na individualitu dítěte. Měl by používat speciální metody, jako je např. orofaciální stimulace, muzikoterapie, canisterapie, ergoterapie, alternativní a augmentativní komunikaci či bazální stimulaci (Bartoňová, 2012).

Při edukaci dítěte s mentálním postižením je důležité využívat všechny jeho schopnosti a dovednosti dle individuálních možností každého jednotlivého dítěte.

2.4.4 Edukace dětí s poruchou autistického spektra

Autismus se považuje za pervazivní vývojovou poruchu. Jedná se o hluboké a vážné postižení projevující se hlavně v oblasti komunikace, sociálního chování a vnímání. Mezi hlavní příznaky patří omezenost ve společenské interakci, stereotypní chování a neschopnost komunikace. Poru-

chy autistického spektra se dělí na různé druhy, nejznámější je např. Rettův syndrom či Aspergerův syndrom (Vítková, 2004).

Dle Vosmika a Bělohávkové (2010) Aspergerův syndrom (AS) patří do kategorie pervazivních vývojových poruch, neboli všepromikajících a to kvůli tomu, že zasahují do mnoha oblastí schopností. AS je vrozená porucha zasahující některé mozkové funkce s neurobiologickým základem. Mezi základní klinické příznaky patří nedostatek empatie a egocentrismus; snížení adaptability, která se projevuje rigidním chováním ve formě rituálů; interakce, která je jednoduchá a jednostranná; omezená schopnost navazování přátelství; obtížnost v chápání společenských pravidel; jednotvárnost v řečovém projevu a užívání řeči; nedostatečnost v neverbální komunikaci; nemožnost a nepřirozená hrubá motorika; velký zájem o danou skutečnost či předmět.

Co se týče edukace dětí s poruchou autistického spektra, tyto děti potřebují podporu hlavně při budování vztahů nejen s učiteli, ale i se spolužáky. Prostředí, ve kterém jsou vzdělávány, by mělo vytvářet spolehlivé podmínky. Děti s PAS často doprovází narušení vývoje řeči a nejsou schopné řeč používat při komunikaci. Nerozumí komunikačním signálům a nejsou schopny pochopit emoční projevy. Mezi podmínky vhodné edukace patří obecně tyto (Bartoňová, 2012):

- Zajistit osvojení specifických dovedností, které se zaměřují na sebeobsluhu
- Zajistit přítomnost asistenta pedagoga
- Zajistit vhodné kompenzační pomůcky
- Zajistit vzdělávací prostředí klidné a podnětné
- Snížit počet žáků ve třídě

Vítková (2004) ve své publikaci zmiňuje obecný obsah IVP dítěte s Aspergerovým syndromem. Mezi body toho individuálního plánu patří např.:

- Vytvořit samostatné pracovní místo
- Viditelně označit místo dítěte v šatně
- Vytvořit přístupný režim s vizualizací všech úkolů
- Pečlivě zhodnotit vývojové možnosti dítěte
- Navrhnout optimální prostředky k rozvoji dítěte

- Vytvořit denní režim
- Zvážit způsob odměny a trestu, hodnocení
- Zachovat individuální přístup
- Vytvořit pro dítě stimulační prostředí a prostředí pro nezávislost
- Spolupracovat s odborníky a rodinou

Edukace dětí s poruchou autistického spektra je podle mne jedna z nejtěžších skupin handicapovaných dětí, se kterými asistent pedagoga pracuje. V tomto případě je pro asistenta pedagoga velmi důležitá metodická podpora třídní učitelky či ředitelky školy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této diplomové práce s názvem Přínos asistenta pedagoga v integračním procesu dítěte je zaměřena na výzkum zkoumané problematiky, a to přínosu asistenta pedagoga a jeho funkce v integračním procesu dítěte v preprimárním vzdělávání, tzn. potřebu účasti asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu dítěte v běžné mateřské škole.

3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je vymežit přínos asistenta pedagoga v integračním procesu dítěte v běžné mateřské škole. Vymezení přínosu funkce asistenta pedagoga bude specifikováno do několika kategorií, které vzejdou při samotném zpracování dat výzkumného šetření.

3.1.1 Dílčí cíle

Kromě hlavního cíle výzkumného šetření a to přínosu asistenta pedagoga v integračním procesu dítěte v mateřské škole uvádím také cíle dílčí.

Zjistit, jak míra vzdělanosti a délka praxe asistenta pedagoga ovlivňuje samotné vykonávání jeho funkce.

Zjistit, jaký názor a postoj zaujímají asistenti pedagoga ohledně vykonávání své funkce.

Zjistit, s jakými problémy se asistenti pedagoga ve své funkci potýkají.

3.2 Výzkumný problém

Výzkumným problémem je charakterizovat přínos asistenta pedagoga v integračním procesu dítěte v běžné mateřské škole. Charakteristika přínosu bude definována několika kategoriemi, které vzejdou z výsledků výzkumného šetření.

3.3 Výzkumné otázky

Jak se dá charakterizovat vymezení přínosu asistenta pedagoga v integračním procesu dítěte v běžné mateřské škole?

Jaké názory a postoje zaujímají asistenti pedagoga ke své odbornosti?

Jak by se dala charakterizovat motivace k výkonu funkce asistenta pedagoga?

Jak identifikují asistenti pedagoga problémy týkající se působení v integračním procesu dítěte?

3.4 Pojetí výzkumu

Za výzkumnou strategii výzkumného šetření této práce, která má za cíl vymežit přínos asistenta pedagoga v integračním procesu dítěte v mateřské škole, jsem vybrala kvalitativní pojetí výzkumu.

3.5 Výzkumný vzorek

K výběru výzkumného vzorku jsem použila metodu záměrného neboli účelového výběru. Kontaktovala jsem všechny mateřské školy v okrese Kroměříž a ptala se na přítomnost asistenta pedagoga u integrovaného dítěte v jejich zařízení. Z toho jsem pak vybrala pět zařízení, ve kterých jsem svůj výzkum realizovala a to podle druhu postižení integrovaného dítěte.

Výzkumným souborem jsou tedy asistenti pedagoga uplatnění při integračním procesu dítěte v běžné mateřské škole.

3.6 Technika výzkumu

Pro svůj výzkum jsem jako techniku pro sběr dat vybrala pozorování extrospektivní – otevřené zúčastněné. Pozorované jevy jsou zkoumány v přirozeném prostředí, v tomto případě ve třídě běžné mateřské školy. Co se týče struktury, vybrala jsem pozorování nestrukturované, abych získala zhuštěný popis zkoumaného jevu a to přínosu asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu integrovaného dítěte. Průběh pozorování je zaznamenán na záznamový arch.

Jako druhou technikou výzkumu jsem zvolila rozhovor. Prostřednictvím tohoto rozhovoru se zkoumají členové určitého prostředí či určité sociální skupiny, v tomto případě jsou to asistenti pedagoga u integrovaného dítěte v běžné mateřské škole. K mému výzkumu bude vhodný polostrukturovaný rozhovor, kde jsou otázky jasně formulované, a podle odpovědí účastníků mohou otázky upravit na místě či přidat jiné, které se vhodně nabízejí.

Rozhovor je proveden s asistentem pedagoga uplatněným v integračním procesu dítěte v mateřské škole. Průběh rozhovoru je nahráván na diktafon.

3.7 Způsob zpracování dat

Jelikož jsem si vybrala pozorování nestrukturované, budu mít k dispozici celý průběh pozorování, což v tomto případě znamená celý průběh výchovně vzdělávací činnosti integrovaného dítěte. Data zpracuji technikou analýzy zakotvené teorie, tedy otevřeným kódováním, následně kódováním axiálním a poté kódováním selektivním. Nejprve si záznam z pozorování rozdělím na jednotky podle významu a tuto jednotku pojmenuji dle jejího obsahu. Tímto vznikne seznam kódů, které následně rozdělím do kategorií podle podobnosti. Axiálním kódováním vytvořím mezi kategoriemi a subkategoriemi tzv. paradigmatický model, do kterého dosadím vzniklé kategorie a následně selektivním kódováním znovu uspořádám a přeskupím data. Vznikne mi schéma výsledků kódování, které bude graficky znázorněna v kapitole o výsledcích výzkumného šetření. Tato kostra bude základem pro názvy kapitol, obsahujících interpretaci dat.

Při rozhovoru nejprve převedu nahraná data rozhovoru pomocí transkripce. Jelikož se pohybuji v řadech profesionálů, použiji transkripci doslovnou. Pokud bude nutné, budou nespisovné výrazy opraveny. Dále budu postupovat jako v případě pozorování, data analyzuji pomocí techniky všech třech typů kódování.

4 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Na začátek bych chtěla uvést účastníky výzkumného šetření. Údaje o účastnících obsahují jméno, vzdělání, délku praxe ve funkci asistenta pedagoga a stručnou charakteristiku integrovaného dítěte, které mají na starost. Jména asistentů a integrovaných dětí byla změněna.

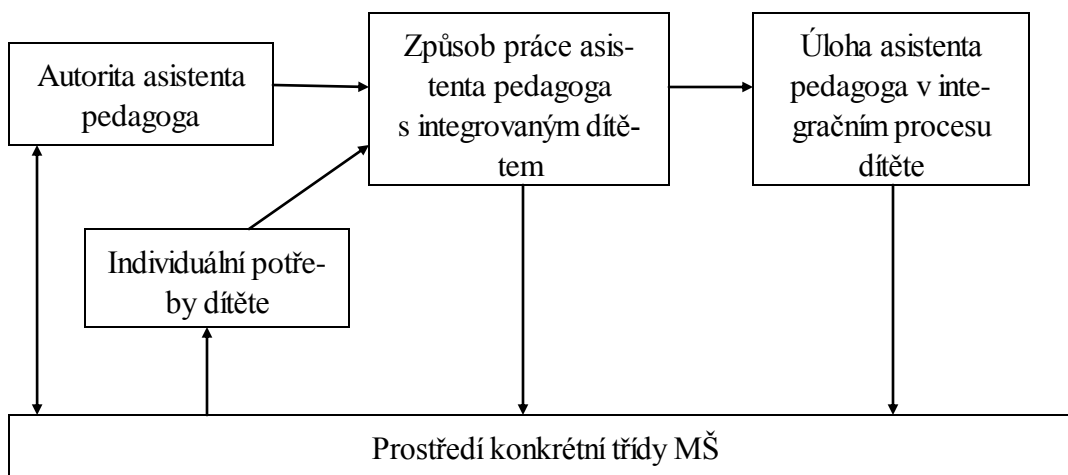
- Hana
 - vzdělání: gymnázium; vyšší odborné vzdělání v oboru Sociální pedagogika; vysokoškolské vzdělání v oboru Sociální práce Bc.
 - délka praxe ve funkci asistenta pedagoga je 3 roky
 - integrované dítě: Jáchym, 7 let, předškolák; Aspergerův syndrom
- Kateřina
 - vzdělání: gymnázium; vyšší odborné vzdělání v oboru Sociální pedagogika; vysokoškolské vzdělání v oboru Sociální pedagogika a poradenství Bc. ; započaté vysokoškolské studium Sociální pedagogika Mgr.
 - délka praxe ve funkci asistenta pedagoga je 1 rok
 - integrované dítě: Lukáš, 5 let; tělesné postižení
- Jana
 - vzdělání: střední pedagogická škola, obor Předškolní a mimoškolní pedagogika
 - délka praxe ve funkci asistenta pedagoga je 5 let
 - integrované dítě: Kristýna, 6 let; Aspergerův syndrom
- Markéta
 - vzdělání: gymnázium; vyšší odborné vzdělání v oboru Sociální pedagogika; započaté vysokoškolské studium v oboru Předškolní pedagogika Bc.
 - délka praxe ve funkci asistenta pedagoga je 2 roky
 - integrované dítě: Adam, 5 let, lehká mentální retardace

- Renata
 - vzdělání: střední pedagogická škola, obor Předškolní a mimoškolní pedagogika; vyšší odborné vzdělání v oboru Sociální pedagogika
 - délka praxe ve funkci asistenta pedagoga je 2 roky
 - integrované dítě: Klára, 5 let, zrakové postižení

4.1 Výzkumná zpráva techniky pozorování

Jak jsem již uvedla v kapitole o technice výzkumu, použila jsem pozorování extrospektivní – otevřené zúčastněné. V každé mateřské škole jsem strávila jedno dopoledne, přibližně od 7:00 hodin do 10:00. Během této doby mají ve školce nastavený program, který začíná spontánními hrami, následuje svačina a po svačině řízená činnost. Průběh pozorování jsem zapisovala od příchodu integrovaného dítěte do skončení didakticky zacílené činnosti. Kromě celého průběhu pozorování jsem zapisovala i různé detaily práce asistenta s integrovaným dítětem a chování jak integrovaného dítěte, tak i chování ostatních dětí k němu. Záznamový arch jsem poté zanalyzovala pomocí všech způsobů kódování, ze kterých mi vznikly následující konečné kategorie. Dané kategorie se svým způsobem prolínají a mají některé informace společné.

Schéma kategorií, které mi vzniklo třístupňovým kódováním, je následující:



Obr. 1 Schéma vzniklých kategorií při kódování dat techniky pozorování

4.1.1 Prostředí konkrétní třídy MŠ

Dle mých zkušeností je pobyt v prostředí mateřské školy problémem nejen dětí integrovaných. Adaptace na prostředí konkrétní třídy mateřské školy trvá dětem kratší či delší dobu v závislosti na mnoha faktorech, jako je např. emoční stránka osobnosti dítěte nebo celkové klima třídy, ve které může dojít k narušení pohodové a klidné atmosféry třídy ze strany dítěte s poruchami chování, což jsem zaznamenala právě ve své třídě. Odloučení od rodičů a přítomnost ve vzdělávací instituci je pro některé děti velmi nepříjemnou situací po celý školní rok.

Mateřská škola by dětem měla poskytovat pobyt v přirozeném prostředí, s celkově klidnou a tvořivou atmosférou, aby mohlo docházet k rozvoji dítěte po všech stránkách s ohledem na jeho individuální možnosti a potřeby. A právě v tomto směru vidím funkci asistenta pedagoga jako velmi přínosnou.

Celková atmosféra třídy ve všech zařízeních předškolní výchovy se zdála být klidná a přátelská, na učitelkách i asistentkách bylo vidět, že berou svoji práci zodpovědně a svědomitě a že ví, s jakým posláním a s jakým cílem tuto práci vykonávají.

Atmosféra třídy není závislá jen na samotném integrovaném dítěti a jeho učitelce a asistentce, ale také na skupině ostatních dětí, co se týče chování k integrovanému dítěti a k jeho asistentce. Právě chování ze strany ostatních dětí je jedním z úskalí práce asistenta pedagoga, o čemž jsem se zmiňovala v teoretické části této práce.

Ve svém výzkumu jsem na zásadní negativní reakce ostatních dětí k integrovanému dítěti a k jeho asistentovi nenarazila. Občas se objevily lehké narážky na postižení daného dítěte, ale jinak jsem pozorovala spíše pozitivní přístup ze strany ostatních dětí. Děti se snaží respektovat individualitu integrovaných dětí a jejich osobnost se všemi jejich vlastnostmi a konkrétními nedostatky v určitých oblastech.

Proto, aby toto vše fungovalo, ta jak má, je důležité stanovit si nějaká základní pravidla chování a jednání k integrovanému dítěti ze strany ostatních dětí ve třídě, aby nedocházelo ke zbytečné provokaci a nadávkám směřujícím právě na nedostatky či výhody integrovaného dítěte. Ve všech třídách jsem zaznamenala ze strany ostatních dětí slušné a kooperativní jednání a chování.

Asistent pedagoga dítě v prostředí třídy provází celý den, od jeho příchodu až do jeho odchodu ze zařízení. Pomáhá mu nejen po fyzické, ale i po psychické stránce.

A právě u příchodu do třídy mateřské školy jsem ve svém pozorování zaznamenala drobné problémy u všech integrovaných dětí. V případě nepříjemné reakce integrovaného dítěte na vstup do třídy je potřeba velká míra motivace jak ze strany učitelky, tak i ze strany asistenta. Integrované dítě má díky asistentovi větší pocit jistoty a bezpečí, než kdyby mělo procházet edukačním procesem samo. Asistent pedagoga je pro dítě určitým jistícím prvkem, který má zcela jistě své opodstatnění.

Zaměřila jsem se také celkově na denní režim. Denní režim v předškolním zařízení je velmi důležitý. Děti se učí jistým pravidlům a zásadám dne. Organizace dne v mateřské škole je uzpůsobena potřebám a možnostem dětí. V každé předškolní instituci se dbá na dostatečný prostor ke spontánní hře dítěte a pro tu je i vymezena největší část dne. Děti dostávají na výběr, jak chtějí strávit volný čas. Co se týče řízených činností učitelkou či asistentkou, činnosti by měly být spíše nenásilné a nenucené. K tomu je potřeba hlavně velká dávka motivace, aby činnost zaujala všechny děti. Velký důraz se klade také na pobyt venku.

Velmi důležitý je denní režim u dětí s poruchami autistického spektra, jak jsem si všimla během mé návštěvy v předškolním zařízení. Denní režim by měl být stereotypní až rigidní, děti tím získají potřebnou jistotu a každá, byť jen malá odchylka, je může naprosto vykojet. V obou případech vždy asistentka dítěti oznámila, jaký bude dnes plán. Asistentky se snaží po domluvě s učitelkou vést organizaci dne stereotypně, aby předcházely případným negativním reakcím ze strany dítěte.

Přítomnost asistenta pedagoga je v prostředí mateřské školy potřeba i při spontánních hrách integrovaného dítěte. Hra je základním prostředkem rozvoje dítěte od narození. Nejvíce si dítě hraje zhruba do doby nástupu školní docházky, kdy už musí upřednostňovat i jiné činnosti trávení času. Mateřská škola nabízí ke spontánním hrám dostatečný prostor. Tyto hry může učitel ovlivňovat a vstupovat do nich, aby navedl dítě na správnou cestu vedoucí k jeho rozvoji. Já sama mám zkušenost, že některé děti si hrát neumí. Ve většině případů za to nemůžou, protože je to ovlivněno dobou, ve které žijeme a také hlavně výchovou v rodině. Rodiče nechávají své děti sedět u počítačových her, povědomí o venkovních hrách s ostatními dětmi má už málokteré dítě. Často slyším od dětí, že se nudí. Proto se snažím dětem nabízet a motivovat je k různým jiným a kreativním hrovým činnostem. A právě motivace a kreativita ze strany učitele a asistenta pedagoga by měla být u integrovaných dětí na každodenním programu, protože pokud s tím má problém zdra-

vé dítě, zcela jistě bude mít problém i dítě handicapované. Ale vše záleží samozřejmě na individuálních možnostech každého dítěte.

Spontánní hry handicapovaných dětí mají svá určitá omezení, a právě tato omezení by se měl snažit asistent pedagoga minimalizovat. Což si myslím a podle toho, co jsem mohla vidět, se snaží asistenti pedagoga dělat. Některé handicapované děti nemají potřebnou dávku představivosti a fantazie a právě v této oblasti je může asistent pedagoga navést správným směrem, aby nedocházelo k apatickým stavům, kterých jsme si občas všimla.

Závěr této kapitoly tedy zní tak, že asistent pedagoga je potřebným pomocníkem v prostředí mateřské školy. Svou asistenci vykovává po celou dobu pobytu integrovaného dítěte v zařízení, tedy již od jeho příchodu, který je díky němu méně problematický, po trávení spontánních her, kdy asistent pedagoga svým způsobem navádí a zprostředkovává dítěti různé hrové činnosti, až po asistenci u řízených a didakticky zacílených činností organizovaných učitelkou. Celkově se tedy asistent podílí na všech činnostech spojených s integrovaným dítětem.

4.1.2 Individualita dítěte

Z prostředí mateřské školy vychází individuální potřeby dítěte, které následně ovlivňují způsob práce asistenta pedagoga s integrovaným dítětem. Tyto individuální potřeby jsou v souladu s individuálním plánem každého integrovaného dítěte.

Individuální potřeby závisí na druhu postižení a jeho působení na celkovou osobnost dítěte. Jiné individuální potřeby má dítě např. s autismem ve srovnání s potřebami tělesně handicapovaného dítěte. Tyto potřeby a náležitosti edukačního procesu konkrétních skupin dětí s postižením jsou zmíněny v teoretické části této práce. Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na jejich plnění.

Než ale přejdu k samotnému plnění individuálních potřeb integrovaných dětí, ráda bych se zmínila o dvou specifických individuálních problémech integrovaných dětí.

Prvním společným znakem byly problémy v oblasti komunikace. Problémy v komunikaci se u integrovaných dětí projevují obvykle jako přidružený handicap, nemusí to být ale vždy pravidlem. Spíše bych uvedla, že asistent pedagoga může být určitým prostředníkem v komunikaci mezi integrovaným dítětem a ostatními dětmi. Asistent by měl pomáhat a vést dítě k tomu, aby se snažilo dorozumět se se svými vrstevníky samo bez asistentovy pomoci.

Asistent jako prostředník komunikace slouží hlavně u dětí s autismem, jelikož právě problematika komunikace je znakem tohoto druhu postižení. V tomto výzkumu se jedná o dvě integrované děti, které mají Aspergerův syndrom. Asistentka musí zadávat dítěti jasné a srozumitelné pokyny bez zbytečných průtahů a slovních spojení; nevyužívá žádné neverbální signály, gesta ani mimiku.

Asistentka se snaží rozvíjet nejen samotnou řeč dítěte, ale i jeho slovní vyjadřování, slovní zásobu a řečový projev, kde u některých postižení díky tomu dochází k jejich znesnadňování. S tímto se snaží asistentky pracovat a pomoci dětem řeč a komunikaci s ostatními rozvíjet pomocí různých slovních her a reprodukcemi textů či pohádek. Pomocí různých pohádek a příběhů si můžou integrované děti osvojovat správné návyky chování a jednání.

Druhým výrazným problémem v individuálních možnostech integrovaných dětí je větší míra jejich agresivního projevu či naopak úplné apatie.

Ve skoro všech případech se mírná agresivita objevila. Největší projev jsem však zpozorovala u integrovaného dítěte s Aspergerovým syndromem, když měl vykonat činnost, kterou mu asistentka n dnešní den vybrala. Po zjištění druhu této činnosti následoval křik, ječení, a dokonce si dovolil asistentku udeřit do nohou. Asistentka okamžitě dítě odvedla do šatny, aby se uklidnil. Na druhou stranu byl poté chlapec až příliš apatický. Asistentka se snaží agresivní dítě zklidňovat. Její úloha je v tomto případě jasná, má za úkol negativní projevy dítěte usměrňovat, vyvažovat a naučit integrované dítě jednat klidně a vyrovnaně.

V ostatních případech se objevovala spíše apatická strana osobností integrovaných dětí. V tomto případě je určitě přítomnost asistenta pedagoga na místě, jelikož může dítě ve stavech apatie zakativizovat do činností správnou dávkou motivace.

Abych se vrátila ke smyslu této kapitoly, podle mého zjištění je integrovaným dětem dáván dostatek prostoru pro jejich individuální rozvoj, pro aktivizaci osobnosti a hlavně dochází k plnění konkrétních podmínek edukačního procesu u specificky handicapovaných dětí, takže jejich integrační proces probíhá hladce a bez nějakých větších problémů.

4.1.3 Autorita asistenta pedagoga

S integračním procesem dítěte a jeho průběhem závisí i autorita asistenta pedagoga ze strany integrovaného dítěte. V teoretické části této práce jsem uváděla jistá úskalí, se kterými se může asis-

tent pedagoga ve své práci setkat. Jedním z úskalí této funkce byl i přístup ostatních dětí ve třídě k asistentovi pedagoga. Tato kapitola popisuje jak autoritu ze strany integrovaného dítěte, tak i ze strany ostatních dětí ve třídě.

Autorita se podle výsledků tohoto pozorování odvíjí od časové doby práce asistenta pedagoga s jeho přiděleným dítětem a také na vývoji jejich vztahu. Všechny asistentky pracují se svým nynějším dítětem zhruba rok až dva, což už je podle mého názoru dostatečná doba k získání autority.

Ve vztahu asistentů pedagoga a jejich svěřených dětí lze vidět určité rezervy, co se týče právě úcty k autoritám. Projevuje se to např. v zadávání různých příkazů a úkolů, se kterým dítě nesouhlasí. Toto je možná způsobeno nízkou důvěrou k asistentce, ale věřím, že asistentka si důvěru ze strany dítěte získá postupem času.

Pro získání důvěry a s tím spojené autority je také důležitá správná motivace a obecně vhodný přístup ze strany asistenta pedagoga. Ve skoro všech případech integrované dítě bere za autoritu nejen učitelku, ale i asistentku. Děti respektují pokyny asistentů na stejné úrovni jako pokyny učitelky.

Mezi asistentem a jeho svěřeným dítětem by měl být nastaven vztah založený na vzájemné úctě, respektu a partnerství. Ze strany dítěte by nemělo docházet k nějakému zneužívání přítomnosti asistenta, ale vztah by měl oběma stranám prospívat a usnadňovat integrovanému dítěti pobyt ve třídě.

Při pozorování jsme si všimla ještě jedné odchylky, kromě výše uvedených rezerv, co se týče plnění příkazů a úkolů, které jsem zmiňovala výše. Jedno z integrovaných dětí bylo na své asistentce přímo závislé, což bych brala jako mínus ze strany asistentky, že něco takového připustila. Chápu, že integrované dítě má ve své asistentce velkou oporu, ale dávala bych si pozor, aby tento, dá se říct, partnerský typ vztahu neposunul ke kamarádství. Taková forma vztahu by z profesního hlediska neprospěla ani jedné straně a spíš by byla ke škodě.

Také jsem si všimla vztahu ostatních dětí k asistentce. Děti se ke konkrétním asistentkám chovají s respektem a berou je jako jejich další učitelku a hlavně jako nedílnou součást celé jejich třídy. Důležité je, že děti nechápu přítomnost asistentky jako výhodu konkrétního integrovaného dítěte. Asistentky se k dětem chovají vlídně a ony jim jejich chování oplácejí stejným způsobem.

Pokud bych měla shrnout tuto kapitolu o autoritě asistenta pedagoga, je ze strany asistenta pedagoga na začátku vztahu s dítětem důležité ujasnit si pravidla chování a hranice vzájemného vztahu, aby nedocházelo ke zneužívání této funkce ve smyslu nerespektování autorit či na druhé straně přílišné závislosti integrovaného dítěte na asistentovi.

4.1.4 Způsob práce asistenta pedagoga s integrovaným dítětem

V této podkapitole jsem zaměřila na způsob práce asistenta pedagoga buď ve formě individuální, nebo formě skupinové. Skupinovou formou mám na mysli zapojování integrovaného dítěte do kolektivu ostatních dětí např. při komunitním kruhu nebo didakticky zacílené činnosti, který vede třídní učitelka a asistent je pouhým pozorovatelem nebo částečným pomocníkem učitelky. Asistent sám nikdy není hlavním edukačním činitelem celého kolektivu dětí, protože k tomu nemá pravomoc. Tuto odpovědnost má pouze učitelka. Asistent je přiřazen k integrovanému žákovi a měl by se věnovat jemu.

Většinu času trávili asistenti s integrovaným dítětem při individuálních činnostech. Tyto činnosti byly zaměřeny na rozvoj znalostí, schopností, dovedností dítěte, hlavně na reedukaci konkrétního handicapu a na kompenzaci postižení zbylými smysly. Mezi konkrétní činnosti můžu uvést např. využití logických her, stavebnic na rozvoj jemné motoriky, grafomotorické pracovní listy k nácviku budoucího psaní či různé hmatové a tvarové předměty na rozvoj hmatových vjemů.

Důležité pro integrované děti jsou ale také samozřejmě činnosti skupinové. Asistent díky skupinovým činnostem pomáhá integrovanému dítěti s budováním vztahů s vrstevníky a pomáhá rozvíjet jeho sociální interakci. Integrované děti se učí také životu ve společnosti jako jednotném celku a totéž platí i u dětí zdravých. Mínusem skupinových činností je to, že integrované dítě nemusí ve skupině vyvíjet žádnou aktivitu, ostatní můžou jednat a konat za něho. Proto je vhodné kombinovat skupinové činnosti s činnostmi individuálními, které nutí integrované dítě více přemýšlet a tím se rozvíjí po mentální stránce.

Způsob práce asistenta pedagoga tedy závisí na individuálních možnostech každého konkrétního integrovaného dítěte a na vztahu asistenta k dítěti a naopak, jelikož asistent pracuje s dítětem s nějakým záměrem, kterého chce svým pedagogickým působením dosáhnout. Je důležité si u dítěte získat potřebnou dávku autority a důvěry, aby cíle integračního procesu a edukace integrovaných dětí byly splněny. Asistent pracuje s dítětem jak individuálně, tak i v rámci celé třídy jeho

vrstevníků, čímž dochází k rozvoji všechny stránek jeho osobnosti, rozumových schopnosti i sociální interakce a začleňování do majoritní společnosti.

4.1.5 Úloha asistenta pedagoga v integračním procesu

Tato kapitola je vlastně vyústěním všech předchozích kapitol a také hlavním závěrem, které předchozí kapitoly ovlivňují a zapříčiňují. Jde tedy vlastně o shrnutí důležitých úkolů plnění funkce asistenta pedagoga.

Celkově úloha asistenta pedagoga spočívá v jeho přítomnosti v edukačním procesu integrovaného dítěte. Důležitým prvkem integrace je prostředí, ve kterém se asistent a integrované dítě nacházejí a ve kterém se integrační proces uskutečňuje. Asistent pedagoga je přítomen po celou dobu pobytu integrovaného dítěte v mateřské škole.

Funkce asistenta pedagoga by se dala charakterizovat jako podpůrný prostředek s cílem pomoci dítěti vhodně se adaptovat v majoritní společnosti kolektivu běžné mateřské školy a nastavit jeho edukační proces tak, aby se dítě integrované dítě rozvíjelo po všech stránkách, vše samozřejmě s ohledem ke svým individuálním vlastnostem, možnostem a specifickým potřebám.

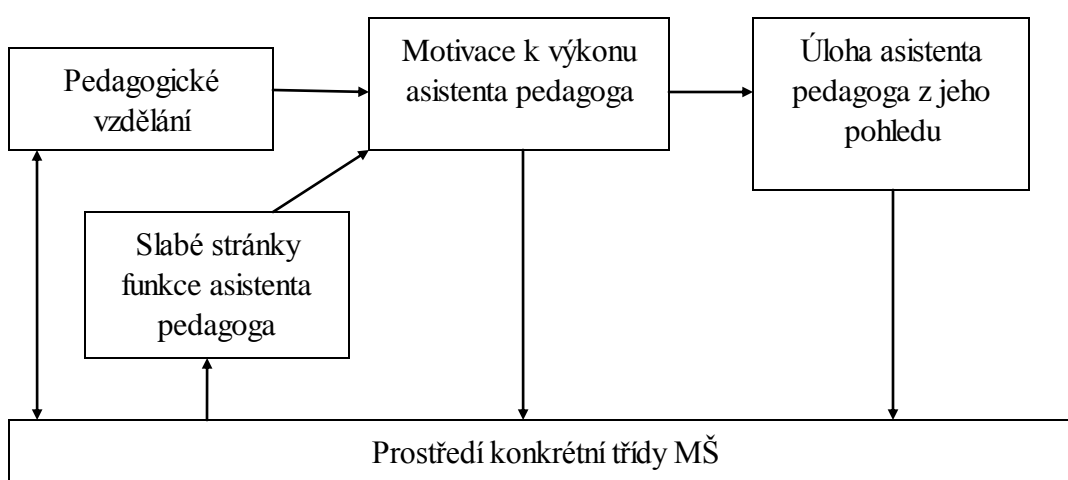
Proto, aby edukace integrovaného dítěte vedla ke svému cíli, je potřeba ohlížet se nejen na individuální možnosti a potřeby integrovaného dítěte, ale důležitý je také vztah mezi asistentem a dítětem. Měla by mezi nimi vládnout vzájemná důvěra a ze strany dítěte také autorita. Dítě tím získá určitou dávku jistoty a bezpečí v integraci v běžné MŠ a zcela jistě poté dochází k ulehčení, usnadnění a předpokládaným závěrům celého procesu integrace.

4.2 Výsledky výzkumného šetření techniky rozhovoru

Rozhovor jsem vybrala jako druhou techniku sběru dat ve svém výzkumu. Rozhovor je polostrukturovaný, otázky jsou jasně formulované, a podle odpovědí účastníků jsem otázky upravila a přidala i další vhodně se nabízející.

Rozhovory byly provedeny s pěti asistenty pedagoga, kteří jsou uplatnění v integračním procesu dítěte v běžné mateřské škole. Průběh rozhovoru byl nahráván na diktafon a následně převeden pomocí transkripce doslovně. Drobné detaily byly opraveny. Na data, která jsem získala rozhovorem, jsem použila techniku třech typů analytického kódování zakotvené teorie, tedy kódování otevřené, axiální a selektivní, ze kterého mi vzniklo pár kategorií a v následujícím textu je interpretuji.

Zde uvádím schéma, které mi vzešlo z techniky kódování:



Obr. 2 Schéma vzniklých kategorií při kódování dat techniky rozhovoru

4.2.1 Pedagogické vzdělání

Zajímavým faktem bylo, že čtyři z pěti účastnic mají sociálně pedagogické vzdělání. Pátá respondentka má pouze vzdělání střední, které je ale pro funkci asistenta pedagoga dostačující.

Zajímala jsem se o důvod výběru právě oboru sociální pedagogiky či sociální práce. Důvod mají respondentky podobný. Hana uvádí: „*Myslím, že jsem si vybrala obor, který má smysl a to sociální práce určitě je. Chci pomáhat lidem, kteří to nemají v životě lehké.*“

Hana se ve studiu sociální pedagogiky po nějaké době našla díky svým dobrovolnickým aktivitám. „*Přihlásila jsem se do programu PětP a začala jsem si více zajímat o problematiku ohrožených dětí a dětí z dysfunkčních rodin. Tento dobrovolnický program byl realizován v místním Klokánku.*“

Všechny respondentky zaujímají ke studiu stejný vztah a přístup. Vysoká škola je pro ně hlavním činitelem, který může výrazně ovlivnit jejich další profesní život a výběr zaměstnání, které je bude naplňovat po všech stránkách své osobnosti. Jiný názor na vysokoškolské vzdělání zaujímá asistentka Jana, která je se svým středním vzděláním spokojená: „*Ke své práci mi naprosto stačí škola, kterou mám a hlavně si myslím, že pořádně vás naučí až samotná praxe.*“ Tento názor samozřejmě akceptuji. Dle mého názoru na vysoké škole člověk načerpá informace teoretické, které je potom v rámci svého zaměstnání schopen správně aplikovat do praxe tak, aby byl ve svém zaměstnání odborníkem na danou problematiku.

Dá se říci, že důvodem pro výběr studia pedagogiky plynoucí z tohoto výzkumu je tzv. rozšíření obzorů v jiných pedagogických sférách. Respondentka Markéta tvrdí: „*Tento sociální obor mě zajímal a hlavně jsem v pedagogice chtěla rozšířit obzory, abych mohla vykonávat i jinou práci než učit ve školce nebo ve družině.*“

Z výpovědí respondentek jasně vyplývá, že měly, co se týče výběru pedagogického studia, jasno. Podle mě je právě vysoká škola novým mezníkem v životě, kdy člověk přijde do úplně nového prostředí a musí se adaptovat, aby vše zvládl, a to je právě na tom vysokoškolském životě zajímavé.

Každá z respondentek měla jistě pro výběr svého nynějšího povolání své důvody. A právě motivace, která je žene do funkce asistenta pedagoga, je vyložena v následující kategorii.

4.2.2 Motivace k výkonu asistenta pedagoga

Jak jsem již zmínila na konci minulé podkapitoly, důvodů k výběru povolání asistenta pedagoga je určitě mnoho. Účastnice tohoto výzkumu odpovídaly na otázku, proč si vybraly zrovna zaměstnání ve funkci asistenta pedagoga. Jistou motivací by mohl být výběr studia pedagogiky a konkrétně pedagogiky sociální. Motivace respondentek k funkci asistenta pedagoga je vyložena v následujícím textu.

Ve všech případech se zdá být motivací k výběru funkce právě tzv. boom s umístováním asistentů pedagogů do škol, přičemž asistent je brán jako jeden z nově vytvořené funkce v rámci pedagogických pracovníků. Z toho plyne i určitá pracovní nejistota co se týče náplně práce asistentů pedagoga. Hana na své začátky vzpomíná takto: „*Ze začátku jsem si nebyla přesně jistá, co se ode mě očekává, jaké úkoly budu muset jako asistentka pedagoga plnit.*“ Na začátku roku dostala Hana podklady pro výkon funkce asistenta. „*Dostala jsem informace o dítěti, o které jsme se měla starat a taky jeho individuální plán, podle kterého jsem se měla řídit.*“ Na otázku, zda Haně ředitel školy vysvětlil všechny její kompetence, náplň práce a body individuálního vzdělávacího programu odpověděla, že částečně ano. „*Já bych řekla, že ze začátku se pořádně ani nevědělo, co má přesně ten asistent dělat. Myslím, že se to ustálilo až časem. Než jsem se dostala do toho, jak s ním pracovat a co si s ním můžu dovolit a co ne, to mi chvíli trvalo.*“ Ale nyní se už Hana cítí v své práci mnohem jistější, což lze spatřovat i u dalších respondentek tohoto výzkumu.

Mezi další důvody výběru tohoto zaměstnání je smysl dané funkce. Kateřinin názor na motivaci výkonu funkce asistenta pedagoga je následující: „*Já si myslím a doufám, že ta práce asistentky mi dá něco do života. Můžu nabírat zkušenosti, které se mi pak budou hodit.*“

Jistý pozor by si měly asistentky dát ve smyslu přístupu k postiženým dětem. Podle odpovědi respondentky Kateřiny jsem poznala, že Kateřina je příliš citlivá, co se týče přístupu k handicapovaným osobám, což není zrovna profesionální hledisko v práci asistenta pedagoga, ale věřím, že postupem času přijde na to, jaký postoj si má k této skupině vytvořit. „*Víte, já bych kolikrát za Lukáška udělala i věci, které by zvládl sám. Ale potom si řeknu, že já tady nejsem kvůli tomu, abych to za něho dělala, ale abych mu pomohla k tomu, aby to zvládl sám, aby mě potřeboval co nejmíň.*“ Což je pro asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka správný přístup, být pouze určitou pomocnicí a vést integrované dítě k větší samostatnosti pro zvládnutí všech požadavků, samozřejmě v rámci jeho možností.

I účastnice výzkumu Jana vidí ve své práci smysl: „*Dělám to už pátým rokem a musím říct, že mě to hrozně baví. Připadnu si nápomocná, tahle práce má fakt nějaký smysl, když jdou vidět výsledky.*“ Jana je jistě jedním z těch asistentů, kteří neberou práci jako přestupnou stanici a váží si této funkce jako smysluplné činnosti.

Motivace všech pěti respondentek je zcela určitě smysluplná, i když je u některých vidět touha v posunutí se v pedagogické či sociálně pedagogické práci jiným směrem, což jim ale nemůžu mít za zlé, jelikož vím, jak se stále na funkci asistenta pedagoga v určitých kruzích pohlíží.

U všech respondentek je vidět důležitý aspekt práce asistenta pedagoga ve smyslu poslání této funkce a uvědomění si smyslu této práce a to pomoci skupinám postižených ve vzdělávání v běžných typech mateřských a základních škol, protože bez jejich pomoci by se integrace nemusela uskutečnit nebo by se nemuselo dosáhnout jejího cíle. Bohužel i u této funkce může docházet k určitým úskalím, která ovlivňují samotnou práci asistenta pedagoga s integrovaným dítětem. Těmto úskalím se zabývám v následující kapitole.

4.2.3 Slabé stránky ve funkci asistenta pedagoga

Jako každé zaměstnání, má i funkce asistenta pedagoga svá úskalí. Některá jsem zmiňovala v teoretické části této práce. Z výzkumného šetření mi vyplynulo více kategorií, které jsem zařadila do jedné kategorie a nazvala ji slabými stránkami funkce asistenta pedagoga. Jedná se o potřebu dalšího vzdělávání, finanční hledisko a spolupráci s rodiči. Informace o výsledcích výzkumného šetření jsou vyloženy v následujícím textu.

Jak jsem již zmínila, jedním ze slabých stránek dle asistentů pedagoga, která vyplynula z výsledků výzkumu, je potřeba dalšího vzdělávání. Je tím myšleno absolvování různých vzdělávacích kurzů a seminářů. Všechny respondenty cítí ve své práci jisté rezervy, se kterými by jim určitě pomohlo absolvování nějakých vzdělávacích kurzů či metodická podpora ze strany učitelky či ředitelky předškolního zařízení.

Vedení školy všech zařízení nabízí svým pracovníkům možnosti dalšího vzdělávání, ale výběr a samotné absolvování nechává na nich. Jak uvádí Hana: „*Naše ředitelka nám jednou za čas donese nabídku nějakých kurzů, ale nenutí nás se přihlásit, tohle nechává na nás.*“

Podle mého názoru by bylo vhodné pro všechny asistentky pedagoga navštívit nějaký seminář o problematice postižení jejich integrovaného dítěte a práce s nimi, protože práce s postiženým dítětem není v určitých situacích lehká a snadná a je dobré se zajímat právě např. jak reagovat v některých situacích či jak konkrétně s tímto druhem postižením pracovat.

Asistentky většinou navštěvují vzdělávací kurzy, pokud najdou nějakou zajímavou nabídku. Samozřejmě se vzdělávají i samy, jako je to v případě asistentky Markéty: „*Já se snažím hodně číst různé články a knížky o mentálním postižení. Pomáhá mi to orientovat se v té asistent-ské práci. A taky jsem si jistější v tom, co dělám.*“ Tento přístup k sebevzdělávání je vhodný nejen pro asistenty pedagoga, ale i pro další pedagogické pracovníky.

Vzdělávací kurzy jsou zcela jistě přínosem, protože dle asistentek někdy nastanou v jejich funkci různé situace, ve kterých se jejich integrované dítě chová nevyzpytatelně, a asistentky si nejsou stoprocentně jisté, zda tyto situace řeší správně. Podle mého se určitě někdy najde taková situace, kdy pedagog musí jednat hned a potom přemýšlí, zda jeho rozhodnutí vyřešení situace bylo správné. Já bych určitě doporučila nějakou formu supervize nebo pomocného vedení ze strany ředitelky či učitelky školky, aby se asistentky cítily ve své práci jisté, jak už právě v řešení různých pedagogických situací či v užívání správných pedagogických postupů.

Další malou podkategorií slabých stránek ve funkci asistenta pedagoga je často zmiňované finanční hledisko. Ten nepoměr výše platu dle platových tabulek ve školství ve srovnání s ostatními pedagogickými pracovníky je dosti značný. Podle mého názoru samozřejmě nelze srovnávat náročnost práce učitele a asistenta pedagoga, jelikož asistent je pouze pomocníkem učitele, ale myslím, že tato funkce by měla být trochu lépe ohodnocena.

Všechny asistentky se nad finančním ohodnocením práce zastavují a komentují. Účastnice Hana stav platového hodnocení komentuje takto: „*Jako za tu práci, kterou tu kolikrát dělám si myslím, že je ten plat malý. Ale s tím já bohužel nic neudělám.*“ Ale spíše se asistentky shodnou na tom, že platové ohodnocení této funkce není pro ně zas tak důležitý hlediskem, aby si hledaly práci jinou.

Co se týče srovnání výše platu s ostatními pedagogickými funkcemi, je asistent pedagoga asi nejméně ohodnocený a hlavně lze vidět poměrně velký rozdíl ve srovnání s ostatními pedagogickými pracovníky. Asistentky berou tyto rozdíly na vědomí a srovnání platových tarifů ve školství obecně jim přijde poněkud nelogické.

Třetím významným problémem ve funkci asistenta pedagoga je dle uvedených respondentek spolupráce s rodiči. To vidím ve svém zaměstnání sama, že dnes už učitel není tak uctívaným člověkem jako to bylo dříve. Někdy mě přístup rodičů k učitelskému povolání velice překvapuje, až přímo zaráží, kolik jsou rodiče schopni si dovolit a jak jsou někdy velmi netaktní. Podle mě je spolupráce významem určité kooperace mezi rodičem a učitelem a ne stanovování si vlastních pravidel ze strany rodičů. Samozřejmě jsou výjimky, kdy rodiče si rodiče učitelů váží a je to poznat i v jejich slušném chování. Možná si negativně smýšlející rodiče potřebují na učiteli něco dokázat. Přijde mi to velice demotivující a netaktní. Rodičům se ve všem vychází maximálně vstřícně a někteří si rádi posouvají hranice tak, jak se jim to líbí a této situace dokážou využít ve svůj prospěch.

Účastnice tohoto výzkumu uvádí, co se týče spolupráce s rodiči integrovaného dítěte největší problém v komunikaci mezi nimi. Asistentka Hana podle toho, o čem jsme se bavily, má s matkou integrovaného dítěte docela problém. Podle ní chlapec velice obtížně uznává autoritu, což ho k tomu jeho matka měla vést a zjevně to neudělala dostatečně. „*Ona nám tvrdí, jak on je doma hodný, že jí takové věci vůbec nedělá. A pak to s ní mám řešit.*“

V takové situaci, jako je asistentka Hana, jsou ostatní asistentky a i učitelky často. Bohužel rodič je dospělá svéprávná osoba a některé věci se jim prostě vysvětlit nedají nebo ani nemůžou. Komunikace s určitými typy rodičů je někdy opravdu velice těžká. Proto je vhodné si na začátku spolupráce s rodičem vymezit jasná a srozumitelná pravidla vzájemné spolupráce, aby nedocházelo k případným problémům.

Abych shrnula tuto kapitolu, povolání asistenta pedagoga sebou přináší občasná úskalí, s kterými se může asistent setkat. Mezi úskalí, která vyplynula z tohoto výzkumu, se jedná o problémy s dalším vzděláváním, kdy se asistentky v některých situacích necítí stoprocentně jisté s tím, jak reagují v určitých situacích a uvítaly by pomoc ve formě vzdělávacích kurzů a seminářů zaměřených na práci s konkrétní skupinou handicapovaných; dále se zmiňují o finanční stránce jako mírně negativu této profese, kdy svůj plat oceňují jako nízký vzhledem k činnostem, které ve své funkci vykonávají a co se týče srovnání platů ve školství, zdá se jim nepoměr mezi určitými funkcemi nelogický a nespravedlivý; a v neposlední řadě se potýkají s problémy ve spolupráci s rodiči integrovaného dítěte, kdy rodič asistenta pedagoga neuznává jako autoritu či ho na druhou stranu

přílišně využívá k prospěchu dítěte a k takovému přístupu může docházet i ze strany dítěte, což vede k degradaci samotné funkce asistenta pedagoga.

4.2.4 Význam funkce z pohledu asistenta pedagoga

O významu funkce asistenta pedagoga pojednává vlastně celá tato diplomová práce. Respondentek výzkumného šetření jsem se ptala na vlastní hodnocení a význam funkce asistenta pedagoga z jejich vlastního pohledu. Podle jejich odpovědí jsem pochopila, že všechny respondentky chápou význam své funkce podobným způsobem. Dalo by se říci, že roli a úlohu asistenta pedagoga chápou jako nezbytnou pomoc ve školní výchově a vzdělávání postiženého dítěte, aby se mohlo začlenit do zdravé společnosti svých vrstevníků. Asistentka Hana bere svou práci jako poslání. *„Určitě je to poslání, to se jinak říct nedá.* Respondentka Kateřina s ní souhlasí *„Určitě má tahle práce smysl. My asistenti pomáháme dětem k tomu, abychom jim umožnili hezké dětství v normálním prostředí a co je důležité, i kvalitní vzdělání.“* Což je podle Kateřiny díky její funkci asistentky zcela určitě splňováno. Jinak řečeno, asistentky chápou význam své funkce i ve viditelnosti výsledků v rozvoji jejich integrovaného dítěte s ohledem na jeho individuální možnosti a potřeby. Asistentka Renata je si smyslem svého zaměstnání také stoprocentně jistá. *„Největší přínos své práce беру v pomoci těm, kteří to potřebují a bez pomoci by se neobešli, konkrétně teda v pomoci dětem, kteří trpí nějakým postižením.“* Asistentky pedagoga jsou empatické v tom směru, že postižené děti si bohužel svůj osud nevybraly a je třeba jim pomoci na jejich cestě životem a pomoci jim i právě k větší samostatnosti, aby byly schopné se v budoucnu o sebe postarat.

Asistent pedagoga je podpůrným prostředkem v edukaci handicapovaných dětí, aby mohly být integrovány do běžných typů mateřských či základních škol. A právě tomuto významu přikládám největší smysl. Poslední dobou se objevují názory na změnu sktruktury speciálního školství a inklinuje se právě k integraci a k inkluzivnímu školství. V zahraničí je tento přístup už zcela normální, náš stát k tomu přistupuje pomalejšími kroky, ale v zásadě jsme na dobré cestě.

Význam a role asistenta pedagoga je zcela určitě jasná a každý asistent by měl brát svou práci zodpovědně a s určitým vhodným přístupem a postojem k handicapu. Ale aby mohl asistent svou práci vykonávat dobře a kvalitně, musí se umět přenést i přes negativní stránky jeho funkce.

4.3 Komparace získaných dat ohledně významu funkce asistenta pedagoga ve srovnání s výzkumem na UPOL

Pro zajímavost jsem svá získaná data chtěla komparovat s nějakým výzkumem, který už v minulosti proběhl. Vybrala jsem si výzkum pracovníků Univerzity palackého Olomouc, který nese název „*Názory asistentů pedagoga na vybrané fenomény jejich profese*“. Tento výzkum byl proveden v roce 2010 a poté interpretován v časopise Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi v rámci FTK UP Olomouc 1/2012-13. Práce vznikla v rámci projektu ESF č. CZ 1.07/1.2.00/14.0021 „Speciálně poradenské centrum aplikovaných pohybových aktivit“.

(dostupné z: http://www.apa.upol.cz/web/images/stories/casopis/05/nazory_asistentu.pdf).

Výzkum měl za cíl subjektivní vnímání vlastní pozice asistenta pedagoga ve vztahu k současné školské legislativě České republiky. Zúčastnilo se ho 46 respondentů, kteří odpovídali na dané otázky v rámci dotazníkového šetření, výzkum má tedy kvantitativní formu. Pro komparaci dat jsem vybrala pouze jednu část tohoto šetření a to vnímanou podstatu profese asistenta pedagoga. Data byla získána od 46 dotazovaných respondentů, kteří pracují jako asistenti pedagoga.

Výzkumná otázka k tomuto tématu byla následující: *Jaké je subjektivní vnímání podstaty profese asistenta pedagoga?* K této výzkumné otázce bylo stanoveno více otázek v dotazníku, já uvedu ale pouze tu, která odpovídá na samotný význam funkce asistenta pedagoga.

Na otázku v dotazníku znějící „*V čem spatřujete podstatu profese asistenta pedagoga?*“ odpovídali respondenti následovně:

- Nejpočetnější skupina respondentů (47,8 % dotázaných) odpověděla, že podstatu profese spatřují v pomoci integrovaným žákům; konkrétně pomoc byla specifikována jako pomoc při překonávání handicapu a bariér v edukačním procesu dítěte
- Druhá skupina (30,4 %) spatřovala podstatu profese ve vytvoření inkluzivního prostředí; z toho vyplývá, že proces integrace vnímají jako podstatu jejich povolání

- Třetí skupinu, nejméně početnou (21,8 %) tvořili respondenti, kteří svou práci berou pouze jako určitý dozor či dohled a nepřikládají své funkci žádný větší význam

Pokud bych měla dané odpovědi srovnat s odpověďmi z dat mého výzkumu, první dvě skupiny dotazovaných by se s mými účastnice výzkumu shodly v chápání stejného významu a smyslu jejich povolání. Odpovědi a samotné subjektivní chápání funkce asistenta je zcela v souladu s tím, čeho chci v této práci dokázat a to charakterizovat pozitivní přínos asistenta pedagoga v integračním procesu dítěte.

Mezi prvními dvěma skupinami nevidím žádný větší rozdíl v chápání smyslu této funkce, v prvním případě se jedná pouze o konkretizaci náplně práce asistenta pedagoga. Třetí skupina zcela jasně nechápe význam své práce a nepřikládá jí žádný větší smysl. Tento názor účastnice mého výzkumu nesdílí.

4.4 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Ve svém výzkumném šetření jsem pro sběr dat použila techniku pozorování a rozhovoru. Na data získaná z obou technik byla využita metoda analýzy dat u zakotvené teorie, tedy kódování otevřené, axiální a selektivní. Tímto mi vzniklo pár kategorií, které jsem graficky znázornila pomocí dvou schémata a následně jsem v kapitole o výsledcích výzkumného šetření na získané výsledky interpretovala. Nyní své výzkumné šetření shrnu za pomoci výzkumných otázek, na které odpovím dle výsledků tohoto výzkumného šetření.

Jak se dá charakterizovat vymezení přínosu asistenta pedagoga v integračním procesu dítěte v běžné mateřské škole?

Charakteristika přínosu a významu funkce asistenta pedagoga je dle samotných asistentů nezbytná pomoc ve školní výchově a vzdělávání postiženého dítěte, aby se mohlo začlenit do zdravé společnosti svých vrstevníků. Asistentky chápou svou roli částečně jako určité posláním s cílem pomoci a podporovat integrované dítě při vzdělávání. Bez jejich přítomnosti by k integraci do běžné mateřské školy nemuselo dojít, proto svou roli berou zodpovědně a svědomitě. Cílem integračního procesu je zcela jistě odstranit školskou separaci postižených dětí a začlenit je do společnosti tak, aby byla jednotná. Integrace není pouze o handicapovaném dítěti a jeho asistentovi, svým způsobem je to prospěšné i pro děti, které žádným postižením netrpí, protože se preventivně učí nediskriminovat menšinu postižených a žít v jednotě. Významným aspektem práce asistenta pedagoga je i snaha asistentů zlepšit a zkvalitnit rozvoj každého integrovaného dítěte, samozřejmě v souladu s jeho individuálními možnostmi a potřebami.

Dle mého názoru je asistent pedagoga potřebným podpůrným prostředkem v edukaci handicapovaných dětí, aby mohly být integrovány do běžných typů mateřských či základních škol. A právě tomuto významu jako jisté formy pedagogické pomoci přikládám největší smysl.

Jaké názory a postoje zaujímají asistenti pedagoga ke své odbornosti?

Při pozorování jsem si všimla určité profesní pedagogické jistoty, kterou bych právě uvedla jako velice důležitou schopnost při výkonu funkce asistenta pedagoga. Na druhou stranu cítí všechny

respondentky ve své práci jisté rezervy, se kterými by jim určitě pomohlo absolvování nějakých vzdělávacích kurzů či metodická podpora ze strany učitelky či ředitelky předškolního zařízení.

Zkušená asistentka už ví, jak se má přesně v určitých situacích chovat a co se od ní očekává. Nejde na ní vidět nervozita a strach, který byl patrný u začínající asistentky, která je čerstvě po škole a svou funkci vykonává prvním rokem ve srovnání s asistentkou, která působí ve své funkci již pět let, i když s tímto integrovaným dítětem není po celou dobu.

Zcela jistě má na výkon funkce asistenta pedagoga a jeho názor na svou odbornost míra vzdělanosti. Vzdělanost není chápána jenom jako vystudování určité školy, ale i jako cílená potřeba člověka po vědě a nových informacích. Asistentky uvedly, že by uvítaly více příležitostí k dalšímu vzdělávání, aby se mohly po informativní stránce rozvíjet nejlépe v problematice postižení jejich integrovaného dítěte.

Jak by se dala charakterizovat motivace k výkonu funkce asistenta pedagoga?

Jednou z možných motivací k výkonu funkce asistenta pedagoga je možné uplatnění v pedagogické sféře pro absolventy sociálně pedagogických oborů, jelikož čtyři z pěti účastnic výzkumu měly vystudovanou sociální pedagogiku. Ale podle výsledků výzkumného šetření je zásadní motivací nasbírání pedagogické praxe a zkušeností z pedagogické oblasti a ze sféry integračního procesu, které se asistentům zcela jistě budou pro jejich výkon nejen funkce asistenta pedagoga, ale i v jiné pedagogické profesi v budoucnu hodit.

Také kladný vztah k dětem by mohl být brán jako jeden z činitelů pro výkon zrovna funkce asistenta pedagoga, což je velice důležitým aspektem práce s dětmi.

A v neposlední řadě je určitou motivací také několikrát zmiňovaná pomoc a podpora integrovaným dětem, které se bez pomoci asistenta pedagoga neobejdou a bez jejich přítomnosti by k integraci nemohlo dojít, což je myslím velice významný fakt pro samotné asistenty, že bez jejich práce by se handicapované dítě nemohlo začlenit do běžných typů škol. Tato informace je zcela určitě velkým motivujícím prvkem ve výkonu funkce asistenta pedagoga.

Jak identifikují asistenti pedagoga problémy týkající se působení v integračním procesu dítěte?

Z výzkumného šetření mi jako tři zásadní problémy ve výkonu funkce asistenta pedagoga vznikly tyto: potřeba dalšího vzdělávání, finanční stránka a spolupráce s rodiči.

Co se týče dalšího vzdělávání, jak jsem již uvedla v předchozí výzkumné otázce, asistentky by uvítaly více možností navštěvovat různá odborná školení a vzdělávací semináře, které by jim jistě pomohly při zkvalitňování samotné funkce.

Finanční hledisko funkce asistenta pedagoga je dle zúčastněných asistentek dalším negativním a mínusovým bodem v jejich zaměstnání. Respondentkám přijde výše platu asistenta pedagoga ve srovnání s výší platu učitele částečně nelogická a nepoměrná. Samozřejmě berou v potaz, že asistenti jsou pouze podpurným prostředkem při vzdělávání dítěte a ne hlavním činitelem, což je učitel. Asistentky by uvítaly drobné zvýšení platových tarifů asistentů pedagoga.

Posledním zásadním negativním jevem ve výkonu funkce asistenta pedagoga dle těchto konkrétních respondentek je spolupráce či komunikace s rodiči integrovaného dítěte. Spolupráce s rodiči je v některých případech velice obtížná a je zcela jistě překážkou pro kvalitní výkon této funkce a pro hladký průběh celého integračního procesu.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce s názvem Přínos asistenta pedagoga v integračním procesu dítěte měla za úkol vymežit a popsat přínos a úlohu této funkce konkrétně v edukačním procesu integrovaných dětí v běžné mateřské škole.

Teoretická část této práce byla složena ze dvou kapitol. První kapitola obsahovala informace o asistentovi pedagoga, jako je pracovní náplň, legislativní vymezení funkce, osobnostní a kvalifikační předpoklady a také zmiňovala určitá úskalí, která se v praxi asistenta pedagoga mohou vyskytnout.

Druhá kapitola teoretické části pojednávala o edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole, konkrétně charakterizovala pojem děti se speciálními vzdělávacími potřebami a vymežila strukturu speciální školství v České republice a školských poradenských institucí jako jsou pedagogicko-psychologické poradny. Dále popisovala proces integrace přes obecnou charakteristiku, legislativní podmínky, obsahovala i konkrétní popis speciálně pedagogického vyšetření, individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě také podmínky úspěšné školské integrace. Další podkapitola obsahovala informace o edukaci specifických skupin handicapovaných dětí v prostředí běžné mateřské školy, které vznikly dle výzkumného vzorku postižených dětí, tedy o edukaci dětí s tělesným postižením, s mentálním postižením, se zrakovým postižením a také edukaci dětí s poruchou autistického spektra.

Praktická část této práce byla realizována kvalitativní formou výzkumné strategie. Jejím cílem bylo vymežit či charakterizovat přínos a význam funkce asistenta pedagoga. Ve svém výzkumném šetření pro získání dat využila techniku rozhovoru a pozorování. Na data, která mi vzešla z obou technik, jsem využila metodu analýzy dat techniky zakotvené teorie a vznikly mi tím kategorie, které jsou součástí praktické části a popsují, v jakých oblastech asistent pedagoga pracuje. Tyto data jsem následně interpretovala ve výsledcích výzkumného šetření pozorování i rozhovoru.

Jak jsem již uvedla, výzkum byl realizován prostřednictvím pozorování asistent pedagoga a integrovaného dítěte v jejich přirozeném školském prostředí. Rozhovor byl proveden s pěti asistentkami pedagoga působícími u integrovaného dítěte. Poslední kapitolou v praktické části je shrnutí výsledků výzkumného šetření prostřednictvím odpovědí na dané výzkumné otázky.

Cílem praktické části bylo vymezit přínos a význam asistenta pedagoga, což jsme podle mého splnili. Podstatou funkce asistenta pedagoga je podle výsledků výzkumného šetření nezbytná pomoc ve školní výchově a vzdělávání postiženého dítěte, aby se mohlo začlenit do zdravé společnosti svých vrstevníků, obecně vzato celá přítomnost funkce asistenta pedagoga nebo také jako významný podpůrný prostředek v integračním procesu handicapovaného dítě v běžném typu škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-8663-37-3.
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- [4] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [5] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-736-7485-4.
- [6] KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8.
- [7] MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- [8] NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-174-3.
- [9] OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogicko – psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-9.
- [10] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- [11] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukačních trendů*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.

- [12] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [13] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [14] TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: IPPP ČR, 2010. ISBN 978-80-86856-66-7.
- [15] UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- [16] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- [17] VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- [18] VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- [19] VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.
- [20] ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-262-0044-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [21] METODIKA SPOLUPRÁCE S ASISTENTEM PEDAGOGA. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků [online]. 2012 [cit. 10. 4. 2014]. Dostupné z: <http://www.scribd.com/doc/165530454/Spoluprace-s-asistentem-pedagoga-inkluzivniskola-cz>

- [22] Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi. Olomouc: Speciálně poradenské centrum aplikovaných pohybových aktivit [online]. 2012 [cit. 10. 4. 2014]. Dostupné z: http://www.apa.upol.cz/web/images/stories/casopis/05/nazory_asistentu.pdf

ZÁKONY A VYHLÁŠKY

- [23] Zákon č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)
- [24] Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- [25] Vyhláška č. 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- [26] Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- [27] Vyhláška č. 219/1991 Sb. o základní škole
- [28] Vyhláška č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách
- [29] Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání
- [30] Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., kterým se stanoví katalog prací a kvalifikační předpoklady a kterým se mění nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě
- [31] Směrnice MŠMT č. j. 13 710/2001-24 k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AS Aspergerův syndrom

CNS centrální nervová soustava

DMO dětská mozková obrna

IVP individuální vzdělávací plán

PAS porucha autistického spektra

PPP pedagogicko-psychologická poradna

SPC speciálně pedagogické centrum

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

WHO Světová zdravotnická organizace

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Schéma vzniklých kategorií při kódování dat techniky pozorování

Obr. 2 Schéma vzniklých kategorií při kódování dat techniky rozhovoru

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor s respondentkou výzkumu

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S RESPONDENTKOU VÝZKUMU

Rozhovor s respondentkou Hanou

V: Jaké máte vzdělání?

Myslíte i střední školu? To mám gympl, potom jsem šla na vošku sociální a pedagogickou a teď jsem dokončila bakaláře v oboru sociální práce. Asi se divíte, proč jsem po studiu VOŠ sociální ještě vystudovala bakalářský obor sociální práce. Nemám žádné závazky, tak jsem si řekla, proč to nezkusit. Podala jsem si přihlášku na dálkové studium v Olomouci a vyšlo to.

V: Co Vám studium přineslo?

Myslím, že jsem si vybrala obor, která má smysl a to sociální pedagogika a sociální práce je. Chci pomáhat lidem, kteří to nemají v životě lehké.

V: Co jste dělala po absolvování VOŠ?

Když jsem dodělala vošku, chtěla jsem už nastoupit do práce, abych nebyla závislá na rodičích. V té době zrovna začal tzv. boom s umístováním asistentů pedagoga do škol.

V: Jak jste tuto práci ve smyslu její funkce chápala?

Ze začátku jsem si nebyla přesně jistá, co se ode mě očekává, jaké úkoly budu muset jako asistentka pedagoga plnit. Dostala jsem informace o dítěti, o které jsme se měla starat a taky jeho individuální plán, podle kterého jsem se měla řídit.

V: Vysvětlil Vám ředitel školy všechny vaše kompetence, náplň práce a body individuálního programu?

Já bych řekla, že ze začátku se pořádně ani nevědělo, co má přesně ten asistent dělat. Myslím, že se to ustálilo až časem.

V: Jak se Vám s integrovaným dítětem pracovalo?

Se Simonou, to byla ta moje holčička, co jsem měla na starost, se mi pracovalo dobře. Vyházely jsme spolu a hlavně bylo důležité, že jsme si důvěřovaly.

V: Jak byste tuto dobu ohodnotila podle svého?

Jo, bylo to fajn. Někdy jsem možná cítila, že mě Simča v něčem trochu zneužívá, ale vždycky jsme si o tom popovídaly a já jsem jí vysvětlila, proč to dělat nemůže. Že nejsem její spolužačka, ale dalo by se říct, druhá učitelka. Ale potom jsem byla nucena z této pozice odejít, protože se Simonini rodiče dostali do finanční situace a museli se přestěhovat do Čech k jejich babičce.

V: Jak jste se dostala k této možnosti práce asistenta pedagoga v mateřské škole?

Byla jsem na pracáku a tam mi dali tuto nabídku. Tak jsem to vzala, když už jsem předtím jako asistentka pracovala. Ale bylo to jiné. Předtím jsem měla dítě, které bylo akorát tělesně postižené, a teď jsem měla pracovat s autistou. Než jsem se dostala do toho, jak s ním pracovat a co si s ním můžu dovolit a co ne, to mi chvíli trvalo. Ale dneska už se cítím jistější.

V: Jak vnímáte svou práci asistentky, v čem spatřujete význam této funkce?

Určitě je to poslání, to se jinak říct nedá. Celá ta učitelská profese je podle mě významná. Akorát to někteří neumí moc ocenit.

V: Spatřujete ve své profesi nějaká negativa?

Možná bych uvítala nějaké vzdělávací kurzy, i když... Já si myslím, že zatím to vzdělání co mám a všechny ty informace, které jsem se učila, jsou dostačující. Bakaláře jsem dodělala teď v lednu, takže mám ještě v hlavě plno. Ne, že bych to podceňovala, ale teď bych chtěla mít na chvíli klid. Možná bych pak ještě uvedla nízký plat a taky mi dělá velký problém domluvit se s matkou Jáchyma, to ej někdy opravdu nad moje síly.

V: Vezmeme to postupně. Vysílá Vás Vaše ředitelka na nějaké vzdělávací akce?

Naše ředitelka nám jednou za čas donese nabídku nějakých kurzů, ale nenutí nás se přihlásit, tohle nechává na nás.

V: Ohledně toho nízkého platu asistentů pedagoga, proč Vám přijde nedostačující?

Jako za tu práci, kterou tu kolikrát dělám si myslím, že je ten plat malý. Ale s tím já bohužel nic neudělám.

V: Mluvila jste také o problému s matkou dítěte, které máte na starost. O jaký problém se přesně jedná?

Problém je s maminkou. Ona nechce slyšet o Jáchymovi nic špatného, v jejích očích je hodný. Opak je ale pravdou. On prostě asi neumí uznávat autority. Ona nám tvrdí, jako on je doma hodný, že jí takové věci vůbec nedělá. A pak to s ní mám řešit.

V: A v čem si myslíte, že to spočívá?

Jeho matka je moc jak se říká liberální a prostě ty jeho neduhy ani vidět nechce, tak bych to řekla.