

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Šárka Rubíčková

Profesní příběhy asistentů pedagoga

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.

ANOTACE

Jméno a příjmení	Bc. Šárka Rubíčková
Katedra nebo ústav	USS – Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby	2022

Název práce	Profesní příběhy asistentů pedagoga
Title of thesis	Vocational stories of the teaching assistants
Anotace práce	Diplomová práce charakteru kvalitativního výzkumného šetření byla navržena za cílem přiblížení se profesi asistenta pedagoga v mateřských školách. Teoretická východiska tvoří sumarizaci základních pojmů v oblasti inkluzivního vzdělávání a dále témat, která se profesi asistenta pedagoga v praxi dotýkají. Empirická část práce je založena na kvalitativní analýze, v rámci které, byly použity polostrukturované rozhovory s 10 asistenty pedagoga. Ty byly doplněny o pohledy 6 pedagogů a 6 rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě analýzy dat bylo přiblíženo, jak asistenti pedagoga a ostatní zúčastněné osoby vnímají přínos této profese do prostředí mateřských škol a jak sami sebe právě asistenti na této pracovní pozici vnímají.
Klíčová slova	Předškolní vzdělávání, mateřská škola, školní inkluze, integrace, asistent pedagoga, pedagog, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření
Annotation	Diploma thesis which of qualitative research survey was designed with the aim of approaching the profession of teaching assistant in kindergartens. Theoretical background is a summary of basic concepts in the field of inclusive education and topics that affect the profession of teaching assistant in practice. The empirical part of the work is based on a qualitative analysis, in which semi-structured interviews with 10 teaching assistants were used. These

	were supplemented by the views of 6 teachers and 6 parents of children with special educational needs. Based on the analysis of data, it was presented how teaching assistants and other involved persons the contribution of this profession to the environment of kindergartens and how the assistants perceive themselves in this job position.
Keywords	Preschool education, kindergarten, school inclusion, integration, teaching assistant, pedagogue, special education needs, supportive measures
Přílohy vázané k práci	Příloha P I: Struktura rozhovoru s asistenty pedagoga Příloha P II: Ukázka přepisu rozhovoru Příloha P III: Informovaný souhlas
Rozsah práce	95 stran
Jazyk práce	Český jazyk

Čestné prohlášení

Já, níže podepsaná studentka, tímto prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Při její tvorbě jsem užila pouze odborné literatury a jiných zdrojů, které jsou uvedeny v seznamu níže a jsou řádně citovány.

V Olomouci dne

.....

Bc. Šárka Rubíčková

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat mé vedoucí práce Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D. za citlivé vedení, ochotu a užitečné rady pro úspěšné dokončení práce. Velké díky patří také mé rodině za toleranci, podporu a trpělivost, kterou mi poskytovali při dokončování studia i této práce. V neposlední řadě bych také ráda vyjádřila poděkování paní ředitelce mateřské školy, ve které působím a mým kolegyním, které snášely mou absenci v rámci studijních dnů. Poděkování také zajisté patří všem participantům výzkumu.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	11
1.1 POČÁTKY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	11
1.2 INKLUZE ČI INTEGRACE?	13
1.3 ČESKÁ REPUBLIKA V ČÍSLECH.....	16
1.4 INKLUZE VE SVĚTĚ	18
1.4.1 Švédsko	18
1.4.2 Velká Británie	20
1.4.3 Německo	21
2 POZICE ASISTENTA PEDAGOGA.....	22
2.1 ZŘÍZENÍ POZICE KROK ZA KROKEM.....	22
2.2 DRUHY ASISTENTŮ VE ŠKOLSTVÍ.....	24
2.2.1 Asistent pedagoga	24
2.2.2 Osobní asistent	25
2.2.3 Školní asistent	26
3 ASISTENT PEDAGOGA V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	29
3.1 HISTORICKÝ VÝVOJ PROFESE	29
3.2 LEGISLATIVNÍ ZAKOTVENÍ	29
3.3 ASISTENT PEDAGOGA JAKO ZAMĚSTNANEC MATEŘSKÉ ŠKOLY	30
3.3.1 Pracovní náplň asistenta pedagoga	32
3.3.2 Požadovaná kvalifikace asistenta pedagoga	37
3.3.3 Platové ohodnocení asistenta pedagoga.....	40
3.3.4 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	42
3.3.5 Asistent pedagoga a spolupráce s učitelem.....	44
3.3.6 Asistent pedagoga a klima třídy.....	46
3.3.7 Asistent pedagoga a komunikace s rodiči.....	47
3.4 POHLED NA POZICI ASISTENTA PEDAGOGA	49
II EMPIRICKÁ ČÁST	52
4 ÚVOD DO PROBLEMATIKY.....	53
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	54
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	54
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	54
5.3 VÝZKUMNÉ METODY.....	55

5.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR	56
5.5	REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	60
6	INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT	62
6.1	RŮZNORODOST NÁPLNĚ PRÁCE	63
6.1.1	Pohled pedagogů	67
6.1.2	Pohled rodičů integrovaných dětí	69
6.2	KVALITA SPOLUPRÁCE VYCHÁZEJÍCÍ Z OSOBNOSTI UČITELE	70
6.2.1	Pohled pedagogů	73
6.2.2	Pohled rodičů integrovaných dětí	74
6.3	PODHODNOCENÁ POMÁHAJÍCÍ PROFESE	75
6.4	NEJEDNOTNÉ NÁZORY OKOLÍ	79
6.4.1	Pohled pedagogů	81
6.4.2	Pohled rodičů integrovaných dětí	82
6.5	K PROFESI PEDAGOGA PŘES ASISTENTSTVÍ	83
7	SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ - DISKUZE	86
7.1	LIMITY VÝZKUMU	89
7.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	89
	ZÁVĚR	92
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	93
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	100
	SEZNAM TABULEK	101
	SEZNAM PŘÍLOH	102

ÚVOD

Předškolní vzdělávání, stejně jako ostatní stupně školského systému, jsou neustále vystavovány nově vydaným či aktualizovaným zákonům, vyhláškám, inovacím, výzvám a příležitostem, které s sebou nesou zavedení určitých změn či inovací, které nejsou pokaždé přijímány příliš vřele, ať už jsou důvody jakékoliv. Jedním z nich byl i trend inkluzivního vzdělávání, který se u nás snaží už nějakou dobu zafungovat a který se nevyhnul ani mateřským školám. Přinesl s sebou mnoho neznámých, přičemž jedním z nich je právě i profese asistenta pedagoga, která je pro tuto práci hlavním středobodem. I když i tato pracovní pozice je v zákoně zakotvena, v praxi vypadá její realizace často různě, a ne každý aktér inkluze si s ní ví rady.

Při volbě tématu práce byla pro mě daná oblast jasnou volbou, jelikož na této pracovní pozici již několikátým rokem působím. Za tuto dobu jsem se setkala s asistenty pedagoga, ať už ve stejném působišti, či v mém okolí, jejichž osudy a zkušenosti jsou různorodé. Již existující kvalifikační práce, které zohledňují profesi asistenta pedagoga lze bezpochyby dohledat a není jich málo. Prvotně se však zaměřují na prostředí základních škol a v případě předškolního vzdělávání často na spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem, či na specifika práce asistenta s konkrétními znevýhodněnými dětmi. Nás však zajímaly otázky týkající se profesní cesty asistentů. Tedy, co je k tomuto směru dovedlo? Kam se chystají ubírat ve svém profesním působení dál? Jak se v této profesi cítí? Co jim činí obtíže a co naopak pozitivního jim profese poskytuje? Na tyto otázky a také několik dalších jsme se rozhodly zaměřit.

Tato práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretický oddíl se nejprve zabývá vymezením pojmu inkluze a slovům příbuzným, které jsou stěžejní pro porozumění dané problematiky. Mimo to také zmiňují počátky vzniku tohoto trendu vzdělávání a jeho aplikaci v zahraničních zemích. Dále lze v této sekci najít srovnání různých druhů asistentství, které se v mateřských školách vyskytují, avšak jsou často laickou i tou odbornou veřejností zaměňovány. Poslední, stěžejní kapitola zkoumá detailně profesi asistenta pedagoga z různých úhlů pohledu a témat, s kterými přichází do styku.

Empirická část je pak praktickým odrazem především poslední části teoretické pasáže. Hlavním cílem je tedy zjistit, jak se asistenti pedagoga cítí ve své profesi a co ovlivňuje jejich působení. V rámci kvalitativního designu výzkumného šetření byly použity polostrukturované rozhovory, díky kterým byly hledány odpovědi na hlavní a několik dílčích výzkumných otázek. Po provedení krátké pilotáže byli prvotně a důkladně zpovídáni asistenti pedagoga působících v mateřských školách ve Zlínském kraji. Následně byly jejich pohledy na profesi doplněny těmi

ze strany učitelů, kteří mají se spoluprací s asistenty jisté zkušenosti a dále rodičů dětí, které mají právě podpůrná opatření v podobě asistenta pedagoga. Všechny tyto perspektivy poskytly pohled na profesi z různých úhlů pohledu a mohou být pro všechny zainteresované strany užitečným zdrojem informací k vyvinutí vyšší, kvalitnější a plnohodnotnější spolupráci v pravém slova smyslu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Rovnocenné příležitosti, vzdělání pro všechny, integrace, asistentství apod. Tyto pojmy jistě nejsou slyšet poprvé a již několikátým rokem se s nimi člověk pracující zejména ve školské sféře setkává, troufáme si říct denně. Tento trend, který neminul ani nás, stejně jako mnoho ostatních zemí, je model, s kterým se stále učíme správně pracovat. Ať již chceme či nikoliv, již se stal součástí všech sfér školství. O tom, zda je tento způsob prospěšný právě lidem už s jakýmkoliv druhem postižení, či právě naopak zbytku komunity, která k sobě jedince se speciálními vzdělávacími potřebami přijímá, se dá jistě bavit dlouhé hodiny a není to účelem této práce. Pojďme si vymezit souvislosti tohoto tématu, základní pojmy a počátek těchto snah.

1.1 Počátky inkluzivního vzdělávání

Právo na vzdělání nebylo vždy samozřejmostí. V mnoha zemích světa nemůžeme dodnes hovořit o rovnosti mezi lidmi natož rovnosti ve vzdělávání. Snaha včlenění konceptu inkluze do vzdělávání je u nás již několikátým rokem v popředí zájmů. Není od věci si uvědomit, kde se tento model vzal a jak hluboko sahá jeho historie v rámci mezinárodních dokumentů.

Za počátek lze považovat větu „každý má právo na vzdělání“. Ta pochází z Všeobecné deklarace lidských práv vydané roku 1948. Pokud si pozorně přečteme následující věty: „Všichni lidé rodí se svobodní a sobě rovní co do důstojnosti a práv. Jsou nadáni rozumem a svědomím a mají spolu jednat v duchu bratrství“ (OSN, 2015, s. 4), jistě v nich myšlenky zmiňované inkluze snadno nalézt. Dalším posunem bylo zaměření se od obecného práva na vzdělání, ke zmiňování konkrétních skupin, a to například dětí se znevýhodněním. V případě dalších mezinárodních dokumentů je nutné bezesporu zmínit Úmluvu o právech dítěte (1989), která jako první konkrétně zmiňuje děti s postižením. Od roku 1993 je tento dokument závazný i pro Českou republiku. Nutno zmínit také první světovou konferenci Vzdělání pro všechny, která se uskutečnila v roce 1990 v Thajském Jomtien. Pro svolání tohoto jednání byl popudem neuspokojivý stav základního vzdělávání. Také z uskutečněných analýz vyplynulo, že právě i jedinci s postižením jsou vystaveni hrozbě vyloučení ze vzdělávání. V textu této deklarace je také uvedeno, že je nutné vytvořit takový systém, který bude zohledňovat individuální zvláštnosti osob s postižením a bude podporovat partnerství (Pančocha, 2013).

Za zásadní ze sféry speciálního vzdělávání lze podle řady autorů považovat listinu „The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education“, která byla přijata v roce 1994. V ní je inkluze popsána jako normální stav, kdy se mají všechny děti

umísťovat do běžného školství bez ohledu na jejich specifické potřeby (Oprailová, 2009). V roce 2000 byla uskutečněno Světové fórum ve vzdělávání v Dakaru, kde byly opětovně vysloveny myšlenky již zmiňované Deklarace z roku 1990. Opět byl zdůrazňován hrozící problém týkající se začleňování jedinců s postižením. Výstupem z tohoto zasedání bylo zaměření se na základní vzdělávání, které by mělo být do roku 2015 umožněno všem bez výjimky (UNESCO, 2000).

Výše vypsane úmluvy se vždy zmiňovaly pouze obecně o začlenění lidí s postižením do společnosti. Poprvé a jasně byl použit výraz inkluzivního vzdělávání v roce 1994 v Salamance. Po tomto roce bylo požadováno legislativních změn, které by k takovému modelu vzdělávání vedly (UNESCO, 1994). Ze zmíněných úmluv lze odvodit, že svět směřoval pomalými krůčky k inkluzi, a i dnes se usiluje k vytvoření a udržení rovné příležitosti ve vzdělávání pro všechny. Posun v rámci inkluzivní vzdělávací politiky předkládá ve své práci Pančocha (2013, s. 51): *„Vzdělání pro všechny → Vzdělání pro jedince s postižením či znevýhodněním → Vzdělání v co nejméně restriktivním prostředí → Vzdělání v inkluzivním prostředí“*

Co se týče naší země, za jeden z prvních kroků v rámci inkluzivního vzdělávání v České republice lze považovat vydání školského zákona č. 561/2004 Sb. ve smyslu jeho aktualizace, které vešlo v platnost 1. ledna 2005. Od tohoto data se děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou vzdělávat při školách hlavního vzdělávacího proudu (Michálková, Vítková, 2010). Pokud tedy máme možnost nahlédnout do školského zákona, jehož poslední aktualizace proběhla 27. 2. 2021, lze zde už nějakou dobu pod paragrafem §16 najít „Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných“ (školský zákon, str. 10). V této legislativě je tedy zakotveno, jakou podobu mají mít podpůrná opatření a také jak má vypadat poradenská pomoc. V následujících dvou paragrafech lze najít témata blízká. V první řadě, jak nakládat s dětmi, žáky a studenty nadanými a v druhé řadě možnost ředitele vzdělávat zmiňované děti podle individuálního vzdělávacího plánu.

V rámci tématu této diplomové práce nás ještě zajímá paragraf §34b, ve kterém je zmiňováno individuální vzdělávání dětí předškolního věku. Na školský zákon plynule navazuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ta nabíla účinnosti 1. září 2016 a říká nám například jakou podobu mohou

mít podpůrná opatření a jak v jejich případě postupovat, jakou organizaci má mít vzdělávání, jaké informace má obsahovat individuální vzdělávací plán a mnoho dalšího.

1.2 Inkluze či integrace?

Pojem inkluze není pojmem novým, a proto je možné předpokládat, že se s ním převážná většina české populace již setkala. Toto slovo však s sebou nese několik dalších příbuzných, které jsou vzájemně zaměňovány, a ne vždy je jejich přesný význam jasný. Jak tedy chápat termíny **inkluze**, **exkluze**, **integrace**, **segregace** a rozdíly mezi nimi? Pokud bychom hledali porozumění těmto pojmům v odborných knihách, narazíme hned na několik vysvětlení, které jsou různé, avšak jsou si obsahově velmi podobné. Co se týče přiblížení pojmu **inkluze**, pro představu můžeme zmínit například definici z Pedagogického slovníku od Jana Průchy (2013, s. 105), který inkluzi popisuje jako: „Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol...díky proměně atmosféry třídy (školy) umožňuje inkluzivní vzdělávání začlenit děti se specifickými potřebami do hlavního proudu včetně dětí s těžkými postiženími.“

Pojmem se zabývá také Bartoňová (2013), která inkluzivní vzdělávání popisuje jako bohatou škálu strategií, činností a procesů, které mají za cíl realizovat právo na odpovídající, prospěšné a hodnotné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dodává, že: „Inkluzi lze spatřovat už na úrovni procesů školního vývoje v její společenské dimenzi. Škola jako instituce je součástí většího celku, zahrnujícího další subjekty jako domov, komunita dítěte, která zahrnuje jeho přátele a jejich rodiny, služby a rekreační nabídky“ (Bartoňová, 2013, s. 19). Ve svém příspěvku v publikaci, která se zaměřuje na inkluzi ve škole a ve společnosti Bohumíra Lazarová (2015) inkluzi připodobňuje ochotou škol přijímat děti a žáky z širokého okolí, nejen z toho spádového, ať už jsou jejich postižení jakákoliv.

„Uspořádání školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a vzdělávání všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem k jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu „speciálních“ potřeb ani na výsledcích poměrování výkonů žáků.“ Tak zase vnímá inkluzi Evžen Řehulka (2015, s. 51), který taktéž dodává: *„Inkluze má však mnohem širší význam. Vychází z konceptu belonging neboli pocitu sounáležitosti všech zúčastněných. Inkluze není cílový stav, ale proces, v rámci kterého se společnost učí, že každý má právo na plnohodnotnou účast na společném životě a kultuře. Inkluzivní škola a inkluzivní společnost se stávají školou a společností pro všechny“* (Řehulka, 2015, s. 52).

Adamus (2016) zase vyjadřuje myšlenku, že inkluzivní škola je taková, ve které pedagog přistupuje ke každému dítěti zcela individuálně a vnímá ho jako mimořádnou, jedinečnou bytost. Takto orientovaná škola poté omezuje strachy, pomáhá přátelství a buduje úctu a pochopení. Pacholík (2015, s. 16) inkluzi popisuje více méně souhrnem již všeho výše zmíněného, avšak doplňuje několik hezky řečených detailů: „*Složení dětí ve třídě reprezentuje sociální realitu, ve které žijí.*“ a „*V inkluzivní formě soužití a vzdělávání se děti optimálně rozvíjejí podle flexibilních a efektivních edukačních programů. Ty s dětmi realizují potřební odborníci i dobrovolníci v týmové spolupráci.*“

Z několika ukázek toho, jak lze inkluzi rozumět se dá shrnout, že se jedná o pojem širší. Takový, kdy chceme v mateřské škole vytvořit prostředí pro všechny děti bez jakýchkoliv rozdílů, ať už věkových, rasových či jiných. Prostor bezpečný, s příjemným klimatem, podnětný, přátelský a respektující. Inkluzivní škola je mimo jiné personálně i materiálně vybavena, aby mohla všechny děti bez rozdílu vzdělávat a mohla nabídnout prostor a čas pro individuální péči, pokud jí bude potřeba. Právým opakem všeho výše řečeného je poté **exkluze**. Ta představuje vyloučení jedince či sociální skupiny ze společnosti. Slepíčková (2010) ji vysvětluje strategií, kterou si volí určitá skupina lidí, prostřednictvím které si ochraňuje své výsady. Díky nim poté jinému seskupení znemožní přístup k eventualitám, možnostem apod., a to díky prohlášení těchto skupin za nevhodné. To je poté nástrojem k vytváření si kontroly, díky které si členové zajišťují svoje pohodlí a identitu.

V souvislosti s probíraným tématem lze k exkluzi přirovnat i **segregaci**. Jedná se o pojem, s kterým se lze ve spojitosti s inkluzí také setkat. Lze ho přeložit jako oddělování či vylučování. Představuje pravý opak myšlenky inkluze. Ve spojitosti se vzděláváním lze tedy říct, že se jedná o vyloučení dětí se speciálně vzdělávacími potřebami z běžných tříd mateřských škol do speciálních. Pacholík (2015) zmiňuje, že i tahle forma, kdy se v klasické mateřské škole vyskytuje více dětí, za to bez SVP a na druhé straně mateřská škola speciální, kde se vzdělává nižší počet dětí se SVP, má stále několik zastánců, ze strany odborné i neodborné veřejnosti, přičemž pro obě skupiny dětí to představuje jakési „dobro“. V neposlední řadě je také nutné zmínit pojem **integrace**, který je v souvislosti s inkluzí často zmiňován či zaměňován. Pokud opět zabloudíme do odborných publikací či článků, lze nalézt několik objasnění.

Bartoňová (2013, s. 12) ve své publikaci integraci vztahuje „na vznik společenských jednotek tvořených z určitého počtu lidí a skupin a popisuje především stav, kdy bylo něco nebo

někdo integrován.“ Přičemž oba pojmy dává do vzájemného vztahu: inkluze = širší sociální pojetí integrace. Tataž autorka také uvádí další aspekty, které jsou důkazem, že integrace není totéž, co inkluze: „Inkluze nespočívá v zajištění speciálních vzdělávacích potřeb, ale týká se všech aspektů, které s sebou přináší rozdílnost, zejména těch, které dělají lidi zranitelnými a vyčleňují je ze vzdělávání či sociální reality“ (Bartoňová, 2010, s. 244).

Integrovaným vzděláváním také Průcha (2013, s. 107) rozumí: „*Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.*“ Votavová (2013) oba pojmy ve svém příspěvku popisuje stručně, výstižně a zasazuje jej také do časové osy. Pojem integrace si podle ní žádá velkou míru přizpůsobení se dítěte škole a celkově jeho prostředí a procesům v něm probíhajícím, zatímco v rámci inkluze je výchovně vzdělávací prostředí naopak přizpůsobováno dítěti. Také konstatuje, že integrace je pojmem typickým pro 80. léta 20. století, pro prvopočátky diskusí nad inkluzí jsou charakteristická 90. léta 20. století a pak především počátek 21. století.

K existenci integrace je nutné více skupin lidí, které se vzájemně určitým způsobem mění, ovlivňují a přibližují. Fischer (2008, s. 24) tento proces dělí na tři další, které nám říkají, jakým způsobem přizpůsobení probíhá. Prvním z nich je **asimilace**. Zde je znakem, že znevýhodněný jedinec se vypořádává s životem a fungováním konkrétní skupiny maximálně jak je schopný a přebírá její ideály za své. Jde tedy o snahu vyrovnat rozdíly mezi majoritou a minoritou. Odlišnost se zde bere jako něco nežádoucího, co je třeba eliminovat. Druhým způsobem je **akomodace** v rámci které, je požadovaný tlak přizpůsobení ponecháván spíše na většině. Integrovaný jedinec zde nepotlačuje své odlišnosti. Cílem není vyhlazení rozdílností. Posledním způsobem je **adaptace**. Tou rozumíme snahu obou zainteresovaných stran, která je doprovázena vzájemným úsilím a přiblížením. Jde tedy o dynamický proces všech zúčastněných.

Pro představu, jak spolu výše zmíněné pojmy souvisí a jaká je jejich spojitost uvádí Lazarová (2013, s. 23) následující posloupnost: „*exkluze (odmítnutí) – segregace (akceptace, benevolence, charita) – integrace (porozumění, speciální vzdělávací potřeby) – inkluze (znalost, vzdělávání pro všechny)*“. Pokud si pro urovnání myšlenek chceme pojmy inkluze x integrace ujasnit, ve výsledku lze oba zmiňované pojmy chápat vcelku obdobně. Termín integrace mimo jiné vnímáme jako pojem „starší“, který vznikl dříve a je chápán ve smyslu

zařazení dítěte se SVP do třídy běžné školy. Zde musí dítě vyvinout maximální úsilí, aby se přizpůsobilo a stačilo tempu a duchu „klasické“ školy. V jedné třídě obyčejné mateřské školy tedy vedle sebe existují jakési dvě skupiny dětí – tedy děti bez specifických vzdělávacích potřeb a ty „s potřebami“, díky nimž je v takovém třídě přiřazen například právě i asistent pedagoga. Jsou tedy bráni jako kdosi zvenčí a nový, který se primárně musí přizpůsobit podmínkám školy.

Inkluze je však pojmem novějším, „moderním“, možná nadčasovým. Kdy ji lze chápat jako proces celistvější a přirozenější, postihující celou komunitu školy a možná i přístup širokého okolí obecně. Jsou snahy ji chápat jako situaci, kdy se v klasické třídě sejdou děti různých povah, schopností a odlišností, ať už se specifickými potřebami či bez a jsou rovnoměrně rozprostřeny mezi děti jiné. Inkluzi tedy lze vnímat i jako skutečnost, která má snahu vyhladit veškeré speciální školy a všechny děti z těchto tříd začlenit do škol běžného vzdělávacího proudu. Nedělat mezi dětmi rozdíly a všechny měřit, jak se říká „stejným metrem“. Ve výsledku tedy pojmy inkluze – integrace v praxi nejsou možná vnímány odlišně, ale nerozlišují se, poněkud splývají.

Je však nutné zmínit, že i přesto, že je snaha inkluzi vmísit do české země a celkově i celého světa jako cosi přirozeného a automatického, stále probíhá jakási její adaptace. Její podoba je nejspíš rozdílná na různých školách a každá jí pojímá poněkud „po svém“, protože na ni neexistuje jasný návod. Její podobu ovlivňuje například pedagogická připravenost, ochota učitelů, klima školy, sociální zázemí jednotlivých rodin a dětí apod.

1.3 Česká republika v číslech

Jak vzrůstá snaha o zkvalitnění vzdělávání a jeho dostupnost pro všechny společně, tak se také zvyšují počty pracovních pozic ve školství, které do naší země vynesl trend inkluzivního vzdělávání. To zahrnuje pozice jako asistent pedagoga, školní asistent, speciální pedagog, osobní asistent a mnoho dalších. Pro účely této práce jsme hledaly statistické údaje týkající se pozice právě AP. Ty lze získat z volně přístupných webových stránek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Informace, které budou uvedeny jsou platné ke dni 30. 9. 2020. Číslo, které je v našem případě žádoucí vyhledat, je celkový počet asistentů pedagoga na území České republiky působících v mateřských školách. Těch bylo ke školnímu roku 2020/2021 zaměstnáno 4 601, z toho 4 553 žen. Z celkového počtu jich bylo 552 zaměstnáno ve specializovaných třídách. Na tuto statistiku se lze podívat i z pohledu jednotlivých krajů.

Tabulka 1: Asistenti pedagoga v MŠ ve školním roce 2020/2021

Území	AP působící v mateřských školách celkem	Z toho ženy	Plné úvazky celkem	Z celku ve speciální třídě
Hlavní město Praha	555	541	442,57	68,83
Středočeský kraj	647	642	455,32	28,95
Jihočeský kraj	268	261	192,19	17,60
Plzeňský kraj	266	266	211,52	24,85
Karlovarský kraj	124	124	104,01	4,75
Ústecký kraj	356	354	293,21	60,14
Liberecký kraj	149	148	117,86	30,24
Královehradecký kraj	245	240	191,56	46,47
Pardubický kraj	221	219	167,52	10,00
Kraj Vysočina	221	220	162,94	17,19
Jihomoravský kraj	550	545	425,01	64,52
Olomoucký kraj	360	357	280,92	44,15
Zlínský kraj	208	208	179,30	29,29
Moravskoslezský kraj	431	428	373,83	105,25

Zdroj: STAT IS: Statistický informační systém MŠMT

Jak se tyto počty mění v závislosti na letech je možné vidět v následující tabulce. Uvedené číselné údaje jsou platné vždy k 30. 9.

Tabulka 2: Asistenti pedagoga v MŠ během let 2020-2016

Školní rok	AP působící v mateřských školách celkem	Z toho ženy	Plné úvazky celkem	Z celku ve speciální třídě
2020/2021	4601	4553	3597,76	552,23
2019/2020	4194	4129	3230,09	568,92
2018/2019	3536	3481	2696,30	-
2017/2018	2963	2917	2205,58	-
2016/2017	2298	2247	1 605, 81	-

Zdroj: STAT IS: Statistický informační systém MŠMT

Z tabulky č. 2 lze snadno vyčíst, že počet asistentů pedagoga působících v mateřských školách vcelku rychle stoupá a převážná většina z nich je uplatňována právě v rámci integrace do běžných tříd. Údaje z předešlých dvou let nám také pro představu ukazují, kolik z nich působí ve speciálních třídách. Na základě konkrétních čísel lze usoudit, že se jedná opravdu o malý zlomek z nich. Informace zatím bohužel nejsou aktualizovány vzhledem ke školnímu roku 2021/2022. Také přesné číselné údaje jsou dohledatelné pouze do školního roku 2016/2017. Poté už nelze dohledat podložené informace, které by se vztahovaly pouze na asistenty pedagoga v mateřských školách.

1.4 Inkluze ve světě

Ne každá země aplikuje inkluzivní vzdělávání stejnou měrou. Někde jsou výsledky uspokojujivé hlavně díky celkovému nastavení systému předškolního vzdělávání, jinde nikoliv. V jistých skutečnostech však lze nalézt inspiraci. Tato kapitola poskytuje náhled do třech náhodně vybraných zemí a slouží pro představu, jak to může vypadat v jiných koutech světa.

1.4.1 Švédsko

Prvotním rozdílem v rámci předškolního vzdělávání u nás a ve Švédsku je požadována kvalifikace předškolních pedagogů. Ti zde musí mít, ať už působí na jakémkoliv stupni školy, vysokoškolské vzdělání. Pedagogové v mateřských školách musejí být tedy od roku 2011 vybaveni minimálně bakalářským titulem. Další podstatnou odlišností je počet dětí na třídě.

Ten se v této zemi pohybuje od 15 do 20 dětí, kterým se věnují převážně 3 pedagogové (Ježková, 2011 In: Partiková, 2017).

Švédsko, v souvislosti s inkluzí, se řadí k zemím tzv. „*one-track-approach*“ což znamená, že prosazují jednotné vzdělávání pro všechny děti, tedy v jedné škole (Bartoňová, 2014). To realizují pomocí bohaté speciálně pedagogické podpory a dalších nadstandardních služeb pro školy. Ve výsledku to vypadá tak, že každá konkrétní obec, ke které přísluší škola, má na starosti zaměstnávání a financování speciálních pedagogů a asistentů pedagoga. Pokud jsou však v takové škole vzdělávání i žáci s kombinovaným postižením, či jiným, které jim nedovoluje zvládat běžnou výuku, mohou vytvořit tzv. speciálně pedagogické skupiny či Rh třídy (pro tělesně postižené). Ty jsou vedeny týmem odborníků a probíhají buďto individuálně přizpůsobené, či mohou navštěvovat hodiny probíhající v běžných třídách (Vítková, 2013).

Podle informací z výzkumu, jejichž autorkami jsou Ginner Hau, Selenius a Björck-Åkesson (2020), švédské oficiální dokumenty ve výsledku slovní výraz inkluze v zásadě nezahrnují. To díky koncepci, kde jsou všechny děti v mateřské škole vítány bez ohledu na jejich národnost, zdravotní stav a podobně. I zde však existuje několik speciálních mateřských škol, ale v této zemi je hlášáno a výrazně doporučováno, že pro děti se SVP mají běžné mateřské školy, a tedy i inkluze výrazný přínos. Podle Lundqvist (2021) zhruba 85 % dětí ve věku od 1 roku do 5 let, zahrnující i ty se znevýhodněním, navštěvují mateřskou školu předtím, než jim začne povinné vzdělávání. Tatáž autorka také představuje 6 modelů, které ve Švédsku v rámci inkluzivního vzdělávání v mateřských školách fungují. Jedním z nich je tzv. outdoor inkluze, kdy děti s postiženími, které jsou seskupeny v jedné jednotce mateřské školy se setkávají s dětmi zdravými pouze v rámci venkovního pobytu, který jim naplánují a zorganizují učitelé. Dalším modelem jsou integrované činnosti, který je tomu prvním, až na to, že se tyto děti nesetkávají pouze v rámci venkovních aktivit, ale jsou přizvány i dovnitř ať už ke hře, či přímo ke vzdělávací činnosti. Třetím spatřeným modelem je mateřská škola, kde se vzdělávají děti jak se znevýhodněním, tak i bez a všechny jejich činnosti jsou společné. Tato forma odráží skutečnost, že i v inkluzivní škole děti zažívají segregaci. Čtvrtý model je téměř totožný, avšak s tím, že se jedná o inkluzi vez výjimek. Učitelé poskytují podporu a spolupracují s odborníky. Zbývající modely představují mateřskou školu takovou, jaká by v rámci inkluze měla doopravdy být.

1.4.2 Velká Británie

Pro počáteční podmínky je i zde vhodné uvědomit si základní skutečnosti, které jsou v britských mateřských školách nastavené. Rodiče předškolních dětí zde mají opravdu širokou škálu možností, jak své dítě se SVP podpořit. Kromě docházení sociální pracovníce či pečovatelky do rodiny mohou zvolit soukromé a veřejné jesle či školy, také komunitní předškolní zařízení, speciální vzdělávací zařízení či kombinovanou péči. I zde zákony určují potřebnou kvalifikaci osob, které se budou v těchto zařízeních dětem věnovat. V případě předškolních pedagogů je zde nutné získat vysokoškolský bakalářský titul a následně absolvovat program Early Years Initial teacher Training, díky kterému člověk získá status, který ho opravňuje vzdělávat v mateřské škole. Co se týče počtů dětí na třídě, jde většinou od skupinu o počtu 15 až 25 dětí v závislosti na jejich věku a množství pečujících osob. Co se týče přípravných tříd, zde jsou požadavky jiné. Může zde být ve třídě až 30 dětí na jednoho kvalifikovaného pedagoga (Vlachová, 2019).

V souvislosti s tímto ostrovním státem je možné také narazit na slovní spojení „Index inkluze“. Pod tím si lze představit jakýsi účelný návod, kterým má za cíl zavedení inkluze na všech školách. Je také symbolem, který má dát najevo, že všichni žáci mají potřeby dvojího charakteru – individuální a speciální. Žáci se tak díky tomu nedostanou do prostoru třídy, kde jsou bráni jako cizí článek, ale heterogenita se zde bere jako normalita. Vadurová (2012) tento pojem přibližuje inkluzivní kultuře, která tvoří spolehlivé, partnerské a otevřené prostředí, kde se všichni vzájemně respektují. Toto prostředí vlastní jakési hodnoty, které se poté vzájemně předávají žákům, rodičům, novým zaměstnancům a všem ostatním zainteresovaným osobám. Zastávají totiž názor, že individuální vzdělávání je prvořadé před tím inkluzivním. Tento přístup lze nazývat „multi-track-approach“, tedy kombinovaný systém, který zahrnuje jak školy běžné, tak speciální (Vítková, 2013, str. 14).

Pokud se však někde přijde na to, že inkluze z nějakého důvodu nefunguje tak jak má, Velká Británie má k dispozici speciální podpůrné nabídky. Jak zdůrazňuje Vlachová (2019), v této zemi se klade velký důraz na úzkou spolupráci běžných zařízení s odborníky na předškolní výchovu obecně či přímo se speciálními pedagogy zaměřenými na různé oblasti péče. Také zde věnují nemalou pozornost průběžnému vyhodnocování výsledků práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechny tyto skutečnosti kladou velké nároky na všechny aktéry školní inkluze a jejich vzájemnou spolupráci.

1.4.3 Německo

Německo, v rámci dat k roku 2010, provozovalo přístup tzv. „*two-track-approach*“ podobně jako Česká republika, do budoucna však měli v plánu směřovat spíše k modelu „*multi-track*“ stejně jako Velká Británie. Tehdy tedy bylo možné v zemi pozorovat dva separované školské systémy – žáci se SVP se vzdělávají ve speciálních školách (Vítková, s. 14, 2013). Podle Lichtblau (2021) je však v současné době vidět, že Německo se orientuje v předškolních zařízeních od separace k inkluzi a zvyšuje se počet dětí se SVP, které dochází do běžných mateřských škol. Například v roce 2016, provedli výzkum Lohmann, Hensen a Wiedebusch na území Německa. Jejich vzorek tvořilo 141 speciálních pedagogů a 736 učitelů působících v předškolních zařízeních. Zjistili, že jejich postoj je zásadně pozitivní a tento výsledek se shoduje s několika dalšími výzkumy realizovanými na tomto území (Lichtblau, 2021). V rámci statistik bylo zjištěno, že v roce 2019 odešla zhruba 48 % dětí se znevýhodněními do předškolních zařízeních, které jsou nakloněni inkluzi. V rámci výzkumu byly dány do protipólu postoje předškolních učitelů z Německa a Číny, kdy výsledkem bylo pozitivní vnímání inkluzivního vzdělávání v obou případech, avšak kladnější odezvy převažovaly od Německých respondentů. Důležitým zjištěním je také to, že v obou zmiňovaných zemích, téměř neexistuje žádná centrální podpora pro učitele mateřských škol, kteří jsou součástí inkluzivního procesu. V Německu jsou k dispozici pouze externí zdroje v podobě přednášek či školení. V Číně se tyto školení zase zaměřují na konkrétní dětská znevýhodnění namísto konkrétních strategií k jejich začleňování. Poskytují je pouze a ve velmi omezené míře například speciální vzdělávací školící střediska.

2 POZICE ASISTENTA PEDAGOGA

Klíčovým slovem této práce je právě pojem asistent pedagoga. V dnešní době inkluzivního vzdělávání se jeho profese pravděpodobně už téměř v každé mateřské škole vyskytuje, anebo se s ní v minulosti setkala. Je dobré vědět, kdy má dítě a také pedagog nárok na jeho zařazení právě do jejich třídy a kdy může ředitel školy tuto pozici právě v jeho mateřské škole zřídit.

2.1 Zřízení pozice krok za krokem

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je v lepším případě možné přijmout do mateřské školy již u zápisu. Dítě má již stanovenou diagnózu, v minulosti již navštívilo pedagogicko-psychologickou poradnu či speciálně-pedagogické centrum, a tak víme s čím přichází. V takovém případě je jasné, že je nutné zřídit pozici buďto asistenta pedagoga či osobního asistenta, dle konkrétní diagnózy a stupně podpůrných opatření. Ne vždy je to však takto jednoduché. V současné době se čím dál tím častěji děje, že pedagog během školního roku nabude pocitu, že dítě určitým způsobem vybočuje z davu a má podezření buďto již na určitou diagnózu či prostě tuší, že tady zkrátka něco nehraje. V takovém případě je první na řadě rozhovor s rodiči a zde už závisí první krok právě na nich. Není vyloučeno, že se rodiče brání a o podezření třídní učitelky nechtějí slyšet, tudíž často k vyšetření nedojde a dítěti není poskytnuta adekvátní pomoc, podpora a péče, kterou by potřebovalo (Němec, 2018).

V lepším případě dojde k domluvě a rodiče si s dítětem sjednají schůzku v PPP. „Ta je zaměřena na zejména komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků.“ (Vítková, 2013, s. 27). Mimo to, poskytuje metodickou podporu škole, kde dítě se SVP dochází (Bachmann, 2014). Dle stanovené diagnózy je možné navštívit také speciálně pedagogické centrum, jinak SPC. Jejich činnost je ošetřena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Změnu přinesla novela vyhlášky č. 116/2011 Sb. Zde sehrávají hlavní roli speciální pedagogové, kteří mají za úkol neustálou spolupráci s dítětem, jeho rodinou a školou, které dítě navštěvuje. To mu poté umožňuje správně nastavit edukační prostředí pro dítě, které v závislosti na jeho pokrocích a potřebách mění a konzultuje se všemi zainteresovanými osobami.

Informace k postupu v souvislosti s podpůrnými opatřeními lze nalézt ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zde v Hlavě III. a počátkem §10 je možné najít podrobnější zásady, které nás dovedou k jednotlivým krokům:

1. Pokud nastane situace zmiňovaná výše, tedy, že má pedagog podezření na nutné zařazení podpůrných opatření k určitému dítěti, je prvotně na řadě škola. Ta mu poskytne podpůrné opatření 1. stupně neboli plán pedagogické podpory, a má 3 měsíce na zhodnocení jeho funkčnosti. Pokud na konci tohoto období zjistí, že stanovené cíle se nepodařilo naplnit, dalším krokem je komunikace s rodiči a doporučení využití poradenské pomoci. Než se v této věci dostaví výsledek, škola dítěti poskytuje podpůrné opatření 1. stupně jako doposud. Rodič je samozřejmě oprávněn využít školskou poradenskou pomoc i bez předešlého doporučení pedagoga (Kendíková, 2016).
2. Před vydáním doporučení školské poradenské zařízení probere se školou a zákonnými zástupci dítěte doporučené podpůrné opatření a přihlédnou k jejich konstruktivnímu vyjádření. Pokud rodiče neprojeví součinnost v souvislosti s doporučeným podpůrným opatřením je poradenské školské zařízení a škola nucená postupovat podle zákona 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (Kendíková, 2016).
3. Následně školské poradenské zařízení vydává zprávu, kde jsou uvedeny závěry plynoucí z uskutečněných vyšetření a také doporučená podpůrná opatření. Tato zpráva a doporučení musejí být vydány nejpozději 30 dní od ukončení posuzování vzdělávacích potřeb dítěte, avšak nejpozději 30 dní od přijetí žádosti adresované školskému poradenskému zařízení. Pokud je v této zprávě doporučeno podpůrné opatření 2. – 5. stupně, škola zřizuje pozici asistenta pedagoga (Kendíková, 2016).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. také obsahuje přílohu č. 1, ve které lze najít Přehled podpůrných opatření. Ten konkrétně vymezuje podmínky zajištění ke konkrétnímu podpůrnému opatření prvního až pátého stupně, také finanční náročnost, formu vzdělávání, východiska pro poskytování podpůrných opatření (dále jen PO), několik příkladů k metodám, organizaci, hodnocení vzdělávání apod. Tato příloha zmiňuje asistenta pedagoga od třetího stupně podpůrných opatření. Mimo jiné obsahuje také výši úvazků a týdenní časovou dotaci AP.

V příloze č. 5 stejnojmenného dokumentu najdeme Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Tato příloha představuje vzor dokumentu, který na základě proběhlého vyšetření vyplňuje školské poradenské zařízení. Zde je mimo jiné

také uvedena kategorie pedagogická personální podpora, kde poradna může doporučit právě asistenta pedagoga musí uvést jakou hodinovou dotaci má splňovat. Toto je pro asistenta pedagoga a školu obecně důležitý údaj. Škola jej zadá do matriky a v konkrétním měsíci vygeneruje výkaz R-44-99. Na základě něho jsou poté škole uvolněny finanční prostředky na plat asistenta pedagoga (Kendíková, 2017).

2.2 Druhy asistentů ve školství

V České republice se ve školství, nejen v mateřských školách, setkáváme s několika druhy asistencí. Může se jednat o asistenty tlumočníky pro neslyšící, tlumočnickou asistenci pro nevidomé, studijní asistenty apod. Tyto a jiné další se doplňují a vzájemně prolínají. Pomyslný střed v mateřských školách však v současné době v souvislosti s inkluzí tvoří tři pracovní pozice. Asistent pedagoga, který je pro tuto práci stěžejní, osobní asistent a školní asistent (Němec, 2018). Následující kapitoly mají za cíl tyto profese definovat a vzájemně rozlišit, jelikož jsou v praxi často zaměňovány a laickou veřejností ne příliš rozeznávány a chápány.

2.2.1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je středobodem této práce, a proto mnoho informací o této pozici lze získat z téměř všech kapitol tohoto textu. Pro pochopení problematiky uvedeme tedy jen několik základních informací, jelikož mnoho dalších je možné se dočíst ve zbývajících kapitolách.

Asistent pedagoga, jak můžeme zjistit v Zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je pedagogickým pracovníkem a také zaměstnancem školy. Tento zákon také udává, jakým studiem získá svou odbornou kvalifikaci. Tato pozice je okrajově zmíněna i v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ale především ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zde se dočteme, jaká může být jeho náplň práce, v rámci kterých podpůrných opatřeních figuruje a jakou personální podporu může poskytovat. Pro naše účely je důležité vymezit jeho hlavní náplň práce, která je podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., §5 a odstavce 1 následující:

„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci

vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“

2.2.2 Osobní asistent

Pokud budeme hledat legislativní zakotvení pozice osobního asistenta ve výše zmíněných zákonech a vyhláškách, příliš neuspějeme. Pouze vyhláška č. 27/2016 Sb., v §9 uvádí poskytování podpory ze strany dalších osob: *„Působení dalších osob, které žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami po dobu jeho pobytu ve škole poskytují podporu podle jiných právních předpisů, zejména osobního asistenta, se umožní na základě vyjádření školského poradenského zařízení.“*

Tato pracovní pozice je primárně zakotvena v Zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Zde je v §38 uvedeno: **(1)** *„Osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje.“* Dále odstavec 2 uvádí činnosti, které nejčastěji tvoří náplň práce osobního asistenta:

- pomoc při zvládání běžných úkonů péče o vlastní osobu,
- pomoc při osobní hygieně,
- pomoc při zajištění stravování,
- pomoc při zajištění chodu domácnosti,
- pomoc při výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

Osobní asistent stejně jako asistent pedagoga patří do služby, která zajišťují podpůrná opatření. Podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga však zabezpečuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), zatímco osobní asistent pochází z resortu Ministerstva práce a sociálních věcí (dále jen MPSV). Je tedy pracovníkem sociální péče, tím pádem se jedná o sociální službu. Financování osobního asistenta pochází z prostředků uživatele této služby. Pokud si například rodič pro své dítě do mateřské školy najme osobního asistenta, který je zaměstnaný v neziskové organizaci či v sociálních službách, v obou případech dostávají dotace od státu na jeho plat. Rodiče dítěte potom na tuto službu přispívají. Osobní asistent je tedy zaměstnancem příslušné organizace, které poskytuje sociální služby,

či jej zaměstnává právě rodič dítěte umístěného v mateřské škole (Pospíšilová, 2022). Zvolená organizace má poté smlouvu s ředitelem konkrétní mateřské školy. Je nutné dodat, že v mateřských školách se pozice osobního asistenta příliš nevyskytuje a v tomto směru ji většinou zastihuje právě asistent pedagoga. Je nutné si však uvědomit jejich rozdíl v uplatnění.

Osobního asistenta si v prostředí mateřské školy lze představit jako člověka, kterého si například platí rodiče dítěte, které má těžký tělesný handicap a je nutné jej po čas pobytu v mateřské škole přemísťovat na vozičku a dopomáhat mu se sebeobsluhou. Je tedy nutný neustálý dozor a pomoc. V jiném případě může například osobní asistent pomáhat diabetickému předškolnímu dítěti s dávkováním inzulinu. Možností je jistě několik, avšak v prostředí mateřské školy se příliš nevyskytují. Velmi častým modelem ve školách bývá, že je osobním asistentem právě rodič dítěte (Pospíšilová, 2022).

Oproti tomu asistent pedagoga je v současné době pozice častá. Jedná se o zaměstnance školy, který je například přiřazen do třídy nejmenších dětí, jelikož zde dochází dítě, které může mít mentální a tělesné postižení na takové úrovni, že se dokáže učit novým věcem, avšak má zvýšené nároky na individuální péči. Také se může jednat o dítě s diagnózou autismu, ADHD a samozřejmě mnoho dalších (Němec, 2018). Podle výše uvedených rozdílů je možné usoudit, že pozice osobního asistenta tvoří jakousi doplňkovou službu, zatímco asistent pedagoga je brán jako nezbytná součást pro fungování inkluzivního vzdělávání.

2.2.3 Školní asistent

Tato pozice je vcelku novým pojmem, který přišel do školství v roce 2015 souběžně s tzv. šablonami, tedy projekty OP VVV (Operační program Výzkum, vývoj, vzdělávání). Ten vznikl za účelem „posunu České republiky směrem k ekonomice založené na vzdělávání“ (OP VVV, 2017). Zaměřuje se mimo jiné na zkvalitnění vzdělávání, posílení rovného přístupu ve vzdělávání, zaměření se na kvalitní výzkum a jeho přínos apod. V rámci personální šablony pro mateřské školy může ředitel školy posílit svůj tým mimo chůvu, školního speciálního pedagoga, školního psychologa a sociálního pedagoga, také například právě o školního asistenta (MŠMT, 2020). **Náplní práce školního asistenta je poté:**

- Poskytování základní nepedagogické podpory přímo v rodině, a to formou spolupráce s rodiči.

- Zprostředkování komunikaci s komunitou, rodinou a školou spočívající např. v aktivitách vedoucích k zajištění pravidelné docházky dětí, porozumění rodinnému prostředí dětí a zajištění přenosu informací mezi školou a rodinou.
- Pomoc v zajišťování výjezdů školy (výlety, školy v přírodě apod.) a s organizační podporou pedagogických pracovníků při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Poskytování přímé nepedagogické podpory dětí v předškolním vzdělávání spočívající např. v nácviku jednoduchých činností při příchodu a pobytu ve škole nebo při akcích školy, pomoci při oblékání. Dále vykonává např. organizační činnosti při zajištění školního stravování dětí (komunikace se školní jídelnou a rodiči apod.), podporuje děti při manipulaci s pomůckami, při podpoře soběstačnosti a motivaci ke vzdělávání. Podporu dětem poskytuje vždy za přítomnosti pedagogického pracovníka.
- Poskytování podpory pedagogovi při administrativní a organizační činnosti podle potřeb pedagoga. Účelem asistentovy podpory v oblasti administrativních a organizačních úkonů je, aby pedagog získal více času na vlastní individuální práci s dětmi. Tyto podpůrné činnosti ale nejsou hlavní pracovní náplní školního asistenta (MŠMT, 2020).

V tomto dokumentu je mimo jiné uvedeno, že skutečnou náplň práce a její rozsah určuje ředitel školy na základě momentálních potřeb dětí a školy obecně. Jedná se tedy o pozici vskutku flexibilní, kdy člověk na této pozici může zajistit asistenci v jakékoliv třídě dětí (např. administrativní pomoc pedagogovi či přímo řediteli školy nebo také převzetí asistence u výtvarných činností, kdy se pedagog oproti tomu může individuálně věnovat například dětem s odkladem školní docházky apod.).

Je také dobré vědět, že školní asistent je nepedagogický pracovník školy, což zapříčiňuje, že jeho řádná dovolená vcelku činí cca 4-5 týdnů, nemůže si nárokovat studijní volno a také se na něj nevztahuje režim DVPP. Výše odměny je v kompetenci ředitele školy díky tomu, že se tato pozice nenachází v katalogu prací. Vedení má však v rámci vyplácení školního asistenta několik variant, kdy se při financování můžou řídit těmito pozicemi:

- Asistent pedagoga (4. – 6. platová třída)
- Sociální pracovník (8. – 12. platová třída)
- Personalista (7. – 8. platová třída) (Němec, 2018).

Tabulka 2: Srovnání jednotlivých pracovních pozic

	ASISTENT PEDAGOGA	OSOBNÍ ASISTENT	ŠKOLNÍ ASISTENT
Status	Pedagogický pracovník	Pomocný pracovník	Nepedagogický pracovník
Nutná kvalifikace	Akreditovaný kurz pro asistenty pedagoga	Kurz pro pracovníky v sociálních službách	Akreditovaný kurz pro asistenty pedagoga
Zaměstnanec	Mateřské školy	Nestátní neziskové organizace	Mateřské školy
Platové ohodnocení	V kompetenci ředitele školy (dle tabulek odměňování pedagogických pracovníků)	Max. 130 Kč/hod.	V kompetenci ředitele školy (dle tabulek odměňování pedagogických pracovníků)
Financování	Škola – MŠMT	Rodiče	OPVVV (EU)
Náplň práce určuje	Ředitel školy	Rodiče dítěte se SVP	Ředitel školy
Přítomnost na základě ...	Doporučení poradenského zařízení	Žádosti rodičů	Zapojení do šablon v rámci OP VVV
Zařazení ve škole	Přiřazen do třídy, kde dochází dítě se SVP	Přiřazen k dítěti se SVP	Dle uvážení ředitele školy
Náplň práce	Zprostředkovávání výchovné a vzdělávací činnosti dítěti se SVP, pomoc při přizpůsobení se prostředí mateřské školy, komunikaci s vrstevníky apod.	Zajištění sebeobslužných, doprovodných činností dítěte se SVP	Nepedagogická podpora ve vzdělávání dětí ohrožených školním neúspěchem, podpora pedagoga v administrativě, organizaci; pomoc při zajišťování výjezdů školy, komunikace s komunitou, rodinou a školou

Zdroj: Liga vozíčkářů, 2012

3 ASISTENT PEDAGOGA V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Následující kapitola je pro tuto práci stěžejní. Poskytuje praktický náhled na pozici asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy a zohledňuje témata, která jsou pro něj denním chlebem v prostředí předškolního vzdělávání. Od vymezení jeho počátku půjdeme přes legislativu, v rámci které si uvědomíme práva a povinnosti tohoto zaměstnance a zamíříme přímo k tématům vhodným do praxe.

3.1 Historický vývoj profese

Profese asistenta pedagoga se pochopitelně již od počátku nevyvíjela pod stejným názvem a také požadavky na tuto profesi nebyli již od samotného počátku totožné s těmi dnešními. Tato profese v České zemi existuje již několik let, konkrétně od roku 1997, kdy na základě zákona 127/1997 Sb. bylo stanoveno, že v rámci organizace speciálních škol a speciálních škol mateřských, mají ve třídě působit současně dva pedagogičtí pracovníci – učitel a asistent. Tento požadavek se vztahoval na třídy, kde docházely děti s diagnózou autismu, ve třídě pro žáky hluchoslepy, ve třídě přípravného stupně a ve třídě, kde se vzdělávají děti a žáci s více vadami. Tuto asistentskou podporu zprvu vykonávali především muži v rámci tzv. civilní služby, díky čemuž si nahrazovali tehdy povinnou službu v armádě (Němec, 2021).

V rámci podpory sociálního znevýhodnění byla zprvu věnována pozornost na romské žáky a děti. Jak se i nadále dozvídáme z příspěvku Němce (2021), oficiálně byla pozice „romský asistent“ uzákoněna v letech 1997-1998. V následujících letech došlo k velmi rychlému nárustu počtu těchto asistentů v praxi. V letech 2000-2001 došlo k přejmenování této profese na „vychovatel-asistent učitele“ a tím i využití této profese nejen romské komunitě, ale všem sociálně znevýhodněným.

Pojetí asistenta pedagoga jako takového došlo v ČR k 1. lednu 2005 díky legislativní úpravě, která platí dodnes. Nový školský zákon tedy zavedl jednotné pojmenování „asistent pedagoga“. A tak již dnes není rozlišováno, zda má asistent pedagoga svou práci díky žákovi či dítěti se zdravotním či sociálním znevýhodněním (Němec, Šimáčková, Hájková, 2016)

3.2 Legislativní zakotvení

Nejzákladnějším dokumentem je v tomto směru zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jinak nazývaný také jako školský zákon. Ten je v aktuální platnosti od 27. 2. 2021 do 31. 1. 2022. V současném znění nalezneme

zmínku o pozici asistenta pedagoga v §16. Ten je věnován podpoře a vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde se v odstavci (2) stanovuje v čem spočívají podpůrná opatření. Kromě bodů jako úprava organizace obsahu vzdělávání, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, poradenská pomoc je pod bodem g) uvedeno „využití asistenta pedagoga“.

Poslední zmínku přímo o pozici asistenta pedagoga je možné v tomto dokumentu nalézt pod §19. Zde je u bodu h) uvedeno, že ministerstvo stanoví vyhláškou: *„podmínky pro využití asistenta pedagoga a pravidla jeho činnosti a podmínky působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů.“*

Pokud je nutné nalézt informace k této pozici ve školství trochu konkrétnější, je dobré nahlédnout do vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Aktuální novela této vyhláška vešlo v účinnost 1. 1. 2021, momentálně se tedy jedná o její 8. verzi. Jelikož je tato novela obsáhlá a asistent pedagoga zde figuruje opravdu nesčetněkrát, zmíníme pouze ve zkratce body, které nám v souvislosti s touto pozicí a prostředím mateřské školy připadají důležité. Některé části budou také zahrnuty v následujících kapitolách zaměřených na určitou konkrétní problematiku v souvislosti s asistentem pedagoga.

Lze začít u §5, kdy je hned v odstavci (1) možné se dočíst, co si pod touto profesí a pracovní pozicí představit a jaká je jeho náplň práce: Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

3.3 Asistent pedagoga jako zaměstnanec mateřské školy

Stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci je i asistent pedagoga zaměstnancem školy. Má svá práva i povinnosti a je na řediteli školy, aby mu vytvořil dobré podmínky pro kvalitní vykonávání jeho práce. V praxi jsou často lidé na této pozici nespokojeni s platovým ohodnocením a vznikají i jiné problémy, a proto se teď zaměříme na momenty, které se můžou zdát triviální, avšak ne v každé mateřské škole samozřejmé.

Pro asistenta pedagoga je stěžejní jeho **výše úvazku**, která se odvíjí od přiznaných podpůrných opatření. To vzniká na základě intenzivních konzultací příslušníků školských poradenských zařízení a ředitele školy. Hledají možná nejlepší řešení, díky kterým by vstup dítěte se SVP do třídy běžné mateřské školy nebyl nepříjemným zážitkem ani pro dítě, ani pro dotčené pedagogické pracovníky. Na počátku všeho je tedy doporučení školského poradenského zařízení, které je výsledkem vyšetření konkrétního dítěte. Na základě konkrétní výše úvazku už se ředitel školy může odrazit a může začít hledat vhodného kandidáta na obsazení této pracovní pozice. Musí však také splnit několik formálních kroků (zápis údajů do školní matriky, žádost o souhlas s využitím asistenta pedagoga, vygenerování výkazu R-44-99).

Při přijímacím pohovoru musí budoucí asistent pedagoga doložit několik dokumentů, které jsou nezbytné pro přijetí na tuto pracovní pozici:

- Osvědčení o nejvyšším dosaženém vzdělání
- Výpis z rejstříku trestů
- Lékařské potvrzení

Pokud jsou všechny dokumenty v pořádku, ředitel školy může uzavřít **pracovní smlouvu**. Zde se setkáváme s dilematem, které ředitelé škol často mívají, a to, zda uzavřít smlouvu na dobu určitou či neurčitou. Smlouva na dobu určitou bývá často uzavírána na jeden školní rok, což pro asistenty pedagoga představuje nejistou budoucnost. Smlouva na dobu neurčitou je pro ně podstatně výhodnější, avšak zase představuje riziko pro ředitele škol, kteří nikdy neví, zda jim konkrétní dítě se SVP během školního roku například nepřejde do jiné mateřské školy (Kendíková, 2017).

V rámci smlouvy je také důležitá **zkušební doba**. Tu určuje zákon č. 262/2006 Sb., neboli Zákoník práce. Ta by neměla být delší než 3 měsíce ode dne vzniku pracovního poměru a musí být sjednána písemně. Stejně jako kdekoliv jinde i u asistenta pedagoga tato lhůta slouží primárně k tomu, aby si mohly obě strany ověřit, zda jim určitý pracovní poměr vyhovuje či nikoliv. V případě školství a konkrétně asistenta pedagoga je do této zkušební doby zahrnuto dá se říct i samotné dítě. Vedení školy má hlavně v zájmu vyzkoušet, zda si AP s konkrétním dítětem tzv. sednul, což je důležité hlavně u dětí např. s poruchou autistického spektra.

Je důležité zmínit **práva a povinnosti**, které platí pro všechny pedagogické pracovníky, tedy i pro asistenta pedagoga. Mezi jednu z povinností mimo jiné patří, jak udává zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, konkrétně §24, povinnost dalšího vzdělávání

jakožto udržování a doplňování kvalifikace. Každý pedagogický pracovník se tedy může buďto na vysoké škole, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) nebo v jiných vzdělávacích institucích, které mají udělené akreditaci ministerstvem účastnit různých vzdělávacích kurzů s různým zaměřením. Po jejich absolvování dodává jako důkaz obdržené osvědčení. S tím souvisí také možnost dalších 12 dní volna, které si zaměstnanec vybírá za účelem právě těchto vzdělávacích příležitostí. V době tohoto studijního volna má i asistent pedagoga právo na náhradu platu ve výši ušlého platu. Kromě studijního volna má AP samozřejmě také právo na řádnou dovolenou a příspěvky z fondu kulturních a sociálních potřeb (dále jen FKSP) apod. Zkrátka se jedná o dalšího pedagogického pracovníka v týmu mateřské školy, který by určitě ze strany vedení neměl být opomíjen (Kendíková, 2017).

V rámci povinností je dobré připomenout, že i asistent pedagoga, stejně jako pedagog sám, je vázán mlčenlivostí. Musí tedy chránit osobní údaje dětí a nelze sdělovat nepedagogickým pracovníkům školy ani nikomu jinému mimo školu, informace ohledně chování dětí či dokonce ohledně jejich zdravotního stavu. Tato situace je poté považována za vážné profesní pochybení (Němec, 2018). Ve školském zákoně je tato skutečnost ošetřena v §22b, kde je uvedeno: „Pedagogický pracovník je povinen zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím osobní údaje, informace o zdravotním stavu dětí, žáků a studentů a výsledky poradenské pomoci školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště, s nimiž přišel do styku.“

3.3.1 Pracovní náplň asistenta pedagoga

I když se v naší zemi slova integrace a inkluze vyskytují již nějakou dobu a taktéž slovní spojení asistent pedagoga není nové, stále se najde mnoho lidí, kteří mají zkreslené představy o náplni práce této profese, toho, za jakým účelem vlastně tato pracovní pozice vznikla a proč ji někde nalézt lze a v jiných třídách naopak ne. Pokud si budeme chtít zmíněné otázky osvětlit a odpovědi na ně podložit, půjdeme k samotnému počátku. Nejlepší je nahlédnout do zákonů, které již byly v kapitole 3.2 zmíněny. Dobrým místem pro hledání může být prováděcí předpis §16 školského zákona, a to konkrétně vyhláška č. 27/2016 Sb. V §5 a následujících odstavcích lze nalézt odpověď na naši otázku. Jelikož jsou body zmíněné v konkrétní novele pro uvědomění si problematiky důležité, je odcitována jejich většina: „*Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání,*

podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Hned z prvního odstavce lze vyčíst, že asistent pedagoga je především podporou a pomocí pro učitele na třídě a jeho náplní práce je také podpora žáka se SVP.

„Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Tato část uvádí, že asistent pedagoga je oprávněn pracovat i s celou skupinou dětí, pokud ho tím třídní učitel pověří. Tento oddíl lze považovat za důležitý, pokud někdo tvrdí, že asistent pedagoga je oprávněn pouze k práci s dítětem s postižením. Vše však záleží na rozhodnutích třídního pedagoga.

„Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména:“

- a) „přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*
- b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Zde si lze hned v části a) všimnout množného čísla v podobě slova „žáků“. To znamená, že asistent pedagoga může individuálně podporovat jakékoliv dítě, ne, jen nutně to s hendikepem. Důležitý je také bod b), kde je uvedeno, že asistent pedagoga má vést dítě k co nejvyšší míře samostatnosti. Jak uvádí Němec (2018), v praxi se často stává, že asistent pedagoga dítěti pomáhá s činnostmi, které dokáže zvládnout samo či dokonce za něj vykoná celou práci. Možná je to pro ně jednodušší a také rychlejší, avšak tímto přístupem často podporují závislost dítěte na jeho osobě, což je samozřejmě chyba.

„Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména...“

- a) „pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*

- b) *pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- c) *pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- d) *pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- e) *nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- f) *pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).*

V této části je zmíněna primárně pomoc ohledně dítěte se SVP, což je samozřejmé. Díky příchodu tohoto dítěte do třídy je i pozice asistenta pedagoga zřízena. Za zmínku však stojí bod d) kdy se uvádí, že AP může pomoci s komunikací se zákonnými zástupci dítěte, k čemuž však v praxi asistenti nejsou často připouštěni (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Pro lepší pochopení uvádíme také náplň práce asistenta pedagoga, kterou trochu konkrétněji popisuje Vejrochová (2015). Ta zmiňuje:

- individuální nebo skupinová podpora dítěte se SVP v rámci vzdělávání přímo ve třídě,
- individuální nebo skupinová podpora dítěte se SVP v rámci vzdělávání mimo třídu,
- práce asistenta pedagoga s dětmi bez speciálních vzdělávacích potřeb,
- pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vzdělávání,
- společná příprava s učitelem,
- komunikace s rodiči dětí,
- konzultace s poradenskými pracovníky.

Na základě výše zmíněného je možné v rámci shrnutí říci, že asistent pedagoga je začleněn na základě konkrétního stupně podpůrných opatření do třídy, kde dochází dítě se specifickými vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga poté pomáhá třídním učitelům různou podobou, aby pro něj zařazení takového dítěte do konkrétní třídy neznamenal přítěž a práci navíc, kterou nejde ve společnosti dalších dětí kvalitně zvládnout. Nicméně jak je uvedeno, tak asistent pedagoga neslouží pouze k přímé práci s dítětem se SVP. Pokud ho učitel pověří, může pracovat s celou skupinou žáků nebo naopak jen s určitými skupinami, zatímco se třídní učitel věnuje dítěti s individuálními vzdělávacími potřebami. Pokud je o to požádán, může také zajistit určité organizační věci či pomoc v komunikaci s rodiči. Jak zdůrazňuje Vejrochová (2015)

přítomnost asistenta pedagoga ve třídě nesmí znamenat skutečnost, že se učitel přímé práci s dítětem se SVP bude vyhýbat nebo ji bude dokonce rezignovat. Jediný správný postup podle Němce je takový, (2018), že se učitel věnuje všem dětem (včetně toho se SVP) a asistent pedagoga pomáhá učiteli v tom, aby měl na tuto činnost dostatek času pro všechny. Zkrátka by AP měl být pravou rukou učitele a pro jejich harmonické fungování je nezbytná jejich komunikace a spolupráce. Pokud jejich součinnost funguje na dobré úrovni, určitě může být pro takovou třídu mateřské školy velkým přínosem a také alespoň malou úlevou pro už tak náročnou práci učitele.

Asistent pedagoga musí také často ve spolupráci s třídním učitelem zpracovávat **individuální vzdělávací plán** (dále jen IVP). Zmínku o IVP je samozřejmě možné najít ve školském zákoně, konkrétně v §18. Zde se píše: „*Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu...*“

Lze tedy říci, že se jedná o listinu, podle které v mateřské škole vzděláváme dítě se SVP, na základě kterého, je asistent pedagoga přidělen do konkrétní třídy. Zpracovává ho škola (často tedy AP ve spolupráci s učitelem) a vypracovává se na základě doporučení školského poradenského zařízení a písemné žádosti zákonného zástupce dítěte. A to v případě, pokud byl dítěti přiznán 2. stupeň podpůrných opatření, či vyšší (Kendíková, 2017).

Další podrobnější informace lze dohledat ve vyhlášce č. 27, konkrétně v §3. Ten obsahuje základní informace, jako jsou například ty následující:

(1) „*Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení...*“

(2) „*Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.*“

(6) „*Zpracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu zajišťuje škola. Individuální vzdělávací plán se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka, není-li žák zletilý*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Mimo to, se však zde lze dočíst, jaké základní informace by mělo IVP obsahovat:

- údaje o stupních podpůrných opatření
- identifikační údaje dítěte
- pedagogičtí pracovníci, kteří se podílejí na vzdělávání dítěte se SVP
- informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka
- informace o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání
- informace o úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka
- informace o případné úpravě očekávaných výstupů vzdělávání dítěte

(Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Jsou zde také uvedeny lhůty, v rámci kterých má být IVP zpracován (nejpozději do 1 měsíce od doručení doporučení škole). Je zde také poznamenáno, že školské poradenské zařízení má právo 1x ročně kontrolovat naplňování IVP. Aby bylo vše v pořádku, je vhodné IVP zpracovávat tak, aby odpovídalo momentálním potřebám a úrovni dítěte. To nám umožní předpis, v rámci kterého nám tato vyhláška umožňuje do IVP zasahovat i v průběhu školního roku (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Pokud chceme mít všechny náležitosti v rámci individuálního vzdělávacího plánu v pořádku, dopomůže nám, kromě nastudování této vyhlášky také její příloha č. 2, kde najdeme vzorový formulář pro zpracování dokumentu IVP. Tento spis je tedy možné považovat za jeden ze základních dokumentů, které jsou pro práci s integrovaným dítětem téměř nutností. Ať už se na jeho tvorbě podílí kdokoliv, měli by zde být uvedeny hlavně očekávané výstupy dítěte v jednotlivých oblastech a k nim se vztahující vhodné metody a formy práce. Tyto informace jsou poté pro samotného asistenta jakýmsi cílem, kterého se společně s dítětem snaží dosáhnout.

Ať už je v náplni práce asistenta pedagoga cokoliv, co podepsal při přijímacím pohovoru, nejdůležitější je komunikace s třídními učiteli, kteří v konkrétní třídě působí. Pokud si tito lidé dostatečně kvalitně vyjasní svá očekávání a dojde k domluvě z obou stran, každý z nich dobře ví, co od sebe vzájemně můžou požadovat a očekávat. Vždy je však nutné přihlédnout i ke kvalifikaci konkrétního asistenta pedagoga, což zmiňuje i Němec (2018). Ten mimo jiné poukazuje na skutečnost, že v současné době pracují na pozicích asistentů lidé, kteří mají vysokoškolské vzdělání, někdy i z oboru speciální pedagogiky a zde by bylo opravdu škoda, pokud by takový člověk pomáhal jen při sebeobsluze a hygieně dětí. Je zde škoda nevyužitého potenciálu, a navíc riskujeme to, že tento člověk s nejvyšší pravděpodobností v brzké době odejde. Zde můžeme takového asistenta pověřit i složitějšími a odbornějšími úkoly. Naopak

pokud na této pozici působí osoba, která má výuční list, nulovou praxi ve školství a způsobilost pro vykonávání profese nabíla díky asistentskému kurzu, nemůžeme zde očekávat vysokou míru odbornosti a způsobilosti například pro nácvik sociálního chování s autistickým dítětem. V každém případě mají oba tito asistenti v mateřské škole své místo, jen je při tvorbě jejich náplni práce opravdu nutné zohlednit jejich vzdělání.

Je však na místě dodat, že i pokud člověk podepíše smlouvu a náplň práce jakoukoliv, v praxi je realita bohužel často jiná. Mezeru v systému popisuje Němec (2018), který vyobrazuje například situace, kdy je do mateřské školy přijato dítě, které potřebuje určitou asistenci při úkonech, které vyžadují již spíše zdravotnicko-ošetrovatelskou asistenci (např. podávání inzulínu, odsávání hlenů, přebalování, krmení apod.) k čemuž asistent pedagoga většinou není způsobilý. Tyto situace se jako velmi časté jeví zvláště v mateřských školách speciálních, kdy k dítěti se SVP, které je právě na pomezí zmiňované nutné zdravotnické asistence, není přiřazen právě osobní asistent, který je způsobilý tyto úkony vykonávat. Ve výsledku poté péči poskytuje právě asistent pedagoga společně s třídními učiteli.

3.3.2 Požadovaná kvalifikace asistenta pedagoga

Osoby, které si zvolily profesi asistenta pedagoga do ní nemusí nutně přicházet s pedagogickým minimem. Cest, jak se k ní dostat je více. Stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci musí tedy i asistenti pedagoga splňovat kvalifikační požadavky, díky kterým se můžou na tuto pracovní pozici ucházet.

O těchto požadavcích v podobě podmínkách uznání kvalifikace pojednává zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Přesněji lze hledat v §20, který je přímo zaměřen na pozici asistenta pedagoga. Zde je uvedeno, že AP, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde se vzdělávají děti se SVP získá odbornou kvalifikaci:

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- vysokoškolským vzděláním získaným v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku či studium pedagogiky,
- absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),

- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončeným vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studium pedagogiky, nebo studium pro asistenty pedagoga,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením
- vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga.

Podle tohoto zákona o pedagogických pracovnících existuje rozdíl mezi asistentem pedagoga, který má maturitní zkoušku a tím, který maturitní zkoušku neabsolvoval. To spočívá pouze v tom, že asistent pedagoga bez maturity vykonává pouze přímou pedagogickou činnost spočívající v tzv. pomocných výchovných pracích. Na tuto skupinu se poté vztahuje odstavec (2). Ti mohou působit ve škole, školském výchovném a ubytovacím zařízení, školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči. Získávají odbornou kvalifikaci:

- podle již zmíněných pravidel výše (odstavec 1)
- středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,
- středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga, nebo základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb, §20).

Jelikož se toto dělení může zdát zmatečné, ve zkratce lze říci, že pokud bychom chtěli v budoucnu vykonávat profesi asistenta pedagoga je nutné absolvovat vysokou či střední školu pedagogického směru anebo mít vystudovanou základní, střední nebo vysokou školu jiného zaměření a poté dodatečně absolvovat kurz pro asistenty pedagoga či celoživotní vzdělávání se zaměřením na pedagogiku. Pro zájemce, kteří nemají vzdělání v pedagogickém směru momentálně existují dva typy kvalifikačních kurzů:

- Kurz studia pedagogiky, v rámci, jehož studia si je možné zvolit různé varianty, avšak pro asistenty pedagoga je jeho časová dotace minimálně 80 hodin a přihlásit se může kdokoli, kdo má ukončen středoškolské vzdělání.
- Kurz studia pro asistenty pedagoga, jehož rozsah je zhruba 120 hodin, přičemž třetinu časové dotace tvoří praxe. Ten je dostupný zájemcům, kteří mají ukončené pouze základní vzdělání (Němec, 2018).

Na takto orientované kurzy je možné zapsat se v různých krajích a městech po celé České republice. Zde jsou uvedeny instituce, které v současné době organizují vzdělávání zaměřené pro budoucí asistenty pedagoga:

- Národní pedagogický institut České republiky (NIDV) – v různých krajích
- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy – Praha
- VOŠ Svatojánská kolej – Beroun
- SCHOLASERVIS.CZ – Olomouc, Zlín, Pardubice, Hodonín, Znojmo, Opava, ...
- ZVaS – České Budějovice
- PROINTEPO – Hradec Králové
- Středisko pro vzdělávání dospělých CVLK – Liberec
- Univerzita J. E. Purkyně – Ústí nad Labem
- Vysočina Education – Jihlava

Mimo tuto odbornou kvalifikaci, pro pozici pedagogického pracovníka, tedy i asistenta pedagoga, platí také jakési základní předpoklady pro výkon činnosti profese, které jsou uvedeny ve výše zmíněném zákoně v §3. Ten v odstavci 1 udává, že pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje následující předpoklady:

- a) *„je plně způsobilý k právním úkonům,*
- b) *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c) *je bezúhonný,*
- d) *je zdravotně způsobilý a*
- e) *prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“*

Pod bezúhonným zaměstnancem si lze představit takového, který nebyl pravomocně odsouzen za úmyslný trestný čin nebo za trestný čin nedbalostí spáchaný v souvislosti s výkonem činnosti pedagogického pracovníka. Tu zaměstnanec dokládá výpisem z evidence

Rejstříku trestů před podepsáním pracovní smlouvy. Zdravotní způsobilost asistenta pedagoga stejně jako ostatní zaměstnanci prokazuje potvrzením od praktického lékaře, s kterým má zpravidla konkrétní mateřská škola podepsanou smlouvu o spolupráci. Tyto zdravotní prohlídky se v určitých intervalech opakují a stanovuje je vedení školy, na základě platných předpisů. Lidé, kteří nabyli odbornou kvalifikaci v jiném než v českém jazyce, musejí prokazovat jeho znalost. Je tedy nutné složit zkoušku z českého jazyka na vysoké škole v rámci programu celoživotního vzdělávání, nebo v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků či v jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky (Kendíková, 2017).

3.3.3 Platové ohodnocení asistenta pedagoga

Plat asistentů pedagoga se v České republice napříč kraji a zaměstnavateli velmi liší, jelikož o výši výplaty rozhoduje několik proměnných. Tím je především délka praxe a poté zařazení do příslušné platové třídy, o které rozhoduje skutečná náplň práce asistenta pedagoga. Vedení školy v tomto směru postupuje dle nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Pokud si zde v seznamu povolání dohledáme díl 2.16, výchova a vzdělávání dozvíme se, že asistenta pedagoga je možné zařadit do 4. až 9. platové třídy.

O zařazení do konkrétní platové třídy rozhoduje skutečná náplň práce asistenta. Ve zmiňovaném Nařízení vlády lze dohledat i činnosti, které pod konkrétní platové třídy spadají:

4. platová třída

- „*Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*“
- *Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických, sebeobslužných a jiných návyků.*“

5. platová třída

- „*Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických, sebeobslužných a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.*“

6. platová třída

- „*Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*“
- *Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*“

7. platová třída

- „Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.“

8. platová třída

- „Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.“

9. platová třída

- „Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.
- Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálněpedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.“

(Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.)

Pro ještě konkrétnější představu uvádíme tabulku znázorňující platy pedagogických pracovníků, kde lze dohledat i ten pro asistenty pedagoga. Tu je možné najít v přílohách zákona 341/2017 Sb., Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. Zde příloha č. 4 znázorňuje na jaké úrovni tyto platy momentálně jsou.

Tabulka 3: Platy pedagogických pracovníků

Platový stupeň	Počet let započítané praxe	Platová třída										
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	do 2 let	15230	16520	17870	19360	24540	30670	30930	31490	32170	32940	34170
2	do 6 let	15790	17110	18610	20150	25250	30940	31220	32040	32840	33940	35770
3	do 12 let	16780	18250	19800	21560	25910	31300	31690	32450	34160	35360	37690
4	do 19 let	17940	19480	21170	22920	27100	31950	32670	33660	35580	37960	40820
5	do 27 let	19080	20750	22540	24520	28300	32940	33700	35070	37800	40880	44850
6	do 32 let	20710	22520	24400	26510	30310	34630	35570	37020	40960	44250	48480
7	nad 32 let	21290	23110	25080	27260	31170	35420	36330	38020	41940	45350	49630

Zdroj: Nařízení vlády č. 341/2017 Sb.

Pokud si tabulku pozorně prohlédneme lze zjistit, že plat asistenta pedagoga v rámci celého úvazku se může pohybovat v rozmezí od 15 230,- až po 35 420,- Kč. A to v závislosti na délce praxe a platové třídě, do které je zařazen. Pokud AP nemá v rámci smlouvy plný úvazek, může s penězi klesnout ještě pod nejnižší zmiňovanou částku. Nicméně, jak je v praxi

možné pozorovat, právě platové podhodnocení této profese je u nás velkým problémem. Na tuto profesi se kladou vcelku velké nároky, které neodpovídají jejich platovému výměru. Například neustálé vzdělávání se nejlépe vzhledem ke konkrétní diagnóze dítěte se SVP, schopnost pracovat jak s jednotlivci, tak skupinou, často práce na snížený úvazek apod. Na druhou stranu, v rámci kvalifikace pro vykonávání této profese stačí absolvování kurzu (Němec, 2018).

Jak je možné vyčíst z knihy Barbory Bazalové (2017), která obsahuje několik příběhů přímo z praxe, je možné se často setkat s obsazováním lidí, kteří nemají momentálně možnost jiného uplatnění. Tito lidé absolvují kurz a již jsou „kvalifikovaní“ pro tuto pracovní pozici. V nejhorším případě se zde poté vyskytuje člověk, který pro tuto profesi nemá sebemenší nadšení a snahu pedagogovi, jakkoliv pomoci. Pokud k tomu má zkrácený úvazek, z čehož plyne nízké platové ohodnocení, opravdu není možné očekávat nadměrnou motivaci a kvalitně odvedenou práci, která by přispěla, jak k posunu konkrétního dítěte, tak pomoci třídě celkově. Není možné výše uvedené charakteristiky zobecňovat na všechny osoby, které se v takové situaci ocitly, jen je důležité na tyto momentální podmínky upozornit. Potřebujeme u nás kvalitní systém, který zajistí, že na tuto pozici se budou moct ucházet pouze kvalitně vzdělaní lidé, kteří budou za svou práci dostatečně odměněni, a tudíž k ní i motivováni.

3.3.4 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Vedle dosaženého vzdělání jsou v praxi asistenta pedagoga neméně důležité některé konkrétní kompetence a osobnostní dispozice, např. pozitivní vztah k dětem, schopnost komunikace s pedagogy či s rodiči dětí, trpělivost, důslednost, schopnost učit se od kolegů asistentů i učitelů atd. Například z výzkumu Němce a Hájkové (2019) vyplynulo, že sami AP považují za důležité několik charakteristik. Jedním z nich je trpělivost, empatie, komunikativnost, pozitivní vztah k dětem, kladný vztah ke své profesi, vnímání dětí jakožto jedinečné bytosti, spravedlnost, důslednost, pravdivost, schopnost děti motivovat, respektovat autoritu učitele.

Jedná se o spoustu osobnostních rysů a vlastností, které jdou ruku v ruce s těmi přímo učitelskými. Přeci jen lidé na těchto dvou pozicích vykonávají téměř stejné činnosti, a proto není nutné je jakkoliv oddělovat. Němec (2018) přesto uvádí několik osobních vlastností a dovedností, které je vhodné, aby jimi byl asistent pedagoga vybaven:

- Měl by mít vztah k dětem a také ke svojí práci. Zde nám paradoxně pomáhá nízký plat asistentů což vede k tomu, že se o tuto pozici ucházejí lidé, kteří s dětmi pracují rádi a možná jim až tolik o peníze nejde.
- Měl by být empatický, chápat potřeby dítěte předškolního a dokázat přihlížet k jeho zájmům.
- Měl by být velice trpělivý, což je zásadní při práci s dětmi s jakýmkoliv postižením (často potřebují opakované provádění činností k jejich osvojení a zafixování a také větší časovou rezervu).
- Také je zde důležitá důslednost. Asistent pedagoga pracující s dětmi předškolního věku musí být schopen zajistit, aby dítě respektovalo nastolená pravidla a měl by také dítěti poskytnout jakousi předvídatelnost v rámci režimu dne a jednotlivých činností.
- Respektující přístup k osobnosti učitele, kdy by měl být schopen nechat se vést zkušenějším a tolerovat rady a pokyny. Také by neměl zasahovat do vzdělávacích činností učitele, což by mohlo určitým způsobem narušovat chod a sled činností.
- Také by měl být ochoten se dále vzdělávat, ať už je jeho kvalifikace a dosažené vzdělání jakékoliv. V praxi se může setkat s dětmi, jejichž postižení a kombinace můžou být rozmanité. To každopádně vyžaduje sebevzdělávání.
- V některých případech je vhodné, aby byl asistent pedagoga také fyzicky zdatný, což je důležité například u dítěte s fyzickým znevýhodněním.

Gabašová a Vosmik (2019, s. 13) doplňují další důležité předpoklady pro práci asistenta pedagoga. „*Klidná povaha, vstřícnost a laskavost v přístupu k dětem i dospělým, ochota naslouchat, psychická odolnost, nadhled a odstup, pozitivní myšlení, skvělé komunikační dovednosti.*“ Jak uvádí Kendíková (2020) prioritní je opravdu pozitivní vztah k dětem. Je důležité, aby se na této pracovní pozici nevyskytl člověk, který v mateřské škole vlastně ani nechce být, ale jiná možnost se mu nenaskytla. Není dobré házet všechny do jednoho pytle, protože tento člověk si může vztah k této práci vypěstovat, avšak příliš se to nepředpokládá. Dalším rizikovým faktorem mohou být předsudky v rámci lidí s postižením, cizincům či různým sociálním skupinám.

Mimo výše vyřčené rysy je také samozřejmě důležitý postoj člověka k inkluzi, jelikož je hned po dítěti druhým nejdůležitějším aktérem. Aby inkluze proběhla tak jak má, jsou důležité postoje člověka asistenta pedagoga k ní. Jsou zásadním předpokladem k správnému uchopení situace a k vhodným reakcím (Zilcher, 2019). Pokud tento člověk zaujímá spíše

negativní postoj k této formě vzdělávání, a přesto se rozhodl stát asistentem pedagoga, je téměř jasné, že jeho stanovisko ho v práci více či méně ovlivní.

3.3.5 Asistent pedagoga a spolupráce s učitelem

Kooperace je bezpodmínečně důležitou schopností pedagoga nejen v mateřské škole. Jedná se o spolupráci nejen mezi pedagogy navzájem, ale i s ostatním nepedagogickým personálem. Toto je zvlášť důležité u pedagogů, kterých se inkluze nějakým způsobem dotýká. Soutěživost, vzájemná konkurence a nevraživost rozhodně není cesta, kterou bychom měli jít. Hájková (2010) doplňuje, že bychom měli každý pokrok dětí vnímat jako výsledek, kterého jsme dosáhli v rámci vzdělávání všichni společně. K této skutečnosti opravdu vede jen spolupráce, tolerance, porozumění, komunikace, empatie a mnoho dalších skutečností, které spoluvytváří partnerský, podporující a profesionální vztah mezi kolegy.

Jelikož je pracovní pozice asistenta pedagoga bezpodmínečně spjata s inkluzí a potřebnou oporou těchto lidí, jak pro děti se SVP, tak celkově po třídu, tak také primárně pro učitele, kterým by právě asistent měl, co se týče práce značně ulevit. Předpokládá se, že člověk, který se na pozici AP uchází, má k inkluzi primárně pozitivní vztah. Pokud se však jedná o učitele v mateřských školách, lze se setkat s postoji co se týče inkluze obecně, různými. Podle Lazarové (2015) jsou jejich postoje ovlivněny:

- Vědomostmi ohledně inkluze a také tomu, jak jí rozumí (individuální přesvědčení – kognitivní postojová složka).
- Pocity, které plynou z jejich zkušeností s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (emoční postojová složka).

Poté na chování učitelů snadno poznáme, jaký postoj k inkluzi zauímají, což je však hlavním faktorem, který ovlivňuje, zda se inkluze ve dané třídě uskuteční či nikoliv. Toto ladění učitele se může odrazit poté i na jeho spolupráci s asistentem pedagoga. Pro správné fungování je pro začátek dobré uvědomit si a vzájemně si určit svou náplň práce a jednotlivé úkoly. Náplň práce, kterou udává asistentovi pedagoga zákon jsme zmínili v podkapitole 3.3. Na druhé straně je důležité uvědomit si, co ve třídě zajišťuje právě učitel, což stručně uvádí například Vejrochová (2015):

Učitel zpravidla:

- Připravuje, koordinuje a vede vzdělávací proces ve třídě,

- je hlavním tvůrcem IVP žáka se SVP, má zodpovědnost za jeho naplňování, úpravy a hodnocení,
- plánuje práci asistenta pedagoga, popřípadě ve spolupráci s asistentem pedagoga náplň dotváří,
- určuje způsoby zapojení žáka se SVP do vzdělávání, míru školních nároků vzhledem k možnostem žáka a s nimi spojenou míru podpory,
- v rámci řízeného vzdělávání koordinuje práci svou a asistenta pedagoga, spolupracuje s ním, reflektuje jeho postřehy,
- s asistentem pedagoga hodnotí průběh vzdělávacího procesu.

Je nutné uvědomit si několik rizik, které mohou nastat, po příchodu osoby asistenta pedagoga do třídy mateřské školy. Jedná se o situaci, kterou ne každý učitel do této doby zažil, a tak je pochopitelné, že někdy neví, jak se s novou dospělou osobou v prostředí „jeho“ třídy vypořádat. Rizika, která mohou nastat jsou různá, například:

1. Asistent pedagoga se jeví jako silnější osobnost, popřípadě projevuje větší odbornost ve vztahu k učiteli. Ten se poté může cítit ohrožen a může buďto začít rezignovat na svoji pracovní pozici, či může vzniknout jakási soupeřivost na pracovišti.
2. Učitel zcela ponechává vzdělávání integrovaného žáka na asistentovi a věnuje se pouze vzdělávání zbytku třídy. Asistent pedagoga s dítětem se SVP se poté stává jakousi částečně segregovanou jednotkou, která s třídou nemá šanci splynout.
3. Učitel osobu asistenta pedagoga sabotuje. Dává mu jasně najevo svůj postoj, nekomunikuje s ním, vysílá jasné signály, kterými říká, že je zde navíc (Vejrochová, 2015).

Těchto situací a jejich kombinací může vzniknout samozřejmě celá řada, i když nejsou žádoucí. Je nutné si uvědomit, že ať už je vztah mezi osobou asistenta pedagoga a učitelem jakýkoliv, má velký dopad na celkové klima třídy. Studie Jardí (2022) poukazuje na několik skutečností, které vyvstaly v rámci rozhovorů mezi učiteli a asistenty pedagoga. Ti poukazovali především na důležitost jakési afinity, což je základní předpoklad pro to, aby se v daném prostředí a třídě vůbec cítili společně dobře, byli naladěni na stejnou vlnu. Také bylo uvedeno, že je vhodné asistenty dostatečně zapojovat do dění třídy, kdy se poté cítí být více součástí a ne pouze „nábytkem“. S tím souvisí také jejich prezentace třídě dětí jakožto profesionálů, a ne pouze jako nějakých tet na pomáhání. Dalším důležitým aspektem je důvěra, která často vyvstává z konkrétních vzájemných zkušeností zainteresovaných osob než z uvedené

kvalifikace. S tím bezpochyby také souvisí budování partnerství, což je proces, který vyžaduje čas a odhodlání.

3.3.6 Asistent pedagoga a klima třídy

Přítomnost jakéhokoliv člověka v prostředí třídy mateřské školy se vždy určitým způsobem projeví na každém jedinci zvlášť, ale také na skupině celkově. A to ať už pozitivním či negativním způsobem. I když se může zdát, že například takové tříleté děti docházející do mateřské školy vypadají, že spoustu věcí nevnímají, není tomu tak. Jakékoliv dlouhodobé emoce vnesené do prostor dětského kolektivu se dříve či později projeví právě na celkovém klimatu třídy. Lze ho chápat jako jakési dlouhodobé jevy, emocionální naladění, míru spolupráce, vztahy ve skupině jako celku z dlouhodobějšího hlediska (měsíce, roky) a všechny tyto proměnné a mnoho dalších, poté na člověka, a i dítě určitým způsobem působí. Nejedná se o atmosféru, kterou ve třídě pociťujeme, pokud do ní vstoupíme, to chápeme jako momentální pocit z daného naladění třídy, které je krátkodobé a rychle proměnné. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 125) pojem klima třídy přibližují následovně: *„Sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.“*

Do této skutečnosti zasahuje několik proměnných, například třída celkově, děti jakožto jednotlivci, vytvořené podskupiny dětí ve třídě, třídní učitelé, a právě také i asistent pedagoga jakožto další přítomná dospělá osoba. Odborníci se neshodují v tom, kdo je hlavním aktérem a tvůrcem tohoto klimatu. Někdo zastává názor, že jsou hlavními tvůrci děti, někdo naopak tvrdí, že učitelé. Některá hlediska berou v potaz primárně i rodiče, kteří se určitým způsobem do chodu třídy zapojují, například svými požadavky, připomínkami, názory. Dokonce se lze setkat s názorem, že primárně klima utváří ředitel školy (Pitnerová, Nová, 2016). Které stanovisko je to jediné správné nelze určit, avšak z našeho pohledu jsou tvůrci klimatu všichni zmínění. Každý se určitým způsobem na chodu konkrétní třídy podílí a odráží do ní své chování.

V rámci našeho cíle je však vhodné podívat se blíže na osobu asistenta pedagoga jakožto součást tvorby klimatu. Jistě záleží na podmínkách a konkrétním načasování příchodu této nové dospělé osoby do třídy mateřské školy. Jinak to bude vypadat, pokud bude tato profese provázet stejnou třídu dětí od počátku jejího nástupu do mateřské školy, tedy od 3 let a jinak zase pokud vstoupí do již zajištěné třídy, kde jsou vytvořeny již jakési vazby a podskupiny dětí, s nově

integrovaným žákem. Ať už se jedná o jakýkoliv ze zmíněných modelů, podle našeho názoru je primární vztah a míra spolupráce mezi asistentem a třídním učitelem, což bylo blíže vysvětleno v předcházející podkapitole.

Gabašová a Vosmik (2019) zmiňují několik faktorů, které se mohou na tvorbě klimatu nějakým způsobem projevit:

- Složení třídy (věk, celkový počet dětí, počet dívek a chlapců, počet žáků se SVP apod.).
- Organizace dění ve třídě (spolupodílení se dětí na organizaci ve třídě, způsob uplatňování autority).
- Vzdělávací proces (volené metody a formy práce, motivace, individualizace, ...).
- Oblast vztahů a interakce (vzájemné působení mezi dětmi, dětmi a učiteli, učiteli a rodiči, učiteli navzájem, postavení jednotlivých dětí ve třídě apod.).

Tyto a mnoho dalších faktorů, které tvoří třídu unikátní, lze sledovat různými způsoby. Tím nejhlavnějším je **pozorování**. To může učitel, tak i asistent použít na pozorování přirozených situací ve třídě. Díky tomu dokáže například zjistit, jaké podskupiny se ve třídě tvoří, či jaké druhy hry konkrétní dítě nejčastěji uplatňuje. **Rozhovor** může být také užitečnou technikou, neboť děti často za osobou asistenta pedagoga dochází a svěřují se s různými starostmi či radostmi, ať už těmi školními či těmi mimo ni. Další technikou může být **projekce** do kresebných prací dítěte. Tuto techniku je však nezbytné přenechat odborníkům, jelikož bychom si ji mohli špatně vyložit. Avšak není problém dětem zadat práci například s názvem „jak se mi líbí ve školce“ a děti tak mohou libovolně malovat své pocity. Zde nám mohou naskytnout různé motivy, které je vhodné doplnit komentářem ze strany dítěte pro přesnější představu (Gabašová, 2019).

3.3.7 Asistent pedagoga a komunikace s rodiči

Stejně jako je důležité nastavení spolupráce mezi učitelem a asistentem, je neméně důležité vyjasnit si, jakým způsobem bude probíhat spolupráce a komunikace s rodiči. Fungování této triády AP – učitel – rodič je dobré vyjasnit si zavčas. Kdy a jak často budeme s rodiči komunikovat? Za jakých podmínek bude tato komunikace probíhat? Kdo bude rodičům předávat informace? Na tyto otázky je vhodné si odpovědět včas, nejlépe již před začátkem školního roku. Hned na počátku spolupráce je dobré rodičům vysvětlit, v čem práce asistenta pedagoga spočívá a proč je zřízena. Rodiče totiž do mateřské školy často přicházejí s mylným přesvědčením, že asistent má pomáhat pouze a jen jejich dítěti anebo ho dokonce považují

tak trochu za „jejich“ asistenta. Ať už k této informaci došli jakkoliv, je dobré náplň práce AP uvést na pravou míru hned zezачátku (Němec, 2018).

Někdy v praxi dochází na situace, kdy s rodiči převážně komunikuje asistent pedagoga a ten informace nepředává učiteli. Ten poté nemá dostatečný přehled o často zásadních informacích. Rodiče však nepočítají s tím, že by si tyto osoby zprávu nepředaly. Naopak se však také někdy stává, že má asistent výslovný zákaz s rodiči dítěte komunikovat a předávat mu jakékoliv informace. Tato forma je však velmi nepřirozená, jelikož sám AP s dítětem často tráví 90 % času v mateřské škole, pokud je jeho znevýhodnění opravdu takové, kdy potřebuje jeho častou dopomoc, a tak má mnohdy daleko větší přehled o pokrocích dítěte než sám pedagog. Ani jedna z těchto forem samozřejmě není vhodná, a tak je opět na zainteresovaných osobách, aby si i tuto oblast práce jasně vytyčily. Každopádně co se týče individuálních konzultací, Němec (2018) doporučuje, abych se jich vždy účastnila trojice rodič – asistent – učitel.

Situace, která bohužel může také nastat, je vytváření jakýchsi koalic. Ta může vzniknout v různých modelech. Ať už učitel a AP proti rodičům, tak AP s rodiči proti učiteli či naopak. Žádný z těchto modelů samozřejmě není žádoucí a je více než vhodné se jim vyvarovat (Gabašová, Vosmik, 2019). Pokud asistent pedagoga má svolení s rodiči komunikovat je dobré zajistit si přístup k podstatným informacím ohledně dítěte se SVP a jeho zákonných zástupců. Člověk často zjistí informace, které nejsou na první pohled patrné a může si tak dát v rámci komunikace s rodiči pozor na určitá například citlivá témata. Může také lépe porozumět určitým souvislostem, pochopit určité stavy a situace a lépe napomoci k jejich řešení. Měl by být jakýmsi komunikačním můstkem mezi dítětem, jeho rodinou a školou. Se všemi těmito skupinami by si měl vytvořit vztah založený na důvěře, trpělivosti, empatii a pochopení. (Kendíková, 2020). Němec (2018, s. 86) uvádí také několik zásad, které by měl asistent pedagoga při rozhovorech s rodiči dodržovat:

- *„Asistent usiluje o vytvoření a udržení pozitivního vztahu s rodiči dítěte.*
- *Asistent pedagoga respektuje postoje a požadavky rodičů dítěte, pokud nejsou v protikladu k výchovným postupům uplatňovaným v mateřské škole.*
- *I v komunikaci s rodiči dítěte se asistent snaží dítě co nejméně „nálepkovat“ (stigmatizovat), co nejvíce k němu přistupovat jako k ostatním dětem.*
- *V komunikaci s rodiči asistent nekritizuje domácí zázemí, domácí přípravu a rodinné prostředí obecně.*

- *Asistent pedagoga se v komunikaci s rodiči soustředí i na pozitivní informace o dítěti. “*
- *V komunikaci se zákonnými zástupci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami asistent postupuje podle pokynů učitele. “*

3.4 Pohled na pozici asistenta pedagoga

V návaznosti na předchozí kapitolu je dobré vzpomenout, že profese asistenta pedagoga, ať už na jakémkoliv stupni školy, není vždy jasně pochopena. Samotní asistenti se pak setkávají s mnoha nedorozuměními a požadavky, které nejsou v jejich kompetencích. Často bohužel také ze strany rodičů, či dokonce personálu školy. Představy o tomto povolání mají různí lidé odlišné. Tyto pohledy ve své publikaci zpracovali Gabašová a Vosmik (2019):

Asistent pedagoga jako „někdo navíc“

Jedním z pohledů je asistent pedagoga jako člověk navíc, který učitelé překáží. Cítí se v jeho přítomnosti nekomfortně, vnímají ho jako konkurenci, anebo jako člověka, který bude jeho práci kritizovat, či na něj dokonce donášet vedení. Učitelé argumentují slovy, že často musí tohoto člověka instruovat a neustále mu říkat, co má dělat a tím pádem mají ve třídě o jedno dítě navíc. I takový je někdy pohled na pozici asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga jako „opravář“

Asistent jako opravář dítěte se SVP, kterého už pedagog nezvládá. Pedagogové se někdy mohou setkat v rámci inkluze s dětmi, jejichž specifická porucha je jim neznámá, nikdy se s ní nesetkali a nemají o ní žádné informace. V momentě, kdy začne být pro ně takové dítě nezvladatelné, přenechávají veškerou iniciativu na asistentech. Argumentují tím, že nemají vystudovanou speciální pedagogiku a asistent by měl přeci vědět, jak s takovým dítětem zacházet a je odpovědný za jeho vzdělávání. To je však omyl. I když může být asistent člověk, který má magisterský titul ze speciální pedagogiky a ví tedy možná o konkrétní diagnóze dítěte více než samotný pedagog, vždy má zodpovědnost za vzdělávací proces dítěte se SVP pedagog.

Asistent pedagoga jako „sluha“

S tímto výrokem se lze setkat ze strany pedagogů. Mají často pocit, že tohoto člověka můžou zahltit povinnosti, které nemá v popisu práce a ke kterým není kompetentní. Opět se dostáváme ke komunikaci, která je základem. Pedagog samozřejmě může asistenta pověřovat jistými úkoly, ale naopak asistent by měl znát svou náplň práce a také schopnosti a znalosti, které mu dovolují jisté úkony kvalitně vykonávat. S tímto pohledem se lze bohužel setkat i ze strany rodičů. Ti často nabývají mylného dojmu, že asistent pedagoga je tam pouze

pro jejich dítě. Zde je opravdu nutné i rodičům uvést na pravou míru podstatu této profese a také to, že podpora AP konkrétního dítěte by měla ideálně klesat. Třetím případem je to, pokud AP bere jako svého „poddaného“ samotné dítě. To poté toto dítě začíná přítomnosti další osoby ve třídě zneužívat, což může vést k nepříjemným situacím.

Asistent pedagoga jako „poskok“

Tento pohled se může naskytnout také ze strany vedoucích pozic školy. Asistenti jsou někdy bráni jako například doručovatelé pošty, doprovod dětí na různé akce či dokonce záskok za pedagogy. Samozřejmě pokud na takovém místě máme člověka kvalifikovaného, je to vždy jen dobře a pokud situace nejde vyřešit jinak, ředitel školy může takto rozhodnout. Pokud se tak však děje v nadměrné míře a dítě se SVP je bez opory, a hlavně pedagog bez potřebného člověka navíc, který mu zajistí poklidnější celodenní chod třídy, je to špatně (Gabašová, 2019).

Tyto pohledy a mnoho dalších se různě prolínají. Díky tomu není někdy pro učitele přítomnost asistenta pedagoga ve třídě bráno jako plus. Jindy zase ano a zaměstnanci školy mají tendence toho značně využívat či dokonce zneužívat. Výše zmíněné pohledy jsou spíše z toho ne příliš pozitivního soudku. Jsou zde uvedeny proto, aby bylo poukázáno na situace, které jsou pro asistenty pedagoga často nepříjemné a někdy jsou i důvodem pro opuštění této pracovní pozice. Je však nutné říci, že ne vždy a všude je pohled na tuto profesi stejný. V jiných případech je spolupráce všech zúčastněných na vysoké úrovni a pedagogové si už práci bez své pravé ruky nedokážou představit.

Jak je možné vyčíst z této teoretické části práce, pozice asistenta pedagoga se už nějakým rokem vyvíjí. I když byla tato profese už od počátku určena pro pomoc pedagogům, kteří vzdělávají mimo jiné děti či žáky s různými obtížemi, její legislativní zakotvení už prošlo jistými změnami. Pozice asistenta pedagoga v mateřských školách, tak jak ji známe dnes je však stále profesí, s kterou se všichni aktéři školní inkluze učí správně pracovat. Ať už se jedná o samotné asistenty a jejich snahu co nejvhodněji a v co největší možné míře pomoci pedagogovi třídy či přímo integrovanému dítěti. Také ředitelé a třídní pedagogové, kteří by měli právě náplň práce asistentovi vhodně určit se setkávají s tématem, jak by ideální model spolupráce měl vypadat. Také samotní rodiče dětí s podpůrným opatřením často nevědí, jaké plusy existence této pracovní pozice jejich dítěti zařazenému do běžné třídy mateřské školy může přinést, pokud je vysoká úroveň spolupráce všech zainteresovaných osob. Protože

je pozice asistenta pedagoga bezpochyby profesí důležitou, ač však někdy opomíjenou, rozhodli jsme se primárně na ni zaměřit empirickou část diplomové práce.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

To, že je nepostradatelným účastníkem nejen předškolní inkluze právě asistent pedagoga už bylo nesčetněkrát zmíněno. Bez této osoby by nebyla její realizace často vůbec možná, a tak není od věci, jí věnovat trochu více pozornosti a zjistit, jak se v ní samotní aktéři cítí a jak jí hodnotí.

Tématiku asistenta pedagoga ve svých výzkumných šetřeních již zvolilo množství tuzemských autorů. Podobně je tomu i u těch zahraničních. Nutno však říci, že výzkumy, které by se zabývaly přímo osobou asistenta pedagoga z bližšího hlediska a jeho působení v mateřské škole není snadné dohledat. Tyto výzkumy se především zaměřují na prostředí základní školy a práci asistenta s žáky či dětmi s konkrétním postižením, či přímo zjišťují pohledy pedagogů na fenomén inkluze. Zde bohužel nelze získané informace příliš srovnávat, jelikož prostředí základní či dokonce střední školy je od toho předškolního vcelku odlišné. Jak v rámci výchovně vzdělávacích procesů, tak v působení dospělých osob na děti či žáky. Co se týče zahraničních výzkumů, je nutné dodat, že zde není možné hledat zdroje pod klíčovým slovem asistenta pedagoga, tak jak ho známe u nás. V zahraničí se vyskytují spíše pojmy jako speciální pedagog, třídní asistent, pomocní učitelé, specialisté pro podporu ve třídě apod. Pojmenování této profese je zkrátka v rámci různých zemí odlišné.

Pro představu je však možné zmínit vybrané autory, kteří se touto profesí, i když ne přímo z prostředí mateřské školy, v zahraničních zemích ve svých pracích zaměřili. Jedná se například o výzkumy od Losberg (2020), Breyer (2020), Hanssen (2021), Paulsrud (2020), HJ Littlecott, GF Moore & SM Murphy (2018) apod. Z tuzemských poté například Burkovičová (2021) či Richterová a Kubíčková (2020).

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V počátku praktické části se zaměříme na vybranou metodologii a její charakteristiky. Za účelem této práce byl zvolen kvalitativní design výzkumného šetření. Ten je založený na získávání informací na základě interakce výzkumníka s participantem, nejlépe v jeho přirozeném prostředí, kdy je kladen důraz na celistvost zkoumaného jevu. To nám umožní získat vcelku detailní informace (Průcha, 2013). Tyto však není možné, díky malému výzkumnému vzorku a subjektivnímu pohledu nijak zobecňovat, ale díky potřebě proniknout do hloubky konkrétního tématu, máme možnost zjišťovat specifické události, příčiny, cesty a příběhy.

5.1 Výzkumné cíle

Před samotnou realizací výzkumného šetření byl stanoven hlavní výzkumný cíl empirické části práce. Cílem je zjistit, **jak se asistenti pedagoga cítí ve své profesi a co jejich působení ovlivňuje**.

Z tohoto hlavního cíle bylo následně odvozeno několik výzkumných dílčích cílů:

- Zjistit, co asistenty pedagoga vedlo k volbě jejich profese a chystají se v ní setrvat?
- Popsat, jaká je skutečná náplň práce asistenta pedagoga.
- Zjistit, jaká je úroveň spolupráce asistenta pedagoga s třídními pedagogy v mateřské škole.
- Popsat, jaké klady a zápory asistenti pedagoga spatřují ve své profesi.
- Odhalit, jak nazírá okolí na profesi asistenta pedagoga.

5.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumných cílů byly stanoveny výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka je: **Jak se asistenti pedagoga cítí ve své profesi a co jejich působení ovlivňuje?**

Z těchto hlavních otázek bylo také odvozeno několik výzkumných dílčích otázek:

- Jaká je skutečná náplň práce asistenta pedagoga?
- Jaká je úroveň spolupráce asistenta pedagoga s třídními pedagogy?
- Jaké klady a zápory asistenti pedagoga spatřují ve své profesi?
- Jak nazírá okolí na profesi asistenta pedagoga?
- Co asistenty pedagoga vedlo k volbě jejich profese a chystají se v ní setrvat?

5.3 Výzkumné metody

V prvotní fázi byl proveden tzv. pilotážní průzkum, který jak vysvětluje Emanovský (2013) slouží především k prvotnímu seznámení s prostředím a celkovým tématem, který má za účel tazatel zkoumat. Realizuje se na malém vzorku a zjišťuje se, zda si dané osoby správně vykládají již naše připravené otázky, či mohou přímo podávat další náměty k otázkám a tématům, která jsou pro ně v konkrétní oblasti zajímavá. V tomto případě byla pilotáž provedena se třemi asistentkami pedagoga, které pracují v mateřské škole a působí v našem blízkém okolí. Byly s nimi vedeny neformální rozhovory za účelem hlubšího proniknutí do této profese, které by neukazovaly jen náš subjektivní pohled na otázky, témata a problémy, které v rámci této profese mohou vyvstat. Tyto krátké rozhovory poskytly několik témat, které byly již od začátku zamýšleny použít a tímto pro nás byly potvrzeny, ale také se objevilo několik málo okruhů, které byly v rámci hlavních rozhovorů s participanty také zařazeny.

Jelikož bylo výzkumné šetření navrženo jako kvalitativní, za konkrétní metodu vedoucí k získání potřebných informací byl zvolen již zmiňovaný hloubkový rozhovor, který Švaříček a Šed'ová (2007, s. 159) přibližují jako: „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“. Tato technika umožňuje zachytit všechny odpovědi, včetně přesně vyřčených slovních spojení, které jsou pro každého participanta výzkumného šetření autentické.

Za konkrétní typ rozhovoru byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Díky určení předběžného okruhu otázek a témat, které však v rámci polostrukturovaného interview nejsou příliš svazující, bylo možné reagovat na individuální odpovědi každého z účastníků. Díky tomu bylo možné získat informace, které nebyly prvořadě, avšak k celkovému pohledu významně přispěly. Je nutné dodat, že i když se tato metoda sběru dat může zdát snadná, u začínajícího výzkumníka tomu úplně tak není. V rámci samotného rozhovoru je tazatel nucen se důkladně připravit. Při samotném průběhu se musí stoprocentně koncentrovat, aby dokázal formálně i neformálně reagovat a získal tak informace, které jsou pro něj stěžejní. Měl by být mimo jiné i dobrým pozorovatelem, a to proto, že je důležité vnímat prostředí, ve kterém rozhovor probíhá a být také schopen číst neverbální sdělení dotazovaného (Švaříček a Šed'ová, 2007).

I když jsou hlavním tématem právě asistenti pedagoga, v rámci principu triangulace zdrojů dat byly vedeny i krátké rozhovory s učiteli, kteří již jistě zkušenosti se spoluprací s AP mají. Třetí pohled doplnili rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou zařazeny do třídy běžné mateřské školy, kde právě AP dochází a díky tomu s touto profesí

bud'to úzce spolupracují či se o ni zkrátka více zajímají. Tento koncept se používá za účelem zkoumání otázek z různých úhlů pohledu, i když žádný z nich nemůžeme označit za ten pravdivý. Zkrátka nám poskytnou vidět věci tak, jak je vidí různí aktéři školní inkluze.

5.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen z 10 participantů, kteří působí na pozici asistentů pedagoga. Podmínkami pro možnost zapojení do výzkumu bylo jejich aktuální působení na této pozici v mateřské škole, která se nachází ve Zlínském kraji. Vzdělání ani délka praxe nehráli roli. Jak už bylo řečeno mezi další participanty patří 6 pedagogů, kteří v současné době či v minulosti již s asistenty pedagoga pracovali a také 6 rodičů dětí, které mají v rámci podpůrných opatření ve třídě mateřské školy asistenta pedagoga. I u této skupiny bylo podmínkou působení ve Zlínském kraji. Zástupci ze skupiny **asistentů pedagoga** byli osloveni buďto záměrně, tedy věděly jsme, že v našem okolí působí a mohli by být ochotní se šetření zúčastnit. Všechny oslovené osoby účast na šetření přijaly. Doplnkovou metodou bylo oslovení cílové skupiny na sociálních sítích. Zde jsme zamířily do oddílu, který je určen přímo pro osoby, které práci asistenta pedagoga ve školství vykonávají a dohromady sdružují téměř 10 tisíc členů. Tady byl vypsán příspěvek, který informoval o možnosti zapojení se do výzkumného šetření a jeho účelu. Zde jsme předem určený počet 10 participantů doplnily o ten zbývajících. Participantů z řad **učitelů** byli osloveni stejným způsobem. S některými z nich byl navázán osobní kontakt, načež následně účast potvrdili. Zbytek byl opět získán prostřednictvím sociálních sítí. Zúčastnění **rodiče** dětí byli v celkovém počtu získání pouze prostřednictvím sociálních sítí, kde jsme zacílily na skupiny, které sdružují právě rodiče dětí s různými znevýhodněními.

Nutné je také dodat, že se v žádném případě nejedná o zástupce z každé skupiny, kteří by působili v rámci jedné třídy či mateřské školy. Jde tedy o participanty náhodné a žádní z nich se v rámci soužití v jedné mateřské škole nesetkávají. Protože i tak jsou stále hlavními aktéry této práce asistenti pedagoga, v následující části jsou blíže představeny právě jejich charakteristiky.

5.4.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Asistent pedagoga č. 1 (Ap1)

Žena ve věku 47 let. Na pozici asistenta pedagoga v mateřské škole působí necelé 2 roky. Předchozí zkušenost s prací ve školství nemá. Aprobaci k vykonávání této profese získala absolvováním dvouměsíčního kurzu pro asistenty pedagoga. Momentálně si dodělává maturitní

zkoušku z pedagogiky. Dříve pracovala jako asistentka prodeje a později jako obchodní zástupce. Přitom se věnovala práci s dětmi, dospělými i seniory prostřednictvím tvoření obrázků z písku na různých akcích. Vždy ji práce s dětmi bavila, a i její okolí ji v tomto směru podporovalo, proto se rozhodla zaměřit do mateřské školy. V současné době působí v odloučeném pracovišti mateřské školy v menším městě. Dochází do třídy, kde se vzdělává 18 dětí, které čeká vstup do základní školy a je zde zařazena jako podpůrné opatření chlapce s mentálním postižením.

Asistent pedagoga č. 2 (Ap2)

Žena ve věku 51 let. Jako asistentka pedagoga má za sebou 6letou praxi, přičemž má zkušenosti jak s prací v základní, tak i v mateřské škole. Na současném pracovišti působí 1. rokem. Kvalifikaci k vykonávání této profese získala prostřednictvím kurzu pro asistenty pedagoga. Má vystudované gymnázium a před vstupem do školství si vyzkoušela práci jako dělnice či uklízečka. Testy bilanční diagnostiky ji nasměrovaly do pomáhajících profesí. Nejprve si tedy vyzkoušela práci v sociálních službách a kvůli nespokojenosti se rozhodla vyzkoušet práci ve školství. Momentálně působí v osmitřídní mateřské škole ve městě, ve třídě 3letých dětí, v počtu 27. Pracuje s dítětem s vývojovou dysfázií, nově, asi několik týdnů se však stala sdíleným asistentem, jelikož se v průběhu školního roku odhalila diagnóza jiného dítěte s poruchou autistického spektra.

Asistent pedagoga č. 3 (Ap3)

Žena ve věku 23 let. Jako asistentka pedagoga v mateřské škole působí 1. rokem, jelikož právě dokončila bakalářské vysokoškolské studium v oboru učitelství pro mateřské školy. Středoškolské studium v oboru pedagogiky nemá. Původně se ucházela o místo učitelky, to však nenašla, a tak se rozhodla přechodně zkusit profesi asistenta pedagoga. Působí v městské mateřské škole, která má 3 třídy a v současné době je ve třídě dětí ve věku 4 až 5 let. Dítě se SVP, které dochází do třídy má poruchu pozornosti s hyperaktivitou.

Asistent pedagoga č. 4 (Ap4)

Žena ve věku 27 let. Jako asistentka pedagoga pracuje 4. rokem. Na tuto pracovní pozici nastoupila hned po dokončení bakalářského vysokoškolského studia orientovaného na pedagogiku předškolního věku. Momentálně dálkově studuje navazující magisterské studium stejného směru. Středoškolské studium v oboru pedagogiky neabsolvovala. Na tuto pracovní pozici nastoupila za účelem získání intenzivnější praxe, která na vysoké škole chyběla a měla ji připravit na místo učitelky, o které se již dlouhodobě uchází. Momentálně působí v mateřské

škole se 4 třídami na okraji většího města. Pracuje ve třídě s 26 dětmi, které čeká nástup do 1. třídy základní školy. Dítě s podpůrným opatřením má kombinované postižení.

Asistent pedagoga č. 5 (Ap5)

Žena ve věku 60 let. Na pozici asistenta pedagoga v mateřské škole působí 1. rokem. Absolvovala střední pedagogickou školu a má bohaté zkušenosti ze sféry školství. Nejprve pracovala jako učitelka v MŠ, později i v ZŠ. Vyzkoušela si také práci ředitelky mateřské školy. Tyto pracovní pozice prokládala lektorstvím keramického kurzu či prací v galerii výtvarného umění. V současné době vede kurzy právě pro asistenty pedagoga. Pracovní nabídka pozice asistenta pedagoga jí byla poskytnuta ze strany ředitele školy. Působí v menší mateřské škole na vesnici ve třídě předškolních dětí. Dítě s PO má ADHD.

Asistent pedagoga č. 6 (Ap6)

Žena ve věku 23 let. Profesi asistenta pedagoga vykonává 2. rokem. Každý školní rok odpracovala v jiné mateřské škole. Absolvovala středoškolské vzdělání v oboru sociální činnost, které se později i chvíli věnovala. Po čase však zatoužila dostat se k práci s dětmi a jako nejrychlejší způsob se pro ni jevilo absolvování kurzu pro asistenty pedagoga. V současné době si dodělává studium v oboru předškolní a mimoškolní pedagogiky. Momentálně působí v 5 třídni mateřské škole ve větším městě a do třídy kde působí dochází dítě s poruchou autistického spektra.

Asistent pedagoga č. 7 (Ap7)

Žena ve věku 38 let. Na pozici asistenta pedagoga působí 10. rokem, kdy si vyzkoušela práci jak v základní, tak i v mateřské škole. Střední školu vystudovala v chemickém oboru, poté se rozhodla pro absolvování asistentského kurzu. V současné době si dodělává vysokoškolské bakalářské studium v oboru učitelství pro mateřské školy. Na momentálním pracovišti působí 4. rokem a dochází do třídy předškolních dětí. Zde pracuje převážně s dítětem s poruchou autistického spektra, s kterými má již jisté zkušenosti.

Asistent pedagoga č. 8 (Ap8)

Žena ve věku 20 let. Na pozici asistenta pedagoga působí 1. rokem společně s částečným úvazkem učitelky. Absolvovala střední školu zaměřenou na předškolní a mimoškolní pedagogiku. V současné době studuje dálkově na vysoké škole obor sociální pedagogiky. Do praxe nastoupila hned po úspěšném dokončení střední školy. Pracuje v 3 třídni mateřské

škole v malém městě a momentálně působí jako asistentka na poloviční úvazek u cizojazyčného dítěte. Odpoledne přechází do jiné třídy, kde působí jako učitelka.

Asistent pedagoga č. 9 (Ap9)

Žena ve věku 43 let. Profesi asistenta pedagoga vykonává 4. rokem. Vystudovala gymnázium a později vyšší odbornou školu se zaměřením na mezinárodní obchod. Dlouhá léta pracovala jako manažer logistiky a později se rozhodla pro změnu a absolvovala kurz pro asistenty pedagoga. V současné době si dálkově dodělává maturitu z předškolní pedagogiky. Celou kariéru asistentky pedagoga pracuje ve vesnické mateřské škole se 3 věkově homogenními třídami. Působí ve třídě, kde dochází dítě s poruchou autistického spektra a cizojazyčné dítě.

Asistent pedagoga č. 10 (Ap10)

Žena ve věku 25 let. Vystudovala gymnázium a následně získala magisterský titul v oboru předškolní pedagogika. Na pozici asistentky pedagoga působí necelý 1 rok. Pracuje na částečný úvazek, který jí doplňuje úvazek učitelky ve stejné mateřské škole. Pracovní nabídku přijala za účelem vyplnění času mezi dokončeným studiem a odjezdem na pobyt v rámci Erasmu. Působí v městské mateřské škole se 3 třídami. Do třídy, kde je přiřazena dochází dítě s kombinovaným postižením.

Pro celistvější a přehlednější obraz poskytuje souhrn všech participantů následující tabulka. Je zde možné vidět různorodé zastoupení vzorku participantů. Našeho výzkumného šetření se zúčastnili asistenti pedagoga v různém věku (20-60 let), s rozmanitým vzděláním (gymnázium, SŠ, VŠ, VOŠ) a také odlišnou délkou praxe (1-10 let).

Tabulka 3: Přehled participantů výzkumného šetření

Označení participanta	Věk	Nejvyšší dosažené vzdělání	Studium v současné době	Délka praxe (roky)	Úvazek
Ap1	47	SŠ (Chovatelství)	SŠ (Pedagogická)	2	1,0
Ap2	51	Gymnázium	---	6	1,0
Ap3	23	VŠ (Bc. – Učitelství pro MŠ)	---	1	1,0
Ap4	27	VŠ (Bc. – Učitelství pro MŠ)	VŠ (Mgr – Předškolní pedagogika)	4	1,0

Ap5	60	SŠ (Pedagogického směru)	---	1	1,0
Ap6	23	SŠ (Sociální činnost)	SŠ (Pedagogického směru)	2	0,5
Ap7	38	SŠ (chemický průmysl)	VŠ (Bc. – Učitelství pro mateřské školy)	10	1,0
Ap8	20	SŠ (Pedagogického směru)	VŠ (Bc. – sociální pedagogika)	1	0,5
Ap9	43	VOŠ (Mezinárodní obchod)	SŠ (Pedagogická)	4	1,0
Ap10	25	VŠ (Mgr. – Předškolní pedagogika)	---	1	0,5

Zdroj: vlastní zpracování

5.5 Realizace výzkumného šetření

Po získání vhodného vzorku participantů bylo domluveno osobní setkání a jeho forma. V několika případech jsme se s účastníky výzkumného šetření setkali osobně v místě pracoviště či klidné kavárně, která svými prostory a povahou nijak nenarušovala potřebný klid pro uskutečnění rozhovoru. V polovině případů musely být rozhovory realizovány online přes platformu Zoom. Tato forma rozhovorů byla zvolena díky časové vytíženosti některých participantů a byla tudíž jedinou šancí, jak rozhovor uskutečnit. I když využití online digitálních technologií nebylo plánované, nijak se to neodrazilo na kvalitě rozhovorů a vše proběhlo podle plánu. Rozdílné časové intervaly byly ovlivněny jednotlivými osobnostmi participantů, jejich ochotou sdílet své zkušenosti a možná také prostředím, ve kterém byly uskutečňovány. Paradoxně online rozhovory navodily příjemnější atmosféru, kdy se participanti cítili více komfortně, možná také díky tomu, že ho absolvovali z pohodlí svých domovů.

Před započítáním samotného interview jsme participanty seznámily se skutečností, že sama také působím na pozici asistentky pedagoga v mateřské škole. Tato skutečnost participanty značně uvolnila, věděli, že jejich odpovědi budu chápat, a tak se nebáli například mluvit i o spolupráci s třídními učiteli. Dle etiky byli všichni participanti nejprve seznámeni s cílem výzkumného šetření a jeho průběhem. Všichni participanti souhlasili s podílením

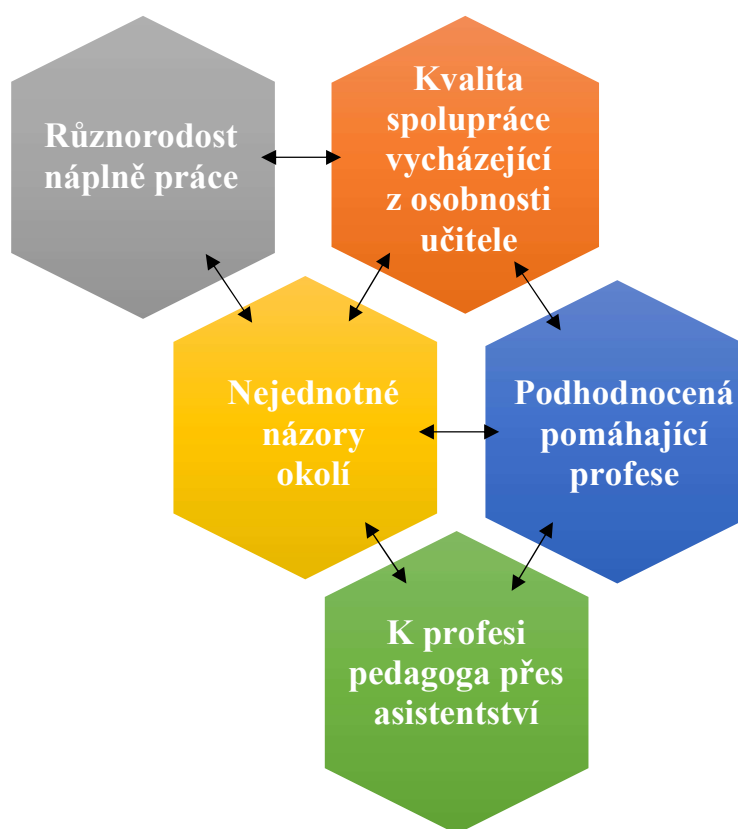
se na výzkumném šetření, stejně tak jako s nahráváním rozhovoru, což ztvrdili podepsáním informovaného souhlasu. Jeho vzor je k nalezení v příloze č. II.

V samotném úvodu byli jednotliví účastníci (asistenti pedagoga) dotazováni na osobní informace týkající se věku, nejvyššího dosaženého vzdělání, délky praxe na pozici asistenta pedagoga, základních informací o mateřské škole, ve které působí apod. Dále přibližný průběh rozhovoru určovaly předem připravené otázky, které jsou uvedeny v příloze I v závěru práce. Pak následovalo pozvolné ukončení rozhovoru, poděkování a případný rozhovor nad probíhajícím studiem. Rozhovory s pedagogy nebyly až tak obsáhlé a konkrétní otázky byly zacílené na dílčí výzkumné otázky č. 1, 2 a 4. Tedy jakou práci skutečně asistenti pedagoga, s nimiž působí v jejich třídě vykonávají, na jaké úrovni je jejich vzájemná spolupráce a jak nazírají na tuto profesi obecně. Rozhovory s rodiči probíhaly obdobně a byly zacíleny na stejné výzkumné otázky. Bylo tedy zjišťováno, zda mají rodiče představu o náplni práce právě AP, zda ví, na jaké úrovni je spolupráce s třídními pedagogy a s nimi samotnými a také jak tuto profesi v rámci trendu inkluze vnímají. Všechny rozhovory byly nahrávány na záznamník mobilního telefonu a následně přepsány do přesné písemné podoby.

6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

V rámci této podkapitoly jsou prezentovány výsledky, které vznikly díky rozhovorům s 10 asistenty pedagoga a jsou doplněny o pohled 6 pedagogů, kteří v současné době ve své třídě s asistenty spolupracují. Také jsou přidány pohledy 6 rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které dochází do třídy, kde asistent pedagoga působí. V rámci finální verze otevřeného kódování byly získané kódy a podkategorie seskupeny do následujících 5 kategorií:

Schéma 1: Vzniklé kategorie



Uvedené kategorie jsou prezentovány skrze techniku „vyložení karet“, která navazuje právě na zmiňované otevřené kódování. Výše uvedených 5 kategorií mezi sebou souvisejí a všechny se vzájemně prolínají, doplňují a ovlivňují. To také vyjadřuje uvedené schéma. Například 1. kategorie se zaměřuje na náplň práce asistentů pedagoga a zjišťuje, zda je ve všech případech vcelku podobná či nikoliv a jaké činnosti zahrnuje. S tím bezpochyby souvisí kategorie č. 2, tedy úroveň vzájemné spolupráce učitele a asistenta. Na jakém pomyslném stupni

probíhá vzájemná spolupráce, od toho se potom ze zjištěných výsledků odvíjí i činnosti vykonávané právě asistentem. Všechny tyto proměnné může ovlivnit právě pohledy okolí. Kategorie 3. zjišťuje klady a zápory profese od samotných asistentů, které souvisí téměř se všemi probíranými tématy. Tam kde asistenti vykonávají práci, která není v jejich kompetencích, či se necítí komfortně ve vzájemných vztazích ve třídě, nebo se dokonce nesetkávají s respektem k jejich profesi a pochopením okolím (kategorie č. 4), tak přirozeně vzniká jakýsi nesouhlas, a tedy i vidina záporu práce. Poslední kategorie, tedy č. 5 zjišťuje, co samotné asistenty vedlo k této profesi a také zda se v ní chystají setrvat. Právě zde se mísí všechny zmíněné kategorie a dozvídáme se, jaké jsou důvody k tomu, věnovat se této profesi dále nebo ji naopak opustit.

6.1 Různorodost náplně práce

Samotní asistenti mají náplň práce různorodou a z výzkumného šetření vyplynulo, že se **odvíjí hlavně od konkrétního postižení dítěte**, na základě, kterého je AP do třídy přiřazen a také věku těchto dětí. Dle této skutečnosti se poté odvíjí role asistenta ve třídě. Pokud se jedná například o těžší tělesné postižení dítěte, kdy není způsobilé se na základě svých schopností přirozeně zapojit do chodu a režimu třídy, asistent je zde k dispozici, dítěti dopomáhá, tak jak je momentálně potřeba a učitel se přirozeně věnuje zbytku třídy. Pokud však do skupiny dochází dítě, které vzhledem ke své diagnóze a pokrokům, kterých během pobytu ve třídě dosáhlo, téměř žádnou pomoc nepotřebuje, náplň práce je přirozeně jiná. S touto skutečností jsme se v rámci výzkumné šetření setkaly v případě **Ap9**: *„Jako upřímně ten kluk, ke kterému teď vlastně jsem, on vlastně žádnou dopomoc nepotřebuje. On je chytrý, on jenom potřeboval, aby se to klima ve třídě uklidnilo ... Takže já ho nechávám svému osudu, protože mu to vyhovuje nejlíp, on to neměl rád nikdy, abych mu stála za zadkem vyloženě. On dozrál, on to pochopil, myslím si, že teď jsem k němu opravdu zbytečně.“* V takovém případě asistent buďto dopomáhá ostatním dětem a je tedy zde opravdu osobou navíc, která má možnost věnovat se všem dětem bez rozdílu, či jak bylo zmíněno, řídí se dle pokynů učitele.

Právě **třídní učitel** je další podstatnou proměnnou, která určuje konkrétní náplň práce a pověřuje AP určitými úkoly. Koná tak především dle své aktuální potřeby, tedy toho, co například momentálně nestíhá zajistit a může k tomu asistenta pověřit. **Ap4**: *„...nachystám paní učitelce materiál na výtvarku nebo pomůžu cokoliv, čím mě pověří.“* Tyto technické drobnosti, které se zdají malicherné, však mohou učiteli často ušetřit spoustu času a díky tomu se mohou věnovat dětem, či jiným potřebným úkonům.

Z valné většiny však pedagogové pověřují své asistenty **dopomocí dětem se speciálními vzdělávacími potřebami**. Většinou se jedná o pomoc v rámci sebeobslužných činností, a to konkrétně hygienou, stravováním, oblékáním, obouváním apod. **Ap6:** „*Pomáhám s oblékáním, vyslikáním, taková klasika...*“ Asistenti se zde primárně věnují integrovanému dítěti a vedou ho k maximální možné samostatnosti, pokud jim zbude čas a prostor, zaměřují se také na ostatní děti.

Také bylo zmiňováno **motivování dítěte** asistentem při společných činnostech. **Ap5:** „*...je docela problém ho nějak vůbec přesvědčit k nějaké práci. Tam on to docela bojkotuje, a tak vždycky mu to trvá, než ho nějakým způsobem namotivuji, ale pak když už to dělá, tak se do toho pustí jo ale ... ale...je to...mám takový pocit, že člověk začíná pořád od začátku.*“ Bylo zmiňováno motivování dítěte k zapojení se do rituálu přivítání před započetím komunitního kruhu, celkově řízeným činnostem, tedy pohybovým či výtvarným aktivitám za účelem udržení pozornosti a co největšího možného zapojení.

Při společných činnostech AP také často **dopomáhají a kompenzují nedostatky** v různých oblastech. **Ap1:** „*A u řízené činnosti, hlavně u cvičení, a tak je mu prostě potřeba pomoci, protože nestíhá ostatním dětem.*“ Zde se zkrátka zaměřují na schopnost zapojení se dítěte do společných aktivit, aby měl učitel možnost věnovat se ostatním dětem ve třídě.

Několikrát bylo také zmíněno, že AP musí pružně **reagovat na momentální rozpoložení dítěte**. **Ap3:** „*Takže jdeme ke kruhu, tam prostě se snažím, aby udržela pozornost, když má nějaký záchvat vzteku, tak s ní odejdu většinou do jiné místnosti, tam ji uklidním, nabídnu jí nějakou náhradní činnost nebo se vrátíme do kruhu, což je většinou ten případ, že se vrátíme.*“ V tomto případě je tedy přirozeným procesem, že pokud dítě z nějakého důvodu společné činnosti nezvládá, pokud tak učitel určí, asistent dítěti například poskytne náhradní formu těchto činností, stále však hromadně s dětmi. Pokud však chod hromadných činností dokonce výraznějším způsobem narušuje, musí vymyslet náhradní plán, často místnost společně úplně opustit. Bylo zmiňováno například opouštění každodenních činností v rámci řízených aktivit na koberci či hromadných plánovaných akcí, jako je například divadelní představení.

Všechny participantky uvedly, že s dítětem každý den **individuálně pracují** a věnují se jim často i bokem od všech ostatních dětí nebo to mají v plánu navrhnout pro jejich maximální soustředění. **Ap5:** „*Možná by bylo fajn, kdybychom spolu chodili pracovat někam mimo třídu, to by mu asi prospělo. To se musím domluvit s paní učitelkou.*“ Vždy však reagují na individuální rozpoložení dítěte, protože jejich nálada celkově vzdělávání pokaždé nedovolí.

Asistenti často popisovaly konkrétní situace, jak takové vzdělávání může vypadat, jako např. **Ap4:** „*Jinak při spánku si ho na posledních 20 minut odpočinku беру bokem a v oddělené místnosti a v klidu spolu pracujeme. Tady dokáže vyvinout velké úsilí, a i ta práce vypadá úplně jinak, než když s ním děláte cokoliv ve třídě...*“. Co bylo zajímavé sledovat, je dělba práce asistenta a třídního pedagoga v rámci individuálního vzdělávání těchto dětí. Ze získaných výsledků vyplynulo, že ve většině případech se cíleně dětem se SVP věnují pouze právě asistenti a samotní učitelé tuto práci nevykonávají. Jen asi v jednom případě byla zmíněna výměna rolí mezi asistentem a učitelem v modelu, kdy pedagog pracuje s integrovaným dítětem individuálně, zatímco asistent je pověřen dohledem nad ostatními dětmi, či vedením např. výtvarných aktivit.

S touto skutečností také souvisí **chystání pomůcek a materiálů** na míru konkrétnímu dítěti, které uváděla např. **Ap7:** „*Já, když přijdu do práce, tak si nachystám veškeré pomůcky, které potřebuju pro práci s tím dítětem individuálně...*“. Zde asistentky uváděly často nevybavenost mateřské školy pomůckami, které by dítě potřebovalo, a tak se mnohdy pouští do výroby pomůcek vlastních, což hodnotí za velmi časově náročné. Mimo jiné tyto děti v mnoha případech nezvládají vypracovat např. pracovní listy, které jsou poskytnuty všem bez rozdílu. V tomto případě bylo zjištěno několik skutečností. Buďto učitelé pověřují AP vypracováním podobného pracovního listu na míru dítěti, nebo dítě tuto činnost vůbec nevykonává a učitel předpokládá, že rozvoj v této oblasti asistent „dožene“ s dítětem individuálně později. Poslední možností je, že dítě dostává pracovní list stejný, jako všichni ostatní nehledě na to, zda ho dokáže či nedokáže vyplnit.

Participantky také v několika případech zmínily, že se často dostávají do situací, kdy jsou na ně děti se SVP tak **fixované**, že vyžadují jejich přítomnost téměř nepřetržitě. **Ap4:** „*Tady je to těžké, protože je hrozně fixovaný na dospělé a mezi děti téměř nechodí, takže tady vyžaduje dospělého k sobě. Ale protože tohle opravdu trvá celé 4 roky a už je po odkladu předškolák, tak se snažím, ať si trochu zvyká. Přece jen ho čeká přestup na jinou školu.*“. Díky těmto situacím, které pro asistenty často vyvstávají, především díky absenci střídání pedagoga a asistenta u těchto dětí, je jejich náplň práce často předem dána. Ta pak vypadá zhruba tak, že má dítě téměř při všech činnostech po boku právě osobu asistenta a není výjimkou, že této skutečnosti dítě potom v určitých směrech, jak bylo řečeno zneužívá. Několikrát bylo také uvedeno, že díky této skutečnosti mají poté integrované děti problém s odloučením od osoby asistenta v případě jeho nemoci, vybírání řádné dovolené nebo jiných situací, které mohou během školního roku nastat.

Z předcházejících výpovědí je patrné, že asistenti pedagoga tráví převážnou většinu času právě jen s dítětem se SVP. Často k nim má vytvořenou **silnou citovou vazbu**, což je přirozené, pokud má dítě většinu dne po boku právě asistenta pedagoga. V několika případech však participantí uvedli, že v rámci určitých částí dne se tyto děti od nich dokáží oprostit a vyhledávají i společnost dětí. **Ap2:** „*Na vycházce jde za ruku s holčičkou, netrvá na tom, že by šel s dospělým, tak je takový samostatný.*“ Tento model je samozřejmě prospěšnější než uvedený předchozí.

Mimo práci přímo s dětmi se SVP několik asistentek pedagoga uvedlo také **věnování se i dětem ostatním**. Budťo přirozeně všem, anebo právě dětem, které mají jiné obtíže, avšak oficiálně nemají přiznaná podpůrná opatření. **Ap5:** „*...než přijde ten klučina, tak si pracuju s dětmi většinou se jim věnuju individuálně, protože tady těchto dětí, které potřebujou tu individuální péči, těch je víc. Tyto děti většinou chodí před tím, než do školky dochází ten klučina, takže to dělám něco s nimi, abych byla nějak využitá a pak ještě se třeba věnuju dětem, které mi naopak připadají nadané, tak se zase snažím rozvinout ten talent toho nadání.*“ V našem případě se jednalo o zmiňování dětí nadaných, či s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ). Tyto situace participantky uváděly především, pokud mělo dítě se SVP absenci či ve chvílích, kdy právě nevyžadovalo jejich pozornost.

Párkrát zaznělo, že AP provádí také **pedagogickou diagnostiku** dětí se SVP, přičemž některé si k tomu vzhledem ke svému vzdělání připadají nekompetentní a nesouhlasí s vykonáváním tohoto druhu práce. **Ap6:** „*...všechno s ním dělám já. I diagnostiku s ním dělám já, což si myslím, že bych úplně s ním prostě neměla dělat, no ale všechno dělám já.*“ Zde bylo zjištěno, že s tímto druhem práce mají oprávněně problém především asistentky, které jsou po vykonání kurzu, ale nemají vystudované pedagogické minimum. V jednom případě s touto situací nesouhlasí ani participantka, která má pedagogické minimum a nepovažuje to za svoji náplň práce. Ty, které mají určité pedagogické vzdělání s vykonáváním tohoto druhu práce nemají problém.

V rámci **kommunikace s rodiči** dětí se SVP zaznělo několik rozdílných situací. Některé participantky toto bezpochyby zařazují do své dennodenní náplně práce: **Ap7:** „*... tak si s maminkou píšeme ještě komunikační deník...to samé, co se týče konzultačních hodin, já si je vytvářím sama. Rodiče přijdou do školky, my si všechno vykomunikujem.*“ Jiné s rodiči nekomunikují vůbec nebo to mají dokonce ze strany vedení zakázáno: **Ap4:** „*No tak co se týče tohohle, tak to mi bylo dokonce zakázáno s rodiči komunikovat. Paní učitelka se kdysi zmínila,*

že bývalá paní asistentka měla často dlouhé rozhovory s rodiči na šatně a jí se to asi moc nelíbilo. Těžko říct, jestli třeba ty informace nepředávala paní učitelce nebo o co tam šlo. Ale zas mi přijde fajn, že si ten asistent vytvoří dobré vztahy jak s dítětem, tak s rodičema. Takže do tohoto se teda nezapojuju (smích), i když bych teda někdy občas chtěla. Přijde mi dost divné, že trávím 90 % času s dítětem já, ale s rodičema mluvit nesmím.“ Ve většině případech bylo však opravdu uvedeno, že s rodiči komunikují především asistenti, kteří se dítěti po většinu času tráveného v mateřské škole intenzivně věnují. Zde je však důležité předávání informací pedagogovi, případně naopak.

Z výše zmíněných vět je na první pohled jasné, že práce těchto asistentů pedagoga se skládá z mnoha rozličných činností. Ať už o dítě se SVP či třídy jako celku. Všechny zmíněné činnosti z rozhovorů s asistentkami jsou pro větší přehlednost uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 4: Náplň práce podle asistentů pedagoga

NÁPLŇ PRÁCE AP	
1	Pomoc třídnímu pedagogovi
2	Dopomoc při sebeobslužných činnostech
3	Motivování dítěte k činnosti, zapojení se do kolektivu dětí
4	Dopomáhání a kompenzace nedostatků dítěte
5	Reagování na rozpoložení dítěte (náhradní činnosti, změna prostředí)
6	Individuální činnosti s dítětem
7	Výroba pomůcek na míru dítěti se SVP
8	Věnování pozornosti jiným dětem
9	Provádění pedagogické diagnostiky
10	Komunikace s rodiči

6.1.1 Pohled pedagogů

Výše uvedené informace skýtají pohled hlavních aktérů této práce na jejich pracovní náplň. Aby však byl pohled ucelenější a byl poskytnut z více úhlů pohledu může být užitečné znát i perspektivu z pozice učitelů mateřských škol, kteří mají s působením asistenta pedagoga v jejich třídě zkušenosti. Ve většině případů participantů z řad pedagogů vyjadřovali skutečnost, že jejich asistentky pracují jak s integrovanými dětmi, tak také se zbytkem třídy:

U1: „...pracuje s dítětem několikrát během dne na krátkou dobu...její přípravy vychází

*z TVP...chystá si obrázky pro dítě s českými slovy, lepí do sešitku. Zároveň pracuje se skupinkou ostatních dětí, když pracuju s dítětem...pomáhá s přípravou pomůcek, s úklidem třídy...“ Podíl práce tak závisí na mnoha skutečnostech, a to buďto na předem smluvené náplni práce, či situacích, které během dne vyvstanou a je potřeba na ně pružně reagovat. Také však na rozložení prostor třídy, jak uvádí participantka **U4**: „Při ranních činnostech je většinou v herně nebo ve třídě, protože máme oddělené prostory třídy chodbou se schodištěm, takže zajišťuje dohled...pomáhá mladším dětem při stolování, pomáhá při chystání center aktivit a zajišťuje pak nad nimi dohled...oblékání dětí při pobytu venku...hrála na zahradě pohybové hry nebo pomáhá integrovanému dítěti při orientaci na zahradě či na hřišti....často je také přítomna u integrovaného dítěte, kterému pomáhá s výukou a většinou s ním ještě pracuje individuálně u stolečku.“*

Pedagog pod označením **U5** popisoval zkušenost s integrovaným dítětem, které přišlo do mateřské školy nově a práce s ním byla jak psychicky, tak i fyzicky často velmi náročná a v kolektivu s 28 dětmi se zkrátka nedala kvalitně zvládat bez pomoci další osoby. Jeho začlenění a celkově práce s ním byla zpočátku velmi náročná a na jeho hladkém průběhu nespolupracovali pouze učitelé a asistentka, které byla později do třídy přidělena, ale také paní uklízečky či kuchařky. Díky této situaci byla náplň práce asistentky pedagoga jasně dána. **U5**: „...asistovat a individuálně pracovat s konkrétním dítětem, najít si klidné místo pro individuální práci...vést písemnou agendu, postupně se plněji začleňovat do přirozeného chodu výchovně vzdělávacího procesu třídy...taky pomáhala dítěti se zúčastňovat všech aktivit i akcí mimo školu ...často byla také v konfrontaci s rodinou...“

V případě dalšího třídního učitele je náplň práce jeho asistenta vcelku jiná a odvíjí se od specializace jejich třídy na řečové vady. Zde asistent působí spíše jako další pedagog, zatímco se ten skutečný bokem individuálně postupně věnuje všem dětem v logopedické zkušebně. Asistent je zde tedy na třídu během rána převážně sám, dohlíží na jejich bezpečnost a také si pro děti připravuje vzdělávací nabídku. **U2**: „...u nás je pomocnou rukou pedagogovi...asistentka dohlíží na zbytek třídy a pracuje s dětmi, dokud nedorazí další učitelka na odpolední směnu...pomáhá s oblékáním a téměř se všemi pomocnými činnostmi, pomáhá s výzdobou oken a třídy celkově, podílí se na projektech třídy, je přítomna u výletů, exkurzí, kurzů plavání, bruslení ...pokud učitelka onemocní, nahrazuje její směny.“

Ze zmíněných skutečností lze usoudit, že v rámci zúčastněných participantů je pohled na práci asistentů totožný a z obou stran vyplývá, že je jejich práce vskutku různorodá.

Jak už bylo řečeno odvíjí se však od několika proměnných. Může to být například úroveň dítěte se SVP, počet dětí na třídě, prostorové rozložení třídy, nároky třídního učitele apod.

6.1.2 Pohled rodičů integrovaných dětí

Třetím úhlem pohledu je právě ten rodičovský. Zprvu se může zdát, že toto hledisko nemůže být příliš objektivní, jelikož samotní rodiče se dění ve třídě neúčastní a nemají přehled o tom, co se během dne ve třídě děje. Zde nám však může částečně posloužit jako obraz toho, zda je veřejnost skutečně informována o tom, co reálně asistenti pedagoga v rámci své práce vykonávají.

Zapojení rodiče ve všech případech vyjádřili postoj k profesi asistenta jako ke člověku, který je podřízen profesi pedagoga a musí tedy vykonávat vše, čím ho pověří. **R2:** „...*pracuje pod vedením pedagoga, ale zároveň je asistent nejvíce seznámen s potřebami dítěte...*“ Pro drtivou většinu participantů z řad rodičů to znamená věnování pozornosti jejich dítěti, ať už v jakémkoliv smyslu. Často byla uváděna pomoc v rámci činností, které dítě naplno nezvládá a učitel nemá možnost dítěti dopomáhat či dovysvětlovat, asistence u stravování, oblékání, hygieně, pomoc se začleněním do kolektivu dětí apod. Z výzkumného šetření tedy vyplynulo, že většina rodičů od této profese očekávají maximální věnování pozornosti jejich dítěti a usnadnění mu pobyt ve třídě, ať už to obnáší cokoli.

Tento postoj byl patrný hlavně při odpovědi na otázku, kde jsme zjišťovaly, co tedy podle nich asistent během dne za činnosti ve třídě vykonává. Při odpovědi na tuto otázku participantů často zmiňovali činnosti, které souvisely pouze s prací s jejich dítětem. Několik z nich naopak uvádělo pouze obecné činnosti ve směru pomoci všem dětem: **R6:** „...*povídá si s dětmi, hraje si s nimi, pomáhá jim při stříhání, oblékání, umývání, při práci, při hrách a tak...*“ Z různorodého stylu odpovědí je možné si odvodit, co rodiče od asistenta jako další dospělé osoby ve třídě skutečně očekávají.

V uskutečněných rozhovorech se však také objevil výrok, který potvrzuje mylné chápání profese: **R4:** „...*dělá v podstatě to, co po něm požaduje učitel, je sice určen jednomu dítěti, ale stejně pomáhá se všemi. S mou dcerou třeba nechodí na dlouhé procházky a je s ní místo toho na zahradě.*“ Zde je možné vidět, že rodič chápe asistenta pedagoga jako osobu, která je přiřazena k jeho dítěti, a ne jako podpora pro pedagoga. Tady pak můžou vznikat určitá nedorozumění, která byla uváděna i při rozhovorech se samotnými asistenty. Rodiče od nich očekávají 100% servis v podobě věnování se jen jejich dítěti, a pokud tomu tak není, vyjadřují své negativní postoje k této situaci.

V souhrnu lze tedy zastoupení participantů z řad rodičů v rámci našeho výzkumného šetření lze rozdělit na dvě skupiny. Ti, co pojmají asistenta jako člověka, který je zde primárně pro účely jejich dítěte anebo naopak pro pomoc fungování celé třídy jako celku.

6.2 Kvalita spolupráce vycházející z osobnosti učitele

Třídní pedagogové společně s asistenty ve třídě mateřské školy by měli být dospělí lidé, kteří se dokáží na ledasčem domluvit, i když v prvopočátku na věci nemají stejný názor. I tato skutečnost byla od asistentů pedagoga zjišťována a jak bude možné vidět, situace a úrovně spolupráce jsou různé. Některé výpovědi ukázaly, že počátkem neshod jsou často **rozdílné názory** na určité situace: **Ap9:** „*Tam jsem právě v rozporu s kolegyní, protože ta na něho mluví ukrajinsky a myslí si, že tady tím ho jako rozmluví no. Já si myslím, že to je blbost...já tady dostanu hnedka takový ten stěr, ale ty seš tady asistent. Takže tam je to jako těžký.*“ Pokud takové situace ve třídě nastanou, všichni dotazovaní AP vyjádřili skutečnost, že i když s názorem pedagoga nesouhlasí, vždy se přizpůsobí. Jsou si zde vědomi toho, že v rámci určité hierarchie jsou podřízeni profesi pedagoga, a tak se musí s jeho názory vypořádat. Pro některé asistenty však tato situace, která se opakuje vcelku často představuje výrazný diskomfort. **Ap9:** „*Mě spíš vyčerpává ta situace s tou kolegyní prostě potom...*“ I když je pro ně práce obecně atraktivní, jejich působení a celkový pocit ze zaměstnání sráží právě neshody s třídním učitelem, se kterým tráví v rámci dne téměř veškerý čas.

Ap5: „*Myslím si, že vycházíme spolu ...tak jako standartně, jako dobře...mám na věci jiný ...na spoustu věcí mám jiný pohled...nesnažím se do toho zasahovat nebo jít proti, nedělá mi problém se přizpůsobit...tam mi připadá zase daleko horší, když my dvě půjdeme proti sobě.*“

Ve dvou případech bylo zmíněno, že **spolupráce se samovolně nevyvinula hned**, ale vedla k ní určitá cesta plná poznávání se. V jednom případě taková cesta trvala necelé 4 roky: **Ap4:** „*Ale podle mě se taková ta spolupráce v pravém slova smyslu vyvinula až tento předškolní rok, kdy mě paní učitelka pověřuje více úkoly, kdy mi říká, co bude s dětmi dělat nebo mi třeba i občas ukazuje, co se týče nějakých vyloženě učitelských věcí a papírování... i když je těch úkolů třeba více a je to časově náročnější, já si připadám k ruce, více se cítím součástí a taky se více cítím zapojená do těch vzdělávacích procesů. Jsem za to ráda.*“ V tomto případě se participantka cítila opomíjena a necítila se pravou součástí třídy. Ze strany učitele nedostávala žádné úkoly či pověření a ani žádnou zpětnou vazbu na její působení. I když to pro samotného učitele mohlo představovat jakousi formu vyjádření souhlasu se stylem jejího působení ve třídě, ve skutečnosti tomu tak nebylo. V druhém případě byla nastíněna situace,

kdy se v prvopočátku vzájemné spolupráce, asistent i učitel setkali s fungujícím modelem kooperace, situace se však během let změnila: **Ap1:** „*Je pravda, že ten první rok byl takový víc o té komunikaci i s tou třídní učitelkou, ten druhý rok už je to trochu jiné, protože mi přijde že ...paní učitelka žárlí, že děti utíkají za mnou, a ne za ní, protože ona je přísnější asi a řekla bych, že jí to prostě vadí. Takže při některých aktivitách jsem prostě posílána, při řízené činnosti prostě abych místo pomáhání chlapci prostě jsem šla dělat nástěnku.*“ Zde začala být pozice asistenta pro učitele postupem času vnímána jako konkurence, a tak se pedagog snažil co nejvíce utnout kontakt s dětmi, i když to pro dítě se SVP představovalo značné znevýhodnění. Pozici asistenta využil spíše pro drobné pomocné práce a postupem času byl vypouštěn i z komunikace s rodiči integrovaného dítěte.

To je dalším tématem, které se ve výpovědích participantů objevovalo. Ti také v několika málo případech uvedli, že jim nejsou sdělovány důležité informace o dětech se SVP, které jsou pro ně podstatné. Jsou tak **vynechávání v rámci komunikace s rodiči** a důležité informace jim často chybí: **Ap4:** „*...není to úplně příjemné, když se třeba nějakou novou informací ohledně našeho dítěte se SVP dozvíte až na pedagogické poradě, kde to slyšíte zároveň jako všichni ostatní učitelé, kteří s tím vlastně nemají nic moc společného.*“ Nesouhlas s touto skutečností vyjádřili všichni participanté, kterých se podobné situace v rámci profese už někdy dotkly. Nerozumí tedy situaci, kdy s integrovaným dítětem pracují velmi intenzivně, ale dosažené výsledky nebo setkávání s nesnáze nesmí s rodiči probírat. Situaci pak hodnotí tak, že za jejich úsilí a výsledky si tak sklízají obdiv samotní učitelé.

Nelze pominout však **spokojenost** několika participantek jak s úrovní spolupráce, tak s komunikací s učiteli na třídě. V několika případech zaznělo, že jsou si zde rovnocennými partnery, což příjemně ovlivňuje celkové klima: **Ap8:** „*... tak spolupráce asi jako dobrá, protože cokoliv ona potřebuje pomoc mi řekne...je tam dobrá komunikace mezi náma ...všichni tři se dohromady domlouváme, že třeba můžu říct i nějaký nápad na nějakou hru, jsme tam prostě kolegyně a neřeší se, jestli jsem asistent nebo normálně pedagog. Že mě berou no.*“ Pokud bylo uvedeno, že spolupráce skutečně funguje, za příčinu byla uvedena buďto dlouhá cesta plná poznávání se a neustále komunikace nebo setkání podobně naladěných osob na třídě. Jako důležité se také ukázal postoj učitele vidět v asistentovi pomoc a podporu, a ne již zmiňovanou konkurenci: **Ap7:** „*Je to jenom o tom dalším partnerství na třídě ...moje kolegyně říká, že to je takové druhé manželství, že s těma kolegyněmi trávíme tolik času ...takže snažíte se jen přijít a vidět v tom člověku další pomoc...další ruce, další partnerství pro ten život v té třídě.*“

Jednou také zaznělo, že AP tolik nekomunikuje s třídními pedagogy, ale převážně ohledně dokumentace související s podpůrným opatřením spíše s **ředitelem školy**: **Ap3:** „*No, tak holky na mě nechaly úplně veškerou tu zodpovědnost a přípravu, co se týká práce s dítětem s tím podpůrným opatřením. Já hodně spíš komunikuju s ředitelkou...a já to spíš těm holkám jako přetlumočím.*“ Zde je vidět model, kdy práci s dítětem pedagogové maximálně přenechávají asistentovi, protože si nejsou vědomi nutné administrativě s tím spojené. Pokud ředitel školy s touto formou nemá problém, i takto to může v praxi vypadat.

Bohužel žádnou výjimkou nebylo zmiňování **nepříjemných situací**, které asistenti často zažívají. Několik participantek uvedlo, že je jim ve třídě dáváno příliš najevo kdo je komu podřízen. V rámci takového klimatu se už poté téměř nedá hovořit o spolupráci: **Ap8:** „*Tak to byl ten moment, kdy jsem si řekla jo asi nejsem na takové úrovni, jak třeba ona, jako ta učitelka...jako nemůžu křivdit všem jo, ale někdy je to tam takové, že si připadám jak na té praxi. Že mám poslouchat a být takový ten ocásek.*“ V souvislosti s tímto tématem si asistentky také často stěžovaly, že jim není dáván prostor, pro vyjádření svých názorů nebo námětů pro činnosti s dětmi, které učitelkám nenuť, jen jim je podávají jako inspiraci k práci s dětmi. Jsou si vědomi, že poslední slovo má vždy učitel, avšak zde se poté cítí jako osoby ve třídě, které vlastně nemají žádnou důležitost a hlas: **Ap10:** „*...já tě tady zaukoluju, já jsem tady učitelka, jsem starší, vím, co se má a nemá. Možná to je tím, že jsem i po té škole plná toho nadšení, a říkám si jo, teď by se mohlo vyzkoušet tohle a tamto ... u nás mi to není vůbec umožněno. To mě asi hodně sráží. Ale je to asi i tím, že jsem prostě asistent a jako asi nemám mít tu možnost si to vyzkoušet.*“

Zde však nejspíš přichází problematika vytyčení náplně práce a její vyjasnění hned na počátku vzájemného soužití ve třídě. Při setkání různých osobností s odlišnou délkou praxe či vzděláním, to evidentně může činit potíže. V jednom případě bylo uvedeno, že je participantka využívána i pro činnosti mimo její náplň práce a celkově jako profese AP zažívá nepříjemné situace: **Ap6:** „*...nás tam nikdo nebere vážně a jsme jim fakt úplně jedno. Když se třeba něco řeší...Někdo nás bere jako takové vetřelce anebo nás berou jako takové ty lidi, na které hodí svoji práci a jakože makej.*“ V tomto případě participantka nezažívá nepříjemné situace jen v rámci třídy, ale cítí pohrdání její osobou i v rámci celé mateřské školy, kde je se všemi asistenty na jedné lodi. Není s nimi dobře zacházeno a jsou jejich nadřizenými v rámci pracovní náplně zneužívány.

V rámci shrnutí lze tedy říci, že zapojené participantky zažívají v rámci spolupráce s třídními pedagogy její různorodé modely. Převažuje však vzájemné porozumění, komunikace, fungující spolupráce, i když se třeba nevyvinula ihned. Bohužel se však objevuje i pohrdání touto profesí či její vnímání jako konkurenceschopné.

6.2.1 Pohled pedagogů

Jak na spolupráci nazírají asistenti bylo poskytnuto v předchozím oddíle. Jak však na společné soužití nahlízejí třídní pedagogové a jak hodnotí společnou úroveň spolupráce nám umožní následující výpovědi participantů učitelů. Výsledky pravděpodobně nebudou překvapující, ale stejně jako i asistenti si zažívají různá prostředí a odlišné zkušenosti, tak i samotní pedagogové mají zkušenosti jak se spoluprací přímo snovou, tak i tou méně ideální. Z jednotlivých výpovědí lze vyzorovat, na co samotní pedagogové často narážejí a co jim v jejich vzájemné kooperaci činí nesnáze.

Prvotním případem je zmiňování komunikace a celkově **kooperace na vysoké úrovni**, kdy se dvě osoby dokážou na mnoha věcech domluvit a pokud nastávají jakékoliv neshody, nemají problém se s nimi v pořádku vyrovnat: **U2:** „*Spolupráce je na vysoké úrovni...denne probíráme dění ve třídě, radíme se v postupech edukace, vzájemně si předáváme inspiraci, nápady na činnosti a podobně...ted' máme fakt otevřenou komunikaci, kterou jsme si vybudovali a pokud nám něco vadí, tak si to prostě řekneme...*“ Zde se ukazuje jako ideální model s asistenty pravidelně komunikovat, informovat je o činnostech, které má učitel v rámci práce s dětmi v plánu, probírat cestu a pokroky integrovaného dítěte, vzájemně se inspirovat a mnoho dalšího. Z obou stran zde zkrátka probíhá jakási interakce, kterou ocení všechny zúčastněné osoby. Asistent se necítí opomíjen a učitel má od něj zpětnou vazbu. Zmiňováno bylo také postavení jednotlivých rolí, které jsou v určitých mateřských školách spíše na bázi partnerství než vzájemné nadřazenosti, což lze považovat za ideální stav: **U1:** „*...já si to jako pochvaluju...zajímá se o dítě a možnosti, jak obohatit práci s chlapcem, věnuje se mu opravdu hodně. Zároveň když potřebuju, aby si vzala jiné děti a pracovala s nimi, okamžitě reaguje. Mám velké štěstí, že mám takovou asistentku...je to přínosné pro celou třídu.*“

Některé participantky se do rozebírání prvotních nesnází příliš nepouštěly. Z celkového rozhovoru lze však usoudit, že i když v prvopočátku možné neshody panovaly, **společná cesta plná respektu a porozumění** je dovedla k vysoké úrovni spolupráce, díky které dosahovaly společných výsledků: **U3:** „*Jako vždycky tam zpočátku něco je, ale jde o ten proces...o to společné naladění, porozumění, odbornou radu, vzájemné respektování.*“

Jak tomu však bývá i pedagogové se setkávají s pochybením ze strany asistentů. Jedna z participantek uvedla pravděpodobné **mylné pojetí profese** přímo ze strany samotné asistentky, kdy se odmítá jakkoliv zapojovat do dění třídy, pokud zde není přítomno právě ono integrované dítě a nebere v potaz ani prosby o pomoc ze strany učitele: **U3:** „...*spíše na nízké úrovni. Myslí si, že její náplň práce je jen chlapeček s autismem...komunikace je špatná, nedá mi ani zpětnou vazbu, když se jí něco nelíbí, ale jen mě pomlouvá...často odpovídá já jsem jen asistentka, já to řešit nebudu...je opravdu jen jako pomoc pro chlapečka s autismem, pro mě samotnou pomoc není.*“ S tím také souvisí informace získané z jiného rozhovoru. Zde vyplynulo, že se pedagog setkal pravděpodobně s člověkem, který se pro tuto profesi nehodí, což zapříčiňuje, že s učitelem nesouzní, nejdou si za stejnými cíli a celkově pobyt tohoto člověka není v dané třídě vcelku žádným přínosem. **U6:** „...*lišíme se v názorech na přístup k dětem...není důsledná a netrvá si na svých požadavcích...neumí děti nadchnout a zaujmout pro práci.*“ Učitel zde hodnotí asistenta jako laxní osobu, která nemá zájem o svou práci, dění ve třídě ani v mateřské škole celkově. Práci si snaží co nejvíce usnadňovat, nemá zájem o porozumění potřebám integrovaného dítěte a nevede si nutnou dokumentaci. Zde se opět ukazují jako důležité osobnostní charakteristiky člověka pro tuto profesi.

Několikrát bylo také zmíněno, že učitelé nejsou příliš nakloněni vstupování asistentek do komunitního kruhu či činností, které si zkrátka vede učitel za určitým cílem, a právě nevhodnými poznámkami může být přerušeno: **U1:** „...*někdy se stává, že asistentka více zasahuje do práce s dětmi v době, kdy si skupinu vedu, a to by se určitě nemělo stávat. Mám ty děti nějakým způsobem namotivované a její narušení může moje záměry zhatit.*“

Z výpovědí pedagogů lze tedy usoudit, že se opět jedná o celkové naladění této profese na přijetí pozice asistenta. Pokud ji vnímají jako další pomocnou ruku, dokáží se na sebe určitým způsobem napojit a vytvořit tak spolupráci prospěšnou všem. Pokud však do profese přichází asistent, který profesi vnímá mylně a za tímto pohledem si stojí a není ochoten jakkoliv přispět k příznivému chodu třídy, pak pro učitele nemusí být pomocí téměř vůbec.

6.2.2 Pohled rodičů integrovaných dětí

V tomto směru je také zajímavé zjistit, zda mají rodiče povědomí o tom, na jaké úrovni je vzájemná spolupráce právě asistenta a pedagoga, případně s kterou z osob oni sami primárně komunikují. Mezi výpověďmi byly k nalezení pozitivní ohlasy a zkušenosti s nastavením spolupráce všech zúčastněných což vede k fungování integrovaného dítěte v kolektivu vrstevníků: **R1:** „...*spolupráce musí být velká...komunikují jaké činnosti se budou dělat během*

dne a zda bude dcera schopná se do nich zapojit nebo bude spíše potřeba individuální činnosti s asistentkou bokem...“ Jak je vidět, i rodiče jsou si zde vědomi toho, že spolupráce v tomto případě musí být na vysoké úrovni a pokud tomu tak je, bezpochyby to přináší jejich dítěti pokroky či minimálně příjemné prostředí, kde jsou pro děti vzorem osoby, které se dokážou na všem domluvit. Jedna z maminek dokonce uvedla, že i přes určité antipatie k osobě asistenta vnímá tuto profesi jako přínosnou a spolupráce mezi dospělými osobami ve třídě funguje.

R4: *„...u nás ve školce funguje spolupráce nádherně. Paní učitelky jsou vděčné za to, že asistentku ve třídě mají a informace si předávají na 120 %. Já jsem si s asistentkou moc nesedla, ale dcera ji miluje. Vše řeším s učitelkou a vím, že se to k asistentce dostane.“*

Bohužel byl uveden i případ, kdy osoby ve třídě pravděpodobně určitým způsobem komunikují a spolupracují, avšak ne směrem k integrovanému dítěti a jeho rodičům.

R2: *„U nás je spolupráce asistenta a pedagogů vynikající co se týče chodu celé třídy. Co se týká mé dcery, tak pedagogové nemají skoro žádné tušení, jak funguje a jak jí být nápomocni...je tam nedostatek empatie a zájmu...já se snažila být všelijak nápomocná, abych pomohla pochopit problémy, které dcera má a poslala jsem aspoň dva odborné články asistentce a ona si je ani nepřečetla.“* Zde je poté pochopitelné, že samotní rodiče v profesi asistenta nemusí spatřovat zas až takové přínosy. Podněty a informace jsou zde ze strany rodičů nabízeny, což v praxi také není samozřejmostí a pedagog ani asistent o ně nejeví zájem. V takovém případě je pochopitelné, že ani jedna z profesí pak není v rámci inkluzivního vzdělávání viděna v dobrém světle.

Dalším případem, jak je vidět, bohužel může být i situace, kdy se učitel a asistent nedokážou dohodnout a místo hledání cest tuto skutečnost ventilují na samotné rodiče:

R3: *„...slyšela jsem od učitelky, že se s asistentkou neshodne, že by potřebovala, aby synovi mnohem víc vysvětlovala a méně přímo pomáhala...“* V tomto případě byly popisovány počátky spolčení osoby pedagoga s rodičem proti samotnému asistentovi. Pro žádnou z osob tato forma komunikace jistě není příjemná a vhodnější by bylo najít cestu k porozumění.

I v rámci tohoto tématu viděného ze strany rodičů se setkáváme s mnoha formami spolupráce ať už té skutečné či jakési uměle vytvořené.

6.3 Podhodnocená pomáhající profese

Jako každá profese má i tato své kladné a záporné stránky. Ty závisí na jednotlivých lidech, kteří se v ní nachází, osobních preferencích, žebříčku hodnot a také osobních

charakteristikách. Jako kladná stránka profese byla ve většině případech zmiňovaná její **přínosnost** ve smyslu pomoci dítěti se SVP. Podle participantů, by dítě bez nich nezvládlo dětský kolektiv, či by se jim nedostávala potřebná péče, která je často časově velmi náročná. Velkou motivací jsou jim také pokroky konkrétního dítěte. **Ap5:** „*No, klady asi v tom, že opravdu to dítě, pokud potřebuje tu individuální péči, tak ...je ten člověk k němu přidělený, že se mu opravdu věnuje naplno.*“ Pokud mají asistenti prostor věnovat se i jiným dětem, považují za velký přínos obecně přítomnost další dospělé osoby, ať už ve smyslu pomoci všem dětem, či právě třídnímu pedagogovi. **Ap9:** „*I pomoc té učitelce na té třídě asi všeobecně, nejen tomu jednomu konkrétnímu dítěti.*“ Ti by měli na základě výpovědí bezpochyby nemalé obtíže při zvládnutí velkého kolektivu dětí současně s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky zařazení asistenta pedagoga do třídy má tak více času věnovat se všem dětem.

Jedna participantka si také chválila působení ve třídě, kde se nachází menší počet dětí, což ve všech směrech také považuje za klad. Menší počet prospívá jak samotným pedagogům, tak bezpochyby dítěti se SVP a taktéž všem ostatním dětem: **Ap5:** „*...že jsme opravdu dvě na nízký počet dětí, takže si myslím, že to je prospěšné i pro ty ostatní děti, že to je v té třídě znát.*“

Osloveným asistentkám se také na jejich profesi líbí obecně **působení právě v mateřské škole**: **Ap4:** „*Asi to, že je ten člověk prostě v tom dětském kolektivu, takže pro mě je to obecně práce s dětmi.*“ Za klad tedy považují práci v dětském kolektivu, zmiňován byl také režim dne, který je pro ně pestrý a den zde tedy velmi rychle ubíhá. Činnosti jsou podle nich různorodé a pestré jak pro děti, tak pro ně samotné.

V rámci pozitivních stránek profese bylo také zmíněno jako velké plus možnost **účastnit se dalšího vzdělávání**, které asistenty posouvá v oblastech, které si sami mohou zvolit. **Ap6:** „*...můžu se vzdělávat, třeba teďkom ty webináře. To je super, že jsou i pro asistenty.*“ Několik participantek si také uvědomuje povahu profese, ve které je možné jak osobní, tak i profesní růst. V rámci tohoto zaměstnání se tak prý učí například trpělivosti či komunikativní dovednostem.

Několik oslovených participantek berou profesi asistenta pedagoga jako výbornou příležitost, jak **proniknout do prostředí mateřské školy** a seznámit se s pozicí učitele, o kterou by se rády ucházely: **Ap10:** „*...zkouknete, jak to v té školce reálně funguje, můžete se nechat inspirovat, vidíte, co se vám líbí a co naopak nelíbí.*“ Tuto skutečnost uváděly všechny asistentky, které do budoucna na pozici učitelky mateřské školy skutečně míří. Pokud

zde pracují i několik let a mají zkušenosti se spoluprací s různými pedagogy, mají tak možnost vidět různé způsoby působení na děti a vzít si ze všeho viděného, to nejlepší pro ně. Tyto léta tak pro ně slouží jako bohatá inspirace k tomu, jak lze s dětmi v budoucnu pracovat.

Participantů se ve Všech případech vyjadřovali také k **platovému ohodnocení** asistentů. Z rozhovorů vyplynulo, že jej někdo vnímá jako výrazné mínus, díky kterému by byli ochotni profesi opustit: **Ap7:** „*Jak jsem říkala, začátky jsou těžké. Je fajn mít za zadkem chlapa, který vás uživí v podstatě...já vždycky říkám, jděte si tu práci zkusit, ono je fajn mít poloviční úvazek, ale tu práci za tím polovičním úvazkem už nikdo nevidí. Stejně jak učitelky mají málo nepřímé činnosti, u nás je to to samý. Za nás ty pomůcky nikdo neudělá.*“ Participantky z řad vysokoškolsky vzdělaných asistentů ve všech případech platové ohodnocení vnímají negativně. Cítí se s bakalářským či magisterským titulem v této profesi finančně podhodnocené a je to také jeden z důvodů, proč se této profesi nechtějí do budoucna věnovat. Navíc zástupkyně z této skupiny, které mají pod 30 let se s tímto platem necítí vybaveny do budoucna. Mnohé z nich se chystají zakládat rodiny a budovat společné bydlení, což podle nich s tímto platem není moc dobře možné. Jiným zase výše platu jako problém nepřipadá: **Ap5:** „*Standartně, normálně. Necítím se jako nějak podhodnocená ani přehodnocená.*“ Je nutné dodat, že jednotlivé výpovědi se shodovaly hlavně v rámci věku participantů. Participantky, které platové ohodnocení jako problém nevidí jsou především ženy, které si kurz či pedagogické vzdělání dodělaly v pozdějším věku a předtím v resortu školství zaměstnány nebyly. Tím pádem si předtím vyzkoušeli často množství různých prací a mají tedy srovnání s platy jiných profesí.

V rámci záporů několik participantů také uvedlo, že je nespokojeno s pojetím profese, kdy **nemají možnost** se sami v rámci vzdělávacích činností či jakýchkoliv inovací a tipů **angažovat**. Cítí se tak často nevyužití a nemají možnost svůj potenciál příliš uplatnit. Tato skutečnost však vyplývá především ze zmiňované úrovně spolupráce: **Ap10:** „*Na druhou stranu mi přijde, že mě to brzdí, jak mám plnou hlavu nápadů, tak mě to brzdí, protože nemůžete, protože na to asi nemáte úplně kompetence, nemůžete.*“

Participantky také vnímají **nízkou prestiž** pedagogické profese celkově, s čímž souvisí i pohled na profesi jejich: **Ap7:** „*...že je hodně velký mínus a myslím si, že jsme celkově nedocenený v pedagogické sféře...takže určitě nedocenený ten čas, který my trávíme tou prací. Potom i náhled toho okolí na nás asistentky. Že opravdu jako, neumí nás brát, tu profesi podle mě ani neznají.*“ Participantky vyjadřovaly zkušenost, že už několikrát byly nazvány

„hlídačkami dětí“, což podle nich souvisí se zkresleným pohledem veřejnosti na profesi učitelů obecně. Pokud i pedagogové jsou bráni takhle, pak jako jejich podřízení nemohou mít vyšší prestiž.

Některé participantky mají také pocit, že na úkor jejich přidělení k dítěti a situacím, kdy s ním pracují výhradně ony, často intenzivněji než s dětmi ostatními, tyto děti ztrácí blízký kontakt s vrstevníky a vzniká zde potom jakási závislost: **Ap8:** „...v některých momentech to dítě tráví málo času s tím kolektivem ostatních dětí...Tím chci říct, že díky tomu, že s ním trávím tolik času, tak to dítě si neumí hrát s ostatními, že to je jako by zbrzdilo zase tu socializaci možná.“ Vzhledem k těmto situacím participantky také zmiňovaly **nemožnost věnovat se ostatním dětem** i přesto, že nezastávají pozici osobních asistentů. Do profese vstupovaly s tím, že zde bude určitá dělba práce s třídními učiteli a neočekávaly, že dítě se SVP budou mít v plné péči: **Ap3:** „Jako negativum vidím právě to, že nedostávám prostor věnovat se i těm ostatním dětem... u nás střídání rolí vůbec nefunguje, to se nestalo snad nikdy za celou dobu.“ Profesi tak vzhledem k této situaci hodnotí spíše negativně, jelikož jedinou náplní práce je pro dítě se SVP. Zde poté cítí přílišný tlak na jejich osobu a výsledky integrovaných dětí, za které se cítí zodpovědné.

Několik participantek uvedlo, že jsou ze své práce často **psychicky vyčerpané**. To bylo zmiňováno z práce v mateřské škole obecně, kdy asistentka například nečekala celkovou náročnost práce v kolektivu tříletých dětí, kdy se podle ní nedá příliš soustředit na kvalitní péči o integrované dítě, pokud zde většina dětí neustále pláče. Je to vysilující jak pro ni, tak pro dítě s PAS. Jako vyčerpávající popisovaly taktéž situace, kdy se věnují dítěti s podpůrným opatřením výhradně ony a dělba práce s třídním pedagogem v rámci tohoto dítěte je vcelku nulová: **Ap4:** „...jsou dny, kdy toho mám plné zuby, opravdu odpočítávám minuty, abych mohla jít domů, protože ten psychický nápor ze strany dítěte tam je tento rok dost velký...potřebuje neustále moji pozornost, nedovolí mi se věnovat ostatním dětem, cokoliv dělám mimo, pořád po mě bezdůvodně povolává. Ty situace jsou někdy fakt neúnosné a v tomto bych potřebovala, aby mi trochu paní učitelky pomohly, a ne to ignorovaly, nedělá to dobrotu.“ Participantky jsou pak překvapeny nastolením „spolupráce“, kdy je veškerá péče o integrované dítě pouze v jejich rukou a ze strany pedagoga nedostává žádné rady, či zkušenosti, jak určité situace zvládat. Představují tedy s dítětem jakousi segregovanou jednotku třídy.

Jako souhrn zmíněných kladů a záporů práce, které v ní samotní asistenti shledávají je uvedena následující tabulka.

Tabulka 5: Kladné a záporné stránky profese z pohledu asistentů pedagoga

KLADNÉ STRÁNKY	ZÁPORNÉ STRÁNKY
Práce s dětmi	Finanční ohodnocení
Pestrost režimu dne	Částečné úvazky
Přínos pro dítě se SVP	Dítě se SVP v plné péči asistenta
Přínos pro pedagoga	Psychická náročnost
Možnost osobního růstu	Nízká prestiž profese
Kvalitní příprava pro budoucí uplatnění na pozici pedagoga	Málo příležitostí pro kreativní práci
	Povaha práce spíše osobního asistenta

6.4 Nejednotné názory okolí

Z předchozích kapitol vyplynulo, že ani samotní asistenti pedagoga si nejsou ve všech případech 100 % jisti, jaké činnosti do jejich pracovní náplně spadají a často přesně nevěděli, co od této profese očekávat. Většinou přišli do praxe a nechali věci se dít. Pokud je to tak u samotných asistentů, je možné očekávat, že i pohled okolí na tuto profesi může být více či méně zkreslený.

Participantů několikrát uvedli, že co se týče jejich okolí, setkávají se velmi často s názorem, který **připomíná spíše pozici osobního asistenta**: **Ap3:** „...když jsem řekla mojí rodině, že budu dělat asistenta pedagoga, tak si většinou představili spíš přímo osobního asistenta.“ Tito lidé zkrátka tuto profesi vidí jako člověka, který je v praxi u všech činností přítomný u dítěte s obtížemi a s ostatními dětmi do styku příliš nepřichází. Participantky se však setkaly i s názory opačnými, tedy že rodič vnímá profesi nejspíš správně, avšak přítomnost další osoby ve třídě bere jako skutečnost, kdy ze strany učitelky nelze selhat, protože je značně zvýhodněná přítomností další dospělé osoby, která jí může kdykoliv pomoci.

Pokud se tedy jisté činnosti v rámci dne nestihly vykonat, rodič upozorňoval na přítomnost další dospělé osoby ve třídě, která může vyplnit mezery v rámci časového skluzu učitelky. Z její strany tedy není možné dovolit si něco nestihnout.

Několikrát bylo uvedeno, že často i samotní rodiče dítěte se SVP do mateřské školy docházejí s názorem, že jejich dítě má „svého“ asistenta nonstop po ruce: **Ap4:** „*Pokud ale řeknu, že pracuji na pozici asistenta pedagoga, tak si lidi často představí osobního asistenta, který se prostě věnuje jen tomu jednomu dítěti...No a co se týče rodičů dětí ze školky, tak to podle mě vnímají podobně. Někdy mám pocit, že to tak stále vnímají i rodiče toho našeho dítěte (smích). Když si třeba pro něho odpoledne přijdou a já zrovna nesedím u něho, tak jsou na mě házeny vražedné pohledy.*“ Zde pak prý v kombinaci s nízkou úrovní spolupráce s rodiči dítěte a nemožností s nimi komunikovat pak nepochopení profese.

Jednu z možných příčin uvedla participantka, která **nebyla rodičům nikdy oficiálně představena**, v čemž spatřuje právě možnou nejasnost očekávání rodičů od této osoby ve třídě: **Ap10:** „*Akorát mě trochu přišlo, že trošku problém, že i díky covidu, tam úplně neproběhla nějaká oficiální schůzka s rodiči té holčičky a tím, že nemám úvazek na cca 4 hodiny denně... tak já jsem tu maminku vlastně ani nepotkávala.*“ V tomto případě rodiče integrovaného dítěte ani nemohou vědět, jak asistent pedagoga, který do třídy dochází vypadá.

Jedna participantka se také svěřila, že její přítomnost ve třídě byla zpočátku ze strany rodičů brána jako **nežádoucí skutečnost**: **Ap9:** „*Tam byl tatínek hrozně proti tomu a nemohl si přiznat, že on toho asistenta potřebuje. Takže tam byl jako ten střet, že on by mě nejradši vyškrtnul, ty tady nejseš, naše dítě tě nepotřebuje, takže on byl takovej ten zatvrzelej, z jeho očí číšila až nenávist, jako bych byla já ten, kdo to všechno způsobil.*“ Tady se setkáváme s velmi specifickým pohledem na pozici asistenta, který pravděpodobně souvisí i s jinými skutečnostmi a celkovým nastavením rodičů dítěte.

V rámci rozhovorů bylo párkrát zmíněno i téma **sdíleného asistenta pedagoga**, kterým se nečekaně některé staly a z této skutečnosti jsou vyděšené: **Ap2:** „*...nevím, jestli ona chápe, co je sdílený asistent, že je to na úkor...že to není jakoby asistent k jednomu dítěti...jestli ona si nemyslí, že mě má ten kluk pro sebe...toto si nemyslím, že je dobrá věc ten sdílený asistent.*“ Konkrétní asistentka vyjádřila, že v tomto případě na sebe cítí velký tlak. Ve své práci si je nejistá, a ještě k tomu jí přibyla „starost“ v podobě dalšího integrovaného dítěte. Cítí tak, že je zodpovědná za zajištění nerušeného a hladkého průběhu režimu dne, který prozatím

nedokáže zajistit. Tento pojem je však nový i pro konkrétní rodiče dětí se SVP, kteří často netuší, co si pod ním představit.

Profese byla také několikrát přirovnána k pozici pedagoga obecně a s tím souvisejícím pohledem na něj. Mnoho lidí této profesi žádnou prestiž nepřisuzuje a stejně je tomu i tak u asistenta pedagoga: **Ap3:** „...já si myslím, že lidi mají celkově zkreslenou i práci učitelky ve školce a s tím souvisí i ten asistent pedagoga.“ Samotné asistentky se poté v této profesi přirozeně necítí komfortně a pokud se setkávají s neúctou jak ze strany rodičů a poté dokonce i třídních pedagogů, tak je to v jejich fungování velmi sráží.

Jednou bylo také uvedeno, že bylo nutné tuto pracovní pozici celkově objasnit, jelikož se s ní do té chvíle nesetkali: **Ap6:** „Tak spousta lidí z mého okolí ani nevěděla, že tato profes je (smích). Vůbec si to nedokázali představit, furt si představovali nějakou asistentku, co tam vaří kafe a nosí složky, takže to jsem musela dovysvětlovat.“ Některé participantky přiznaly, že se tímto tématem nikdy nezabývaly a ani ze strany rodičů nenarazily na nějaké nesrovnalosti či nepochopení profese, které by dali nějakým způsobem najevo: **Ap9:** „Cizí rodiče to tak asi úplně neberou, neřeší.“

Z výše zmiňovaných výroků lze usoudit, že počátkem může být obecně zkreslená pozice učitele v mateřské škole. Mnoho lidí si opravdu myslí, že pedagogové zastávají roli opatrovatelek a hlídaček, které dávají pozor na to, aby si děti hezky pohrály, najedly a po přečtené pohádce se hlavně dobře vyspaly. Poté není divu, že je zkreslený pohled i na pozici asistenta pedagoga, který s učitelem v jedné třídě působí. I když tyto zmínky v rámci 10 asistentů pedagoga nelze zobecňovat je možné předpokládat, že tento pohled není ojedinělý.

6.4.1 Pohled pedagogů

Z výpovědí asistentů bylo zjištěno, že ne všude jsou bráni jako profese pomáhající, ale také se může stát, že pohled na ně je převážně negativní. Jak tedy obecně pedagogové vnímají zavedení profese asistenta pedagoga do praxe? Ve všech níže uvedených výpovědích participantů lze najít jeden podstatný znak a to, že **další ruce a oči** v podobě asistenta pedagoga ve třídě jednoznačně vítají: **U4:** „...rozhodně mi nepříjde tato pozice zbytečná, naopak jsme uvítali další pomoc, ať už při práci s dětmi nebo jen dohledem nad dětmi...další člověk ve třídě je velká pomoc.“ Pokud by tedy osoba asistenta měla představovat jen pomoc při drobných úkonech, přípravných pracích a dohledem nad dětmi, i to je pro samotné pedagogy bráno jako plus.

Všichni naši zúčastnění jsou si vědomi problémů, které mohou v rámci společného působení ve třídě nastat a vhodnou komunikaci řadí na první místo: **U1:** „*Určitě je to velmi přínosná pozice, pokud učitelka umí dobře využít práci asistenta pedagoga, nastavit si spolupráci a stanovit si pravidla, které budou obě strany dodržovat...není to úplně tak jednoduché.*“ I přestože všichni participanti z řad učitelů vnímají profesi asistenta jako přínos nejen pro ně samotné, uvědomují si, že to představuje přítomnost další osoby v jejich třídě, což sebou může nést určitá úskalí.

Pedagogové jsou si stejně tak jisti, že tuto profesi nemůže vykonávat každý člověk a stejně tak jako je důležitý vzájemná spolupráce, jsou důležité i vhodné osobnostní předpoklady, které by asistent pro výkon této práce neměl postrádat: **U3:** „*...určitě je to pro tyto děti přínosem...musí to být ale kvalitní asistent, který má alespoň základy speciální pedagogiky, a přitom je týmový hráč...asistentů je teď nějak moc, mají jen kurz a dítě se SVP nikdy neviděly a pak si s ním stejně neví rady...záleží na osobnosti asistenta.*“ Ve dvou případech učitelé uvedly své asistenty jako nepřizpůsobivé osoby, které se pro práci s dětmi obecně nehodí. Nejsou schopni převést potřeby dětí na první místo a nerespektují přání třídních pedagogů.

6.4.2 Pohled rodičů integrovaných dětí

Názory rodičů, jejichž děti jsou integrovány do běžné mateřské školy pravděpodobně nebude úplně překvapením. Díky existenci této profese nejsou jejich děti odkázány na navštěvování škol speciálních a s pomocí vhodného asistenta je často jejich dítě plně začleněno do života třídy: **R3:** „*Rozhodně je užitečná...je to prostě jen další učitel, který je jen podstatně méně zatížený papírováním a domácí přípravou. Může mít menší zkušenosti, nemusí řešit dlouhodobé směřování programu...ale musí umět hodně pružně reagovat a jednat s lidmi...*“ I samotní rodiče dětí jsou si však vědomi toho, že i tento člověk, stejně jako pedagog byl měl být vybaven vhodnými osobnostními předpoklady pro výkon profese: **R5:** „*...určitě je to přínos, zejména potom tedy pro děti s poruchami učení...tuto práci ale nemůže vykonávat každý, je to o přístupu k dětem, je to komunikaci a ochotě pomáhat.*“

Několikrát také zmínili i finanční ohodnocení, které jim vzhledem k náročnosti práce nepřipadá odpovídající: **R2:** „*...jelikož jsem rodič, tak je pro mě užitečná, a hlavně důležitá profese, ale myslím si, že to bohužel není finančně správně doceněná profese...je důležité, aby tuto profesi dělal někdo, kdo to bere i jako poslání než jako job...*“ Z uvedených výpovědí tedy vyplývá, že rodiče mají přehled o finančním ohodnocení asistentů. Sami také nejlépe

ví, kolik úsilí a energie využívají k práci s jejich dětmi, a proto si zúčastnění participantů vysoce cení práce, kterou vykonávají. Tuto vynaloženou práci by tedy z jejich pohledu rádi ohodnotili finančně výrazněji, aby do této profese přicházeli i lidé, kteří jsou více vzděláni a mají například větší přehled i speciálních potřebách dětí.

Prekvapující může být to, že i rodiče řeší vhodné vzdělání asistentů a jsou si vědomi toho, že k potřebné kvalifikaci je možné se dostat několika různými způsoby. Některé cesty k ní však nepovažují za dostačující: **R1:** „...je nesmírně důležitá a užitečná, je škoda, že ji vykonávají i lidé jen na základě pár měsíčního kurzu a horší případy nejsou schopni řešit, mají nastudovanou jen nějakou teorii a v praxi jsou často ztraceni...dobrou asistentku je opravdu těžké najít tak, aby si sedla i s dítětem. Ve školce jsme rok a půl a máme už třetí...od září budeme mít možná opět jinou.“

Ze získaných výpovědí je tedy patrné, že rodiče si osob, které vykonávají profesi asistentů cení a doopravdy vědí, kolik energie musí při práci s jejich dítětem věnovat a že to není vždy úplně práce jednoduchá. Rodiče však věnují pozornost primárně tomu, zda si jeho dítě s asistentem pedagoga doopravdy rozumí a zda jejich spolupráce přináší ovoce. Mimo jiné je také zajímavá jejich osobnostní vybavení a také jejich vzdělání. Na základě toho poté v očích rodičů může jeho prestiž stoupnout.

6.5 K profesi pedagoga přes asistentství

Poslední kategorii tvoří perspektivy pracovního uplatnění asistentů pedagoga do budoucna. Tázali jsme se participantů, jak hodlají se svým profesním působením dále naložit a co je k tomu vede. V rámci následujících výpovědí si lze udělat obrázek o tom, co lidé k životu se touto profesí skutečně vede. Některé výpovědi je vhodné dát do souvislosti s minulým či současným vzděláním participantů. V rámci našeho vzorku se rozhovorů zúčastnilo několik asistentů, kteří mají vystudovanou vysokou školu. Ti vyjádřili skutečnost, že se na postu asistenta pedagoga nehodlají nijak výrazně zdržet a slouží pro ně pouze jako přestupná stanice na pozdější pozici učitelky v mateřské škole: **Ap10:** „...chci dělat učitelku...už jsem to i mezi kolegyněmi říkala, docela se divily, proč odcházím, tak jsem jim to vysvětlovala, že bych chtěla jako učit no.“ Všichni z nich však uváděli, že jim pozice asistenta pedagoga dobře posloužila v rámci proniknutí do prostředí mateřské školy a skutečného poznání práce učitelky. Na jednu stranu jsou sice zbržděny v uplatňování svých nápadů, ale čerpají z působení samotných pedagogů a z každé zkušenosti si berou to své, co hodlají využít do budoucna. Jedna participantka uvedla, že tuto zkušenost vnímá velmi pozitivně vzhledem k tomu, že může nastat

situace, kdy se jako pedagog setká na třídě přímo s asistentem. To, že si tuto práci vyzkoušela pro ni bude velkým přínosem, jelikož se dokáže vžít do situace asistenta.

Jiná participantka tuto pracovní pozici vnímá podobně, i po dokončení střední pedagogické školy a současně probíhajícím dálkovém studiu vysoké školy: **Ap5:** „...já jsem čekala na odvolání na výšku a paní ředitelka mi řekla, že jestli bych nechtěla jít dělat asistentku a částečně i učitelku na nějaké úvazky, a právě odvolání mi vyšlo, takže jsem dálkově na výšce a u toho i pracuju ...asi je mi jedno, jestli budu asistentka nebo učitelka ...asi bych ale brala spíš tu učitelku, kde je to takové více rozmanité než jen s tím jedním dítětem.“

Další skupinu participantů tvoří ženy, které si prvotně udělaly kurz asistentství. Buďto z vlastního zájmu či zálibě v práci s dětmi nebo naopak na základě nečekané nabídky ze strany vedení: **Ap9:** „No mě k ní nic. Já jsem tady do toho prostě vlítla a hotovo. Byla jsem oslovena, protože tam mám syna ...paní ředitelka mě oslovila, jestli o někom nevím... jestli bych to vlastně nechtěla zkusit já. Takže já vlastně jo super, to je výzva, tak to zkusím že...moje volba to rozhodně nebyla, že by to byl můj sen odjakživa, že chci dělat ve školce. Ale nelituju toho, rozhodně ne, jsem spokojená. Ted' si dodělávám učitelku, takže jsem šilená (smích).“ Až po nástupu do profese a určitém zajištění v ní se rozhodly dodělat si maturitní zkoušku z pedagogiky či jinou potřebnou kvalifikaci pro výkon práce, také za účelem stát se později učitelkami v mateřské škole.

V jednom případě se participantka k pozici asistenta pedagoga dostala náhodou, na základě nabídky přímo od ředitele školy. Nabídku přijala, jelikož z minulosti již nemalé zkušenosti s prací s dětmi a obecně školstvím měla. Později si uvědomila, že je pro ni tato pozice velmi přínosná, jelikož sama lektoruje kurzy určené přímo pro budoucí asistenty a může si tak tuto profesi zažít na vlastní kůži: **Ap5:** „No, že mě zkontaktovala paní ředitelka a sama mi to nabídla (smích). Asi by mě to samotnou...že bych jako to vyhledávala, to asi ne. Víte co, i když na druhou stranu lektoruji kurzy asistentů pedagoga a vždycky jsem si říkala, že bych si to chtěla zažít na vlastní kůži ...jinak v rámci dalšího působení mám v plánu sebevzdělávání a jinak to nechávám plynout, uvidíme. Víte co, v mojem věku plánovat nějaké změny (smích).“

Osudy participantky č. 2 jsou taktéž směsicí některých již zmiňovaných. V minulosti si vyzkoušela několik různých prací i mimo školství a její cesta ji přivedla přes sociální pracovníci právě k pozici asistenta pedagoga v základní škole a následně v mateřské. Zde se také momentálně chystá setrvat: **Ap2:** „...protože jsem nevěděla kam se mám směřovat, tak jsem využila testy bilanční diagnostiky, které mě tehdy nasměrovaly na ty pomáhající

profese...nastoupila jsem do sociálních služeb, kde jsem zjistila, že je to pro mě zničující, vysilující jak fyzicky, tak psychicky, tak jsem chtěla potom zkusit to školství ...mám v plánu setrvat, protože v té mateřské škole většinou dost často je plný úvazek a ve škole jsem měla poloviční, takže práce mě naplňuje tam i tam, ale taky rozhodnou finance.“ V tomto případě můžeme vidět, že důležitou proměnnou v rámci rozhodování hrály finance. Tato participantka je v rámci pozice v mateřské škole v kombinaci s plným úvazkem hodnotí jako dostačující.

Jak je možné vidět na našem vzorku participantek jejich osudy jsou různé a každá se k profesi dostala jinak. I když vzorek nelze pokládat za reprezentativní 8 z 10 participantek se nehodlají tomuto postu dále věnovat a rády by si vyzkoušely pozici učitelky v mateřské škole. Je důležité říct, že se nejedná jen o ženy mladšího věku po dokončení studia, ale také o ženy středního věku, které si i přes to, že vychovávají své děti, rozhodly dodělat pedagogické minimum a nehodlají se profesi asistenta pedagoga nadále věnovat.

7 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ - DISKUZE

V rámci sumarizace výzkumných zjištění připomeňme cíle, které byly v rámci této diplomové práce stanoveny a dejme je do vztahu s daty, které byly zjištěny.

Prvním dílčím cílem bylo **popsat skutečnou náplň profese asistenta pedagoga**. V rámci získaných výpovědí participantů z řad asistentů pedagoga bylo zjištěno, že jejich náplň práce je skutečně různorodá, i když se jedná o stejnou profesi – tedy asistenta pedagoga působícího v mateřské škole. Pokud bychom chtěli na cíl odpovědět přesně, vypíšeme zde všechny zmiňované činnosti ze strany asistentů pedagoga. Všichni z nich však nevykonávají všechny činnosti a u každého je podíl různorodý. Co lze však jednoznačně říci je, že všichni z nich určitou mírou a různými formami působí na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato intenzita se často liší v závislosti na konkrétním znevýhodnění dítěte a také požadavcích třídního učitele, který náplň práce určuje. Mezi zúčastněnými tedy lze najít asistenty, kteří se integrovanému dítěti nevěnují téměř vůbec anebo naopak jsou s ním v rámci dne v mateřské škole téměř každou chvíli. Tato skutečnost se potom také odvíjí od naladění konkrétního pedagoga na třídu a jeho ochotou a schopností integrované dítě vzdělávat, či vlastním uvážením, kdo má více zkušeností či je více kompetentní v rámci práce s integrovaným dítětem. Pohled rodičů nám taktéž ukázal různorodost vykonávaných aktivit v rámci práce s jejich dítětem a také pedagogové nám ukázali, že i když je z jejich strany náplň práce určena, ne vždy ji asistenti jsou ochotni vykonávat.

Druhým dílčím cílem bylo **zjistit, jaká je úroveň spolupráce asistenta pedagoga a třídního učitele**. I v rámci tohoto cíle bylo zjištěno, že ne všude je úroveň spolupráce nastavena stejně. Získané data ze všech zainteresovaných stran nám ukázaly, že pokud není dobře nastavena vzájemná komunikace, je velmi těžké k jakékoliv formě kooperace dojít. Vzájemný vztah také často ovlivňuje jakási hierarchie jednotlivých profesí, kdy si asistenti pedagoga připadají až přespříliš opomíjení a vynechávání ze vzdělávacích procesů či jakýchkoliv činností, do kterých by se svou kreativitou mohli přispět. Naopak někteří učitelé vyjádřili nespokojenost v rámci vstupování asistentů do předem připravených řízených činností, což občas zapříčiňuje ztrátu motivace dětí k činnosti. Několikrát však byla zmíněna vysoká úroveň spolupráce založená na partnerství, která přináší nejen ukázkou vydařené inkluze, ale také harmonické klima třídy a mnoho vzájemné inspirace. Naše výsledky lze porovnat například s výzkumem, který provedla Burkovičová (2021). Ta v rámci rozhovorů s 54 předškolními pedagogy, kteří působí na třídě právě s asistenty zjistila, že v rámci spolupráce

jako negativní na asistentech hodnotí jejich přílišnou iniciativu, kdy často vstupují do předem připravených činností učitele. Zde můžeme vidět, že se výzkumná šetření shodují. To, co u nás v rámci negativních stránek učitelé nezmiňovali, ale naopak ve výzkumu Burkovičové bylo zjištěno, je neschopnost sžít se s integrovaným dítětem a komentování jeho špatných výkonů. V rámci kladných zjištění byla zmíněna velká iniciativa asistentů ve smyslu vyrábění vlastních pomůcek či aktivit na míru dítěti a podávání návrhů na činnosti, což se shoduje taktéž s našimi zjištěními. Taktéž studie Richterové a Kubíčkové (2020) poukazuje na zjištění problematických oblastí, s kterými se učitelé a asistenti potýkají. Poukazují například na zjištěné problémy v oblasti komunikativních kompetencí, vlastního sebehodnocení, schopností vymezit si osobní hranice a strategií řešení těchto oblastí. V rámci zjištěných výsledků z obou zmíněných studií se ve výsledcích rozhodně setkáváme a není možné říci, že bychom narazily na poznání výrazně odlišná.

Třetím dílčím cílem bylo **zjistit, jaké klady a záporny asistenti pedagoga ve své profesi spatřují**. Zde se opět nesetkáme s jednoznačnou odpovědí, která by byla pro všechny participanty stejná. Je však možné shrnout zmíněné pro a proti. Mezi klady samotní asistenti řadili hlavně obecně práci s dětmi, v které mají zálibu a také pestrost činností, které v rámci režimu dne v mateřské škole mohou společně s dětmi zažít. Mimo jiné byla zmiňována přínosnost profese, kterou sami pociťují ať už samotnému dítěti, či třídnímu pedagogovi. Bylo také zjištěno, že několik participantů k této profesi směřovalo s jasným cílem, a to proniknutím do prostředí mateřské školy za cílem pozdějšího uplatnění na pozici pedagogů. Tito lidé považují za klad profese seznámení se s reálným životem v mateřské škole a poskytnutím zkušeností pro jejich další směřování. Někde na pomyslném průsečíku přímky na jejímž jednom konci jsou klady a na druhém záporny se nachází platové ohodnocení asistentů. Starší ročníky z řad participantů s platovým ohodnocením problém nemají, zatímco mladší zástupci jej hodnotí jako nedostatečné. Tyto názory se také často vyskytovaly u participantů se stejným dosaženým vzděláním – tedy vysokoškolsky vzdělaní lidé ho hodnotí jako podprůměrné. Mezi zmiňované **záporny** lze zařadit omezenost asistentů vstupovat do tvůrčích činností, přičemž často není dostatečně využit jejich skrytý potenciál a nemohou tak realizovat touhu přispět k dílu či se jakkoliv angažovat mimo práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále byla také uváděna nespokojenost asistentů ohledně dělby práce s třídním pedagogem. Často pracují s integrovaným dítětem pouze ony samy a nemají tak možnost přiblížit se třídě jako celku, což od profese úplně neočekávaly. V rámci některých výpovědí byla zmiňována i psychická náročnost práce.

Čtvrtý cíl měl za účel **zjistit, jak okolí, ať už laické či odborné, nazírá na profesi asistenta pedagoga**. Zde bylo v rámci rozhovorů s pedagogy, rodiči či právě asistenty pedagoga, kteří sdíleli své zkušenosti se setkáním se s odlišnými pohledy na jejich profesi, možné zjistit, jak okolí na tuto pracovní pozici nazírá. Z řad pedagogů i rodičů bylo jednoznačně zjištěno, že této profesi přiřazují nemalou váhu. Považují ji za velkou pomoc v práci, kterou by bez nich po přiřazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami rozhodně kvalitně nezvládli. Připomínají však důležitost osobnostních předpokladů nejen obecně pro práci s dětmi, ale také s těmi, které jsou vybaveny jistými znevýhodněními. Zkrátka vyjádřili myšlenku, že tuto práci nemůže vykonávat jen tak někdo. Samotní asistenti pedagoga vyslovili také zkušenosti s pohledem na jejich profesi. Lidé si často pod touto profesí buďto moc neví, co si představit anebo ji zaměňují s pozicí osobního asistenta. Neobvyklé také pro asistenty není opovrhování profesí ve smyslu jeho nazváním chůvami či hlídačkami, což však souvisí s pohledem na profesi pedagogů v mateřské škole obecně.

Posledním, tedy pátým dílčím cílem bylo **zjistit, co asistenty pedagoga vedlo k volbě jejich profese a zda se v ní chystají setrvat**. Zde jsme opět narazily na různé osudy participantů. Několik z nich mělo jasno a svým třeba středoškolským či vysokoškolským studiem do pedagogické sféry směřovaly. Tato profese pro ně představovalo jakousi zkoušku práce v mateřské škole a ujištění se, zda se tímto směrem opravdu chtějí vydat. Další skupinou jsou lidé, kteří absolvovali kurz určený pro asistenty a prostě zkusili, zda se na tuto práci hodí či nikoliv. Zde se poté buďto rozhodli setrvat anebo si doplnit své vzdělání o pedagogické minimum a taktéž směřovat na pozici předškolního pedagoga. Jiní zase za touto profesí nikdy nesměřovali, avšak nabídka ze strany vedení na tuto pozici pro ně byla zajímavou příležitostí. Pátý dílčí cíl opravdu nelze více shrnout, jelikož osudy, které dovedly participanty k profesi jsou různorodé a jsou odlišné vzhledem k jejich věku, vzdělání i životním situacím, které si prošli.

Hlavním cílem bylo **pochopit, jak se asistenti pedagoga ve své profesi cítí a co jejich působení na této pracovní pozici ovlivňuje**. Cestu k nalezení odpovědi nám poskytly výše zmiňované dílčí cíle. Zjištěné data nám dovolili více proniknout do profese asistenta pedagoga, který působí v mateřské škole a více se vžít do jeho kůže, radostí a strastí, které ve své profesi zažívá. I když výzkumná zjištění nelze považovat za reprezentativní, jelikož byl zvolen kvalitativní design výzkumu a počet participantů nebyl příliš vysoký, jistě odlišné pohledy mohou pomoci k pochopení profese ať už odbornou či laickou veřejností. Zmiňované situace

mohou být také popudem pro samotné asistenty či učitele k zamyšlení, zda je jejich vytvořená náplň práce či celková kooperace nastavena správně. Doufáme, že tento text bude zkrátka impulsem k vylepšení a posunutí vzájemného soužití ve třídě správným směrem, ať už bude jeho iniciátor kdokoliv. Tedy prospěšný primárně pro děti, protože o ty jde především. Jak už víme, není však od věci vybudovat si vzájemné partnerství plné porozumění, respektu a pohody, které pro nás bude jen dalším bonusem, proč se těšit už tak do zaměstnání plného dětských úsměvů.

7.1 Limity výzkumu

Mezní hodnotu v tomto výzkumném šetření může představovat bezpochyby nezkušenost výzkumníka s kvalitativním designem výzkumu. Ač se může zdát provedení rozhovoru s participanty věcí snadnou, opak je pravdou. Jak už bylo uvedeno v průběhu práce, je zapotřebí uvědomit si několik proměnných, které kvalitu rozhovorů mohou ovlivnit. Pokud by zkušenosti výzkumníka s rozhovory byly větší, jistě by dokázal na odpovědi participantů reagovat pohotověji a získal by tak možná detailnější informace.

Další limit může představovat zastoupení participantů, tedy asistent pedagoga – učitel – rodič z odlišných působišť. Jistě by bylo zajímavé provést rozhovor se zástupci jednotlivých skupin, které by se setkávaly v rámci soužití v jedné třídě, a tedy i v rámci jednoho integrovaného dítěte. Zde by mohlo být zajímavé sledovat, jak na případné neshody, nazírá každá ze stran a jakou váhu jim přiřkládají.

Limit bezpochyby představuje i samotný design výzkumného šetření. Zjištění z rozhovorů s jednotlivými participanty jsou rozhodně zajímavá, ale bohužel je není možné zobecňovat.

7.2 Doporučení pro praxi

V rámci získaných výsledků a zcela unikátních výpovědích jednotlivých respondentů je možné poukázat na několik skutečností, z kterých je možné se poučit a brát je jako doporučení pro praxi. To zejména pro dvojici asistenta pedagoga a učitele, s kterým na třídě působí. Díky realizovaným rozhovorům vyvstalo několik témat, dokonce i situací, na které v rámci spolupráce aktéři školní inkluze naráží.

V rámci dvojice učitel – asistent pedagoga je na počátku spolupráce vhodné, aby si pedagog, jakožto člověk, který je asistentovi nadřízen, přímo od této osoby zjistil, jaké je jeho vzdělání a jaké má doposud zkušenosti s prací ve školství, případně přímo asistentstvím. Může

se to zdát jako věc zbytečná, nepodstatná, ale na začátku spolupráce, může právě učitel na základě těchto informací prozatím vytyčit jeho náplň práce. Asistentovi, který získal svou kvalifikaci absolvováním kurzu, ve školství je prvním rokem a nemá zkušenosti s dětmi s určitými znevýhodněními, určitě není vhodné dávat příliš odborné úkoly, které vyžadují například znalosti ze speciální pedagogiky. Také jistě není vhodné mu hned od začátku dítě svěřit do plné péče, aniž by se třídní pedagog zajímal o jeho postupy práce a výsledky dítěte. Naopak od asistenta, který pracuje ve školství již několik let a má právě třeba zkušenosti s dětmi s poruchou autistického spektra, jak jsme se mohly setkat v případě jedné z participantek, určitě můžeme očekávat jisté zkušenosti a určitou míru samostatnosti v rámci individuálního vzdělávání tohoto dítěte. Ať už je však situace jakákoliv, určitě je dobré si na počátku spolupráce vytvořit čas a společně rozebrat témata a otázky, s kterými očekáváme, že se během společného soužití ve třídě můžeme setkat. Pokud během školního roku tyto dvě osoby narazí na jiná, neprobraná témata, rozhodně je opět více než žádoucí, zjistit, jak na tuto věc nazírá každá z osob.

Další okruh, na který jsme díky rozhovorům narazily je téma podíl práce s integrovaným dítětem – učitel versus asistent pedagoga. Bylo zjištěno, že učitelé ve většině případů přenechávají individuální péči tohoto dítěte plně na asistentovi pedagoga a oni samotní s dítětem často žádné individuální činnosti neprovádí. Je více než srozumitelné, že při počtech dětí na třídě a často hektickému režimu dne v mateřské škole, kdy je nutné stihnout spoustu věcí, má integrované dítě na starosti právě asistent. Ten nemá problém si na dítě vyčlenit přesně tolik času, kolik mu učitel dá. Pokud se tak však děje opakovaně v průběhu celého školního roku, jak jsme zjistili, samotný pedagog někdy neví, jak na tom toto dítě v rámci výchovně vzdělávacích pokroků skutečně je. Doporučujeme tedy zařadit alespoň občasné střídání rolí, kdy učitel během dopoledne pověří asistenta například provedením určité práce například výtvarného charakteru, zatímco alespoň pár minut dopoledne věnuje pozornost individuálním aktivitám s integrovaným dítětem. Obě osoby, tak budou mít přehled o jeho skutečných pokrocích a momentální úrovni vývoje a také tak například mohou zabránit vytvořením až přílišného pouta dítěte právě na osobě asistenta.

Třetím tématem, na který jsme v rámci výzkumu opakovaně narazily bylo nejasné nastavení komunikace s rodiči. Zde bychom pedagogům doporučily, aby i asistent pedagoga byl zahrnut do rozhovorů, které s rodiči probíhají a nebyl v rámci této oblasti opomínán. Netvrdíme, že je každou probíranou věc nutné řešit v rámci této trojice, ale bylo by dobré, aby se všechny informace dostaly ke všem zúčastněným osobám. Stejně tak v opačném případě –

pokud rodiče něco sdělí asistentovi, neměl by si to nechávat pro sebe, ale zjištěné informace předat pedagogovi. Za ideální model lze považovat i zúčastnění pedagoga a stejně tak asistenta například v rámci konzultačních dnů s rodiči.

ZÁVĚR

Pro teoretickou část je stěžejní především kapitola 3, která je zdrojem různých témat, které se v praxi asistenta pedagoga v mateřské škole často vyskytují a jak je možné vidět i v navazující empirické části, jsou opravdu často aktuálními oblastmi, které asistenti v rámci své práce musí řešit a s nimiž přicházejí denně do styku. Mimo tuto hlavní kapitolu, ostatní například objasňují trend inkluzivního vzdělávání, zmiňují ostatní příbuzné pojmy či se zabývají různými druhy asistentství, s kterými se ve školství lze setkat.

Cílem empirické části bylo zjistit, jak se asistenti pedagoga ve své profesi cítí a co je ovlivňuje při působení na této pracovní pozici. Jelikož byl tento hlavní cíl rozdělen i na několik dílčích, tak jsme se v rámci polostrukturovaných rozhovorů dostaly ke všem tématům a díky často kvalitním rozhovorům, které dobře plynuly, i k tématům dalším. Hlavními aktéry bylo 10 asistentů pedagoga působících v mateřských školách ve Zlínském kraji, kteří byli ochotni podělit se o své životní příběhy a zkušenosti v rámci své praxe. Tyto rozhovory byly po přepsání zpracovány dle otevřeného kódování a následně seskupeny do 5 kategorií. Jako doplněk a další zdroj pohledu sloužilo 6 rozhovorů s pedagogy, kteří mají již určité zkušenosti s působením s asistentem pedagoga na třídě a také 6 rodičů, jejichž děti jsou integrovány do běžné mateřské školy a mají také zkušenosti s osobou asistenta pedagoga.

I když zjištěné informace díky zvolenému designu výzkumného šetření nelze zobecňovat, bylo zjištěno několik skutečností, které mohou pomoci lépe porozumět náročnosti této profese. Realizované rozhovory umožnily vyvstat tématům, které umožňují nahlédnout na skutečnou náplň práce asistentů, která je ve výsledku v rámci zúčastněných participantů často vskutku odlišná. Zajímavá jsou také zjištění v rámci spolupráce s třídními pedagogy, která jsou pro tuto profesi občas také zdrojem nepohody a nepříznivého klimatu třídy, či přímo celé školy. Jak bylo možné zjistit zkreslené pohledy na profesi nejsou také ničím, co by se v praxi nevyskytovalo. Zmiňované celkové klady a zápory této profese, které v nich samotní asistenti spatřují jsou mimo jiné důvodem, proč se někteří z nich chystají profesi opustit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ADAMUS, Petr. Inkluzivní vzdělávání v základní škole se zaměřením na žáky s mentálním postižením a poruchami autistického spektra. In: ADAMUS, Petr, ZEŽULKOVÁ, Eva, KALEJA, Martin a FRANIOK, Petr. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu českého školství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2016, s. 44. ISBN 978-80-7464-884-7.
2. BACHMANN, Pavel a VÍTEK, Arnošt. *Vybrané kapitoly z managementu nejen pro speciální pedagogu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-425-0.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova Univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6646-5.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova Univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6646-5.
5. BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie a VRUBEL, Martin. *Inclusion in education for students with special educational needs from the perspective of research*. Brno: Masarykova Univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7152-0.
6. BARTOŇOVÁ, Miroslava. Některé aspekty inkluzivního vzdělávání v podmínkách primárního školství. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 7. ISBN 978-80-210-5383-0.
7. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova Univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6560-4.
8. BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.
9. FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

10. GABAŠOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-419-0.
11. HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
12. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga: Ediční řada – Inkluzivní vzdělávání*. Praha 5: Dr. Josef Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.
13. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami: Praktická příručka s pracovními listy a metodickými pokyny*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-271-4.
14. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. Praha: PASPARTA Publishing, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.
15. LAZAROVÁ, Bohumíra, HLOUŠKOVÁ, Lenka, TRNKOVÁ, Kateřina a POL, Milan. Inkluze ve vzdělávání optikou mezinárodních dokumentů. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 16. ISBN 978-80-210-6678-6.
16. MICHÁLKOVÁ, Ivana a VÍTKOVÁ, Marie. Přístup k inkluzivnímu vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu – empirické šetření. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 17. ISBN 978-80-210-5383-0.
17. NĚMEC, Zbyněk a HÁJKOVÁ, Vanda. Klíčové charakteristiky profese: vlastnosti, postoje, schopnosti a dovednosti asistentů. In: HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019, s. 14. ISBN 978-80-7603-046-6.
18. NĚMEC, Zbyněk a MARTINOVSKÁ, Petra. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-394-0.
19. NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára a HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-712-0 8.

20. OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v české republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. Brno: Masarykova Univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5030-3.
21. PACHOLÍK, Viktor. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5.
22. PITNEROVÁ, Pavla a NOVÁ, Dana. Vliv asistenta pedagoga na klima třídy. In: BOČKOVÁ, Barbora a VÍTKOVÁ, Marie. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2016, s. 14. ISBN 978-80-210-8508-4.
23. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
24. ŘEHULKA, Evžen. Podoby inkluzivního vzdělávání – implikace pro vedení základních škol. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 10. ISBN 978-80-210-8093-5.
25. SLEPIČKOVÁ, Lenka. Sociální exkluze, sociální inkluze a vzdělávání. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 8. ISBN 978-80-210-5383-0.
26. ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
27. VAĐUROVÁ, Helena. Inkluzivní kultura školy v kontextu vzdělávání žáků se SVP na střední odborné škole. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI*. Brno: Paido, 2012, s. 9. ISBN 978-80-7315-235-2.
28. VÍTKOVÁ, Marie a BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-235-2.
29. VÍTKOVÁ, Marie. Současná vzdělávací politika vedoucí k inkluzi ve Švédsku, Velké Británii, v Německu a v České republice. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v*

inkluzivním prostřední základní školy. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 7. ISBN 978-80-210-6646-5.

30. ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Elektronické zdroje

31. BURKOVIČOVÁ, Radmila. Hodnocení pedagogické činnosti asistentky pedagoga v mateřské škole učitelkou. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání ve výchově*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2021, 2021, **71**(2), 16. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1662>
32. ČESKO. Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. In: *<i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]*. © AION CS 2010-2022 [cit. 8. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-222>.
33. ČESKO. Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. In: *<i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]*. © AION CS 2010-2022 [cit. 8. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-341>.
34. ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *<i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]*. © AION CS 2010-2022 [cit. 8. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.
35. ČESKO. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: *<i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]*. © AION CS 2010-2022 [cit. 8. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>.
36. ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *<i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]*. © AION CS 2010-2022 [cit. 8. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
37. ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *<i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]*. © AION CS 2010-2022 [cit. 8. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.
38. EMANOVSKÝ, Petr. Úvod do metodologie pedagogického výzkumu. In: *Katedra algebry a geometrie: Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého*. Olomouc, 2013. Dostupné z: <https://kag.upol.cz/data/upload/8/metodologie.pdf>.

39. GINNER HAU, Hanna, BJÖRCK-ÅKESSON, Eva a SELENIUS, Heidi. A preschool for all children?: Swedish preschool teacher's perspective on inclusion. In: *Taylor a Francis online*, London, 2020. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2020.1758805>.
40. CHRYSIIS, Karteri, 2021. *Preschool teacher's perceptions of inclusion in their setting's inclusiveness in Greece*. Jönköping. Diplomová práce. Jönköping University. Vedoucí práce Eva Björck.
41. JARDÍ, Andrea, WEBSTER, Rob, PETREÑAS, Cristina a PUIGDELLÍVOL, Ignasi. Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter?. In: *Science direct*, 2022. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21002481>.
42. LIGA VOZÍČKÁŘŮ. Pedagogická a osobní asistence ve vzdělávání. *Liga vozíčkářů: klíč k samostatnosti* [online]. 2012 [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <http://test.ligaportal.cz/vzdelavani/pedagogicka-a-osobni-asistence-ve-vzdelavani>.
43. LICHTBLAU, Michael, WEHMEIER, Carina a WERNING, Rolf. Preschool teachers' attitudes towards inclusion: a comparison study between China and Germany. In: *Taylor a Francis online*. London, 2021. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/08856257.2021.1997480?scroll=top&needAccess=true>.
44. LUNDQVIST, Johanna. Ways to implement preschool inclusion: A multiple-case study. In: *Science direct*. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374021000674>.
45. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/o-programu>.
46. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Přehled šablon a jejich věcný výklad: Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání, Programové období 2014–2020. In: *MAP Dobruška: Místní akční plán rozvoje vzdělávání na území SO ORP Dobruška*, 2020. Dostupné z: https://www.mapd.cz/files/sablonyiii/priloha_c_3_prehled_sablon_iii.pdf.
47. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, 2015. *Standard práce asistenta pedagoga* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2021-11-28]. ISBN

- 978-80-244-4769-8. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>
48. NĚMEC, Zbyněk. Historie a současnost asistentů pedagoga v ČR. In: *Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, nakladatelství, 2021. Dostupné z: <https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/historie-a-soucasnost-asistentu-pedagoga-v-cr-uniqueidmRRWSbk196FNf8jVUh4EpeeroRmckGS5q6WS-uRTNE/>.
49. OSN. Všeobecná deklarace lidských práv. In: *United nations: Information Centre Prague*. Praha, 2015. Dostupné z: https://www.osn.cz/wpcontent/uploads/UDHR_2016_CZ_web.pdf.
50. PANČOCHA, Karel. *Postoje veřejnosti k sociální participaci osob s postižením*. Brno, 2013 Habilitační práce. Masarykova Univerzita v Brně. Vedoucí práce Marie Vítková.. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Pancocha/habilitace/pancocha_habilitace_final.pdf.
51. PARTIKOVÁ, Markéta. *Zkušenosti švédských učitelů s inkluzivním vzděláváním*. Brno, 2017. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita v Brně. Vedoucí práce Helena Vaňurová.
52. POSPÍŠILOVÁ, Ivana. Asistent pedagoga u dětí se zdravotním postižením a služba osobní asistence. In: *Šance dětem* [online]. Praha: Obecně prospěšná společnost Sirius, 2011, 17. 3. 2022 [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/asistent-pedagoga-u-deti-se-zdravotnim-postizenim-sluzba-osobni-asistence>
53. RICHTEROVÁ, Bohdana a Hana KUBÍČKOVÁ. Rozvoj spolupráce učitelů a asistentů pedagoga. *Lifelong learning: Celoživotní vzdělávání*. Brno: Mendelova Univerzita v Brně, 2020, 2020, 10(1), 31. ISSN 1805-8868. Dostupné z: https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20201001025.pdf
54. STAT IS: STATISTICKÝ INFORMAČNÍ SYSTÉM MINISTERSTVA ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Průměrný plat/mzda zaměstnanců v RgŠ*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2020. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/data/>.
55. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. In: *UNESDOC: Digital Library*. UNESCO, 1994. Dostupné z:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?1=null&queryId=ff335f7f-c92b-4d64-a8b5-84cad59937d0>.

56. UNESCO. World education forum, Dakar, Senegal, 26 - 28 April 2000: Final report. In: *UNESDOC: Digital Library*, 2000. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117>.
57. VLACHOVÁ, Jana. *Inkluze v systému předškolního vzdělávání*. Praha, 2019. Rigorózní práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Vanda Hájková.
58. VOTAVOVÁ, Renata. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. In: *NPI: Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 20. 2. 2013 [cit. 2021-10-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ssc/17243/rozdilny-vyznam-pojmu-integrace-a-inkluze.html>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AP	Asistent pedagoga
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
IVP	Individuální vzdělávací plán
PO	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
FKSP	Fond kulturních a sociálních potřeb
OMJ	Odlišný mateřský jazyk

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Asistenti pedagoga v MŠ ve školním roce 2020/2021	17
Tabulka 2: Srovnání jednotlivých pracovních pozic.....	28
Tabulka 3: Přehled participantů výzkumného šetření.....	59
Tabulka 4: Náplň práce podle asistentů pedagoga.....	67
Tabulka 5: Kladné a záporné stránky profese z pohledu asistentů pedagoga.....	79

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Struktura rozhovoru s asistenty pedagoga

Příloha P II: Ukázka přepisu rozhovoru

Příloha P III: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: STRUKTURA ROZHOVORU S ASISTENTY PEDAGOGA

1. Jak vypadá Váš běžný den v MŠ vzhledem k pracovní náplni?
2. Jak vnímáte svoji práci z hlediska náročnosti?
3. Jste obecně spokojen/a s Vaším působením na této pracovní pozici?
4. Co Vás vedlo k volbě profese asistenta pedagoga?
5. Jak se liší vaše reálné působení na pozici asistenta pedagoga od očekávání, které jste měl/a před nástupem na tuto pracovní pozici?
6. Jak hodnotíte úroveň Vaší spolupráce s třídním pedagogem?
7. Jak Vás vnímají děti ve třídě ve vztahu pedagog x asistent pedagoga?
8. Jaký názor máte na platové ohodnocení asistentů pedagoga?
9. Ovlivňuje Vaše profese postavení v pracovním kolektivu? Pokud ano, v jakém smyslu?
10. Jaký pohled má na Vaši pracovní pozici okolí? (např. příbuzní, přátelé, ale i rodiče dětí docházejících do MŠ apod.)
11. Jaké klady a zápory spatřujete ve své profesi?
12. Jaké máte do budoucna plány ohledně svého profesního zaměření?

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA PŘEPISU ROZHOVORU

POUŽITÁ SYMBOLIKA

() : doprovodu mimiky, pohybů těla, neverbálních projevů

... : krátká pauza

P r o t a h o v a n ě

T: Tazatel

P: Participant

Přepis nahrávky č. 7

Participant: Ap7

Datum realizace rozhovoru: 24. 1. 2022

Forma rozhovoru: online platforma Zoom

Délka rozhovoru: 50 minut

T: Ještě jednou děkuji, za účast v našem malém výzkumu. Nejprve se budu ptát na základní informace o vás, abych si udělala představu. Nejprve mě zajímá Váš věk?

P: 38 let.

T: Jaké je Vaše vzdělání? Zajímá mě i středoškolské i vysokoškolské, pokud máte.

P: (smích) Já mám střední chemickou průmyslovku a to je vlastně moje ukončené vzdělání. No a co se týče toho vysokoškolského, tak já ho mám už víckrát začaté a taky nedokončené, protože do toho vždycky něco vešlo. Jednou jsem začala studovat a pak jsem otěhotněla (smích), potom z rodinných důvodů. Teď už konečně vypadá, že to dotáhnu do konce (smích). Takže teď studuji bakalářské studium učitelství pro mateřské školy dálkově a ukončené mám středoškolské s maturitou.

T: A v kolikátém jste ročníku?

P: Ve třetíku.

T: Tak to už budete taky brzo končit. Ještě se zeptám na ty nedokončená vysokoškolská studia. To jste měla také v oboru učitelství?

P: Ano, to bylo v Brně učitelství chemie a matematiky.

T: Ted' jste tedy na pozici asistenta pedagoga v mateřské škole. Zeptám se jak dlouho?

P: Jakože celkově nebo ted'ka v kuse?

T: Klidně mi popište celou Vaši cestu, pokud jste vystřídala několik pracovišť, to budu moc ráda, pokud mě tím provedete.

P: No nejdřív jsem pracovala 5 let jako asistentka v základní speciální škole v Olomouci. Potom jsem šla na dvě mateřské. Pak jsem absolvovala nějaké drobné práce a pak jsem se rozhodla zpátky, že se vrátím k asistentství. Vlastně tehdy, když jsem úplně prvotně začala dělat tu asistentku, tak k tomu stačila jen maturita. Nic víc. Stačila maturita z jakékoliv školy. Potom po mateřské udělali ty kurzy, takže já jsem se chvilku rozmýšlela, po pár nějakých těch neúspěšných drobných pracích, došlo mi, že mě ta práce bavila, takže jsem se vrátila k tomu. Dodělala jsem si ten kurz a vlastně jsem začala znovu dělat asistentku a dělala jsem ji 2 roky ve speciální mateřské školce a pak vlastně, ještě jsem to měla tak, že jsem měla dvě školy vedle sebe. Takže ráno jsem dělala v jedné školce a odpoledne v druhé školce. Takže v té jedné jsem byla 2 roky a v té druhé jsem ted' 4 roky.

T: Takže celkově je ta praxe asistenta pedagoga kolik zhruba let?

P: N o ted' vlastně asi 10 let.

T: Co se týče nějakých předchozích zaměstnavatelů, zkusila jste si někdy i práci mimo školství?

P: Ano, ano. To byly právě ty drobné práce, jakože jsem třeba prodávala v obchodě a různé takové ty drobné práce. Někde jsem uklízela a tak dále.

T: Ráda bych se také zeptala na nějaké informace ohledně mateřské školy, v které momentálně působíte. Přiblížíte mi ji trochu prosím?

P: Takže dělám ve větší školce, má 4 třídy. Každá třída má kapacitu 24 dětí. Je tam samozřejmě to snižování ohledně dvouletáků a integrovaných dětí. Plus naše školka má odloučené pracoviště ve vesnici vedle a tam je jednotřídka a ta třída je smíšená. Každá třída má dvě paní učitelky, jinak máme také pomocnou sílu v kanceláři, protože máme nad 100 dětí celkově, tak na to máme ze zákona nějak nárok. K tomu máme od letoška, nejsem ve školce sama asistentka, ale jsme tam už dvě. A taky máme chůvu, protože máme větší počet těch dvouletáků. A v p o

d s t a t ě je to všechno. Ještě jinak máme jednu provozní zaměstnankyni, co se týče stravy a na každé patro pak máme jednu provozní na úklid.

T: A jak vnímáte klima ve Vaší mateřské škole? Jste tam z toho hlediska spokojená? Cítíte se tam dobře?

P: Tak klima (smích). No, protože máme takovou paní ředitelku, která za nás všechny dýchá, jak říkáme, takže klima úplně úžasný. Já můžu říct, že za ty roky ve školství je to teď fakt nejlepší školka, ve které pracuju. To klima tam v podstatě dělá paní ředitelka, to jak k nám přistupuje, to jak přistupujeme jedna k druhé. V podstatě, když to řeknu zvláštním způsobem, tak s náma nejedná podřadně. Jsem členem týmu stejně jako jiná paní učitelka a prostě spolupráce na třídách jsou úžasný. Jinak ty týmy ve třídách spolu kolují, takže ty kolegyně se znají. Když má někdo s někým problém, vyřeší se to. Prostě u nás to funguje na domluvě, je to tam prostě úplně úžasný v tomhle.

T: Tak to zní teda báječně! Ideální pracovní místo (smích).

P: Ano, ono je to fakt suprové. Jak říkám, já bych v té školce chtěla umřít (smích).

T: Povíte mi ještě něco okrajově ohledně toho integrovaného dítěte u vás? Postižení, stupeň podpůrných opatření třeba?

P: No, má poruchu autistického spektra a je ve třetím stupni.

T: Tak, takový úvod máme za sebou. Teď bychom přešly dále. Můžete mi popsat, jak vypadá takový Váš klasický den v mateřské škole vzhledem k náplni práce?

P: Tak já chodím na 7: 30, mám plný úvazek ... v podstatě máme nařízeno být na pracovišti o 20 minut dřív, nikdy totiž nevíte, co se může stát, kdy někdo vypadne nebo tak, takže jsme tady o 20 minut dřív. Já, když přijdu do práce, tak si nachystám veškeré pomůcky, které potřebuju pro práci s tím dítětem individuálně. Jelikož je to autista, tak potřebujeme hlavně režim dne. Takže já mu vlastně poskládám strukturovaný režim dne, kde on si poskládá ty kartičky sám a nachystám mu teda takovou tu kostru té práce. Mou výhodou je (smích), že tu práci dělám v podstatě dlouho, že paní ředitelka, když viděla, že to umím, nebo že to zvládám, tak mi nechává docela volnou ruku. Když nevím práci konzultuju, ale není to o tom, že by mi říkala, tak teďka uděláte toto toto toto s ním. Vůbec ne. Já si to podle individuálního vzdělávacího plánu připravím, já si tu práci koriguju a přizpůsobuju to vlastně tématu týdne tu práci. Nachystám si to na celý týden a také podle toho co je jeho slabá a silná stránka. Takže vždycky

ráno, když on přijde do školky, projedeme si ten strukturovaný režim dne, přitom ještě uděláme nějakou orientaci v čase a vlastně začneme pracovat. Většinou pracujeme tak, že on potřebuje práci, přestávku, práci, přestávku, a to má i znázorněné v tom strukturovaném režimu dne. Uděláme nějaký úkol, pak si jde hrát nebo řekne, že si hrát nechce a pokračujeme dál. Hodně je to o tom, jak se to dítě v ten den cítí a jak vlastně funguje ranní rituál, maminka, jak řekne, že se probral a tak dále. Když si chlapec hraje, tak třeba pomáhám učitelce s výtvarkou nebo si dodělávám nějaké svoje věci. Jinak protože chlapec moc informací ohledně toho, co se děje ve školce nepředá, má svůj svět, tak si s maminkou ještě píšeme komunikační deník. Takže já doplňuju deník během dne, aby mi netekly myšlenky. Pak se normálně zapojujeme do řízené činnosti. Všechno děláme – skáčeme, tančíme, hrajeme si, tvoříme. Jen mu třeba občas dopomůžu, když mu něco nejde nebo koriguju ty jeho pohyby. Pak jdeme ven, to on většinou zvládá sám, takže já jen dopomáhám, přihlížím nebo pomáhám učitelkám, dětem. Teď už tam i spí, takže třeba jsme domluvené, že pohádku čtu já, protože to má i v tom režimu dne a aby to bylo i pro toho chlapce takové příjemnější. Potom klasicky vstává dřív, protože je to předškolák, to my už je nenuťme, aby spali 2 hodiny, ale vytahujeme je dřív z postýlek. Zase výtvarka, různé činnosti a potom už jde domů po svačině.

T: Takže třída předškoláků, to jsme vlastně ještě nezmínily. Jak jinak vnímáte tuhle práci z hlediska náročnosti? Ať už psychické, či třeba fyzické?

P: Pfff....no....někdy je to h o o o dně náročné. Myslím si, že jako v podstatě učitelky si tu, spíš jako spolupracujeme. Když jste ve školce, kde vás berou a nechají vás pracovat, tak oni vás chápou. To okolí prostě chápe vaši náročnost. Myslím si, že spousta učitelek, když jsem třeba pracovala i v těch jiných školkách často nechápou, nebo ani neumí s těma asistentkami pracovat. Ani možná nechcou někdy. Třeba nedávno jsme se bavili v práci, že prostě najednou pro učitelku, která má svoji třídu, je to vlastně její píseček a teď najednou tam přijde člověk, který jí to naruší, dívá se jí pod ruky a myslí si, že jí to ten člověk narušuje. Na druhou stranu si říká, jak jí tu práci mám dát? Co s tím člověkem mám dělat? Já si ale myslím, že to je jenom o tom dalším partnerství ve třídě. Že jak máte partnerku...moje kolegyně říká, že učitelky na třídě, že to je takové druhé manželství, že s těma kolegyněmi trávíme tolik času. Takže to je prostě jak naše druhé manželství. My se tomu vždycky smějem, ale myslím, že to je realita. Takže příchod té asistentky, ale i třeba chůvy, je to prostě jen o dalším partnerství. Takže se snažíte jen přijít a vidět v tom člověku další pomoc. Jsou to jen další ruce, další partner pro ten život v té třídě.

T: To jste moc hezky řekla, partnerství. A jak jste v této profesi globálně spokojená? Už jste si vyzkoušela více pozic, tak máte i třeba srovnání.

P: Já jsem spokojená a už i třeba finančně. Jako chápu třeba lidé, kteří začínají, tak prostě ty pedagogický tabulky, to když se člověk podívá, když někdo začíná v této sféře, tak se nedivím, že do toho nechce jít. Protože když se na to člověk podívá, tak je to fakt almužna. Když nemáte za sebou chlapa, který vás opravdu uživí, tak je to ze začátku opravdu velká almužna. Ale já tím, že už mám i ty roky a i s tou pracovní dobou jakou mám jsem spokojená...hmm...jediný co mi teda na mojí profesi vadí, takže máme pořád dobu určitou ve smlouvách. Že prostě asistent pedagoga nemůže dostat na dobu neurčitou. Přitom když se podíváme do těch školek, tak dětí na inkluzi čím dál víc přibývá a když si to vezmete, že nám ve třech letech přijde už maminka s papírama, tak prostě jdete 4 roky s tím dítětem. A za ty 4 roky se určitě další dítě ukáže. Ale stejně ten asistent nemá jistotu, že prostě....tam se prostě nezalíbíte řediteli a letíte. Stačí cokoliv, nedorozumění. Tohle mi prostě vadí, že nemám prostě dobu neurčitou. Myslím si, že se to dá opatřit nějakým zákonem, že když se to dítě neobjeví, že nedostaneme, tak velké odstupné, ale myslím si, že za tu práci, kterou děláme a když ji děláme jako dobře a ta školka je s náma spokojená a všichni jsme spokojení, proč bysme nemohli dostat dobu neurčitou.

T: Že si to ten člověk i zaslouží ...

P: Ano, přesně tak, a takhle vám třeba řeknou, tak nemáme pro vás dítě, končíte, tak si myslím, že si v podstatě si zasloužíme i to odstupné (smích). Ale fakt si myslím, že když to člověk dělá od srdce a dělá to dobře, tak jak má, že si to zaslouží.

T: Trochu jsme to načaly, ale co Vás tedy primárně vedlo k volbě této profese?

P: Hm, k volbě? Já asi, taková ta chemická průmyslovka, to je takový můj omyl života. Když se v patnácti neumíte rozhodnout a rodiče nějak neví, kam vás mají šprtnout, jak v podstatě nevidí, kde jsou vaše klady, takže je to takový můj omyl. Já jsem celý život pracovala s dětma, jezdila jsem na tábory jako vedoucí, pořád jsem hlídala kupu dětí, pořád jsem pracovala s dětma, takže ono to tam směřovalo jenom ta cesta k tomu nebyla vydlážděná, takže mě ta práce s dětma hrozně baví. Hlavně mě baví učit nové věci a možná i ted'ka o to víc...že v té školce, to ted' není jen o učení barev, počítání od jedné do deseti, ale že už je to ted' třeba víc o badatelství, že ty děcka jsou úplně někde jinde. To je úplně super. Ale třeba máme paní ředitelku, která umí dělat pokusy i se čtyřletýma dětma (smích). Dělalí se aktivní sopky, pokusy, míchají barvy. Takže ted' mě fakt baví, že už je tam ta příroda, technika, že už je to o něčem

jinačím, že ty děti si nosí knížky, čteme o lidském těle a je to mnohem zajímavější a v podstatě to i mě posouvá. Spoustu věcí se dozvím i já (smích).

T: Lišilo se nějak Vaše očekávání od této profese s následným střetem s realitou?

P: No, já jsem vlastně dělala ve škole, takže to bylo jiné. Ta první školka, kde jsem pracovala ty dva roky, v té specce, ona specka je jiná než klasická mateřská školka. Specka je asi víc náročnější, mentálně náročnější. Já jsem se tady nějak naučila pracovat s autistama, aniž bych chodila na nějaké kurzy, a tak a holky si ze mě v práci už dělají srandu, že už snad i já jsem autista, protože tohodle klučinu co mám, tak už je to můj třetí autista (smích). Takže střídám jednoho autistu za druhým, a l e je to vlastně v podstatě....Když jsem byla v té specce, tam byla divná paní ředitelka, která opravdu zamrzla v komunistické době, takže nějaký prosazování nových věcí, nové práce, bylo hrozně těžké. Když jsem poznala tuhle školku, kde teď jsem, já jsem tu původně začínala jako školní asistent. Takže jsem pendlovala mezi dvouma školkama a pak už jsem v druhé zůstala. Takže jsem se bála, nové prostředí, říkala jsem si, zda bude i tato paní ředitelka tak divná, jako ta první (smích) a v podstatě jako toho, čeho jsem se bála bylo v podstatě smeteno ze stolu, protože druhá paní učitelka komunikovala úplně jinak. Prostě najednou ona není ředitelka, ona je parták. Nikdo, kdo by došel k nám do třídy nepozná, kdo je z nás paní ředitelka. Je to parták, který je přístupný novým věcem, a to je hrozně důležitý pro práci každého člověka. Takže obavy z první školky byly smeteny vlastně ze stolu, tím, že jinak přistupovala ke mně i jako k asistentce.

T: Na to partnerství v našem rozhovoru stále narážíme, takže je vidět, že to je důležitá součást. Zkuste tedy ještě jednou shrnout, jak hodnotíte tu úroveň spolupráce s třídním učitelem?

P: Já můžu třeba říct, že jsem fakt poznala různé věkové kategorie kolegyní a třeba kolegyně, kterou jsem měla předtím byla taky mladší, ale byla....já jsem takový temperamentní člověk, ale sednout si s tichým člověkem mi dělalo hrozně velkou práci. Takže je to o té komunikaci, ale myslím si, že to není....ted' mám třeba mladou kolegyni, které je 21 let a je to její první školka, kde začala učit, došla hned po škole a ještě k tomu tam má asistentku? Neumí s ní pracovat, takže co s tím. Chvilku jsme se oťukávali a zase ta komunikace. Když ti lidi chtěou, tak to partnerství vytvoří najednou tři lidi a nepoznáte u nás kdo je učitelka a kdo asistentka. Kdyby k nám došel někdo cizí, ty role asistent, učitel, ředitel nerozezná. Jsme prostě partáci a musíme táhnout za jeden provaz a když nastane nějaký problém musíme si ho vykomunikovat.

Řekneme si dříve já to vidím takhle, ty zase takhle a zkusíme to nějak dát dohromady. Ti lidi musí chtít, tam stačí aby to jeden narušil a ty děti to vycítí.

T: Ještě bych se trochu vrátila. Říkala jste, že s autistickým chlapcem pracujete hodně vy. Zajímá mě, zda u Vás funguje nějaká dělba práce v rámci vzdělávání tohoto dítěte? Máte to nějak nastaveno, že třeba paní učitelka si toto dítě chvíli vezme bokem a pracuje s ním, zatímco vy jste pověřena například téma výtvarnými aktivitami? Nebo jak to u vás v tomto směru funguje?

P: Ne. Primárně s ním pracuji já a to proto, že vlastně v podstatě kdybychom jsme mu to udělali, tak je asi velkeja zase proč? Proč? Protože v podstatě autisti mají rádi ten stereotyp, a což ten můj klučina je o tom stereotypu. Máme teď problém, že když je kovid a máme nemocný paní učitelky, tak že když je možnost, tak já třeba zaskakuju a mám ranní, mám odpolední a on je třeba ve třídě a já s děckama řeknu, děti já jdu vedle do třídy a on se ptá: „Kde mám asistentku? Proč tu není moje asistentka?“ Takže on je jakože to...nebo když mě třeba pouští domů dřív na zkoušku, protože teď máme zkouškový tak on se ptá: „Kam jdeš asistentko? Já tady ještě jsem!“ Takže fakt je o tom poutu asistenta a klienta v podstatě. Takže určitě s ním pracuju primárně já. Někdo si jako občas vyzkouší (smích) moji práci, když třeba onemocním, ale je to takové, že on není zvyklý na práci s něma a každý zase není zvyklý na tu práci toho jeho režimu. Takže je to primárně na mě. I paní učitelky mě při té práci pozorují, stejně jako pozoruju já je. Takže občas paní ředitelka přijde a zeptá se mě, tak jak to jde? Jaký je posun? Teď se třeba píše pololetní hodnocení, to si píšu v podstatě já sama, paní ředitelka samozřejmě občas nakoukne, zkonzultuje, zkontroluje. To samé, co se týče konzultačních hodin, já si je vytvářím sama. Rodiče přijdou do školky, my si všechno vykomunikujem. Někdy paní učitelka přijde, někdy ne, ale vždycky je informovaná o tom, že rodiče přijdou nebo co se dělo, jestli je něco špatně nebo není. Třeba každý pátek se ptám, co máte v plánu na další týden? To jim dělalo zezáčátku hrozný problém, že si tu práci nemohli naplánovat přes víkend (smích), že mi to museli říct v pátek, abych já v pondělí věděla, co se bude dít a mohla si to připravit. Někdy se stávalo, že mi to řekli, ale v úterý udělali něco jiného a já jako e? Co to je? Takže naučili jsme se spolu plánovat. Já třeba i dělám individuální vzdělávací plán, tím, že paní ředitelka ví, že spoustu věcí umím, tak si ho dělám sama a ona mi ho jen zkontroluje.

T: To je bezva, že jste zmínila i to IVP. Ještě se zeptám v rámci těch konzultací, když probíhají, komunikujete s rodiči v tomto případě jen vy, nebo se nějak střídáte?

P: Většinou jen já, protože primárně s ním pracuju já, takže primárně nastávají i problémy, které řeším já. Takže když nastane problém, teď jsme třeba řešily s maminkou, že bije děti, tak to už nevykomunikujete přes messenger, ani přes deník, ale potřebujete si s těma rodičema už promluvit. To samé, když jsem chtěla, aby si doma zavedli ten strukturovaný režim dne. Pozvala jsem si je do školky, ukázala jsem jim plusy mínusy, co a jak pracovat, že by to pro něho výhodné a tak dále. Teď třeba budeme mít konzultaci, a protože je předškolák, takže hledáme správnou volbu vlastně, kam ho umístit, co s ním dál, kde by ho vzali. Ještě minulý rok jsme prosazovali specku, ale teď jsme všichni tak zamakali, že si myslíme, že by byla fajn běžná základka. Mají tady dokonce svoz dětí do této školy, která je ve vedlejší vesnici a do té třídy dochází 7 dětí, což je super. Neztratí ten kontakt se zdravýma dětma.

T: Teď k té třídě jako celku. I když asi trochu tuším Vaši odpověď, vnímají u Vás děti nějak profesi asistenta a učitelky? Mají to nějak oddělané? Rozlišují to?

P: My to máme tak udělaný, že v podstatě děti vědí, že jsem asistentka. Ale tak jak my se všechny tři tak prolínáme, tak to děti úplně vnímají jinak. Takže třeba naší paní ředitelce říkají ředitelko učitelko a mě začaly říkat paní asistentko učitelko. Že oni fakt vnímají, že jsme propojené a děláme tam všichni všechno v podstatě. Takže mě spíš vnímají jako paní učitelku.

T: Takže mají nějaké zaseté fráze, které používají, jak vás oslovují, ale vnímají vás stejně?

P: Ano, přesně tak.

T: Teď zpět k tomu platovému ohodnocení. Už jsme o tom mluvily, je super, jak se ke všemu, tak přirozeně dostaneme. Tak možná jen zopakujeme. Jak to vnímáte?

P: Jak jsem říkala, začátky jsou těžké. Je fajn mít za zadkem chlapa, který vás uživí v podstatě. Ale myslím si, že potom, jak se přehoupnete v té praxi ... myslím si, že je i problém, že asistentky často dostávají jen poloviční úvazky, 0,75. Já vždycky říkám, jděte si tu práci zkusit, ono je fajn mít poloviční úvazek, ale tu práci za tím polovičním úvazkem už nikdo nevidí. Stejně jak učitelky mají málo nepřímé činnosti, tak je to úplně to samý u nás. Za nás ty pomůcky nikdo neudělá. Nemáme tolik pomůcek, abychom to měli přesně jako střelený na to děcko. Každý je úplně individuální. Takže spoustu pomůcek vyrábíte, spoustu věcí sedíte na internetu, musíte nastudovat, nebo máme děti s dysfáziema problémy. Takže je to jako, je to krásný poloviční úvazek, máte odpoledne volno, ale já ho stejně věnuju té školce. Trávit čas tady tím, že laminujete a stříháte, taky není asi úplně příjemný. Samozřejmě ti, co to dělají, co jsou

srdcaři, to asi tak neberou, přijde jim to normální, ale pak chápu taky ty, co vstoupí, i když jsou srdcaři a neznají ty platové podmínky, tak jsou hodně v šoku a nechcou to dělat a utíkají někam jinam.

T: Dále bych se zeptala na pracovní vztahy. Už jsem pochopila, že ve Vaší mateřské škole panují převážně ty založené na partnerství, jak jste říkala, ale přece jen. Pocítila jste někdy, že by Vás pozice asistenta nějak v kolektivu ovlivnila nebo s tím zkušenosti nemáte? I třeba na minulém pracovišti?

P: Hmm, já v kolektivu jakože jsem úplně v pohodě, že mě jako všechny paní učitelky jako berou. Myslím si, že tu pozici ...jako každá pozice, musíte si tu svou prestiž jakoby vydobýt, takže není to, že jsem přišla dobrý den a všichni mě berte, ale je to prostě povolání jako každý jinačí a má svou prestiž jako prestiž učitelky, jako prestiž ajťáka, tak i toto povolání má svou prestiž a tu si děláme sami. Jak s ní zacházíme, jak pracujeme, jak se chováme, jak jsme empatičtí, jak komunikujeme s kolegyněmi a tohle všechno dělá naši prestiž. A potom můžeme být oblíbené v kolektivu a můžeme se smát a řešit problémy s klidem nadsázkou prostě.

T: Dobře, do této chvíle jsme probraly už několik aspektů práce. Ted' bych od Vás chtěla slyšet nějaké shrnutí. Jaké tedy spatřujete klady a zápory této profese? I co se týče toho pracovního místa, ale i třeba podmínek a tak dále.

P: Hmm ...mínus jako globálně je ta finanční stránka. Potom určitě ta pracovní doba, že prostě pracujete po večerech doma, to si myslím, že je hodně velký mínus a myslím si, že jsme celkově nedocenený v pedagogické sféře, že prostě (smích) jakmile mi někdo řekne, že si nemám na co stěžovat, že mám 40 dní dovolené, tak říkám a ukaž mi, kolik z těchto dní jsem fakt strávila jako dovolenou, ukaž mi to jo jako (smích). Protože kdykoliv vám takto něco vlítne, věnujete se tomu, i o prázdninách. Takže určitě nedocenený ten čas, který my travíme tou prací. Potom i náhled toho okolí na nás asistentky. Že opravdu jako, neumí nás lidi brát, tu profesi podle mě ani neznají. A myslím si, že i ti lidi si to zavinili svým způsobem sami, protože jako já, když vždycky poslouchám, jée super jdu si udělat kurz asistentky pedagoga, jdu do školství, mám dovolenou, potom hezký prachy, tak to prostě není pravda. Dovolená, no prachy, někdy možná až časem jako takový bonus, ale jako každé si myslí, že si udělá kurz a všude ho budou vítat s otevřenou náručí a nejlíp přijdu, pohraju si, vypiju si kafe, odcházím. To prostě takhle nechodí v naší profesi. Takže lidi tu profesi neznají a v tomhle si to možná asistentky trochu pohnojili sami (smích). Klady vidím v tom, že i v téhle profesi člověk může růst, jak po odborné stránce,

tak i jako člověk. Práce s dětmi vás určitě někam posouvá, naučíte se pracovat v kolektivu, to je hrozně velký plus. Máte i dobrý pocit z toho, že těm capartům něco dáváte, a to si myslím, že je ten největší plus. My vždycky říkáme s kolegyněmi, že poznáme, kdy jsou děti na nás naštvané, že kdykoliv se objevíte ve dveřích, tak ty reakce jsou různé a nikdy se nedají změnit, jsou přirozené a takoví prostě oni jsou. Ty děti jsou bonus, to jsou otevřená srdíčka a velké houby, to je super.

T: Zmínili jste názory toho okolí. Setkala jste se někdy třeba i přímo v mateřské škole, že by třeba i rodiče dětí, teď myslím všech z Vaší třídy, správně nepochopili, proč tam vlastně jste?

P: No, jakože já jsem vždycky natrefila na rodiče, i učitelé, prostě na své okolí, že já jsem ještě třeba nenarazila. Ale možná je to i mou povahou. Oni vědí, že jsem asistent pedagoga. Většinou ti rodiče znali vymezení té profese, a já nemám problém dělat věci i mimo, mimo to, co mám napsané v náplni práce. Takže já jsem se nikdy nepotkala s tím, že bych měla problémy s rodičema, že by nevěděli, nebo že bych si připadala zbytečná.

T: Blížíme se k závěru. Zajímalo by mě, jestli máte nějaké plány do budoucna ohledně svého zaměření, pokud ano, jaké?

P: No, já doufám, že se mi podaří odstátnicovat (smích) ... a já bych chtěla být paní učitelkou. V podstatě, jak jsem říkala v této školce se nebráním tomu, že kdyby nebylo místo učitelky, tak klidně zůstanu ještě dál na pozici asistentky, protože ta školka je výborná a odcházet z ní se mi moc nechce. Jako nikdy jsem neměla problém najít si práci, ale nechce se mi z toho, protože už jsem tam tak zarazila kořeny. Mám ještě v plánu, že teda rok si dám pauzu od studia, nepůjdu hned na navazující, protože mám 2 děti, tak se trochu musím věnovat i jim (smích). Mám doma školáky a syn bude řešit příští rok přijímačky na střední školy, takže bych ho ráda podpořila, a přitom studiu se to těžko dělá. Občas jsem měla pocit, že při těch třech letech studia mi ujíždí vlak. Takže si dám rok pauzy a pak uvidím, kam to vítr dál zavane. Mám takové plány, že když už jsem v tom autismu až po uši, tak jsem přemýšlela, že bych si udělala nějaké vzdělání nebo kurzy přímo k autismu. Takže něco takového, takže možná to někam šmrncnu někam na tu specku (smích).

T: Máte ještě nějaký poznatek, něco na srdci, co jsme nezmínily a připadá Vám to důležité? Možná třeba i nějaký vzkaz pro lidi, kteří se rozmyšlí, zda jít do této profese?

P: Hmm ... já bych možná ještě takovou jako ... když někdo chce jít dělat asistentku, tak by to měl jít dělat pro ty děti, pro tu práci, ne proto, že je to dobrá zašívárna, že kurz mi jako něco vyřeší, ale že to jako fakt musí dělat srdcem, a ne protože máme 40 dní dovolené a časem možná slušný prachy. O tom to není a celkově učitelská profese o tom není. Většinou, co potkávám lidi, kolegyně, i druhá asistentka, nebo i učitele mých dětí. To jsou prostě srdcaři, to nejsou (smích) lidi, kteří by to dělali pro prachy, kteří těm dětem věnujou neskutečně moc svého soukromého času, mají děti, jsou tam vždycky když potřebujete, vždycky vám pomůžou, když něco potřebujete.

T: Super, to je ode mě tímto vše. Já Vám mockrát děkuji, byl to výborný rozhovor. Povídaly jsme si skoro hodinku. Je bezva, že jste se o všechno tak otevřeně podělila.

P: No není vůbec za co, já to chápu, my studenti si musíme pomáhat (smích).

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS ÚČASTNÍKA VÝZKUMU

Prohlašuji a svým níže uvedeným podpisem stvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí na výzkumu, za účelem zpracování diplomové práce na téma Profesní příběhy asistentů pedagoga. Beru na vědomí, že rozhovor je zcela anonymní tzn., že nikde nebude uvedeno mé jméno, ani místo mého působiště. Moje účast na rozhovoru je zcela dobrovolná a kdykoliv během rozhovoru můžu odmítnout odpovédět na otázky, na které odpovédět nechci. Mám právo rozhovor kdykoliv ukončit. Jsem si vědom/a toho, že rozhovor bude nahráván a následně bude vyhotoven jeho přepis, který bude přiložen k diplomové práci.

Souhlasím s účastí na výzkumu

ANO

NE

Datum:

Podpis účastníka výzkumu: