

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy

Tereza Valentová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Tereza Valentová**
Osobní číslo: **H20965**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na děti se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí mateřské školy.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol a asistenty pedagoga.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení do praxe mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

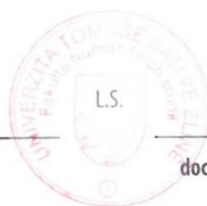
- Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka se SVP*. Praha: Raabe.
- Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe.
- Svobodová, E., & Vitečková, M. et al. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Praha: Portál.
- Teplá, M., Felcmanová, L., & Němec, Z. (2018). *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Dashöfer.
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W. Y. (2019). *Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten*. *Early Child Development and Care*, 189(2), 207–219.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beáta Deutscherová, MBA**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....


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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Hlavním cílem teoretické části práce je sumarizovat poznatky o spolupráci učitele a asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy. Cílem autorky v teoretické části je definovat pojmy učitel a asistent pedagoga, jejich povinnosti a profesní kompetence v mateřské škole, také definuje pojem spolupráce a dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Autorka se dále zaměřuje na zážitkový deník pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem praktické části je sumarizovat poznatky o spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga. Výzkumným nástrojem kvalitativního šetření je zvolen polostrukturovaný rozhovor s učiteli mateřských škol a asistenty pedagoga. Z výpovědí oslovených participantů byly vytvořeny tři významové kategorie – faktory ovlivňující spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga a ukázková spolupráce.

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

ABSTRACT

The main aim of the theoretical part of the thesis is to summarize the knowledge about the cooperation between teacher and teaching assistant in the kindergarten environment. In the theoretical part the author aims to define the concepts of teacher and teaching assistant, their duties and professional competences in kindergarten, also defines the concept of cooperation and a child with special educational needs. The author also focuses on the experiential diary for a child with special educational needs. The aim of the practical part is to summarize the knowledge about the collaboration between the kindergarten teacher and the teaching assistant. A semi-structured interview with kindergarten teachers and teaching assistants is chosen as the research instrument for the qualitative investigation. Three meaning categories - factors influencing kindergarten teacher and teaching assistant collaboration and exemplary collaboration - were created from the statements of the interviewed participants.

Keywords: collaboration, kindergarten teacher, kindergarten teaching assistant, child with special educational needs

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

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Beátě Deutscherové, MBA za vstřícnost, ochotu, odborné vedení a cenné rady při zpracování mé bakalářské práce. Dále děkuji učitelkám a asistentkám pedagoga z mateřských škol, které mi poskytly své názory. V neposlední řadě děkuji své rodině, která při mně stála po celou dobu studia.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE	12
1.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC POZICE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	12
1.2 NÁPLŇ PRÁCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	13
1.3 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	14
1.4 ROLE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	15
2 ASISTENT PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	17
2.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC POZICE ASISTENTA PEDAGOGA	18
2.2 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA.....	19
2.3 PROFESNÍ KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA	21
2.4 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA.....	21
2.5 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	22
2.6 ZÁŽITKOVÝ DENÍK	24
3 SPOLUPRÁCE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	26
3.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SPOLUPRÁCI MEZI UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	27
3.2 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY.....	27
3.3 SPOLUPRÁCE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA S RODIČI	28
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	33
4.1 METODA SBĚRU DAT	33
4.2 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	34
4.2.1 Učitelky mateřských škol.....	34
4.2.2 Asistentky pedagoga	35
4.4 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	37
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	39
5.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SPOLUPRÁCI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY A ASISTENTA PEDAGOGA	40
5.1.1 Délka praxe	40
5.1.2 Vzdělání učitelek/asistentek pedagoga	41
5.1.3 Předchozí zkušenost učitelek/asistentek pedagoga	41
5.1.4 Pedagogický přístup	42
5.1.5 Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě	42
5.1.6 Diagnóza dítěte.....	43
5.1.7 Vztahy mezi učitelkami a asistentkami pedagoga	45

5.2	SUBJEKTY TVOŘÍCÍ SPOLUPRÁCI.....	46
5.2.1	Učitel v roli rádce.....	47
5.2.2	Konzultace v průběhu vzdělávání.....	47
5.2.3	Předchozí zkušenost jako školní asistent.....	48
5.2.4	Efektivní komunikace s učitelem.....	49
5.3	UKÁZKOVÁ SPOLUPRÁCE.....	50
5.4	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	52
5.5	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	54
	ZÁVĚR.....	55
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	59
	SEZNAM TABULEK.....	60
	SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

V současné době se v mateřské škole čím dál více objevuje pracovní pozice asistent pedagoga (AP) a stává se jakousi samozřejmostí v prostředí celého školství. Avšak pro veřejnost může být právě asistent pedagoga brán jako zbytečný a mohou být zastánci toho názoru, že děti si v mateřských školách pouze hrají. A právě zde se nabízí možnost vysvětlení, že i asistent pedagoga je v mateřské škole nesmírně důležitý článek při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Každé dítě je individuální osobnost, má svá vývojová specifika a potřeby a v péči je velmi důležité na tyto aspekty dbát. Vedle asistenta pedagoga je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu také učitel, který je vedoucím článkem ve vzdělávání dětí mateřské školy. Učitel má svá práva a povinnosti, ale také musí splňovat určité profesní kompetence. Aby byla práce jak učitele, tak asistenta pedagoga efektivní a měla pozitivní vliv na výchovu a vzdělávání dětí, je třeba, aby mezi těmito dvěma články probíhala komunikace a spolupráce, která je nedílnou součástí práce v prostředí mateřské školy.

Cílem bakalářské práce je zjistit a objasnit, jaké faktory ovlivňují spolupráci učitele a asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy a sumarizovat tyto poznatky o učiteli mateřské školy a asistentu pedagoga. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se autorka zabývá vymezením pojmů jako učitel mateřské školy, kde definuje jeho profesní kompetence, které by měl mít, asistent pedagoga, kde se autorka zabývá vymezením náplně práce a jak je tato pozice legislativně ukotvena, dále je definován termín spolupráce, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a teoretické vymezení některých speciálních znevýhodnění dětí v mateřské škole a v neposlední řadě zde autorka definuje i zážitkový deník.

V prvních kapitolách praktické části bakalářské práce jsou uvedeny cíle výzkumu, výzkumné otázky a také je zde stanovena výzkumná metoda, prostřednictvím které byly zjišťovány výsledky výzkumného šetření. V následující části uvádí autorka krátké popisy jednotlivých participanek, které se podílely ve výzkumu. V neposlední řadě se praktická část zabývá samotnými výsledky z výzkumu, které byly pro lepší přehlednost rozděleny do dvou významových kategorií – faktory ovlivňující spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga a ukázková spolupráce. V závěru autorka nabízí shrnutí výsledků a doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V předškolním vzdělávání hraje nejdůležitější roli učitel. Jeho pozice je rovná každému jinému učiteli na vyšších stupních škol, avšak širokou veřejností může být učitel mateřské školy nedoceňován. Jak definuje Majerčíková a Urbaniecová (2020), učitel v mateřské škole se ve vzdělávání zaslouhuje o intelektuální rozvoj dětí a díky této přípravě může dále navázat základní škola plynule na další vzdělávání, proto se očekává, že učitel mateřské školy dostane i případné ohodnocení, ale ne vždy tomu tak je. Stejný názor sdílí také Syslová (2013, s. 40), která tvrdí, že „více než učitelé ostatních stupňů vzdělávání je učitelka mateřské školy veřejností vnímána spíše jako matka než profesionál“. I přes tyto názory je učitel mateřské školy jedním z nejdůležitějších aktérů vzdělávacího procesu, který je profesně kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem, což mu umožňuje vykonávat povolání učitele. (Průcha et al., 2008).

Kendíková (2016, s. 112) naopak popisuje učitele jako „nejbližšího spolupracovníka asistentů pedagoga ve vzdělávacím procesu“. V případě mateřské školy se jedná o pravdivý fakt, protože s asistentem pedagoga spolu ve třídě tráví mnoho času, a tak je klíčové, aby mezi sebou měli profesní vztah založený na vzájemné podpoře a důvěře. „Učitel by měl asistenta vést, plánovat činnosti ve výuce“ (Kendíková, 2016, s. 107). V prostředí mateřské školy je velmi důležité stanovit si profesní kompetence jak učitele mateřské školy, tak asistenta pedagoga.

1.1 Legislativní rámec pozice učitele mateřské školy

Učitel mateřské školy je pedagogický pracovník, jehož pracovní činnost je legislativně ukotvena. V případě učitele mateřské školy je hlavním zákon o pedagogických pracovních, který definuje, kdo všechno může být pedagogický pracovník, jeho předpoklady pro výkon činnosti a zmiňuje také požadavek na odbornou kvalifikaci.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících definuje pedagogického pracovníka jako osobu, která vykonává přímou pedagogickou činnost, vyučovací a výchovnou činnost, také pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na dítě, což učitel mateřské školy vykonává a díky tomu patří k této široké komunitě pedagogických pracovníků (Syslová, 2019). Učitel mateřské školy se každý den věnuje dětem, vzdělává je a vychovává, plnohodnotně je připravuje na další vzdělávání na základní škole, snaží se, aby se děti posouvaly kupředu a rozšiřovaly své dosavadní dovednosti a zkušenosti.

V rámci legislativy učitele mateřské školy je také v zákoně o pedagogických pracovnících zmíněna odborná kvalifikace, kterou by měl učitel mateřské školy splňovat. V zákoně o pedagogických pracovnících uvádí nejnižší možné dosažené vzdělání střední s maturitní zkouškou se zaměřením na přípravu učitelů mateřských škol, a nejvyšší možné vzdělání je poté vysokoškolské v oblasti pedagogiky.

1.2 Náplň práce učitele mateřské školy

Učitel mateřské školy je osoba, která koresponduje širokou škálou dovedností a schopností, které aplikuje při výchovně-vzdělávací činnosti v mateřské škole. Podle Němce a Martinovské (2018, s. 70) „učitel zodpovídá za pedagogickou činnost probíhající ve třídě“. Tato široká škála pracovních činností je rozdělena do sedmi bodů, které nám nabízí Syslová (2019) podle katalogu Národní soustava povolání. Jedná se o tyto pracovní činnosti:

- Výchova a vzdělávání zaměřené na rozvoj znalostí, vědomostí, hygienických návyků, sociálních návyků
- Podpora rozvoje osobnosti dítěte, jejich zdravého rozvoje z hlediska tělesného, citového, rozumového a osvojení pravidel společenského chování
- Podněcování osobního vývoje dětí a jeho vyrovnání před nástupem do základní školy
- Vykonávání aktivit, které souvisí s přímou pedagogickou činností, což zahrnuje i dohled nad dětmi, administrativa či posouzení o účinnosti vzdělávacích programů
- Tvorba třídního vzdělávacího programu třídy
- Individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, navrhování různých metod a forem práce s nimi
- Podílení se na tvorbě školního vzdělávacího programu (Syslová, 2019, s. 289)

Náplň práce učitele mateřské školy je velmi pestrá a široká škála činností, které vyžadují, aby učitel byl zdravotně způsobilý a pohotový k náhlým změnám.

1.3 Profesionální kompetence učitele v mateřské škole

Profesionální kompetence, které učitel ke své práci potřebuje, získává v průběhu celoživotního vzdělávání, až už přípravného, nebo toho následujícího, a proto je můžeme definovat jako „soubor osobnostních a osobních předpokladů pro výkon učitelské profese“ (Průcha, 2022a in Syslová, 2013, s. 75).

Jako první si uvedeme vymezení profesionálních kompetencí učitele podle Švece (1999, in Syslová, 2013, s. 77), který rozděluje kompetence do tří skupin:

- Kompetence k vyučování a výchově
- Kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení
- Kompetence rozvíjející

Oproti tomu Nezvalová (2003a, in Syslová, 2013, s. 79) tvoří kompetence na základě požadavku, a to na:

- Kompetence řídicí
- Kompetence sebeřídicí
- Kompetence odborné

Na základě těchto a dalších vymezení Syslová (2013), ale také Dyrťová & Krhutová (2009) definují profesionální kompetence, které se přímo vztahují na pozici učitele v mateřské škole a shodují se a rozdělují je tak do následujících skupin.

Kompetence učitele mateřské školy
Kompetence předmětová – tato kompetence nám sděluje, že učitel v mateřské škole má potřebné znalosti, které získal v průběhu jeho studia a umí své teoretické poznatky převést do praxe
Kompetence didaktická a psychodidaktická – učitel dokáže propojit své znalosti o výchově a učení se znalostmi psychologickými
Kompetence pedagogická – třetí kompetence je lehce podobná kompetenci první a říká nám, že učitel se dokáže orientovat ve znalostech

teoretických a praktických a ovládat tak jejich procesy a podmínky
Kompetence diagnostická a intervenční – tato kompetence nám otevírá další schopnost učitele v mateřské škole, a tou je schopnost využívat prostředky pedagogické diagnostiky ve výchovně vzdělávacím procesu
Kompetence sociální, psychosociální a komunikační – díky této kompetenci je učitel schopný vytvořit příjemnou a ukloněnou atmosféru v celé své třídě
Kompetence manažerská a normativní – učitel má přehled o svých právech a povinnostech, orientuje se v legislativě, dokáže zhodnotit svou práci a být seberefektivní, a také zvládá vést třídní dokumentaci, jako je třídní kniha či vedení různých záznamů
Kompetence profesně a osobnostně kultivující – poslední kompetence nám říká, že učitel má všeobecný přehled a znalosti, které dokáže přenést na samotné děti (Syslová, 2013, s. 113, Dyrtrtová & Krhutová, 2009, s. 54-55)

Tabulka 1 *Porovnání kompetencí učitele mateřské školy a asistenta pedagoga*

Pozice učitele v mateřské škole je i přes všechny výše vypsané kompetence ve společnosti brána téměř podřadně, oproti učitelům na jiných stupních vzdělávání. I s tak malými dětmi probíhá plnohodnotné vzdělávání, na které následně navazuje základní škola.

1.4 Role učitele v mateřské škole

Role učitele mateřské školy se v průběhu historie výrazně změnila. Na začátku prvních známek předškolní výchovy, „které se datuje přibližně do poloviny 19. století“ (Syslová, 2013, s. 37), pečovaly o děti pěstounky, jejichž úkolem bylo starat se zdravotní stav dětí a také dbaly na jejich bezpečnost. Vzdělávání jako probíhá dnes, v 19. století ani ve 20. století neprobíhalo, jednalo se převážně o „hlídání“.

Změna přišla na přelomu 19. a 20. století s pedocentrismem, který přichází s myšlenkou „přirozené výchovy a ústky k dětem“ (Syslová, 2013, s. 17). Postupem času bylo v mateřských školách více dětí, a tak se začalo přemýšlet nad zařazením promyšlených aktivit, které společně vykonávají všechny děti. Jako každý systém i tento měl své nedostatky, dbaní na individuálnost dětí byla jednou z nich (Syslová, 2013).

V dnešní době, kdy v mateřské škole probíhá vzdělávání dětí na úrovni, musí učitel zastávat různé role ve výchovně-vzdělávacím procesu. Vašutová (2004) in Dytrtová a Krhutová (2009, s. 37-38) definuje role učitele do sedmi bodů:

- 1) *Poskytovatel poznatků a zkušeností*
- 2) *Poradce a podporovatel*
- 3) *Projektant a tvůrce*
- 4) *Diagnostik a klinik*
- 5) *Reflektivní hodnotitel*
- 6) *Třídní a školní manažer*
- 7) *Socializační a kultivační zdroj*

Z výše vypsanych bodů nám tedy vyplývá, že učitel dětem zprostředkovává nové informace a obohacuje děti o nové poznatky, je pro děti rádcem a podpoří je v jejich zájmech či názorech. V mateřské škole je důležité umět věci plánovat, vytvořit a vymyslet, proto je učitel také projektant a tvůrce. Učitel hodnotí, diagnostikuje a vede celou třídu, proto jsou tyto role učitele nezbytné pro jeho práci v mateřské škole. V neposlední řadě nesmíme opomenout, že učitel už svým chováním a vystupováním velmi intenzivně působí na děti, proto by měl být učitel také pozitivní povahové vlastnosti.

2 ASISTENT PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Za současné doby se častěji setkáváme s pracovní pozicí asistenta pedagoga, která je stále více zařazována do českého školství. S prvním asistentem pedagoga jsme se mohli potkat již v 90. letech dvacátého století např. v Církevní základní škole a mateřské škole Přemysla Pittra v Ostravě, která byla jednou z prvních škol, která zaměstnala asistenta pedagoga (Ďulíková, 2020). V této době byly dvě pomyslné linie práce asistenta pedagoga, a sice asistent pedagoga pracující se sociálně znevýhodněnými dětmi a asistent pedagoga pracující s dětmi se zdravotním postižením (Ďulíková, 2020). Postupem času byla práce asistentů pedagoga nejasně definována, avšak to se změnilo v letech 2004 – 2005, kdy došlo k sjednocení profese asistentů pedagoga. V roce 2004 došlo ve školském zákoně, neboli v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, k zavedení funkce asistenta pedagoga. Na tento zákon poté navazoval zákon z následujícího roku, který pojednává o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáků nadaných, kde byly definovány hlavní činnosti asistenta pedagoga (Ďulíková, 2020). Mezi tyto činnosti řadíme:

- 1) Pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovně-vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci s dětmi/žáky a jejich rodiči
- 2) Podpora pro děti/žáky při přizpůsobování se novému prostředí
- 3) Pomoc dětem při výuce a při přípravě na výuku
- 4) Nezbytná pomoc žákům při sebeobslužných činnostech, což se týká především žáků se silným tělesným postižením

Začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného systému škol je v současnosti stále častější, protože přibývá dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o velký přínos jak pro děti se SVP, tak i pro ostatní děti i celkově pro celé školství. Z toho ovšem vyplývají nároky nejen na asistenty pedagoga, ale také na učitele, kteří musí najít způsob a správný přístup k tomu, jak dané dítě vzdělávat správně a efektivně.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má z právního hlediska právo se vzdělávat na běžné základní škole. O tom, zda se žák se speciálními vzdělávacími potřebami bude vzdělávat v běžné základní nebo jiné škole rozhoduje školní poradenské zařízení, tedy SPC a PPP. Na základě druhu a stupně postižení či znevýhodnění je dítěti možné přidělit

asistenta pedagoga, který dítěti pomůže ulehčit nejen průběh vzdělávání, ale také začleňování do kolektivu či průběh výchovně-vzdělávacího procesu.

I přes délku výskytu této pracovní pozice, přesněji řečeno déle než dvě století, se dle mého názoru ve společnosti vyskytuje mnoho postojů k pracovní pozici asistenta pedagoga. Učitelé, kteří mají ve své třídě asistenta pedagoga, jej mohou brát jako velkou pomoc při výchovně vzdělávacím procesu, avšak najdou se učitelé, kterým přítomnost asistenta pedagoga ve třídě není příjemná a je jim naopak na obtíž, berou jej jako „vetřelce“, kterému nedůvěřují. Z hlediska toho je důležité definovat si pojem „asistent pedagoga“. Kendíková (2016) uvádí, že „asistent pedagoga je pedagogický pracovník, zaměstnanec školy nebo školského zařízení, jehož činnosti a statut jsou definovány v platné legislativě“.

Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájová (2014, s. 12) definují asistenta pedagoga jako „pedagogického pracovníka, jehož činnost je zaměřena na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho funkce a náplň práce jsou legislativně zakotveny“.

Po přečtení výše uvedených definicí tedy můžeme říci, že se jedná o pedagogického pracovníka, jehož pozice má právní podtext a tudíž je brán jako pedagogický pracovník s určenou odbornou kvalifikací, jehož pozice je v posledních dvou dekadách prosazována jako jedna z priorit vzdělávací politiky v České republice (Fialová, Halvová a Viktorin, 2018, s. 81). V tomto případě si dovoluji říci, že pozice asistenta pedagoga není v mateřské škole zbytečná, nýbrž postradatelná, ba naopak. Asistent pedagoga je jakýmsi pomocným článkem při výchově a vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, je nápomocen samotnému učiteli.

2.1 Legislativní rámec pozice asistenta pedagoga

Jakožto jiná pracovní pozice, tak i pozice asistenta pedagoga je právně podmíněna a zakotvena v legislativě. Klíčovým zákonem je v tomto případě zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který zmiňuje také pracovní pozici asistenta pedagoga. Dalším a velmi důležitým bodem je také vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kde také najdeme zmínku o asistentech pedagoga, např. jejich činnost, definici či náležitosti žádosti o souhlas se zavedením funkce asistenta pedagoga (Kendíková, 2016).

Jelikož se jedná o pedagogického pracovníka, i asistent pedagoga musí splňovat určitou odbornou kvalifikaci, aby svou práci mohl vykonávat. V určení odborné kvalifikace rozhoduje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, který rozděluje práci asistenta pedagoga do dvou rovin. V první rovině se jedná o asistenta pedagoga, který pracuje ve třídě, kde se vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami – v tomto případě asistent pedagoga získá požadované vzdělání studiem na vysoké, vyšší odborné či střední škole, kde studium zakončí úspěšnou maturitní zkouškou, studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga. Ve druhé rovině se naopak jedná o asistenta pedagoga, který vykonává pouze pomocné práce ve škole, školských zařízeních, atd. Zde asistentu pedagoga stačí střední vzdělání s výučním listem a doplněným studiem pro asistenty pedagoga (Ďulíková, 2020; Teplá, Felcmanová & Němec, 2018).

V souvislosti s výše vypsány vyhláškami můžeme tedy usoudit, že asistent pedagoga je pedagogický pracovník jako každý jiný zaměstnanec mateřské školy, nicméně zavedení této pozice není tak jednoduché. Jestliže mateřská škola chce zaměstnat asistenta pedagoga, prvním krokem je získat doporučení školského poradenského zařízení daného žáka, které společně se žádostí o zavedení pozice asistenta pedagoga ředitel nebo ředitelka posílají výše, na ministerstvo a tím poté získají i finanční prostředky na jeho plat (Kendíková, 2017).

V rámci této kapitoly považuje autorka také za důležité zmínění výše úvazku asistenta pedagoga, která se v souvislosti s ostatními pedagogickými zaměstnanci liší. U asistenta pedagoga záleží na výšce podpůrného opatření žáka, které stanovuje školské poradenské zařízení a také na délce docházky dítěte do mateřské školy. Velmi důležitá je v tomto ohledu také příloha č. 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která se nazývá Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Tento dokument vypracovává školská poradenská zařízení a právě v něm je zmínka o výšce úvazku asistenta pedagoga, na základě jehož může ředitel či ředitelka mateřské školy vypsát pracovní smlouvu (Kendíková, 2017).

2.2 Náplň práce asistenta pedagoga

V předchozí podkapitole autorka zmiňovala školské poradenské zařízení a jejich dokument Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, který vypracovávají jako posudek pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento

dokument také obsahuje popis náplně práce asistenta pedagoga, čemuž se tato kapitola věnuje. „Už samotné vzdělání asistentů pedagoga je velmi rozmanité a naznačuje, že i požadavky na výkon činnosti asistenta pedagoga budou (úměrně dosaženému vzdělání) různorodé“ (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 200). Tato příloha nám definuje, že asistent pedagoga poskytuje podporu učiteli při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, také při organizaci a realizaci vzdělávání (Kendíková, 2017).

Průběhem času a let se náplň práce asistenta pedagoga značně změnila. Ďulíková (2020, s. 376) uvádí, že „původně se povolání asistenta pedagoga orientovalo na integraci romských žáků a žáků se zdravotním znevýhodněním“. S ohledem na tento výrok se pracovní náplň výrazně změnila. V současné době, jak popisuje Kendíková (2016), je náplní asistenta pedagoga převážně motivace dítěte se SVP, individuální práce s daným dítětem, také pomoc při začleňování dítěte do kolektivu ostatních dětí a v neposlední řadě rozvíjení a zprostředkování komunikace mezi školou a rodinou dítěte. Mezi další povinnosti je následně spolupráce s učitelem, ať už při přípravě pomůcek, tak při tvorbě plánu pedagogické podpory.

V porovnání s informacemi od Ďulíkové (2020) se náplň práce asistenta pedagoga značně posunula vpřed. V současné době se asistent pedagoga nepřiděluje pouze romským dětem a dětem s tělesným, mentálním, zrakovým nebo sluchovým postižením, ale i dětem s PAS nebo ADHD.

Asistent pedagoga má v předškolním vzdělávání velkou roli a své nezastupitelné místo. Podle Fialové, Halvové a Viktorina (2018) je asistent pedagoga zařazen do třídy na základě tří kritérií, a těmi jsou doporučení školského poradenského zařízení, žádosti zákonného zástupce a rozhodnutí ředitele školy. V tomto případě může být asistent brán jako pomocník jiného pedagogického pracovníka při vzdělávání dítěte se SVP nebo jako pomocník jiného pedagogického pracovníka při organizaci a realizaci vzdělávání a také podporuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, aby se aktivně zapojoval do všech činností ve třídě. Ďulíková (2020) také uvádí práci s celým kolektivem třídy, poskytování podpory jak učiteli, tak dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo v neposlední řadě nastavení vhodných podmínek pro výchovně-vzdělávací činnost.

2.3 Profesní kompetence asistenta pedagoga

Profesní kompetence, jak autorka uváděla u učitele mateřské školy, přesně stanoveny u pracovní pozice asistenta pedagoga zatím nejsou definovány.

V souvislosti s učiteli by stejně také asistenti pedagoga měli mít profesní kompetence, avšak u asistentů pedagoga zatím nebyly přesně stanovené kompetence, ale Němec (2017) uvádí:

Kompetence a pracovní úkoly asistenta pedagoga uplatňované ve vyučování by měly vyplývat z podstaty samotné profese asistenta pedagoga – podpořit učitele tak, aby sám učitel získal více času a prostoru pro individuální pedagogickou práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami (s. 18).

Můžeme tedy říci, že asistent pedagoga zastává v mateřské škole stejných kompetencí, jako učitel, avšak v menší míře. Mimo jiné také do profesních kompetencí asistenta pedagoga můžeme zařadit i komunikaci se školským poradenským zařízením, spolupráce s rodinou dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráce s učitelem a v neposlední řadě spolupráce se samotným dítětem se SVP.

2.4 Role asistenta pedagoga

V rámci výchovně-vzdělávacího procesu má asistent pedagoga svou roli při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak autorka zmiňovala v předchozí kapitole, asistent pedagoga pouze doplňuje učitele mateřské školy, ale zároveň „by práce asistenta pedagoga neměla být zaměřena pouze na práci s jedním integrovaným žákem“ (Němec, 2017, s. 21).

Ve výchovně vzdělávacím procesu má asistent pedagoga své role, které zahrnují:

- Individuální práci s dítětem se SVP ve třídě
- Skupinovou práci s dětmi se SVP ve třídě
- Individuální práce s dítětem se SVP mimo třídu
- Skupinovou práci s dětmi se SVP mimo třídu
- Práce s ostatními dětmi (Němec, 2017)

2.5 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Následující podkapitola se zabývá dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Více než dvacet let se ve světě používá slovní spojení speciální vzdělávací potřeby (Hájková & Strnadová, 2010). V dnešní době se v praxi stále více objevují děti, které potřebují specifický přístup k učení. Slowík (2022, s. 201) uvádí:

Podle školského zákona § 16, odstavec 1. se dítětem, žákem nebo studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Zákony a vyhlášky uvádí ve všech definicích pojem žák, v prostředí mateřské školy budeme používat pojem dítě. Slowík (2022) také v tomto případě uvádí konkrétní skupiny dětí, které byly takto charakterizovány do roku 2015, na které se označení „dítě se speciálními vzdělávacími potřebami“ vztahuje, a tedy dítě se *zdravotním postižením* jako je např. tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, další skupinou jsou *zdravotní znevýhodnění* jako dlouhodobé onemocnění a třetí a poslední skupinou jsou *sociální znevýhodnění*, kde jsou zařazeny děti s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. Kendíková (2016) zase uvádí jako dítě se speciálními vzdělávacími potřebami pouze dítě se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Nicméně v dnešní době se nejedná pouze o děti se zdravotním postižením, ale také o děti nadané či děti s odlišným mateřským jazykem (Průcha, Walterová & Mareš, 2003).

„Specifické poruchy učení nepříznivě ovlivňují vzdělávací proces a osobnostní rozvoj jedince, právě proto musíme věnovat těmto funkcím zvýšenou pozornost“ (Švamberk Šauerová, Špačková & Nechlebová, 2013, str. 58). Děti s těmito potřebami vyžadují jiný přístup v učení, komunikaci, ale také při adaptaci nebo v sociální sféře. K usnadnění jim proto pomáhají podpůrná opatření. Ty se liší v souvislosti druhu a rozsahu znevýhodnění konkrétního dítěte, ale také podle finančních prostředků mateřské školy i rodiny. (Horáčková, 2015, s. 40) Mezi tyto podpůrná opatření řadí Horáčková (2015) nejen asistenty pedagoga, ale také následující pomůcky:

- Speciální metody, formy a postupy práce
- Speciální učebnice
- Didaktické materiály
- Kompenzační pomůcky

- Rehabilitační pomůcky
- Zařazení předmětů speciální pedagogické péče a reedukace
- Snížené počty žáků ve třídě
- Další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu nebo vyrovnávacího plánu
- Poskytování pedagogicko-psychologických potřeb (Horáčková, 2015, s. 41)

V souvislosti s určením podpůrných opatření, které jsou danému dítěti přiděleny, závisí také na určení jeho stupni postižení, protože od něj se dále odvíjí typ a množství přidělených pomůcek. Stupňů postižení je celkem pět a označujeme je čísly, např. PO 1. stupně, PO 2. stupně, ... Přehlednou charakteristiku jednotlivých stupňů a jejich opatření nám nabízí Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015), kterou si následně rozebereme.

1. stupeň – v tomto stupni určují podpůrná opatření u dítěte sami učitelé dané mateřské školy a třídy, kterou dítě navštěvuje. Jedná se pouze o malé úpravy, v souvislosti s mateřskou školou se jedná o organizaci rozsahu výchovně-vzdělávací činnosti. Jednoduše řečeno, u prvního stupně podpůrných opatření nedochází k velkým změnám, není zde potřeba ani podpora od AP.
2. stupeň - v tomto stupni je cílem využívat speciální pedagogické metody a formy práce (v tomto stupni podpůrného opatření se jedná převážně o zapojení žáka do výuky s ohledem na jeho individuálnost), které pomohou dítěti se SVP, ale výrazně neovlivní činnost ostatních dětí ve třídě. Tyto opatření definuje pedagogicko-psychologická poradna (PPP) nebo speciálně pedagogické centrum (SPC). Co se pomůcek týká, jedná se o změny např. ve velikosti pomůcek, zařazením piktogramů s denním režimem další. V tomto stupni podpory již může pomoci i asistent pedagoga, ale s časovým omezením působení (1 hodina týdně)
3. stupeň – tento stupeň PO vyžaduje zařazení výraznějších úprav v organizaci a průběhu vzdělávání dítěte se SVP, které ovlivní i chod celé třídy. Doporučení opět stanovuje PPP nebo SPC. Při vzdělávání dítěte s tímto stupněm je nutné zařadit speciální formy a postupy práce a také se zpravidla vypracovává individuální vzdělávací plán. V tomto případě se využívají i speciální didaktické a kompenzační pomůcky, učebnice a je možné snížit počet žáků ve třídě.

4. stupeň – ve čtvrtém stupni PO jsou dětem se SVP poskytnuty speciální učebnice, kompenzační a didaktické pomůcky finančně dražší, dítě má upraveno i své pracovní místo. Tomuto dítěti může být přidělen asistent pedagoga, je vypracován IVP.
5. stupeň – poslední stupeň PO u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení forem, postupů a metod práce, IVP je zpracováno na základně Rámcového vzdělávacího programu speciální školy. V případě potřeby dítěte může probíhat vzdělávání v domácím prostředí, které bude zprostředkováno pracovníkem ze speciálně pedagogického centra (Michalík, Baslerová & Felcmanová, 2015)

2.6 Zážitekový deník

Dětem, pro které je komunikace obtížná, jsou určeny pomůcky, které jim komunikaci mají usnadnit. V praxi existuje řada pomůcek, které mají za úkol obejít či nahradit handicap v jedné oblasti a posílit názornost v oblasti druhé (Barvíková, 2015). Jednou z nich je právě zážitkový deník, se kterým mají zkušenost také participantky v realizovaném výzkumu.

Již z názvu samotného můžeme usoudit, že se jedná o knihu nebo sešit, kde se nachází fotografie nebo malby zážitků dítěte se SVP. Barvíková (2015) popisuje zážitkový deník jako knihu, prostřednictvím které dítě může rozvíjet svou řeč a komunikační schopnosti, zároveň uchováváme v dítěti povědomí o jakési minulosti a upevňujeme v něm ta slova, která mu dělají potíže a navíc může kniha samotná sloužit jako komunikační prostředek, díky kterému bude žák samostatně komunikovat. Na tvorbě zážitkového deníku by se měla podílet jak rodina dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i učitelé a asistent pedagoga v mateřské škole, protože jsou také nedílnou součástí života dítěte.

V tištěné podobě se tedy jedná o fotografie dítěte při různých činnostech. Fotografie mají pod sebou krátkou větu (popisek), která by měla být v přítomném čase, např. „Šplhám se na průlezku.“, nebo „Jdu s maminkou na nákup do obchodu.“ Na základě toho si rodič, učitel nebo asistent pedagoga s dítětem v knize listují a povídají si o těchto zážitcích a upevňují tak slovní zásobu dítěte, jeho paměť i komunikační schopnosti. Ač se jedná o velmi užitečnou pomůcku, ne všechny děti s ní zvládnou pracovat, a proto jejich zavedení závisí na doporučení poradenského zařízení, ale také na vybavení a možnostech mateřské školy.

V příloze č. 1 bakalářské práce se nachází ukázka vedení zážitkového deníku, kterou mi poskytla jedna z oslovených participantek. Z hlediska ochrany osobních údajů jsou jména a obličeje zakryta.

3 SPOLUPRÁCE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Vzájemná spolupráce dvou a více prvků je nedílnou součástí celé společnosti, zejména v pedagogickém prostředí. Vzájemné vztahy kolegů ovlivňují nejen je samotné, ale i děti, které atmosféru ve třídě velmi intenzivně vnímají. Proto je v tomto ohledu důležité, aby vzájemné vztahy a sympatie nezasahovaly do vztahů pracovních, byť jeto velmi časté. Klíčový pojem spolupráce definuje Křivohlavý (1974) in Kasíková a Dubec (2009, s. 5) jako „společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů“.

V návaznosti na prostředí mateřské školy definovala Horáčková (2015, s. 28) „desatero základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s učitelem“:

1	Pozitivní postoj učitele i AP i inkluzi a integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
2	Uvědomění si učitele, že AP je důležitý a podstatný prvek ve výuce.
3	Role asistenta pedagoga je jasně vymezena.
4	Učitel a AP mají vyhrazený čas pro konzultace a společné přípravy.
5	Asistent pedagoga by se měl zúčastňovat pedagogických porad.
6	Důležité je pro učitele, ale i pro AP mít osobnostní vlastnosti, komunikační dovednosti a vůli k vytvoření profesionálního vztahu mezi sebou.
7	Potlačit pocit ze strany učitele, že další dospělá osoba (AP) je kontrolní prvek.
8	Přínosné je další vzdělávání učitele v oblasti specifických potřeb dítěte.
9	Učitel by měl najít správnou cestu k zapojení AP do výuky.
10	Asistent pedagoga by měl být seznámen s hodnotícím systémem učitele a podílet se tak na hodnocení daného dítěte.

Tabulka 2 „Desatero předpokladů dobré spolupráce učitele a asistenta pedagoga“
Shodu najdeme v definici od Němce (2020, s. 17), který oproti Horáčkové uvádí pouze dva důležité body efektivní spolupráce mezi učitelem asistentem pedagoga a těmi jsou:

- 1) Optimální vymezení kompetencí asistenta i učitele
- 2) Zajištění dostatečného času pro konzultace a společné přípravy mezi asistentem a učitelem

Do výše vypsanych bodů považuji za důležité doplnit ještě spolupráci při plánování výchovně-vzdělávacího procesu. Jedním z hlavních úkolů asistenta pedagoga je usnadnit zapojení dítěte se SVP do běžného vzdělávacího procesu ostatních dětí, tudíž by se měl podílet na plánování a přípravách učební jednotky.

3.1 Faktory ovlivňující spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole

V průběhu pedagogické praxe se při spolupráci objevují různé faktory, které ovlivňují vzájemné působení učitele mateřské školy a asistenta pedagoga v mateřské škole.

Jedním z důležitých faktorů, které ovlivňují spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga mateřské školy je komunikace. Přesněji tento faktor definovala Ďulíková (2020, s. 3), která tvrdí, že „jako problematická oblast se ukazuje nefungující komunikace asistenta s ostatními pracovníky školy či rodiči: nedostatečné vyjasnění kompetencí a záměna role asistenta pedagoga za osobní asistenci“. Problém, který není vysloven, nemůže být řešen. Předávání informací o průběhu vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je v tomto případě velmi klíčové, aby nedocházelo k omylům.

U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zůstaneme, protože i zde je velmi důležitý faktor ovlivňující spolupráci ve třídě. Dle Vančové (2010) je celý průběh výchovně-vzdělávacího procesu ovlivňován dítětem, jeho typem a stupněm postižení, osobnostními rysy, odborností pedagogů a prostředím, kde je daný žák vzdělávaný.

3.2 Spolupráce školy a rodiny

V mateřské škole se vzájemná spolupráce objevuje ve více případech a jedním z těchto případů spolupráce je právě spolupráce školy a rodiny. Rodina je primární sociální skupina, která ovlivňuje dítě a jeho osobnost, a proto je v tomto případě důležité, aby spolupráce mezi školou a rodinou byla postavena na dobrých základech (Syslová & Škarková, 2015). V mateřské škole probíhá spolupráce mezi školou a rodinou prostřednictvím třídních schůzek, určených hodin pro konzultaci s učitelkami, dnů otevřených dveří, besídek nebo jiných akcí školy (Kořátková, 2014).

U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které dochází do mateřské školy, je spolupráce mezi rodiči, školou i pedagogickými pracovníky dané třídy velmi důležitá. Mateřská škola se dostává do bodu, kdy musí své dosavadní způsoby, chod třídy a výchovně-vzdělávací proces přizpůsobit dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, byť

jen málo. Tímto bodem se také mění modely spolupráce mezi školou a rodinou dítěte. Jak popisuje Kendíková (2016, s. 108) „pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je spolupráce mezi školou a rodinou klíčová, jen tak se může podařit jeho začlenění do běžného vzdělávacího proudu“. Jestliže nebude mít spolupráce dobrý základ, začlenění dítěte do kolektivu ostatních dětí a do vzdělávacího systému bude obtížné. Podobný názor sdílí i Čapek (2013, s. 34), který tvrdí, že „spolupráce s rodiči vytváří vzájemnou důvěru, odbourává stran i předsudky, podporuje toleranci a hodnotovou orientaci žáků a posiluje ochotu dětí aktivně se zapojovat do výuky“.

Štech in Čapek (2013, s. 21) charakterizuje „klíčové rysy týkající se tradičního modelu vztahů mezi školou a rodinou, kterými jsou“:

- 3) Separace – v tomto případě se jedná o jednostrannou komunikaci (učitel → rodič), setkávání probíhá pouze v předem smluvený čas, a když se setkají mimo určenou dobu, jedná se většinou o řešení negativních problémů typu „něco nefunguje“
- 4) Selektivnost – zde velmi závisí na škole (učiteli), kdy on uzná za vhodné, tehdy požádá rodiče o spolupráci
- 5) Úkolování – tento model se spíše převážně týká dětí a rodičů na základní škole, jedná se o formulování požadavků učitele na rodiče, kdy žádají, aby rodiče sledovali domácí přípravu dítěte na školu
- 6) Formálnost – poslední velmi tradiční model vztahů je formálnost, tedy oficiální akce a příležitosti k setkání učitele a rodiče (Čapek, 2013, s. 21-22)

I přes výše zmíněné klíčové rysy kvalitní spolupráce se v praxi objevují případy, kdy spolupráce mezi školou a rodinou nefunguje. Čapek (2013) v tomto případě zmiňuje partnerský a klientský vztah, kdy na jedné straně popisuje rodiče jako klienta ve vztahu k učiteli – „náš zákazník, náš pán“, neboli když má rodič nějaký požadavek či problém, až tehdy škola na jeho potřeby reaguje. Na druhé straně těchto vztahů stojí rodič jako partner, kterého autor vnímá jako rovnocenného partnera při výchovně-vzdělávacím procesu.

3.3 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga s rodiči

V praxi se můžeme setkat s mnohými přístupy ke spolupráci rodiče a učitele v mateřské škole. Čapek (2013) uvádí, co znamená kvalitní spolupráce s rodiči a uvádí hned několik vrstev, např.

- Nabízet rodičům prostor pro spolupráci
- Dobře s nimi komunikovat
- Poskytování dostatečné množství informací vhodným způsobem
- Vytvářet si mezi sebou přátelský vztah
- Dát rodičům najevo, že oni a škola jsou jeden tým (Čapek, 2013, s. 41)

Avšak neméně důležitá je v tomto ohledu i komunikace. Komunikace je hlavním klíčovým bodem, aby probíhala spolupráce mezi dvěma a více lidmi více než dobře. Lažová (2013, s. 15) ve své knize uvádí, že „základem dobré komunikace je vždy dobré poznání dvou či více partnerů“. Partnery v tomto případě nejsou jen zákonní zástupci daného dítěte, učitelé, asistent pedagoga nebo vedení školy. Kendíková (2016) zmiňuje také školské poradenské zařízení, se kterým komunikují rodiče. V tomto případě je hlavní, aby zpětnou vazbu podaly všechny zúčastněné strany, což jako důležité považují i Zhu a Hsieh (2019).

Svobodová a Vítečková (2017, s. 118) uvádí, že „komunikovat s rodiči znamená pochopit výchovný styl rodičů“. Neexistuje žádný návod, jak zajistit, aby byla komunikace mezi rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitní, nicméně existují určitá doporučení, která popisuje Kendíková (2016) ve své knize, kde uvádí a považuje za důležité:

- 1) Maximální otevřenost
- 2) Pravdivost a relevanci poskytovaných informací
- 3) Efektivitu a rychlost podávaných informací
- 4) Jasně stanovení podmínek, co se vzdělávání dítěte týká
- 5) Pravidelný kontakt s asistentem pedagoga, pokud žák využívá jeho podpory (Kendíková, 2016, s. 50)

S Kendíkovou (2016) se v některých ohledech shoduje i výše zmiňovaný Čapek (2013), a to konkrétně v nabídnutí dostatečného prostoru, co se spolupráce týká, v předávání informací, které by měly být podávány rychle, pravdivě a efektivně a v neposlední řadě nastavit si s rodinou dítěte přátelský vztah.

Syslová a Škarková (2015, s. 24-25) popisují různé formy spolupráce rodiče a učitele a seskupily je do 6 skupin, a těmi jsou:

- 1) Učitel komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci dětí na základě partnerského přístupu, který je založen na vzájemném respektu, úctě, apod.
- 2) Učitel usiluje o vtažení rodičů do dění života školy
- 3) Učitel poskytuje co nejvíce informací rodičům o výsledcích vzdělávání
- 4) Dále učitel získává informace o kulturním a sociálním dění okolo dítěte s cílem hledání společné cesty k jeho rozvoji
- 5) Učitel komunikuje a spolupracuje s dalšími pracovníky a partnery školy
- 6) Posledním bodem je schopnost prezentovat a zdůvodnit rodičům vzdělávací program školy

Při spolupráci s rodiči není důležitý jen učitel, ale také asistent pedagoga, který by také měl s rodiči dítěte se SVP spolupracovat. „K rodičům dítěte s postižením by se měli pedagogové chovat stejně jako k rodičům zdravých dětí“ (Špičáková & Profousová, 2014, s. 17). I tato spolupráce má své zásady, které autorky uvedly do osmi následujících bodů:

- 1 – pravidelné informování o prospěchu a chování
- 2 – pochvala, vyzvednutí znalostí, dovedností a pokroků
- 3 – doporučení pro domácí přípravu
- 4 – používání stejných metod a forem práce při domácí přípravě jako při práci ve škole
- 5 – domluva způsobu pravidelné komunikace
- 6 – domluva na pravidelných osobních setkáních
- 7 – vzájemný respekt
- 8 – společné řešení vzniklých výchovně-vzdělávacích problémů (Špičáková & Profousová, 2014, s. 18)

V souhrnu zásad učitelů mateřských škol a asistentů pedagoga při spolupráci s rodiči tedy můžeme říci, že je důležité s rodiči komunikovat, podávat informace průběhu vzdělávání dítěte a chovat k sobě vzájemný respekt.

Jako návrh komunikačního prostředku mezi rodinou a školou uvádí Kendíková (2016) tzv. komunikační sešity či informátory, čímž může být samostatný list či sešit, do kterého se zaznamenává vše podstatné o dítěti a průběhu jeho vzdělávání, což se zdá pro prostředí mateřské školy jako ideální způsob předávání informací z hlediska dětí se speciálními

vzdělávacími potřebami. Učitel nebo asistent pedagoga si v průběhu dne mohou dělat poznámky, a poté je na konci dne předat zákonnému zástupci dítěte, který si je v klidu prostuduje.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce se zabývá otázkou, jak probíhá spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v prostředí mateřské školy, pokusíme se také objasnit roli asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu a v neposlední řadě stanovíme doporučení pro praxi učitelů mateřských škol a asistentů pedagoga v oblasti jejich spolupráce.

Po stanovení cílů byl zvolen kvalitativní typ výzkumu. Švaříček a Šed'ová (2007, s. 16-17) tvrdí, že mnoho autorů má na definici pojmu kvalitativní výzkum různé názory, a právě na základě těchto definic popisují kvalitativní výzkum jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“.

4.1 Metoda sběru dat

Téma i samotný cíl bakalářské práce se nabízel ke zvolení kvalitativního typu výzkumu, který se realizoval prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s učiteli mateřských škol a asistenty pedagoga. Švaříček & Šed'ová (2007) popisují rozhovor jako nejvíce používanou metodu, kterou se získávají informace v kvalitativním výzkumu.

Konkrétně se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, který byl určen jak pro učitele mateřské školy, tak pro asistenty pedagoga. Samotný rozhovor se skládal z pětadvaceti otázek, avšak otázky byly kladeny v průběhu rozhovoru spontánně jak participanty, tak mnou.

Každý participant byl osloven buď osobně, nebo přes sociální síť prostřednictvím aplikace Messenger a e-mail. Před začátkem každého rozhovoru jsem předala participantům informovaný souhlas, který je na začátku seznámil s účelem rozhovoru, dalším neméně důležitým bodem byly osobní údaje o účastníkovi a prohlášení s konkrétními položkami, se kterými participant svým podpisem souhlasí. V transkriptu rozhovoru nezmiňuji pravá jména ani přesné názvy pracovišť daných účastníků v rámci zachování jejich identity.

Každý rozhovor byl nahrán pomocí diktafonu a poté byla zvuková nahrávka převedena do textové podoby.

Velkou část rozhovorů jsem vypracovala s učitelkami a asistentkami pedagoga z jedné mateřské školy působící ve Zlínském kraji. Konkrétně se jednalo o tři učitelky mateřských škol a tři asistenty pedagoga. Sběr dat probíhal od měsíce prosince roku 2022 do měsíce února roku 2023.

4.2 Popis výzkumného vzorku

Účastníci rozhovorů, které jsem pro svůj výzkum zvolila, byly učitelky mateřských škol a asistentky pedagoga také z mateřských škol. Všechny participantky, které se podílely na výzkumu, jsou ženského pohlaví, proto je dále nazývám učitelkami a asistentkami pedagoga. Kontakt participantek pro rozhovor probíhal buď osobním stykem s nimi, nebo přes sociální sítě, konkrétně přes e-mail a aplikaci Messenger.

Věkové rozmezí participantek je v rozmezí jednadvaceti až padesáti lety. Prvním kritériem, podle kterého jsem participantky vybírala, je věkový rozdíl. Záměrně jsem zvolila participanty s většími věkovými rozdíly, aby byly výsledky značnější a lépe pozorovatelnější. Druhým kritériem, podle kterého jsem své participantky do výzkumu zvolila, jsou spolupracovnice z jedné konkrétní třídy mateřské školy, tudíž jsem záměrně oslovila učitelku i asistentku pedagoga třídy Z.

Před samotným začátkem rozhovoru byla každá z participantek seznámena s tím, jak bude rozhovor probíhat a že v průběhu rozhovoru vznikne nahrávka, která bude použita výhradně pro tuto bakalářskou práci. Následně každá participantka podepsala informovaný souhlas s potvrzením účasti na výzkumu. Vlastní jména ani místa pracovišť nejsou pro zachování anonymity uvedena, vždy jsou uvedeny zkratky. Například učitelka Eva je nazvána zkratkou UE. Právě názvy mateřských škol jsou také nahrazeny zkratkami jako XY.

4.2.1 Učitelky mateřských škol

Konkrétně jsem oslovila tři učitelky z jedné mateřské školy. Učitelky, se kterými jsem realizovala rozhovory, pracují v mateřské škole XY ve Zlínském kraji. Oslovila jsem i učitele a učitelky z jiné mateřské školy ve Zlínském kraji, nicméně jsem byla odmítnuta.

Učitelka Eva

Učitelka Eva má 48 let. Eva pracuje v prostředí současné mateřské školy jedenáctým rokem, z nichž pátým rokem pracuje také jako zástupkyně ředitele. Tato mateřská škola se nachází ve městě ve Zlínském kraji. Předchozí zkušenosti jako učitelka mateřské školy nemá, pohybovala se v oboru účetnictví. V mateřské škole také často zastává funkci mentora pro začínající učitele a učitelky. Při nástupu do mateřské školy si dálkově dodělala studium a získala bakalářský titul v oblasti speciální pedagogiky. Eva je energická, kreativní a nápaditá učitelka, která se ve svém oboru našla a její práce se pro ni stala

koníčkem. Jako pozitivum na práci učitelky Eva uvádí viditelnost pokroků dětí a její radost, když vidí, že děti připravené aktivity baví.

Učitelka Ivana

Učitelka Ivana má 31 let. Ivana pracuje v současné mateřské škole již devátým rokem, ale s dvou a půl roční přestávkou, kdy byla se svou dcerou na mateřské dovolené. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází ve městě ve Zlínském kraji. Předchozí zkušenosti v oblasti školství má jako asistent pedagoga. Ivana je velmi kreativní učitelka, které nedělá problém vymyslet a zrealizovat jakýkoliv nápad. Ivana pochází z rodiny, ve které maminka také pracuje jako učitelka mateřské školy, ale převážně je ředitelkou mateřské školy. Podle Ivany je klíčem k této profesi: „*Přátelské a uvolněné prostředí a mít dobrý vztah s kolegy, se kterými se dokáže vždy domluvit.*“

Učitelka Adéla

Učitelka Adéla má 25 let. Adéla je druhou nejmladší z oslovených učitelek. Po ukončení střední školy ihned nastoupila do současné mateřské školy, kde nejprve pracovala na pozici asistenta pedagoga a poté jí byla nabídnuta pozice učitelky mateřské školy, kterou přijala. Mateřská škola působí ve městě ve Zlínském kraji. V průběhu praxe začala studovat na vysoké škole, ale studium přerušila díky otěhotnění. Před necelými dvěma lety se vrátila z mateřské dovolené. Adéla je mladá, kreativní a iniciativní učitelka, která se nebojí žádného nápadu či požadavku, se vším si dokáže poradit a ráda podá pomocnou ruku i ostatním kolegyním.

4.2.2 Asistentky pedagoga

Dalšími účastnicemi rozhovorů byly také tři asistentky pedagoga. Všechny asistentky pedagoga, se kterými jsem realizovala rozhovory, pracují v mateřské škole XY ve Zlínském kraji.

Asistentka Iveta

Asistentka Iveta má 41 let. Iveta působí v současné mateřské škole šestým rokem. Tato mateřská škola se nachází ve městě ve Zlínském kraji. Na začátku její praxe pracovala na pozici školního asistenta a zároveň si v tomto období dodělala kurz asistenta pedagoga. Později jí byla nabídnuta pozice asistenta pedagoga mateřské školy, kterou přijala. Iveta je ochotná, rychlá a pečlivá asistentka, která v průběhu své praxe nasbírala mnoho zkušeností. Svou práci bere zodpovědně. Ve své práci je velmi spokojená, naplňuje ji.

Asistentka Markéta

Asistentka Markéta má 40 let. Markéta pracuje na pozici asistenta pedagoga v současné mateřské škole necelý rok, ze začátku zastávala pozici školního asistenta. Pracuje v mateřské škole ve městě ve Zlínském kraji. Markéta je velmi pečlivá, ochotná a pracovitá žena, která svou práci bere velmi poctivě. Ač její délka praxe není dlouhá, má mnoho zkušeností ze své praxe na vysoké škole, které jí v její práci pomáhají. Do budoucna uvažuje o rozšíření vzdělání – chtěla by se stát učitelkou mateřské školy.

Asistentka Natálie

Asistentka Natálie má 21 let. Natálie nastoupila do nynější mateřské školy na post asistenta pedagoga začátkem roku 2023. Pracovní zkušenosti zatím žádné nemá, jedná se o její první zaměstnání. Natálie je mladá, učenlivá a ochotná, ráda se zapojí do jakýchkoliv činností pořádaných mateřskou školou a nebojí se zkoušet a učit se novým věcem. Do budoucna přemýšlí o studiu na vysoké škole s cílem stát se učitelkou mateřské školy.

4.3 Charakteristika výzkumu

Hlavním záměrem praktické části bakalářské práce bylo sumarizovat poznatky o spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga a vymezit některé specifické potřeby u dětí v mateřské škole. Všechna data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů.

4.3.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl

- Analyzovat spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga.

Dílčí výzkumné cíle

V rámci výzkumu byly stanoveny dílčí výzkumné cíle, které vychází z hlavní výzkumné otázky:

- Objasnit faktory, které nejvíce ovlivňují spolupráci mezi učitelem mateřské školy a asistentem mateřské školy.
- Popsat roli asistenta pedagoga v mateřské škole a jeho přínos pro učitele, děti a rodiče.

Hlavní výzkumná otázka

- Jaká je spolupráce mezi učitelem mateřské školy a asistentem pedagoga?

Dílčí výzkumné otázky

- Jaké jsou faktory, které ovlivňují spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga?
- Jakou roli zastává asistent pedagoga v mateřské škole a jaký má přínos pro učitele, děti a rodiče?

4.4 Zpracování získaných dat

Data, která získáme prostřednictvím rozhovoru, jsou obvykle na konci zpracování v podobě textu, ale i přes to jsou „rozsáhlá a nestrukturovaná a v tomto bodě je úkolem výzkumníka začít s jejich organizací a zpracováním“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 210).

Všechna získaná data jsem zpracovala pomocí otevřeného kódování.

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007):

Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.

V průběhu rozhovoru vznikla zvuková stopa jednotlivých výpovědí participantek. Po dosažení zvukové nahrávky následovalo tzv. vyhotovení transkriptu, tedy psaná podoba nahrávky vzniklé v průběhu interview a následovala metoda otevřeného kódování. Po opakovaném čtení jednotlivých transkriptů autorka vytvořila tři významové kategorie a pro větší přehlednost a orientaci tyto kategorie rozdělila na dílčí subkategorie.

První významová kategorie se jmenuje **Faktory ovlivňující spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga**. Tato významová kategorie byla pro větší přehlednost rozepsána do sedmi subkategorií, kterými jsou:

- 1) Délka praxe učitelek/asistentek pedagoga
- 2) Vzdělání učitelek/asistentek pedagoga
- 3) Předchozí zkušenost učitelek/asistentek pedagoga
- 4) Pedagogický přístup
- 5) Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě

6) Diagnóza dítěte

7) Vztahy

Druhá vzniklá kategorie se jmenuje **Subjekty tvořící spolupráci**. V případě vlastního realizovaného výzkumu se jedná o dva subjekty – učitelka a asistentka pedagoga, kteří v prostředí mateřské školy tvoří v dané třídě spolupracující tým. I tato významové kategorie byla pro lepší přehlednost rozdělena do dílčích subkategorií, kterými jsou:

Učitel mateřské školy

- Učitel v roli rádce
- Konzultace v průběhu vzdělávání

Asistent pedagoga

- Předchozí zkušenost
- Efektivní komunikace s učitelem

Poslední vzniklá významová kategorie se nazývá **Ukázková spolupráce**. V této kategorii jsou analyzovány pozitivní zkušenosti při spolupráci učitelek mateřských škol a asistentek pedagoga. Obsahuje pět subkategorie, které autorka definovala jako rovnocenné postavení, vzájemná motivace, vykomunikování povinností, respektující vztah a zpětná vazba.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Během výzkumu ze získaných dat a jejich následné analýzy byly pomocí otevřeného kódování vytvořeny tři významové kategorie, ke kterým byly následně přiřazeny jednotlivé subkategorie.

KATEGORIE	SUBKATEGORIE
Faktory ovlivňující spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga	Délka praxe Vzdělání učitelek a asistentek pedagoga Předchozí zkušenost učitelek a asistentek pedagoga Pedagogický přístup Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě Diagnóza dítěte Vztahy mezi učitelkami a asistentkami pedagoga
Subjekty tvořící spolupráci	Učitel mateřské školy: Učitel v roli rádce Konzultace v průběhu vzdělávání
	Asistent pedagoga: Předchozí zkušenost Efektivní komunikace s učitelem
Ukázková spolupráce	Rovnocenné postavení Vzájemná motivace Vykomunikování povinností Respektující vztah Zpětná vazba

Tabulka 3 Kategorie a subkategorie

5.1 Faktory ovlivňující spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga

První vzniklá kategorie vznikla díky výpovědím participantek, které uvedly, co ovlivňuje jejich soužití se svým třídním kolegou. Některé z nich se ve svých odpovědích shodly, a tak vznikly dílčí subkategorie, kterými jsou délka praxe, vzdělání, předchozí zkušenost, pedagogický přístup, počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnóza dítěte a vztahy mezi učitelkami a asistentkami pedagoga.

5.1.1 Délka praxe

První subkategorie v první významové kategorii je délka praxe učitele mateřské školy nebo asistenta pedagoga.

Název kódu	Kód
Délka praxe	<i>„V oboru pracuji jedenáctým rokem.“ - UE</i>
Působení v mateřské škole	<i>„Šest let.“ - UA</i>
Délka praxe učitele	<i>„Letos pracuje ve školce devátým rokem.“ – UI</i>
Délka praxe asistenta pedagoga	<i>„...kterou již vykonávám pátým rokem.“ - AI</i>
Doba působení na pozici asistenta pedagoga	<i>„Posledních šest měsíců pracuji jako asistent pedagoga...“ – AM</i>
Krátká délka praxe	<i>„Pracuji v mateřské škole na postu asistentky krátce, přesněji tak dva měsíce.“ - AN</i>

Tabulka 4 Faktor „Délka praxe“

Z následujících tvrzení vyplývá, že učitelé a asistenti pedagoga s delší praxí mají obvykle více zkušeností a dovedností se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vedení třídy a organizaci výchovně-vzdělávacího procesu. V praxi se může stát, že se v jedné třídě potká učitel začátečník i asistent pedagoga začátečník, kteří budou mít nulové zkušenosti o vedení výchovně-vzdělávacího procesu či organizaci výuky. Tento faktor nám potvrzuje, že s praxí přichází i nové zkušenosti.

5.1.2 Vzdělání učitelek/asistentek pedagoga

Tuto vzniklou subkategorii přirovnám k výzkumu Univerzity Karlovy z roku 2014, kdy Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014, s. 29) ve výzkumu zjistili, že vzdělání „je jedním z nejdůležitějších předpokladů pro efektivní výkon asistenta pedagoga“. Každá z dotazovaných učitelek má jiný stupeň dosaženého vzdělání. Učitelky a asistentky pedagoga mají obvykle širší znalosti a dovednosti v oblasti pedagogiky, včetně výukových stylů a strategií, které mohou použít k podpoře dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelka Eva má nejvyšší dosažené vzdělání bakalářské, učitelka Ivana magisterské a učitelka Adéla střední vzdělání s oborem předškolní pedagogika. Co se asistentek pedagoga týče, pouze jedna má bakalářské vzdělání, další asistentka pedagoga dosáhla středního vzdělání s maturitou, které si doplnila kurzem pro asistenty pedagoga a poslední dotazovaná asistentka pedagoga vystudovala střední školu se zaměřením na sociální činnost. Z realizovaných rozhovorů mohu usoudit, že učitelky s magisterským a bakalářským vzděláním mají více vědomostí již z vysokých škol, ostatní participantky získaly většinu vědomostí prostřednictvím praxe.

5.1.3 Předchozí zkušenost učitelek/asistentek pedagoga

Dalším faktorem, který ovlivňuje spolupráci učitelů mateřských škol a asistentů pedagoga, je předchozí zkušenost učitelek a asistentek pedagoga.

Název kódu	Kód
Předchozí zkušenost jako asistent pedagoga	<i>„...svou profesní dráhu jsem začínala jako asistent pedagoga, až poté jsem dostala pracovní příležitost jako učitelka v mateřské škole.“ - UA</i>
Předěšlé zkušenosti asistenta pedagoga	<i>„V mateřské škole jsem zpočátku začala pracovat jako školní asistent, po půl roce mě byla nabídnuta pozice asistenta pedagoga.“ – AI</i>
Předchozí zkušenost v oblasti školství	<i>„Rok jsem byla na pozici školní asistent. Posledních šest měsíců pracuji jako asistent pedagoga...“ - AM</i>

Tabulka 5 Faktor „Předchozí zkušenost učitelek a asistentek pedagoga“

Z oslovených učitelek mateřské školy a asistentek pedagoga pouze tři mají předchozí zkušenosti. Učitelka Adéla má předchozí zkušenost jako asistentka pedagoga, což je pro praxi velmi přínosné – výchovně-vzdělávací proces může porovnat z obou pohledů. Asistentka Iveta a asistentka Markéta mají obě předchozí zkušenosti jako školní asistentky. Předchozí zkušenosti mohou asistentům pedagoga i učitelům pomoci lépe porozumět svým rolím i kompetencím. Učitelé s předchozími zkušenostmi mohou být lépe připraveni na spolupráci s asistentem pedagoga. Učitelé a asistenti pedagoga s více zkušenosti se mohou lépe přizpůsobit změnám v různých situacích, což je klíčové pro spolupráci v různých prostředích.

5.1.4 Pedagogický přístup

Následující vzniklá subkategorie se věnuje pedagogickému přístupu, který hraje velmi důležitou roli při spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Pedagogický přístup se týká způsobu, jakým učitel a asistent pedagoga přistupují ke vzdělávání dětí a jakým způsobem podporují jejich rozvoj. Ve výsledcích výzkumu se objevil pouze hodnocený pedagogický přístup učitelky mateřské školy ke všem dětem. Asistentka Markéta a Iveta tento přístup svých kolegyně velmi oceňují a shledávají jej jako pozitivní ve vztahu k dětem. Asistentka Iveta také kladně ohodnotila metody a formy práce paní učitelky, se kterou spolupracuje ve třídě.

Název kódu	Kód
Přístup k dětem	<i>„za společnou práci s učitelkou jsem velmi vděčná, učím se od ní a její pedagogický přístup pro práci s dětmi oceňuji.“ – AM</i>
Pedagogický přístup	<i>„...a moc se mi líbí její přístup k dětem.“ - AI</i>

Tabulka 6 Faktor „Pedagogický přístup“

5.1.5 Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě

Pátá subkategorie se zabývá počtem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě.

Název kódu	Kód
Množství	<i>„Ve třídě máme jednu dívku.“ - UA</i>

Počet dětí s SVP ve třídě	<i>„V současné době pracujeme s kolegyní a asistentkou pedagoga ve třídě s chlapcem...“ - UE</i>
Počet dětí s SVP	<i>„Ve třídě máme jedno děťátko se speciálními vzdělávacími potřebami.“ – UI</i>
Počet dětí s podpůrným opatřením	<i>„Ve třídě máme jedno dítě...“ – AI</i>
Množství dětí na doporučení SPC	<i>„ve třídě, kde nyní pracuji, máme na doporučení speciálně pedagogického centra jednu holčičku, ...“ – AM</i>
Počet podpůrných opatření ve třídě	<i>„Mám na starosti jedno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ...“ - AN</i>

Tabulka 7 Faktor „Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě“

Pátá vzniklá subkategorie v rámci první významové kategorie se zabývá počtem dětí se speciálními vzdělávacími v dané třídě. Ve všech případech se participantky shodly, ve svých třídách mají pouze jedno dítě se SVP. Počet dětí může hrát klíčovou roli při spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Význam počtu dětí spočívá v tom, že může ovlivnit efektivitu spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, schopnost učitelů a asistentů pedagoga věnovat se individuálně dětem a jejich schopnost zajistit bezpečnost a pohodlí všech dětí.

5.1.6 Diagnóza dítěte

Další vzniklou subkategorii je diagnóza dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, což také zařazujeme do faktorů, které ovlivňují spolupráci ve třídě. Každé znevýhodnění vyžaduje jiné formy a postupy práce a také každé dítě je individuální osobnost, tudíž je třeba brát ohled na individuálnost, proto by asistent pedagoga měl znát různé metody a formy práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, které v případě potřeby může kdykoliv využít. Pro rozšíření znalostí může autorka doporučit účast na semináři či přednášce s tímto tématem, která prohloubí jeho dosavadní vědomosti v této oblasti pedagogiky.

Název kódu	Kód
Diagnóza dítěte	<i>„...které bylo diagnostikováno více druhů postižení. U této dívky se jedná o mentální retardaci, autismus, epilepsii a tuberózní sklerózu.“ - UA</i>
Typy znevýhodnění	<i>„...chlapec má středně těžké mentální postižení, s kombinovanými vadami, zpočátku nekomunikoval, v roce 2018 mu byl diagnostikován DiGeorgův syndrom.</i>
Autismus	<i>Projevují se u něj poruchy pozornosti...“ – UE</i>
Stupeň podpůrného opatření	<i>„...které byl diagnostikován autismus.“ – UI</i> <i>„...kterému byl přiznaný čtvrtý stupeň podpůrného opatření. Jedná se o chlapce, který má souběžné postižení s více vadami – mentální, tělesné, narušená komunikační schopnost, DiGeorgův syndrom a ADHD.“ - AI</i>
Typ poruchy	<i>„Má přiřazené podpůrné opatření třetího stupně.“ – AM</i>
Druh postižení	<i>„...kterému bylo diagnostikováno více druhů postižení, konkrétně mentální retardace a autismus, epilepsie a tuberózní skleróza.“ - AN</i>

Tabulka 8 Faktor „Diagnóza dítěte“

Ve výpovědích participantek se objevily tyto znevýhodnění: mentální retardace, autismus, epilepsie, tuberózní skleróza, DiGeorgův syndrom a kombinované vady. Některé tyto znevýhodnění se u jiných participantek opakovaly. S výjimkou dvou výpovědí se výpovědi participantek shodují s výzkumem Kendíkové (2020), která uvádí ve své knize výzkum s asistenty pedagoga a prostřednictvím jejich odpovědí definovala škálu nejčastěji objevovaných diagnóz dětí. Mezi tyto diagnózy patří „Downův syndrom, poruchy autistického spektra, lehká mozková dysfunkce, ADHD, ADD, specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, tělesné postižení, zrakové postižení, lehká mentální retardace, vývojová dysfázie, kombinované vady a mutismus“.

V souvislosti s výše zmíněnými různými metodami a formami práce, které by asistent pedagoga měl znát, si definujeme jako příklad tři rozdílné postižení, které může dítě v mateřské škole mít.

Mentální retardace - Pojem mentální postižení, což je synonymem k oficiálnímu názvu mentální retardace, je psychické onemocnění, se kterým se spojuje řada dalších syndromů či vad. Nejčastěji se spojuje s dobře známým Downovým syndromem. Jedná se o výskyt tří chromozomů namísto dvou, jak je zvykem (Valenta, Michalík a Lečbých, 2012).

DiGeorgův syndrom - Další podkapitola se bude konkrétně zabývat DiGeorgovým syndromem, se kterým měly zkušenost dvě participantky ve výzkumu. Valenta, Michalík a Lečbých (2012, s. 178) definují tento syndrom jako „geneticky podmíněnou poruchu způsobenou delecí na dlouhém raménku 22. chromozomu“. Jako ostatní syndromy má i tento své syndromy, a těmi jsou mentální retardace, srdeční vady a také vady velkých cév a také jsou velmi časté abnormality v obličejích.

Poruchy autistického spektra (PAS) - Poruchy autistického spektra se řadí do poruch psychického vývoje, který je nabourán v mnoha směrech. Podle Thorové in Karunová et al. (2021, s. 25) „se jedná o neurovývojovou poruchu, při které dochází k patologickým změnám jednak ve struktuře, ale také ve funkcích mozkových systémů“. Tato porucha se nedá vyléčit.

5.1.7 Vztahy mezi učitelkami a asistentkami pedagoga

Sedmá a poslední subkategorie v první významové kategorii se zabývá vztahy mezi učitelkami a asistentkami pedagoga. Ve všech případech jsou jak učitelky, tak asistentky pedagoga se svým třídním kolegou spokojené a jejich spolupráce je postavena na dobrém základě. Jsou si navzájem otevřené, komunikují spolu, jsou té druhé rádkyní a navzájem se motivují k práci.

V praxi se můžeme setkat se spoluprací, která fungovat nemusí. Vzájemné sympatie učitele a asistenta pedagoga budou negativní, nebudou spolu komunikovat a konzultovat průběh vzdělávacího procesu, nebudou sdílet stejné názory o pedagogickém přístupu ke vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto případě může dojít ke špatné spolupráci, která bude mít vliv na začlenění dítěte se SVP do kolektivu ostatních dětí.

Název kódu	Kód
Spokojenost	<i>„S mojí asistentkou jsem velice spokojena....Spolupráce s ní je bezproblémová, pokud něco potřebuji, je mi vždy nápomocná...“ – UA</i>

Motivace k práci	<i>„Jsem ráda za to, jaký máme vztah, spolupráce nás baví a naplňuje.“ ... “Spolupracujeme, jak jsem již zmínila, šestým rokem a máme naše vzájemné role už hezky sladěné.“ – UE</i>
Kladný vztah s asistentkou pedagoga	<i>„Jde o velmi příjemnou spolupráci...rozhodně bych ji nehodnotila jen jako asistentku pedagoga, ale jako mou plnohodnotnou kolegyni...“ – UI</i>
Pedagogický vzor	<i>„Za mě musím říct, že lepší paní učitelku jsem si nemohla přát....Jsem moc ráda za to, jaký máme vztah, spolupráce s paní učitelkou mě naplňuje a hlavně motivuje.“ – AI</i>
Přátelský pracovní vztah	<i>„Za společnou práci s učitelkou jsem velmi vděčná, učím se od ní....Náš vztah je přátelský, rozumíme si a ráda ji s čímkoliv pomohu, pokud mě požádá.“ – AM</i>
Pracovní vztah s učitelkami	<i>„Můj vztah s učitelkami je na bázi přátelství, za což jsem nesmírně vděčná, umíme mezi sebou výborně spolupracovat.“ – AN</i>

Tabulka 9 Faktor „Vztahy mezi učitelkami a asistentkami pedagoga“

5.2 Subjekty tvořící spolupráci

Druhá významová kategorie, která vznikla v rámci vlastního realizovaného, se nazývá „Subjekty tvořící spolupráci“. Tato kategorie je rozdělena do dvou subkategorií, z nichž první se nazývá „učitel mateřské školy“ a druhá nese název „asistent pedagoga“. V rámci této subkategorie byly vypsány doporučení jak pro učitele mateřské školy, tak pro asistenta pedagoga, aby jejich spolupráce byla efektivní a kvalitní.

Učitel mateřské školy	Učitel v roli rádce Konzultace v průběhu vzdělávání
Asistent pedagoga	Předchozí zkušenost jako školní asistent Konzultace s učitelem

Tabulka 10 Kategorie „Subjekty tvořící spolupráci“

5.2.1 Učitel v roli rádce

V některých výpovědích participantek se objevily odpovědi, kde asistentky pedagoga děkují svým učitelkám za cenné rady při svých začátcích praxe. Zde se nám potvrzuje faktor z předešlé významové kategorie, kdy je dobré mít nějakou předešlou zkušenost, anebo mít sobě učitelku, která má předešlé zkušenosti a dokáže tak druhému poradit. Podle výpovědi jedné z participantek může nastat i situace, kde si navzájem učitel a asistent pedagoga předávají své poznatky a zkušenosti a navzájem se tak obohacují. Právě předává zkušeností a rad může ve smyslu spolupráce být velmi přínosné, pro začínajícího učitele nebo asistenta pedagoga jsou takové rady velmi užitečné na začátku praxe.

Název kódu	Kód
Učitel jako rádce	<i>„Díky paní učitelce jsem se nemusela ničeho bát, vždy mně velice ráda se vším poradila a podala mně pomocnou ruku, kterou jsem opravdu z počátku potřebovala, neboť vše bylo pro mě nové.“ – AI</i>
Učitel rádce	<i>„Za jakoukoli radu v oblastech vzdělávání a začleňování dívenky do třídy jsem učitelce velmi vděčná. Jsou situace, při kterých si nejsem jistá, nebo jsou pro mě zcela nové a jakýkoli podnět z její strany vítám a uvádím do praxe.“ – AM</i>
Rádce	<i>„...mohu se na cokoli zeptat a vždy mi poradí...“ – AN</i>
Obě strany v roli rádce	<i>„...stává se, že si vzájemně předáváme poznatky, ze kterých pak vychází další postupy.“ - UE</i>

Tabulka 11 Subkategorie „Učitel v roli rádce“

5.2.2 Konzultace v průběhu vzdělávání

Další subkategorie z druhé významové kategorie jsou konzultace v průběhu vzdělávání. Vzájemné konzultace o průběhu vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami posunují dál jak dítě, tak samotného učitele i asistenta pedagoga, pomáhají definovat, na

jaké vzdělávací úrovni dítě je, zároveň můžeme díky konzultacím sledovat progres či pokles dítěte. Ve výzkumu všechny participantky uvedly, že jejich konzultace probíhají téměř každý den, bez stanoveného času, spíše podle jejich potřeb.

Název kódu	Kód
Termín konzultace	<i>„Naše konzultace ohledně vzdělávání probíhají den dopředu, kdy se domlouváme, co si mám připravit, případně přichystat za pomůcky do komunitního kruhu.“ – AI</i>
Frekvence konzultací	<i>„Konzultujeme průběh vzdělávání během daného dne, podle potřeb, které potřebujeme vyřešit.“ – AM</i>
Příležitostná konzultace	<i>„Konzultujeme spolu podle potřeby.“ – AN</i>
Denní konzultace	<i>„Denně, a to akutní konzultací s okamžitým řešením vzniklého problému, anebo průběžnými konzultacemi, kdy se hodnotí celkový pokrok a chování dítěte.“ - UE</i>
Včasné řešení problému	<i>„Konzultujeme vždy na základě aktuální situace a potřeb dítěte...“ – UI</i>
Každodenní konzultace	<i>„Každý den.“ - UA</i>

Tabulka 12 Subkategorie „Konzultace v průběhu vzdělávání“

Z tvrzení vyplývá, že konzultace jsou u učitelek a asistentek pedagoga denní záležitostí, v některých případech se konzultace objevují v průběhu dne ve větší míře.

5.2.3 Předchozí zkušenost jako školní asistent

Předposlední subkategorie se vztahuje k asistentu pedagoga, u kterého je dobré mít předešlou zkušenost, například jako školní asistent. Díky těmto předchozím zkušenostem bude pro asistenta pedagoga snadnější nástup na novou pracovní pozici, nebude pro něj vše nové a bude mít určité základy v oblasti pedagogiky.

Název kódu	Kód
Předchozí zkušenost v oboru pedagogika	<i>„Rok jsem byla na pozici školní asistent.“ – AM</i>
Předchozí zkušenosti jako školní asistent	<i>„V mateřské škole jsem začala pracovat v roce dva tisíce devatenáct zpočátku jako školní asistent, ...“ – AI</i>
Předchozí zkušenost jako AP	<i>„...svou profesní dráhu jsem začínala jako asistent pedagoga.“ - UA</i>

Tabulka 13 Subkategorie „Předchozí zkušenosti jako školní asistent“

V případě začínajícího asistenta je velmi přínosné mít takovou předchozí zkušenost. Asistent se seznámí s pedagogickým prostředím, pedagogickým přístupem učitele třídy, vyzkouší si různé metody a formy práce, které může v praxi využít. Z oslovených participantek pouze dvě asistentky pedagoga měly předchozí zkušenost jako školní asistent. Z analýzy výsledků také vyplývá, že i jedna učitelka má předchozí zkušenosti jako asistentka pedagoga, což je také velkým přínosem pro výchovně-vzdělávací činnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

5.2.4 Efektivní komunikace s učitelem

Poslední subkategorie ve druhé významové kategorii se zabývá efektivní komunikací s učitelem. Jak popisuje Dytrtová a Krhutová (2009, s. 11) „základem učitelství je komunikace“, a v případě, že komunikace neprobíhá, nemůže probíhat ani vzájemná spolupráce. Komunikace mezi učitelem mateřské školy a asistentem pedagoga je základem pro dobrou spolupráci. Komunikace slouží k předávání poznatků o výchovně-vzdělávacím procesu dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami nebo o předávání nových zkušeností a znalostí. Podle výpovědí všech oslovených participantek je v jejich případě komunikace s učitelem na dobré úrovni, navzájem si předávají poznatky, komunikují spolu denně i mimo jejich pracovní dobu.

5.3 Ukázková spolupráce

Na znázornění třetí významové kategorie, která vznikla v rámci výsledků výzkumu s učitelkami mateřských škol a asistentkami pedagoga, mi poslouží následující graf.



Tabulka 14 Kategorie „Ukázková spolupráce“

V grafu jsou znázorněny tři hlavní aspekty, které ukázkovou spoluprací utváří. Ukázková spolupráce uprostřed a s ní souvisící pojmy učitel mateřské školy a asistent pedagoga, se kterými jsme se seznámili ve druhé významové kategorii. V souvislosti s učitelem mateřské školy se jedná o pozici rádce asistentu pedagoga a také zařazování konzultací o průběhu vzdělávání. V případě asistenta pedagoga je přínosné mít předchozí zkušenosti, například jako školní asistent a velmi důležitá je komunikace s učitelem. V poslední řadě je definována ukázková spolupráce, která obsahuje body jako rovnocenné postavení jak učitele, tak asistenta pedagoga ve třídě, vzájemnou motivaci k práci, vykomunikování povinností učitele i asistenta pedagoga, nastavení respektujícího vztahu a podávání zpětné vazby o výchovně-vzdělávacím procesu.

V praxi může nastat situace, kdy si dva spolupracovníci nesejdou, nebude se jim líbit pedagogický přístup toho druhého k výchovně-vzdělávací činnosti, pedagogickému přístupu k dětem, ani jaké kolega používá metody a formy práce při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto je potřeba si na začátku spolupráce vyjasnit očekávání, která od toho druhého očekáváme. Jako důležité autorka považuje nastavit si

rovnocenné postavení při práci s dětmi, pokud s tím jak učitel mateřské školy, tak asistent pedagoga souhlasí a vyhovuje jim to. Vzájemná motivace při práci s dětmi je preventivním prostředkem k uhasínání učitele nebo asistenta pedagoga. V praxi může nastat situace, kdy učitel nedostává žádnou zpětnou vazbu od dětí, nevidí jejich progres a v tomto ohledu se právě motivace ze strany asistenta pedagoga nabízí. Následující doporučení, které autorka definuje, je vykomunikování povinností, které je také vhodné stanovit si hned na začátku spolupráce. Co je úkolem asistenta pedagoga při výchovně-vzdělávacím dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami procesu a co je úkolem učitele. Závěrem této významové kategorie doporučuje autorka nastavit si pracovní respektující vztah a podávat si o průběhu vzdělávání zpětnou vazbu. Dva lidé se nemusí mít rádi, ale mohou se navzájem respektovat, a to jim jejich spolupráci usnadní.

5.4 Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem tohoto výzkumu bylo analyzovat poznatky o spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga. Díky odpovědím participantek podílejících se na výzkumu vznikly tři významové kategorie. První kategorie s názvem **Faktory ovlivňující spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga** nám říká, že se v praxi vyskytují bariéry, které vzájemnou spolupráci učitele a asistenta pedagoga ovlivňují. V případě našeho výzkumu se jedná o délku praxe a vzdělání jak učitele, tak asistenta pedagoga. Zde nám odpovědi ukazují, že právě učitelky jsou v praxi delší dobu, než asistentky pedagoga, tudíž můžeme usoudit, že mají i více zkušeností, které nasbíraly v průběhu jejich praxe. Ve vzdělání jsou výsledky podobné, a sice učitelky mají vyšší dosažené vzdělání než asistentky pedagoga. Dalším faktorem hrajícím roli je předchozí zkušenost učitelů a asistentů pedagoga. Zde pouze polovina oslovených participantek měla nějakou předchozí zkušenost – jedna učitelka a dvě asistentky pedagoga. Pedagogický přístup k práci velmi ocenily pouze oslovené asistentky pedagoga, které uvedly, že si velmi cení práce učitelek, se kterými jsou ve spolupráci. Počet dětí se SVP a diagnóza dítěte jsou dalšími faktory, které ovlivňují vzájemnou spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga. V počtu dětí se všechny participantky shodly, podle jejich dosavadních zkušeností vždy měly pouze jedno dítě se SVP ve třídě. V neposlední řadě jsou vztahy mezi učitelem mateřské školy a asistentem pedagoga také ovlivňujícím faktorem, zde se opět všechny participantky shodly, že jejich spolupráce s třídním kolegou byla vždy na dobré úrovni a založená na vzájemné důvěře.

Druhá významová kategorie se nazývá **Subjekty tvořící spolupráci**. Z analýzy výsledků realizovaného výzkumu vyvstaly dvě subkategorie, kterými jsou učitel mateřské školy a asistent pedagoga. V rámci těchto subkategorie byly stanoveny aspekty, které jsou podstatné pro ukázkovou spolupráci. V souvislosti s učitelem mateřské školy se jedná učitele v roli rádce a zařazení konzultací o průběhu vzdělávání. Z hlediska asistenta pedagoga je vhodné mít předchozí zkušenosti, například jako školní asistent a efektivně komunikovat s učitelem o průběhu výchovně-vzdělávacího procesu dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

Třetí významovou kategorií, která vznikla v rámci výzkumu, byla **Ukázková spolupráce**. Tato kategorie je výsledkem toho, že všechny oslovené participantky byly se svými kolegy ve třídě velmi spokojené, žádná neuvedla negativní zkušenost nebo záporný vztah, tudíž můžeme tuto spolupráci nazývat ukázkovou. V rámci této kategorie také autorka nabízí i doporučení pro učitele mateřských škol a asistenty pedagoga, co mají dělat, aby jejich

spolupráce byla ukázková. A sice se jedná o rovnocenné postavení jak učitele, tak asistenta pedagoga ve třídě, vzájemnou motivaci k práci, velmi nezbytné je také stanovení si povinností, chovat k sobě vzájemný respekt a úctu k práci toho druhého a poskytovat si zpětnou vazbu o průběhu vzdělávání.

Jednotlivé výsledky výzkumu můžeme porovnat s výsledky akčního výzkumu realizovaného v roce 2020 s názvem „Rozvoj spolupráce učitelů a asistentů pedagoga“, který realizovaly Richterová a Kubičková. Ty zjistily, že někteří asistenti vnímají, že jim učitelé zadávají nepřiměřené úkoly a tím je využívají k práci, kterou by učitelé měli vykonávat sami. Dále se také v jejich výzkumu objevilo, že učitelé s asistenty málo komunikují a asistenti se cítí podřadně. V tomto se výsledky mého výzkumu neshodují, oslovené participantky neuvedly žádnou negativní zkušenost s asistenty pedagoga nebo s učiteli.

5.5 Doporučení pro praxi

Výsledky realizovaného výzkumu s učitelkami mateřských škol a asistentkami pedagoga nám umožňují definovat doporučení pro učitele a asistenty pedagoga mateřských škol. Některé ovlivňující faktory nelze změnit, ani je úplně odstranit, např. diagnóza dítěte nebo počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě. Tyto faktory můžeme pouze vlastním působením pozměnit tak, aby se nám s nimi lépe pracovalo.

V souvislosti s faktory, které lze ovlivnit a změnit, bych v souvislosti s výsledky výzkumu doporučila jak učitelům mateřské školy, tak asistentům pedagoga, aby si prvořadně stanovili a vymezili profesní kompetence, které v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu budou naplňovat a ujasnili si svá očekávání od toho druhého. V teoretické části bakalářské práce autorka tvrdí, že profesní kompetence učitele a AP jsou shodující. I přes totožnost těchto profesních kompetencí by asistent pedagoga měl pouze doplňovat učitele při výchovně-vzdělávacím procesu a při jeho práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mým dalším doporučením pro praxi je zařadit pravidelné konzultace, kde spolu budou učitelé a asistenti pedagoga více komunikovat a domlouvat se na dalších postupech při vzdělávání, ale také si budou poskytovat zpětnou vazbu. Komunikace s kolegou ve třídě je klíčovým faktorem, který zajišťuje efektivní spolupráci a zabraňuje tak neshodám, které by mohly nastat, a zabraňuje také negativnímu vlivu na děti. Čapek (2010) uvádí jako příklad studii z roku 1979, kdy Moos dal do spojitosti sociální klima třídy a školy se spokojeností žáků. Dle mého názoru je důležité být tomu druhému rádcem a oporou, být hnací silou a motivací k práci s dětmi.

Posledním doporučením pro praxi je chovat k sobě vzájemný respekt, nastavit si jakýsi rovnocenný pracovní vztah, kde se nikdo nebude cítit utlačovaný či přehlížený. Na zdárném průběhu výchovně-vzdělávacího procesu jak dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, tak ostatních dětí, by se měl podílet učitel i asistent pedagoga.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy“ je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se autorka zabývala klíčovými pojmy jako učitel mateřské školy, asistent pedagoga a spolupráce. V kapitole s názvem učitel mateřské školy se autorka zabývá definováním profesních kompetencí učitele mateřské školy, které také porovnává s profesními kompetencemi asistenta pedagoga. V závěru této kapitoly také autorka popisuje role učitele mateřské školy. Druhá hlavní kapitola teoretické části se věnuje asistentu pedagoga, kde autorka popisuje náplň práce asistenta pedagoga, legislativní ukotvení této pracovní pozice a v neposlední řadě je v rámci této kapitoly zmíněno také dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a zážitkový deník. Tématem poslední kapitoly teoretické části je spolupráce v prostředí mateřské školy, ve které autorka uvádí desatero základních předpokladů pro dobrou spolupráci mezi učitelem mateřské školy a asistentem pedagoga. Závěrem třetí hlavní kapitoly je definování základních specifík spolupráce školy a rodiny a spolupráce učitele a asistenta pedagoga s rodiči.

V praktické části bakalářské práce autorka definovala metodu sběru dat, kterou byl polostrukturovaný rozhovor, který se jevil jako nejlepší forma pro efektivní získávání odpovědí. Druhá podkapitola praktické části nabízí krátké představení a popis jednotlivých participantek, které se podílely na výzkumu. Jednalo se o tři učitelky mateřských škol a tři asistentky pedagoga. Dalším tématem praktické části byla charakteristika výzkumu, kde autorka stanovila výzkumné cíle a otázky. Hlavní kapitola praktické části se nazývá výsledky a interpretace výzkumných zjištění výzkumu, kde autorka popisuje vzniklé významové kategorie, kterými jsou *faktory ovlivňující spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga, subjekty tvořící spolupráci a ukázková spolupráce*.

V závěru praktické části autorka definuje shrnutí výsledků realizovaného výzkumu, které porovnála s akčním výzkumem z roku 2020, kde autorky uvedly zjištění negativní zkušenosti ve spolupráci učitele mateřské školy a asistenta pedagoga. K rozdílným zjištěním došla autorka ve svém výzkumu, kde participantky uvedly pouze pozitivní zkušenosti jak s asistentem pedagoga, tak s učiteli mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Barvíková, J. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Ďulíková, L. (2020). Geneze a současné postavení profese asistenta pedagoga v podmínkách českého školství. *Pedagogická Orientace*, 30(3), 375-395.
- Fialová, I., Halvová, S., & Viktorin, J. (2017). Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice. *Štúdie Zo Špeciálnej Pedagogiky*, 7(2), 81-95.
- Hájková, V. (2018). *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Karunová, H., Cieslar, J., Flekačová, L., Bednářová, L., Pazourková, L., & Regec, V. (2021). *Komunikační mosty: v podpoře rozvoje osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kendíková, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta.
- Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.
- Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál.
- Majerčíková, J., & Urbanecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia Paedagogica*, 1(25), 51-77.

- Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mikuláščík, M. (2015). *Manažerská psychologie* (3., přepracované vydání). Praha: Grada.
- Nešpor, Z. R. (2018). *Sociologická encyklopedie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Němec, Z. (2017). *Asistent pedagoga a strategie kooperace s asistentem pedagoga*. Dostupné z: [OPVVV - Databáze výstupů \(msmt.cz\)](https://www.opvvv.cz/)
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole* [Online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). Co změnit na práci asistentů pedagoga. *Pedagogika*, 64(2), 200-211.
- Němec, Z., Teplá, M., & Felcmanová, L. (2015). *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer.
- Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Praha: Portál.
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika: co by měl učitel vědět o své profesi* (2., přeprac. vyd). Praha: Grada.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Grada.
- Syslová, Z., & Škarková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.
- Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Švamberk Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]* (4. aktualiz. vyd). Praha: Grada.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Valenta, M., Michalík, J., & Lečbych, M. (2012). *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada.

Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W. Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*. 189(2), 207-219.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AP	asistent pedagoga
ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
AI	asistentka Iveta
AM	asistentka Markéta
AN	asistentka Natálie
IVP	individuální vzdělávací plán
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PO	podpůrná opatření
SVP	speciální vzdělávací potřeby
SPC	speciálně pedagogické centrum
UA	učitelka Adéla
UE	učitelka Eva
UI	učitelka Ivana

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Porovnání kompetencí učitele mateřské školy a asistenta pedagoga</i>	15
Tabulka 2 <i>„Desatero předpokladů dobré spolupráce učitele a asistenta pedagoga“</i>	26
Tabulka 3 <i>Kategorie a subkategorie</i>	39
Tabulka 4 <i>Faktor „Délka praxe“</i>	40
Tabulka 5 <i>Faktor „Předchozí zkušenost učitelek a asistentek pedagoga“</i>	41
Tabulka 6 <i>Faktor „Pedagogický přístup“</i>	42
Tabulka 7 <i>Faktor „Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě“</i>	43
Tabulka 8 <i>Faktor „Diagnóza dítěte“</i>	44
Tabulka 9 <i>Faktor „Vztahy mezi učitelkami a asistentkami pedagoga“</i>	46
Tabulka 10 <i>Kategorie „Subjekty tvořící spolupráci“</i>	46
Tabulka 11 <i>Subkategorie „Učitel v roli rádce“</i>	47
Tabulka 12 <i>Subkategorie „Konzultace v průběhu vzdělávání“</i>	48
Tabulka 13 <i>Subkategorie „Předchozí zkušenosti jako školní asistent“</i>	49
Tabulka 14 <i>Kategorie „Ukázková spolupráce“</i>	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka zážitkové deníku

Příloha P II: Struktura rozhovoru

Příloha P III: Informovaný souhlas

Příloha P IV: Ukázkový rozhovor

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ZÁŽITKOVÉHO DENÍKU

12.10.2022

Ráno se nám v úkolech objevila známá pohádka O veliké řepě. Třídila jsem správně postavičky, jak jdou v pohádce za sebou. Zahrály jsme si "Chobotnice nezlob se" a procvičila jsem si tak jemnou motoriku rukou. Nakonec jsem poznávala číslo 3

S kamarády jsem cvičila motoriku rukou a prstů. Relaxovala jsem a poslouchala popletenou pohádku o jablku a řepě. Třídila jsem do bedýnek správný počet brambor. A potom jsem s kamarády na zahradě pomáhala uklízet spadané listí 🍂
Krásný podzimní den ve školce 🍁🍂🍃🌻🌞

👍❤️ 2



PŘÍLOHA P II: STRUKTURA ROZHOVORU

Rozhovor – učitel/ka v mateřské škole

Úvod

„Dobrý den, vítám Vás na dnešním setkání a děkuji Vám, že jste si na něj našla čas. Dnešní setkání je za účasti poskytnutí rozhovoru pro mou bakalářskou práci, která se zaměřuje na téma „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy.“ Otázky budou zaměřené na spolupráci učitele a asistenta pedagoga, jakou formou spolupráce probíhá, a také se zaměříme na dítě se SVP. Kdyby Vám během rozhovoru cokoliv napadlo, klidně mě během rozhovoru doplňte.

Ještě jednou bych Vám chtěla moc poděkovat, že jste si udělala čas pro náš rozhovor. Máte před začátkem rozhovoru nějaké otázky, nebo můžeme rovnou začít?“

Hlavní část rozhovoru:

1. Když jsem Vám řekla téma rozhovoru, co Vás jako první napadlo?
2. Na jakém postu v mateřské škole pracujete?
3. Jaká je délka Vaší dosavadní praxe, respektive jak dlouho pracujete v mateřské škole?
4. Kolik dětí ve třídě má doporučení školského poradenského zařízení na zřízení funkce asistenta pedagoga a jaké mají speciální vzdělávací potřeby?
5. Kolik let spolupracujete s dosavadním asistentem pedagoga?
6. Jak byste popsala váš vztah s učitelem/asistentem pedagoga?
7. Kdo pro vás asistent pedagoga je, co pro Vás znamená? (opora, přítel, přítelkyně,...)
8. Spolupracujete s asistentem pedagoga pravidelně ve všech činnostech s dětmi ve třídě?
9. Kdy probíhá vaše konzultace?
10. Spolupracujete s asistentem pedagoga při jiných příležitostech, např. akce pro rodiče?
11. Při jakých akcích jste spolupracovala s asistentem pedagoga?
12. Jak často konzultujete s asistentem pedagoga průběh vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?
13. Spolupracujete s asistentem pedagoga na vyhodnocení výchovně vzdělávacích činností?
14. Je v případě vašich nejasností ten druhý rádčem?
15. Jakou si Vy myslíte, že máte roli ve vaší třídě, ve které nyní pracujete?
16. S jakými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jste doposud měla zkušenost?
17. S dítětem s jakými vzdělávacími potřebami se vám pracovalo nejlépe?
18. Proč právě s tímto?
19. Pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vypracováváte výchovně vzdělávací plán, kdo jej ve vašem případě vypracovává?
20. Vedete pro dítě se speciálně vzdělávacími potřebami zážitkový deník?
21. Popište nám, jak zážitkový deník píšete. (jak často, co se zde píše,...)
22. Co podle vás nejvíce ovlivňuje spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga?
23. Vidíte nějaký přínos nebo naopak úbytek ve spolupráci učitele a asistenta pedagoga?

24. Jakým způsobem probíhá komunikace s rodiči dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?
25. Myslíte si, že by se komunikace s rodiči dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami dala nějakým způsobem zlepšit?

Závěr

Napadá vás ještě něco důležité k tématu spolupráce učitele a asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy, o kterém jsme ještě nemluvily? Chtěl/a byste se Vy na něco zeptat?

Poděkování

Moc Vám děkuji, že jste mi dovolila s Vámi udělat rozhovor pro mou závěrečnou bakalářskou práci, moc si toho vážím. Na konci Vám ráda poskytnu výsledky výzkumu, pokud budete mít zájem.

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Já, Tereza Valentová, provádím výzkum na téma „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy. Cílem mého výzkumu je zjistit, jak probíhá spolupráce mezi učitelem a AP, s jakými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami mají učitel a AP zkušenost ve své praxi, zda pro dítě vedou komunikační deník a jaké faktory ovlivňují jejich spolupráci mezi sebou, mezi učitelem, AP a dítětem a rodiči dítěte.

Informace o účastníkovi výzkumu:

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Prohlášení:

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“)
- b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby v tomto výzkumu
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat
- d) souhlasím s nahráváním mého rozhovoru s výzkumníci a s analýzou mého zvukového záznamu a jeho přepisu. Dávám souhlas k tomu, že výzkumnice může v odborné publikaci citovat informace, které jí cituji.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytuji dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKOVÝ ROZHOVOR

Rozhovor – učitel/ka v mateřské škole

Úvod

„Dobrý den, vítám Vás na dnešním setkání a děkuji Vám, že jste si na něj našla čas. Dnešní setkání je za účasti poskytnutí rozhovoru pro mou bakalářskou práci, která se zaměřuje na téma „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy.“ Otázky budou zaměřené na spolupráci učitele a asistenta pedagoga, jakou formou spolupráce probíhá, a také se zaměříme na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Kdyby Vám během rozhovoru cokoliv napadlo, klidně mě během rozhovoru doplňte. Ještě jednou bych Vám chtěla moc poděkovat, že jste si udělala čas pro náš rozhovor. Máte před začátkem rozhovoru nějaké otázky, nebo můžeme rovnou začít?“

Krátký popis participantky E.:

První rozhovor, který jsem vypracovala, proběhl s paní učitelkou mateřské školy, kterou budu přezdívat UE. UE pracuje v mateřské škole XY již 11 rokem na pozici učitelka a zároveň vykonává post zástupkyně ředitelky. Její práce ji velmi naplňuje a stala se pro ni koníčkem. Mezi její zájmy v oblasti sebevzdělávání patří převážně děti se speciálními vzdělávacími potřebami – získala bakalářský titul z oboru speciální pedagogiky, ale i nadále je toho názoru, že v této problematice jsou stále nové věci, které se může dozvědět a které ji mohou obohatit o další cenné zkušenosti.

Hlavní část rozhovoru:

D: Dobrý den, vítám Vás na našem setkání.

UE: „Dobrý den, děkuji Vám za pozvání.“

D: Když jsem Vám řekla téma rozhovoru, co Vás jako první napadlo?

UE: „Co mě jako první napadlo? Spoustu myšlenek vycházejících z vlastní pedagogické praxe. Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy je bezesporu velmi, z mého pohledu, opomíjené téma. Řada nezasvěcených si může říct, že v mateřské škole není potřeba takto erudovaných osob. Ale opak je pravdou. Nemusí s tímto názorem souhlasit třeba ani někteří z mých kolegů ba ani rodiče svěřených dětí, ale přítomnost asistenta pedagoga při vzdělávání je velmi vítaným prostředkem zapojení různě znevýhodněných dětí do vzdělávacího procesu. A aby tato spolupráce byla opravdu účinná a asistent pedagoga byl efektivně využit, je velmi důležité spolupráci učitele a asistenta dobře promyslet. Promyšlená spolupráce pomůže zefektivnit vzdělávání a vede k postupnému začleňování do vzdělávání nejen inkludované děti, ale i děti intaktní.“

D: Co je Vaším úkolem v mateřské škole?

UE: „V mateřské škole pracuji jako učitelka, z toho 5. rokem jako zástupkyně ředitelky.“

D: Jaká je délka Vaší dosavadní praxe, resp. jak dlouho a na jaké pozici pracujete v mateřské škole?

UE: „V oboru pracuji jedenáctým rokem.“

D: Kolik dětí ve třídě má doporučení školského poradenského zařízení na zřízení funkce asistenta pedagoga a jaké mají speciální vzdělávací potřeby?

UE: „V průběhu mé pedagogické praxe jsem měla možnost pracovat s různými dětmi vyžadující různé stupně podpůrných opatření. V současné době pracujeme, společně s kolegyní a asistentkou pedagoga, ve třídě s chlapcem, který má přiznaný IV. stupeň podpůrných opatření. Jedná se o dítě s těmito speciálními vzdělávacími potřebami: Dítě s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu – chlapec má středně těžké

mentálním postižením, s kombinovanými vadami, zpočátku nekomunikoval, v roce dva tisíce osmnáct mu byl diagnostikován DiGeorgiův syndrom. Projevují se u něj poruchy pozornosti, a to zejména specialisty diagnostikovaná porucha pozornosti projevující se problémy s udržení pozornosti při všech aktivitách. Má problémy s řešením úkolů vyžadujících soustředění, zapomnětlivost, snadné rozptýlení vnějšími podněty, obtíže s vnímáním pokynů, obtíže postupovat podle instrukcí a dokončit zadané úkoly.“

D: Kolik let spolupracujete s dosavadním asistentem pedagoga?

UE: „Se současnou asistentkou pedagoga spolupracuji již šestým rokem.“

D: Jak byste popsala váš vztah s učitelem/asistentem pedagoga?

UE: „Naše asistentka pedagoga je mojí prodlouženou rukou nebo jak s oblibou říkám, je mojí pravou a často i levou rukou. Spolupracujeme, jak již jsem se zmínila, 6. rokem a máme naše vzájemné role už hezky sladěné. Děti tak vždy vědí, na koho se mají obrátit a co od nás můžou očekávat. Často už stačí pouhý pohled a víme, co ta druhá cítí nebo případně potřebuje. Kromě vzdělávání máme i stejnou představu, jak organizovat i různé jiné, třeba i mimoškolní aktivity. Jsem ráda za to, jaký máme vztah, spolupráce nás baví a naplňuje. Jsem zastáncem toho názoru, že pracovní prostředí potřebuje lidské porozumění a přátelský vztah. Dobré vztahy s kolegy vždy motivují a pomáhají zvládat nesnáze našeho povolání. Důležitá je častá a otevřená komunikace a sdílení dobrých, ale i špatných zkušeností. A hlavně všechno pokud možno řešit s úsměvem.“

D: Kdo pro vás asistent pedagoga je, co pro Vás znamená? (opora, přítel, přítel, ...)

UE: „Jsem moc ráda za tuto otázku. Naše asistentka pedagoga není pro mě jen kolegyně, se kterou spolupracuji, znamená pro mě mnohem víc. Předáváme si zkušenosti, případně sdílíme všední činnosti v průběhu vzdělávání. Největší radostí je pro mě lidské porozumění a přátelský vztah, který mezi námi vládne a který přesahuje profesní rovinu. Je pro mě obrovskou oporou a zejména osobním přítelem, kterému se můžu kdykoliv s čímkoliv svěřit, kterému důvěřuji, který mě podrží a to už jak v profesním tak i osobním životě. Od prvního dne jsme si takzvaně sedly a táhneme za jeden provaz. Děti si všímají, že si rozumíme a důvěřují nám. A nejvíce mě těší, že právě naše uvolněná atmosféra a přátelství se odráží hlavně na dětech – jsou spokojené a šťastné a to je našim hlavním cílem.“

D: Jaké činnosti vykonáváte ve třídě jako učitelka?

UE: „Jestli to mohu vzít zeširoka, tak ráno při příchodu dětí se s nimi jako první přivítám, poté si spolu hrajeme a učíme se novým věcem. V průběhu ranních spontánních her děti chystám chlapcovi se speciálními vzdělávacími potřebami úkoly na daný den a někdy i na den následující. Mezitím si chystám pomůcky na daný den do komunitního kruhu či do center aktivit. Poté společně s asistentkou pedagoga nachystáme dětem svačinku, kterou nám připravily kuchařky a reagujeme na potřeby dětí jako setřít pomazánku, nakrájet chleba a tak dále. Po ranní svačince mají děti ještě volnou zábavu, a tak můžeme s asistentkou pedagoga konzultovat pomůcky a přípravu na daný den, kdyby vyvstaly nějaké nejasnosti z mé nebo její strany. Poté společně jdeme do komunitního kruhu. V deset hodin končí výchovně vzdělávací proces ve třídě a děti společně odchází do šatny, kde se připravují na pobyt venku, a já odcházím do ředitelny, kde mě čekají další mé povinnosti jako zástupkyně ředitelky.

D: Spolupracujete s asistentem pedagoga pravidelně ve všech činnostech s dětmi ve třídě?

UE: „Během vzdělávání spolu konzultujeme aktuální potřeby a dění ve třídě. Probíráme spolu aktuální informace o našich dětech, případně rodičích, ale věnujeme se také probíranému tématu, didaktickým postupům a vzdělávacím aktivitám. Konzultujeme spolu chování a prospěch každého dítěte. Také spolu plánujeme mimoškolní aktivity.“

D: Kdy probíhá vaše konzultace a čeho se týká?

UE: „S paní asistentkou vše potřebné řešíme za čerstva a bez odkladu. Často se stává, že ještě mimo svou pracovní dobu, pokud to vyžaduje situace, komunikujeme přes sociální

sítě. Nejčastěji řešíme pomůcky, které si asistentka pedagoga má připravit do komunitního kruhu a někdy i metody, které má při plnění úkolů použít, když se jedná o něco nového.

D: Spolupracujete s asistentem pedagoga při jiných příležitostech, např. akce pro rodiče?

UE: „Ano s asistentkou pracujeme na organizacích mimoškolních aktivit, výletů, spaní ve školce, besídek, apod. Všech těchto mimoškolních akcí se dobrovolně účastní.“

D: Při jakých akcích jste spolupracovala s asistentem pedagoga?

UE: „Dovolím si říct, že spolupracujeme na všech akcích pořádaných mateřskou školou, případně naší třídou. Jen snad z mnoha akcí bych si dovolila uvést např. „Výlet předškolních dětí vlakem do Brumova aneb Výlet za hradní paní Vilemínou“ nebo spaní ve školce aneb „Tajemná noc Harryho Pottera“; focení na tablo; Pálení čarodějnic; výroba přání a spoustu dalších. Je jich opravdu mnoho.“

D: Jak často konzultujete s asistentem pedagoga průběh vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?

UE: „Denně, a to akutní konzultací s okamžitým řešením vzniklého problému, anebo průběžnými konzultacemi, kdy se hodnotí celkový pokrok a chování dítěte.“

D: Spolupracujete s asistentem pedagoga na vyhodnocení výchovně vzdělávacích činností?

UE: „Ano, hodnocení provádíme taky různými způsoby v různých časových intervalech. Mezi nejčastější patří denní aktuální hodnocení daných úkolů a chování dítěte, práci na individuálních úkolech a jejich zpětná vazba. Denně vypracováváme zážitkový deník dítěte, se kterým pracujeme ve vzájemné spolupráci s rodiči. Dále je to vyhodnocování průběžné, jde o plnění dlouhodobějších cílů, zejména pak cílů nastavených v individuálním vzdělávacím plánu, které pak nadále dvakrát ročně vyhodnocujeme a to písemně. Dále z toho střednědobého hlediska pak vedeme portfolio dítěte a deník asistenta pedagoga.“

D: Je v případě vašich nejasností ten druhý rádce?

UE: „Určitě ano, stává se, že si vzájemně předáváme poznatky, ze kterých pak vychází další postupy. Jako příklad bych mohla zmínit právě plnění úkolů s chlapcem se speciálními vzdělávacími potřebami – někdy se stane, že úkoly s chlapcem plním já a jindy naopak asistentka a poté si vzájemně předáváme informace, poznatky a postřehy.“

D: Jakou si Vy myslíte, že máte roli ve vaší třídě, ve které nyní pracujete?

UE: „Současně pracuji jako uvádějící učitelka neboli mentor, kdy se ode mě očekává pomoc při stanovení cílů a při vytváření struktury vzdělávání. Snažím se poskytovat rovněž popisnou zpětnou vazbu na pedagogickou činnost začínajícího učitele. Moje pomoc by měla kolegyni usnadnit nástup do nového zaměstnání a zapojení do kolektivu. Snažím se o to, aby v našem pracovním prostředí vládl řád a pořádek, ale zejména radost a snahu si to prostě společně užít. A jak ráda říkám i dětem, každý problém má řešení, jen jej musíme vyslovit a chtít jej řešit.“

D: To musí být někdy velmi náročné.

UE: „Přiznám se, že občas ano, ale právě to k mé práci patří a určitým způsobem mě právě toto naplňuje a posouvá dál.“

D: S jakými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jste doposud měla zkušenost?

UE: „Díky tomu, že v naší mateřské škole zastřešuji speciální péči pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními, tak se jednalo o děti s PAS, atypickým a dětským autismem, ADHD, ADD, dítě s vadami řeči, Aspergerův syndrom, Downův syndrom, Obsedantně-kompulzivní porucha, ale ta byla bohužel diagnostikována až na základní škole, tudíž nám v mateřské škole nebyl přidělen asistent pedagoga, mimořádně nadané dítě, mentální postižení a oční vady a v neposlední řadě mnou zmiňovaný DiGeorgův syndrom.“

D: S dítětem s jakými vzdělávacími potřebami se vám pracovalo nejlépe?

UE: „Tak na tuto otázku nemůžu jednomyslně odpovědět. Každé dítě je jiné a každé dítě nás všechny obohatilo, posunulo... A záměrně říkám „nás“, protože se nikdy nejednalo jen o mě, kolegyni nebo asistentku pedagoga, ale o všechny jako o celý tým, který se podílel na

vzdělávání, tedy i děti. Je nutné to vždy uchopit za správný konec! Nejdůležitější je připravit všechny, kterých se to týká. V každé skupině je třeba budovat vztahy. Pokud se nám podaří vybudovat a udržovat skupinu, kde jsou děti i přes veškeré odlišnosti k sobě přátelské, tolerantní a ochotné si pomáhat, máme vyhráno. Děti z takové skupiny jsou lépe připraveny na osobní i pracovní život, protože umí spolupracovat a žít i s lidmi, kteří se něčím odlišují. A to platí i o nás dospělých. Mít dobře fungující tým je polovičním úspěchem a je jedno, jestli pracujete s dítětem s PAS nebo jiným handicapem, vždy jej musíte poznat a najít si k němu cestu a věřte, že ono vám to mnohonásobně vrátí.“

D: Pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vypracováváte výchovně vzdělávací plán, kdo jej ve vašem případě vypracovává?

UE: „Vypracováváme jej společně s asistentkou pedagoga.“

D: Vedete pro dítě se speciálně vzdělávacími potřebami zážitkový deník?

UE: „Ano“

D: Popište nám, jak zážitkový deník píšete. (jak často, co se zde píše,...)

UE: „Zážitkový deník vedeme přes sociální platformu „Messenger“, kde zaznamenáváme, co dítě zažilo popisky a fotografiemi. Listováním a prohlížením vytváříme povědomí dítěte o minulosti, zároveň vytváříme a upevňujeme slovní zásobu. Denním doplňováním se snažíme o rozvíjení slovní zásoby o ta slova, která mají v mysli dítěte velký prožitkový význam, lépe proto chápeme jejich význam, rychleji si je pamatuje a dříve je zkouší využít. Zvolili jsme tuto formu díky tomu, že i rodiče mají aktuální povědomí o tom, co chlapec ve školce prožil a můžou si tak o zážitcích doma společně vyprávět, samostatně komunikovat.“

D: Co předurčuje kvalitní/úzkou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga?

UE: „Týmová spolupráce, vzájemná inspirace díky rozdílným zkušenostem a znalostem, různý přístup k práci umožňující nový pohled na řešení různých nastalých situací, odpovědnost vůči kolegům v týmu, vzájemná motivace k dosažení vyšších výkonů a vzájemná opora.“

D: Změnila byste něco na současné spolupráci s asistentkou pedagoga?

UE: „V této spolupráci vidím obrovský přínos a to jak pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tak pro děti intaktní a v neposlední řadě i pro náš tým. Takto nastavená spolupráce mi velmi vyhovuje a nic bych na ní neměnila.“

D: Jakým způsobem probíhá komunikace s rodiči dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?

UE: „Je důležité dlouhodobě pěstovat v rodičích důvěru a přesvědčit je, že jste tu pro všechny děti bez rozdílu. Školka není v první řadě zaměřena na výkon a sumu znalostí, ale na budování vztahů a vytváření a rozvoji kompetencí pro život. Ne vždy se to ale daří. Za mou praxi jsem se setkala již s mnoha přístupy ze stran rodičů dítěte, kterému byla přiznána podpůrná opatření. A to jak kladné, tak i odmítané postoje. Nejdříve dojde k tomu, že musíte opatrně sdělit rodičům, že se „něco děje“, a to může být pro některé rodiče nepřijatelné. Z tohoto důvodu je velmi důležité, jakým způsobem komunikace s rodiči probíhá a jak se dále s citlivými informacemi ohledně dítěte nakládá. Důležité je akceptovat rodiče. To znamená přijmout osobnost rodičů s porozuměním, bez podmínek, takový, jaký je a umět s tím pracovat. Rozhodně je na místě empatie a naslouchání rodičům a mimo jiné i umění pochválit. Pak už je to na vzájemném předávání informací týkající se pokroků dítěte. Z mé praxe ale mám i ty poznatky, že rodiče handicap svého dítěte nepřijmou nikdy. V tomto případě dochází k nespokojenosti – vzniklé situace odmítá rodič s pedagogem konzultovat, nereaguje na doporučení školky, neúčastní se na činnostech v zážitkovém deníku, případně jej ani nevyužívá. Neuspokojený s kvalitou školky, vzdělávacím programem, organizací dne, nabídkou činností, avšak nepřináší vhodné způsoby řešení.“

D: Myslíte si, že by se komunikace s rodiči dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami dala nějakým způsobem vylepšit?

UE: *„Těžko říct, zde musí být snaha na obou stranách a to jak na straně rodičů, tak na straně pedagogů. Protože každý jsme jiný, každý stresové situace řešíme, jak nejlépe umíme a zvládáme. Ale myslím si, že i přes všechna negativa se inkluze v naší školce stala nedílnou součástí našich životů. A nebojím se říct, děkuji za ni.“*

Závěr

Napadá vás ještě něco důležité k tématu spolupráce učitele a asistenta pedagoga v prostředí mateřské školy, o kterém jsme ještě nemluvily? Chtěl/a byste se Vy na něco zeptat?

„Myslím, že jsem zmínila vše, co je za mě důležité a nic jiného mě nenapadá. Děkuji Vám za pozvání a příjemně strávený čas.“

Poděkování

Moc Vám děkuji, že jste mi dovolila s Vámi udělat rozhovor pro mou závěrečnou bakalářskou práci, moc si toho vážím. Na konci Vám ráda poskytnu výsledky výzkumu, pokud budete mít zájem.

„Ano, budu moc ráda. Děkuji a přeji hezký den.“

„Nashledanou.“