



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Zdravotně sociální fakulta

Katedra psychologie a speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Role asistenta pedagoga v rámci
inkluzivního vzdělávání dítěte s tělesným
postižením v mateřské škole

Vypracovala: Lucie Pelcová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jiří Jankovský, Ph.D.

České Budějovice 2015

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá rolí asistenta pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dítěte s tělesným postižením v mateřské škole.

Integrace jako taková u nás probíhá již několik let, v posledních letech je však velmi často nahrazována pojmem inkluze, jejíž realizace se stále nedaří v takovém rozsahu, jaká je původní myšlenka inkluzivního vzdělávání. Jedná se o začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, kteří se tak mohou v plné míře účastnit všech aktivit, stejně jako žáci bez postižení. Na rozdíl od integrace je zde kladen velký důraz především na změnu celkové atmosféry a práce třídy, ve které jsou respektovány individuální potřeby každého žáka, nejen žáka s postižením. Úspěšnost celého procesu závisí na mnoha faktorech. Jedním z nich je právě přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hlavním cílem této práce je přiblížit, jakou roli sehrává asistent pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dítěte s tělesným postižením v mateřské škole a tím zdůraznit důležitost jeho postavení v celém procesu integrace. Jedním z dílčích cílů práce, odvozených od hlavního cíle, je popsat spolupráci mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga v dané třídě. V neposlední řadě také přiblížit účel a přínos inkluzivního vzdělávání dětí s tělesným postižením v mateřské škole a zjistit, jaké názory na tuto formu vzdělávání mají nejen pedagogičtí pracovníci, ale i samotní rodiče integrovaných dětí.

V teoretické části jsou rozpracovány celkem tři velké oblasti, jejichž obsah se odvíjí od tématu celé práce. Na začátku každé z nich jsou nejprve vymezeny základní pojmy, kterými se daná kapitola zabývá. V první kapitole jsou popsány jednotlivé typy tělesného postižení. Větší pozornost je věnována zejména postižením typickým pro děti předškolního věku (3 – 6 let), další jsou zmíněny jen okrajově. Ve druhé kapitole je vymezen rozdíl mezi integrací a inkluzí, přičemž inkluzivní vzdělávání je, vzhledem k tématu, podrobněji charakterizováno. V poslední kapitole se můžeme blíže seznámit s profesí asistenta pedagoga a jeho kompetencemi na dané pozici. Právě poslední

kapitola je také nejvíce provázána s praktickou částí práce, která je zaměřena na náplň práce asistenta pedagoga a jeho postavení ve třídě mateřské školy, ve které se vzdělává žák s tělesným postižením.

Výběr terénu pro praktickou část práce se odvíjel od místa mého bydliště. Z důvodu nedostatku respondentů v dané oblasti však bylo nutné oblast výzkumu rozšířit. Kontaktovala jsem tedy SPC při centru pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením Arpida, které mi poskytlo seznam mateřských škol v rámci Jihočeského kraje, jež splňují mou podmínku – integrovaného žáka s tělesným postižením ve třídě, ve které současně působí asistent pedagoga. Tyto školy jsem poté kontaktovala prostřednictvím elektronické pošty. Zpětnou vazbu jsem obdržela kromě jedné, od všech mnou oslovených mateřských škol. V konečném součtu se tedy do výzkumu zapojily čtyři mateřské školy.

Pro sběr dat jsem, vzhledem k tématu práce, zvolila kvalitativní typ výzkumu, v rámci kterého byla použita technika polostrukturovaných rozhovorů s jednotlivými respondenty. V každé mateřské škole jsem realizovala rozhovor vždy s vedoucím pracovníkem zařízení, pedagogem a asistentem pedagoga v dané třídě. V jedné z mateřských škol jsem vedla rozhovory také s rodiči integrovaných dětí. V konečném součtu se výzkumu zúčastnilo šestnáct respondentů, z toho čtyři ředitelky, pět pedagogů, pět asistentů pedagoga a dva zákonní zástupci integrovaných dětí. Doslovný přepis všech rozhovorů s jednotlivými respondenty je uvedený v seznamu příloh, konkrétně v příloze č. 5.

Dílečnou technikou sběru dat bylo také zúčastněné pozorování přímé práce asistenta pedagoga, které jsem realizovala během mé třítydenní souvislé praxe v mateřské škole v Jindřichově Hradci, v posledním semestru mého studia. Působila jsem na pozici asistenta pedagoga ve speciální třídě určené dětem se speciálními potřebami především v oblasti zrakové a ve speciální třídě určené dětem se speciálními vzdělávacími potřebami v oblasti komunikace. V obou těchto třídách je integrovaný žák s tělesným postižením a zároveň v každé z nich působí jeden asistent pedagoga. V této mateřské škole jsem také realizovala rozhovory s pedagogickými pracovníky a rodiči dětí. Jelikož

jsem všechny školy osobně navštívila, součástí praktické části je také zhodnocení materiální a personální vybavenosti v jednotlivých mateřských školách.

Co se týče náplně práce asistenta pedagoga, všichni mnou oslovení respondenti se shodují na tom, že práce spočívá zejména v plné asistenci integrovanému dítěti, která zahrnuje i úkony osobní asistence. Cílem celého procesu je dle jejich názoru, co největší míra zapojení integrovaného žáka do kolektivu ostatních dětí. Jednotlivými pedagogy je přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, ve které se vzdělává dítě s tělesným postižením, vnímána především jako pomoc, kterou oceňují. Zároveň také asistenti pedagoga si jsou vědomi své pozice a žádný z nich nemá subjektivní pocit nadbytečnosti.

Zajímavé je především porovnání odpovědí, které se týkají finančního ohodnocení profese asistenta pedagoga. I přesto, že je to práce nesmírně důležitá, z pohledu vedoucích pracovníků škol je nedostatečně finančně ohodnocena, což vnímají jako problém. Na rozdíl od samotných asistentů, kteří jsou, až na jednoho z respondentů, s finančním ohodnocením spokojeni.

Všichni mnou oslovení respondenti jsou jednoznačně pro inkluzivní začleňování dětí s tělesným postižením v mateřských školách, které vnímají jako přínos, a to jak pro integrované dítě, tak pro celý kolektiv. Z výsledků je patrné, že pozice asistenta pedagoga je jednotlivými pedagogickými pracovníky celkově vnímána kladně a v rámci inkluzivního vzdělávání se jedná o jeho nedílnou součást.

Výsledky mé práce mohou sloužit jako zdroj informací pro všechny, kteří se stejně jako já, zajímají o tuto problematiku. Mohou si vytvořit představu o současném stavu inkluzivního vzdělávání dětí s tělesným postižením v mateřských školách a přístupu jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu k této problematice. Práce může být přínosná také pro školy, ve kterých již inkluzivní vzdělávání probíhá, či pro rodiče dětí s tělesným postižením, kteří uvažují o možnosti integrace jejich potomka v hlavním vzdělávacím proudu.

Klíčová slova

tělesné postižení

integrace

inkluze

asistent pedagoga

mateřská škola

Abstract

This bachelor thesis deals with the role of the asistent teacher in the inclusive education of disabled children in nursery schools.

Integration had been taking place over the last couple of years, but lately it has been replaced by inclusion, which is still not realised as extensively as it was originally intended. Inclusion means integration of pupils with special needs into mainstream education, so that these can fully participace in all activities, as well as of pupils without a disability. Unlike integration, inclusion puts an emphasis on the change of the overall atmosphere and work in the class, which respects the individual needs of each pupil, not only the disabled one. The success of the whole process depends on many factors. One of them is the presence of the asistent teacher in the class which pupil with special needs is educated in.

The main aim of the thesis is to show which role plays the asistent in inclusive education of disabled children in nursery school and thus emphasise the importace of his role in the whole process of integration. One of the partial goals of the thesis, derived from the main goal, is to describe the cooperation between the class teacher and the asistent teacher in given class. Last but not least it is also to show the purpose and the benefits of inclusive education of disabled children in nursery school and to find out what opinions do not only pedagogs but also the parents of the disabled children have on this form of education.

In the theoretical part free large areas are elaborated on whose content reels off the theme of the thesis. At the begining of each one basic terms are defined, that the given chapter deals with. The first chapter describes different types of disablement. The gratest attention is given to disablements typice for children from 3 to 6 years old, others are only marginally mentioned. The second chapter defines the diference between integration and inclusion with inclusive education characterized in greater detail given the theme of the thesis. In the last chapter we can take a closer look at the professions of asistent teacher and his competencies . It is the last chapter that is most interlaced with the practical part of the thesis, which is focused on the content

of the work of an asistent teacher and his position in a class that a disabled child is educated in.

The choice of the place for the practical part reeled off the place where I live. Because of the lack of respondents in the place it was necessary to extend the area of research. I therefore contacted the SPC near the centre for rehabilitaion of disabled people ARPIDA, which provided me with a list of schools that filled my criteria – a disabled child integrated into the class and also a presence of an asistent teacher. I then contacted these schools via e-mail. I recieved feedback from all but one of the schools that I had contacted. In the end a total of four nursery schools participated in the research.

Because of the theme of my thesis I decided to use a qualitative research for the collection of the data, using the technique of semi-constructed interviews with individual respondents. In each of the nursery schools I interviewed the director, a teacher and a asistent teacher in the class. In one of the schools I also interview the parents of the integrated children. In the end a total of sixteen respondents, four directors, five teachers, five asistent teachers and two legal representatives of the children participated in the research. Word-for-word transcript of all interview with individual respondents is in the apendix 5.

Additional way of collecting the data was also involved observation the work of an asistent teacher, which I got to do during my three-week internship in the Jindřichův Hradec nursery school in the last semestr of my studies. I worked as an asistent teacher in a special class for children with vision disabilities and in a class for children with communication disabilities. Each of these classes had one disabled pupil integrated in as well as one asistent teacher. It was in this nursery school that I also did my interviews with teachers and parents. Because I have personally visited all of the schools, an evaluation of personal and material facilities of the schools is also a part of the practical part of my thesis.

When it comes to the work of an asistent teacher, all the respondents agree that it is all about fully asisting the integrated child, which also includes personal asistence.

In their opinion the goal of the whole process is to integrate the disabled child into the collective of other children in the widest extent possible. The individual teachers perceive the presence of an assistant teacher in a class with a disabled child mostly as helpful, which the teachers appreciate and assistant teachers are aware of their position and none of them feels redundant.

It was interesting to compare the answers on the matter of the financial reward of the work of an assistant teacher. Although it is an incredibly important profession, it is, in the opinion of the school directors, not enough financially rewarded, which they see is a problem. Unlike the actual assistant teachers who all, with one exception, agree with the reward.

All of the respondents that I approached are unequivocally for inclusive integration of disabled children into nursery schools, which they perceive as positive for both the integrated child as well as the whole collective. It is clear from the results that the role of an assistant teacher is positively perceived by the teachers and it is an integral part in the inclusive education.

The results of my thesis can be used as a source of information for all the people who are, like me, interested in the matter. They can make an idea about the current state of the inclusive education for disabled children in nursery schools and the approach of different participants in the education process to this matter. The thesis can also be useful for schools that already have the inclusive education programme or for parents of disabled children who are considering integrating their offspring into the mainstream education.

Keywords

disability

integration

inclusion

asistent teacher

nursery school

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2015

.....

Lucie Pelcová

Poděkování

Děkuji především panu docentovi PhDr. Jiřímu Jankovskému, Ph.D., za poskytnutí cenných rad a podnětů při zpracování mé bakalářské práce. Dále děkuji všem účastníkům výzkumu, ochotným ke spolupráci, za jejich vstřícnost a poskytnuté informace.

Obsah

Úvod	14
I TEORETICKÁ ČÁST	16
1 Tělesné postižení	16
1.1 Vymezení pojmů.....	16
1.2 Druhy tělesného postižení.....	18
1.2.1 Vrozená tělesná postižení.....	18
1.2.2 Získaná tělesná postižení.....	24
2 Integrace a inkluze	27
2.1 Vymezení pojmů.....	27
2.2 Rozdíl mezi integrací a inkluzí	27
2.3 Charakteristika inkluzivního vzdělávání	29
2.4 Legislativní rámec pro inkluzivní vzdělávání.....	30
2.5 Podmínky úspěšné individuální integrace v hlavním vzdělávacím proudu...	31
2.6 Specifika edukace žáků s tělesným postižením	33
2.7 Současný stav v ČR	36
3 Profese asistenta pedagoga	38
3.1 Vymezení pojmů.....	38
3.2 Legislativa upravující práci asistenta pedagoga	38
3.3 Ekonomické zajištění asistenta pedagoga.....	39
3.4 Personální podmínky – vzdělání asistenta pedagoga.....	39
3.5 Výběr vhodného adepta na pozici asistenta pedagoga.....	40
3.6 Technické podmínky – náplň práce asistenta pedagoga	41

II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 Cíl práce a výzkumné otázky.....	45
4.1 Cíl práce	45
4.2 Základní výzkumné otázky	45
5 Metodika.....	47
5.1 Použité metody a techniky sběru dat	47
5.2 Charakteristika výzkumného terénu a zkoumaného souboru	47
5.3 Vlastní realizace výzkumného šetření	48
6 Analýza dat.....	50
6.1 Analýza dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů	50
6.2 Analýza dat získaných ze zúčastněného pozorování a dokumentace dětí	57
7 Diskuze.....	59
Závěr	65
Seznam použitých zdrojů	67
Seznam příloh	72

Úvod

Integrace jako taková u nás probíhá již několik let. Zejména v posledních letech je však stále častěji nahrazována pojmem inkluze, jejíž realizace se stále nedaří v takovém rozsahu, jaká je původní myšlenka inkluzivního vzdělávání. Možná právě z tohoto důvodu jsou diskuze na toto téma často velmi ožehavé, jelikož inkluzivní vzdělávání má jak své příznivce, tak i své odpůrce, kteří jsou zastánci spíše speciálního školství. Podle mnohých odborníků bychom si však již v dnešní době neměli klást otázku, zda inkluzi ano nebo ne, ale měli bychom si klást spíše otázku jak.

Mne samotnou dané téma zaujalo nejen pro svou aktuálnost, ale především z důvodu mé možné budoucí profese, ve které bych se ráda věnovala právě práci s dětmi předškolního věku.

Zejména pro děti v předškolním věku je velice důležitý kontakt s vrstevníky, díky kterému se navzájem ovlivňují a děti s tělesným postižením mohou získávat motivaci, se majoritní skupině zdravých dětí co nejvíce přiblížit. Přínosné je to také pro děti zdravé, které se již v raném věku setkají se skutečností, že lidé mohou být různí a získají tím skutečný pohled na realitu. Naučí se sociálnímu citění, empatii a pomoci slabším. Propojení těchto dvou na první pohled rozdílných skupin, probíhá právě v rámci inkluzivního vzdělávání.

Již během studia, při absolvování odborné praxe, jsem se s profesí asistenta pedagoga setkala. Měla jsem možnost nejen sledovat přímou práci asistenta pedagoga ve třídě mateřské školy, ve které je integrovaný žák s tělesným postižením, ale tuto pozici si také v praxi sama vyzkoušet.

Hlavním cílem práce je přiblížit, jakou roli sehrává asistent pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dítěte s tělesným postižením v mateřské škole. Jedním z dílčích cílů je popsat spolupráci mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga v dané třídě a v neposlední řadě také přiblížit účel a přínos inkluzivního vzdělávání dětí s tělesným postižením v mateřské škole a zjistit, jaké názory na tuto formu vzdělávání mají nejen

pedagogičtí pracovníci, ale i rodiče integrovaných dětí, které navštěvují mateřskou školu.

V teoretické části bakalářské práce se zabývám celkem třemi velkými oblastmi, které souvisí s tématem práce. Na začátku každé z nich jsou nejprve vymezeny základní pojmy, kterými se daná kapitola zabývá. První kapitola obsahuje rozdělení jednotlivých typů tělesného postižení. Této kapitole je, vzhledem ke studovanému oboru, věnována větší pozornost. Další kapitola je zaměřena na problematiku inkluzivního vzdělávání. V poslední kapitole je blíže popsána profese asistenta pedagoga, kterou se zabývám také v praktické části mé bakalářské práce.

Výběr terénu pro praktickou část se odvíjel od mého místa bydliště. Z důvodu nedostatku respondentů v dané oblasti však bylo nutné oblast výzkumu rozšířit na celý Jihočeský kraj.

V praktické části mé bakalářské práce realizuji osobní rozhovory s respondenty, kterými jsou vedoucí pracovníci, asistenti pedagoga, pedagogové a rodiče integrovaných dětí. Zaměřuji se především na jejich osobní názory a postoje k dané problematice. Součástí praktické části je také zúčastněné pozorování přímé práce asistenta pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dítěte s tělesným postižením v praxi. Jelikož jsem všechny mateřské školy osobně navštívila, zhodnotím také jejich materiální a personální vybavenost.

Výsledky mé práce mohou sloužit jako zdroj informací pro všechny, kteří se stejně jako já, zajímají o tuto problematiku. Na základě této práce si mohou vytvořit představu o současném stavu inkluzivního vzdělávání dětí s tělesným postižením v mateřských školách a přístupu jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu k této problematice. Přínosná může být zejména pro školy, ve kterých již inkluzivní vzdělávání probíhá, či pro rodiče dětí s tělesným postižením, kteří uvažují o možnosti integrace jejich potomka v hlavním vzdělávacím proudu.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Tělesné postižení

1.1 Vymezení pojmů

Tělesným neboli **somatickým postižením** se rozumí dočasné nebo trvalé problémy v pohybových schopnostech společně s vlivem na emocionální, kognitivní či sociální výkony. Příčinou tohoto postižení je poškození podpůrného, tedy nosného nebo pohybového aparátu. Motorika může být postižena v některých případech jen v malé míře. Při těžším poškození jsou již značně omezeny pohybové možnosti člověka (Vítková, 2006; Pipeková, 2006).

Termín tělesné postižení vymezuje také zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jako jednu z forem zdravotního postižení, které rozdělujeme z hlediska závažnosti do třech kategorií:

- osoba se zdravotním znevýhodněním
- osoba se zdravotním postižením
- osoba s těžším zdravotním postižením

Pod pojmem zdravotní znevýhodnění si můžeme představit zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc či lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování. Tyto poruchy je potřeba při vzdělávání takových jedinců zohlednit. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, však již termíny zdravotní postižení a zdravotní či sociální znevýhodnění nahrazuje pojmem speciální vzdělávací potřeby.

V rámci vymezení pojmů je důležité uvést pojmy **impairment**, **disabilita** a **handicap**, které popisují fenomén zdravotního postižení a ne vždy jsou adekvátně užívány. Tyto pojmy uvedla Světová zdravotnická organizace (WHO) v roce 1980 jako součást Mezinárodní klasifikace poruch (**impairment**), **disabilit** a **handicapů**. Zaměřuje se na následky nemoci, které se nejprve projeví změnou funkce tělního orgánu nebo pohybového systému (např. paréza dolních končetin), to označujeme pojmem **impairment**, neboli ztráta či poškození. Změna se následně projeví také v omezení v určitých činnostech, které člověk nemůže vykonávat, to označujeme jako **disabilita**. Neschopnost či již zmíněné omezení se projeví zejména ve vztahu k prostředí, které má vliv na celkovou úroveň člověka a postupně se začne projevovat v jeho socializaci (např. nemožnost chůze). Výsledkem je jedinec, který se cítí být handicapovaný v rámci společnosti. Pojem **handicap**, který byl dříve chápán spíše jako znevýhodnění a ne jako postižení, představuje změnu výkonu rolí, které člověk ve společnosti vykonává, např. nemožnost přijmout zaměstnání, ve kterém je stěžejní pohyb (Jankovský, 2006; Květoňová-Švecová, 2004).

Dříve užívaný pojem defektivita označuje úbytek či poruchu celistvosti, která se projeví narušením ve společenských vztazích. K poruše tedy vede pouze defekt, který již není jen dimenzí osobní, ale společenskou (Sovák, 2000).

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF) z roku 2001 však již odstupuje také od pojmu **handicap**, který nahrazuje pojmem **restringovaná participace** neboli omezená účast, která hodnotí funkční schopnosti konkrétního jedince a možnost vykonávání jednotlivých aktivit (Jankovský, 2006).

Na rozdíl od Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN), která se zaměřuje spíše na člověka a jeho nemoc, hodnotí MKF situace, které mohou být pro takového člověka omezující. V těchto situacích hraje velkou roli právě prostředí, které mnohdy vytváří mnoho bariér. Celá teorie vychází z toho, že různí lidé se stejným postižením mohou mít různý stupeň funkčních schopností. MKF slouží také k lepšímu posouzení komplexního stavu jedince s postižením. MKF a MKN se vzájemně doplňují.

V MKN 10 jsou nejprve klasifikovány zdravotní problémy, na základě kterých jsou v MKF klasifikovány funkční schopnosti (Pfeiffer, 2014; Jankovský, 2006).

1.2 Druhy tělesného postižení

V rámci výchovy a vzdělávání dítěte s tělesným postižením je nutné vědět, v jakém období a za jakých okolností k postižení došlo. Od toho se odvíjí získané zkušenosti, vědomosti a dovednosti dítěte. Co se týče doby vzniku postižení, rozlišujeme tři skupiny dětí:

- *s vrozeným tělesným postižením*
- *s raně získaným tělesným postižením*
- *se získaným tělesným postižením v pozdějším období vývoje* (Müller, 2001, s. 96).

Se zaměřením na raný a předškolní věk (3 – 6 let) patří mezi nejčastější druhy tělesného postižení (TP) právě cerebrální pohybové poruchy, které mohou vzniknout již před narozením, při porodu nebo krátce po narození. Dále sem řadíme také centrální tonusové poruchy (CTP), centrální koordinační poruchy (CKP) a dětskou mozkovou obrnu (DMO) jako kombinované postižení, nejčastěji v kombinaci s mentální retardací, smyslovými vadami, vadami řeči či epilepsií. V pozdějším věku jsou velmi časté traumatické úrazy mozku, mozkové příhody, záněty a nádory a degenerativní onemocnění CNS (Květoňová-Švecová, 2004).

1.2.1 Vrozená tělesná postižení

Vrozené nebo raně získané postižení většinou působí v celkovém vývoji dítěte jako velmi omezující faktor. Takové dítě nemá, na rozdíl od dítěte se získaným postižením, žádné zkušenosti jako děti zdravé. Za pozitivní je však možné považovat, že adaptace na daný stav zde probíhá již od narození (Müller, 2001).

Příčina vzniku vrozeného TP může být v období perinatálním či raně postnatálním, ale mnohdy již také v době prenatalní, kdy dochází k vývojovým poruchám zárodku, nejčastěji v prvních týdnech těhotenství. Velkou roli zde hraje také dědičnost (Renotierová, Ludíková, 2006).

Jedním z vrozených tělesných postižení je **DMO**, označována také pojmem infantilní cerebrální paréza. Jedná se o poškození, které vzniklo v době těhotenství, během porodu nebo krátce po narození. Bezprostředně po porodu je její příznaky obtížné diagnostikovat, ve větší míře se začínají pozvolně projevovat až během vývoje dítěte (Jankovský, 2006).

Zejména v průběhu prvního roku života by měla být věnována pozornost odchylkám svalového tonu, protože se začíná utvářet klinický obraz DMO, který je dětskými neurology diagnostikován jako CTP nebo CKP. Nejpatrnější odchylky je možné pozorovat ve vývoji hybnosti, což je patrné nejen v lokomoci a vzpřimování, ale i ve vývoji jemné motoriky a vývoji rozumových schopností a smyslů (Pipeková, 2006; Jankovský, 2006).

Mezi nejčastější příčiny vzniku DMO v době těhotenství patří infekce a oběhové poruchy matky, které narušují okysličování plodu. Roli hraje také nedonošenost, během porodu pak především délka porodu či nedostatek kyslíku neboli asfyxie. Po porodu, zejména v prvních šesti měsících patří mezi nejčastější příčiny infekce. Všechny tyto faktory jsou nebezpečné z toho důvodu, že mají vliv na nezralý mozek. Základní dělení DMO rozdělujeme podle charakteru tonusové a hybné poruchy na formu spastickou a nespastickou (Pipeková, 2006).

Spastické formy DMO vznikají v důsledku poškození centrálních motorických neuronů. Typickými znaky těchto forem je především aktivní volní hybnost, zvýšené svalové napětí a stereotypní pohyby. Celkově tvoří přibližně 60% z celkového počtu DMO (Fischer, Škoda, 2008).

Mezi spastické formy DMO řadíme formu **diparetickou**, při které jsou ve většině případů postiženy dolní končetiny. Postižení horních končetin je ojedinělé. Nejčastěji

postihuje děti předčasně narozené a vzniká jen do doby, než dítě začne chodit (Jankovský, 2006).

U této formy je výrazný nepoměr mezi trupem a dolními končetinami, které jsou vzhledem ke zbytku těla kratší. Typické je zvýšené napětí svalových skupin a dolní končetiny jsou díky tomu překřížené – tzv. nůžkovitá chůze, při které se o sebe třou kolena, dále chůze po špičkách či s pokrčenými koleny. Prognóza s ohledem na kognitivní vývoj je v tomto případě dobrá (Renotiérová, Ludíková, 2006; Pipeková, 2006).

Dalším typem je forma **hemiparetická**, která je charakteristická postižením horní a dolní končetiny na téže straně s převažujícím postižením horní končetiny. Dolní končetina je napnutá s došlapem na špičku, horní končetina je ohnuta v lokti a připomíná složené ptačí křídlo. Jedná se o tzv. flekční držení ruky (Jankovský, 2006; Renotiérová, Ludíková, 2006).

Posledním typem je forma **kvadraparetická**, při které jsou postiženy všechny čtyři končetiny, ale u každé z nich se může jednat o jiný stupeň poškození. Pokud jsou ve větší míře poškozeny dolní končetiny, vznikla tato forma zdvojením formy diparetické, pokud je dominantní poškození horních končetin, vznikla naopak zdvojením formy hemiparetické. Jedná se o formu s nejméně příznivou prognózou (Jankovský, 2006; Pipeková, 2006).

Nespastické formy DMO jsou charakteristické ztrátou svalového napětí. Pro pomalé pohyby je nutná spolupráce kůry a bazálních ganglií, pro rychlé, úmyslné pohyby je důležitý mozeček. Jednotlivým svalům lidského těla odpovídá určitá oblast kůry, bez které není možný úmyslný pohyb částí těla a jeho řízení není možné bez nižších center mozku (Fischer, Škoda, 2008).

Mezi nespastické formy řadíme formu **hypotonickou**, pro kterou je typické snížené svalové napětí a ve většině případů je přidružená mentální retardace. V oblasti kloubů mají postižení větší možnosti rozpětí pohybu, proto jsou velmi pružní (např. svinutí do klubička). Postavení i chůze jsou však velmi nejisté. Mnohdy se kolem třetího roku

tato forma přetváří na formu spastickou nebo dyskinetickou (Renotiárová, Ludíková, 2006).

Dále již zmíněná forma **dyskinetická** neboli **extrapyramidová** je doprovázena mimovolnými pohyby, které nelze potlačit. Rozlišujeme několik typů těchto pohybů – atetotické (pomalé, vlnivé), choreatické (prudké, nečekané), balistické (prudké s velkým rozsahem pohybu) nebo myoklonické (drobné pohyby svalů či svalových skupin). Posledním projevem je Lordotická dystonie, která se projevuje kroucením trupu jak směrem vertikálním, tak i směrem dozadu se současným stáčením hlavy (Pipeková, 2006; Renotiárová, Ludíková 2006).

Někteří autoři mezi nespastické formy DMO zařazují také formu **mozečkovou**, která je však velmi vzácná. Typickými příznaky této formy jsou poruchy koordinace, snížené svalové napětí a v naprosté většině také těžké postižení intelektu. Jiní autoři naopak považují tuto formu za samostatný syndrom a nezařazují ji do forem DMO (Pipeková, 2006).

K DMO jsou často přidružené další poruchy, v takovém případě se již jedná o kombinované postižení. Mezi nejzávažnější přidruženou poruchu patří **mentální retardace** (MR), pro kterou je charakteristické snížení intelektových schopností, což má velký vliv na sociální adaptaci v daném prostředí. Mezinárodní klasifikace nemocí dělí MR na lehkou (IQ 50-69), středně těžkou (IQ 35-49), těžkou (IQ 20-34) a hlubokou (IQ méně než 20) (Pipeková, 2006; Fischer, Škoda, 2008; Jankovský, 2006).

Dalším přidruženým postižením je **epilepsie**, při které dochází k opakujícím se záchvatům neboli paroxysmům. Mezi nejčastější příznaky epilepsie patří poruchy vědomí, křeče, zvonění v uších, záblesky světla, pocení, zvracení, změna zornic či barvy kůže. U dětí se projevují různě. Nejčastěji se jedná o záškuby či zahledění (absence). Základní dělení je na záchvaty parciální (ložiskové), které vznikají v ohraničené části mozku a generalizované, kdy jsou zasaženy obě hemisféry mozku naráz. Generalizované dále dělíme na grand mal (GM) – velký záchvat spojený se ztrátou vědomí a petit mal (PM) – krátkodobá absence (Jankovský, 2006).

K DMO mohou být přidružené také **smyslové poruchy**. Především poruchy zraku, jako je nystagmus, který se projevuje rychlými mimovolnými pohyby očí, strabismus (šilhavost) a pokud nedojde k jeho nápravě, může vzniknout amblyopie (tupozrakost). Výskyt zrakového postižení je nejčastější u diparetické formy (Pipeková, 2006).

Dále sluchové poruchy, které se nejčastěji vyskytují u dyskinetické formy a souvisí s poruchami řeči, kdy je narušena především expresivní stránka řeči, tedy artikulace. Mezi nejčastější poruchy řeči řadíme vývojovou dysfázii (zamezený vývoj řeči), afázii (ztráta vyvinuté řeči), dyslálii (špatná artikulace). Závažnější formou je anartrie (neschopnost artikulace) či dysartrie (nesrozumitelná artikulace). V neposlední řadě sem můžeme zahrnout také poruchy somatického růstu a ortopedické komplikace, kdy může dojít k deformaci kyčelních kloubů či skolióze (Jankovský, 2006).

Dalším typem vrozeného tělesného postižení jsou **neuromuskulární a svalová onemocnění**, které se nejčastěji projevují atrofií svalů a změnou jejich konzistence, což má za následek jejich ochablost a bolest. Od toho se odvíjí poruchy čítí a problémy s chůzí. Příčiny svalové hypotonie v kojeneckém věku můžeme dělit na lézi centrální (malformace CNS, hypoxie) a lézi periferní (chronické neuromuskulární onemocnění dětského věku). Chronickým neuromuskulárním onemocněním je spinální amyotrofie neboli **Werdnig-Hoffmannova choroba**, která je dědičná a dochází k postižení předních rohů míšních. I přesto, že není postižený intelekt, není prognóza zcela příznivá a vše se odvíjí od toho, o jaký typ spinální svalové atrofie (SMA) se jedná. Rozlišujeme typ I – IV, podle toho, kdy se objeví první potíže, či jakého věku se nemocný jedinec dožije. SMA, typ I (Werdnig-Hoffmannova nemoc) je nejtěžší forma, obtíže jsou patrné již po narození a průběh je letální, děti umírají zpravidla do dvou let věku, nejčastěji na dechovou nedostatečnost. SMA, typ II (Werdnig-Hoffmann II) je nejčastější typ. Jedná se o středně těžkou formu, která se projevuje hypotonickým syndromem. Jedinci zpravidla nejsou schopni chůze a také umírají na dechovou nedostatečnost ve věku 20 až 30 let. SMA, typ III je klinická forma, která začíná poruchou chůze mezi 1. a 3. rokem života. Jedinci se často dožívají dospělosti. U SMA, typu IV se problémy objevují až v dospělosti kolem 35. roku (Jankovský in Pfeiffer a kol., 2014).

Mezi další závažná svalová onemocnění, v rámci hypotonie periferní léze patří **poliomyelitida**, což je infekční onemocnění, které se však již u nás díky očkování nevyskytuje (Jankovský, 2006).

Dalším onemocněním vyskytujícím se především v dětském věku je **myopatie**, což je svalové onemocnění, při kterém dochází k poškození svalového vlákna. Příčina je genetická nebo se může jednat o následek zánětu či úrazu. Mezi nejčastější onemocnění patří progresivní svalová dystrofie, které se projevuje oslabením svalových vláken příčně pruhovaných svalů a oslabená místa jsou nahrazena tukovou či vazivovou tkání, která však není zcela kompenzační (Jankovský, 2006; Fischer, Škoda, 2008).

Dalším onemocněním, které je dědičné a projevuje se pouze u chlapců ve 2. až 3. roce života je **Duchennova svalová dystrofie**, kdy dochází k úbytku svalové hmoty a charakteristickým znakem je tzv. kachní chůze, která se vyznačuje hyperlordózou s kolébavou chůzí a vystrčeným břichem. Dalším typickým znakem je myopatický šplh, neboli šplh po vlastním těle, díky kterému mají tyto lidé problémy se vstáváním ze země. Jedná se o degenerativní onemocnění, prognóza tedy není zcela příznivá (Jankovský, 2006; Fischer, Škoda, 2008).

Obdobnou prognózu má také **Marieova-Toothova nemoc**, při které dochází k postupnému zániku osových vláken a myelinových pochev u periferních nervů (Vymazal, 1982 in Jankovský, 2006).

Dalším vrozeným postižením je **Beckerova svalová dystrofie**, která má obdobný průběh jako Duchennova svalová dystrofie. Její nástup je však mnohdy až mezi 5. až 15. rokem života a šíří se pomaleji. V porovnání se zdravou částí populace se lidé trpící touto nemocí dožívají nižšího věku (Fischer, Škoda, 2008).

Dále mezi vrozená tělesná postižení řadíme různé druhy **malformací a deformací**. Mezi vrozené malformace patří rozštěp páteře, který vzniká při nedokonalém uzavření páteřního kanálku, nejčastěji v oblasti bederní páteře. Podle stupně závažnosti rozlišujeme tři formy rozštěpu páteře - „utajený“ rozštěp páteře, který nepřináší žádné komplikace a omezení. Dále meningokéla, což je závažnější forma, kdy dochází k postižení plen míchy a vyhrěznutím míšních obalů ven z páteře. Řešením

je chirurgické odstranění. Nejzávažnější formou je meningomyelokéla, kdy se jedná současně o rozštěp páteře, plen i míchy a dochází k vyhrěznutí míšních obalů i míchy z páteřního kanálku (Renotírová, Ludíková 2006; Fischer, Škoda, 2008).

Současně s meningomyelokélou se v mnoha případech vyskytuje hydrocefalus, neboli vodnatelnost mozku, která je způsobena narušenou cirkulací a odtokem mozkomíšního moku. Následkem toho dochází v mozkových komorách k hromadění likvoru a tím ke zvětšování hlavičky (Jankovský, 2006).

Další deformity lebky vznikají v důsledku předčasného srůstu lebečních švů, odborně nazýváno kraniostenóza. Následkem předčasného srůstu dochází k deformitě zvané mikrocefalus, který je charakteristický výrazným zmenšením obvodu hlavy v porovnání se zbytkem těla. Intelekt může být postižen, ale nemusí. Opakem je makrocefalus, který je naopak charakteristický nadměrnou velikostí hlavičky. Typickým znakem většiny případů chorob spojených s makrocefalem je přidružená MR (Renotírová, Ludíková, 2006; Janovský, 2006).

Malformace jsou charakteristické patologickým vyvinutím jednotlivých částí těla, nejčastěji horních nebo dolních končetin. Mezi malformace patří dysmelie, při které je např. infekcí poškozen již zárodek vývoje končetin. Mezi typy dysmelie patří amelie – vrozená absence končetiny, fokomelie – zakrnělost končetin, mikromelie – nepoměr drobných končetin ke zbytku těla (Pipeková, 2006; Jankovský, 2006).

1.2.2 Získaná tělesná postižení

Získané tělesné postižení v pozdějším věku vyvolává často krizi v utváření osobnosti. Člověk se získaným postižením vydává více energie k překonání handicapu, než člověk s postižením vrozeným. Důležité je maximálně využívat dosažené úrovně vývoje. Velkou roli hraje také to, zda postižení vzniklo náhle, např. na základě úrazu, nebo postupně, jako následek nemoci (Müller, 2001).

Vrozená dětská mozková obrna by neměla být zaměňována za **dětskou obrnu**, což je onemocnění získané a nejčastěji touto nemocí onemocněly děti předškolního věku.

Jednalo se o infekční onemocnění, jehož následkem bylo ochrnutí svalů na končetinách. Od roku 1958 se však díky Sabinově vakcinaci nevyskytuje (Pipeková, 1998).

Dalším příkladem získaného postižení jsou různé **deformity páteře**, na jejichž vzniku mají podíl dědičné vlivy, nerovnoměrný vývoj a růst dítěte, nesprávné držení těla, nedostatek pohybu či předčasné posazování kojenců (Renotierová, Ludíková, 2006).

Deformace se může projevit ve dvou rovinách. Zaprvé v rovině sagitální neboli předozadní, jež se projeví jako bederní lordóza (hyperlordóza), hrudní kyfóza (tzv. kulatá záda), bederní lordóza či plochá záda. Zadruhé deformity v rovině frontální neboli čelní, které jsou častější. Vyznačují se bočním vychýlením od středu těla a projeví se jako různé druhy skolióz, které se dále dělí na krční, hrudní a bederní (Pipeková, 2006).

Následkem úrazů dochází také v mnoha případech k **amputaci** neboli oddělení končetiny od zbytku těla. Renotierová (2006) uvádí, že čím je dítě mladší, tím snadněji se s následky amputace vyrovnává (Pipeková, 2006; Renotierová, Ludíková, 2006).

Poraněním míchy vzniká **obrna míchy**. Následky se odvíjí od toho, zda došlo k jejímu částečnému či úplnému poškození. Pravidlem však bývá, že čím blíže k hlavě je mícha poškozena, tím závažnější jsou následky. Zasažení dolní části míchy, tedy oblasti bederní a křížové, se projeví paraparézou neboli částečnou schopností volního pohybu, v horším případě plegií dolních končetin, kdy se jedná o úplnou ztrátu schopnosti volního pohybu. Zasažení horní části míchy v oblasti krční páteře se projeví spastickou kvadraparézou, v horším případě kvadruplegií s narušenou citlivostí v horní části těla (Pipeková, 2006).

Dalším získaným postižením je **periferní obrna**, která může vzniknout následkem porušení periferních nervů. Jejím charakteristickým znakem je snížení či úplná ztráta svalové síly. Svaly jsou ochablé a málo pružné (Fischer, Škoda, 2008).

Postižením s relativně dobrou prognózou je **Perthesova choroba**, která postihuje, ve většině případů spíše chlapce, zejména mezi 5. až 7. rokem života. Příčina není zcela

jasná, ale jednou z nich může být poškození cév, které vyživují hlavici stehenní kosti, následkem čehož již není tolik odolná (Jankovský, 2006; Renotiérová, 2006).

Získaná postižení mohou vzniknout také jako následek **mozkových zánětů**, které nejčastěji vznikají proniknutím mikrobiálních činitelů do krve či následkem mozkových nádorů, při kterých dochází k organickému poškození mozku. Následky mohou být patrné jak v pohybové, tak i řečové oblasti (Pipeková, 2006).

2 Integrace a inkluze

2.1 Vymezení pojmů

V rámci vymezení pojmů na samém počátku zmíním pojem **mainstreaming**, který *„označuje snahy a opatření k tomu, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zvl. se zdravotními handicapy, byly zařazovány do běžných tříd a vzdělávány nikoliv odděleně, ale zároveň s ostatní populací dětí“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 116).

Na stejném myšlenkovém základu je založena také **integrace**, jejíž definice jsou různé. Sovák (2000, s. 143) ji definoval obecně jako *„ucelení, sjednocení, spojení v celek“*.

Vágnerová (1995) popisuje integraci jako určitý vyšší stupeň adaptace z hlediska kvality, kdy je jedinec začleněn do majoritní skupiny, ve které se cítí být přijat a sám se s ní identifikuje.

Inkluze je popisována jako *„nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře účastnit všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“* (Slowík, 2007, s. 32).

Celý proces je založený zejména na různorodosti pohlaví, národnosti, rasy, jazykového původu, sociálního prostředí či úrovně výkonu. Z toho vyplývá, že inkluze je jakási výzva ke spolupráci běžné a speciální edukace (Lechta, 2010).

2.2 Rozdíl mezi integrací a inkluzí

Kocurová uvádí, že pojmy integrace a inkluze se často v souvislosti s pedagogikou či speciální pedagogikou překrývají. K tomuto nejasnému definování přispívají zejména překlady z anglického jazyka, ve kterých je pojem inkluze často zaměňována za pojem integrace (Kocurová, 2002).

S tímto tvrzením se ztotožňuje i Uzlová (2010), která uvádí, že inkluze bývá v mnoha případech užívána jako synonymum integrace. Inkluze je však chápána jako jakýsi vyšší stupeň integrace, jelikož se netýká jen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), ale i jejich rodičů a všech účastníků vzdělávacího procesu.

Rozlišujeme dva základní směry integrace. První směr je asimilační, který potlačuje identitu lidí s postižením, kteří se ztotožní s majoritou. Druhý směr je adaptační, který je společný oběma stranám a vnáší do jejich vzájemného soužití akceptaci a novou kvalitu. Pro lepší přehlednost slouží následující tabulka, která vymezuje základní rozdíly mezi integrací a inkluzí (Kocurová, 2002).

Integrace	Inkluze
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a školu
hodnocení studenta expertem	hodnocení učitelem zaměření na vzdělávací faktory
speciální programy pro žáka s postižením	celková strategie učitele

(Kocurová, 2002, s. 265)

Jak uvádí také Uzlová (2010), integrace je více zaměřena na potřeby integrovaného dítěte. Uplatňují se speciální vzdělávací programy, změny v prostředí či speciální přístup k takovému žákovi. Pro inkluzi je naopak typické zaměření na potřeby všech dětí ve třídě a z toho plynoucí prospěch pro všechny žáky i pedagogy. Cílem je poskytnout kvalitní vzdělání všem, bez ohledu na individuální zvláštnosti,

znevýhodnění, schopnosti či nadání. Právě proto se v rámci inkluzivního vzdělávání klade důraz na individuální přístup ve výuce, spolupráci a komunikaci.

Další rozdíl zmiňuje Lechta (2010), který uvádí, že v rámci inkluzivního vzdělávání tvoří žáci jednotnou skupinu, ve které má každý žák individuální potřeby. Obecně je tedy možné říci, že v rámci integrace je od dítěte vyžadováno větší přizpůsobení se vzdělávacímu prostředí, naopak inkluze se snaží vzdělávací prostředí přizpůsobit konkrétnímu dítěti.

Dle Abramové (in Anderliková, 2011, s. 44) „*spočívá rozdíl mezi integrací a inkluzí v tom, že při integraci stále ještě vnímáme rozdíly a usilujeme o opětovné sjednocení toho, co bylo původně rozděleno*“.

Pohledem na tuto problematiku se zabývá ve svém článku také Janebová (2010), která uvádí, že pokud se díváme na vzdělávání z pohledu inkluze, nevidíme problém v konkrétním žákovi se SVP, nýbrž ve vzdělávacím systému, který však v České republice stále není na tuto formu edukace dostatečně připraven.

2.3 Charakteristika inkluzivního vzdělávání

Pedagogický slovník definuje **inkluzivní vzdělávání** jako „*hnutí usilující o vytváření podmínek pro integrované vzdělávání žáků a těžce postižených (např. s těžkou mentální retardací, s kombinovanými poruchami). Klade velký důraz na proměnu atmosféry a práce celé třídy (školy) tak, aby byly respektovány individuální potřeby každého, nejen postiženého žáka*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 85).

Primárně se inkluzivní vzdělávání nezaměřuje pouze na výkon a výsledky, ale již na samotný proces učení, při kterém se rozvíjejí sociální dovednosti žáků a učí se týmové práci, i přesto, že každý má jiné schopnosti. Díky tomu se rozvíjí také pocit sounáležitosti. Odlišnosti jsou respektovány, čímž se děti učí empatii a vzájemné toleranci. Celý proces tak obohacuje nejen žáky, ale všechny účastníky vzdělávacího procesu (Janebová, 2010).

Typickým znakem inkluzivního vzdělávání je důraz na dostupnost vzdělávání ve školách hlavního proudu, ve kterých jsou rozdílné vzdělávací potřeby vnímány jako přirozené a naplňovány pomocí individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Rozhodujícím faktorem v celkovém postoji k inkluzivnímu vzdělávání je tedy přístup dané školy a to, jaké prostředí je schopna vytvořit, jakou vybavenost je schopna zajistit a především, jaký je přístup jednotlivých pedagogických pracovníků. S tím souvisí jejich ochota se vzdělávat a hledat nové postupy své pedagogické činnosti (Uzllová, 2010).

Inkluzivní škola je „v užším významu škola umožňující integraci žáků zdravotně postižených. V širším významu škola vytvářející prostor pro realizaci principu rovnosti vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami, respektuje odlišnosti žáků (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 85).

2.4 Legislativní rámec pro inkluzivní vzdělávání

Největší změny ve školství se začaly projevovat po roce 1989 jako důsledek společensko-politických změn, kdy se začala uplatňovat lidská práva, a docházelo k posunu v přístupu k postižení, na základě kterého se začal rozvíjet integrační trend vzdělávání (Jankovský, 2006).

Právo na vzdělání je v České republice zakotveno v **Listině základních práv a svobod**, konkrétně se tím zabývá hlava IV. článek 33.

Základní cíle vzdělávací politiky pro Českou republiku byly schváleny v roce 1999. Následně v roce 2001 vznikl **Národní program rozvoje vzdělávání** (Bílá kniha), ve kterém jsou uvedeny základní cíle vzdělávací politiky pro vývoj vzdělávací soustavy. V oblasti předškolního vzdělávání je kladen důraz především na jeho kvalitu a dostupnost, změnu jeho cílů a obsahu, a především zvyšování kvalifikace samotných pedagogů (Bartoňová, Vítková, 2007; Bílá kniha, 2001).

Dalším dokumentem je zákon **č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který zajišťuje dětem se SVP nárok na vzdělávání a upravuje legislativní podmínky pro integraci dětí se zdravotním postižením. Ve vztahu k integraci je zde základní myšlenkou nerozdělování dětí na handicapované a intaktní.

Důležité jsou také vyhlášky, které souvisí s edukací žáků se SVP. Vyhláška **č. 73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která definuje vyrovnávací a podpůrná opatření, na která mají tyto děti nárok. Vyrovnávací opatření zahrnují mimo jiné speciální metody a postupy edukace, využití IVP, služeb asistenta pedagoga či poradenských služeb, kterými se konkrétněji zabývá vyhláška **č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (ŠPZ). Podpůrná opatření zahrnují speciální metody a formy edukace, kompenzační a rehabilitační pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály či úpravu organizace edukace, např. snížení počtu žáků v dané třídě. Škola tato opatření zavádí ve spolupráci se ŠPZ, na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání.

Velké změny v této oblasti přináší v současné době novela školského zákona **č. 472/2011 Sb.**, jejíž nejpodstatnější změna by se měla týkat zejména § 16, který se zabývá podporou vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP.

K rozšíření inkluzivního vzdělávání v České Republice přispěl nejen školský zákon, ale také zákon **č. 198/2009 Sb.**, o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, tzv. antidiskriminační zákon.

2.5 Podmínky úspěšné individuální integrace v hlavním vzdělávacím proudu

Předpokladem úspěšné integrace je zjistit především postoje lidí s postižením. Příkladem může být deklarace z r. 2007, kterou vydala mládež s postižením na konferenci v Lisabonu, která je shrnuta a charakterizována v pěti bodech.

1. *„Považujeme za velmi správné, aby se každý člověk mohl svobodně rozhodnout, kterou školu chce navštěvovat.“*
2. *„Inkluzivní edukaci pokládáme pro nás za nejlepší, musí však být splněny podmínky pro její realizaci.“*
3. *„Vidíme mnoho předností inkluzivní edukace: získáváme víc sociálních kompetencí, máme širší zkušenostní spektrum, učíme se prosadit v normálním světě, nutí nás najít si přátele s postižením i bez postižení a integrovat s nimi.“*
4. *„Inkluzivní edukace s individualizovanou, specializovanou podporou je pro nás nejlepší přípravou pro vysokoškolské studium.“*
5. *„Z inkluzivní edukace neprofitujeme pouze my, ale i ostatní.“*

(Lechta, 2010, s. 36).

Začlenění dítěte s tělesným postižením a práce s ním, je v současné době již zcela běžný jev, ale míra podpory v konkrétních případech je velmi individuální. (Uzlová, 2010).

Abychom dosáhli co největšího efektu v péči o dítě s tělesným postižením, je již na začátku nutné, zajistit kvalitní diagnostiku, od které se následně odvíjí vše ostatní. V prvních pěti letech věku dítěte jsou proto důležité preventivní vyšetření zaměřené na somatický a psychický vývoj. Tato diagnóza slouží zejména k objasnění příčin vzniku postižení. Na základě nežádoucích vývojových odchylek jsou stanoveny další postupy, při kterých již spolupracuje více odborníků, jako jsou psychologové a pedagogové. Následně se tedy nejedná jen o diagnostiku medicínskou, ale i psychologickou a speciálně pedagogickou. Na základě získaných informací je potřeba zvolit vhodné postupy a podpůrná opatření. Pokud je to možné, v optimálním případě by měla být snaha integrovat dítě v hlavním vzdělávacím proudu v běžné škole. Pomyslným vrcholem je právě inkluze, která je charakteristická faktickým vyrovnáním příležitostí (Jankovský in Pfeiffer, 2014; Vítková, 2006).

K vytvoření správného inkluzivního prostředí ve škole je nutná především spolupráce všech účastníků procesu, do kterého patří ředitelé, učitelé, speciální pedagog

či psycholog ve škole, zástupce speciálně pedagogického centra (SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (PPP), asistent pedagoga a především rodiče dítěte. Jejich úkolem je, se v co největší možné míře, připravit na začlenění dítěte se SVP. Důležitým bodem přípravy je vytvoření IVP, za jehož vypracování odpovídá ředitel školy. Přípravy mnohdy vyžadují také různé úpravy prostředí, kdy je vhodné zajistit bezbariérový přístup nejen při vstupu do budovy, ale také uvnitř celé budovy. Dále zajištění vhodné krytiny, místa k odpočinku a v neposlední řadě také speciální pomůcky (Uzlová, 2010).

Značný vliv na to, jaký postoj zaujme kolektiv třídy vůči dítěti se SVP, mají zejména vyučující v dané třídě. Pokud má být škola inkluzivní, rozhodující je postoj vedoucího pracovníka. Důležité je vidět přínos inkluze pro všechny děti ve škole, aktivně podporovat zavádění strategií inkluzivního vzdělávání a v neposlední řadě rozvíjet spolupráci mezi školou a rodiči. Jednoznačně platí, že inkluzivní pedagogika v praxi nebude fungovat, pokud o jejích kladech nebudou přesvědčeni sami pedagogové (Janebová, 2010).

2.6 Specifika edukace žáků s tělesným postižením

V období 3 až 6 let dochází k největšímu rozvoji v rámci kognitivních procesů a socializace. Avšak zejména u dětí předškolního věku s TP vlivem menší schopnosti pohyblivosti dochází často k neadekvátnímu vývoji díky nedostatku podnětů a zkušeností (Valenta, 2014).

Pokud promeškáme období prvních let života dítěte v poskytnutí odpovídající podpory, následky už lze jen těžko napravit. Zejména bychom se měli zabývat zmírněním či úplnou eliminací dopadu zdravotního postižení. Mozek malého dítěte je schopen tzv. plasticity mozku, která je základní vlastností centrální nervové soustavy, jež umožňuje regeneraci či kompenzaci jejích poškozených funkcí v rámci edukačních procesů (Valenta, 2014; Speck, 1987 in Vítková, 2006).

Všechna opatření v rámci předškolní podpory můžeme zařadit pod pojem včasná intervence neboli raná podpora či raná péče. Stěžejní v rámci rané intervence je právě značná ovlivnitelnost mladého organismu a velká schopnost učení se novým věcem. Jedná se o služby poskytované všem biologicky, psychicky či sociálně ohroženým dětem a jejich rodinám. Hlavním cílem je předcházení postižení či eliminování jeho důsledků. Raná podpora je vždy specifická pro obor, pro který je určena. Slouží ke zkvalitnění organických funkcí, které sehrávají důležitou roli ve způsobech chování a vývoji celé osobnosti (Valenta, 2014).

Raná péče v pedagogické oblasti spočívá zejména ve spolupráci všech zúčastněných, tedy pedagogů, psychologů i vychovatelů. Důležitou oblastí je zde zejména spolupráce s rodiči dítěte a jednotlivými odborníky. Zabývá se otázkami dalšího vzdělávání, supervizí a sebereflexí pedagogů (Vítková, 2004).

Další podpůrnou službou jsou poradenské služby, které jsou určeny především rodičům dětí s postižením. Úkolem SPC je především speciálně pedagogická a psychologická diagnostika, posouzení připravenosti na povinnou školní docházku, případně navrhnutí speciálních vzdělávacích potřeb a pomoc při integraci (Valenta, 2014).

Neopomenutelným faktorem při začleňování dětí se SVP je, zda je v daném případě přidružené smyslové či mentální postižení, při kterém je zasažen také intelekt dítěte (Uzlová, 2010).

V případech, kde nedochází v souvislosti s tělesným postižením k výraznému snížení mentálních schopností, se můžeme z hlediska současné legislativy v rámci vzdělávání zabývat i následujícími edukačními přístupy:

- individuální integrace v klasických, nebo speciálních školách, určených pro žáky s jiným typem ZP
- skupinová integrace ve třídách, odděleních nebo studijních skupinách, speciálně zřízených pro žáky s jiným typem ZP

- školy samostatně zřízené pro žáky s určitým typem ZP nebo jejich kombinací (Zákon č. 561/2005 Sb., § 36).

Největší výhodou vzdělávání formou individuální integrace pro žáka s postižením spočívá v kontaktu s přirozeným prostředím. Nezbytnou podmínkou jsou však prostředky speciálně pedagogické podpory (Fischer, Škoda, 2008).

Dítě se SVP je do školy přijímáno rozhodnutím ředitele školy. Pokud škola dítě nepřijme, je povinna toto rozhodnutí odůvodnit. Ředitelé škol však často argumentují potřebou individuální péče, kterou není škola schopna v daných podmínkách zajistit (Doležilová, 2015).

Neopomenutelným faktorem pro zařazení do edukačního procesu je také pozice dítěte, které by mělo být na vstup do tohoto proudu vzdělávání dostatečně připraveno, což však platí i u dětí bez postižení. Dále sem patří také připravenost rodiny integrovaného dítěte, jelikož tento proces není možné realizovat bez jejich účasti, která musí být vyšší, než u dětí bez postižení. Co se týče vzdělání samotných učitelů, měli by být dostatečně kvalifikováni, zejména v oblasti speciální pedagogiky. V mateřské škole je jejich hlavním úkolem připravit příznivé podmínky pro nástup dítěte s postižením do třídy a spolu s asistentem pedagoga pomoci při začlenění do nového kolektivu (Fischer, Škoda, 2008).

Hlavní podmínky institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP), jehož pravidla jsou závazná jak pro klasické mateřské školy, tak i mateřské školy speciální nebo přípravné třídy základních škol. Předškolní vzdělávání podněcuje aktivní rozvoj a učení a doplňuje rodinnou výchovu. Zejména pro děti se SVP je potřeba zajistit vhodné podmínky, které odpovídají typu postižení či znevýhodnění (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2007).

Podmínky, které by pro žáka měla zajistit škola, spočívají zejména v zajištění bezbariérového přístupu, vytvoření dostatečného prostoru pro samostatný pohyb, vhodné speciální pomůcky či podmínky pro náhradní tělovýchovné aktivity.

Dle potřeby je nutné zajistit také přítomnost asistenta (Fischer, Škoda, 2008; Bartoňová, Vítková, 2007).

Dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., §6 se pro integrovaného žáka vypracovává IVP, který musí být v souladu se Školním vzdělávacím program. Podklad pro jeho vypracování tvoří výsledky vyšetření z SPC, jeho součástí může být také výsledek psychologického vyšetření, doporučení lékaře a vyjádření zákonného zástupce dítěte.

2.7 Současný stav v ČR

Na počátku 21. století v české vzdělávací politice přetrvává ústřední cíl, spočívající v zajištění rovného přístupu vzdělávacích příležitostí všem bez rozdílu, s čímž souvisí zavedení opatření, nutných k ukončení segregačního typu vzdělávání. Jedním z těchto opatření bylo zavedení Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání z roku 2010, jehož záměrem bylo posílení inkluzivního pojetí výchovy a vzdělávání na všech stupních a typech škol. Inkluzivní vzdělávání je v tomto dokumentu vymezeno jako vzdělávání, které rozvíjí kulturu školy ve směru sociální soudržnosti. Inkluze je zde chápána jako uspořádání běžné školy takovým způsobem, kdy škola může nabídnout odpovídající vyučování všem svým žákům s přihlédnutím k individuálním rozdílům a potřebám (Hájková, Strnadová, 2010; Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, 2010).

Přesto se však Česká republika stále řadí mezi země, které z hlavního vzdělávacího proudu vyčleňují vysoké procento dětí, žáků a studentů do speciálních institucí. Jelikož současné modely, které prosazují inkluzivní uspořádání, mají stále mnoho organizačních, legislativních, personálních a metodicko-didaktických nedostatků, což má v některých případech pouhou fyzickou inkluzi, při které jsou integrovaní žáci fyzicky přítomni, ale jsou nedostatečně přijímáni jak svými spolužáky, tak i pedagogy. Ve výsledku tedy nedochází k inkluzi ani v rovině emocionální, ani sociální (Hájková, Strnadová, 2010).

V aktuální publikaci z roku 2014 jsou zatím zmíněny pouze čtyři stupně podpory v rámci integrace žáků se SVP. Podporu 1. stupně může realizovat samotná škola bez doporučení ŠPZ, podporu 2. – 4. stupně již doporučuje škole ŠPZ (Jankovský in Pfeiffer, 2014).

Velké změny může přinést již zmíněná hojně diskutovaná novela školského zákona konkrétně § 16, jejíž nejpodstatnější změna spočívá právě v radikální změně přístupu k dětem se SVP.

Do této doby byla podpora v rámci integrace žáků se SVP vázána na diagnózu, na základě které byly školám přidělovány peníze na daného žáka. Díky novele však již bude podpora dostupná pro každou školu, která o ni projeví zájem a dokáže, že ji umí efektivně využít. V konečné verzi by měla být podpora rozdělena do pěti stupňů. Ze současného návrhu vyplývá, že nejnižší stupeň podpory bude určen žákům s nízkou mírou speciálních potřeb, nejvyšší stupeň podpory naopak žákům s maximální individuální péčí ve vzdělávání. Stěžejním záměrem této změny je postupný přechod dětí z praktických a speciálních škol do škol hlavního vzdělávacího proudu. Veřejnost si však tuto změnu stále vykládá jako pokus o zrušení praktických a speciálních škol, což je však velký omyl. Pokud se vyplní záměr této změny a děti s postižením budou zařazovány do hlavního vzdělávacího proudu, bude se zcela jistě jednat o velmi pomalý proces (Feřtek, 2015).

Podobnou myšlenku pro vysvětlení současné situace inkluzivního vzdělávání v České republice formuluje také Lechta (2010), který uvádí, že pokud proces institucionálního vzdělávání, který vedl k edukační segregaci dětí s postižením a trval přes 200 let, opačný trend inkluzivního vzdělávání nemůže být krátkodobý, jelikož všechny unáhlené kroky by byly kontraproduktivní.

3 Profese asistenta pedagoga

3.1 Vymezení pojmů

Podle zákona č. 563/2004 Sb., § 20 je **asistent pedagoga** (AP) pedagogický pracovník, který působí ve třídě, ve které je vzděláváno dítě nebo žák se SVP nebo ve škole, ve které se vzdělávají děti nebo žáci formou individuální integrace.

Jedná se o funkci zřizovanou ředitelem školy na základě vyjádření ŠPZ a se souhlasem krajského úřadu. AP je zaměstnancem školy, jehož mzda je plně hrazena ze státního rozpočtu a na rodiče integrovaných dětí tedy nejsou kladeny žádné finanční a organizační nároky. Působí na pozici druhého pedagoga ve třídě a pod vedením hlavního pedagoga pracuje se všemi žáky ve třídě, na rozdíl od osobního asistenta, který se věnuje pouze integrovanému žákovi (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

3.2 Legislativa upravující práci asistenta pedagoga

Legislativní ukotvení práce AP nalezneme v zákoně č. **561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dále v zákoně č. **563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a vyhlášce č. **73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Podle školského zákona může být, podle §16 odst. 8, v rámci školy zřízena jednotlivá třída, oddělení nebo studijní skupina s upravenými vzdělávacími programy. Zároveň § 16 odst. 9 umožňuje řediteli školy, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se SVP, zřídit funkci AP.

3.3 Ekonomické zajištění asistenta pedagoga

Funkci AP zřizuje ředitel školy, který podává žádost o zřízení místa asistenta pedagoga ve třídě, ve které má být vzděláván žák se SVP. Zároveň také podává žádost o získání finančních prostředků na příslušný Krajský úřad, který posuzuje potřeby asistenčních služeb a je tedy primárním zdrojem financování AP. Nezbytnou součástí žádosti je také doporučení ŠPZ (SPC nebo PPP), které vypracovává posudek na základě pedagogicko-psychologického vyšetření a doporučuje také případnou podporu asistenta. Dále může žádost obsahovat vysvětlení potřeby zřízení funkce AP a jeho doporučenou pracovní náplň, popřípadě návrh na další podpůrné služby. Prostředky jsou následně žadatelům přidělovány na jeden kalendářní rok (Uzlová, 2010; Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

Pracovníci ŠPZ se zároveň podílejí na tvorbě IVP, poskytují rady asistentům, jak postupovat při práci s integrovaným dítětem či jaké pomůcky použít. Několikrát ročně pak navštěvují školu, ve které je začleněn žák se SVP, a sledují, jak se daří jeho začlenění do kolektivu třídy (Uzlová, 2010).

Schválení vyhlášení rozvojového programu MŠMT „Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním“ na rok 2015 proběhlo v listopadu 2014. Cílem je zajistit rovný přístup ke vzdělávání díky finančním prostředkům, které budou určené k financování mezd AP u dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením (Rozvojový program MŠMT, 2014).

3.4 Personální podmínky – vzdělání asistenta pedagoga

Pracovní pozice AP je zařazena v katalogu prací teprve krátce, a to od ledna 2004. Z toho důvodu má mnoho lidí stále nejasnou představou o tom, co vše tato profese obnáší a mylně se domnívají, že se jedná o méně náročnou pracovní pozici, než jaká je pozice samotných pedagogů (Uzlová, 2010).

Touto problematikou se ve svém článku zabývá také Němec (2015), který uvádí, že i po několika letech práce s asistenty v českých školách je v oblasti jejich kvalifikace a náplně práce stále mnoho nejasností. S tím souvisí otázka, jaká kvalifikace je tedy ta správná, a jakými dalšími schopnostmi a dovednostmi by měl AP disponovat.

AP získává odbornou kvalifikaci podle § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zákon umožňuje práci na pozici AP jak absolventům magisterského studia v pedagogickém oboru, tak i absolventům s pouhým základním vzděláním a příslušným kvalifikačním kurzem. Z toho vyplývá, že kvalifikace pro výkon této profese je velmi různorodá.

V České republice je obtížné zajistit kvalifikované síly na tyto pozice především z důvodu nepříznivého finančního ohodnocení. Platové zařazení AP je v rozmezí 4. až 8. platové třídy. Často tedy na těchto pracovních pozicích pracují lidé se středoškolským vzděláním, kteří si své vzdělání a odbornost doplňují až během pracovního poměru, nejčastěji absolvováním akreditovaných kurzů (Uzlová, 2010).

3.5 Výběr vhodného adepta na pozici asistenta pedagoga

Předpoklady pro výkon práce AP vymezuje § 3 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících:

- plná způsobilost k právním úkonům
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost
- bezúhonnost
- zdravotní způsobilost
- znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak

Při výběru vhodného adepta na pozici AP se postupuje stejně jako při výběru pracovníka na jiné pracovní pozice, kdy ředitel školy vypisuje standardní výběrové řízení. Je dobré zaměřit se nejen na kvalifikační, ale zejména na osobní předpoklady uchazeče. Těmito předpoklady se zabývá Uzlová (2010), která se ve své publikaci

věnuje především práci AP, kteří pracují s žáky se zdravotním postižením. Dílčí předpoklady pro výběr vhodného kandidáta, které mnohdy hrají stěžejní roli, jsou:

- kladný vztah k dětem
- motivace a případné zkušenosti
- představa o spolupráci s třídním učitelem
- kreativita, flexibilita, trpělivost, vstřícnost a laskavost
- ochota učit se novým věcem
- schopnost empatie a komunikace
- spolehlivost a odpovědnost
- ztotožnění se s myšlenkou inkluze a pochopení jejího významu

Základním rysem inkluzivního pedagoga by měla být schopnost spolupráce s ostatními pedagogy i nepedagogickými pracovníky školy. Pro naše školní podmínky by bylo velmi přínosné, kdyby v každé škole fungoval tým metodiků inkluze (Hájková, Strnadová, 2010).

3.6 Technické podmínky – náplň práce asistenta pedagoga

AP pracuje pod vedením třídního učitele, který zůstává hlavním vzdělavatelem a odpovídá za způsob a průběh výuky. Spolupracuje nejen s třídním učitelem, ale také s odborníky ŠPZ (Teplá, Šmejkalová, 2007).

Hlavní pracovní náplň AP je zakotvena ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami:

- *podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí*
- *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti*
- *pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází* (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 7, s. 505).

Tyto základní body, stanovené vyhláškou, však tvoří pouhý základ, který by měl být respektován a dále rozvíjen. Samotná náplň práce AP je však v současnosti zcela v kompetenci vedoucích pracovníků jednotlivých škol a všechny činnosti by se měly přizpůsobovat specifickým potřebám jednotlivých žáků (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

Jelikož zejména děti s TP potřebují ve vyšší míře také pomoc osobní asistence, je již AP v současné době zcela kompetentní k vykonávání jak činností AP, tak osobní asistence. To vše díky novele vyhlášky č. 73/2005 Sb., novela č. 147/2011 Sb., která sloučila pracovní náplň osobního asistenta a asistenta pedagoga.

Asistent může tedy žákovi pomáhat také v následujících situacích:

- pohyb a přesun po budově školy
- pomoc při použití toalety
- pomoc při přípravě na výuku
- polohování a relaxace
- nácvik prostorové orientace a představivosti
- při psaní uvolňovacích a grafomotorických cvičení (Uzlová, 2010).

Dle legislativy je práce AP rozdělena na přímou a nepřímou pedagogickou činnost, což však umožňuje velké rozdíly v praxi. Přímá vyučovací, výchovná, speciálně pedagogická a pedagogicko-psychologická činnost tvoří 20 až 40 hodin týdně při plném pracovním úvazku, avšak konečné rozhodnutí o přímé a nepřímé pedagogické činnosti je plně v kompetenci vedení školy. Z toho vyplývá, že nepřímá pedagogická činnost může tvořit až polovinu úvazku, zároveň však v úvazku nemusí být obsažena vůbec (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

Práce AP zahrnuje vedle spolupráce s pedagogem v dané třídě také spolupráci s rodiči integrovaného žáka, kteří jsou tak součástí celého týmu. Hned na počátku je tedy dobré jasně vymezit kompetence všech účastníků edukačního procesu. Konflikty mohou nastat zejména v případě, pokud se nenaplní očekávání rodičů ze zvoleného

způsobu vzdělávání jejich dítěte nebo se představy o výsledcích práce AP neshodují s představami rodičů. Vzájemná komunikace je tedy stěžejní a vede ke sjednocení přístupu obou stran. Pokud se však i přesto nedaří sjednotit vize rodičů a asistenta, je nutné to řešit komplexně se všemi účastníky týmu a najít optimální řešení, které bude vyhovovat oběma stranám a bude prospěšné především pro dítě. AP by se měl vyvarovat zejména zdůrazňování neúspěchů, stížnosti na chování dítěte, kritizování domácí přípravy či zpochybňování rozhodnutí rodičů ohledně způsobu vzdělávání (Uzlová, 2010).

Práce AP je v rámci inkluzivního vzdělávání dětí s TP nejen velmi důležitá, ale skýtá také mnoho úskalí:

- AP není představen pedagogickému sboru při svém nástupu
- AP není seznámen s obsahem IVP
- je odpovědnost za vzdělávání integrovaného žáka přesunuta jen na AP
- AP příliš zasahuje do kompetencí učitele a v nepřiměřené míře se prosazuje
- AP je příliš pasivní a jen čeká na pokyny učitele
- AP kritizuje práci učitele před dítětem či jeho rodiči

Ve vztahu asistenta a začleněného žáka je nutné ihned na začátku stanovit jasná pravidla, v opačném případě hrozí ztráta autority. AP velmi často pokládá neúspěch dítěte za své selhání, proto plní úkoly za něj a snaží se, aby bylo úspěšné za každou cenu, tím je však utlačována samostatnost dítěte. Vztah může negativně ovlivnit také přílišná fixace na dítě.

Úskalí práce asistenta může spočívat také ve vztahu k ostatním dětem ve třídě. Jedná se o situaci, kdy AP není představen dětem ve třídě, což vede k nedostatečné informovanosti dětí o roli a postavení asistenta ve třídě. Následkem toho bývá jeho pozice dětmi často vnímána jako zbytečná či nespravedlivá, jelikož se domnívají, že asistent má za úkol pomáhat jen začleněnému žákovi. Na kvalitu vztahu AP a dalších dětí ve třídě má ve velké míře vliv vztah asistenta a učitele. Především pokud spolu

vzájemně nespolupracují, učitel zpochybňuje jeho práci a vytýká mu nedostatky před dětmi, je jasné, že asistent si respekt dětí zřejmě nezíská (Uzlová, 2010).

Způsob vzdělávání dítěte se SVP se projevuje také ve vztahu rodičů dítěte a školy. Pro rodiče jsou důležité zejména informace o možnostech diagnosticko-terapeutických, možnostech financování či asistence. Důležitým faktorem je také vzájemná důvěra a výměna informací. K rodičům je vždy nutné přistupovat jako k partnerům a respektovat jejich rozhodnutí co se týče vzdělávání jejich potomka, jelikož nikdo nezná jejich dítě lépe. Jejich podpora tedy sehrává obrovskou roli v procesu integrace (Janebová, 2010).

Spolupráce všech účastníků vzdělávacího procesu by měla vést k co možná největšímu zapojení integrovaného žáka během jednotlivých aktivit. Ve třídě by měla v rámci možností převažovat společná práce všech dětí, nikoli jen spolupráce asistenta a začleněného dítěte. Pokud AP pracuje pouze s integrovaným žákem, jedná se o neúspěšnou integraci (Uzlová, 2010).

Jak uvádí ve svém článku Němec (2015), různé výzkumy a poznatky z praxe ukazují, že pokud se AP věnuje jen integrovanému žákovi, může to mít záporný dopad na celý proces vzdělávání. V souvislosti s tím se nabízí otázka, jaká by měla být role asistenta, aby jeho přítomnost ve třídě byla efektivní. I počet AP ve vzdělávacím systému je však jasný důkaz toho, že jde o velmi důležitou formu podpory, a to nejen u žáků s TP. Do budoucna je tedy nutné zabývat se především upřesněním kompetencí profese AP, které by měly přinášet předpokládané výsledky.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl práce a výzkumné otázky

4.1 Cíl práce

Hlavním cílem mé práce je přiblížit a blíže specifikovat, jakou roli sehraává asistent pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dětí s tělesným postižením v mateřské škole.

V souvislosti s hlavním cílem byly stanoveny také cíle dílčí. Jedním z nich je popsat spolupráci mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga v rámci tohoto způsobu vzdělávání. Dále přiblížit účel a přínos inkluzivního vzdělávání dětí s tělesným postižením v mateřské škole. A v neposlední řadě zjistit, jaké názory na tuto formu vzdělávání mají nejen pedagogičtí pracovníci, ale i samotní rodiče dětí s tělesným postižením.

4.2 Základní výzkumné otázky

S ohledem na cíle bakalářské práce jsem formulovala základní výzkumnou otázku, od které byly odvozeny dílčí výzkumné otázky, resp. podotázky.

1) Jaká je role asistenta pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dítěte s tělesným postižením v mateřské škole?

- a) Jaká je náplň práce asistenta pedagoga a jakým způsobem se podílí na činnostech v dané třídě mateřské školy?
- b) Jak je vnímán asistent pedagoga z pohledu pedagoga v dané třídě mateřské školy?
- c) Jaký je vztah mezi asistentem pedagoga a pedagogem v dané třídě mateřské školy?

- d) Je finanční ohodnocení asistentů pedagoga, dle názoru jednotlivých pedagogických pracovníků, dostačující?
- e) Jaký postoj zaujímají pedagogičtí pracovníci v mateřských školách k inkluzivnímu vzdělávání dětí s tělesným postižením a k inkluzivnímu vzdělávání obecně?
- f) V čem podle jejich názoru spočívá přínos tohoto typu vzdělávání?
- g) Jaké podmínky jsou, podle pedagogických pracovníků v mateřských školách, nutné k uskutečňování inkluzivního vzdělávání?
- h) Jaký postoj zaujímají rodiče dětí s tělesným postižením k inkluzivnímu vzdělávání?

5 Metodika

5.1 Použité metody a techniky sběru dat

S ohledem na stanovené cíle bakalářské práce jsem k jejich dosažení zvolila metodu kvalitativního výzkumu.

Tento druh výzkumu pracuje s malým množstvím respondentů a mezi jeho přednosti patří zejména hloubkový popis případu, díky kterému podrobně informuje o daném fenoménu, který je získán na základě podrobné komparace případů (Hendl, 1999).

Typickým zdrojem dat pro kvalitativní výzkum je přirozené prostředí a důraz je kladen zejména na osobní vyjádření samotných aktérů na danou problematiku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Na základě zvolené metody byly stěžejní technikou sběru dat v praktické části mé práce polostrukturované rozhovory s pedagogickými pracovníky a rodiči integrovaných žáků, které byly obsahově zaměřené na jejich osobní názory na danou problematiku.

Jako doplňující techniku sběru dat jsem zařadila techniku zúčastněného pozorování a analýzu školní dokumentace dětí s tělesným postižením, které slouží jako doplňující materiál celého výzkumu.

5.2 Charakteristika výzkumného terénu a zkoumaného souboru

Výběr terénu pro praktickou část mé práce se odvíjel od místa mého bydliště. Původní záměr tedy byl, realizovat výzkumné šetření pouze v Jindřichově Hradci, kde jsem osobně navštívila všechny mateřské školy. Bohužel mé podmínky, integrovaného žáka s tělesným postižením ve třídě mateřské školy, ve které současně působí asistent pedagoga, splňovala pouze jediná mateřská škola. Z důvodu nedostatku respondentů jsem tedy oblast šetření rozšířila. Kontaktovala jsem SPC při centru Arpida, centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením, které mi poskytlo

seznam mateřských škol v Jihočeském kraji, jež by měly splňovat mnou stanovené podmínky. Prostřednictvím elektronické pošty jsem následně kontaktovala tyto mateřské školy: MŠ ve Strakonících, MŠ v Českém Rudolci, MŠ ve Vodňanech, MŠ ve Slavonicích a MŠ v Táboře.

Zpětnou vazbu jsem obdržela od všech výše zmíněných mateřských škol, kromě MŠ ve Slavonicích. MŠ v Táboře bohužel nakonec mnou stanovené podmínky nesplňovala. V konečném součtu se tedy výzkumu zúčastnily celkem 4 mateřské školy:

- MŠ v Jindřichově Hradci
- MŠ ve Strakonících
- MŠ v Českém Rudolci
- MŠ ve Vodňanech

Z důvodu kladných zpětných reakcí od většiny mnou oslovených mateřských škol, je také konečný počet všech respondentů o něco větší, než bylo původní očekávání. Celkem se výzkumu zúčastnilo 16 respondentů, z toho 4 vedoucí pracovníci, 5 pedagogů, 5 asistentů pedagoga a 2 zákonní zástupci integrovaných dětí. Dle mého názoru je však vyšší počet respondentů v konečném výsledku velice přínosný, jelikož je zajímavé sledovat často odlišné názory jednotlivých účastníků výzkumu na danou problematiku.

5.3 Vlastní realizace výzkumného šetření

Jak jsem již zmínila, i přes větší počet kladných zpětných reakcí ze strany mnou oslovených mateřských škol, jsem se rozhodla všechny mateřské školy po vzájemné domluvě navštívit a realizovat rozhovory s jednotlivými respondenty. Samotný výzkum probíhal od listopadu 2014 do konce března 2015, kdy jsem se vždy musela přizpůsobit jejich časovému plánu.

Pro každou skupinu respondentů jsem vytvořila okruh otázek, které se liší počtem i svým obsahem. Jednotlivé okruhy otázek jsou uvedeny v seznamu příloh, konkrétně

v přílohách č. 1 – 4. Ve všech případech se jedná o otázky otevřené, které byly položeny tak, aby podávaly co nejkomplexnější přehled o roli asistenta pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dítěte s tělesným postižením v mateřské škole a jejich účelem byla snaha o naplnění výše uvedených výzkumných otázek.

Ve výsledcích výzkumu vycházím, vzhledem k tématu práce, primárně z odpovědí asistentů pedagoga, z toho důvodu je tento okruh otázek nejobsáhlejší. Okruhy otázek pro vedoucí pracovníky mateřských škol, pedagogy a rodiče integrovaných dětí slouží k doplnění a zhodnocení dané problematiky z jiných úhlů pohledu.

Po přečtení otázky měli možnost jednotliví respondenti odpovídat volně, do rozhovorů jsem tedy nijak nezasahovala. Z toho důvodu jsou některé jejich přepisy, uvedené v příloze č. 5, obsáhlejší. Také délka realizace rozhovorů v jednotlivých mateřských školách byla různá, v některých jsem strávila dvě hodiny, jinde i celé dopoledne.

Rozhovory byly se souhlasem všech respondentů nahrávány na diktafon pouze pro potřeby této bakalářské práce. Všichni účastníci byli velice ochotní a s touto formou záznamu souhlasili, tudíž nebylo potřeba zaznamenávat odpovědi písemně. Z důvodu pořizování nahrávek, které byly následně doslovně přepsány, probíhaly rozhovory vždy v klidném prostředí. V rámci zachování anonymity je součástí bakalářské práce pouze doslovný přepis jednotlivých rozhovorů, nikoli nahrávky v elektronické podobě.

Techniku zúčastněného pozorování jsem realizovala především v rámci mé souvislé třítydenní odborné praxe v posledním semestru mého studia, konkrétně tedy v mateřské škole v Jindřichově Hradci. Ve zbylých mnou navštívených mateřských školách jsem měla možnost posoudit zejména celkové prostředí či vybavení třídy, ve které se vzdělává žák s tělesným postižením formou inkluzivního vzdělávání. Nahlédnout do dokumentace integrovaných dětí mi bylo umožněno pouze v jedné mateřské škole, ve zbylých mi byla sdělena jejich diagnóza pouze obecně.

6 Analýza dat

6.1 Analýza dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů

Doslovné přepisy všech rozhovorů s jednotlivými respondenty, ze kterých čerpám níže uvedená data, se nachází v seznamu příloh, konkrétně v příloze č. 5.

a) Jaká je náplň práce asistenta pedagoga v mateřské škole a jakým způsobem se podílí na činnostech v dané třídě?

Co se týče náplně práce AP v MŠ, všichni mnou oslovení AP uvádí, že jejich hlavním úkolem je především plná asistence integrovanému dítěti, která zahrnuje i úkony osobní asistence, jejichž míra potřeby se odvíjí zejména od druhu a míry postižení v jednotlivých případech. Nevylučují však, že se v případě potřeby věnují také ostatním dětem ve třídě. Cílem ve všech činnostech je co nejvyšší míra zapojení integrovaného dítěte do kolektivu, kdy dítě spolu s asistentem, který mu pomáhá, vykonává tytéž úkoly jako ostatní děti. Program vymýšlí pedagog v dané třídě a AP se řídí jeho pokyny. Jak zmiňuje jeden AP, pokud pracuje s dítětem individuálně, např. v případě, že integrované dítě již nechce pracovat v kolektivu, náplň práce si volí sám. Zároveň se všichni respondenti ze skupiny AP shodují také v náplni práce, pokud integrované dítě chybí např. z důvodu nemoci. V tomto případě spočívá jejich náplň práce zejména v pomoci pedagogovi v dané třídě s ostatními dětmi, především mladším dětem pomáhá AP např. s oblékáním či samoobsluhou. Současně není výjimkou, že pomáhají také v jiných třídách tam, kde je momentálně potřeba. Jeden AP dokonce uvádí, že pokud integrované dítě chybí, vypomáhá také např. v kuchyni.

Jednotliví AP se shodují, že mají na pozici AP dostatečné kompetence. Jeden AP však uvádí, že v současné době studuje bakalářský obor Učitelství pro MŠ, protože v budoucnosti nechce být jen asistentem, ale chce být přímo pedagogem v MŠ.

b) Jak je vnímán asistent pedagoga z pohledu pedagoga v dané třídě mateřské školy?

Z přítomnosti AP ve třídě měl obavy pouze jeden pedagog. Ve dvou případech již AP ve třídě byl při nástupu jejich nástupu a v posledním případě pedagog uvádí, že již předtím měl zkušenosti se spoluprací asistenta, tudíž také neměl problém s přítomností druhé dospělé osoby ve třídě. Všichni mnou oslovení učitelé v jednotlivých třídách MŠ vnímají přítomnost AP velice kladně. Jeden pedagog dokonce uvádí, že podle něj je AP nezbytný ve třídě, ve které je integrované dítě. Zejména oceňují, že si práci mohou vzájemně rozdělit. Pedagog se pak věnuje menší skupince dětí a AP dohlíží na ostatní. AP se věnuje ostatním dětem také v případě, pokud chce pedagog pracovat samostatně jen s integrovaným žákem. To zmiňuje v rámci rozhovoru také jeden pedagog: *„Práce jednotlivě s integrovaným dítětem je až druhotná pomoc. Protože tu práci může vykonat jak ona, tak i já.“* Zároveň také uvádí: *„O tom rozhoduji já, s kým chci pracovat, protože úplně si nemyslím, že je úplně vhodný, aby s integrovaným dítětem pracoval pořád jen asistent.“* Všichni respondenti se dále shodují v tom, že díky přítomnosti AP je možný individuálnější přístup ke všem dětem a zároveň je, díky přítomnosti druhé dospělé osoby ve třídě, dodržena vyšší míra bezpečnosti.

c) Jaký je vztah mezi asistentem pedagoga a pedagogem v dané třídě mateřské školy?

Vztah mezi AP a pedagogem hodnotí jednotliví respondenti kladně. Navzájem spolupracují, komunikují a celkově hodnotí spolupráci na výbornou. Jeden pedagog také uvádí, že spolu s asistentem nejen komunikuje, ale konzultují společně jednotlivé činnosti. AP má díky tomu představu, jaké činnosti budou společně s dětmi vykonávat, a současně tak dostatečný prostor připravit se na to, jak a v jaké míře, se spolu s integrovaným dítětem do dané činnosti zapojí.

Také z pohledu vedoucích pracovníků, ve všech mnou oslovených MŠ, je vztah mezi pedagogem a AP v dané třídě na skvělé úrovni. Žádný z mnou oslovených respondentů na pozici AP nemá subjektivní pocit nadbytečnosti a shodují se na tom, že jejich přítomnost v dané třídě je důležitá.

d) Je finanční ohodnocení asistentů pedagoga dle názoru jednotlivých pedagogických pracovníků dostačující?

Zejména na tuto otázku je zajímavé porovnat názory jednotlivých respondentů, které se liší zejména v odpovědích vedoucích pracovníků a jednotlivých AP. Všechny ředitelky mnou oslovených MŠ se shodují na tom, že finanční ohodnocení AP je nedostačující. Jedna ředitelka MŠ, která se s tímto názorem také ztotožňuje, zároveň uvádí: „*No já nevím no, tak jako nikdy nemůžete říct, že je všechno dostačující. Jako asi bych si přála jim dát víc, ale zase když se rozhlédnete kolem, co dostávají jiné profese, tak je to takový zlatý střed.*“

Co se týče samotných AP, pouze jeden z respondentů z této skupiny se cítí být dostatečně finančně ohodnocen a doslova uvádí: „*Já si myslím, že jo. Zase záleží na nárocích dotyčného člověka, ale já si myslím, že je to tak přiměřený.*“ Jiný respondent naopak uvádí: „*Pokud bych ale měla jen tuhle práci, nepracovala ještě v děčáku, tak to bych nedělala.*“ Jeden AP by byl spokojený, pokud by v rámci své profese na pozici AP měl celý úvazek, ne pouze poloviční. Doslova uvádí: „*Kdybych mohla celou tu směnu, tak bych asi byla spokojená. V rámci naší republiky, když to tak jako srovnám, co lidi vydělávají. Samozřejmě kdyby bylo víc, bylo by to lepší.*“

e) Jaký postoj zaujímají pedagogičtí pracovníci v mateřských školách k inkluzivnímu vzdělávání dětí s tělesným postižením a k inkluzivnímu vzdělávání obecně?

Vedoucí pracovníci mnou oslovených MŠ se shodují v tom, že jsou jednoznačně pro inkluzivní zařazování dětí s TP. Jeden z nich však zároveň uvádí: „*Opravdu na tohle nemám jednotný stanovisko, i co se týče integrace do běžných škol, nebo speciálních škol.*“ Až na jednu ředitelku, která zastává názor, že v předškolním věku lze vzdělávat děti s jakýmkoli postižením, mají zbylí respondenti výhrady k začleňování dětí s jiným druhem postižení, např. těžké mentální či duševní postižení. Všichni respondenti z této skupiny se však shodují v tom, že integraci jednotlivých dětí s TP je nutné posuzovat případ od případu, individuálně. Jiná ředitelka zdůrazňuje také důležitost spolupráce s rodinou. Dvě z ředitelek v souvislosti s inkluzivním

vzděláváním obecně uvádí, že jsou proti úplnému zrušení speciálního školství, které je v naší republice na výborné úrovni.

Co se týče názoru pedagogů v jednotlivých MŠ na téma inkluzivního vzdělávání dětí s TP, všichni mnou oslovení respondenti jsou jednoznačně pro inkluzi těchto dětí. Zejména TP je dle jejich názorů bezproblémové a nejvíce vhodné ze všech typů postižení pro zařazení do kolektivu zdravých dětí. Jeden pedagog doslova uvádí: *„U fyzického postižení, tam bych řekla, že i jako k té inkluzi téměř už dochází, že ty lidi jsou samostatný a zvládaj, bych řekla, všechny stupně škol, to je věc, která je už zvládnutá.“* Tentýž pedagog uvádí také další zajímavou myšlenku, že přesto, že je zastáncem inkluzivního vzdělávání, tak *„co se týče opravdové zdařilé inkluze, je to málokterý případ, nemůžeme se bavit o integraci, pokud se nezvládne inkluze“*. V obecné rovině inkluzivního vzdělávání uvádí jeden z respondentů z řad pedagogů, že je pro inkluzi, ovšem jen v takovém případě, pokud to nenarušuje celkovou práci ve třídě. S tím do jisté míry souhlasí také ostatní pedagogové, kteří zastávají názor, že integrace dětí s těžším mentálním či duševním postižením je složitější. Jeden pedagog dokonce uvádí, že zde je inkluze dokonce nemožná. Jeden respondent zmiňuje důležitost připravenosti na tento typ vzdělávání, které zahrnuje vybavení, pomůcky a především finanční zajištění. Problém finančního zajištění zmiňuje také další respondent a konkrétně uvádí myšlenku, že finance jsou důležité zejména v případě, kdy je již dítě integrované a je nuceno vrátit se do speciální třídy, pokud např. není z finančních důvodů zajištěn AP.

Co se týče přístupu AP k inkluzivnímu vzdělávání dětí s TP v MŠ, mají podobný názor jako ostatní pedagogičtí pracovníci. Všichni kromě jednoho AP jsou jednoznačně pro inkluzi dětí s TP. Jeden AP je zastáncem inkluze pouze v jeho konkrétním případě, obecně však není zastáncem tohoto typu vzdělávání. Uvádí také důvod tohoto postoje, a sice že *„hodně mentální postižení, jako ne že by se nedalo zvládnout, ale myslím si, že takový dítě už nepůjde moc dopředu, že nevím no, myslím si, že asi ne všechny druhy postižení no. Jako příklad dětí nevhodných pro integraci uvádí děti s poruchami chování, které vyrušují a je nutné je neustále usměrňovat. Jeden respondent z řad AP uvádí, že je pro inkluzi dětí s TP, které k sobě mají právě AP.*

f) V čem podle jejich názoru spočívá přínos tohoto typu vzdělávání?

Tento typ vzdělávání je podle všech mnou oslovených pedagogů přínosný pro obě strany, tudíž jak pro integrované dítě, tak pro celý kolektiv třídy. Přínosné je to dle názoru jednoho z respondentů zejména ve vzájemném poznávání a získávání nových zkušeností. Jeden respondent v souvislosti s tím uvádí, že v rámci edukace je důležité zohlednit, o jaký typ postižení se jedná. Co se týče přínosu tohoto typu vzdělávání pro integrované žáky, vidí největší přínos v tom, že se děti s postižením, setkají se „zdravým“ kolektivem a mají možnost se zařadit do majoritní společnosti. Největším přínosem pro děti zdravé je dle jejich názoru to, že se naopak setkají s dětmi s postižením, naučí se na postižení nahlížet a díky tomu se v nich rozvíjí také určitá míra ohleduplnosti.

Co se týče názoru na tuto otázku, nemají mnou oslovení AP jasné stanovisko. Všichni respondenti však uvádí, že je to přínosné pro celý kolektiv třídy. Jak uvádí jeden z respondentů, jedná se o jakési „*nahlížení do života postižených dětí, stejně tak jako nahlížení toho postiženého do života zdravých dětí*“. Jeden z respondentů zároveň zastává názor, že větší přínos inkluzivního vzdělávání je pro děti zdravé, které se setkají s postižením. Druhý respondent uvádí opak, a sice že přínos vidí zejména pro dítě s postižením.

g) Jaké podmínky jsou podle pedagogických pracovníků v mateřských školách, nutné pro uskutečňování inkluzivního vzdělávání?

Na otázku přípravy samotné integrace odpovídali vedoucí pracovníci mnou oslovených MŠ. Podmínky pro integraci se připravují již od zápisu dětí, který probíhá na jaře v roce, kdy má dítě do MŠ nastoupit. Všichni vedoucí pracovníci zmiňují jako jednu z podmínek, důležitou pro uskutečňování inkluzivního vzdělávání bezbariérový přístup, který však ve všech mnou oslovených MŠ chybí. Tento problém je dle jejich názoru řešitelný, protože se jedná převážně o malé děti, které není problém přenést. Všichni integrovaní žáci v mnou oslovených MŠ mají vytvořené IVP, které vypracovává vždy pedagog, ve dvou mateřských školách se na vytvoření podílí také AP a v jedné i speciální pedagog, který v dané škole působí. Ve zbylých MŠ je AP s IVP

pouze seznámen. V některých případech se podílejí na vytvoření také rodiče integrovaných dětí. IVP se vypracovává na základě posudků od odborníků ze zařízení, které má konkrétní dítě v péči. Ve všech mnou oslovených MŠ se jedná zejména o spolupráci s Arpidou, ve které je přímo SPC pro děti s TP. Dvě MŠ spolupracují také s ranou péčí. Ve čtyřech MŠ hodnotí vzájemnou spolupráci na výbornou, pouze v jedné MŠ spolupráce s SPC dle názoru paní ředitelky nefunguje. V tomto případě se na vypracování IVP SPC nepodílelo, pouze ho stvrdilo svým podpisem. Z vybavení a pomůcek, které usnadňují integraci, zmiňují mimo jiné speciální oblečení, které umožňuje dítěti pohyb na písku bez toho, aby se ušpinilo, vypolstrovanou židli s podpěrou pod nohy, speciální hračky, vozík, na jehož financování se podílí buďto MŠ nebo i samotní rodiče integrovaného žáka, dále speciální pomůcky a v neposlední řadě také finanční zajištění, které je v rámci tohoto typu vzdělávání stěžejní.

Z pohledu jednotlivých pedagogických pracovníků je inkluze v jednotlivých případech dostatečně zajištěna a podpořena. Jeden respondent však uvádí v této souvislosti zajímavou myšlenku: *„Ano, ale já myslím, že inkluze je nedostižitelný sen, takže řekla bych, že tady je to spíše integrace.“* To samé uvádí také druhý respondent: *„Já to mám tak nějak furt v tý integraci.“ Řekla bych, že to funguje, ale nedá se stoprocentně říct, že ty děti jsou, jako že se úplně srovnají, že splynou s tím davem, to bych řekla, že asi ne, že vždycky prostě jsou jiný, tak to nejde úplně na sto procent, bych řekla.“* Dle jednoho z respondentů by bylo dobré tento typ vzdělávání podpořit větší informovaností prostřednictvím médií.

h) Jaký postoj zaujímají rodiče dětí s tělesným postižením k inkluzivnímu vzdělávání?

Vzhledem k tomu, jakým způsobem se vzdělávají děti jednotlivých respondentů z této skupiny, a sice rodičů dětí s TP, předpokládá se, že jejich postoj k inkluzivnímu vzdělávání je kladný. Největší přednost vidí zejména v individuálním přístupu pedagogických pracovníků a menším kolektivu dětí ve třídě. Kladně hodnotí také přítomnost AP, jehož pozice je dle jejich názoru v rámci tohoto typu vzdělávání důležitá zejména proto, že se věnuje především integrovanému dítěti, které vyžaduje téměř

neustálou péči. Vzájemnou spolupráci jak se školou, tak i s Arpidou, kterou navštěvují, hodnotí oba respondenti také velice kladně.

Díky odpovědím na dílčí výzkumné otázky mohu na závěr formulovat odpověď také na základní výzkumnou otázku, která v sobě zahrnuje všechny výše zmíněné odpovědi jednotlivých respondentů.

1) Jaká je role asistenta pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dítěte v mateřské škole?

Role asistenta pedagoga ve třídě, ve které se vzdělává žák s tělesným postižením, je stěžejní a velice přínosná, což vyplývá jak z názorů vedoucích pracovníků, pedagogů a rodičů integrovaných žáků, tak i samotných AP. Bez této formy podpory by realizace inkluzivního vzdělávání byla velice obtížná. Co se týče postavení AP ve třídách mateřských škol, působí na pozici druhého vzdělavatele, přičemž hlavní pozici zaujímá pedagog. Společně se snaží integrovaného žáka, v co největší možné míře, začlenit do kolektivu ostatních dětí. Pokud je ve třídě integrované dítě přítomno, AP se věnuje především jemu, přičemž pomoc zahrnuje i úkony osobní asistence. Po domluvě s třídním učitelem se však AP věnuje také ostatním dětem, se kterými pracuje také v případě, kdy integrované dítě chybí např. z důvodu nemoci.

6.2 Analýza dat získaných ze zúčastněného pozorování a dokumentace dětí

Sběr dat pomocí zúčastněného pozorování jsem realizovala především v rámci mé souvislé třítydenní odborné praxe v posledním semestru mého studia, konkrétně tedy v mateřské škole v Jindřichově Hradci. Zde jsem zároveň realizovala rozhovory s jednotlivými pedagogickými pracovníky a rodiči integrovaných žáků.

V této mateřské škole jsou ve dvou speciálních třídách integrování dva žáci s TP. Jeden ve třídě pro děti se SVP především v oblasti zrakové, druhý ve třídě určené dětem se SVP v oblasti komunikace. V každé z těchto tříd působí kromě pedagoga také AP.

Profesního obsazení v této mateřské škole, je opravdu pestré. Pracuje zde několik speciálních pedagogů se zaměřením na logopedii, speciální výtvarnou výchovu či grafomotorická cvičení. Dále jsou zde pracovníci se středním pedagogickým vzděláním a také dva již zmínění asistenti.

Každou třídu, ve které je integrovaný žák s TP, navštěvuje celkem 15 dětí. Věkové rozpětí v obou třídách je celkem široké, jsou zde jak děti dvouleté, které navštěvují MŠ teprve od září tohoto školního roku, tak i děti nejstarší, které se již v září chystají do první třídy.

Vzhledem k tomu, že jsem v těchto třídách byla celé tři týdny, nejen že jsem pozorovala přímou práci AP, ale také si tuto práci sama vyzkoušela. I přes menší počet dětí ve třídě, než jaký je počet v běžné třídě MŠ, je potřeba věnovat dětem co možná největší pozornost a péči. Z toho důvodu je přítomnost AP opravdu na místě a jeho práce je zde velmi potřebná.

AP se v obou případech, kdy integrovaní žáci navštěvují MŠ pouze v dopoledních hodinách, věnují zejména jim a spolu s pedagogem v dané třídě se je snaží v největší možné míře začlenit do kolektivu ostatních dětí ve třídě. Integrovaný žák tedy spolu s AP vykonává stejné činnosti jako ostatní děti. Nesetkala jsem se s tím, že by integrovaný žák byl z důvodu svého handicapu z nějaké činnosti zcela vyloučen a pracoval jen s asistentem. Po domluvě s třídním učitelem pracuje AP také s ostatními dětmi ve třídě.

V této MŠ, stejně jako ve všech ostatních, které jsem osobně navštívila, se potýkají s problémem bezbariérového přístupu, který ve všech MŠ chybí. Díky tomu je zde samostatný pohyb dětí s TP na invalidním vozíku značně ztížený a na AP je kladena zejména fyzická zátěž. Tato práce však není náročná jen po stránce fyzické, ale jak jsem si mohla sama vyzkoušet, i po stránce psychické. Materiální vybavení je v jednotlivých školách dobré. Ve třídě, ve které jsem působila na pozici AP má nejen integrované dítě k dispozici mnoho pomůcek, které mu usnadňují pobyt ve třídě. Zmíním např. speciální vozík, ve kterém tráví většinu času, speciální gumové podložky na stůl či speciální dřevěné destičky na kreslení na svislé ploše.

Co se týče dokumentace jednotlivých integrovaných dětí, souhlas s nahlédnutím do jejich dokumentace jsem dostala jen ve dvou případech. U prvního integrovaného žáka se jedná o centrální hypotonický syndrom s přidruženou těžkou vývojovou vadou srdce, s čímž souvisí opožděný vývoj řeči a aktuální nerovnoměrný vývoj mentálních dispozic směřující k dolní hranici středně těžkého mentálního postižení. U druhého žáka se jedná o diparetickou formu DMO s přidruženým očním postižením a aktuálním nerovnoměrným vývojem mentálních dispozic v pásmu lehkého mentálního postižení. Ve zbylých případech mi byla diagnóza sdělena vedoucími pracovníky pouze obecně.

V obou případech je nutná plná asistence integrovanému dítěti, kterému se věnuje převážně AP. Není však výjimkou, že s tímto žákem pracuje v rámci nějaké činnosti nebo individuálně také sám pedagog a AP se věnuje ostatním dětem ve třídě.

Ve třídách, ve kterých jsem působila na pozici AP je příjemná atmosféra, která se odvíjí od výborné spolupráce pedagoga a AP a tvoří celkové klima třídy. Pedagogové i AP jsou si plně vědomi svého postavení a veškerou práci jak s integrovaným žákem, tak i celým kolektivem třídy spolu neustále konzultují. Osobně jsem se zde cítila velice příjemně a jsem ráda za tuto zkušenost.

7 Diskuze

Myšlenka inkluzivního vzdělávání žáků se SVP s sebou přináší rovné příležitosti ve vzdělávání pro všechny děti. Tento trend vzdělávání je v současné pedagogice velice aktuální a během mého studia jsem se setkala s různými názory na tuto problematiku. Možná právě z toho důvodu jsou i diskuze na toto téma mnohdy velmi ožehavé, jelikož inkluzivní vzdělávání má jak své příznivce, tak i své odpůrce, kteří jsou zastánci spíše speciálního školství.

Hlavním cílem mé práce bylo přiblížit, jakou roli sehraává asistent pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dítěte s tělesným postižením v mateřské škole, a tím zdůraznit důležitost jeho postavení v celém procesu integrace. Dílčími cíli bylo popsat spolupráci mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga v dané třídě mateřské školy, přiblížit účel a přínos inkluzivního vzdělávání dětí s tělesným postižením a zjistit, jaké názory na tuto formu vzdělávání mají nejen pedagogičtí pracovníci, ale i samotní rodiče integrovaných dětí.

Na základě zvolených cílů byla formulována základní výzkumná otázka: Jaká je role asistenta pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dítěte s tělesným postižením v mateřské škole? Od ní byly odvozeny dílčí výzkumné otázky, resp. podotázky, které podávají komplexní přehled o dané problematice.

V rozhovorech s jednotlivými respondenty, jejichž doslovný přepis nalezneme v seznamu příloh, konkrétně v příloze č. 5, se velice často setkáváme s tím, že respondenti nerozlišují význam pojmů integrace a inkluze, a tyto pojmy zaměňují. Tento problém zmiňuje také Uzlová (2010), která uvádí, že inkluze bývá v mnoha případech užívána jako synonymum integrace. Přičemž právě inkluze je chápána jako jakýsi vyšší stupeň, který se týká nejen dětí se SVP, ale také jejich rodičů a zároveň všech účastníků vzdělávacího procesu.

Cílem celého procesu inkluzivního vzdělávání je dle pedagogických pracovníků, co největší míra zapojení integrovaného dítěte do kolektivu ostatních dětí, ve kterém vykonává spolu s asistentem tytéž úkoly jako ostatní děti. Toto tvrzení je v souladu

s definicí inkluze, která je popisována jako „*nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře účastnit všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení*“ (Slowík, 2007, s. 32).

Hlavní pracovní náplň AP je zakotvena v § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve které je uvedeno, že práce AP spočívá především v pomoci při výchovné a vzdělávací činnosti a přizpůsobení se školnímu prostředí. Dále také zahrnuje komunikaci se žáky a jejich zákonnými zástupci. To je shodné s výsledky výzkumu, ve kterých respondenti z řad AP mimo jiné zmiňují také pomoc integrovanému žákovi při přípravě na výuku či sebeobsluze a pohybu.

Co se dále týče náplně práce AP, všichni mnou oslovení respondenti se shodují, že práce spočívá zejména v plné asistenci integrovanému dítěti, kterému se věnují po celou dobu jeho přítomnosti ve třídě. Zároveň však nevylučují, že se v případě potřeby věnují také ostatním dětem. Toto tvrzení je z části v rozporu s náplní práce AP, která je definovaná v zákoně definované v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním a jiném vzdělávání, § 16. Zde je uvedeno, že AP má pozici druhého pedagoga ve třídě a pracuje se všemi žáky ve třídě, na rozdíl od osobního asistenta, který se věnuje pouze integrovanému žákovi.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že program v dané třídě vymýšlí pedagog a AP se řídí jeho pokyny. Toto tvrzení je v souladu s teoretickými východisky práce, ve které je uvedeno, že AP pracuje pod vedením třídního učitele, který zůstává hlavním vzdělavatelem a odpovídá za způsob a průběh výuky (Teplá, Šmejkalová, 2007).

Mnou oslovení respondenti z řad AP zároveň uvádí, že asistence integrovanému dítěti zahrnuje i úkony osobní asistence, které zejména děti s TP potřebují ve vyšší míře, než děti zdravé. K vykonávání těchto činností jsou již v současné době AP zcela kompetentní díky novele vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, novela č. 147/2011 Sb., která sloučila pracovní náplň osobního asistenta a asistenta pedagoga.

Jednotlivými pedagogy je AP ve třídě, ve které se vzdělává žák s TP, vnímán kladně. Dle jejich názoru se jedná dokonce o nedílnou součást tohoto typu vzdělávání. Přítomnost AP vnímají všichni mnou oslovení pedagogové především jako pomoc a AP si jsou vědomi své pozice, ve které žádný z nich necítí subjektivní pocit nadbytečnosti. Rovněž vzájemný vztah mezi AP a pedagogem hodnotí obě strany kladně. Navzájem spolupracují, komunikují a celkově hodnotí spolupráci na výbornou. Myšlenkou kooperace AP s ostatními pedagogy i nepedagogickými pracovníky školy se zabývají také Hájková a Strnadová (2010), které uvádí, že schopnost vzájemné spolupráce by měla být základním rysem inkluzivního pedagoga a pro naše školní podmínky by bylo velmi přínosné, kdyby v každé škole fungoval tým metodiků inkluze.

Všichni respondenti se dále shodují v tom, že díky přítomnosti AP je možný individuálnější přístup ke všem dětem a zároveň je, díky přítomnosti druhé dospělé osoby ve třídě, dodržena vyšší míra bezpečnosti. Jeden pedagog dokonce uvádí, že podle něj je AP ve třídě, ve které je integrované dítě, nezbytný. Mne osobně zaujala myšlenka jednoho z respondentů z řad pedagogů, který doslova uvádí že: *„O tom rozhoduji já, s kým chci pracovat, protože úplně si nemyslím, že je úplně vhodný, aby s integrovaným dítětem pracoval pořád jen asistent.“* Já osobně se s tímto názorem ztotožňuji, jelikož také nezastávám názor, že by s integrovaným dítětem měl pracovat pouze AP. V takovém případě hrozí, že ačkoli je integrované dítě spolu s asistentem ve třídě fyzicky přítomné, hrozí zde určitá separace od celého kolektivu.

Zajímavé je také porovnání odpovědí na otázku finančního ohodnocení profese AP. I přesto, že je pozice AP ve třídě vnímána jako velice důležitá, z pohledu vedoucích pracovníků škol je nedostatečně finančně ohodnocena, což vnímají jako problém. Na rozdíl od samotných asistentů, kteří jsou, až na jednoho z respondentů, s finančním ohodnocením spokojeni. Finančním ohodnocením AP se zabývá také Uzlová (2010), která uvádí, že na tuto pozici je v České republice obtížné zajistit kvalifikované síly z důvodu nepříznivého finančního ohodnocení. Z toho důvodu na těchto pracovních pozicích často pracují lidé se středoškolským vzděláním, kteří si své vzdělání a odbornost doplňují až během pracovního poměru, nejčastěji absolvováním akreditovaných kurzů.

S finančním ohodnocením souvisí také kvalifikace jednotlivých AP. Jak uvádí zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 20, kvalifikace pro výkon této profese je velmi různorodá a na pozice AP jsou přijímáni i absolventi s pouhým základním vzděláním a příslušným kvalifikačním kurzem. Otázkou kvalifikace se zabývá také Němec (2015), který uvádí, že i po několika letech práce s asistenty v českých školách je v oblasti jejich kvalifikace a náplně práce stále mnoho nejasností. Zde se tedy nabízí otázka, jaká kvalifikace je pro výkon této profese optimální.

Dle mého názoru nejsou nároky kladené na vzdělání AP dostačující a adekvátní vzhledem k práci, kterou AP vykonává. Pouze dva z mnou oslovených AP mají z mého pohledu odpovídající vzdělání pro výkon této profese. Zbylí tři respondenti mají pouze střední odborné vzdělání zakončené výučními listy a příslušný kvalifikační kurz pro AP, což je dle mého názoru nedostačující. I když jsem si vědoma, že velkou roli sehrávají také dílčí předpoklady, zejména tedy osobnostní dispozice AP, na které klade důraz i Uzlová (2010), a které mohou mnohdy sehrávat větší roli, než dosažené vzdělání. Přesto si však stojím za názorem, že aby mohl pracovník na této pozici adekvátně plnit svou funkci, měl by mít také určité kvalifikační předpoklady.

Všichni mnou oslovení respondenti jsou jednoznačně pro inkluzivní zařazování dětí s tělesným postižením v MŠ. Všichni se shodují na tom, že integraci dětí s TP nevnímají jako problém, naopak jako přínos, a to jak pro integrované dítě, tak i pro celý kolektiv. Pouze jeden respondent zastává názor, že v předškolním věku lze vzdělávat děti s jakýmkoli postižením, na rozdíl od většiny dotázaných, kteří mají výhrady u začleňování jiných druhů postižení, jako je např. těžké mentální či duševní postižení. Další respondent uvádí, že je pro inkluzi, ovšem jen v takovém případě, pokud to nenarušuje celkovou práci ve třídě. Shodují se také v názoru, že integraci jednotlivých dětí s TP je nutné posuzovat individuálně, případ od případu. Z výsledků je také patrné, že tento typ vzdělávání je přínosný pro obě strany, jak pro integrované dítě, tak i pro kolektiv ostatních dětí.

Přístupem k inkluzivnímu vzdělávání se zabývá Uzlová (2010), která uvádí, že v celkovém postoji k tomuto typu vzdělávání hraje rozhodující roli právě přístup dané školy a to, jaké prostředí je schopna vytvořit, jakou vybavenost je schopna zajistit a především, jaký je přístup jednotlivých pedagogických pracovníků, s čímž souvisí jejich ochota se vzdělávat a zkoušet nové věci.

Všichni vedoucí pracovníci zmiňují jako jednu z podmínek, důležitou pro uskutečňování inkluzivního vzdělávání, právě bezbariérový přístup, který však ve všech mnou oslovených MŠ chybí. Tento problém je ale dle jejich názoru řešitelný, především z důvodu, že se jedná o zařazení malých dětí, které není problém přenést.

Všichni integrovaní žáci v mnou oslovených MŠ mají vytvořené IVP, které vypracovává vždy pedagog, ve dvou MŠ se na vytvoření podílí také AP a v jedné z nich také speciální pedagog, který v dané škole působí. IVP jako důležitý bod přípravy v rámci inkluzivního vzdělávání zmiňuje také Uzlová (2010).

I přes tato jednotlivá opatření patří stále Česká republika mezi země, které z hlavního vzdělávacího proudu vyčleňují vysoké procento dětí, žáků a studentů do speciálních a specializovaných institucí. Zároveň současné modely, které prosazují inkluzivní uspořádání, mají stále mnoho organizačních, legislativních, personálních a metodicko-didaktických nedostatků (Hájková, Strnadová, 2010). Toto tvrzení je poněkud v rozporu s tvrzením všech respondentů, kteří zastávají názor, že inkluze je v jejich konkrétním případě dostatečně zajištěna a podpořena. Jeden respondent však doplňuje toto tvrzení o zajímavou myšlenku: *„Ano, ale já myslím, že inkluze je nedostižitelný sen, takže řekla bych, že tady je to spíše integrace.“*

Práce AP zahrnuje vedle spolupráce s pedagogem v dané třídě také spolupráci s rodiči integrovaného žáka, kteří jsou tak součástí celého týmu. Vzájemná komunikace je tedy stěžejní a vede ke sjednocení přístupu obou stran (Uzlová, 2010). Co se týče rodičů integrovaných žáků, vidí největší přínos tohoto typu vzdělávání zejména v individuálním přístupu pedagogických pracovníků, což je možné díky menšímu počtu dětí ve třídě. Dále také v zajištění pozice AP, která je podle jejich názoru v rámci tohoto typu vzdělávání důležitá zejména proto, že se věnuje především integrovanému dítěti.

Respondenti v této skupině hodnotí vzájemnou spolupráci jak se školou, tak i s Arpidou, kterou se svým dítětem navštěvují, také velice kladně.

Výsledky výzkumu v praktické části mé práce ukazují, že praxe ne vždy odpovídá teorii. Role AP a jeho postavení ve třídě, ve které se vzdělává žák s TP je stěžejní a velice přínosné, což vyplývá jak z názorů pedagogických pracovníků, rodičů integrovaných žáků, tak i samotných AP. Bez této formy podpory by realizace inkluzivního vzdělávání byla velice obtížná. Avšak co se týče zajištění inkluzivního vzdělávání, je patrné, že je stále ještě hodně věcí, na kterých je nutné zapracovat. Příkladem může být již zmíněný bezbariérový přístup, který by především dětem s TP umožnil samostatný pohyb nejen při vstupu, ale také v celé budově MŠ a který ve všech mnou navštívených MŠ chybí.

Velkým krokem kupředu může být také hojně diskutovaná novela školského zákona, konkrétně § 16, jejíž nejpodstatnější změna spočívá v radikální změně přístupu k dětem se SVP.

Hlavním bodem by mělo být zavedení podpory pro děti se SVP, která bude dostupná pro každou školu, která o ni projeví zájem a dokáže, že ji umí efektivně využít. V konečné verzi by měla být podpora rozdělena do pěti stupňů. Ze současného návrhu vyplývá, že nejnižší stupeň podpory bude určen žákům s nízkou mírou speciálních potřeb, nejvyšší stupeň podpory naopak žákům s maximální individuální péčí ve vzdělávání. Stěžejním záměrem této změny je postupný přechod dětí z praktických a speciálních škol do škol hlavního vzdělávacího proudu (Feřtek, 2015).

Na závěr si dovoluji zmínit můj osobní názor na tuto problematiku, který je totožný s názorem Lechty (2010). Ten vysvětluje současnou situaci v oblasti inkluzivního vzdělávání tím, že pokud proces institucionálního vzdělávání, který vedl k edukační segregaci dětí s postižením a trval přes 200 let, tak opačný trend inkluzivního vzdělávání nemůže být krátkodobý, jelikož všechny unáhlené kroky by byly kontraproduktivní.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá rolí asistenta pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dítěte s tělesným postižením v mateřské škole. Hlavním cílem bylo především zmapovat a specifikovat pozici a náplň práce asistenta pedagoga, a tím poukázat na jeho nezastupitelnost v celém procesu tohoto typu vzdělávání.

Díky stanoveným cílům přináší práce komplexní přehled o tom, jakou roli sehraává asistent pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dítěte s tělesným postižením v mateřské škole. Dále jaká je spolupráce mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga v dané třídě a zároveň, jaké jsou vzájemné vztahy mezi jednotlivými účastníky procesu. Zabývám se rovněž názorem pedagogických pracovníků a rodičů dětí s tělesným postižením na tento typ vzdělávacího procesu.

V teoretické části bakalářské práce jsou rozpracovány celkem tři velké oblasti, které souvisí s tématem práce. V první kapitole se zabývám rozdělením jednotlivých typů tělesného postižení. Této kapitole je, vzhledem ke studovanému oboru, věnována větší pozornost. Ve druhé kapitole se věnuji, z mého pohledu, velmi aktuální problematice inkluzivního vzdělávání. V poslední kapitole se již zaměřuji na profesi asistenta pedagoga a jeho postavení v celém procesu tohoto typu vzdělávání. Současně je tato kapitola nejvíce provázána s praktickou částí mé bakalářské práce.

V rámci praktické části mé bakalářské práce jsem realizovala osobní rozhovory s vedoucími pracovníky mateřských škol, asistenty pedagoga, pedagogy a rodiči integrovaných dětí. Pro každou skupinu respondentů jsem vytvořila okruh otázek, které byly sestaveny tak, aby podávaly co nejkomplexnější přehled o zkoumané problematice. Jednotlivé okruhy otázek jsou uvedeny v seznamu příloh, konkrétně v přílohách č. 1 až 4. Doslovný přepis všech rozhovorů s jednotlivými respondenty je uvedený v seznamu příloh, konkrétně v příloze č. 5. Jelikož jsem všechny mateřské školy osobně navštívila, součástí praktické části je také zhodnocení personální a materiální vybavenosti. V jedné z nich také zúčastněné pozorování přímé práce asistenta pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dětí s tělesným postižením v praxi.

Z výsledků je patrné, že pozice asistenta pedagoga je jednotlivými pedagogickými pracovníky vnímána kladně a v rámci inkluzivního vzdělávání je role asistenta pedagoga velice významná, a tím i jeho profese obtížně nahraditelná. Všichni mnou oslovení respondenti se shodují na tom, že jeho práce spočívá zejména v plné asistenci integrovanému dítěti, která zahrnuje také úkony osobní asistence. Cílem celého procesu je dle jejich názoru co největší míra zapojení integrovaného dítěte do kolektivu ostatních dětí. Jednotlivými pedagogy je přítomnost asistenta pedagoga vnímána především jako pomoc. Sami asistenti si jsou vědomi své pozice a žádný z nich necítí subjektivní pocit nadbytečnosti. Z výsledků výzkumu vyplývá také zajímavý názor na finanční ohodnocení asistentů pedagoga, kdy dle názoru vedoucích pracovníků škol je profese asistenta pedagoga nedostatečně finančně ohodnocena, na rozdíl od názoru samotných asistentů, kteří jsou ve většině s finančním ohodnocením spokojeni. Všichni mnou oslovení respondenti jsou také jednoznačně pro inkluzivní zařazování dětí s tělesným postižením v mateřské škole, které nevnímají jako problém, ale naopak jako přínos, a to jak pro integrované dítě, tak i pro celý kolektiv.

Mnou stanovené otázky byly jednotlivými respondenty zodpovězeny, avšak stále je zde mnoho dalších, kterými by bylo dobré se dále zabývat. Pozornost si dle mého názoru zaslouží zejména myšlenka, o které je zmínka jak v teoretické části práce, tak i v rozhovoru s jedním účastníkem výzkumu z řad pedagogů. Pokud se nezvládne integrace, není předpoklad pro úspěšnou inkluzi dětí s postižením. Co se týče zajištění zdařilé inkluze dětí s postižením, jedná se nejen o vytvoření adekvátních podmínek personálních, technických a ekonomických, ale především je nutné zabývat se postojem všech účastníků celého procesu k tomuto typu vzdělávání.

Výsledky mé práce mohou sloužit jako zdroj informací pro všechny, kteří se stejně jako já, zajímají o tuto problematiku. Na základě výpovědí jednotlivých účastníků výzkumu si lze vytvořit představu o současném stavu inkluzivního vzdělávání dětí s tělesným postižením v mateřských školách a přístupu jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu k této problematice. Přínosná může být zejména pro školy, ve kterých již inkluzivní vzdělávání probíhá, či pro rodiče dětí s tělesným postižením, kteří uvažují o možnosti integrace jejich potomka v hlavním vzdělávacím proudu.

Seznam použitých zdrojů

1. ANDERLIKOVÁ, L. *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
3. FISCHER, S. a ŠKODA, J. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
4. HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
5. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. 278 s. ISBN 80-246-0030-7.
6. JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton, 2006. 173 s. ISBN 80-7254-730-5.
7. KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. 416 s. ISBN 80-86473-23-6.
8. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. a kol. *Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. 126 s. ISBN 80-7315-063-8.
9. LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
10. MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

11. NĚMEC, Z.; ŠÍMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K. a HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum, 2014. 82 s. ISBN 978-80-7290-712-0.
12. PFEIFFER, J. a kol. *Koordinovaná rehabilitace*. České Budějovice ZSF JU, 2014. 176 s. ISBN 978-80-7394-461-2.
13. PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
14. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
15. RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.
16. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
17. SOVÁK, M. a kol. *Defektologický slovník*. 3. vyd. H&H, 2000. 418 s. ISBN 80-86022-76-5.
18. TEPLÁ, M.; ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 2. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2010. 48 s. ISBN 978-80-86856-66-7.
19. UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.
20. VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky: Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. 269 s. ISBN: 978-80-262-0602-6.
21. VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. 302 s. ISBN 80-7315-134-0.

22. VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
23. *Národní program vzdělávání v České republice*: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
24. Česká republika. *Listina základních práv a svobod jako součást ústavního pořádku České Republiky*, ze dne 16. prosince 1992. In: Ústavní pořádek České republiky [online]. © 2015 [online]. 1992 [cit. 2015. 01. 24]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
25. Česká republika. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. In: MŠMT. 2010 [online] © 2015 [online]. 2014 [cit. 2015. 01. 24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>
26. Česká republika. Novela školského zákona, ze dne 20. prosince 2011. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. © 2015 [online]. 2011 [cit. 2015. 01. 24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace>
27. Česká republika. *Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy*. In: MŠMT. 2007. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-pv>
28. Česká republika. *Rozvojový program MŠMT - „Podpora financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se znevýhodněním“*. In: MŠMT. [online] © 2015 [online]. 2014 [cit. 2015. 03. 15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/asistent-pedagoga>
29. Česká republika. Vyhláška č. 72/2005Sb., ze dne 9. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online] © 2015 [online]. 2005 [cit. 2015. 01. 26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.
30. Česká republika. Vyhláška č. 116/2011 Sb., ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských

- poradenských zařízeních, In: *Sbírka zákonů České republiky* [online] © 2015 [online]. 2011 [cit. 2015. 02. 20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlasaka-c-72-2005-sb>
31. Česká republika. Vyhláška č. 73/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. © 2015 [online]. 2005 [cit. 2015. 02. 20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>
32. Česká republika. Vyhláška 147/2011 Sb., ze dne 25. května 2011, kterou se mění Vyhláška č. 73/2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online] © 2015 [online]. 2011 [cit. 2015. 02. 24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlasaka-c-73-2005-sb>
33. Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. © 2015 [online]. 2004 [cit. 2015. 01. 24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
34. Česká republika. Zákon č. 563/2004, ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. © 2015 [online]. 2004 [cit. 2015. 02. 20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>
35. Česká republika. Zákon č. 198/2009, ze dne 23. dubna 2009 o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. © 2015 [online]. 2009 [cit. 2015. 03. 15]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198>

36. DOLEŽILOVÁ, V. Právní minimum při zajištění asistenta pedagoga In: *www.inkluzce.cz* [online]. © 2015 [online]. 2015 [cit. 2015-28-03]. Dostupné z: <http://www.inkluzce.cz/clanek-741/pravni-minimum-pri-zajisteni-asistenta-pedagoga>
37. FERTEK, T. Novela školského zákona dává šanci skončit s diskriminací. In: *www.clovekvtisni.cz* [online]. © 2015 [cit. 2015-29-03]. Dostupné z: http://clovekvtisni.cz/uploads/file/1427453666-cislo6_web.pdf
38. JANEBOVÁ, E. Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč?. In: *Czechkid* [online]. © 2015 [online]. 2010 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1540.html>
39. NĚMEC, Z. Asistent pedagoga je profese důležitá. Její parametry jsou ale nejasné. In: *Škola all inclusive* [online]. © 2015 [online]. 2015 [cit. 2015-28-03]. Dostupné z: <http://www.inkluzce.upol.cz/newsletter5/flipviewerexpress.html>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Okruhy otázek pro vedoucí pracovníky MŠ

Příloha č. 2: Okruhy otázek pro pedagogy

Příloha č. 3: Okruhy otázek pro asistenty pedagoga

Příloha č. 4: Okruhy otázek pro rodiče dětí

Příloha č. 5: Doslovný přepis rozhovorů s jednotlivými respondenty

Příloha č. 1: Okruhy otázek pro vedoucí pracovníky MŠ

1. Kolik celkem dětí ve vaší mateřské škole se vzdělává formou inkluzivního vzdělávání?
2. Jaké konkrétní postižení má integrované dítě ve vaší mateřské škole?
3. Jak dlouho je již žák integrovaný?
4. Jak dlouho se integrace připravovala?
5. Má integrovaný žák vytvořený IVP? Kdo všechno se podílel na jeho vytvoření?
6. Kolik celkem asistentů pedagoga v současnosti pracuje ve vaší mateřské škole?
7. Podle jakých kritérií vybíráte vhodné kandidáty na pozici asistenta pedagoga?
8. Podle jakých kritérií stanovujete úvazky asistentů pedagoga?
9. Jaké jsou dle vašeho názoru profesní vztahy mezi pedagogy a asistenty pedagoga ve vaší mateřské škole?
10. Kdo všechno se podílí na financování asistentů pedagoga? Přispívají také rodiče integrovaných dětí například formou sponzorských darů?
11. Je podle vás finanční ohodnocení asistentů pedagoga dostačující?
12. Jaká je podpora ze strany SPC a PPP?
13. V jakých časových intervalech probíhají kontroly odborníků z SPC a je to dle vašeho názoru dostačující?
14. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

Příloha č. 2: Okruhy otázek pro pedagogy

1. Jaké je vaše odborné vzdělání?
2. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?
3. Kolik celkem dětí je ve vaší třídě?
4. Bylo pro vás těžké přijmout do třídy asistenta pedagoga?
5. Jak vnímáte přítomnost další osoby ve třídě? Je patrný vliv asistence?
6. Jak byste popsala vztah mezi vámi a asistentem pedagoga?
7. Jaký máte pocit z vaší vzájemné spolupráce?
8. V čem podle vás spočívá přínos práce asistenta pedagoga ve třídě?
9. Jak byste popsala vztah mezi vámi a integrovaným žákem?
10. Jak hodnotíte vztah integrovaného žáka v kolektivu ostatních dětí?
11. Jak podle vašeho názoru přijali žáka s postižením rodiče zdravých spolužáků ve třídě?
12. Bylo pro vás samotnou složité přijmout do třídy dítě s postižením?
13. Považujete inkluzi u dítěte ve vaší péči za úspěšnou?
14. V čem je podle vašeho názoru způsob inkluzivního vzdělávání největším přínosem?
15. Pro koho je podle vás tento způsob vzdělávání největším přínosem - pro integrované dítě, učitele nebo celý kolektiv?
16. Jakými prostředky by bylo možné, podle vašeho názoru, asistenci ještě více podpořit?
17. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

Příloha č. 3: Okruhy otázek pro asistenty pedagoga

1. Jaké je vaše odborné vzdělání?
2. Absolvovala jste nějaké pedagogické kurzy pro asistenty pedagoga?
3. Jak jste se dostala k této profesi a proč jste si ji zvolila?
4. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?
5. Jaký je váš úvazek na pozici asistenta pedagoga?
6. Jaká je vaše náplň práce v dané třídě a jaké činnosti při práci s dětmi uplatňujete?
7. Máte podle vašeho názoru dostatečné kompetence na pozici asistenta pedagoga?
8. Máte dostatek prostoru pro vlastní práci nebo máte úkoly jasně dané pedagogem?
9. Jak byste popsala vztah a vzájemnou spolupráci mezi vámi a pedagogem v dané třídě?
10. Nemáte subjektivně pocit nadbytečnosti?
11. Asistujete tedy především integrovanému dítěti, či se věnujete i ostatním dětem ve třídě?
12. Pokud integrované dítě chybí například z důvodu nemoci, zůstáváte ve třídě a věnujete se ostatním dětem?
13. Jaká je v tomto případě vaše pracovní náplň?
14. Jak probíhá vaše komunikace s rodiči integrovaného žáka? Komunikují s vámi, či spíše s pedagogem?
15. Jaký je z vašeho pohledu vztah pedagoga a integrovaného žáka?
16. Jak hodnotíte vztah integrovaného žáka v kolektivu ostatních dětí?

17. Jak podle vašeho názoru přijali žáka s postižením rodiče zdravých spolužáků ve třídě?
18. Co je podle vašeho názoru v této profesi nejnáročnější?
19. Jak se bráníte psychickému vyčerpání?
20. Je podle vašeho názoru pracovní pozice asistenta pedagoga dostatečně finančně ohodnocena?
21. Považujete inkluzi u dítěte ve vaší péči za úspěšnou?
22. V čem je podle vašeho názoru způsob inkluzivního vzdělávání největším přínosem?
23. Pro koho je podle vás tento způsob vzdělávání největším přínosem - pro integrované dítě, učitele nebo celý kolektiv?
24. Jakými prostředky by bylo možné, podle vašeho názoru, asistenci ještě více podpořit?
25. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

Příloha č. 4: Okruhy otázek pro rodiče dětí

1. Jak jste se o možnosti tohoto způsobu vzdělávání dozvěděli?
2. Proč jste se rozhodli dát dítě právě do této školy?
3. Kolikátým rokem navštěvuje vaše dítě tuto mateřskou školu?
4. Kdo vám pomáhal s výběrem?
5. Navštěvovalo předtím vaše dítě jinou školu či školské zařízení?
6. V čem tkví podle vašeho názoru největší přínos inkluzivního vzdělávání?
7. Jakou roli, podle vašeho názoru, zastává asistent pedagoga ve třídě, ve které se vzdělává žák s tělesným postižením?
8. V čem je podle vás přínos práce asistenta pedagoga ve třídě?
9. Jak jste spokojeni s činností pedagogů a jejich asistentů a je vaše spolupráce s nimi bezproblémová?
10. Je vaše dítě ve škole spokojené?
11. Uvažovali jste někdy o osobní asistenci pro své dítě?
12. S jakými subjekty spolupracujete a s kým máte nejlepší zkušenosti (Středisko rané péče, SPC, PPP)?
13. Odkud čerpáte informace ohledně dalšího vzdělávání vašeho dítěte?

Příloha č. 5 - Doslovné přepisy rozhovorů s jednotlivými respondenty

Ředitelka MŠ – Jindřichův Hradec

1. Kolik celkem dětí ve vaší mateřské škole se vzdělává formou inkluzivního vzdělávání?

„My máme vlastně speciální třídy. Jsou tady vlastně dvě speciální třídy po patnácti dětech. Máme tady kromě integrovaných dětí s tělesným postižením integrovaných i pět dětí, které mají potíže s mluvou, kde máme zároveň i potvrzení SPC z Týna nad Vltavou. Tělesně postižení jsou teda taky ve speciálních třídách.“

2. Jaké konkrétní postižení má integrované dítě ve vaší mateřské škole?

„Takže tělesné postižení, to vám pak dohledám konkrétně. Dál pak řečové vady, zrakové postižení, sluchové vady, protože to měla vlastně S., ta má teda zároveň naslouchátko a dole v modré třídě mají autistu.“

3. Jak dlouho je již žák integrovaný?

„V růžový třídě teda druhý rok už a v modrý teprve od září.“

4. Jak dlouho se integrace připravovala?

„Rodiče přijdou k zápisu a více méně přinesou papíry, všechny podklady a od září už nastupují.“

5. Má integrovaný žák vytvořený IVP? Kdo všechno se podílel na jeho vytvoření?

„Ano, mají. Vytvoření, no tak je to vždycky na základě SPC, že vlastně ty zařízení napíšu to doporučení a na tom základě my je napíšeme. Ty paní učitelky, který ty děti mají ve třídách, tak je píšou a ve spolupráci s tím SPC, pedagogicko-psychologickou poradnou, Arpidou, prostě kdo má ty děti v péči. Oni vlastně ty děti už víceméně přijdou s takovou nějakou zprávou, kde jsou nějaké ty podpůrné opatření a na co se máme zaměřit. Paní asistentka do toho nezasahuje, to víceméně jí řekneme, co s tím děckem jakoby bude dělat. Ale samozřejmě během roku se to mění, takže i ta paní asistentka ví, co by se s těmi dětmi mělo dělat a to už se píše do takových těch individuálních záznamů.“

6. Kolik celkem asistentů pedagoga v současnosti pracuje ve vaší mateřské škole?

„V současné době tady máme dvě asistentky.“

7. Podle jakých kritérií vybíráte vhodné kandidáty na pozici asistenta pedagoga?

„Víceméně tady ty asistenty máme stálý. Takže když přijdou děti k zápisu a já vidím, že ten asistent bude třeba, takže já zažádám hned v červnu, musí se zažádat do konce června, takže teď problémy zatím nemám. Problém bude, až nebudu mít třeba nějaký školní rok děti, tak tu asistentku vlastně propustím a příští rok budu muset někoho shánět. Protože vlastně tyhle asistentky vybírala už paní ředitelka přede mnou, takže víceméně třeba, jak my máme tu jednu paní asistentku, tak ona vlastně dříve spolupracovala se sdružením Okénka, takže paní ředitelka ji vlastně znala. Ono je to téměř vždycky na základě doporučení, nemůžeš vlastně kohokoliv vzít a vždycky je lepší, aby člověk o něm něco věděl. A to bylo zrovna i tak, že znala i tu druhou asistentku co je ve druhý třídě.“

8. Podle jakých kritérií stanovujete úvazky asistentů pedagoga?

„Oni jako nemají asistentky pracovní poměr na dobu neurčitou, protože já nikdy nemůžu vědět, jestli příští rok to děcko budu mít. Takže je taková výjimka ze zákona, že to mají vždycky na dobu určitou, od září do září, na rok. A vlastně po tom zápisu, v tom červnu teda vím, že pro ně budu mít místo a zase si zažádám a dám jim pracovní smlouvu od září. Takže tímhle tím způsobem. Prozatím teda problémy nemám, ale myslím si, že pokud nějaký rok je potřebovat nebudu, tak ony si samozřejmě budou chtít hledat práci někde jinde a je možný, že jí budou mít. A já zase budu hledat někoho jinýho a budu muset investovat do jejich vzdělání, protože si prošly nějakým dvouletým kurzem, když tady začaly pracovat, protože nějaký ten kurz musely mít. Jinak úvazky jako takové nestanovuju já, to mi přijde, kolik mi dá kraj peněz, napíšu prostě, který ty děti mají mít doporučení asistenta, a od nich mi potom přijde nějaká částka. Potom to teda vyjde na ten půl úvazek, na ty čtyři hodiny denně. Tu žádost teda píšu na každý to dítě zvlášť, k tomu jsou i přiložené ty zprávy těch dětí, ale nesmí se uvádět jejich jména, jen datum narození. Ale stejně pak posílám zprávu a tam ty jména jsou tak nevím jako proč to tak je. Potom musíš mít i údaje o asistentce, jaký má vzdělání a jaká je předpokládaná výše platu, jaký by měla úvazek.“

9. Jaké jsou dle vašeho názoru profesní vztahy mezi pedagogy a asistenty pedagoga ve vaší mateřské škole?

„No tak já si myslím, že jsou dobrý. Ono u nás je to trochu zkomplikovaný, že druhý třídy, ne speciální, si myslí, proč ty asistentky tady jsou, jim to nedochází. Jeden čas měly pocit, že jim to ubírá peníze, ale já na asistentky žádám peníze zvlášť, to nejde z jejich jakoby čistě rozpočtu co já mám pro učitele, ale že je to navíc. Kdyby mi je nepřiznaly ty peníze tak já ty asistentky taky nemůžu mít. Co se týče spolupráce, tak určitě dobrý.“

10. Kdo všechno se podílí na financování asistentů pedagoga? Přispívají také rodiče integrovaných dětí například formou sponzorských darů?

„No takhle, oni více méně přispívají, že třeba u naší N., tady zařídili ten stoleček, takže spíše materiálně. Nebo víceméně nějaký ty destičky. Protože my si to můžeme řekněme třeba za nějakou úplatu půjčit v nějakých těch speciálních centrech, ale už víceméně cenově by člověk na to nedosáhnul. Takže už tím, je to pomoc. Jeden teda kočárek tady máme koupený, kdyby náhodou nějaký děcko to nemělo, ale tímhle tím způsobem, ne teda finančně. Když jsme tady měli D., to je asi před dvěma rukama, tak ho měla i odpoledne, s tím, že si jí maminka platila sama. My jsme jí teda vycházeli vstříc, že ho mohla mít tady ve školce, správně by tady s ním být neměla. Takže vlastně formou osobní asistence.“

11. Je podle vás finanční ohodnocení asistentů pedagoga dostačující?

„No tak samozřejmě jsou v nižší, jo nemůžu říct, že tomu tak je. Ale vzhledem k tomu, že tady mám ty asistentky, který jsou jako za tu práci strašně vděčný a ví, že by si jinde nevydělal, tak jako jim to nepřipadá. Ale bylo by lepší, kdyby nějaká ta korunka byla navíc nebo kdyby je zaplatili o víc než ty čtyři hodiny, aspoň těch pět hodin, kdyby jim propláceli. Protože ty čtyři jsou poměrně málo, od osmi do dvanácti, protože stejně pak tady zůstávají dýl. Ale je pravda, že když pak jsou odměny, tak se jim to snažím i trochu kompenzovat, přilepšit jim.“

12. Jaká je podpora ze strany SPC a PPP?

„Dobrá. No takhle, z SPC jo, ta psychologická poradna to je takový jakoby na vážkách. Ono je to pravda, že oni o těch konkrétních postiženích ví míň, všechny ty zprávy od nich jsou takové jakoby všeobecné, že je vždycky lepší to vyjádření z těch SPC. Ty jsou víc konkrétní, víc nám poradí, a víc jsou jakoby z praxe, protože u těch SPC jsou i ty

školy, školky, takže on ví, o čem mluví. Materiály z poraden jsou všechny stejné, stejný postupy. Nehledě na to, že to dítě tam mají třeba jenom chvíličku, kdežto z těch SPC oni si ty děti zvou víckrát nebo přijedou do školky, kde se ty děti úplně jinak chovají a oni je vidí v akci. Nebo třeba je ty pracovnice pozorují, jak děti pracují s námi a dá jim to víc, než když si tam to dítě hraje v poradně a tam jim řekne maminka, co dítě umí, neumí. No není to takový, jak by mělo. Jako já neříkám, že jsou to špatné pracovnice, ale to dítě nemůžou poznat z jedné návštěvy. Jako ale s pracovnicema z SPC mám velmi dobrou zkušenost, spolupráce funguje. Hlavně teda z Týna a Arpida ta je taky dobrá.“

13. V jakých časových intervalech probíhají kontroly odborníků z SPC a je to dle vašeho názoru dostačující?

„No já nevím, třikrát do roka to tak bývá a pak na zavolání. Já když potřebuju vyšetřit nějaký děti, tak zavolám a oni přijedou. Samozřejmě záleží, jak oni mají čas. Ale když jim zavolám, tak oni třeba jezdí tady za klienty, tak to vždycky s tím spojí. SPC z Týna, tam se teda dýl čeká, protože oni objíždějí, mají toho hodně, ale taky jsou velmi ochotní. Z Arpidy tam už je to taky tak nějak jednou za rok. Máme s nima teda domluvený, že bysme letos, no nevím, jestli se tam letos dostanem, že bysme vyjeli se tam podívat. Ty výjezdy jsou teda víc sporadický, ale je pravda, že oni nemusí tolik za dětma, protože oni tam ty děti jezdí pravidelně na to cvičení, takže my od nich ty zprávy dostaneme a jsou i takhle kompenzovaný. Do Arpidy teda vlastně ty děti dojíždí a my s nima nejsme až v takovém kontaktu.“

14. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„To je více méně individuální, pokud je to speciální třída, tak jsme zjistili, že můžeme vzít i dítě s těžkým postižením, pokud máš asistenta, že to lze. Do běžných tříd je to individuální, je to individuální a taky záleží, jaká je spolupráce s tou rodinou. Opravdu na tohle nemám jednotný stanovisko, i co se týče integrace do běžných škol, nebo speciálních škol. Já bych teda hlavně nerušila ty speciální školy, aby ty děti měl ty možnosti, kam jít, kam se kdyžtak vrátit. Trošku mě to mrzí, že oni to chtějí trošku směřovat, aby to bylo jako jenom v kraji, ale co ty děti tady v tom okresu, jako třeba v Hradci, jak je budou dovážet. No nevím. Ono se to ani nedá říct tohle postižení jo a tohle ne. Taky záleží na psychice toho dítěte, jak to zvládá, jak je připravený, to je

strašně individuální v tomhle tom. Nevím, co se týče ty inkluze toho mentálního postižení, spíš jsou to takový ty děti hyperaktivní, tak i pak vyrušují ty ostatní děti. Něco jiného je tělesné postižení a intelektuálně to tam trošku nějak je. Pořád to u nich nějak jde to začlenění, takže tam jo. Ale nevím no, neumím to posoudit. Ale obdivuju paní učitelky, protože všeobecně jsou teď ty děti takový živější, temperamentnější a potom když tam mají ještě takový děčko, tak nevím.“

Pedagog č. 1 – Jindřichův Hradec

1. Jaké je vaše odborné vzdělání?

„Mé vzdělání je vystudovaná Střední pedagogická škola, studijní obor Učitelství na mateřských školách, zakončené maturitní zkouškou. Dála pak vystudovaná vysoká škola Univerzita Karlova v Praze, pedagogická fakulta, studijní obor Učitelství pro speciální školy, zakončené státní zkouškou.“

2. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

„Má dosavadní délka pedagogické praxe je 25 let.“

3. Kolik celkem dětí je ve vaší třídě?

„V naší třídě máme patnáct dětí. Konkrétně je to teda speciální třída, kde jsou zařazené děti s očním, mentálním, tělesným, zdravotním a kombinovaným postižením.“

4. Bylo pro vás těžké přijmout do třídy asistenta pedagoga?

„Vzhledem k mé osmnáctileté praxi v mateřské škole, základní škole a praktické škole, kde jsem pracovala jako učitelka prvního stupně, se v mých třídách vystřídalo několik asistentů pedagoga, proto jsem tady neměla žádný problém přijmout asistenta pedagoga, který je nezbytný vzhledem k integrovaným dětem v naší třídě.“

5. Jak vnímáte přítomnost další osoby ve třídě? Je patrný vliv asistence?

„Přítomnost další osoby ve třídě vnímám velice pozitivně. Jeho vliv a pomoc je mi hodně prospěšná. A nejen mně, ale i dětem, které díky tomu mají individuální přístup.“

6. Jak byste popsala vztah mezi vámi a asistentem pedagoga?

„Náš vztah, si myslím, že je výborný, i když netrvá dlouho.“

7. Jaký máte pocit z vaší vzájemné spolupráce?

„Mám velice dobrý pocit, vzájemně se doplňujeme. Ve třídě se mi dobře pracuje a děti jsou spokojené, mají asistenty rády.“

8. V čem podle vás spočívá přínos práce asistenta pedagoga ve třídě?

„V naší třídě nemáme jen děti s oční vadou, ale i děti s DMO kvadraparetické spastické formy, které jsou na vozíku. Dále také po léčbě onkologického onemocnění, které mají neurologické a pohybové postižení. Ale také děti ze sociálně znevýhodněných rodin, které jsou z cizojazyčného prostředí a málo mluví česky. Proto je asistent nutný, pomáhá hlavně při hygienických činnostech, jako je přebalování a mytí, pomoc při krmení, hře, na vycházkách. Je zde díky tomu zvýšená bezpečnost a tím i předcházení úrazům. Asistent také komunikuje s rodiči.“

9. Jaký byste popsala vztah mezi vámi a integrovaným žákem?

„Můj vztah k integrovaným dětem je kladný, dobře spolupracují, snažím se je co nejvíce zapojit mezi ostatní děti. V rámci možností se nám to daří.“

10. Jak hodnotíte vztah integrovaného žáka v kolektivu ostatních dětí?

„Opět hodnotám kladně. Děti rády pomáhají integrovaným dětem, ty je poslouchají a snaží se úkol formou hry splnit a je mezi nimi pěkný vztah.“

11. Jak podle vašeho názoru přijali žáka s postižením rodiče zdravých spolužáků ve třídě?

„V mateřské škole pracuji druhým rokem, ale nestalo se mi, že by si někdo stěžoval.“

12. Bylo pro vás samotnou složité přijmout do třídy dítě s postižením?

„Nebylo, ale postupně jsme navazovali vztah a získávali důvěru. To samé i s rodiči dětí.“

13. Považujete inkluzi u dítěte ve vaší péči za úspěšnou?

„Ano, inkluzi u dětí v naší třídě považuji za úspěšnou.“

14. V čem je podle vašeho názoru způsob inkluzivního vzdělávání největším přínosem?

„Inkluzivní vzdělávání nebo inkluze je praxe zařazování všech dětí do běžné školy. V mateřské škole si myslím, že je přínosem hlavně vzájemné poznávání, dorozumívání,

získávání nových poznatků, taky zkušeností, ale i zklamání, úspěchů a prvních přátelství. “

15. Pro koho je podle vás tento způsob vzdělávání největším přínosem - pro integrované dítě, učitele nebo celý kolektiv?

„Zařazování všech dětí do běžné školy je náročné, jak pro učitele, tak pro ostatní děti. Proto nedokáží přesně říci, zda bude spokojené integrované dítě, učitel či celý kolektiv. Záleží na mnoha faktorech. Zejména jaké je zdravotní postižení, zda jsou tam děti jen nadané, či děti cizinců nebo jiného etnika, Dále zda je škola patřičně připravená, zejména co se týče vybavení, pomůcek či právě přítomnost asistenta. “

16. Jakými prostředky by bylo možné, podle vašeho názoru, asistenci ještě více podpořit?

„Asi více informovanosti prostřednictvím médií. “

17. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„V mateřské škole je můj postoj k inkluzivnímu vzdělávání dětí s tělesným postižením kladný, ale opět zde musí být určitá pravidla. To znamená menší kolektiv dětí, vybavení třídy, vhodné pomůcky a v neposlední řadě i dostatek financí nejen na vybavení, ale i na asistenty. “

Asistent pedagoga č. 1 – Jindřichův Hradec

1. Jaké je vaše odborné vzdělání?

„Střední odborné učiliště, provozní chemik. “

2. Absolvovala jste nějaké pedagogické kurzy pro asistenty pedagoga?

„Ano, v roce 2009 jsem si dělala osvědčení v Českých Budějovicích, abych mohla vykonávat tuhle práci. Celý kurz trval asi deset měsíců. “

3. Jak jste se dostala k této profesi a proč jste si ji zvolila?

„Já jsem se k ní dostala náhodou, díky bývalý paní ředitelce, protože mám taky postižený dítě a vlastně syn jezdil s tou paní ředitelkou na tábory, takže vlastně díky ní jsem se dostala sem. “

4. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

„Přibližně sedm let.“

5. Jaký je váš úvazek na pozici asistenta pedagoga?

„Začínala jsem tady na dvě hodiny, teď už jsem tady na čtyři hodiny denně. Je to vlastně poloviční úvazek.“

6. Jaká je vaše náplň práce v dané třídě a jaké činnosti při práci s dětmi uplatňujete?

„No já tady dělám tu asistentku, starám se hlavně o vozičkáře, děti s tělesným postižením. Záleží tedy, co mi řekne paní učitelka, když jsou tady ty děti s postižením, tak vím, co mám dělat a potom když mi řekne paní učitelka, co je potřeba udělat, jakoby navíc.“

7. Máte podle vašeho názoru dostatečné kompetence na pozici asistenta pedagoga?

„Já si myslím, že jo.“

8. Máte dostatek prostoru pro vlastní práci nebo máte úkoly jasně dané pedagogem?

„Jak kdy, to je podle toho fakt, jak jsou tady ty děti. Protože já pak když tady nejsou, jako skoro nikdo, tak jsem třeba skončila v tý kuchyni, že tam třeba taky často vypomáhám. Hlavně se teda ale věnuju tý N. na vozičku a dál dětem, který mají třeba oční nebo sluchovou vadu.“

9. Jak byste popsala vztah a vzájemnou spolupráci mezi vámi a pedagogem v dané třídě?

„Spolupráce, výborně. Vlastně paní učitelka je tu nová, rok, ale i předtím to bylo fakt v pohodě.“

10. Nemáte subjektivně pocit nadbytečnosti?

„Já nevím, jak kdy. Ale asi spíš ne, protože já pak jdu třeba dělat něco jinýho. Třeba minulý rok na zahradě nebo v tý kuchyni. Pořád je tady co dělat. Nebo jdu zdobit školku na jaře, v zimě.“

11. Asistujete tedy především integrovanému dítěti, či se věnujete i ostatním dětem ve třídě?

„I ostatním, ostatním taky. Jo nebo i když je tady ta N., tak ona je převážně v tom vozíku. Ale i ostatním dětem, pokud je třeba pomoci třeba toaletách nebo tak.“

12. Pokud integrované dítě chybí například z důvodu nemoci, zůstáváte ve třídě a věnujete se ostatním dětem?

„Ano. Ale dřív třeba když jsem tady byla třeba na ty dvě hodiny, to jsem sem třeba nemusela vůbec. Já jsem tady byla od půl desátý do půl dvanáctý, vlastně hlavně na vycházku a na krmení, tak to pak jo, to jsme byly i domluvený s mamkou, že když nepřijde, tak já jsem nemusela. Ted' už ne, ten půl úvazek když mám.“

13. Jaká je v tomto případě vaše pracovní náplň?

„Prostě dělám to co je potřeba. Třeba i jdu do jiný třídy a chodila jsem s nima na vycházky. Já se tady jakoby posouvám po třídách.“

14. Jak probíhá vaše komunikace s rodiči integrovaného žáka? Komunikují s vámi, či spíše s pedagogem?

„Ne taky. Ale třeba N. sem jezdí i dřív, na osmou, tak taťka to řeší přes jakoby paní učitelku a ta mi to vzkáže. Někdy se i stane, že i odejdu dřív, tak to jde zase přes paní učitelku.“

15. Jaký je z vašeho pohledu vztah pedagoga a integrovaného žáka?

„Dobřej, taky mají dobrý vztahy.“

16. Jak hodnotíte vztah integrovaného žáka v kolektivu ostatních dětí?

„Já bych řekla, že úplně suprově. Hlavě u toho D. mě teda překvapilo, že ho vzaly. Ten vlastně se musel i odsávat, ale vzaly ho a i se starali o něj. Takže si myslím, že je to i dobře, že sem chodí tyhle děti, aby to poznali.“

17. Jak podle vašeho názoru přijali žáka s postižením rodiče zdravých spolužáků ve třídě?

„O tom jako nevím, to si myslím, že nikdo neřekl. Myslím si, že tady nic takovýho nepadlo. A hlavně si myslím, že většina těch rodičů, třeba u toho D. že ho měli i strašně rádi, jo, že dneska je to i třeba vidět na těch víčkách, který se sbírají pro něj a děti i rodiče je sem nosí. Nezažila jsem nikdy, že by to někomu z rodičů vadilo.“

18. Co je podle vašeho názoru v této profesi nejnáročnější?

„Tak pro mě asi bylo nejnáročnější asi ty schody s D. a ta odsávačka. To si myslím, že bylo asi takový nejnáročnější. Asi ten vozík, tahat ho do těch schodů, ta fyzická zátěž. Ale jako takhle, dá se to vydržet, ale zjistila jsem, že třeba když zaberu tím vozíkem, tak jsem měla úplně hrozný návaly jakoby do hlavy. To je jako takový těžký.“

19. Jak se bráníte psychickému vyčerpání?

„No teď si myslím, že už ne. Já jsem to měla ze začátku, jo. Já jsem nedokázala vypnout, já vím třeba, že paní ředitelka to umí, ta když jde odsud, tak ta vypne, já jsem to nedokázala. Člověk pořád myslel na ty děti. Třeba když přišla ta V. a pak zase když přišel D., tak jsem si říkala, ty jo ta V. na tom byla dobře, ta nechodila a měla rozštěp patra a jakoby hůř mluvila, ale zase jak člověk u ní byl dýl, tak se to naučil jo, tu její jakoby řeč. Ale D., toho jsem prožívala hodně, ten byl po dětské mozkové obrně, tracheostomii že měl, oční vadu měl, sluchovou vadu měl. N. tu co tady máme teď, tak je taky po dětský mozkový obrně. Já jsem sice četla její papíry, ale přijde mi, že ani tatínek třeba neví, pořád neví jakoby na koho to hodit nebo oni se s tím nedokázali smířit ty rodiče. Takže vlastně nechodí, ale staví ji na ty nohy, protože chtějí, aby chodila, plazí se, neleze ani po čtyřech, Jinak ona se napije sama, nakrmí se, ale používá spíše levou ruku. Teď už se teda snažím nemyslet na to tolik. Tak když přijdu domů, tak tam vlastně ještě svoje dítě, taky po dětský mozkový obrně. Teď já třeba přijdu domů a já nevím, jdu třeba na zahradu a tam se člověk odreaguje a snažím se vypnout.“

20. Je podle vašeho názoru pracovní pozice asistenta pedagoga dostatečně finančně ohodnocena?

„Ale jo, já si myslím, že asi jo, to si myslím, že asi jo.“

21. Považujete inkluzi u dítěte ve vaší péči za úspěšnou?

„Jo, jo. Myslím, že jo.“

22. V čem je podle vašeho názoru způsob inkluzivního vzdělávání největším přínosem?

„Myslím, že je hodně táhnou dopředu ty zdravý děti. Já to třeba viděla doma. Myslím, že sem asi potřebujou chodit tyhle děti, protože když budou mezi stejnýma dětma, tak je nikdo nepotáhne dopředu. Já jsem to viděla třeba u toho D. N. je třeba zase línější. Ale

ten D., toho děti táhly hodně dopředu. I mamka byla strašně spokojená, že i byla nadšená, že sem chodí, začal víc mluvit, ale i víc zlobit, za co teda nebyla moc ráda, ale jako myslím, že ty zdravý děti hrozně táhnou ty nemocný.“

23. Pro koho je podle vás tento způsob vzdělávání největším přínosem - pro integrované dítě, učitele nebo celý kolektiv?

„Mně přijde, asi pro celej kolektiv.“

24. Jakými prostředky by bylo možné, podle vašeho názoru, asistenci ještě více podpořit?

„Tak asi možná nějakýma jinýma speciálníma hračkama. Nebo aby měly tady něco na cvičení. Ale na to zase nejsou finance jo, třeba hodně se snaží rodiče. Třeba pro A. sehnali stoleček a bude ho mít i N., která je vlastně připásaná, ona se vlastně nehejbe. My musíme v tomhle asi říkat těm rodičům, co by bylo potřeba. A třeba vozík pro D. se kupoval, abychom mohli jezdit ven, to financovala školka. Ale N. má svůj, protože ho má speciálně upravenej, to kupovali rodiče.“

25. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„Takhle, já si myslím, že tyhle děti, jakoby mírně postižené, tak jakoby jo, ať sem chodí. Ale nevím, jestli bychom tady dokázali pomoci nějakým fakt hodně postiženým. Třeba hodně mentální postižení, jako ne že by se nedalo zvládnout, ale myslím si, že takový dítě už nepůjde moc dopředu, že nevím no, myslím si, že asi že ne všechny druhy postižení no. S tělesným postižením, tam jako nevidím problém. Ale pak taky třeba dál na základce, tak jsem taky jako docela narazila i se svým synem, že ho nechtěli a to potřeboval pomoci třeba jenom s výukou, aby si ho paní asistenta vzala. A to mi ho vrátili v první třídě, že prostě ne, ohodnotili ho jenom slovně, že by mu museli dát samý pětky. Ono asi jak který dítě no. Nevím třeba tady naše N. půjde na normální základku, nevím no, já tomu moc nedávám. Já bych asi byla spíš pro specku, kde je menší počet dětí v tý třídě a takovej jako individuální přístup. Nevím, myslím, že tam se mají ty děti určitě líp potom no.“

Pedagog č. 2 – Jindřichův Hradec

1. Jaké je vaše odborné vzdělání?

„Střední pedagogická škola a rozšiřující studium speciální pedagogiky na Zdravotně sociální fakultě v Českých Budějovicích.“

2. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

„Asi patnáct let. Je to možný, asi jo. Předtím než jsem nastoupila sem, tak jsem pracovala ve zvláštní škole, ve speciální teda a jako vychovatelka. Potom jsem si dodělala to rozšiřující studium a jsem tady.“

3. Kolik celkem dětí je ve vaší třídě?

„Celkem patnáct, z toho integrovaných dětí máme ve třídě více. Dvě děti s tělesným postižením, tři s logopedickou vadou, chlapečka s Aspergerovým syndromem. U toho tělesného postižení to ale není takhle diagnostikovaný, je to kombinace více vad.“

4. Bylo pro vás těžké přijmout do třídy asistenta pedagoga?

„Já jsem přišla do třídy, kde asistentka už byla a od začátku jsem to vnímala teda jako pomoc, jako partnerskou pomoc. Určitě je to dáno i osobností asistenta, to si myslím, že hraje velkou roli a já jsem zrovna měla štěstí.“

5. Jak vnímáte přítomnost další osoby ve třídě? Je patrný vliv asistence?

„V případě, že se pedagog teda jako domluví s asistentem, co od něho požaduje, jak požaduje jeho práci, tak si myslím, že je to rozhodně přínos a v případě, že se domluví a domluva funguje, tak nemám pocit, že by tady neměl být nebo že by nějak jako narušoval.“

6. Jak byste popsala vztah mezi vámi a asistentem pedagoga?

„Já bych řekla přátelský.“

7. Jaký máte pocit z vaší vzájemné spolupráce?

„Je dobrý, výborný.“

8. V čem podle vás spočívá přínos práce asistenta pedagoga ve třídě?

„No asi to, že si můžu rozmyslet, čemu se chci věnovat já a abych neměla problémy s ostatními dětmi, tak to zase dám jako úkol asistentce a ta v podstatě se postará o něco, na co já nemusím dávat pozor. Postará se mi o děti a já můžu pracovat

na něčem. Je to v tom, že se ten učitel může více soustředit. Může udělat práci, kterou nemůžete třeba dělat s celým kolektivem, tak ona mi pomůže s částí toho kolektivu, postará se o ně. To bych asi hodnotila jako největší klad. Že se můžu plně věnovat tomu, co potřebuju, aniž bych měla starost o ostatní děti. Práce jednotlivě s integrovaným dítětem je až druhotná pomoc. Protože tu práci může vykonat jak ona, tak i já. To právě je jako úžasný, že si tu práci můžete rozdělit. Bud' chcete pracovat s integrovaným dítětem a asistentce nechat chvíli zbytek dětí nebo opačně. O tom rozhodují já, s kým chci pracovat, protože úplně si nemyslím, že je úplně vhodný, aby s integrovaným dítětem pracoval pořád jen asistent. Protože jednak mu můžete ukázat způsob práce, jak si to představujete, v případě, že byste si to představovala nějak jinak, tak mu nabídnete způsob té práce a on třeba příště ji aplikuje sám.“

9. Jaký byste popsala vztah mezi vámi a integrovaným žákem?

„Nedělám rozdíly. Protože tohle je třída pro děti s kombinovanými vadami, a tady jsou hrozně různorodé děti. Rozlišovat děti bych řekla, že není vůbec na místě, akorát v případě že, člověk pociťuje nějakou osobní slabost, tak by se mohlo stát, že se promítnou nějaký osobní sympatie. To si ale myslím, že je až poslední věc, která by se měla stát.“

10. Jak hodnotíte vztah integrovaného žáka v kolektivu ostatních dětí?

„To je hrozně individuální a řekla bych, že to vychází skoro větší měrou od těch integrovaných dětí, jak oni jsou sami schopni se do kolektivu zapojit. Protože občas mám takový převládající pocit, že v okamžiku, kdy jakoby to integrované dítě není schopno přijmout kolektiv nebo přijmout jakoukoli pozornost od ostatních dětí, tak potom i ty ostatní děti po čase ztratí zájem kontaktu. Protože když ta odpověď není, řekla bych, že je to hrozně individuální a že záleží taky na délce toho pobytu dítěte v kolektivu. Protože máme tady zkušenosti, třeba ten chlapeček s Aspergerovým syndromem je tady čtvrtým rokem a až teprve letos je schopný nějakého kontaktu s kolektivem. Dva roky to bylo opravdu hodně těžký, každá změna byla s pláčem. Myslím, že se i dobře zařadí na základce, kde bude mít taky asistenta. U něho je teda výrazný posun, opravdu vyrostl ze vzdoru a poprvé se kontaktuje s klukama třeba při hře, ale je tady jak říkám čtvrtý rok. Druhá integrovaná holčička s tělesným postižením

teda, ta je teda daleko vážněji postižena. Ta má diagnostikovanou spodní hranici těžký mentální retardace a těžkou srdeční vadu operovanou, takže ten vývoj fyzické je hodně opožděnej. Ona nemluví, ale kontaktuje děti, začala se jich dotýkat, ale taky teprve až letos. Ale řekla bych, že je vhodná takováhle integrace mezi takový děti, protože je dobře, když si děti od malička zvykají na jinakosti, ale řekla bych, že integrace mentálně postižených mezi zdravý děti se mi zdá ještě tak nějaká lehká mentální retardace, tak ta možná, ale dál už bych rozhodně šla do specializovaného zařízení. Jsem velkej zastáncí specializovaných zařízení.“

11. Jak podle vašeho názoru přijali žáka s postižením rodiče zdravých spolužáků ve třídě?

„Myslím, že dobře. Jinak tu komunikaci s rodiči nemáme to rozdělený, spíš je to tak, jak kdo má čas. Myslím si, že paní asistentka i tak jako vnímá docela sama, kdy se to týká jí a kdy mluví s rodiči ona o těch věcech. Týká se to především nějakého fyzického ošetřování na toaletách nebo krmení dětí, dokrmování dětí. Jsme tady měli kloučka se speciální výživou, takže ohledně jídla. Ale řekla bych ohledně takových výchovných a vzdělávacích věcí, tak do toho ona nemluví.“

12. Bylo pro vás samotnou složité přijmout do třídy dítě s postižením?

„Nebylo. Brala jsem to jako přirozenou věc.“

13. Považujete inkluzi u dítěte ve vaší péči za úspěšnou?

„Ano, ale já myslím, že inkluze je nedostižitelný sen, takže řekla bych, že tady je to spíše integrace. Mám pocit, že integrace na základních školách už je výrazněji náročná, než třeba u nás. Jako tady bych řekla, že se ty rozdíly dokážou ještě tak nějak schovat. Ale na základní škole to obnáší, to je tak strašně náročný, aby integrace byla tak jak má být, že je to téměř nemožná záležitost. Nechci vůbec nikoho podceňovat, ale myslím si, že je to hrozně náročná věc a skoro si myslím, že když není ta integrace správně udělaná, tak je to horší, strašlivý pokusy na dětech, místo toho, aby byly zařazený do speciální školy.“

14. V čem je podle vašeho názoru způsob inkluzivního vzdělávání největším přínosem?

„Já budu asi škaredá, ale já mám pocit, že největší přínos je pro zdravou populaci, že se setká jakoby s menšinou nebo s něčím, jakoby co není standartní, co není jakoby v hlavním proudu. Ale jinak mám pocit, že je málokdy takové štěstí, že je integrované dítě na stupni inkluze. Kdyby se povedla ta inkluze, tak je to všechno v pořádku, ale v okamžiku kdy se nedokáže ani správná integrace, tak potom nevím co s tím. To bych řekla, že je opravdu případ od případu, kdy se o něčem takovém můžeme bavit.“

15. Pro koho je podle vás tento způsob vzdělávání největším přínosem - pro integrované dítě, učitele nebo celý kolektiv?

„No tak v případě třeba jako fyzického postižení tak ten přínos je nejen pro tu většinovou populaci, ale i pro toho postiženého, to je jasná věc. Vlastně dokáže se zařadit do běžného života. Tam ten přínos jako u fyzického postižení bych řekla oboustranně na stejných procentech.“

16. Jakými prostředky by bylo možné, podle vašeho názoru, asistenci ještě více podpořit?

„No myslím, že by byl pravdu potřeba zajistit slušným příjmem. Ti asistenti, opravdu bych řekla, že to ocenění je tak strašlivě mizerný, že to si teda pravdu nezaslouží. Protože je to práce teda opravdu náročná a ještě si myslím, že je lepší a to mám pocit, že jsem si vyzkoušela i na vlastní kůži, protože chvíli jsem dělala částečně taky asistenta a myslím, že je daleko lepší dělat asistenta pedagoga, než osobního asistenta, protože ten celodenní kontakt s jedním problematickým dítětem je myslím tak psychicky náročná věc, že je to absolutně nedoceněná profese teda. Takže v tomhle bych viděla hlavní podporu.“

17. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„Když má jenom tělesné postižení tak by se vlastně, tak bych to vůbec nevnímala jako problém, protože v okamžiku, kdy má asistenta, tak on s ním překoná, já nevím, nějaké překážky a tam nevidím žádný problém. Já teda asi spíš pořád myslím na to mentální, no tak to jako samozřejmě si myslím, to je jasná věc. U fyzického postižení, tam bych řekla, že i jako k té inkluzi téměř už dochází, že ty lidi jsou samostatný a zvládají, bych řekla, všechny stupně škol, to je věc, která je už zvládnutá. Protože v okamžiku, kdy já nevím, je to třeba paraplegik, tak v okamžiku kdy překoná schody, tak je dobře nebo

výborně zařaditelná. To si myslím, že i daleko snáz přijme většinová populace, že se s tím vyrovná. Jakoby miň vás to obtěžuje. Jinak jsem tedy výhradně pro inkluzi tělesně postižených, ale pro mentální a duševní postižení, tam bych řekla, že je inkluze jako nemožná.“

Asistent pedagoga č. 2 – Jindřichův Hradec

1. Jaké je vaše odborné vzdělání?

„Takže já jsem vyučená, textilní učiliště, tři a půl leté. A tady jsem šestý rok a v podstatě pedagogický vzdělání mám v podstatě absolvovaný v Budějovicích v zařízení pro další vzdělávání pedagogů, roční.“

2. Absolvovala jste nějaké pedagogické kurzy pro asistenty pedagoga?

„Ano, v těch Budějovicích, dostali jsme certifikát o absolvování kurzu. Předtím tedy ne, až když jsem začala pracovat tady, až tedy v průběhu zaměstnání jsem si ho dodělávala.“

3. Jak jste se dostala k této profesi a proč jste si ji zvolila?

„Úplně náhodně. Já jsem končila v práci, v textilce a kamarádka mi říkala, že tady byla na praxi a řekla mi, že shání asistenta, ať se sem dojdou zeptat. Paní ředitelka se mě ptala, kolik mám dětí, se slovy tři, to je dost praxe, tak mě přijala a nastoupila jsem s tím, že jsem absolvovala ten kurz. Práce s dětmi mě baví, ale jako z rodiny jsem nešla na pedagogickou, necítila jsem se na střední školu, takže vlastně tím směrem jsem se nevydala a takhle to bylo úplně mimo.“

4. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

„Tak šest let.“

5. Jaký je váš úvazek na pozici asistenta pedagoga?

„Půl úvazek, takže čtyři hodiny denně.“

6. Jaká je vaše náplň práce v dané třídě a jaké činnosti při práci s dětmi uplatňujete?

„Náplň práce, víceméně záleží na druhu postižení toho dítěte, v podstatě jde o péči o to dítě, začleňování ho, pomoc při práci společné s dětmi když děláme. Takže v podstatě pravá ruka dítěte, který to nezvládá samo. Je to tady hodně na hraně. Zahrnuje to vlastně i hygienickou péči, což už spadá do osobního asistenta. Takže bych řekla, že to je hodně na hraně a záleží na dítěti, na který jsem tady psaná. Takže pokud to dítě je postižené mentálně a zvládá hygienu, tak je to více méně třeba na tom, že spolu pracujeme. Opravdu to vychází z toho, jaký má to postižení.“

7. Máte podle vašeho názoru dostatečné kompetence na pozici asistenta pedagoga?

„Já si myslím, že jo. Jako kompetence, já ze svého pocitu bych řekla, že jo. Jako nemám pocit, že by mě učitelky nějak usměrňovaly nebo něco. Řekla bych, že to funguje dobře.“

8. Máte dostatek prostoru pro vlastní práci nebo máte úkoly jasně dané pedagogem?

„Je to více méně na domluvě. Takže v momentě, jestliže je dítě vzdělavatelný, tak se domlouváme a to dítě co tady je začleňovaný, pokud zvládá ty činnosti, co zvládají ostatní děti, tak s dopomocí děláme to samý. Pokud to nejde, tak třeba autisti, který toho nebyly schopný, tak já jsem s nima třeba někde a pracujeme si na věcech, který zvládají.“

9. Jak byste popsala vztah a vzájemnou spolupráci mezi vámi a pedagogem v dané třídě?

„Já jako velice dobrou. Já si tady nemůžu stěžovat. Řekla bych, že ta komunikace funguje na sto procent z mého pohledu.“

10. Nemáte subjektivně pocit nadbytečnosti?

„Já bych řekla, že ne. Jako určitě by to zvládli, kdybych tady nebyla, ale bylo by to náročnější, je to znát tady, každá ruka. Naopak bych řekla, že bych uvítala, kdyby tady ještě někdo byl. Třeba loni se nám sešly děti, že tady byl ten autista plus ještě další děti a opravdu toho bylo hodně.“

11. Asistujete tedy především integrovanému dítěti či se věnujete i ostatním dětem ve třídě?

„Především tomu integrovanému, s tím, že když je potřeba, požádají mě paní učitelky nebo i ze situace když to vychází, tak i ostatním dětem. Ale cíleně tomu postiženému dítěti.“

12. Pokud integrované dítě chybí například z důvodu nemoci, zůstáváte ve třídě a věnujete se ostatním dětem?

„Ano.“

13. Jaká je v tomto případě vaše pracovní náplň?

„Vychází z činnosti ve třídě. Takže třeba vietnamský děti si třeba vezmu k jinému stolečku a probíháme a učíme se slova, názvy. Vychází to víceméně z té činnosti, a pokud něco chce paní učitelka, tak mě osloví, dá mi práci, pokud nechce, tak si sama vezmu. Ani nemám sama pocit, že by učitelky mě nějak směřovaly nebo říkaly, víceméně se snažím tu činnost nějakou si i zvolit sama nebo ulevit jim. Jako aby ony mohly pracovat s těma dětma, který ještě jsou schopný nějaký té činnosti společný. A děti, který třeba vyrušují, nezvládají to, tak se snažím je zabavit a tak pomáhat i těm učitelům.“

14. Jak probíhá vaše komunikace s rodiči integrovaného žáka? Komunikují s vámi, či spíše s pedagogem?

„Řekla bych, že je to rodič od rodiče, je to hodně individuální, třeba s tou E. co mám ve třídě teď, tak tam je výborná spolupráce s maminkou. Řekla bych, že nastejno. Jako jak s učiteli tak se mnou komunikují rodiče o všem víceméně. Pokud se stane, že třeba, já nevím, že děti jdou nahoru spát, zůstávám při druhý směně, tady je to komplikovaný s logopedickou třídou, zůstávám někdy ve třídě sama, takže komunikuju i s rodiči ostatních dětí.“

15. Jaký je z vašeho pohledu vztah pedagoga a integrovaného žáka?

„No zase vychází to z míry toho postižení toho dítěte a spíš bych řekla, že se snaží vyjít vstříc tomu dítěti s postižením a ostatním dětem je to tak jako vysvětlováno, že je ještě malý nebo že tomu nerozumí.“

16. Jak hodnotíte vztah integrovaného žáka v kolektivu ostatních dětí?

„Řekla bych, že zkoušíme, ty děti co integrujeme, tak zkoušíme, aby se začleňovaly a co nejvíc co můžeme, zkoušíme dělat s těma dětma, aby to chápaly a vnímaly. Nesnažíme

se je vlastně nějak oddělovat nebo vyčleňovat. Když si promítnu ty děti, co jsme tady měli, autisti, tam to bylo těžší, ale E. třeba velice dobře se začlenila, že se naučila s dětma svým způsobem komunikovat, že za nima chodí, ona není schopna si hrát, ona se nezapojí do hry, že by si vzala stavebnici, ale ona kolem těch dětí postává a navazuje takovej ten svůj kontakt s nima, to třeba dřív nedělala. Takže zase v podstatě všechno zase vychází z toho, co ty děti jsou a nejsou schopný. Když to nejde, jsme vedle, pracujeme si na tom, co ona zvládne, složit dvě kostky dřevěný, když to jde, tak malujeme, snažíme se s dopomocí s těma dětma pracovat. E. má vlastně hlavně těžkou srdeční vadu a ona má mentální retardaci na spodní hranici těžký mentální retardace.“

17. Jak podle vašeho názoru přijali žáka s postižením rodiče zdravých spolužáků ve třídě?

„Já bych řekla, nezaregistrovala jsem, že by si někdo stěžoval, takže bych řekla, že to přijali velice dobře. Většinu ty děti co sem jdou, tak stejně vědí, že jdou jako do speciální třídy, takže ví, že tady je snížený počet dětí, takže bych řekla, že jsou ohleduplný. Nestalo se, že by někdo vyloženě řekl, že mu to nějak vadí. Ty děti neublíží, neohrožují ty ostatní děti, takže bych řekla, že ne.“

18. Co je podle vašeho názoru v této profesi nejnáročnější?

„To nevím, co je nejnáročnější. Přijde mi to náročný celkově. Fyzicky vám řeknu, že když tady budu mít padesátakilový dítě a budu ho muset dávat na záchod vozičkáře třeba, takže to je fyzicky náročný. Ale zase to vychází z toho, jak to dítě je postižený. Zase autista, tam bych řekla, že to bylo náročnější na psychiku, na to vymýšlet mu zábavu, kterou on je ochotný přijmout. I fyzicky i psychicky, ale nemůžu říct, že mně by nějak osobně něco dělalo větší problém.“

19. Jak se bráníte psychickému vyčerpání?

„Tak já zase to беру, v podstatě jak mám půl úvazku, tak mi přijde, že to je tak akorát. Že když přijdu domů, tak doma mám hodinu absolutního klidu a ticha, zrelaxuju tím, že mi nehraje doma rádio. Asi bych řekla klid, zahrádka, to je můj relax, to mi stačí.“

20. Je podle vašeho názoru pracovní pozice asistenta pedagoga dostatečně finančně ohodnocena?

„Podle mého názoru, no to bych asi lhala, kdybych řekla, že je dostatečně. Myslím si, že kdyby to člověk dělal na plnej úvazek, že by to mohl být trochu lepší, ale necítím se, že by to bylo vyloženě málo, já mám spíš problém, že mi chybí ta polovina úvazku. Kdybych mohla celou tu směnu, tak bych asi byla spokojená. V rámci naší republiky, když to tak jako srovnám, co lidi vydělávají. Samozřejmě kdyby bylo víc, bylo by to lepší.“

21. Považujete inkluzi u dítěte ve vaší péči za úspěšnou?

„Já nevím, to nejsem schopna posoudit. Já bych řekla, kde je ten stupínek víc, kde už je to inkluze a kde je to ještě integrace. Nejsem schopna posoudit tu hranu. Já to mám tak nějak furt v tý integraci. Řekla bych, že to funguje, ale nedá se stoprocentně říct, že ty děti jsou, jako že se úplně srovnají, že splynou s tím davem, to bych řekla, že asi ne, že vždycky prostě jsou jiný, tak to nejde úplně na sto procent, bych řekla.“

22. V čem je podle vašeho názoru způsob inkluzivního vzdělávání největším přínosem?

„Asi, že se ostatní, zdravé děti mají možnost setkat s postižením, to je asi tak největší přínos z mého pohledu.“

23. Pro koho je podle vás tento způsob vzdělávání největším přínosem - pro integrované dítě, učitele nebo celý kolektiv?

„Já to řeknu, ale je to můj názor, řekla bych, že mě přijde největší přínos spíš pro ty ostatní děti. Jako jo, je to dobrý, že se tyhle děti začleňují, oni to určitě nějakým způsobem vnímají, je to pro ně dobře, že nejsou někde oddělený. Ale můj pocit je, že mnohem víc to dává těm dětem okolo, že se naučí s tím člověkem žít, nebo s tím dítětem a i komunikovat, oni jsou ty děti bezprostřední, tak ta jejich komunikace je jiná. Řekla bych, že u mě je to trošičku víc přínosný pro to okolí, než pro to dítě samotný, i když samozřejmě je to pro něj přínosný, pro ty děti, ale víc převažuje to okolí.“

24. Jakými prostředky by bylo možné, podle vašeho názoru, asistenci ještě více podpořit?

„Tak když to vezmu tady v rámci školky, já bych řekla, že je, já si neumím představit, co by se dalo dělat jakoby víc. Pak už jsou to speciální pracoviště. Jako myslím si, že

takový ten základ, takový to nastavení mi přijde, že je v pořádku. Nevím, co víc by se dalo pro ty děti dělat. “

25. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„Já jsem pro, ale asi bych udělala nějaký trošku rozdělení ve smyslu, že si myslím, že pro některý děti to je velice přínosný, a pro některý děti to mám pocit, že pro ně je lepší to specializovaný zařízení vyloženě. Jo třeba u těch autistů, toť můj názor, bych řekla, že je lepší opravdu ještě menší kolektiv, ze své zkušenosti to posuzuju. Menší kolektiv, mají k sobě asistenta, takový bych řekla, že pro ně je inkluze horší, aspoň bych řekla podle toho, jaký jsme tu měli my autisty. Tělesný postižení si ale myslím, že je v pořádku, s tím souhlasím. Úplně nejideálnější si myslím, měli jsme třeba holčičku na vozičku, ale mentálně úplně v pořádku, tam bych teda vůbec neviděla problém, tam je ten asistent víceméně proto, že ho jenom přemísťuje a napomáhá. To je taková ta nejlepší cesta bych řekla. Pak ty mentálně, tam je to spíš o tom sociálním soužití. Takže ale u toho tělesnýho s tím souhlasím, určitě s tím souhlasím. Akorát by mohl být nějaký orgán, který by rozhodoval o tom, zda dát dítě do normální školky a kde už to třeba nebude dobrý, což je třeba v tomhle věku těžký posuzovat, když jsou ještě takhle malý. “

Ředitelka MŠ – Strakonice

1. Kolik celkem dětí ve vaší mateřské škole se vzdělává formou inkluzivního vzdělávání?

„Jenom jeden, M. “

2. Jaké konkrétní postižení má integrované dítě ve vaší mateřské škole?

„M. má tělesné postižení, špatně chodí, v podstatě nechodí vůbec. Ve třídě není na vozíku, protože leze a chodí kolem stolu. Víceméně když potřebuje přejít někam, tak má tu paní asistentku, která ho vezme tak, jak je to podle pokynů. Nemá ho vodit za ruce, to je prý špatně, říkal fyzioterapeut, takže ho chytí v podpaží a přejde s ním, aby teda co nejvíc trénoval ty nožičky. Konkrétně je to teda postižení vrozený, jako důsledek obrny, říkala maminka, byla tam zřejmě nějaká komplikace. Pokud budete chtít

konkrétní dokumentaci, ale to je důvěrné, to já vám asi neukážu bez souhlasu rodičů. Co se týče rozumové stránky, tak je na hranici. “

3. Jak dlouho je již žák integrovaný?

„M. je integrovaný od září loňského roku. “

4. Jak dlouho se integrace připravovala?

„V podstatě probíhala od zápisu, protože sem přišli rodiče, oslovili mě, už před zápisem, jestli bychom to umožnili, aby sem byl M. začleněný a protože rodiče znám, tak vím, že to jsou takoví svědomití rodiče. Takže jediný problém docela velké co byl, že my tady nemáme výtah. Ale tím, jak jsem viděla M., že je droboučkej, tak jsme si říkali, to zvládneme, do toho předškolního věku, že teda ho budeme snášet po těch schodech. No, takže je to tak, že venku jezdí na kočárku, jinak to nezvládá, má i speciální oblečení, když třeba potom jdou na písek, takže může lézt a neušpiní se. Má i speciální vypolstrovanou židličku s podpěrrou pod nohy, takže po téhle stránce zcela bez problému. Takže začalo to v podstatě už někdy v březnu s tím, že potom byli u zápisu a čekali jsme, jak dopadne na kraji to přidělení těch peněz pro tu asistentku. Když to přidělení dopadlo, tak jsme hned začali pátrat. Pomohla nám také bývalá paní ředitelka, protože ta zase myslela, že spíš maminka současné paní asistentky by mohla dělat asistentku, ale nabídla se právě její dcera. Hned se tedy sešly s tou mamkou M. a docela se schází i mimo školku. I to je pro M. snazší, že ho hned vzala na zahradu s dětma jejich, je to pro to dítě přínosem. Ale to se asi stává málokdy, obzvlášť ve velkém městě to určitě není. Tady to tak dopadlo, to byla shoda náhod a myslím si, že to asi tak mělo být teda, že je tady u nás. Ale bohužel jezdí do lázní, takže třeba chybí. Ted' zase, protože má před operací oka, tak mamka má strach, aby neonemocněl, protože jsou virózy. “

5. Má integrovaný žák vytvořený IVP? Kdo všechno se podílel na jeho vytvoření?

„Ano, má vytvořený individuální vzdělávací plán. To vytvářela paní asistentka s paní učitelkou dohromady ve spolupráci s Arpidou. Ty nám jsou nápomocný, už tam děvčata byly dvakrát. Byla tam jednou paní asistentka s M. a s maminkou. A pak tam byla paní asistentka sama. Jo myslím, že tam byly dvakrát. Takže oni nám i řekli víceméně, jak

vůbec to má vypadat. Takovou kostru nám dali a my jsme si k tomu doplnili to, co jsme potřebovali dle jeho postižení. “

6. Kolik celkem asistentů pedagoga v současnosti pracuje ve vaší mateřské škole?

„Máme jednu asistentku pedagoga, která má k tomu i vzdělání, má kurz a teď ještě k tomu studuje bakaláře, protože si jí tady pak nechám jako paní učitelku. A v budoucnosti plánuji nabírat další paní asistentku. “

7. Podle jakých kritérií vybíráte vhodné kandidáty na pozice asistenta pedagoga?

„Asistentku vybírám hlavně podle toho, aby si sedla s tím dítětem. Takže v podstatě když jsme se dozvěděli, že sem M. půjde, že se to povedlo, získat prostředky na tu paní asistentku, tak jsme začali hledat. Poté co jsme teda našli, tak jsme kontaktovali maminku a v podstatě se sešla paní asistentka, maminka a M. Zjistili jsme, že to bude všechno v pořádku. Takže oni spolu začali fungovat už před nástupem, o prázdninách, aby si M. na ni zvyknul. Paní asistentka je velice vstřícná a má taky nejmladší dceru čtyřletou, takže byli na zahradě společně, aby M. když sem přijde a maminka odejde, tak aby už měl s sebou známou osobu. To se povedlo, myslím si, že to je úplně výjimka, ale jsme rádi, že to tak bylo. A teď do budoucna, protože bych chtěla, aby od září nastoupila jako učitelka, tak už zase máme vybranou asistentku a už jsme to konzultovali s maminkou. A je to zase vzdělaná paní, která ale nebude dál studovat tu pedagogiku, nechce. Zatím dělá v dětském domově, jako dělá i tahle paní asistentka, ale chce tam skončit, asi je to tam náročný na psychiku. Říkala, že by ráda byla tady. Takže jsme se domluvili i s maminkou M., která s tím taky souhlasí. Takže si taky myslím, že ji bude vnímat dobře, protože už tady bude další rok a současná paní učitelka s ním půjde dál, takže pořád bude mít oporu v jednom známém dospělém plus, že bude u mě ve třídě, takže i mě. “

8. Podle jakých kritérií stanovujete úvazky asistentů pedagoga?

„Peníze máme vyhrazeny na celý úvazek asistentky, který si můžeme stanovit od dvaceti do čtyřiceti hodin, takže jsem vycházela hlavně z těch peněz a z toho, že M. je tady jenom dopoledne, takže je to na čtyři a půl hodiny. Ale to není poloviční úvazek, protože já jsem jí dala 28 hodin přímý práce u dětí, takže je tu na 0,8 úvazku. “

9. Jaké jsou dle vašeho názoru profesní vztahy mezi pedagogy a asistenty pedagoga ve vaší mateřské škole?

„Tak v našem případě úplně perfektní, protože ona (pozn. paní asistentka) je velice vstřícná, jsou si i věkově blízké, mají podobné problémy i mimo že jo, to je taky důležité, hlavně si sedí, co se týče povah, vzájemně si myslím. To, že pracuje právě v téhle třídě, je pro ni i velká praxe do budoucna, bude vlastně učit u nás že jo, takže má v podstatě každodenní následky, což si myslím, že je úplně výborný pro ni, pro tu praxi další potom.“

10. Kdo všechno se podílí na financování asistentů pedagoga? Přispívají také rodiče integrovaných dětí například formou sponzorských darů?

„Ne, rodiče nepřispívají. Když je ten pedagogický asistent, tak je to cestou té dotace od kraje, s tím, že ta dotace, poté co změnili zase zákon teď od ledna, krásně mi to vycházelo, měla jsem to spočtené, ale od ledna, nebo vlastně už od listopadu zase jsou nové tabulky, padlo to, že nemusím zařazovat podle let praxe, takže tím pádem jsem teda na vyšší částce, než mi dává kraj. Ale doplatím to v podstatě z peněz, který jsou pro ostatní pedagogy.“

11. Je podle vás finanční ohodnocení asistentů pedagoga dostačující?

„Já si myslím, že by měli mít vyšší tu částku, těch 135 tisíc, nebo kolik my teď máme no 135 tisíc, že to není tolik no, protože pak těžko někoho získáte. Tady byla výhoda, že dělá ještě jinde a že i ta druhá paní asistentka bude dělat současně někde jinde. Jinak kdyby to měl být někdo, komu bych měla dát třeba i těch 40 hodin, jako že můžu dát 40 hodin přímý práce. Za 135 tisíc nevím no, to mi přijde, na rok to je málo. Myslím, že by mělo být víc.“

12. Jaká je podpora ze strany SPC a PPP?

„My spolupracujeme teda s tou Arpidou, právě proto, že jsou důležité ty jejich posudky, takže jsme se obrátili právě na ně, protože ta jediná může dávat dobrozdání k tomu, jestli asistent ano nebo ne, ne že tady SPC nebo PPP. Tady se strakonickým SPC tedy nespolečně pracujeme, v podstatě proto, že posudky píše ta Arpida a ta je jediná oprávněná. Nevím proč to tak je, ale je to tak. Chceme slyšet jejich odborný názor, i když jeho paní učitelka, která je teď u něj ve třídě, ta má speciální pedagogiku taky vystudovanou, ale

teorie je něco jiného než praxe, proto bychom potřebovali, aby přijela odbornice z Arpidy, která ho má na starost, která by přijela se podívat a případně nám poradila, co změnit. Myslím si, že tenhle rok byl takový jako startovací pro toho M. vůbec, aby si zvykl v tom kolektivu, zvykl bez té maminky, i když zvládá to tady úplně výborně, nepláče a je spokojený. A že ten další rok už se budeme více zaměřovat i na to, abychom mu pomohli více, i co se týče té motoriky.“

13. V jakých časových intervalech probíhají kontroly odborníků z SPC a je to dle vašeho názoru dostačující?

„Takže zatím spolupracujeme s tou Arpidou, s tím, že tam teda děvčata u nich byly. Ted' jsme se chystali jet opět konzultovat. Oni tady ještě za námi nebyli, ale vím, že kdybychom řekli, potřebujeme, abyste se přijeli podívat na M. přímo do terénu, nebyl by to problém. V budoucnu to i plánujeme, ale vzhledem k tomu že tady M. momentálně není, musí se to trochu oddálit.“

14. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„Já si myslím, že se to musí posuzovat individuálně, protože mám ted' kamarádku, která učí na prvním stupni základní školy, která má nyní ve třídě integrovaného chlapce s mentálním postižením a je to docela problém. Musí mít úplně individuální plán výuky, s tím, že trend je, aby byl po celou dobu ve třídě a aby i něco předvedl před ostatními dětmi. A jak ona sama říká, to není pro toho chlapce až tak úplně dobré. Tam se tedy musí vše hodně zvážit a ne najednou teda změnit to, že my máme perfektní speciální školství, zrušíme ho jenom proto, že někdo si myslí, že je to špatně. Já si fakt myslím, že když ty děti jsou postižené, mentálně hlavně, jestli by to bylo možné. Co se týče tadyhle toho postižení tělesného, je to úplně v pohodě. Ale jakmile on má mentální postižení, on nemá šanci tady vyniknout v tomhle normálním kolektivu a děti jsou zlé a ačkoli třeba před třídou to bude všechno výborný, tak po straně, zvlášť děti ve škole dokážou být neskutečně kruté a pokud nebude pod neustálým dohledem toho asistenta, tak mu dokážou i třeba ublížit. Takže si myslím, že v případě toho mentálního postižení bych hodně souhlasila s tím, že naše speciální školy jsou na výborné úrovni. A že tam to je už propracované. Taky by muselo být, že učitelé ve školách by museli být všichni speciální pedagogové, protože potom musíte vytvářet plán a musíte vědět jak na to dítě při jeho

konkrétní poruše. Tady máme speciálního pedagoga, ale ta ještě nemá vůbec praxi ta holčina, ta je čerstvě vystudovaná bakalářka, takže tam taky je důležitá ta praxe. A teď mi přijde, že ty školy praktický, takže ty těm dětem opravdu s tím těžším mentálním postižením pomohou. Ale jak říkám, v tomhle případě to není žádný problém a už se s tím všichni sžili, že jako ty děti jsou i jiný. Takže jak děti i dospělý to vnímáme a nebereme to jako problém, že by tady byl. Integrace je z našeho pohledu zdařilá. Ale říkám vám, že je tady první rok a často chybí. Myslím si, že kdybyste přišla za rok, takže bychom byli moudřejší, ale každopádně možná že ve speciální školce by s ním víc dělali nějakou metodou. I když maminka s ním chodí na půl dne, doma s ním cvičí Vojtovu metodu, může se mu věnovat individuálně. Takže on tady prožívá to, co by měl mezi vrstevníky, tak jak to bude případně i potom ve škole a doma maminka je výborná, takže ta se mu věnuje zase po individuální stránce. To my bychom si tady třeba nemohli dovolit, cvičit s ním Vojtovku, protože tady na to není prostor, ale hlavně k tomu musí být někdo proškolen, to ten asistent pedagoga není a za ty peníze vám to speciální pedagog dělat nebude. Pakliže se stane to, že speciální školy a školky skončí, nebo praktický školy a školky, tak pak by to asi chtělo, aby v každé školce byl speciální pedagog, ale takový, který nepříjde ze školy, to víte sama, tam se to nenaučíte. Já jsem si i říkala, jestli my mu budeme schopni něco dát, protože v podstatě tu speciální pedagogiku má jenom jedna paní učitelka, která to má zatím v podstatě teoreticky. Kdežto ty děvčata v té speciální školce tam nejsou jenom mladý a speciálně se zaměřují na jednotlivá postižení, třeba autismus, toho bych se taky osobně bála, ho zařazovat, protože my mu nezajistíme takový ten řád a prostor, a i ten klid, který potřebují. Tělesné postižení je tedy ale úplně bez problému.“

Pedagog – Strakonice

1. Jaké je vaše odborné vzdělání?

„Učitelka mateřské školy, mám střední pedagogickou školu.“

2. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

„No něco kolem 20 let.“

3. Kolik celkem dětí je ve vaší třídě?

„V naší třídě je 28 dětí, 26 holčiček, 2 chlapečci a je to v rozmezí od 3 do 4,5 let.“

4. Bylo pro vás těžké přijmout do třídy asistenta pedagoga?

„No popravdě ze začátku jsem z toho měla trošku obavy, protože jako člověk tam není potom sám, ale ve finále se to ukázalo jako velice přínosné, a i pomoc. I pomoc, protože na děti dohlíží o jedny oči víc. Je to příjemná práce, protože paní asistentka je velice příjemná a hodná.“

5. Jak vnímáte přítomnost další osoby ve třídě? Je patrný vliv asistence?

„Určitě kladně. A myslím, že ano, určitě je to v mnohém snazší.“

6. Jak byste popsala vztah mezi vámi a asistentem pedagoga?

„Vycházíme velice dobře.“

7. Jaký máte pocit z vaší vzájemné spolupráce?

„Tak ten je taky velice kladný. Pokud já si dělám přípravu na další týden, kdy mám ranní, tak s paní asistentkou i konzultuji, co by případně M. potřeboval, v čem by potřeboval pomoci, jak by i ona se měla připravit na tu práci. Jestli bude chtít potom individuálně s ním pracovat, není problém, aby použila veškeré pomůcky, materiály, dám jí nahlídnout do knížek, takže aby měla takovou představu vlastně, co budeme dělat.“

8. V čem podle vás spočívá přínos práce asistenta pedagoga ve třídě?

„Tak určitě největším přínosem bude to, že, jak bych to řekla, individuálně přistupuje k tomu integrovanému chlapečkovi, to je určitě největší přínos, protože pro mě by to byla určitá asi zátěž nebo jak bych to řekla, práce navíc. Takhle vlastně když se ona jemu věnuje, tak mám jakoby volnější ruce. No a ještě přínos i celkově. Pomůže mi i dohlédnout na ostatní děti. Přece jenom 28 dětí je hodně. Takže asi tak.“

9. Jak byste popsala vztah mezi vámi a integrovaným žákem?

„Já si myslím že, vztah je úplně stejný s ním, jako s dětmi ostatními v té třídě. Jo, že já tam vůbec nevidím rozdíl. I přesto, že tam mám asistentku, věnuji se všem dětem. A myslím si, že i on to tak vnímá, prostě i asistentka, i já jsme pro něj na stejné úrovni, jako dvě paní učitelky. Nevidím v tom nějaký rozdíl, co se cítí týče, samozřejmě při

práci ta paní asistentka s ním dělá daleko víc, tam ten kontakt je jakoby bližší. Ale i když s ním komunikuji já, nebo s ním něco dělám já, tak nemá zábrany a spolupracuje se mnou taky.“

10. Jak hodnotíte vztah integrovaného žáka v kolektivu ostatních dětí?

„Hodnotím ho kladně, M. má rád děti, s tím že děti zase mají rádi jeho. Děti ho od začátku přijaly mezi sebe, snaží se mu i pomáhat. Myslím si, že mezi nimi jsou kladné vztahy, nikdo mu neublíží, spíš děti tak nějak sami od sebe cítí, že mu pomůžou. Nevidím tam, že by byla nějaká zášť nebo že by někdo viděl, že má problém s pohybem, tak by mu nějak škodil, třeba mu vzal hračku, ba naopak, spíš mu vyjdou vstříc. Já nevidím v tomhle případě žádný problém, že ho tady máme, že se zařadil mezi ty děti úplně skvěle.“

11. Jak podle vašeho názoru přijali žáka s postižením rodiče zdravých spolužáků ve třídě?

„Myslím si, že kladně, postavili se k tomu velice příznivě a byli také pro.“

12. Bylo pro vás samotnou složité přijmout do třídy dítě s postižením?

„Ne, neměla jsem žádný problém.“

13. Považujete inkluzi u dítěte ve vaší péči za úspěšnou?

„Já si myslím, že ano.“

14. V čem je podle vašeho názoru způsob inkluzivního vzdělávání největším přínosem?

„Asi v té individualitě, v individuálním přístupu k tomu dítěti. Já vlastně vidím, že kdyby ten chlapec sám chodil, ta by mohl být úplně samostatný.“

15. Pro koho je podle vás tento způsob vzdělávání největším přínosem - pro integrované dítě, učitele nebo celý kolektiv?

„Myslím, že je to přínosné pro všechny strany, jak pro něj, tak i pro ten kolektiv. Já si myslím, že děti a lidi obecně by mezi sebe měli brát lidi s určitým postižením, protože jsou prostě úplně normální a to, že jim něco brání trochu v pohybu, neznamená, že jsou nějaký jiný a proč je mezi sebe nebrat.“

16. Jakými prostředky by bylo možné, podle vašeho názoru, asistenci ještě více podpořit?

„Myslím si, že funguje, že jsme udělali maximum pro to, aby to fungovalo.“

17. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„S tělesným postižením v každém případě. Pouze pokud by měl někdo nějaké těžké duševní postižení, to už se zase řeší asi nějak jinak.“

Asistent pedagoga – Strakonice

1. Jaké je vaše odborné vzdělání?

„Speciální pedagogika jako celoživotní vzdělání. A teď studuju právě na Jihočeský, učitelství pro mateřské školy.“

2. Absolvovala jste nějaké pedagogické kurzy pro asistenty pedagoga?

„Ano kurz na asistenta pedagoga, už ani nevím, kdy to bylo, to už mám asi 6 let.“

3. Jak jste se dostala k této profesi a proč jste si ji zvolila?

„Já pracuji v dětském domově, takže tohle je jakoby moje druhý zaměstnání a byla to jakoby náhoda. Já jsem o to ani zájem neměla, ale pak jsem se tam dostala a začala mě bavit práce s dětmi. Ale jako sama o sobě bych tam asi nešla. A hlavně ani mě to nenaplnňuje být asistentka. Je to vlastně, není to tvořivá činnost úplně taková. Nevymýšlím si ty programy úplně sama, z toho důvodu. Ale když to беру zase z pozice z dětského domova, tak tam je to úplně o ničem.“

4. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

„10 let, ale ve školce rok. Ono je to zase jiný v tom dětském domově a tady.“

5. Jaký je váš úvazek na pozici asistenta pedagoga?

„4,5 hodiny denně.“

6. Jaká je vaše náplň práce v dané třídě a jaké činnosti při práci s dětmi uplatňujete?

„Když je tady M., tak jsem plně k dispozici jemu. Protože on špatně chodí, nenají se sám, takže jsem při něm při všech činnostech. Ostatním dětem se skoro nevěnuju. Občas jako pomůžu učitelkám nebo když mají tu volnou hru, tak ho tam dám, protože M. to je zlatý dítě, on je rád v kolektivu, rád si hraje, takže na něj dohlížím, koukám na něj,

protože zase nebudu u něj furt, protože i děti ho berou hrozně dobře. Ale když je tu, tak jsem hlavně s ním, protože on fakt nechodí. “

7. Máte podle vašeho názoru dostatečné kompetence na pozici asistenta pedagoga?

„Jako je to dobrý, je to pěkná práce, ale já se těším, já chci bejt učitelka, já nechci bejt asistentka, takhle to řeknu. “

8. Máte dostatek prostoru pro vlastní práci nebo máte úkoly jasně dané pedagogem?

„Jako jo, je to dobrý, já mám zlatý dítě, můžu si s ním sama něco vymýšlet, ale když se jede v nějakým tom programu, tak učitelka vymýšlí co budeme dělat a já to s ním dělám taky. Já bych si třeba vymyslela něco jinýho, jako mohla bych, ale zase když potom máme ty nástěnky, M. chce dělat stejný věci, jako dělají ty ostatní děti. Jinak se spolu domluvíme na všem, ale nemluví jí do toho, co má za program, myslím si, že by to ani nebylo vhodný, když jsem asistentka. Jsem na pozici, že mám pomáhat M. a jsem při ruce paní učitelce. “

9. Jak byste popsala vztah a vzájemnou spolupráci mezi vámi a pedagogem v dané třídě?

„Perfektní, to jako musím říct, že je skvělá učitelka. Ve všem jako, to je hrozně fajn holka. Oni jsou obě paní učitelky fajn. “

10. Nemáte subjektivně pocit nadbytečnosti?

„Nemám, myslím, že jsem tam potřebná. “

11. Asistujete tedy především integrovanému dítěti či se věnujete i ostatním dětem ve třídě?

„Já hlavně asistuju M., ale pomůžu i paní učitelce, ale fakt jako spíš pro něj. “

12. Pokud integrované dítě chybí například z důvodu nemoci, zůstáváte ve třídě a věnujete se ostatním dětem?

„Jo, tak hlavně když tady M. není, pracuju i s ostatními dětmi. “

13. Jaká je v tomto případě vaše pracovní náplň?

„To jsem po různých třídách a učím, tak kde je potřeba. “

14. Jak probíhá vaše komunikace s rodiči integrovaného žáka? Komunikují s vámi, či spíše s pedagogem?

„Komunikuji jenom s rodiči M. a normálně se domlouváme, ale samozřejmě když je potřeba, tak i po domluvě s učitelkou, ale sama normálně.“

15. Jaký je z vašeho pohledu vztah pedagoga a integrovaného žáka?

„Taky perfektní, on je zlatej, to je zlatý dítě.“

16. Jak hodnotíte vztah integrovaného žáka v kolektivu ostatních dětí?

„Právě že ho mají hrozně rádi ty děti. On teda je nemocnej od listopadu, potom teda byl v lázních, teď má jít na operaci, takže uvidíme, to bude zase nástup v září, jako když přišel poprvé. Ale děti ho hrozně berou mezi sebe a mají ho rádi. Holčičky hlavně, on je chytřej, ví všechny jména, takže fakt jako zapadnul dobře do kolektivu.“

17. Jak podle vašeho názoru přijali žáka s postižením rodiče zdravých spolužáků ve třídě?

„Já myslím, že taky úplně v pohodě. My jak jsme to vysvětlili těm dětem, neslyšela jsem, že by se to někomu nelíbilo. A i při zápise, nebo když jsem se sem chodila dívat ještě jako před začátkem školního roku, tak už i rodiče to věděli a reagovali normálně.“

18. Co je podle vašeho názoru v této profesi nejnáročnější?

„Já nevím a kord když to srovnávám s děcákem, tohle mě baví, takže tady mi to přijde jak v pohádce. V dětském domově je to náročnější, tady jsem úplně spokojená.“

19. Jak se bráníte psychickému vyčerpání?

„Nejsem, jsem fyzicky vyčerpaná. Psychicky ne.“

20. Je podle vašeho názoru pracovní pozice asistenta pedagoga dostatečně finančně ohodnocena?

„Když to vezmu za 4 hodiny jako dobrý no. Jako jo, nebudu říkat, že jako nejsem spokojená, dobrý. Jako když to vezmu ve srovnání s učitelkama, tak je to přiměřený. Protože zase ty učitelky mají daleko větší přípravu a všechno a daleko větší zodpovědnost že jo, já si zodpovídám za M., ale samozřejmě by se mi líbilo víc peněz, ale jako je to, když to vezmu globálně, na co ten stát má, tak dobrý. Pokud bych ale měla jen tuhle práci, nepracovala ještě v děcáku, tak to bych nedělala.“

21. Považujete inkluzi u dítěte ve vaší péči za úspěšnou?

„No, jako ve školce jo, ale když to vezmu v tom děcáku, já jsem proti třeba, proti zařazování všech dětí. V případě M., to je zlatý dítě, on je doma vedenej. V tomhle případě je teda úspěšná. Myslím si, že by neměl být zařazen mezi svýma, tyhle děti ho povedou dál. Zatím je teda intelektově na úrovni roku a půl. Ale zase některý věci ví jako dobře. Oni mají ten vývoj jako delší, takže se to projeví třeba až v tý škole. Pro tyhle děti jsem stejně ale pro začlenění. Ted' z mýho hlediska by mohl pokračovat i ve škole, ale zatím je to nejasný, na hranici, Ted' bych řekla, že bude dobrej.“

22. V čem je podle vašeho názoru způsob inkluzivního vzdělávání největším přínosem?

„Beru ty dobrý děti, jinak nevidím žádněj přínos. Tadyhle je to určitě to, že ty děti vidí, že i děti s postižením jsou normální, když to řeknu takhle, naučí se ohleduplnosti, když to srovnám tady ve školce, tak fakt na něj dávaj pozor. Fakt takovou tu přirozenou opatrnost. A M. je zase hnán téma dětma zdravýma, tak chce být jako oni.“

23. Pro koho je podle vás tento způsob vzdělávání největším přínosem - pro integrované dítě, učitele nebo celý kolektiv?

„Pro obě strany. Jak pro žáka, tak i pro učitele.“

24. Jakými prostředky by bylo možné, podle vašeho názoru, asistenci ještě více podpořit?

„Já si myslím, že je podpořená dobře. Jako co se týče M., rodina skvělá, která fakt dělá maximum pro to, aby se začlenil, já si myslím, že my taky děláme, fakt se mu věnujeme, zapadl dobře do tý třídy. Takže si myslím, že to je dostatečný tady.“

25. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„V tomhle případě ano, jinak celkově jsem proti inkluzi. Protože když pak mají poruchy chování, tak je to strašný. Jako mít ve třídě 28 dětí a ještě někoho, kdo bude narušovat. Jako ve školce to nevadí, ale ve škole jako fakt bude narušovat a asistent ho bude mírnit. To jako nejde, to není práce, není to dobrý ani pro učitelky, ani pro děti, protože jsou narušovaný tím chováním a usměrňováním. To je smutný, že u nás je ted' hrozná inkluze a berou se tam ale všechny ty děti, to mi na tom vadí, takže já asi nejsem moc vhodná tady na to.“

Ředitelka MŠ – Český Rudolec

1. Kolik celkem dětí ve vaší mateřské škole se vzdělává formou inkluzivního vzdělávání?

„Momentálně dvě děti.“

2. Jaké konkrétní postižení má integrované dítě ve vaší mateřské škole?

„Jedno má tělesné, jako spasticita dolních končetin, takže nechodí, je tam oslabené svalstvo, plus středně těžký stupeň mentálního postižení, jako kombinované postižení teda a druhý je autista.“

3. Jak dlouho je již žák integrovaný?

„Od září 2014, nastoupila do školky.“

4. Jak dlouho se integrace připravovala?

„No tak my jsme o ní věděli už vlastně od toho zápisu, ten probíhal někdy v první polovině května. Takže vlastně od té doby, až do toho nástupu jsme zpracovávali nějaké ty informace o tom, jak s tou K. vlastně pracovat, jestli bude potřebovat nějaké speciální vybavení no a vlastně ještě během toho září se to ještě ladilo.“

5. Má integrovaný žák vytvořený IVP? Kdo všechno se podílel na jeho vytvoření?

„Má. Podílela se učitelka v mateřské školce, asistentka, speciální pedagog tady na škole, externí pracovníci z Arpidy a z rané péče.“

6. Kolik celkem asistentů pedagoga v současnosti pracuje ve vaší mateřské škole?

„V mateřské škole jsou dvě asistentky.“

7. Podle jakých kritérií vybíráte vhodné kandidáty na pozice asistenta pedagoga?

„Tak podle toho, jednak si sem dávaj samozřejmě žádosti, podle toho jaké mají vzdělání, jestli s nima třeba máme už nějaké zkušenosti a jestli třeba už tu práci někdy dělali.“

8. Podle jakých kritérií stanovujete úvazky asistentů pedagoga?

„Podle toho, kolik mi dá kraj peněz na asistenta. Většinou to vychází maximálně půl úvazku.“

9. Jaké jsou dle vašeho názoru profesní vztahy mezi pedagogy a asistenty pedagoga ve vaší mateřské škole?

„Já myslím, že vychází úplně skvěle, spolupracují, navzájem si pomáhají, tam myslím není žádný problém.“

10. Kdo všechno se podílí na financování asistentů pedagoga? Přispívají také rodiče integrovaných dětí například formou sponzorských darů?

„Na asistenta pedagoga čerpáme jenom ty finanční prostředky z kraje, to co nám přidělí. Na K. teda už máme schválenou dotaci, až do té doby, než půjde do školy. Jinak rodiče se na jeho financování nepodílí. Jako žádný sponzorský dar na tuhle formu nemáme. Ale něco si hradí. Třeba pomůcky, s kterými si K. hraje, tak nám půjčí. Něco nám i třeba půjčila ta rána péče a něco hradíme my.“

11. Je podle vás finanční ohodnocení asistentů pedagoga dostačující?

„V žádném případě.“

12. Jaká je podpora ze strany SPC a PPP?

„Ta spolupráce funguje, ale ne třeba tak s SPC, ale s Arpidou, s tou jsme úzkým kontaktu, protože jsme vlastně takovouhle formu postižení ve škole neměli, takže jsme to konzultovali hodně úzce. Oni byli tady, my jsme byli za nima, takže ta spolupráce funguje bezvadně.“

13. V jakých časových intervalech probíhají kontroly odborníků z SPC a je to dle vašeho názoru dostačující?

„No byli tady jednou, takže si myslím, že tak jednou za rok. Jednou za školní rok si myslím, přece jenom je to sem osmdesát kilometrů, tak je to pro ně dost daleko a oni samozřejmě taky musí šetřit. Ale z rané péče ze Soběslavi už tady byli dvakrát.“

14. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„Vůbec nejsem proti, spíš si myslím, že je to jako naopak, že to je dobře, že se tyhle děti s tím tělesným postižením do školy mezi ty normální děti teda v uvozovkách dostávají, protože to přináší podle mě užitek oběma stranám. Ty zdravé děti s i uvědomí, že nejde všechno tak, jak by mělo, pro ty nemocný, že pro ně je úspěch i se zvednout. Třeba K., tam byl úspěch, že se zvedla a teď už začíná i chodit. Ty nemocné děti si zase berou příklad z těch zdravých, jak třeba to jde dělat. Takže si myslím, že ta spolupráce funguje na obě strany bezvadně, že to je přínos pro obě strany.“

Pedagog – Český Rudolec

1. Jaké je vaše odborné vzdělání?

„Bakalářské studium Učitelství pro mateřské školy přímo.“

2. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

„No tak ta je čtyři měsíce.“

3. Kolik celkem dětí je ve vaší třídě dětí?

„Ted' máme jedenáct dětí.“

4. Bylo pro vás těžké přijmout do třídy asistenta pedagoga?

„Tak já jsem vlastně nastupovala s tím, že vím, že je tady asistent pedagoga a těžký to pro mě nebylo. Jako člověk se samozřejmě malinko bojí do čeho jde, ještě když jde do novy práce.“

5. Jak vnímáte přítomnost další osoby ve třídě? Je patrný vliv asistence?

„K. opravdu potřebuje, aby se jí neustále někdo věnoval, kord při jídle, při cvičení a pohybu. Ten asistent je třeba.“

6. Jak byste popsala vztah mezi vámi a asistentem pedagoga?

„Já bych řekla, že výborný.“

7. Jaký máte pocit z vaší vzájemné spolupráce?

„Opravdu super, pomůže nám, když je třeba, pomůže i uklidit třeba, když se K. zabaví sama nebo tu není. Hodně pomáhá.“

8. V čem podle vás spočívá přínos práce asistenta pedagoga ve třídě?

„No bez něj by to vůbec nešlo. Největší přínos je to, že tady vůbec to dítě může být integrovaný.“

9. Jaký byste popsala vztah mezi vámi a integrovaným žákem?

„Řekla bych, že je taky hrozně fajn. K. už se ode mě nechá pochovat, zezáčátku teda uhýbala, protože na mě nebyla zvyklá, ale ted' už jsme na dobré cestě.“

10. Jak hodnotíte vztah integrovaného žáka v kolektivu ostatních dětí?

„Úžasně. Já teda když jsem byla na praxi, tak tam žádný integrovaný dítě nebylo, takže já jsem to tady viděla v podstatě poprvé, ale můžu říct, že děti se krásně chovají, že jsou

ohleduplný a K. to všechno prožívá. Když děti běhají, hrají si na něco, tak K. zvedne ručičky, třepe s nima a je vidět, že prostě i ona ty děti okolo sebe prožívá.“

11. Jak podle vašeho názoru přijali žáka s postižením rodiče zdravých spolužáků ve třídě?

„Myslím si, že nebyl jediný problém. Je to tady malá vesnička, takže ty lidi se znají.“

12. Bylo pro vás samotnou složité přijmout do třídy dítě s postižením?

„Myslím si, že ne. Je tu málo dětí, máme jich třeba proto ve druhé třídě málo a jsou to předškoláci, takže o to je to asi jednodušší.“

13. Považujete inkluzi u dítěte ve vaší péči za úspěšnou?

„Určitě.“

14. V čem je podle vašeho názoru způsob inkluzivního vzdělávání největším přínosem?

„Je přínosem v tom, že ty děti se nebojí děti s handicapem, protože jsou na něj zvyklí. Děti, které tohle neznají, že je někdo postižený, je na vozíčku nebo má mentální postižení, tak většinou koukají a nejsou na to zvyklí, protože s tím nikdy nepřišly do kontaktu. Je hrozně vidět, jak ty děti se k té K. i ohleduplně chovají, oni opravdu ví, že musí na ní dávat pozor a že je to úplně normální dítě svým způsobem v uvozovkách, jako oni, která se raduje, který se něco nelíbí, takže je to hrozně fajn z tohoto pohledu.“

15. Pro koho je podle vás tento způsob vzdělávání největším přínosem - pro integrované dítě, učitele nebo celý kolektiv?

„Já si myslím pro oboje, že je to opravdu vzájemný. K. je zvyklá na děti, krásně se zapojuje a pro ty ostatní děti je to taky přínos, naučí se, jak se mají chovat a ví, že je nějakým způsobem nemocná, ale že může být v kolektivu a fungují společně.“

16. Jakými prostředky by bylo možné podle vašeho názoru asistenci ještě více podpořit?

„Já bych řekla, že v rámci možností ano. Možná nějaký předměty, hračky, třeba navíc. I když má spoustu půjčených hraček. A ještě teda ten bezbariérový přístup, který tady není. Ale paní asistentka si jí vyzvedává v šatně a přenesla ji do třídy.“

17. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„Já si myslím, že je to dobře, že všichni mluví o inkluzi, ale jako je to podle mě tak finančně náročný, že pokud nejsou opravdu ty dotace, tak školy na to nemají. Myslím, že je škoda, že když už jsou ty děti integrovány, tak aby pak šly třeba zase pryč, protože na to nejsou peníze. Jinak jsem pro inkluzi.“

Asistent pedagoga – Český Rudolec

1. Jaké je vaše odborné vzdělání?

„Diplomovaný asistent v oboru sociální práce.“

2. Absolvovala jste nějaké pedagogické kurzy pro asistenty pedagoga?

„Pro asistenta pedagoga ne, ale dodělávala jsem si vzdělání dálkově, pedagogické minimum a teď ještě studuju vlastně speciální pedagogiku.“

3. Jak jste se dostala k této profesi a proč jste si ji zvolila?

„Tak začínala jsem jako učitelka na základní škole a vlastně když přišel klouček, který měl těžký balbuties, tak jsem přešla k němu jako asistent pedagoga a postupně jsem se dostala ke K., která je tělesně, ale i mentálně postižená, kombinované postižení.“

4. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

„Asi třináct let.“

5. Jaký je váš úvazek na pozici asistenta pedagoga?

„Padesát procent, jakoby půl úvazek.“

6. Jaká je vaše náplň práce v dané třídě a jaké činnosti při práci s dětmi uplatňujete?

„Tak moje náplň je, pokud tady mám K., tak je to vlastně plná asistence u K., osobní asistence teda. Pokud K. chybí, tak jsem asistent pedagoga, to znamená, k ruce paní učitelce nebo pokud je něco třeba ve vedlejší třídě. Když je tady K., ta jelikož je tělesně postižená, nechodí, ale začíná se stavět na nožičky, tak je to o tom, aby nepadla nikde nebo věnovat se jí, rozvíjet hrubou a jemnou motoriku, jsou to i činnosti jako malování obrázků, hraní si s molitanovými kostkami.“

7. Máte podle vašeho názoru dostatečné kompetence na pozici asistenta pedagoga?

„Myslím si, že někde by to možná chtělo ještě trošku dozvědět se. I když je pravda, že dostávám spoustu rad, zkušeností a tak dále.“

8. Máte dostatek prostoru pro vlastní práci nebo máte úkoly jasně dané pedagogem?

„Mám dostatek prostoru, protože všechno se odehrává vlastně podle situace toho dítěte, každý den je jiný, každá chvilka je jiná. Jednou uděláme spoustu práce, od listování knížkami, hraní si na koberci nebo i stavění se na koberci s pomocí, ale z toho jsou i dny, kdy neuděláme skoro nic. Takže to záleží na tom dítěti a jeho momentální náladě. Ale jinak prostor mám. Pokud to jde, zapojujeme se do všech činností.“

9. Jak byste popsala vztah a vzájemnou spolupráci mezi vámi a pedagogem v dané třídě?

„Naprosto bezvadný. Myslím, že si vycházíme vstříc, paní učitelka je ochotná a otevřená všemu.“

10. Nemáte subjektivně pocit nadbytečnosti?

„Ne.“

11. Asistujete tedy především integrovanému dítěti či se věnujete i ostatním dětem ve třídě?

„Především tomu dítěti, ale jak říkám, pokud K. chybí, tak i ostatní dětem.“

12. Pokud integrované dítě chybí například z důvodu nemoci, zůstáváte ve třídě a věnujete se ostatním dětem?

„Ano buď zůstávám ve třídě, nebo i přebíhám do té druhé třídy, podle toho, kde je potřeba.“

13. Jaká je v tomto případě vaše pracovní náplň?

„To co je potřeba. Třeba paní asistentka v druhé třídě studuje dálkově a v pátky tady nebývá, takže bývám i v druhé třídě nebo pokud je potřeba, tak i nahore na základní škole, kde je také integrovaný žák.“

14. Jak probíhá vaše komunikace s rodiči integrovaného žáka? Komunikují s vámi, či spíše s pedagogem?

„Komunikuju s nimi já a je to z toho důvod, že vlastně K. mám na starosti celý den a ty činnosti a vůbec veškeré aktivity toho dne, zážitky, dojmy, všechno předávám hned při předání K. rodičům. Takže tady je vlastně ta úzká spolupráce a i zpětná vazba. I oni co doma dělají je ve snaze, aby se K. nějakým způsobem posunula dál. S rodiči ostatních dětí je to jak kdy, ale převážně je to paní učitelka, ale když je potřeba, tak i já.“

15. Jaký je z vašeho pohledu vztah pedagoga a integrovaného žáka?

„Úplně úžasný. Jako takhle, záleží, když je třeba nová osoba v její blízkosti, tak se nejprve rozkoukáváme a snažíme se navázat ten kontakt. Ale i dneska to třeba bylo o tom, že paní učitelka je tu nová, tak ale natáhla ruce a zkouší navázat kontakt.“

16. Jak hodnotíte vztah integrovaného žáka v kolektivu ostatních dětí?

„Je to tak, že K. přišla v úplně nejlepší chvíli, v jaký mohla. Protože děti byt' jsou živlové, tak jí mají hrozně moc rádi. Ona má tady oblíbený minimálně tři děti, na kterých úplně visí a je vidět, když se k ní to dítě blíží, jak úplně roztaje. Takže ten vztah děti versus K. krásný. Mají ji rádi, vítají ji každé ráno a opravdu se snažíme zapojovat do všech činností, i když děti cvičí na koberci, tak K. je mezi nima. Každá akce, každá příprava na vystoupení, všechno dohromady, aby byla co nejvíce mezi nima. A je vidět, jak se posunula od začátku, co nastoupila do školky a kde už je teď.“

17. Jak podle vašeho názoru přijali žáka s postižením rodiče zdravých spolužáků ve třídě?

„Já myslí, že úplně v pohodě, nebyl problém.“

18. Co je podle vašeho názoru v této profesi nejnáročnější?

„No já mám radost z každého pokroku a nepřipouštím si to tak, že je nějaká jiná a беру ji jako normální zdravý dítě. Takže prostě ano, tady to dělat budeš a tohle dělat nesmíš. I fyzická zátěž, jo máme tady nějakých šestnáct kilo, tak je to i v tomhle těžký.“

19. Jak se bráníte psychickému vyčerpání?

„Tak mám tady ještě ostatní děti jako dobíječe a jinak koníčky a záliby.“

20. Je podle vašeho názoru pracovní pozice asistenta pedagoga dostatečně finančně ohodnocena?

„Já si myslím, že jo. Zase záleží na nárocích dotyčného člověka, ale já si myslím, že je to tak přiměřený.“

21. Považujete inkluzi u dítěte ve vaší péči za úspěšnou?

„U K. ano. Tady ano, protože přišla do kolektivu, kde je málo dětí, je nás tady dohromady jedenáct, takže prostor tady pro své vyžití má, přišla ve chvíli, kdy vlastně jsou takové, jaké jsou, ale chovají se k ní krásně a to K. potřebuje, aby se posunula někam dál.“

22. V čem tkví podle vašeho názoru největší přínos inkluzivního vzdělávání?

„Myslím si, že je to v tom, že nejenom postižené dítě se dostane do zdravého kolektivu, ale že i ty zdravé děti vidí, že můžou být i taci, kteří mají nějaké postižení, omezení. I když často slýchám třeba při vycházce, že ta K. se má, ta si jede na kočárku a já jim vysvětluju, ať si představí, že K. by se třeba naopak chtěla proběhnout. Takže je to spíš nahlížení do světa postižených dětí, stejně tak jako nahlížení toho postiženého do života zdravých dětí.“

23. Pro koho je podle vás tento způsob vzdělávání největším přínosem - pro integrované dítě, učitele nebo celý kolektiv třídy?

„Vůbec pro všechny, pro to samotné dítě, pro kolektiv, ale i pro rodiče, kteří si odpočinou v tu chvíli a je to i v tom přístupu. Myslím si, že rodič bývá takový mnohem citlivější a tomu dítěti neustále s něčím pomáhají a to dítě to potom začne zneužívat. Kdežto ve škole, tady není maminka a musím si poradit sám. Takže tady je myslím přínos pro všechny.“

24. Jakými prostředky by bylo možné, podle vašeho názoru, asistenci ještě více podpořit?

„Myslím si, že je dostatečně zajištěná, protože máme i úzkou spolupráci i se střediskem rané péče a vlastně paní sociální pracovnice, která má K. od malička v péči, tak jezdí za náma i na návštěvy, máme tady od nich půjčené i hračky, takže můžeme zkoušet, to co používají oni, stejně tak co používají rodiče doma. Takže ta spolupráce v tomhle je výborná, jinak co se týče zajištění, tak možná i to, že kdyby bylo více těch materiálů, které bychom si nemuseli jen půjčovat, ale kdybychom je měli přímo vlastně k dispozici. Ale jako díky za to, že máme půjčené věci.“

25. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„Tak myslím si, že to není daleko od věci, když vidím ten případ K., nebo zažila jsem i více dětí zařazených do běžné základní školy, i když ta práce je mnohdy velmi náročná, ale takový nahlédnutí do života tělesně postiženého žáka stojí zato.“

Ředitelka MŠ – Vodňany

1. Kolik celkem dětí ve vaší mateřské škole se vzdělává formou inkluzivního vzdělávání?

„Jedno.“

2. Jaké konkrétní postižení má integrované dítě ve vaší mateřské škole?

„Má dětskou mozkovou obrnu, hemiparézu, pravostrannou hemiparézu. Je ale normálně pohyblivý, soběstačný. Pravou stranu má ale těžko pohyblivou, i když je asi prvaák, tak se musel přecvičit na leváka, takže dělá všechno levou. Tam už je to taková trošku kostrbatější záležitost, takže potřebuje cvičení. Pravidelné cvičení Vojtovy metody a cvičení jako procvičování. Většinou má tu postiženou ručičku jakoby skrčenou a pomáhá si s ní velmi málo. A taky napadá na pravou nohu.“

3. Jak dlouho je již žák integrovaný?

„Čtvrtý rok, teď mu bude sedm.“

4. Jak dlouho se integrace připravovala?

„Konkrétně tady u toho chlapečka rok dopředu. Rok dopředu jsme se s rodiči domlouvali. Jako co potřebuje, jakým způsobem s ním budeme pracovat.“

5. Má integrovaný žák vytvořený IVP? Kdo všechno se podílel na jeho vytvoření?

„Ano, podílela se třídní učitelka, asistent, speciálně pedagogické centrum, pod které patří, tady konkrétně pod Arpidu a rodiče.“

6. Kolik celkem asistentů pedagoga v současnosti pracuje ve vaší mateřské škole?

„Jeden.“

7. Podle jakých kritérií vybíráte vhodné kandidáty na pozici asistenta pedagoga?

„Já jsem neměla kritéria stanovená, tahle paní asistentka už tady pracuje osm let a vždycky jakoby my jsme ji přijímali k úplně jinému dítěti. Bylo to k dítěti s Downovým syndromem a vlastně na základě toho, že jsme si vybírali já i rodiče toho dítěte. A vlastně už tady u nás zůstala, protože vlastně vždycky se naskytne další a další příležitost, k jakému dítěti jí přiřadit. Takže ona vlastně, neměla vzdělání, potřebné vzdělání k tomu, ale dodělala si potřebné vzdělání, které k tomu potřebuje. Takže mi jí máme vždycky v záloze, když se naskytne zase nějaká příležitost ji k někomu přiřadit. Vlastně vyjma jednoho roku, kdy tady pracovala jako uklízečka, tak vždycky byla přiřazena u nějakého dítěte, které to potřebovalo. Vlastně jí šlo o to, aby nemusela odejít tady od nás.“

8. Podle jakých kritérií stanovujete úvazky asistentů pedagoga?

„No podle toho, jak dochází to dítě do školky. Takže když V. je tady od rána do večera, vlastně téměř po celou dobu provozu mateřské školy, tak potřebujeme po celou dobu asistenta k němu.“

9. Jaké jsou dle vašeho názoru profesní vztahy mezi pedagogy a asistenty pedagoga ve vaší mateřské škole?

„Dobré, výborné.“

10. Kdo všechno se podílí na financování asistentů pedagoga? Přispívají také rodiče integrovaných dětí například formou sponzorských darů?

„Protože jsme soukromá školka, nežádáme stejně jako normální školky, ale u nás je to vyplývá grantovou formou. Tu vždycky vyplíše ministerstvo školství a my si potom můžeme požádat o zafinancování na krajský úřad. Prostřednictvím krajského úřadu na ministerstvo. Takže prostředky dostáváme prostřednictvím krajského úřadu přímo z ministerstva. A ta částka na toho asistenta vždycky se odvíjí od vlastně té celkové sumy, kterou pošle ministerstvo kraji a kraj to přerozděluje podle počtu asistentů na jednotlivých školách, takže ta částka se každý rok mění. Ale nikdy to nepokryje toho asistenta, vlastně to pokryje tak šedesát procent tady toho úvazku, zbytek se doplácí bohužel z našeho rozpočtu na pedagogy. Kdy si ukrajujeme my všichni. A co se týče rodičů, tyhle se nepodílí. My jsme měli vlastně loni chlapečka, ten byl nepohyblivý, nebo

teda s velkou dopomocí a tam teda rodiče se spolupodíleli nějakou částkou, ale nebylo to vlastně taky na úplně celé pokrytí toho asistenta, ale významně to pomohlo. “

11. Je podle vás finanční ohodnocení asistentů pedagoga dostačující?

„No já nevím no, tak jako nikdy nemůžete říct, že je všechno dostačující. Jako asi bych si přála jim dát víc, ale zase když se rozhlédnete kolem, co dostávají jiné profese, tak je to takový zlatý střed. “

12. Jaká je podpora ze strany SPC a PPP?

„Žádná. My jsme se s nima ještě nesetkali, od té doby, co je tady V. integrovaný. Jako i ten IVP byl vlastně formou, že to podepsali, když tam rodiče u nich byli. Oni tam s ním vlastně dojíždějí, tuším jednou za čtrnáct dní, jezdí na různý ty terapie, ergoterapie, logopedie. Takže jako ti rodiče nám ty zprávy poskytnou, ale není to jejich povinnost, to je jejich dobrá vůle. Ted' tady zrovna řešíme případ, kdy bychom potřebovali integrovat dítě a vlastně paní asistentka funguje jako asistentka dvou dětí a tam rodiče nám neposkytli ani zprávu, oni ještě nepřijali to, že dítě potřebuje nějakou speciální péči, takže tam je práce i s rodičema a je to složitý. Ale jako s námi jako se školou teda z Arpidy nespolupracují. Oni jako vlastně by se měli vyjádřit k nějakým těm věcem, který v tom plánu jsou, a co by chtěli jako změnit, upravit nebo doplnit a žádná odezva z jejich strany. Jako jsou SPC, který spolupracují daleko intenzivněji a častěji, takže můžu říct, že už jsme jich měli hodně, protože už jsme měli hodně integrovaných dětí a nejintenzivnější spolupráce je s SPC Strakonice, sem opravdu i speciální pedagog dojížděl tak dvakrát, třikrát do roka. Vždycky konzultoval práci, pobyl tady s tím dítětem třeba, viděl to dítě v prostředí mateřské školy, případně s něčí pomohl. To samé bylo, tuším s SPC budějovickým pro zrakově postižené děti, tam to byla výborná spolupráce. Ale u té Arpidy to bylo to samé i loni když tady byl chlapeček a viděli jsme je jednou, když měl nastoupit do školy., tak jako hlavně ohledně zajištění asistenta pro školu. “

13. V jakých časových intervalech probíhají kontroly odborníků z SPC a je to dle vašeho názoru dostačující?

„U samotného V., který tam dojíždí s rodiči, tak vlastně každých těch čtrnáct dní. “

14. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„Pozitivní. U všech dětí. Já si myslím, že v tom předškolním věku lze vzdělávat téměř všechna postižení jakoby inkluzivně. Potom samozřejmě pro základní školy už jsem trochu obezřetnější, tam opravdu už všechny děti nelze vzdělávat asi inkluzivně. Mluvím i ze zkušenosti. Dcera pracuje na základní škole ve speciální třídě a tyhle děti bych si opravdu nedokázala představit vzdělávat inkluzivně. Myslím si, že do toho středně těžkého pásma postižení určitě, co se týče tělesného, tak taky to středně těžké lze, i kdy i to těžké postižení, ale to je individuální velice, nelze to takhle specifikovat, protože opravdu to rozpětí toho diagnostikování je hrozně velký. Měli jsme tady chlapečka nevidomého, úplně nevidomého a normálně zvládá základní školu, protože je na tom inteligenčně velice dobře. A měli jsme tady i dítě s Downovým syndromem a měli jsme tady právě i děti s těžkým mentálním postižením, tam bylo právě kombinovaný mentální s tělesným a v mateřské škole to zvládli, ale teď jsou právě v té speciálce. Normální inkluzivní vzdělávání prostě nezvládnou. Zase je to potřeba posuzovat případ od případu, teď je to hrozně mediálně rozmáznuté a myslím si, že některý ty děti to opravdu nelze dát do běžné třídy.“

Pedagog – Vodňany

1. Jaké je vaše odborné vzdělání?

„Střední odborné s maturitou, pedagogické.“

2. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

„28 let.“

3. Kolik celkem dětí je ve vaší třídě?

„18.“

4. Bylo pro vás těžké přijmout do třídy asistenta pedagoga?

„Ne, vůbec ne. Bylo to příjemné. Já jsem tady měla několik postižených dětí a učila jsem je bez asistenta v té době, to už je dýl, takže tady nebyli asistenti, ale teď vlastně jsme vzali asistenta už v době, kdy jsme tu měli dítě, dítě přišlo teda spolu s asistentkou, takhle bych to řekla.“

5. Jak vnímáte přítomnost další osoby ve třídě? Je patrný vliv asistence?

„Určitě je. Určitě a pro mě je to docela příjemné, nijak mi to nevadí. Ale taky záleží na postižení dítěte jo. Pokud je to dítě postižené, že by jako víc vyrušovalo, tak samozřejmě to narušuje práci, i ty děti na to nahlíží jinak, ale zatím to asistentka zvládá v pohodě. Takže nevadí, nevadí. Naopak bych řekla, že to pomáhá i těm dětem, že se dokážou vcítit do postižení toho dítěte, že i když pak potkají na ulici postižené dítě, tak ví, o co jde, jak se k němu mají chovat. “

6. Jak byste popsala vztah mezi vámi a asistentem pedagoga?

„Největší kamarádky, opravdu, ale tím, že sem přišla jako asistentka, předtím jsme se neznaly. Ted' jsou z nás fakt nejlepší kamarádky, sedly jsme si. “

7. Jaký máte pocit z vaší vzájemné spolupráce?

„Úžasný. “

8. V čem podle vás spočívá přínos práce asistenta pedagoga ve třídě?

„Pomáhá mi i s ostatními dětmi. Další věc je, že se vzájemně doplňujeme. Jedna má nápad, druhá to doladí jako jo, že prostě není to všechno na mě. Že já něco vymyslím a ona se mnou spolupracuje, že to není vzájemně soutěž, že bychom si konkurovaly, jako já udělám to a ty to neuděláš nebo tak. Naopak si hrozně pomáháme. “

9. Jaký byste popsala vztah mezi vámi a integrovaným žákem?

„Dobý, věnuju se mu stejně jako ostatním dětem. “

10. Jak hodnotíte vztah integrovaného žáka v kolektivu ostatních dětí?

„Tak záleží taky hodně na tom integrovaném dítěti. Na tom jeho postižení. Protože měli jsme tu děti, který chtěly děti a chtěly si s nima hrát a povídat, ale jsou děti, který prostě společnost nevyžadují jo. Takže i ty děti se k nim pak chovají, že si jich nevšímaly. Jinak V. má vztah k dětem úžasnej a děti k němu taky. Ono to jeho postižení jako není zas tolik patrný, ale vztah je úžasnej, mají hrozně rádi. “

11. Jak podle vašeho názoru přijali žáka s postižením rodiče zdravých spolužáků ve třídě?

„Taky bez problému. Nikdy nebyl nějaký jako názor rodičů špatnej. Nikdy se to k nám ani nedoneslo, nic takovýho. “

12. Bylo pro vás samotnou složité přijmout do třídy dítě s postižením?

„No tak když mi přišlo první dítě, tak jsem z toho měla strach, ale pak jsem zjistila, že vůbec strach mít nemusím. Jako já se na ně těším. Když mi má přijít další dítě s postižením, tak mě to baví ta práce s tím postiženým dítětem, i když mám zdravý děti tady- Ale u toho dítěte můžu sledovat, jak plní úkoly, úkoly těch zdravých dětí, můžu sledovat ten rozdíl a hlavně ty jeho úspěchy potom jo. Jako jsou věci, u kterých bychom si mysleli, že to to dítě nezvládne a ono třeba zvládne víc věcí, než ty zdraví děti jo. Tak v tom je to dost přínosný, že nemůžeme odsuzovat všechny postižené, že by se nemohli zařadit a řeka bych, že je dobře, že mají možnost se zařadit mezi zdravý. Ale jako kdybych neměla asistenta, samozřejmě je to potom horší, ale s ním mi to vůbec nevadí.“

13. Považujete inkluzi u dítěte ve vaší péči za úspěšnou?

„Ano.“

14. V čem je podle vašeho názoru způsob inkluzivního vzdělávání největším přínosem?

„Vlastně celkově asi nejvíc v tom, že se děti mají možnost setkat s postižením a jinak na to potom nahlížet.“

15. Pro koho je podle vás tento způsob vzdělávání největším přínosem - pro integrované dítě, učitele nebo celý kolektiv?

„Já bych řekla, že největší přínos je zaprvý teda pro to dítě, protože má možnost se integrovat a má možnost žít s ostatními úplně přirozeně, že není ostrčený a i pro ty děti ostatní, že se učí žít s postiženým dítětem.“

16. Jakými prostředky by bylo možné, podle vašeho názoru, asistenci ještě více podpořit?

„Jako třeba finančně, pomůcky nebo třeba spolupráce s SPC to je důležitý. Někdy se stane, že asistent neví, jak zrovna třeba na to dítě. Nebo třeba i s těma lékařema, který vlastně to dítě mají v péči. Protože někdy má třeba takový postižení, že nevíme, jak na něj působit, jak s ním procvičovat různé věci no. U některých dětí je to přirozený, ale jsou i děti, u kterých nevíme prostě jak na ně reagovat a jak jim pomáhat. Tady je teda hlavně spolupráce s SPC ze Strakonice a jinak jezdí s rodičema do Arpidy, takže tam nám třeba ty obecné věci řeknou rodiče. U něj je to třeba dobrý, že je tam jenom to postižení tělesný, to je dobrý, tam je to intelektově v pořádku.“

17. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„Můj názor je kladný. Ale třeba integrovat všechny děti si myslím, že ne, že když jsou postižení, třeba jsem viděla chlapečka autistu, co má hodně těch autistických znaků, to určitě ne, to jsem viděla jednoho takhle. Ale ty tělesně postižený, pokud ten asistent na to má, fyzicky, tak ty určitě. Jsme měli i toho chlapečka s Downovým syndromem a ten už chodí do školy úplně v pohodě. Ale ten když měl přijít, tak já jsem z toho měla hlavu obrovskou, ale ten byl nejlepší. Jako vzpomínám na všechny ráda. Určitě zařazovat, jako pokud to jde, takhle, pokud to jde, tak určitě zařazovat. Stává se, že prostě to nejde a že to narušuje potom tu práci jo.“

Asistent pedagoga – Vodňany

1. Jaké je vaše odborné vzdělání?

„Střední odborné, obor prodavačka.“

2. Absolvovala jste nějaké pedagogické kurzy pro asistenty pedagoga?

„Mám asistenta pedagoga v Českých Budějovicích, to je roční kurz, abych mohla pracovat jako asistent pedagoga. Ještě jsem absolvovala kurz Forsteinovy metody a pak jsem jezdila do Ovečky, protože jsem tady měla chlapečka s Downovým syndromem a tam jsme pracovali. To je takovej institut nebo sdružení přímo jenom pro downy.“

3. Jak jste se dostala k této profesi a proč jste si ji zvolila?

„Byla to náhoda, po mateřské dovolené jsem se dozvěděla, že tady ve školce hledají asistenta a podmínka byla, abych byla na pracovním úřadě, měla jsem taky dvě děti, abych věděla, jak pracovat s dětmi, ale dělala jsem asistenta chlapečkovi s Downovým syndromem a postupem času jsem si musela dodělat teda to vzdělání, abych se tomu mohla věnovat a mohla bych jít třeba i dál jako asistent do školy, ale o tom neuvažuju. Já si myslím, že ta školka, hlavně tahle naše školka je taková rodinná a ta škola už je takovej velkej institut a nevím, jestli by mě to naplňovalo.“

4. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

„8 let.“

5. Jaký je váš úvazek na pozici asistenta pedagoga?

„Tak to je individuální, když sem nastoupí nějaké dítě s postižením, tak musíme zažádat o peníze na kraji a podle jsem tady. Momentálně je moje pracovní doba od osmi do jedné.“

6. Jaká je vaše náplň práce v dané třídě a jaké činnosti při práci s dětmi uplatňujete?

„S tím dítětem vlastně pracujeme jako všichni ostatní s paní učitelkou a pracujeme jako ostatní děti, zdravé děti. On vlastně pracuje společně s dětmi, už půjde do školy teď v září, takže tam hlavně grafomotoriku trénujeme, protože má pravou stranu postiženou a levou má ochablou, takže pracujeme hlavně s grafomotorikou a jinak taky je to vlastně v rámci té třídy s paní učitelkou, kdy vlastně dělá všechno jako ostatní. Zapojuje se do tělesné výchovy nebo učí se básničky, všechno jako ostatní děti. Já mám vlastně dvě děti najednou, druhý je chlapeček s poruchou chování U toho pak když třeba už nechce pracovat, dělat tu činnost a začne pobíhat, tak si sedneme a pracujeme spolu sami. Skládáme puzzle, to co ho zajímá, učíme se písmenka, protože mu je pět let, on umí i počítat, takže skládáme různé obrázky, takže počítáme a máme takový logický tabulky, podle kterých pracujeme.“

7. Máte podle vašeho názoru dostatečné kompetence na pozici asistenta pedagoga?

„Já myslím, že jo.“

8. Máte dostatek prostoru pro vlastní práci nebo máte úkoly jasně dané pedagogem?

„Taky. Jako my začínáme činnost po svačině spolu s pedagogem, ale pak když ho už ta činnost nebaví nebo nezajímá, tak pracujeme sami, ale jinak v tom kolektivu dětí, protože je potřeba, aby se začlenil do toho kolektivu, aby pak třeba až půjde do té školy, tak aby nevyčníval, nebyl jiný, i když třeba tam bude mít asistenta, ale aby byl připravený na tu školu, aby se od těch dětí jako neodlučoval, aby byl v tom kolektivu.“

9. Jak byste popsala vztah a vzájemnou spolupráci mezi vámi a pedagogem v dané třídě?

„No skvělý, úplně.“

10. Nemáte subjektivně pocit nadbytečnosti?

„Myslím si, že ne.“

11. Asistujete tedy především integrovanému dítěti či se věnujete i ostatním dětem ve třídě?

„I ostatním, když je potřeba. Ale samozřejmě nejvíc integrovaným ale samozřejmě když se oblékají malé děti, tak jim pomáhám.“

12. Pokud integrované dítě chybí např. z důvodu nemoci, zůstáváte ve třídě a věnujete se ostatním dětem?

„Zůstávám ve třídě.“

13. Jaká je v tomto případě vaše pracovní náplň?

„Pomáhám pedagogovi.“

14. Jak probíhá vaše komunikace s rodiči integrovaného žáka? Komunikují s vámi, či spíše s pedagogem?

„No spíš paní učitelka, ale když je potřeba, tak i já. Je to zase individuální, podle toho, jaké to je dítě. Třeba když jsem měla Downův syndrom, ten tady byl jako první, tak tam jsem komunikovala s rodičema já. Pak jsme měli ADHD, ten je taky ve škole chlapeček, tak s těma jsem hodně komunikovala a tady to je trochu obtížnější komunikace s maminkou, ale taky komunikuji, méně, ale taky.“

15. Jaký je z vašeho pohledu vztah pedagoga a integrovaného žáka?

„Já bych řekla, že hezký. On je vděčný hrozně. Vítá ráno jak mě, tak paní učitelku. I se přijde pomazlit.“

16. Jak hodnotíte vztah integrovaného žáka v kolektivu ostatních dětí?

„Toho s poruchou chování moc nepřijímají, protože ze začátku jsem asistenta dělala jenom tomu druhému, takže ho začlenili jako zlobivý, je zlobivý a neposlouchá, takže ten je špatně. A ten druhý, ten je tady už delší dobu, ten je dobře začleněný v kolektivu a děti ho berou a uznávají ho. Takže ten je připravený do té školy, protože tam bude mít taky asistenta, jiného teda, ale bude připravený.“

17. Jak podle vašeho názoru přijali žáka s postižením rodiče zdravých spolužáků ve třídě?

„To si myslím, že to nějak jako, že to nevnímají, že to berou tak jak to je, že tady je postižené dítě. Myslím, že rodiče to berou nebo že rodiče zdravých dětí, že to přijímají dobře.“

18. Co je podle vašeho názoru v této profesi nejnáročnější?

„Psychika.“

19. Jak se bráníte psychickému vyčerpání?

„No jak. Třeba odpočívat pak doma, třeba i jezdím na kole. Nebo třeba i se věnovat chvilku těm zdravým dětem. Nebo chodíme ven, tak tam člověk taky chvilku vypne, i když tam ho člověk musí také neustále pozorovat.“

20. Je podle vašeho názoru pracovní pozice asistenta pedagoga dostatečně ohodnocena?

„Myslím si, že ne.“

21. Považujete inkluzi u dítěte ve vaší péči za úspěšnou?

„Myslím si, že ano. Dvě děti už vlastně jsou ve škole a teď jedno půjde vlastně taky do školy, ten měl teda odklad, tomu už je sedm. A ten co tady bude zůstat, tomu bude pět, tak ten by vlastně měl jít za rok, pokud mu nedají odklad. Takže si myslím, že je to úspěšný.“

22. V čem je podle vašeho názoru způsob inkluzivního vzdělávání největším přínosem?

„Myslím si, že ty děti potom nemají takové problémy ve škole. Že tou školou to vlastně začíná, a když nastoupí už do té školy, tak tam třeba tyhle děti, co nemají ve školce asistenta a mají nějaké poruchy, tak by s tím měly problém, hlavně se jedná teda o základní školu. Když by skončil ve speciální škole, tak třeba některé děti by tam skončily úplně zbytečně, jako třeba ten chlapeček s Downovým syndromem, kterýho chtěli dát do speciální školy, ale díky naší podpoře a rodičům je na základní škole a je s asistentem už ve čtvrté třídě. Tam si myslím, že ti asistenti hlavně pro ty děti jsou potřeba nejen v těch školkách, aby zbytečně nekončily v takových zařízeních.“

23. Pro koho je podle vás tento způsob vzdělávání největším přínosem - pro integrované dítě, učitele nebo celý kolektiv?

„Já myslím, že hlavně pro dítě a pak samozřejmě i pro ten kolektiv dětí, protože to dítě pak když má toho asistenta a potřebuje toho asistenta, tak ty děti, zdravé děti se k němu chovají úplně jinak, berou ho vlastně taky jako svým způsobem zdravé dítě.“

24. Jakými prostředky by bylo možné podle vašeho názoru asistenci ještě více podpořit?

„Já myslím, že je dostatečně zajištěná. Jako mínus je hlavně ta finanční stránka, když vlastně paní ředitelka musí žádat na kraj o peníze a třeba se může stát, že můžou ty peníze zamítnout, tak pak se na tom musí podílet rodiče. Nebo teda když je třeba, tak paní ředitelka, ale spíš teda ty rodiče no.“

25. Jaký je obecně váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání?

„Já si myslím, že teď je ve školách čím dál víc těch dětí s těma asistentama, aspoň teda tady u nás jak na základní škole a vlastně i naproti ve školce ve státních školkách jsou asistenti potřeba. Takže obecně jsem pro začleňování dětí s asistentama.“

Rodič č. 1

1. Jak jste se o možnosti tohoto způsobu vzdělávání dozvěděli?

„Doporučení jsme dostali z SPC, kam jezdíme a taky pan doktor když jsme se bavili o tom, že chceme, aby šla N. od září do školky, tak navrhl, že by byla dobrá speciální školka.“

2. Proč jste se rozhodli dát dítě právě do této školy?

„No vlastně hlavně proto, že N. vyžaduje hodně péče i individuálně, která tady je myslím zajištěná, že je tady míň dětí než kolik je dětí v normální školce a taky tady má paní asistentku, která jí pomáhá vlastně se vším.“

3. Kolikátým rokem navštěvuje vaše dítě tuto mateřskou školu?

„Teď druhým rokem.“

4. Kdo vám pomáhal s výběrem?

„No jak už jsem říkala, hodně rad dostáváme z SPC, který se taky vyjádřily, když jsme se rozhodli dát N. sem. Říkali jsme si, že to bude nejlepší tady v tý speciálce. Oni vlastně

třeba z tý Arpidy, kam s N. jezdíme, už se tady taky byli podívat a taky třeba řeknou nějaký rady paní učitelkám a tak. Myslím, že je to hodně dobrá ta spolupráce tady.“

5. Navštěvovalo předtím vaše dítě jinou školu či školské zařízení?

„Ne. Předtím jsem s ní byla doma a až teď chodí sem no.“

6. V čem je podle vašeho názoru tento způsob vzdělávání pro vaše dítě přínosem?

„Tak já to úplně vidím na ní, jak je ráda mezi dětma, ona se do školky vždycky strašně těší. Některý ty děti když vidím jak nechtějí třeba do tý školky ráno, tak to my vůbec neřešíme, my máme spíš opačný problém. Moc se jí tady líbí. A je to i vidět jak na ní působí ostatní děti, vlastně taky mají třeba oční vadu, protože je to vlastně speciální třída, ale hezky vycházej si myslím, i podle toho, co třeba vypráví, vždycky když si N. vyzvedáváme paní učitelka nebo paní asistentka.“

7. Jakou roli, podle vašeho názoru, zastává asistent pedagoga ve třídě, ve které se vzdělává žák s tělesným postižením?

„No tak paní asistentka se teda věnuje hlavně N., protože potřebuje vlastně skoro pořád péči. I když dělaj třeba něco společně, tak musí být hlavně u tý N. no. Myslím, že je dobře, že je tady asistentka, jinak by se to asi nezvládlo. A i si myslím, že je dobře, že je v tý třídě málo dětí no. Ono jako kdyby chodila do normální třídy, kde je třeba třicet dětí, tak to by bylo horší asi.“

8. V čem je podle vás přínos práce asistenta pedagoga ve třídě?

„No hlavně hodně pomáhá N. a taky vlastně učitelce. Jako bez ní by to prostě nešlo. Nebo jako jo, ale bylo by toho moc na jednu učitelku.“

9. Jak jste spokojeni s činností pedagogů a jejich asistentů a je vaše spolupráce s nimi bezproblémová?

„My jsme spokojený, jsme rádi, že se N. věnujou. Nejenom paní asistentka, ale i paní učitelka je moc ochotná. Jsme tady spokojeni.“

10. Je vaše dítě ve škole spokojené?

„Moc. Má to tady moc ráda a každý den se sem těší. Ted' vlastně měsíc do školky nechodila, protože je v plánu pobyt v lázních, tak chceme, aby třeba neonemocněla. Ale třeba i si občas vzpomene na školku a na děti a paní učitelky.“

11. Uvažovali jste někdy o osobní asistenci pro své dítě?

„Jako ono vlastně to je osobní asistence. Paní asistentka je pořád s N. a pomáhá jí se vším. Jako jo, když je potřeba, tak třeba i paní učitelka, ale hlavně teda paní asistentka. Ale je to teda jenom na dopoledne, když je tady.“

12. S jakými subjekty spolupracujete a s kým máte nejlepší zkušenosti (SPC, PPP)?

„No jezdíme do Českých Budějovic do Arpidy. Tam je to skvělá spolupráce, moc nám pomáhají, dávají rady, jak máme s N. třeba cvičit, pak to třeba i předáváme paní učitelkám, aby taky věděly, co s ní třeba děláme doma nebo tak.“

13. Odkud čerpáte informace ohledně dalšího vzdělávání vašeho dítěte?

„Hlavně teda z tý Arpidy. Tam máme nejvíc informací. Pak teda uvidíme, až půjde N. do školy, jestli taky s asistentem, ale to ještě tak úplně neřešíme teď.“

Rodič č. 2

1. Jak jste se o možnosti tohoto způsobu vzdělávání dozvěděli?

„Dozvěděli jsme se vlastně od známé, kdy sem chodil její syn.“

2. Proč jste se rozhodli dát dítě právě do této školy?

„Tak hlavně proto, že je školka, kde jsou speciální třídy, ve kterých je míň dětí než v normální třídě. A hlavně je tady možnost, že je tady taky paní asistentka.“

3. Kolikátým rokem navštěvuje vaše dítě tuto mateřskou školu?

„Od září 2014.“

4. Kdo vám pomáhal s výběrem?

„Rozhodli jsme se sami, ale řešili jsme to i v Arpidě, protože ty vlastně nám hodně pomáhají a říkají, co by bylo nejlepší. A vlastně kamarádka taky doporučila tuhle školku, že tady byli spokojený, kdy její dcera sem chodila, ta ale byla v normální třídě.“

5. Navštěvovalo předtím vaše dítě jinou školu či školské zařízení?

„Ne.“

6. V čem je podle vašeho názoru tento způsob vzdělávání pro vaše dítě přínosem?

„No myslím, že je dobře, že se zapojí mezi ostatní děti. I když je vlastně ve speciální třídě, kde jsou i děti třeba s brýlema, jako s očníma vadama, tak tam není jedinej, kterej má nějakou vadu no.“

7. Jakou roli, podle vašeho názoru, zastává asistent pedagoga ve třídě, ve které se vzdělává žák s tělesným postižením?

„No tak hlavně je tam pro D., pomáhá mu. Nosí ho třeba na oběd nebo na svačinu taky. Na procházce ho veze na vozíku. Věnuje se hlavně D. i když asi taky i ostatním dětem, pomáhá paní učitelce, ale hlavně takhle.“

8. V čem je podle vás přínos práce asistenta pedagoga ve třídě?

„Hlavně je to pomoc D. a pak taky je lepší, když jsou na to dvě. Sama paní učitelka by to asi nezvládla, nebo by to bylo hodně náročný si myslím.“

9. Jak jste spokojeni s činností pedagogů a jejich asistentů a je vaše spolupráce s nimi bezproblémová?

„Je to super, jsme moc spokojeni.“

10. Je vaše dítě ve škole spokojené?

„Tak D. sem chodí vlastně teprve od září, ale jako jo, líbí se mu tady, hlavně mezi dětma.“

11. Uvažovali jste někdy o osobní asistenci pro své dítě?

„Zatím ne. On je tady ve školce jenom dopoledne, po obědě si ho už беру domu.“

12. S jakými subjekty spolupracujete a s kým máte nejlepší zkušenosti (SPC, PPP)?

„Jezdíme do Arpidy a taky s ranou péčí taky spolupracujeme vlastně o začátku.“

13. Odkud čerpáte informace ohledně dalšího vzdělávání vašeho dítěte?

„Tak já se hodně zajímám o možnosti různý, třeba i si hodně pročítám různý články nebo i na internetu, hodně se o to zajímám, jako myslím, že pak i ta integrace na základku by šla, takže hodně se tím zabývám. Třeba i se bavíme s ostatníma maminkama, co jezdí taky do Arpidy, tak řeknou třeba svoje zkušenosti a tak.“