

# Spolupráce asistenta pedagoga a učitele v mateřské škole

Petra Dočkalová

---

Bakalářská práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

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

Jméno a příjmení: **Petra Dočkalová**  
Osobní číslo: **H210265**  
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Spolupráce asistenta pedagoga a učitele v mateřské škole**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti edukace v mateřské škole, speciálních vzdělávacích potřeb a pedagogické asistence.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

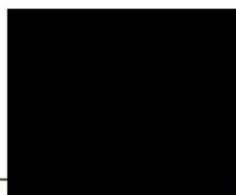
**Seznam doporučené literatury:**

- HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. Metodika práce asistenta pedagoga. Spolupráce s učitelem. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4656-1.
- NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ, 2022. Asistent pedagoga v mateřské škole. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-394-0.
- SYSLOVÁ, Zora, 2013. Profesní kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VYMĚTAL, Jan, 2008. Průvodce úspěšnou komunikací: Efektivní komunikace v praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2614-4.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **10. ledna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2024

## 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<sup>1)</sup>;
- 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<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> 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<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 24. 4. 2024



<sup>1)</sup> 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 nevydávlečně 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, užíje-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). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

## **ABSTRAKT**

Tématem bakalářské práce je *Spolupráce asistenta pedagoga a učitele v mateřské škole*. Bakalářská práce se zabývá procesem vzájemné spolupráce asistenta pedagoga a učitele v prostředí mateřské školy, a také důležitostí role asistenta pedagoga v mateřské škole. Cílem bakalářské práce je popsat, jak probíhá proces spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole a vymezit role obou aktérů v rámci vzájemné spolupráce. Teoretická část v počátku rozebírá téma inkluze a inkluzivní vzdělávání v mateřských školách. Tohle téma se týká práce s dětmi, především s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve druhé polovině teoretické části jsou popsány profese, které jsou hlavními aktéry v procesu vzdělávání v mateřských školách. Jedná se o asistenta pedagoga a učitele mateřské školy. V závěru teoretické části je práce zaměřena již na přímou vzájemnou spolupráci těchto aktérů a jsou zde vymezeny zásady zdravé komunikace. Praktická část se zabývá výzkumem, který je veden kvalitativní formou. Materiál je získáván pomocí rozhovorů s respondenty, kteří pracují na pozici asistent pedagoga nebo učitel mateřské školy. Analýza rozhovorů je realizována podle principů a zásad zakotvené teorie. Konkrétně pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Ve výsledcích jsme zjistili, že proces vzájemné spolupráce asistenta pedagoga a učitele v mateřské škole je oběma aktéry hodnocen spíše pozitivně. Přičemž upozorňují na konkrétní bariéry, které se během spolupráce mohou objevit a ovlivnit proces vzájemné spolupráce negativně. (nedostatek času, špatná komunikace, nerespektování se, pasivní přístup...)

Klíčová slova: asistent pedagoga, učitel, inkluze, mateřská škola, zakotvená teorie, spolupráce

## **ABSTRACT**

The topic of the bachelor thesis is *Cooperation between a teaching assistant and a teacher in a kindergarten*. The bachelor thesis deals with the process of mutual cooperation between the teaching assistant and the teacher in the kindergarten environment, and also the importance of the role of the teaching assistant in the kindergarten. The aim of the bachelor

thesis is to describe how the process of collaboration between the teaching assistant and the teacher takes place in the kindergarten setting and to define the roles of both actors in the context of collaboration. The theoretical part in the beginning discusses the topic of inclusion and inclusive education in kindergartens. This topic refers to working with children, especially children with special educational needs. The second half of the theoretical part describes the professions that are the main actors in the process of education in kindergartens. These are the teaching assistant and the kindergarten teacher. At the end of the theoretical part, the work is already focused on the direct mutual cooperation of these actors and the principles of healthy communication are defined. The practical part deals with the research, which is conducted in a qualitative form. The material is obtained through interviews with respondents who work as a teaching assistant or kindergarten teacher. The analysis of the interviews is carried out according to the principles and principles of grounded theory. Specifically, using open, axial and selective coding. In the results, we found that the process of mutual cooperation between the teaching assistant and the kindergarten teacher is evaluated rather positively by both actors. In doing so, they point out specific barriers that may occur during the collaboration and affect the process of mutual cooperation negatively. (lack of time, poor communication, lack of respect, passive attitude...)

Keywords: teaching assistant, teacher, inclusion, kindergarten, anchored theories, collaboration

Tímto bych chtěla vyjádřit poděkování paní PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za poskytnutí pravidelných konzultací, odborné rady, metodické vedení a vstřícný přístup. Děkuji za její trpělivost a povzbuzení během konzultací a ochotu mi pomoci. Poděkování patří také učitelům a asistentům pedagoga, kteří mi věnovali chvíli jejich volna a poskytli mi věcné a užitečné rozhovory. Také bych chtěla poděkovat mé rodině a přátelům, kteří mě při práci podporovali, byli pro mě velkou oporou a měli se mnou trpělivost.

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



## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 INKLUZE DĚTÍ V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>14</b>
1.1 INKLUZE .....	14
1.1.1 Model začlenění žáků se SVP do skupiny .....	15
1.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH .....	17
1.3 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	21
1.3.1 Podpůrná opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.....	23
<b>2 HLAVNÍ AKTÉŘI PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE</b> .....	<b>25</b>
2.1 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	25
2.1.1 Povinnosti učitele v mateřské škole .....	27
2.1.2 Profesní kompetence a vlastnosti učitele v mateřské škole .....	30
2.2 ASISTENT PEDAGOGA .....	34
2.2.1 Vzdělání asistenta pedagoga .....	36
2.2.2 Profil asistenta pedagoga, jeho náplň práce a kompetence .....	38
2.3 SOUČINNOST PROFESÍ ASISTENT PEDAGOGA A UČITEL.....	40
2.3.1 Zásady zdravé komunikace .....	41
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>44</b>
<b>3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b> .....	<b>45</b>
3.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	45
3.1.1 Dílčí výzkumné otázky .....	46
3.2 VÝZKUMNÝ CÍL .....	46
<b>4 VÝZKUMNÝ SOUBOR</b> .....	<b>47</b>
4.1 METODA SBĚRU DAT .....	48
4.2 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	49
4.2.1 Otevřené kódování .....	50
4.2.2 Axiální kódování .....	71
4.2.3 Selektivní kódování.....	73
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> .....	<b>77</b>
5.1 LIMITY VÝZKUMU .....	79
5.2 DOPORUČENÍ DO PRAXE .....	80
5.3 DISKUSE DAT.....	81
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>83</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>85</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>90</b>

<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>91</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>92</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>93</b>

## ÚVOD

V oboru školství se stále něco aktualizuje, modernizuje. Vymýšlí se nové metodiky, dokumenty, vyhlášky, které upravují staré nebo definují nové metody, postupy, které mají za cíl usnadnit žákům vzdělávání, pomoci s rozvojem a poskytnout jim co nejlepší start do života a pro budoucí plány. Čím dál víc se objevují nové, moderní pomůcky ve školách a přímo v procesu vzdělávání. Nejčastěji se jedná o elektronické a interaktivní pomůcky. Probíhají také změny a úpravy vyučovacích hodin a hodnocení neboli klasifikace. Učitelé prochází různými školeními, workshopy pro tvorbu efektivní výuky. Takzvaně k dokonalosti se postupně přivádí i myšlenka inkluze a inkluzivního vzdělávání. Týká se začleňování jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a běžného vzdělávacího procesu. Inkluze je dlouho diskutovaným tématem. V určité podobě probíhala ve školách již dříve. Jednalo se, ale spíš o podobu integrace. Postupem času se přístup měnila a upravoval. V dnešní době je cílem inkluze poskytnout všem dětem a žákům stejné právo studovat, vzdělávat se, a tak rozvíjet svoji osobnost.

Tématem naší bakalářské práce je *Spolupráce asistenta pedagoga a učitele v mateřské škole*. Ve společnosti koluje několik různých názorů na inkluzivní vzdělávání a začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného kolektivu dětí a vzdělávacího procesu. Také se ve společnosti stále hodnotí profese, které se na procesu inkluze podílejí, například asistent pedagoga. Některé postoje k tématu jsou negativní, jiné zase pozitivní. Všechno je ovlivněno subjektivním vnímáním a znalostí dané problematiky. Máme spíše pozitivní zkušenosti s prací asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu. Proto nás zajímal názor osob, které jsou této problematice nejbližší. Myslíme tím asistenty pedagoga a učitele, kteří jsou hlavními aktéry ve školství. Již vznikla spousta prací, rozebírající tohle téma z prostředí základních škol, proto jsme se rozhodli zaměřit naši práci na prostředí mateřské školy. Při oznámení tématu jsme dostali pozitivní ohlasy k zaměření práce na prostředí mateřské školy, neboť dle jejich názoru nemá prozatím takovou pozornost, jako třeba prostředí základních škol. V naší práci jsme se v teoretické části soustředili na popis a definování tématu inkluze, inkluzivní vzdělávání. Také bylo důležité si vysvětlit, jaké dítě se považuje za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a vysvětlit si, proč se právě jich téma inkluze týká. V druhé části teorie jsme se zaměřili na popis dvou profesí, které jsou stěžejní jak pro tuhle problematiku, tak pro naši bakalářskou práci a náš výzkum. Těmito aktéry je učitel v mateřské škole a asistent pedagoga. Jak již bylo zmíněno, práce se zabývá tématem spolupráce asistenta pedagoga a učitele. Proto jedna z kapitol se věnuje popisu vzájemné

spolupráce těchto aktérů a seznámení se se zásadami zdravé komunikace. Druhou částí bakalářské práce je seznámení s již konkrétním výzkum, jeho realizace, analýza a následné sdělení výsledků. Naši hlavní výzkumnou otázkou je: Jak asistenti pedagoga a učitelé v mateřské škole popisují proces vzájemné spolupráce? Také nás zajímá, jakou roli zastává asistent pedagoga a učitel v mateřské škole, v čem oba aktéři vidí význam role asistenta pedagoga v mateřské škole a co očekávají od vzájemné spolupráce. Zajímá nás, jak probíhá jejich vzájemná spolupráce v rámci přípravy a realizace činností a následné reflexe neboli hodnocení. Za cíl výzkumu jsme si stanovili popsat, jak probíhá proces spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole, vymezit role učitele a asistenta pedagoga v mateřské škole v rámci vzájemné spolupráce a uvést nejčastější bariéry, které se mezi nimi a jejich spoluprací mohou vyskytnout. Výzkum je veden v kvalitativní formě, prostřednictvím použití zakotvené teorie. Zakotvená teorie se skládá ze třech typů kódování: otevřenému, axiálnímu a selektivnímu. Rozhodli jsme se využít všechny tři typy kódování a docílit tak rozsáhlého popisu a analyzování dat, pro získání důležitých výsledků, které nám pomohou odpovědět na námi položené otázky a cíle. Také objasnit zakotvenou teorii, skrývající se v námi získaných datech, která otevře novou cestu pro další možné zkoumání. V závěru práce jsou popsány výsledky vyplývající z našeho výzkumu, popsány rizika, která mohou nastat v průběhu získávání informací a zpracování dat. Zjistili jsem, že oba aktéři hodnotí proces vzájemné spolupráce asistenta pedagoga a učitele v mateřské škole spíše pozitivně. Upozorňují jen na určité bariéry (nedostatek času, špatná komunikace, nerespektování se, pasivní přístup...), které se během spolupráce mohou objevit. Ty pak mohou mít negativní dopad na proces vzájemné spolupráce.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 INKLUZE DĚTÍ V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Abychom se mohli dostat ke stěžejnímu bodu této bakalářské práce, považujeme za vhodné nejprve definovat a rozebrat jednotlivé okruhy, které neodmyslitelně souvisí s tímto tématem. Myslíme tím téma inkluze, inkluzivní vzdělávání v mateřských školách a téma žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

### 1.1 Inkluze

Slovo inkluze nám vystihuje proces, který probíhá mezi lidmi ve společnosti. Je to proces začleňování a zapojování jedinců do kolektivu jiných lidí. Zaměřuje se zprvu na jedince, kteří jsou něčím odlišní od ostatních, například zdravotní stav (tělesné či duševní onemocnění), odlišné pohlaví, věk, kulturní hodnoty, víra apod. Cílem inkluze je zabránění vyloučení jedinců ze společnosti, projevům diskriminace a dalším negacím vůči jedinci. Inkluze chce, aby se všichni lidé respektovali, měli stejná práva, byli si rovni v důstojnosti a měli stejné možnosti se zapojovat do společenského dění. Opakem inkluze je exkluze. (Tannenbergerová, 2016; Inkluze, 2024)

O inkluzi se hovoří v různých sférách, jak zmiňuje i autorka Votavová. Může se jednat o inkluzi v rámci zaměstnání, v komunitě, či ve škole, respektive všude, kde se objevuje větší skupina jedinců. Právě inkluze ve školských zařízeních je tím nejvíce probíraným a stále aktuálním tématem. Není to žádná novinka, proces inkluze ve vzdělávání se řeší již od 20. století, kdy proběhla konference Salamance, kterou uspořádala organizace UNESCO. Ta měla na programu vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami a přechod k inkluzivnímu vzdělávání v mnoha zemích. Průlomovým rokem je rok 2016, kdy novela školského zákona mění přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ©2013–2024; Votavová, 2013)

Dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, který vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), je aktuální koncept, který nám vymezuje cíle a smysl nejen inkluzivního vzdělávání. Vychází z Bílé knihy – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2002, ve které jsou definovány strategie vzdělávání, rozpracované směry a postupy ke kvalitní výchově a vzdělávání, cíle a také jednotlivé stupně vzdělávání a jejich cíle, struktury a formy vzdělávání. Opírá se o čtyři pilíře: naučit se žít společně, naučit se být, naučit se poznávat a naučit se jednat. (Jeřábek et al., ©2013–2024)

V dokumentu Strategie vzdělávací politiky jsou nastaveny dva cíle:

*„Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.“ (Fryč et al., 2020, s. 16)*

*„Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“ (Fryč et al., 2020, s. 19)*

Autoři dokument dále definují tzv. strategické linie, ve kterých je popsáno na co všechno se musíme zaměřit, pokud chceme kvalitní vzdělávání a nastavit všem rovné šance. *„Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání, rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, podpora pedagogických pracovníků, zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce, zvýšení financování a zajištění jeho stability.“ (Fryč et al., 2020, s. 22)*

Jak už bylo řečeno cílem inkluzivního vzdělávání je začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami(SVP) do kolektivu ostatních dětí v běžných školách. Jde o to, aby měli všichni žáci stejné možnosti se vzdělávat, zapojovat se do činností, které mohou vykonávat i když s určitým omezením (např. kvůli zdravotnímu stavu). V inkluzivním vzdělávání však nejde pouze o možnosti se vzdělávat, ale jde také o společné soužití a kooperaci mezi jedinci s určitým omezením a zdravými neboli intaktními jedinci. Učí se společně vycházet, uvědomují si, že nikdo není úplně stejný, že někdo může být v něčem odlišný a je to zcela normální. Učí se správnému chování k sobě navzájem, odbourávání negativ vůči odlišnostem. Dává to pozitivní vzhled do budoucna, kdy takto připravení jedinci budou respektovat v okolí kohokoli se sebemenší odlišností a předejde se případným problémům. A pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami to bude znamenat více možností, jak se uplatnit v životě. Takovou vizí celé inkluze je rovnoprávný vztah, tolerance a zdravé soužití všech ve společnosti, bez předsudků, diskriminace, či násilnému chování na jiných lidech. (Slowík, 2012; Zilcher a Svoboda, 2019)

### **1.1.1 Model začlenění žáků se SVP do skupiny**

Inkluze je taková vyšší úroveň integrace. Někdo vidí inkluzi a integraci jako zcela totožné termíny. Ale patrný rozdíl tam je. Integrace ve vzdělávání dává možnost navštěvovat školy speciální, speciální třídy na školách právě pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze naopak začleňuje tyto jedince přímo do běžných škol, kde poté využívá daná podpůrná opatření. Tudíž nevznikají oddělené skupiny, které spolu nijak nekooperují, ale vzniká jedna skupina, která se navzájem učí spolu vycházet a přizpůsobit se jeden

druhému. Opakem integrace je termín segregace. Hodně lidí si inkluzi vysvětluje, jako ubírání možností zdravým intaktním jedincům. Ale opak je pravdou, což se dozvíte v následujících kapitolách. (Zilcher a Svoboda, 2019; Fryč et al., 2020) Autor Slowík vysvětluje a definuje pojmy, sděluje názory na inkluzi a popisuje tuhle problematiku tak, aby jí všichni lépe, a hlavně správně pochopili. Protože nevědomost o tomto tématu, zabrzdí člověka v posunu o krok vpřed. Autor vyzývá čtenáře, že by tohle téma měl každý promýšlet, zkoumat jako něco nového, v čem se dá stále posouvat a zdokonalovat tak naši současnou společnost. (Slowík, 2022)

**Integrace:** Pojem integrace znamená scelení, seskupení, sjednocení. Integrace je formou adaptace, kdy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvují pouze vybranou třídu/skupinu pro ně určenou. Nejsou v přímé kooperaci se zdravými neboli intaktními žáky. (Zilcher a Svoboda, 2019)

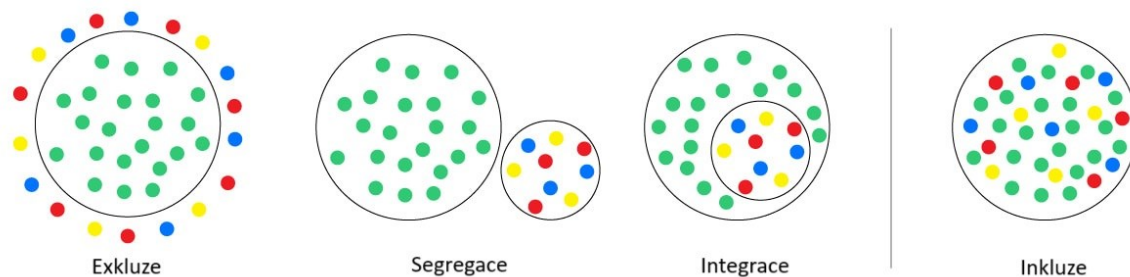
**Segregace:** Pojem segregace znamená nezačlenění do nějaké skupiny, nepřijetí jedinců do společnosti. Žáci jsou odděleni při vzdělávání, nezačlenění do skupiny ostatních a tvoří vlastní oddělenou skupinu. (Zilcher a Svoboda, 2019) Segregace nebyla vždy brána jako negativní přístup. Pojem segregace neznamenal vždy vyloučení nebo vyčlenění ze skupiny. Dřívější pohled na segregaci spočíval ve spojování jedinců se stejnými problémy, kteří potřebují stejná opatření, podmínky i přístup. To bylo bráno jako pozitivní, neboť nikdo nebyl doslova vyčleněn a každý patřil do některé skupiny jedinců. Autoři Ainscow a César ve svém článku popisují vývoj inkluzivního vzdělávání od konference Salamance. Segregaci označují jako jednu z příčin vzniku inkluze. (Ainscow a César, 2006)

**Inkluze:** Inkluze je proces začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu zdravých neboli intaktních žáků. Označení „škola pro všechny“ je nejvíce vystihujícím směrem inkluze. (Zilcher a Svoboda, 2019)

**Exkluze:** Tento pojem je opakem pojmu inkluze. Znamená vyčlenění ze společné skupiny. Žáci nepatří do žádné skupiny, jsou odmítáni. Velmi negativní přístup, který může přejít v diskriminaci apod. (Zilcher a Svoboda, 2019)

Na obrázku uvedeném níže je znázorněno, jak v kolektivu vypadá inkluze, exkluze, integrace a segregace. Díky tomuto obrázku, lze jednoduše pochopit celý smysl tohoto tématu.





Obrázek 1 – Znázornění postavení jedinců se SVP ve skupině (Začlenění ve školách, 2024)

## 1.2 Inkluzivní vzdělávání v mateřských školách

Mateřské školy jsou pomyslným startem socializace pro děti, které se obvykle prvně setkávají s větší skupinou lidí, především svých vrstevníků, jsou odděleni od svého domova a od svých nejbližších osob (matky, otce). Autorka Kořátková ve své publikaci vysvětluje, že: „V současné době jsou mateřské školy velmi vstřícné k potřebám rodin a především dětí, ale určitý řád a pravidla spolužití by měla být dodržována.“ (Kořátková, 2008, s. 73) Je to důležitý krok nejen pro děti samotné, ale i pro jejich rodiče, kteří si musí zvykat rovněž na novou roli a nový řád v jejich životě. Nejedná se pouze o krátkodobé hlídání a fakt, že se dítě již osamostatňuje a není zcela závislé na rodině rodiče občas může i děsit. Rodiče by si, ale měli uvědomit, že jejich obavy, nejistota může dítě negativně ovlivnit. Rodiče se musí s touto změnou vyrovnat a ochotně dítě připravit na novou roli, měli by být otevření dobrým vzájemným vztahům, aby to dítěti prospělo. Rodiče jsou pro dítě vzorem, a ani v tomto by mu neměli dávat špatný příklad, jak ve své publikaci popisuje Kořátková. V mateřské škole si děti hledají přátele, učí se spolu vycházet, kooperovat, také se učí pravidlům, pedagogové děti vedou k morálním hodnotám. Pro děti je to velký skok a je třeba je vést ke správnému začlenění do skupiny. (Kořátková, 2008)

Inkluze v prostředí mateřské školy probíhá stejně jako v jiných vzdělávacích institucích. V mateřské škole se děti zpravidla učí základním pravidlům, hodnotám a schopnostem, a také vědomostem přiměřeným věku dítěte. Adaptují se na nové prostředí i na nový kolektiv lidí kolem sebe. (Kořátková, 2008) Autorky Michalová a Kratochvílová se přiklánějí k autorce Kořátkové a popisují, že cílem inkluze v mateřských školách je začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné mateřské školy, do kolektivu ostatních zdravých neboli intaktních dětí a poskytnout všem rovné šance. Pokud by byly začleněny do mateřské školy, ale pouze do některé ze speciálních tříd, například třídy logopedické (pro děti s vadou řeči), nejednalo by se úplně o inkluzi, ale o integraci. Výhodou inkluze v mateřských školách je přímý kontakt dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí

intaktních (tj. dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb), že si děti zvykají a učí se vycházet spolu již od útlého věku. Inkluze pomáhá utvářet osobnost jedince, jeho hodnoty, morální pohled na situaci a předejít předsudkům. Poté pro ně v budoucnu bude známé setkávat se a spolupracovat s lidmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzí se také snažíme předejít diskriminaci, segregaci, šikanování těchto jedinců apod. (Michalová a Kratochvílová, 2022)

Začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále označováno také zkratkou SVP) do kolektivu má pozitivní dopad na všechny zúčastněné aktéry. Inkluze je ale především zaměřena na jedince se SVP, neboť jejich začlenění mezi intaktní děti vede více k jejich osamostatňování, zlepšování svých rozumových, pohybových schopností a dovedností, učí se orientovat a chovat se v prostředí mezi lidmi a mají větší šanci na úspěšné začlenění do společnosti i nadále. (Koťátková, 2008) Zlepšují se jejich komunikační dovednosti, rozšiřuje se slovní zásoba, přechází se hodně od neverbální komunikace (komunikace pomocí gest a mimiky) k verbální (slovní) komunikaci, větší kontakt s lidmi především s vrstevníky. Dítě chce komunikovat s ostatními, dítě se snaží co nejvíce připodobnit svou dovednostní úroveň ke svým vrstevníkům. Podle Michalíkové a Kratochvílové je důležitým prostředkem, díky kterému se děti v mateřských školách učí vycházet se všemi, právě i s dětmi se SVP a respektovat rozdíly mezi nimi, podoba a způsob realizace aktivit a činností, které pedagogové zařazují v režimu mateřské školy. Ideální aktivity na kooperaci dětí, probírání správných témat či situačních her (např. první pomoc, zdraví, úrazy – kdy upozorňujeme na to, že někteří z nás mohou být na invalidním vozíku či mohou mít různé druhy postižení, proč to tak je, nebo zařazujeme multikulturní výchovu, kdy upozorňujeme na to, že někdo pochází odjinud a nejsme všichni stejní). To je důležité pro to, aby děti jednoduše pochopily, že nikdo není úplně stejný a je správné se všemi hezky vycházet. Právě při skupinových hrách, práci ve dvojicích, či soutěživých hrách pozorováním zjistíme, jak na sebe děti reagují, jak se k sobě chovají, čemu předejít, v čem podpořit apod. Hra je nejdůležitější prvek v dětském světě, dítě ve hře dokáže cokoli, rádo si hraje a vtěluje se do nejrůznějších rolí. Autorky Michalová a Kratochvílová vytvořily knihu Sociální dovednosti v mateřské škole, kde rozepisují různé druhy her, aktivit a činností pro děti v mateřské škole a také metodická doporučení pro pedagogy právě na podporu socializace, vztahů a inkluze. (Michalová a Kratochvílová, 2022)

Je důležité, aby v mateřských školách pracovali odborníci, kteří vědí, jak s dětmi pracovat a jak je vézt k pozitivní socializaci. Pedagog pro dítě připravuje podmínky a prostředí tak,

aby bylo bezpečné, vyhovující a podporující jeho rozvoj. Podmínky pro vhodně zařízené prostředí, správné vybavení a dokumentaci pro vzdělávání dětí se SVP jsou sepsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání neboli RVP PV (aktuální znění platné od září 2021), který vydává MŠMT. Podle něj se musí každá mateřská škola řídit a na základě něj si vytváří svůj Školní vzdělávací program (ŠVP) a Třídní vzdělávací program (TVP). (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, ©2013–2024)

Důležitým aspektem je také vztah pedagoga s dítětem se SVP. Je důležité, aby pedagog neměl předsudky a negativní postoj k dítěti se SVP, nebral ho jako přítěž, či komplikaci práce, ale jednal se všemi stejně i přes nějaké rozdíly. Výhodou vzdělávání v mateřské škole je individuální přístup, díky kterému může pedagog věnovat pozornost každému dítěti zvlášť i dohromady v kolektivu a zaměřit se na to, co zrovna dané dítě potřebuje. Ten, kdo by také mohl negativně působit na inkluzi v mateřské škole, je rodič. Nyní hovoříme o rodiči dítěte se SVP. Jak jsme psali již v prvním odstavci této kapitoly rodiče jsou důležitým aktérem v tomto procesu. Zmiňovala to právě i autorka Kořátková. Stejně tak autoři jako je Ficencová nebo Slowík uvádějí, jak je role rodiče důležitá pro inkluzi a začlenění dětí do kolektivu. Rodič musí dítěti předávat správné a vhodné vzory chování, je důležitá spolupráce rodiče s institucí a s pedagogem. Negativní přístup rodiče, kdy nechce spolupracovat s pedagogem nebo si nepřipouští speciální vzdělávací potřeby svého dítěte může zbrzdit zlepšení stavu dítěte. A když se podíváme na rodiče, jejichž dítě chodí do třídy s dítětem se SVP, najdeme pozitivní i negativní přístup rodiče. První přístup rodiče je takový, že nechce, aby jeho dítě chodilo do stejné mateřské školy jako dítě se SVP, neboť se domnívá, že jeho dítě je tím pádem oslabeno a nedostává se mu dostatečné pozornosti, nebo rodič má sám negativní postoj k jedincům se SVP a tím pádem nechce stejnému „problému“ vystavovat i své dítě. Druhým případem mohou být rodiče, kterým ale naopak bude vyhovovat, že jejich dítě chodí do mateřské školy s dítětem se SVP, protože si je jistý, že mu to pomůže v pohledu na společnost, na osoby kolem sebe a celkově v jeho úsudcích k ostatním. (Kořátková, 2008; Ficencová, 2020; Slowík, 2022)

V České republice vznikl projekt „Komplexní program rozvoje inkluzivního vzdělávání v MŠ“. Autorka článku popisuje, že projekt se zaměřuje na: „...rozvoj inkluzivního a individualizovaného vzdělávání dětí předškolního věku a řešení problematiky začleňování dětí se speciálními potřebami a dětí z odlišného sociokulturního prostředí do mateřských škol, a to formou podpory vzájemného sdílení znalostí a zkušeností mateřských škol a vytvořením metodiky.“ (Mertlíková, 2020) Byly vytvořeny nové metodické materiály pro

inkluzivní předškolní vzdělávání, sociální začleňování či individualizaci, které následně ověřovali v praxi a také vytvořením center kolegiální podpory s účinnými nástroji individuální podpory. Centra vznikla ve 14 krajích České republiky. Nástrojem, který proškolení vedoucí center používají se jmenuje DERS neboli Developmental Environmental Rating Scale, sledování a evaluaci vlivu inkluze na individuální kognitivní vývoj dětí. Vytvořil jej výzkumný tým na University of Minnesota. Je využíván více než 1 200 učiteli a přeložen byl již do 8 jazyků světa. Otestováno bylo více než 27 000 dětí. Napomáhá učitelům lépe vycházet individuálním potřebám dětí v jejich třídách. (Mertlíková, 2020)



Obrázek 2 - Koncept inkluzivní školy (Slowík, 2022, s. 190)

### 1.3 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání neboli zkratka RVP PV (aktuální znění od září 2021), vydává MŠMT. Seznamuje nás, ale především zaměstnance mateřských škol, s podmínkami vzdělávání v mateřských školách, s dokumentací, ve které je nutno se orientovat a znát ji, dále pak na jaké vzdělávací oblasti se učitel musí se vzdělávacím programem zaměřit, jaké povinnosti má učitel v mateřské škole nebo jak správně vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, ©2013–2024)

V roce 2017 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo dokument „Žáci se SVP“, ve kterém je uvedeno, jaké znevýhodnění může dítě se speciálními vzdělávacími potřebami mít:

- Dítě s podporou ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu: tj. tělesné, zrakové, sluchové postižení, lehké mentální postižení, dítě s kombinovanými vadami, se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami, z nichž pramení poruchy učení.
- Dítě s vadami řeči: tj. poruchy příjmu či reprodukci jakékoli jazykové informace, nikoli na základě poruchy mluveného slova (například koktání, ráčkování). Řadíme zde tyto vady řeči:
  - Afázie: porucha produkce nebo porozumění řeči.
  - Dysfázie: lehčí afázie.
  - Dysartrie: porucha artikulace.
  - Dyslalie: patlavost, která se projevuje u dětí s opožděným vývojem řeči.
  - Mutismus: nemluvnost, němota.
  - Ataktická (Skandovaná) řeč u poruchy mozečku.
- Dítě se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování:
  - Poruchy učení: způsobují výukové potíže při vzdělávacím procesu. Mezi poruchy učení řadíme:
    - Dyslexie: porucha porozumění čtenému textu.
    - Dysortografie: potíže s osvojováním pravopisu.

- Dysgrafie: potíže s písemnou formou projevu.
  - Dyskalkulie: specifická porucha počítání a práce s matematickými symboly.
  - Dysmúzie: porucha související s hudebními schopnostmi.
  - Dyspinxie: porucha s nízkou úrovní kresby.
  - Dyspraxie: porucha pohybu (motorické obratnosti).
- Porucha pozornosti: řadíme zde ADD (problém udržet pozornost při aktivitách, soustředění, roztržité chování, časté zapomínání, jednoduše odlákaná pozornost jinými podněty, nestálost), ADHD (porucha pozornosti, k níž je přidružena i hyperaktivita a impulzivita).
  - Porucha chování: negativní chování jedinců, kteří nerespektují normy, pravidla, chování není přiměřené věku, schopnostem jedince, může se projevat forma agresivity, problémem je, že jedinec chápe, co není a je správné, ale nedokáže se podle toho chovat a ovládat se.
- Dítě z odlišných kulturních a životních podmínek: patří zde děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou nebo z prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem.
  - Děti, které nemají jako mateřský jazyk češtinu: jsou to děti, které mají odlišný mateřský jazyk, pochází z jiného kulturního prostředí (cizinci, žijící v České republice, dále pak azylanti, lidé s doplňkovou ochranou, či žádající o mezinárodní ochranu).
  - Děti nadané a mimořádně nadané, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby: za děti nadané se považují ty, které přesahují úroveň obvyklou u svých vrstevníků, například v rozumových, pohybových manuálních sociálních, či uměleckých dovednostech. (Žáci se SVP, 2017)

Dle aktuálního znění RVP PV je za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami považováno to dítě, kterému je nutno poskytnout podpůrná opatření pro naplnění vzdělávání, pro uplatnění a užívání svých práv stejně jako ostatní. Dítě může být zdravotně znevýhodněné, sociálně znevýhodněné nebo se zdravotním postižením. Vše se přizpůsobuje individualitě dítěte, jeho individuálním potřebám. Podpůrná opatření zprostředkovává mateřská škola či příslušné školské zařízení zcela zdarma. Dítě, kterému jsou přiznaná podpůrná opatření se dále neoznačuje jako dítě se vzdělávacími potřebami, ale

označuje se jako dítě s přiznanými podpůrnými opatřeními. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, ©2013–2024)

### 1.3.1 Podpůrná opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Podpůrná opatření jsou pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, díky kterým, jak už název napovídá, dochází k podpoře vyrovnávání nedostatků při vzdělávání u těchto dětí. Díky podpůrným opatřením získávají děti rovné šance na vzdělání, začlenění a stejná práva jako ostatní. Podpůrná opatření stanovuje MŠMT, podle stupně vzdělávacích potřeb. Celkem máme pět stupňů, rozdělených podle finanční, pedagogické a organizační náročnosti. Takto podpůrná opatření vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb.:

*„(1) Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.*

*(2) Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen „škola“) žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.*

*(3) Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.*

*(4) Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021, ©2013–2024)*

Mezi podpůrná opatření pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními se řadí: poradenská pomoc, úprava metod a forem vzdělávání dětí, obsahu vzdělávání (například dítě dostává více času), úprava organizace, zabezpečení prostředí, jsou poskytovány speciální vzdělávací a kompenzační pomůcky dětem se SVP, nastavení individuálního vzdělávacího plánu, či plánu pedagogické podpory, přidělení dítěti asistenta, který slouží jako dopomoc a podpora (asistent pedagoga, speciální pedagog, školní psycholog, tlumočnick, jak pro dítě neslyšící

nebo s odlišným mateřským jazykem, přepisovatel či osobní asistent atd.). (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ©2013–2024)

Podpůrná opatření prvního stupně uděluje škola nebo školské zařízení (např. plán pedagogické podpory, úprava metod a forem vzdělávání, organizace apod.). Podpůrná opatření vyššího stupně (zde spadá například přidělení dítěti asistenta) už dítěti uděluje Školské poradenské zařízení neboli ŠPZ, které provádí vyšetření a diagnostiku těchto dětí, jeho hlavní funkcí je poradenská pomoc, jak dítěti, tak jeho rodičům, např. jaká opatření jsou pro tohoto jedince vhodná a jaké by měly být další postupy a poskytuje doporučení i pro školu a pedagogy. Mezi školská poradenská zařízení spadá PPP a SPC neboli pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Instituce, které se dále zabývají péčí a pomocí dítěti se SVP jsou například psychiatrická a terapeutická oddělení, poradenské služby, zdravotnická zařízení. Mezi školské profese, které s dítětem se SVP mohou pracovat řadíme školní speciální poradce, výchovné poradce či školní psychology, jejichž náplní práce je i mimo jiné právě pomoc a podpora dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagogům, kterým pomáhají nastavit správné podmínky pro práci s dítětem se SVP, a také i rodičům dítěte se SVP, kteří většinou potřebují pomoci, jak k dítěti přistupovat, jak zvládat školní povinnosti s dítětem. Lidé, kteří pracují s dítětem se SVP musí mít znalost speciální pedagogiky. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ©2013–2024) Je důležité, aby docházelo ke kvalitní komunikaci a spolupráci mezi pedagogem, rodiči a školským poradenským zařízením. Zákonný zástupce musí podat písemný souhlas o poskytování podpůrných opatření dítěti. Správně nastavené podmínky jsou důležitým prostředkem pro podporu a pomoc dítěti se SVP i ostatním žákům. (Šauerová Švamberk, Špačková a Nechlebová, 2013)



## 2 Hlavní aktéři procesu vzdělávání v mateřské škole

Existuje řada profesí, které jsou důležité pro chod mateřské školy. Je to pozice ředitel, který jednoduše řečeno má na starost celý chod a fungování mateřské školy. Dále školnice a uklízečky, které se starají o bezpečnost a čistotu v mateřské škole, také kuchařky, které připravují kvalitní a zdravé pokrmy pro děti. Samozřejmě se všechno odvíjí od velikosti dané instituce. Následující kapitoly jsou zaměřeny na hlavní aktéry v procesu vzdělávání v mateřské škole a vzdělávání dětí se SVP. Na prvním místě je především **učitel**, který je s dětmi po celou dobu, vychovává a plní vzdělávací plán. Druhý je **asistent pedagoga**, který je nejčastěji přidělen do třídy k dítěti se SVP. Obě profese jsou více popsány v následujících kapitolách, kde se dozvíte, jak tyto profese vymezuje zákon, jaká je jejich náplň práce, jaké vlastnosti by profesionál měl mít apod. Poslední podkapitola se věnuje spojení učitele a asistenta pedagoga v pracovním procesu, jak by měla probíhat správná spolupráce a jaká rizika mohou nastat při spolupráci asistenta pedagoga a učitele v mateřské škole.

### 2.1 Učitel v mateřské škole

Profese učitel v mateřské škole je legislativně ukotvena v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Aktuální znění platné od 1. 9. 2023 nám definuje, kdo patří mezi pedagogické pracovníky a jaké práva a povinnosti nabývají, jakou mají pracovní dobu nebo potřebné vzdělání pro vykonávání této profese. „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ©2013–2024)

Každý pedagogický pracovník musí mít odpovídající odbornost, musí být zdravotně způsobilý, bezúhonný a musí prokázat znalost českého jazyka. Dle aktuálního znění zákona o pedagogických pracovnících musí mít učitel v mateřské škole minimálně středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou zaměřené na vzdělávání učitelů pro práci v mateřské škole (např. obor předškolní a mimoškolní pedagogika, po kterém lze pracovat na pozici učitel v mateřské škole či vychovatel v družině). Další vzdělání, díky kterému lze poté pracovat na pozici učitel v mateřské škole je vysokoškolské či vyšší odborné vzdělání také se zaměřením na vzdělávání učitelů pro práci v mateřské škole či vzdělávání speciálních

pedagogů. Velice často se pojem pedagogický pracovník považuje za synonymum pojmu učitel, což není tak úplně pravda. Je důležité si říct, že pojem pedagogický pracovník nám zastřešuje všechny profese, které působí v pedagogickém prostředí, jako například vychovatel, speciální pedagog, pedagog ve vzdělávání dalších pedagogických pracovníků, školský logoped a učitel. (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ©2013–2024)

Profese učitel v mateřské škole je velice náročná práce, kde velkou roli hraje zodpovědnost, komunikace, spolupráce, učitel musí mít přehled a orientovat se v nejnovějších věcech. Všeobecný rozhled je nutností u učitele, neboť předává dětem elementární informace. Během vzdělávání na profesi „Učitel v mateřské škole“ studenti mají mimo odborné předměty i odborné pedagogické praxe, kdy dochází do mateřské školy (buď pouze v určitém měsíci nebo po celý rok jednou týdně) a zaučují se od zkušeného učitele po všech stránkách, co se doposud učí pouze teoreticky ve škole a pracují přímo s dětmi. Pedagogická praxe je nesmírně důležitá a je tzv. základním kamenem pro nástup do zaměstnání po ukončení pedagogické školy. Začínajícího učitele čeká po nástupu do zaměstnání spousta povinností. Během adaptačního období se musí zorientovat v prostředí mateřské školy, ve kterém bude působit, seznámit se s ostatními kolegy, poznat děti, které bude vzdělávat. Dále se musí seznámit s kolegou nebo kolegyní, se kterým /kterou bude na třídě jako třídní učitel. Musí znát všechnu dokumentaci mateřské školy, vědět co bude zaznamenávat a vyplňovat apod. (Dytrtová a Krhutová, 2009) Každý začínající učitel má největší respekt ze zodpovědnosti za všechny děti, které jsou přítomné v mateřské škole, a se kterými pracuje, nebo také při komunikaci se svým nadřízeným nebo s rodiči dětí. Podle autorek Syslové a Borkovcové pro začínajícího učitele ředitel stanoví uvádějícího učitele, který provede začínajícího učitele mateřskou školou, seznámí ho s chodem školky, s dokumentací i se samotnými činnostmi a způsobem práce s dětmi v dané školce. Výhodou je, když uvádějící učitel je třídní učitel ze stejné třídy jako začínající učitel. Hned od prvních momentů si spolu mohou nastavit, jakou formou a jakým stylem povedou celou třídu. V knize „Uvádění začínajících učitelů mateřských škol“ autorky použily klasifikaci učitelů podle délky působení v profesi:

1. začínající učitel, označován jako novice,
2. pokročilý začátečník (beginners),
3. kvalifikovaný učitel (competent),

4. zdatný učitel (proficient),
5. expert. (Syslová a Borkovcová, 2022)

### 2.1.1 Povinnosti učitele v mateřské škole

Už dlouho a stále připomínaným mýtem o profesi a práci učitele v mateřské škole je ten, že učitel v mateřské škole si s dětmi jen hraje a že mateřská škola je formou „hlídárny“. Doba pokročila, a proto si zde připomeneme v čem spočívá práce učitele a jaké kompetence v této profesi musí mít.

Prvotní náplní práce je správné psaní a zaznamenávání dokumentace. Nejvíce používaným a stěžejním dokumentem, podle kterého se v mateřské škole pracuje, a který určuje pravidla a podmínky vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále také používána zkratka RVP PV). Podle tohoto dokumentu, který vydává MŠMT, se řídí jak ředitelé mateřských škol, tak jednotliví učitelé. V RVP PV se setkáváme s termínem „předškolní pedagog“, kterým je označen učitel. V souladu s RVP PV si každá mateřská škola tvoří svůj Školní vzdělávací program (ŠVP), ve které je charakterizovaná daná mateřská škola, její vzdělávací obsah a poté na základě ŠVP tvoří učitelé Třídní vzdělávací program (TVP), ve kterém jsou rozepsány jednotlivé okruhy vzdělávání, vzdělávací cíle a plán činností už pro konkrétní rok v konkrétní třídě mateřské školy. Nutným dokumentem je i školní řád, který zastřešuje práva, povinnost dané mateřské školy v souladu se zákonem. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, ©2013–2024)

Učitel v mateřské škole promýšlí a připravuje činnosti pro děti, splňující všechny cíle ve vzdělávacích oblastech (Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět), přiměřené věku a schopnostem dětí (dětí zpravidla od 3 do 6/7 let). Vše se zapisuje do Třídní knihy. Učitel připravuje děti na nástup na základní školu, pomáhá mu rozvíjet jeho schopnosti, dovednosti a vědomosti. Proto také provádí diagnostiku dětí, ze které vyhodnocuje posun dítěte v jednotlivých dovednostech a znalostech. Připravuje řízené činnosti, pohybové aktivity, cvičení a také volné činnosti. Jak již zmiňovaly autorky Michalíková a Kratochvílová vše musí být realizováno formou her a zábavných aktivit, které jsou typické pro období dítěte, a díky kterým probíhá nenásilné a dobrovolné učení a vzbuzuje to u dětí chtivost něco zkoušet, vyrábět, tvořit apod. Práce učitele je také ovlivněna dětmi, které jsou ve třídě (např. věk dětí, počet dětí, anamnéza dětí apod.), dále pak prostředím, ve kterém učitel pracuje a také na dalších zaměstnancích mateřské školy. (Syslová, 2019; Michalová a Kratochvílová, 2022)

Aktuální RVP PV vymezuje povinnosti učitele následovně:

- Zajistit odbornou péči, vzdělání a výchovu na základě analýzy věku a individuálních schopností dětí.
- Realizovat rozvojové vzdělávací činnosti, rozvoj kompetencí dětí, pracovat s dětmi individuálně či skupinově.
- Pracovat s odbornými texty, metodikami, zákony, používat didaktické a podpůrné pomůcky.
- Plánovat vzdělávací činnost, tvorba vzdělávacího plánu a individuálního vzdělávacího plánu.
- Provádět diagnostiku dětí, testy školní zralosti a evaluační činnosti.
- Spolupracovat s dalšími zaměstnanci mateřské školy, kteří se podílí na výchově a vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními.
- Poskytnout poradenskou péči pro rodiče.
- Další sebevzdělávání a sebereflexe.
- Připravit vzdělávací činnosti tak, aby byly děti v psychické i fyzické pohodě, měli dostatek podnětů a prostředků ke vzdělávání, aby děti měli radost z nových věcí.
- Dodávat dětem sebevědomí, budovat v nich důvěru a rozvíjet pozitivní vztahy s ostatními.
- Dbát na správný rozvoj řečových dovedností, pohybových dovedností, kreativních dovedností. Rozvíjet a podporovat u dětí fantazii.
- Poskytovat potřebná podpůrná opatření a pomoc dětem.
- Seznamovat děti se vším s čím se v běžném životě setkávají, s okolím, každodenními činnostmi. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, ©2013–2024)

Shrnutí studie „Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe“ nám podává základní údaje o vzdělávání dětí v raném dětství v Evropě. Studie rozebírá, jak se od sebe liší v různých zemích Evropy vzdělávání a péče o děti v předškolním věku a profese, které se vzděláváním zabývají. *„Děti v Evropě se setkávají se zcela odlišným prostředím*

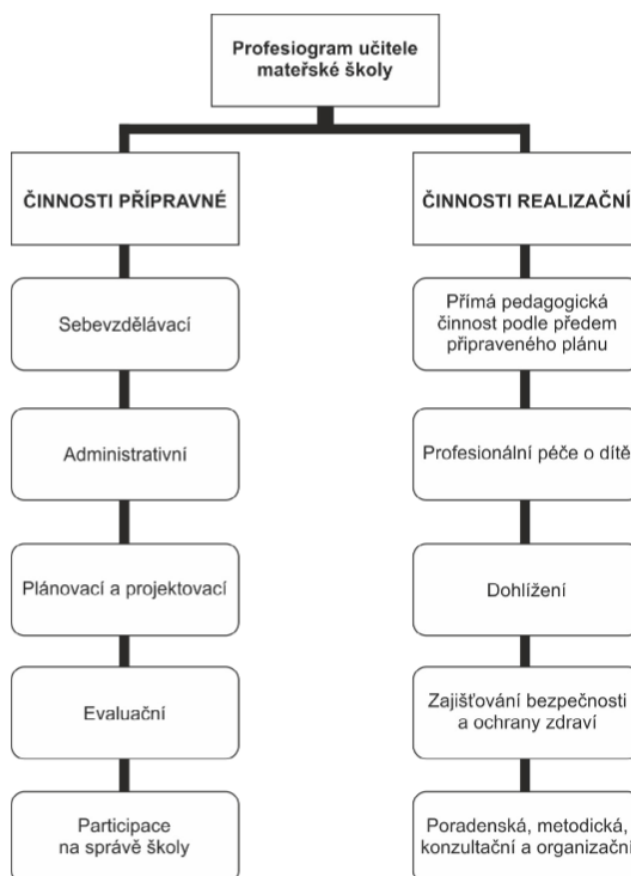
*předškolního vzdělávání a péče, které vede k odlišným zkušenostem s raným učením.*“<sup>1</sup> (Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2019, s. 14) Často zmiňovaným dokumentem, na který odkazují je ISCED, což je Mezinárodní klasifikace vzdělávání. ISCED nám sjednocuje určité stupně vzdělávání, což znamená, že určitý stupeň vzdělávání, např. předškolní vzdělávání se v různých zemích může nazývat jinak, ale podmínkami a obsahem si navzájem odpovídají, tak patří do stejného stupně. Studie se rovněž věnuje profesím, které se ve vzdělávacím procesu objevují. Poukazuje na to, jak důležité je se nezaobírat pouze vzděláváním dětí, ale především pracovníků, kteří následně děti vzdělávají. „*Stanovení počátečních kvalifikačních požadavků na zaměstnance pracující s dětmi je pouze výchozím bodem pro zajištění dobře kvalifikovaných pracovníků. Zásadní význam má také průběžný profesní rozvoj (CPD), který umožňuje zaměstnancům zvyšovat si znalosti a dovednosti v průběhu jejich kariéry.*“<sup>2</sup> (Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2019, s. 11) V překladu člověk, který pracuje jako pedagog by měl mít nejen odpovídající kvalifikaci pro práci s dětmi, aby z něj byl kvalifikovaný pracovník. Zásadní vliv má na to také průběžný profesní rozvoj, získávání nových znalostí a dovedností. (Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2019)

Na obrázku č.3 je profesiogram učitele mateřské školy, který nám charakterizuje tuto profesi. Jsou zde vypsány činnosti a povinnosti spojené s výkonem této profese.

---

<sup>1</sup> „*Children in Europe face quite different ECEC environments which lead to different early learning experiences*“ (anglický originál)

<sup>2</sup> „*Establishing the initial qualification requirements for staff working with children is only the starting point in ensuring a well-qualified workforce. Continuing professional development (CPD) is also crucial as it allows employees to upgrade their knowledge and skills throughout their career.*“ (anglický originál)



Obrázek 3 - Profesiogram učitele mateřské školy (Syslová, 2017, s. 81)

### 2.1.2 Profesionální kompetence a vlastnosti učitele v mateřské škole

Profesionální kompetencemi učitele se zabývá spousta autorů, například Švec, Nezvalová a Spilková. Autoři Průcha, Walterová a Mareš definují kompetence jako „*souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 124) Definice nám tím pádem říká, že kompetence jsou vědomosti, dovednosti, schopnosti neboli profesní dispozice, které by měl mít učitel, aby mohl kvalitně vykonávat svou profesi. Rozdělení kompetencí se liší autor od autora, ale zpravidla mají všechna dělení stejný základ. Kladou důraz na odbornost, osobnost učitele, přístup učitele ke své práci a k dětem, jak dokáže vést žáky k nějakým výkonům, či naopak sám sebe k sebereflexi a řídit aktivity, charakterové vlastnosti, vůdčí schopnosti apod. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003; Syslová, 2013)

Členění profesních kompetencí učitele mateřské školy, dle autorky Syslové:

- 1) **Kompetence předmětová** – mít odpovídající znalosti v oboru a mít mezioborový přehled týkající se mateřské školy, zvládat dovednosti ICT, umět vyhledávat a zpracovávat různá data, informace, věnovat se sebevzdělávání.
- 2) **Kompetence didaktická a psychodidaktická** – je nutné znát potřebnou dokumentaci pro mateřské školy, umět se v ní orientovat i zpracovávat, umět vhodně nastavit výchovně – vzdělávací činnosti.
- 3) **Kompetence pedagogická** – zde patří teoretické i praktické znalosti, které jsou užívané ve výchově a vzdělávání dětí.
- 4) **Kompetence komunikační** – umět vhodně komunikovat a spolupracovat s rodiči a s dětmi, odbourávat komunikační bariéry u dětí, zvládat verbální i neverbální komunikaci.
- 5) **Kompetence diagnostická a intervenční** – provádět diagnostiku, přizpůsobovat se individuálním potřebám dětí, pomáhat při zlepšování a rozvíjení dětí, dovede pomoci s řešením problémů.
- 6) **Kompetence osobnostní/ osobnostně kultivující** – předávat pozitivní vzor chování a jednání, rozvíjet u dětí jejich osobnost, mít rozsáhlé znalosti a předávat je dětem, umět spolupracovat s kolegy, jednat s rodiči.
- 7) **Kompetence rozvíjející** – sebereflexe, dál se sebevzdělávat, profesní růst, adaptace.
- 8) **Kompetence sociální a prosociální** – spoluvytvářet pozitivní prostředí, vztahy mezi dětmi, umět řešit problémy a konflikty, vést k pozitivnímu chování a hodnotám ke společnosti.
- 9) **Kompetence manažerská a normativní** – mít základní znalosti o zákonech a normách, zvládat administrativu, zpracovávat potřebnou dokumentaci, spolupodílet se na rozvoji instituce. (Syslová, 2013)

Profesní kompetence, které zde máme uvedené, dle publikace autorky Syslové, nám už tak trochu prozrazují, jaký by učitel v mateřské škole měl být, co by měl umět a znát. Pojdme si ale teď říci, jakými vlastnostmi by učitel v mateřské škole měl disponovat. Vlastnosti učitele jsou velmi důležité, ovlivňují pohled dítěte a přístup dítěte k učiteli. To ovlivňuje i vzdělávací proces, protože pokud dítě nemá kladný vztah k učiteli jeho přístup k činnostem

a ke školce bude negativní (např. dítě může mít strach, odpor). Proto by měly převažovat kladné vlastnosti, neboť učitel působí na dítě a je pro dítě určitým vzorem. Důležité jsou charakterové vlastnosti učitele. Učitel by měl být hodný, ochotný, laskavý, empatický, komunikativní, pohotový, vstřícný, přátelský, kreativní, zručný. Měl by rád tvořit a vymýšlet hry a další aktivity pro děti, přičemž aktivity budou přiměřené věku a schopnostem dětí, měl by umět odhadnout jak na tom dítě po fyzické či psychické stránce je, co zvládne či nezvládne, co ho posune dál v jeho schopnostech a dovednostech apod. Dále by učitel měl mít u dětí autoritu, děti nesmí mít z učitele strach, jde o přirozený respekt ke starší osobě. To ale neznamená, že by učitel nemohl být jakoby kamarád s dětmi. Hlavní je mít nastavené hranice, tudíž přátelství s respektem k autoritě. Učitel musí být pomocníkem, motivátorem a podporou pro děti. Učitel by neměl být výbušný, netrpělivý, protože při práci s dětmi je trpělivost a klidné jednání důležité. Učitel v mateřské škole nesmí být kritický k dětem nebo přehnaně přísný. Nesmí v žádném případě odsuzovat, diskriminovat a mít předsudky k dětem, musí ke každému přistupovat se stejnými právy, být férový a jednat u všech podle stejných pravidel. Učitel se musí umět chovat ve společnosti, vede k pozitivním hodnotám, učitel musí umět jednat s lidmi, což vlastně dětem předává někde na veřejnosti (např. na vycházce, na výletě) nebo přímo ve třídě s jednáním s rodiči dětí, chovat se profesionálně. (Dytrtová a Krhutová, 2009)

Součástí náplně práce učitele je právě i komunikace s rodiči. Autoři Čapek a Lošťáková, se ve svých pracích téměř shodují v popisu komunikace s rodiči. Oba popisují, že učitel by měl usilovat o zapojení rodičů do dobrovolných prací v mateřské škole (dílničky, tvoření), o kooperaci při domácích úkolech, o zájem rodičů o školu, čímž přecházíme k tomu nejdůležitějšímu, a to je komunikace učitele s rodičem a naopak. Dobře nastolená komunikace nás posouvá k lepšímu vývoji dítěte. Učitel by měl s rodiči pravidelně navazovat kontakt, informovat o chodu mateřské školy, o plánech dané třídy, o výkonech dítěte, o jeho prospívání, rozvoji a učení. Je důležité, aby učitel jako facilitátor používal vhodné prvky komunikace a byl k rodičům vstřícný. Učitel se nesmí stavět do vyšší pozice v komunikaci a nadřazovat se. Rodiči i učitel jde vlastně o jednu stejnou věc, a to o zdravý vývoj dítěte a o rozvoj jeho celkové osobnosti. Autoři upozorňují, že učitel je profesionál, tudíž do spolupráce či komunikace nezasahuje osobní negací, nesympatií nebo nevrhává do komunikace své osobní problémy. Všechny situace by se měly řešit racionálně a s klidem, aby se přispělo ke zdárnému vyřešení situace. Existuje spousta diskusí a dohadů o tom, jaká rizika mohou nastat při práci učitele. Právě v komunikaci, kdy je neprofesionální



a neodborný přístup ze strany učitele či naopak negativní postoj ze strany rodiče (nezájem o spolupráci, nesympatie s učiteli, osobní problémy, kritizování práce učitelů apod.). Mezi rizika, která ještě negativně mohou ovlivňovat práci učitele je vysoký počet dětí ve třídě, špatné materiální podmínky a prostředí, dále třeba i věk a zkušenosti učitele (např. jedná-li se o začínajícího mladého učitele s minimální praxí nebo učitele vyššího věku, který má spoustu praxe, ale začíná mít problém třeba se syndromem vyhoření). Všem rizikům v zaměstnání se dá určitým způsobem předejít nebo je nějak regulovat. Musí však k tomu být přizpůsobené podmínky a motivace něco změnit. (Čapek, 2013; Lošťáková, 2020)

Aby mohl učitel kvalitně předávat své znalosti a zkušenosti dětem, musí být ve fyzické i duševní pohodě. Učitel by měl dbát na duševní hygienu, relaxaci, trávit příjemně svůj volný čas, rozvíjet se v tom, co ho baví a naplňuje. Pokud učitel pracuje příliš může dojít k syndromu vyhoření, který vyústí v duševní nestabilitu, rezignaci a v negativní postoj k práci, ale i k osobním zájmům. Kvůli náročnosti této profese spousta učitelů zapomíná sama na sebe. Učitelé mají svou pracovní dobu rozdělenou na přímou (práce s dětmi) a nepřímou (příprava) činnost. Příprava, realizace činnosti i reflexe a zpětná vazba dítěti nebo rodičům, stres bývají příčinou právě syndromu vyhoření. (Soják, 2018; Šauerová Švamberk, 2018) I autorka Švamberk Šauerová ve své knize vysvětluje, jak důležité je myslet na své zdraví, duševní klid, žít zdravým životním stylem a jak nebezpečný může být stres, který následně může vyústit v nějaké zdravotní potíže (např. již zmiňovaný syndrom vyhoření). Autorka dále klade důraz na duševní hygienu, relaxaci, odpočinek, příjemné trávení volného času, rozvíjení svých dovedností i profesní růst. K podpoře sebereflexe a sebevzdělávání učitelů výrazně přispívá i zaměstnavatel, který poskytuje učitelům možnost nejrůznějších vzdělávacích a cvičných workshopů, kurzů nebo teambuildingů. (Šauerová Švamberk, 2018)

Téma, jak se stát dobrým učitelem, jak správně přistoupit k této profesi, existence ideální metodiky pro začátečníky v profesi učitel a celkově téma o začínajících učitelích je pro odborníky stále předmětem zkoumání a rozebírání jednotlivých aspektů. Všechny zajímá, co dělat pro kvalitní nastoupení na profesi učitel. Někteří odborníci se zajímají převážně o učitele určitého stupně vzdělávání, jiní o komplexní profesi, například v publikaci „Pedagogika pro učitele“ od autorek Vališová a Kasíková, které rozpracovávají celé téma vzdělávání a na co se má učitel zaměřit a seznamuje se zásadami a pravidly procesu vyučování. (Vališová, Kasíková, 2010) Dále publikace „Učit se být učitelem“, ve které autoři rozebírají otázky učitelského vzdělávání, profese učitele a možný posun této profese.

(Strouhal, 2017) Vyloženě výzkumnou publikací je publikace s názvem „Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů“. Celá publikace je zpracována pomocí kvalitativního výzkumu s použitím více výzkumných směrů. Jejím cílem je formování profesního přesvědčení začínajících učitelů, ukotvit jej v terminologii a sepsat novou teorii. (Ševčíková, Plischke a Chudý, 2022) Všem těmto autorům jde o to, aby se nezapomínalo na kvalitní přípravu začínajících učitelů, pomocí výzkumů zjišťují, na jaké úrovni v tomto směru jsme a co dělat pro zlepšení situace. Je důležité si uvědomit, že pokud chceme kvalitní vzdělávání pro děti a co nejlepší socializování, musí být učitelé co nejlépe připraveni a seznámeni se vším důležitým, co se týká profese učitele. (Vališová, Kasíková, 2010; Strouhal, 2017; Ševčíková, Plischke a Chudý, 2022)

## 2.2 Asistent pedagoga

Profese asistent pedagoga je v současné době elementárním prvkem ve vzdělávání, který zajišťuje pomoc a podporu ve vzdělávacím procesu. V české legislativě je asistent pedagoga ukotven hned v několika zákonech a vyhláškách. Jako první jej vymezuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ten asistenta pedagoga řadí mezi pedagogické pracovníky. (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ©2013–2024)

Následně zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zde je asistent pedagoga stanoven jako podpůrné opatření pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ©2013–2024)

Stěžejním dokumentem definujícím profesi asistent pedagoga je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška vymezuje všechny podmínky, pravidla a povinnosti týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021, ©2013–2024)

Pracovní náplň asistenta pedagoga, dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných:

*„(1) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.*

*(2) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.*

*(3) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména*

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

*(4) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména*

- a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*

*f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*

*(5) Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021, ©2013–2024)*

V současné době existují dvě možnosti, jakým způsobem zaměstnat asistenta pedagoga. Prvním způsobem je zaměstnání asistenta pedagoga jako podpůrné opatření pro žáka se SVP. V tomto případě musí asistenta pedagoga doporučit ŠPZ a musí být podepsán informovaný souhlas zákonného zástupce žáka nebo přímo zletilého žáka, pro kterého byl asistent pedagoga stanoven. Plat asistenta pedagoga je v tomto případě určen na základě kvalifikace a dosaženého vzdělání, podle odpovídající platové třídy. Druhým způsobem je zaměstnání asistenta pedagoga jako běžného pedagogického pracovníka ve škole, přičemž dostává plat ze státního rozpočtu. Na tuto pozici škola nemusí mít doporučení od školského poradenského pracoviště. Tato možnost je platná od 1. 1. 2020 pro školy a školská zařízení s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Staněk et al., 2022)

### **2.2.1 Vzdělání asistenta pedagoga**

Asistent pedagoga musí mít rovněž odbornou kvalifikaci. Existuje řada stupňů vzdělání, po jejichž absolvování student může vykonávat profesi asistent pedagoga. Je nutné si říci, že pozice, na které asistent pedagoga může pracovat se liší právě na základě dosaženého vzdělání. Webová stránka Inkluzivní škola.cz obsahuje strukturovaný popis vzdělání, kterého by měl asistent pedagoga dosáhnout. Tyhle informace korespondují se zákonem 563/2004 Sb. o pedagogických pracovních, ve kterém je uvedeno, typem vzdělání může být ukončené vysokoškolské vzdělání zaměřené na pedagogické nebo psychologické vědy, vyšší odborné vzdělání s pedagogickým zaměřením nebo šestileté či osmileté studium na konzervatoři nebo středoškolské vzdělání ukončení maturitní zkouškou se zaměřením opět na pedagogiku. Pokud jedinec nemá vystudovanou školu se zaměřením na pedagogiku, speciální pedagogiku, psychologii, sociální činnost apod., musí absolvovat akreditovaný kurz pro asistenty pedagoga. Kurz je zaměřen na předměty, které jsou pro asistenta pedagoga klíčové, nejvíce na speciální pedagogiku a pedagogickou psychologii. Existuje řada organizací či škol, které nabízí kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga. Převážně probíhají

formou lekcí a přednášek, na které zájemce o vzdělání dochází nebo také mohou probíhat online formou. Kurz je ukončen závěrečnou zkouškou a závěrečnou prací, kterou studující musí splnit. Po zdárném ukončení kurzu je jedinec oprávněn vykonávat práci na pozici asistent pedagoga. Doba trvání kurzu závisí na organizaci, která kurz poskytuje. Zájemce si kurz financuje sám. Jako u každé profese je nutné i pokračující sebevzdělávání. Studium odborných publikací a metodik, zákonů a sledování změn v oboru zkvalitňuje kvalifikaci. (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ©2013–2024; Kendíková, 2017; Kvalifikace AP, 2024)

Pozice asistenta pedagoga ve výchovném a vzdělávacím procesu bývá často zaměňována a srovnávána s jinými druhy asistentů. Slovo asistent už poukazuje na to, že se jedná o nějakého pomocníka, který asistuje, pomáhá a podporuje, v našem případě při edukaci. Nyní si vymezíme typy asistentů, se kterými se lze ve školství setkat a často se zaměňují s asistentem pedagoga. Ve své publikaci je krásně popsali a definovali autoři Němec a Martinovská. Jedná se o pozici osobní asistent, který je přiřazen pouze k jednomu dítěti, proto je označován slovem osobní. Pomáhá dítěti se sebeobslouhou a zajištěním základních životních potřeb. Více než s učitelem komunikuje osobní asistent s rodiči dítěte. Druhou pozicí je školní asistent, u jehož rozeznání nastávají časté chyby. Jedná se o nepedagogického pracovníka, který je financován z fondů, z projektů, na rozdíl od asistenta pedagoga jakožto státního zaměstnance. Pracovní pozici školního asistenta určuje ředitel, který jej může přiřadit k nějakému znevýhodněnému dítěti nebo pro všechny děti ve třídě a pro učitele, kterému poskytuje pomoc s dětmi, s prací, plní organizační funkci, například když se jede někam na výlet, tak jede jako dozor apod. Svou pracovní dobu nemusí splňovat pouze v jedné třídě, jeho náplň práce ředitel může rozdělit i do více tříd. Školní asistent zprostředkovává komunikaci mezi školkou a rodiči, nikoli, ale o dětech a jejich vzdělávání, spíše se jedná o informativní záležitosti, schůzky, akce školky apod. Školní asistent, i přesto, že musí mít stejnou kvalifikaci jako asistent pedagoga, nemůže plnit pedagogickou vzdělávací činnost. Všechno musí být po domluvě s učitelem či s ředitelem. Školní asistent a asistent pedagoga jsou profese, které se vzájemně doplňují. Nutností je, aby každý, kdo pracuje s některým z asistentů věděl a znal, co asistent musí splňovat a co je vlastně jeho náplň práce, respektive jakou pozici v mateřské škole zastává. (Němec a Martinovská, 2018)

### 2.2.2 Profil asistenta pedagoga, jeho náplň práce a kompetence

U kapitoly „Učitel v mateřské škole“ jsme poukazovali na začátky v profesi, které bývají hodně náročné a vyžadují pomoc od zkušenějších učitelů z mateřské školy. Stejně tak to je i u profese asistent pedagoga. Asistent pedagoga může zastávat pozici začátečník častěji, než se na první pohled zdá. Myslíme tím fakt, že i když některý asistent pedagoga má víceletou praxi na této pozici, stále z pravidla nepracuje s jedním dítětem se SVP v jedné třídě. Tudíž se stále učí a seznamuje s novými učiteli, dětmi a novými podmínkami pro ně určenými. Pokud začne asistent pedagoga (dále označován slovem asistent) pracovat v novém zaměstnání je přínosné, když ředitel mateřské školy přidělí asistentovi tzv. mentora (myšleno učitele), který asistenta povede, začlení ho a pomůže mu s adaptací. Vyhovující je, když je mentorem přímo jeden z učitelů, se kterými je asistent na třídě. Asistent by se měl seznámit s ostatními zaměstnanci mateřské školy, především s učiteli a asistenty z jiných tříd. Ti mu mohou předat své poznatky a zkušenosti z praxe. Dále se asistent seznamuje s potřebnou dokumentací, chodem a organizací mateřské školy a následně konkrétní třídy. Rovněž je nutné seznámení asistenta s dětmi v mateřské škole a s rodiči dětí, aby věděli, o koho jde. Autoři knihy „Asistent pedagoga v mateřské škole“ doporučují, aby se při představování asistenta pedagoga dětem nepoutala pozornost k určitému dítěti se SVP. To zabraňuje kvalitní socializaci dítěte, čímž by upadal smysl inkluze. Ideální je si nastavit vyhovující podmínky. Například zpočátku bude asistent převážně poslouchat a pozorovat práci ve třídě. Poté se bude postupně zapojovat do přípravy a realizace činností s učiteli. (Němec a Martinovská, 2018) Asistent pedagoga je přiřazen do třídy, ve které je žák se SVP. Tvoří s třídními učiteli tým. Společně organizují a připravují výchovné a vzdělávací činnosti pro děti. Práce asistenta pedagoga je rozdělena na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Nepřímá pedagogická činnost spočívá v komunikaci s učitelem, přípravě a hodnocení činností. Přímá pedagogická činnost se týká již konkrétní práce s dítětem se SVP nebo s ostatními dětmi, realizování výchovných a vzdělávacích činností a aktivit. Pro učitele je asistent pedagoga velkou oporou, neboť mu pomáhá s plánováním a realizací aktivit, s individuální činností s dětmi a s dítětem se SVP, s vykonáváním dohledu nad dětmi. Pomáhá dětem ve třídě, například při sebeobsluze nebo pracovních činnostech. Ale především je hlavní náplní práce asistent pedagoga práce s dítětem se SVP. Asistent pedagoga je pomocníkem a podporou pro dítě se SVP. Pomáhá mu se rozvíjet v sebeobslužných činnostech, samostatnosti, učí ho novým dovednostem, rozvíjí u dítěte zájem a pomáhá mu se zapojením do kolektivu. Asistent pedagoga se musí vyvarovat

přílišnému zasahování do práce a aktivity dítěte. Cílem je, aby se dítě snažilo dělat vše samo (s případnou dopomocí asistenta), čímž je pozitivně rozvíjeno. Nesmíme ale zapomenout na to, že asistent pedagoga není soukromým asistentem dítěte, ale je asistentem pro učitele. Michalík a kolektiv dalších autorů také upozorňují, že asistent může spolupracovat s učitelem při zpracovávání plánu pedagogické podpory a individuálním vzdělávacím plánu pro dítě se SVP. Za dokumentaci nese odpovědnost učitel, nikoli asistent. Asistent pedagoga může rozpracovávat i diagnostiku a hodnocení dítěte se SVP. Opět záleží na domluvě učitele s asistentem. Někteří asistenti rozepisují denní přípravu, podle které pracují a následně probíhá evaluace s učitelem a plánování následných postupů. Nebo také deník, který slouží k sepsání všech činností, které během dne proběhly a zpětná vazba k tomu. Všechno záleží na řediteli a učiteli v dané mateřské škole. (Michalík et al., 2015) Asistent pedagoga se podílí i na komunikaci a předávání si informací s rodiči dětí. Jedná se především o komunikaci s rodiči dítěte se SVP. Obeznamuje rodiče s výkonem dítěte, o jeho možných zlepšeních, řeší spolu následné kroky ve vzdělávání. Vše po konzultaci s učitelem. Asistent pedagoga ale nesmí přijímat či vydávat děti při příchodu a odchodu. Tohle je kompetence pouze učitele. (Náplň práce asistenta pedagoga, 2024; Náplň práce, 2024)

Kompetence asistenta pedagoga (to co by měl umět a znát, čím by měl disponovat) nejsou nikde přesně a jednotně definovány. Kladen je důraz především na to, aby byl asistent pedagoga vzdělaný, kreativní a schopný samostatné práce, ale také by měl být schopen se podřídit či kooperovat v určité skupině. V dokumentu „Standard práce asistenta pedagoga“ jsou vypsány kompetence, které vystihují základní potřeby pro výkon této profese. Je to kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, ©2013–2024; Morávková Vejrochová et al., 2015) Vzdělávací proces a celkové klima třídy ovlivňuje také osobnost asistenta pedagoga (jak se chová, jak vystupuje, co dělá, jak vypadá apod.) převažovat by opět měly kladné vlastnosti jako jsou hodný, milý, trpělivý, empatický, klidný, měl by projevovat zájem, nebýt konfliktní a kritický, nemít předsudky. Jeho negativní postoj, ať už k práci nebo k nějaké situaci, by se neměl odrážet na chování k dětem nebo přípravě činností. Profesionální chování je předností, kterou by měl splňovat. Neměl by být arogantní, chovat se povýšenecky nebo naopak se hodně podhodnocovat a podřazovat se ostatním. Autoři Němec a Martinovská upozorňují, že Jeho chování by mělo být na partnerské úrovni, kdy spolupracuje s učitelem, rodiči nebo i s dětmi. I jeho vzhled a vystupování by mělo odpovídat profesi pracující s lidmi, respektive s malými dětmi.

Pozitivní vztah k práci je tím nejlepším, co ovlivňuje přístup asistenta i působení na skupinu. Asistent pedagoga by měl být bezúhonný, ochotný pomoci, s kladným postojem k lidem. (Morávková Vejrochová et al., 2015; Němec a Martinovská, 2018) Autorka Morávková Vejrochová se k tvrzení připojuje a podotýká, že kladný postoj k lidem nebo k pomáhající profesi nelze naučit, takový vztah musí člověk mít v sobě a měl by vědět, že se chce vydat tímto směrem. Pokud někdo vykonává takovou profesi, u které se přemáhá a má k ní negativní postoj, mohou nastat různé potíže při výkonu této profese. Je důležité počítat i s riziky, která by mohla ohrozit kvalitu práce i kolektiv, ať už personální nebo kolektiv dětí. S tím, že s nimi počítáme, dokážeme jim předejít, případně se připravit na jejich překonání. Příčinou některých problémů může být vzdělání asistenta pedagoga. V mnoha zemích asistenti nemají počáteční vzdělání v pedagogickém oboru. Vzdělání a věk bývá nejčastějším důvodem konfliktů. Chyba je v nevědomosti lidí. Velká část společnosti stále přesně nerozumí této profesi, jejímu poslání. Proto často vznikají různé desinformace a chybná vysvětlení, kterým se dá předejít studiem a alespoň minimálním obeznámením této sféry. Mezi rizika patří plat, který se asistentům jeví jako neúměrný, komunikace a jednání s rodiči dětí, náročnost práce s dítětem se SVP, dále pracovní náplň a pozice v pracovním kolektivu, špatné klima na pracovišti, neporozumění si s kolegy apod. Na součinnost těchto profesí se zaměříme v následující kapitole. (Morávková Vejrochová, 2015)

### **2.3 Součinnost profesí asistent pedagoga a učitel**

Jak tu bylo zmíněno asistent pedagoga je začleňován do školství z důvodů zvyšování inkluze. Už jsme tady zmiňovali, jak je důležitá spolupráce a komunikace s rodiči, jak ze strany učitele, tak ze strany asistenta. Ale nejdůležitější a prvotní záležitostí je kvalitní spolupráce mezi učitelem a asistentem. Autoři Němec a Martinovská sepsali ve své publikaci „Asistent pedagoga v mateřské škole“ vše co se týká asistenta pedagoga a jeho začlenění do procesu. Publikací tohle téma vysvětlují jasně a srozumitelně pro všechny, koho tohle téma zajímá. Podotýkají, že každý učitel může mít na asistenta jiný názor, někdo jeho účast ve třídě přivítá, někdo jej může brát jako přítěž. Abychom docílili úspěšné a kvalitní součinnosti těchto profesí, je třeba znát smysl asistenta pedagoga v mateřské škole. Smyslem je, že asistent pedagoga je především pomocníkem pro učitele. Pomoci učiteli, aby měl čas kvalitně vzdělávat a vychovávat děti. Dále je třeba, aby obě strany znaly navzájem své povinnosti a náplň práce. Čímž předejdeme případným konfliktům a neúspěchům při spolupráci. Důležitý je vzájemný respekt. Učitel je sice v postavení nadřazený vůči asistentovi, ale neměl by se chovat neprofesionálně a povyšovat se. Totéž se dá říci



i u asistenta, který by měl respektovat vyšší pozici učitele, ale ne se za každou cenu podřizovat a nemít vlastní názor. Obě dvě profese spadají do pedagogických pracovníků, to znamená, že jsou na hodně podobné kompetentní úrovni. Správně nastavená pravidla, se kterými jsou obeznámeny a souhlasí obě strany, jsou zásadní pro úspěšnou součinnost obou profesí. A tím přecházíme k tomu, aby mohla pravidla fungovat, měla by mezi učitelem a asistentem probíhat zdravá komunikace, díky které se společně dokáží domlouvat a řešit pracovní záležitosti. (Němec a Martinovská, 2018)

Dokument „Metodika práce asistenta pedagoga“ rozepisuje i tzv. desatero primárních dispozic pro kvalitní spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem. I když je metodika výhradně sepsána pro učitele a asistenty pedagoga na základní škole, desatero je zcela stejné, bez vlivu stupně vzdělávání. Řadíme zde:

- Pozitivní vztah k inkluzi a k jedincům se SVP ze strany asistenta i učitele.
- Pozitivní přístup učitele k přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě, asistent je pomoc ne přítěž.
- Jasně vymezení kompetencí a hranic ve vztahu učitel – asistent – ředitel.
- Vzájemná spolupráce při přípravě, realizaci i hodnocení práce asistenta, učitele i dětí.
- Začlenění asistenta do pracovního kolektivu, účastnění na poradách, schůzích apod.
- Profesionální, ale i partnerský přístup učitele i asistenta k sobě navzájem.
- Odbourat strach z neustálé kontroly ať ze strany učitele nebo ze strany asistenta. Asistent je ve třídě proto, aby pomáhal, ne aby kontroloval učitele. A učitel přijímá asistenta jako partnera pro práci. Respektovat se navzájem.
- Dbát na vzdělávání a rozšiřování svých vědomostí, navzájem se informovat o novinkách, jak ze strany učitele, tak ze strany asistenta.
- Stanovit si jasná pravidla, do jaké míry se bude asistent zapojovat do vzdělávacího procesu. (Horáčková, 2015)

### 2.3.1 Zásady zdravé komunikace

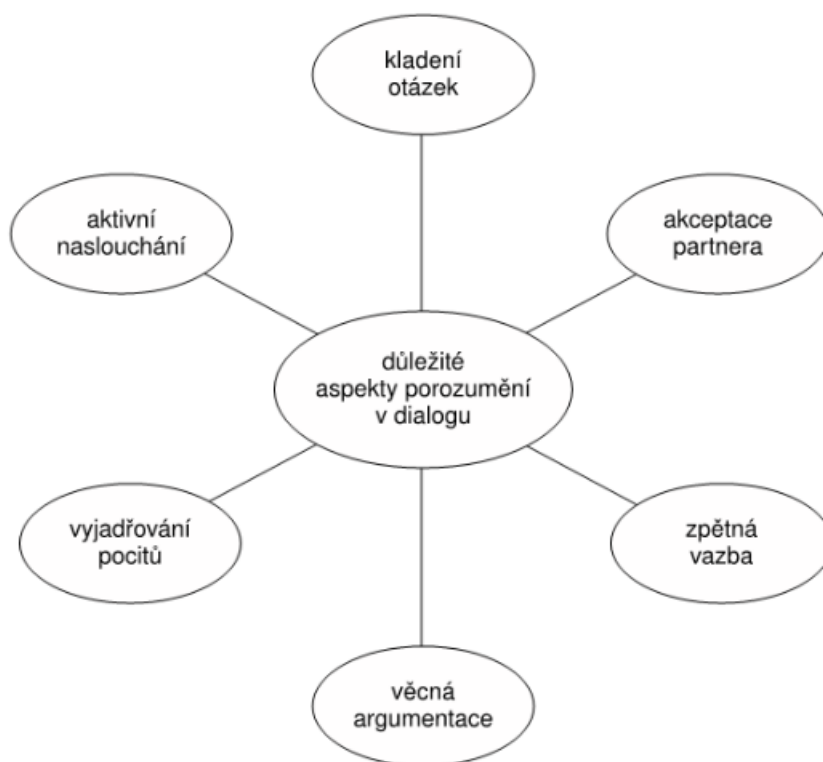
Celková kooperace učitele a asistenta závisí na tom, jak se spolu domluví a nastaví si podmínky pro součinnost ve vzdělávání a výchově dětí. Komunikace je prostředkem všeho následného jednání. Z toho nám vyplývá, že pokud nefunguje zdravá komunikace mezi oběma stranami, nemůže dojít ke kvalitní kooperaci. Řeč je nejdůležitější dorozumivací

prostředek, kterým lze ovlivnit spoustu věcí, pozitivních i negativních. Komunikace, ale neprobíhá pouze formou verbální (slovní, mluvenou), ale také neverbální. Neverbální komunikace je komunikace pomocí řeči těla. Patří zde používání gest, mimiky, pohledy očí, postoj i celková vizáž jedince a první dojem. Všechny tyto prvky nám ovlivňují komunikaci, její průběh i závěr. Ztotožňujeme se s výrokem autorů dokumentu „Effective Communication“, že: *"Efektivní komunikace je více než jen pouhá slova, která používáte, ale spojuje v sobě soubor dovedností, mezi které patří neverbální komunikace, naslouchání, zvládání stresu v daném okamžiku, schopnost asertivní komunikace a schopnost rozpoznat a pochopit své vlastní emoce a emoce osoby, se kterou komunikujete. Efektivní komunikace je lepidlem, které vám pomůže prohloubit vazby s ostatními a zlepšit týmovou práci, rozhodování a řešení problémů."*<sup>3</sup> (Effective Communication, 2015) Uvedení, že efektivní (úspěšná) komunikace je tzv. lepidlem dobrých vztahů, podle nás přesně vystihuje, proč je důležité umět správně komunikovat a na co všechno je důležité myslet a dávat pozor během komunikace. Zásadami zdravé úspěšné komunikace je jednat s lidmi na rovinu, být zřetelní, struční, ale věcní. Chovat se zdvořile, nekritizovat, být upřímní, umět poslouchat i sdělovat, být empatičtí, trpěliví, respektovat druhého. Příjemné vystupování a dobrá nálada posouvá komunikaci do přátelské sféry. Rozpoznat správnou situaci a rozpoložení druhé osoby, to je taky důležitým aspektem dobré komunikace. Nebylo by vhodné v nějaké vážné situaci nebo když je druhá osoba ve špatném rozpoložení například vtipkovat nebo bagatelizovat nějakou situaci. Dobrá komunikace závisí i na osobnosti jedince.

---

<sup>3</sup> „More than just the words you use, effective communication combines a set of skills including nonverbal communication, engaged listening, managing stress in the moment, the ability to communicate assertively, and the capacity to recognize and understand your own emotions and those of the person you're communicating with. Effective communication is the glue that helps you deepen your connections to others and improve teamwork, decision making, and problem solving.“ (anglický original)

Někdo je vstřícný, otevřený při komunikaci mu nedělá problém řešit jakékoli téma nebo s jakoukoli osobou. Někdo ale může být naopak introvert, uzavřený, málo komunikativní. Proto je důležité také umět se přizpůsobit jednomu nebo druhému. Sdělování nebo přijímání informací prostřednictvím komunikace, může být ovlivněno tzv. komunikačním šumem. To je všechno, co nám narušuje komunikaci (hluk z okolí, špatné vyjadřování, fyzický i psychický stav jedince atd.) (Vymětal, 2008; Effective Communication, 2015; Plamínek, 2023)



Obrázek 4 - Důležité aspekty porozumění v dialogu (Plamínek, 2023, s. 112)

Obě profese, učitel i asistent pedagoga, jednají s lidmi. Podle nás převážně působí jako vůdci, mentoři, motivují ostatní, vzdělávají, vychovávají. To jsou jejich hlavní charakteristiky. Nic z toho by ale bez umění komunikovat nešlo. Domníváme se, že právě v takových profesích se opět často doporučuje sebevzdělávání, rozvoj dovedností a schopností a kontrolovat a ovládat své chování a jednání. V dnešní době již existují různé workshopy a kurzy, které vedou k rozvoji komunikačních dovedností, učení se ovládat své chování apod. Dle našeho názoru by na nějaký workshop či kurz o chování a jednání s lidmi měl jít každý, kdo jakkoli jedná a komunikuje s lidmi.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Abychom mohli zahájit práci na nějakém výzkumu, je třeba najít vhodné téma neboli výzkumný problém, který bychom mohli zkoumat a získávat z něj určitá data. Na základě výsledků se vytváří zhodnocení a závěr, díky kterému můžeme zaznamenat nové poznatky ke zkoumanému tématu. Výzkum může být určen pro konkrétní skupinu, situaci nebo rovnou celou společnost. Podle autorů metodologické publikace je třeba nalézt takové téma, jehož výsledky budou výhodné pro vyzkoumání něčeho nového, například získání nových informací, poznatků nebo reálných produktů a vynálezů. (Švaříček a Šed'ová, 2010)

Ve společnosti je stále diskutovaným tématem inkluze, inkluzivní vzdělávání a zapojení asistentů do škol. Zabývá se tím široká veřejnost. Inkluzivní vzdělávání ve školách bylo mnohokrát prodiskutované a existuje o tom i řada bakalářských a diplomových prací. Některé se přímo zaměřují na téma inkluze, jiné zase přímo na profese, které v procesu inkluzivního vzdělávání působí. Těmi profesemi je učitel/pedagog a asistent pedagoga. Převážná většina bakalářských či diplomových prací je sepsána na tuhle problematiku vyskytující se na základních školách. Nás ale zajímá, jak probíhá spolupráce asistenta pedagoga a učitele, nikoli však na základní škole, my se zaměřujeme na prostředí mateřské školy. Nezávazně osloveným lidem se téma této bakalářské práce líbilo, neboť inkluze a pozice asistenta pedagoga je nejčastěji spojována se základním vzděláváním, přičemž se více zapomíná právě na to prvotní vzdělávání, a to probíhá právě v mateřské škole. Dále bylo téma spolupráce zvoleno proto, že dle našeho názoru může probíhat správná inkluze a výchova a vzdělávání dětí, pokud ve třídě mateřské školy působí profesionálové, kteří fungují a spolupracují na dobré úrovni. Společností kolují dle našeho názoru převážně negativní názory na pozici a práci asistenta pedagoga ve vzdělávacích institucích. My osobně negativní zkušenost s prací asistenta nemáme. Proto nás zajímalo, jaký pohled na to mají profesionálové, kterých se to osobně týká a k jakým závěrům se během výzkumu dostaneme.

#### 3.1 Výzkumné otázky

Jako první si musíme položit otázku, tzv. výzkumnou, abychom věděli, čím se budeme zabývat a co chceme našim výzkumem zjistit. Pomocí výzkumných otázek si téma rozpracujeme a postupně se budeme jednotlivými kroky zaobírat více dopodrobna. Můžeme se zaměřit na více problémů, které se daného výzkumného problému týkají.

Hlavní výzkumná otázka: Jak asistenti pedagoga a učitelé v mateřské škole popisují proces vzájemné spolupráce?

### 3.1.1 Dílčí výzkumné otázky

DVO 1: Jakou roli zastává asistent pedagoga a učitel v mateřské škole?

DVO 2: V čem vidí oba aktéři význam role asistenta pedagoga v mateřské škole?

DVO 3: Jaká očekávání mají asistenti pedagoga a učitelé od vzájemné spolupráce?

DVO 4: Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole v rámci přípravy na výuku?

DVO 5: Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole v rámci realizace činností a programu výuky?

DVO 6: Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole v rámci reflexe výuky?

## 3.2 Výzkumný cíl

V této fázi si musíme nastavit správný výzkumný cíl, kterým si určíme, co výzkumem chceme zjistit. Naším hlavním cílem celého výzkumu je: Popsat, jak probíhá proces spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole. Tento cíl nám koresponduje s hlavní výzkumnou otázkou.

Druhým cílem, tzv. dílčím cílem je:

Dílčí cíl číslo 1: Vymezit role učitele a asistenta pedagoga v mateřské škole v rámci vzájemné spolupráce.

Dílčí cíl číslo 2: Uvést nejčastější bariéry vyskytující se během vzájemné spolupráce těchto aktérů.

## 4 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Při realizování jakéhokoli výzkumu je nutné zvolit správný výzkumný soubor. Jedná se například o organizace, instituce, skupiny či jednotlivé respondenty, kterých se téma výzkumu přímo dotýká a poskytují nám informace potřebné pro výzkum. (Švaříček a Šed'ová, 2010)

Námi zvolené téma se týká profesí pracujících v mateřských školách. Proto jako základní výzkumný soubor byly zvoleny mateřské školy. Na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jsme dohledali, že za minulý školní rok, tedy školní rok 2022/2023, bylo v České republice celkem 5 374 mateřských škol. (Výkonová data škol za rok 2022/2023, ©2013–2024) Pokud bychom chtěli do výzkumu zahrnout všechny mateřské školy, vyžadoval by výzkum delší čas pro bádání. Právě proto jsme se zaměřili pouze na část, určitý okres, konkrétně náš záměr směřoval k výběru mateřských škol z okresu Zlín. Důvodem tohoto výběru byla vyhovující dostupnost námi zvoleného okresu a náš přehled o mateřských školách. Zahájení s pátráním a dotazováním bylo zahájeno v lednu roku 2024. Při oslovování mateřských škol jsme se přímo nezaměřovali na konkrétní lokalitu, v níž se mateřská škola nachází, ale v konečné verzi můžeme říct, že mateřské školy byly zastoupeny jak z města, tak z vesnice. Tím se nám v důsledku podařilo předejít možnému zkreslení výpovědí na základě lokality, ve které se mateřská škola a její zaměstnanci nachází. Způsobem pro získání vhodných respondentů bylo oslovení vybrané mateřské školy, na jejichž webových stránkách byl zveřejněn seznam zaměstnanců a kontakt na ně (telefonní číslo nebo emailová adresa). Během oslovování jsme se setkali jak s vlídným přijetím, taktéž s odmítnutím, to každopádně patří k realizaci jakéhokoli výzkumu.

Prvním výběrovým souborem, který jsme uznali jako vhodný byli učitelé mateřských škol, kteří přímo spolupracují nebo mají osobní zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga v mateřské škole. Druhým byli asistenti pedagoga (ve výzkumu níže označeni také jako asistenti), kteří spolupracují nebo mají osobní zkušenost se spoluprací s učitelem mateřské školy. Záměrně jsme se zaměřili na tyhle dvě profese a jejich zkušenost se spoluprací, neboť nám k tomu směřují výzkumné otázky. Počet respondentů nebyl předem stanoven. S oslovováním respondentů jsme skončili ve chvíli, kdy byla data dostatečně saturována. Průběh této části výzkumu byl následující. Jako první jsme oslovili učitele z mateřských škol, dále jsme oslovili asistenty, nezávisle na sobě, to znamená, že se nejednalo o dvojice asistent a učitel z jedné třídy. Cílem bylo získat stejný počet respondentů z řad učitelů a asistentů, aby byly odpovědi objektivnější a nepřevažovalo více informací pouze z jedné

skupiny. Nakonec z výpovědí vyplynulo, že všichni respondenti, kteří poskytli rozhovor pracují na pozici učitel, asistent pedagoga nebo mají zkušenost s prací na obou pozicích. Z toho jeden učitel pracuje současně na pozici ředitele dané mateřské školy. Během postupné analýzy dat jsme přicházeli na to, že v některých skupinách je prozatím nedostatek informací, proto jsme počty respondentů stále navyšovali. Výsledný soubor čítalo 10 respondentů, z toho 5 asistentů pedagoga a 5 učitelů mateřských škol. Ve výzkumu v rámci zachování anonymity respondentů, byli respondenti pojmenováni dle jejich profese a číselného rozlišení, např. U1, U2, A1, A2. Při hledání a oslovení učitelů a asistentů jsme ani v jedné vybrané mateřské škole nenarazili na učitele nebo asistenta v mužském zastoupení. Všichni respondenti, kteří nám poskytli rozhovor byly ženy (stále označovány obecným výrazem respondent). Z výpovědí a z komunikace s respondenty nakonec vyplynulo, že všechny učitelky i asistentky (myslíme tím asistenty pedagoga), působí v praxi nejméně dva roky. Průměrná délka jejich praxe je pět až šest let ve výkonu profese asistent pedagoga či učitel mateřské školy. Někteří oslovení respondenti působili za dobu praxe na obou pozicích. Oslovení respondenti byli v rozmezí věku 21 až 55 let. Charakteristika jako je věk, pohlaví nebo délka praxe v oboru vyplynula z výpovědí respondentů během společného rozhovoru.

#### 4.1 Metoda sběru dat

Podstatným krokem v realizaci výzkumu je metoda sběru dat. Musíme si zvolit takový postup, který bude korespondovat s naším tématem. V našem výzkumu se soustředíme na proces spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem. Na základě toho jsme zvolili získávání dat prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s respondenty, který je typickým prostředkem kvalitativního výzkumu pro získávání dat. (Švaříček a Šedřová, 2010) Otázky do rozhovoru byly navrženy ve dvou verzích. První otázky byly určeny pro učitele zaměřené na spolupráci a zkušenosti učitele s asistentem. Druhá skupina otázek byla určena pro asistenty zaměřená na spolupráci a zkušenosti asistenta s učitelem. Otázky, na které jsme se respondentů v konečné fázi dotazovali byly druhou upravenou verzí. U prvně navržených otázek muselo dojít k jejich rozšíření a upřesnění. Otázky totiž zprvu nebyly konstruovány tak, abychom získali větší zevrubnost při odpovědích a často se ve smyslu opakovaly. Právě proto je důležité si říct, že správné konstruování otázek a rozhovorů (prostředí, přístup k respondentům) je klíčové pro získávání potřebných informací. Finální podoba otázek pro učitele i pro asistenta pedagoga jsou k nahlédnutí v příloze číslo 1 a 2. Některé otázky sloužily především pro základní rozdělení respondentů a navázání kontaktu



s respondentem. Během dalšího dotazování jsme kromě hlavních stěžejních otázek použili také doplňkové otázky, které vycházely z výpovědi respondentů (tudíž nejsou všechny uvedeny ve vzoru v příloze).

Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon s ústním i písemným souhlasem každého respondenta (vzor naleznete v příloze číslo 3). Rozhovory probíhaly několika způsoby. S některými respondenty probíhal rozhovor osobně, s některými prostřednictvím online komunikací (např. přes Microsoft Teams, Facebook Messenger). Online rozhovory byly zvoleny z důvodu nepřítomnosti a aktuálního odcestování respondenta nebo z důvodu nemoci. Dalším důvodem online schůzky byla časová vyčerpanost respondenta, kdy jediná schůdná možnost byl online rozhovor. Rozhovory, které probíhaly osobně, byly uskutečněny přímo v mateřské škole, například ve třídě nebo kanceláři nebo na schůzce ve městě (v knihovně nebo v prostorách University Tomáše Bati). Vzor přepisu rozhovoru s jednou respondentkou i s podobou analýzy dat je k nahlédnutí jako příloha číslo 4.

## 4.2 Zpracování dat

Všechny zaznamenané rozhovory byly následně přepsány a vzhledově upraveny, aby byly připraveny pro zpracovávání a získávání potřebných dat a dobré orientaci v textu. Byl zvolen způsob **kvalitativního výzkumu**, který je více popisný, objevující, charakterizující. U kvalitativního výzkumu je cílem získat co nejvíce rozvitých odpovědí s vlastními názory a zkušenostmi respondentů. Nejčastěji používaným úvodem otázky ve výzkumu je slovo proč, dále pak slova jako vysvětlete, popište, jak, myslíte si. Informace získané z našich rozhovorů byly zpracovávány podle typu kvalitativního designu a tím je **Zakotvená teorie**. Jak už název napovídá zakotvená teorie se vyznačuje zakotvením dat, přičemž vzniká nová teorie. Výzkumník rozebírá vztahy, pocity, zkušenosti. Popisuje děj, interakci, příčiny či důsledky nějakého jevu. V našem případě jde o zkoumání procesu spolupráce. Výzkumník klade otázky, porovnává, snaží se o pochopení problému. Výzkumník by měl být kritický, přesný, reprodukuje a ověřuje informace. (Zháněl, Hellenbrandt a Sebera, 2014) Důležitá je dle autorů Strausse a Corbinové taky tvořivost během získávání dat. Získaná data jsou poté analyzována pomocí třech stupňů kódování. Jedná se o způsob **otevřeného kódování, axiálního kódování a selektivního kódování**. (Strauss a Corbinová, 1999)

#### 4.2.1 Otevřené kódování

Prvním stupněm analýzy dat pomocí kódování bylo otevřené kódování, které bylo klíčovou částí pro vývoj výzkumu. K vybraným jevům, událostem jsme určili pojem, který nám zastřešil a označil danou situaci, vztah, událost apod. Pomocí jednotlivých pojmů, tzv. kódů jsme analyzovali skryté významy, vztahy jevů mezi sebou. Během kódování jsme se stále vraceli k významům myšlenek a výrokům respondentů. Kódy byly různě upravovány a měněny, aby byly co nejvíce výstižné. Následně byly nashromážděné kódy roztríděny do skupiny podle jejich významu či obsahu myšlenky. Tím jsme vytvořili kategorie. Některé kategorie jsme ještě rozdělili do podkategorií s cílem více vystihnout jejich obsah sdělení. Nakonec byly všechny patřičně pojmenovány a popsány. Autoři Strauss a Corbinová uvádějí, že: „*Během tohoto procesu jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní i cizí domněnky o jevu, což vede k novým objevům.*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 43)

Celkový součet činí 13 kategorií, z toho dvě kategorie obsahují i podkategorie. Zde jsou názvy jednotlivých kategorií a podkategorií:

- Kooperace – efektivní vzájemná spolupráce; bariéry spolupráce; empirie; proces spolupráce
- Status učitele
- Status asistenta pedagoga
- Práce asistenta pedagoga
- Práce učitele
- Význam
- Vlivy
- Kvalifikace
- Postoj k roli asistenta pedagoga
- Vlastnosti
- Aktivita dítěte se SVP
- Ovlivnění dítěte se SVP – pozitivní vliv spolupráce; negativní vliv spolupráce
- Očekávání

V příloze číslo 5 naleznete tabulku, která obsahuje rozdělení kategorií, podkategorií a jejich příslušných kódů. Nyní si popíšeme jednotlivé kategorie, případně podkategorie.

Tabulka 1 - Kategorie Kooperace

KATEGORIE	PODKATEGORIE	KÓDY
Kooperace	Efektivní vzájemná spolupráce	Sdílnost, vzájemné porozumění, komunikace, začlenění, znalost dokumentace, vzájemná reflexe, pravidelná zpětná vazba, soulad, synchronizace, společné řešení problému, nastolení, pravidel, tolerance, otevřenost, zájem o děti, důvěra, vymezení kompetencí, společný cíl
	Bariéry spolupráce	Nedostatečná komunikace, nevhodné jednání, časté úkolování, nezkušenost, pasivní přístup, nedostatek informací, nedostačující vzdělání, konflikty, kontrast představy a reality, osobní antipatie, nerespektování, demotivace, rozdílnost v názorech, negativní přístup k dětem, neúměrná dominance učitelky, nezájem učitelky
	Empirie	Skoro nulová kooperace, pravidelná součinnost, zapojování se, převaha negativní zkušenosti, nespokojenost s asistentem, neprofesionální přístup, spolupráce napříč kolektivy, kladné vlastnosti asistenta, bohatá pozitivní zkušenost, nestálost na pozici asistenta, zanedbání pracovních povinností učitele, nahrazení učitele asistentem, pomlouvání asistenta učitelem, ponaučení do budoucna
	Proces spolupráce	Plánování, prostor pro realizaci, sociální učení, výchova a vzdělávání, socializace, všestranné hodnocení, konzultace

Tabulka číslo 1 nám představuje první zvolenou kategorii, kterou jsme nazvali **Kooperace**. Ta je pro náš výzkum stěžejní kategorií. Kooperace neboli spolupráce je prvotním tématem této práce a tohoto výzkumu. Směřovaly k tomu i otázky v rozhovorech. Rozhovory byly bohatě zásobeny informacemi o spolupráci asistenta pedagoga a učitele. Při jejich rozboru a tvorbě kódů jsme získali spoustu dat pro utvoření této kategorie. Ale v dalších krocích analýzy jsme přišli na to, že tahle kategorie je obsáhlejší, než se při prvním rozboru zdálo. Proto jsme ji rozdělili na podkategorie (celkem 4), které významy kódů vystihují nejvíce. Nyní si jednotlivé podkategorie rozebereme.

První podkategorie se nazývá **Efektivní vzájemná spolupráce**. Kódy, které jsme zvolili a shromáždili v této podkategorii mají jednu společnou charakteristiku a to takovou, že díky nim může proces spolupráce probíhat efektivně, v pořádku. Všichni oslovení respondenti se shodli na tom, že nejdůležitější pro efektivní vzájemnou spolupráci je umět se domlouvat, mluvit spolu, sdělovat si plány, poznámky k práci a podobně. Proto jsme zvolili kód komunikace, sdílnost. „*Hlavně opravdu, abysme mezi sebou komunikovali. Na všem se domlouvali a opravdu, i když prostě některé z nás se něco nelíbí abysme to řekli na rovinu...*“ (A1) S komunikací a domlouváním rovněž souvisí i jasné nastolení pravidel, například jak má spolupráce probíhat, co se od asistenta nebo od učitele očekává. Držet se nastolených pravidel a vést děti stejným směrem. Přesným vymezením kompetencí obou profesí, se předchází různým kolizím, neshodám. „*Vymezení vlastně, co kdo má v kompetenci, co je náplní práce, aby se to třeba nepřekrývalo nebo aby asistentka nezasahovala vlastně do náplně učitelky a naopak.*“ (U4) Jasné určení pracovních pozic a náplně práce posouvá vzájemnou spolupráci na dobrou úroveň. Stejný názor mají i ostatní respondenti jako například respondent U4. „*...jako by fakt nejdůležitější mi přijde ta vzájemná komunikace, mezi mnou a asistentkou, určitě spolupráce,...taky jakoby na podobné vlně, ...jako abychom byli jakoby zajedno.*“ (U4) Zde se nám také objevuje často používaný kód a tím je synchronizace anebo také soulad. Na to navazuje i kód vzájemné porozumění, kdy si asistent i učitel takzvaně sednou. „*Být na sebe navázaná asistentka s učitelkou, pracovat v nějaké jako symbióze.....pokavád' si ty kolegyně prostě sednou, rozumí si, jsou za jedno...*“ (U1) Respondenti se shodují na tom, že pro efektivní vzájemnou spolupráci, kdy je spokojenost na obou stranách aktérů, je důležité, aby byli asistent i učitel sjednocení, měli stejný přístup k práci, k dětem. Dobrá spolupráce se také projevuje tím, že si asistent i učitel nastaví společný cíl, což je další kód v naší analýze. Pokud nejdou za stejným cílem, nemůže probíhat efektivní spolupráce a mohou nastat různé problémy. S tím

souvisí kód otevřenost. Být otevřený návrhům jedné či druhé strany, přijímat a přicházet s něčím novým, zajímavým a tolerovat ostatní. „*Abysme opravdu se pochopili, co jeden po druhém chce a vyšli si vstříc jo, jeden třeba přidal, druhý ubral a tak, aby to bylo vyvážené.*“ (A2) Je důležité, aby asistent a učitel měli kladný vztah k dětem a měli zájem o děti, pracovali na této pozici, protože v ní vidí smysl a chtějí děti učit a rozvíjet. A nepracovat s dětmi jen z důvodu, že to jen tak nějaká práce, aby člověk plnil pracovní morálku. Převážně respondenti z řad asistentů hovoří o důležitosti důvěry, jak mezi asistentem a učitelem, tak mezi nimi a dětmi. Asistenti vidí důležitost v začlenění do kolektivu. To znamená, že asistenta nevynechávají ze společného plánování, jednání, dokážou společně řešit problémy, připravovat aktivity pro děti. „*Prostě ať je něco špatně, ať špatně není, ale do všeho zahrnovat tu asistentku.*“ (A1) Pokud nastane nějaký problém nebo se objeví nějaká překážka, je důležité si o tom promluvit. K tomu napomáhá vzájemná reflexe a pravidelná zpětná vazba. „*Ted' nově si asistentka píše i deník, takže to spolu taky konzultujeme..., že se snažím rovnou dát nějakou zpětnou vazbu, že je to dobré i pro mě, abych zase věděla, jak asistentka reaguje, co se jí líbí, takže takhle.*“ (U4) Respondentka U4 nám představila i jinou formu hodnocení, než ústní nebo elektronickou. Pracují na reflexi formou deníku, kterou hodnotí pozitivně pro obě strany, učitele i asistenta. „*...abych byla trošku sebekritická, tak mohlo někdy docházet k častějším nějakým konzultacím, právě jak to probíhá. ...Představovala bych si tu spolupráci, že by mohla být ještě důkladnější...*“ (U3) Zde si respondentka připouští, že by měla více zapracovat na reflexi a konzultaci s asistentem. Nesmíme také zapomenout zmínit kód znalost dokumentace. Respondenti se shodují na tom, že asistent by měl znát dokumentaci, kterou zapisují učitelé nebo je stěžejní dokumentací mateřské školy. Ale také učitelé by měli znát dokumentaci, ve které je zaznamenáno, co může a nemusí chtít po asistentovi, jaké kompetence má a také jaké vzdělávací potřeby má dítě se SVP a čím posílit jeho rozvoj. Na tom se společně domlouvají asistent a učitel. Opět jsme si ukázali, že bez vzájemné komunikace by spolupráce nemohla probíhat efektivně, ani pro učitele, ani pro kolektiv dětí.

**Bariéry spolupráce** jsou druhou podkategorií kategorie Kooperace. Podkategorie obsahuje kódy, které vystihují situace, které působí jako bariéry neboli překážky v procesu vzájemné spolupráce. Všichni respondenti se shodují, že nedostatečná komunikace je příčinou problémů a následně to může přejít do vážnějších problémů a konfliktů. „*Je těžko, když každá paní učitelka dělá úplně něco jiného a neřeší a jakoby nic dohromady jo, každá si jede prostě to svoje, že ta učí něco a ta druhá učí úplně něco jiného.*“ (A1) „*...znám to i jaké je to*

*špatné...potom si hážou lidi klacky pod nohy a to taky není úplně fajn.*“ (A3) Respondenti z řad asistentů vidí problém v tom, když se učitel příliš nadřazuje, dává najevo své dominantní postavení, takové výpovědi jsou označeny kódem neúměrná dominance učitelky. To se může projevit nepřiměřeným a častým úkolováním asistenta, kdy nedává prostor pro jeho vlastní iniciativu a kreativitu. Také se může stát, že učitel naopak neprojevuje zájem o práci asistenta, nekontroluje jeho materiály, přípravy, neplánuje ani společně nehodnotí práci, nepřipadá mu to jako podstatné, důležité. Ale také se nezájem může projevovat vůči dětem. (kód nezájem učitelky). „*No, ale dělala jsem to já, protože ona prostě seděla, byla na mobilu a nevnímala.....že když jsem fakt slyšela několikrát, že na ni volají a ono nic, ona se ani nezvedla, neřekla jim nic, neozvala se. Tak jsem prostě šla a udělala to za ni.*“ (A3) Respondenti ze skupiny učitelů vnímají jako negativní prvek pasivní přístup asistenta, kdy očekávají jeho aktivní zapojení do procesu a asistent místo toho se stále nechá úkolovat a neprojevuje vlastní iniciativu k nějakým úkonům. Nevhodné jednání může probíhat ze strany učitele nebo také ze strany asistenta. Ani jedna varianta není v pořádku. Další příklady bariér spolupráce je, když má asistent nebo učitel negativní přístup k dětem. Může se jednat o již zmíněný příklad, kdy učitelka místo práce s dětmi tráví čas na mobilním telefonu. Ale také zde dle výpovědí může patřit nevhodné chování učitele nebo asistenta, kdy nemá vztah k dětem, k práci s dětmi apod. Mezi další bariéry, se kterými se respondenti setkali nebo vědí, že takové situace nejsou v pořádku, je to, když si asistent a učitel neporozumí a dávají najevo osobní antipatie. Dochází k rozdílnosti v názorech, kdy se nedokážou společně domluvit a vyřešit to, nerespektují se. „*...asistentku, která do toho, jak kdyby mě se snažila trošku jako mluvit...ale vlastně mi říkala, jestli to je vhodné tady toto a není. Přitom, jakože ona měla jenom jako ten kurz, takže to je takové....Jakože neměli jsme k sobě nijak blízko...já jsem si jako s tou asistentkou moc jako nesedla...*“ (U2) Problémy ale nemusí nastávat jen z negativních projevů chování. Problémem je také podle respondentů nedostatečné vzdělání, převážně tedy asistenta, který absolvoval pouhý kurz a má nulovou praxi a je nezkušený, neboť tuto profesi nikdy nevykonával. Nebo také z nedostatečné informovanosti ať už asistenta, nebo také učitele, který se neorientuje v procesu inkluzivního vzdělávání a neví, co je náplní práce asistenta, a proto se stává, že je asistent třeba překážkou pro učitele než pomocí. Tomu právě napomáhá nezkušenost učitele s prací asistenta a také, jak jsme nazvali kódem, kontrast představy a reality. „*Tak víceméně já mám většinou jinou představu, než je, než jako byla zatím realita, nebo s čím jsem se setkala...jak říkám, já mám teďka asistentku k tomu autismu a nemám pocit, že by to mělo nějaký smysl...Ale to jako...není problém té pozice jako takové. Jo, kdyby to vypadalo tak,*

*jak si to prostě představuju, tak to má velkej smysl...“ (U5) Učitel i asistent přichází do profese s nějakou určitou představou, která se může vyplnit jen částečně a někdy vůbec. Pak jde o to, zda je jedinec schopen přizpůsobit se a naučit se pracovat podle konkrétní situace nebo si nezvykne, stále jede ve své představě, a právě naráží na překážky reality. Pokud se objevují nějaké bariery a problémy ve spolupráci může to mít za následek demotivaci a nechuť k práci. „...prostě třeba přijde den, kdy si z tama totálně negativně naladěná, celý den úplně zkažený, protože se k tobě prostě fakt opravdu chovaj jak k odpadu.“ (A1)*

Doposud bylo zmíněno, co respondenti vypověděli jako svou představu, domněnku nebo přístup ke vzájemné spolupráci. V této podkategorii nazvané **Empirie** si rozvedeme kódy, které vychází z přímých zkušeností respondentů neboli, jak to probíhá přímo v rámci jejich spolupráce se svým kolegou/kolegyní. U některých respondentů v rámci jejich praxe a zkušeností převažuje negativní zkušenost. Byli nespokojeni se svým asistentem, neboť se v jejich spolupráci vyskytovaly již zmíněné bariéry, například nerespektování vymezených hranic, pasivní přístup asistenta, negativní přístup k dětem. A z pohledu asistentů jejich negativní zkušenost byla taková, že mezi nimi a učitelem neprobíhala žádná komunikace, skoro nulová kooperace a také neprofesionální přístup. „...že učitelé toho asistenta shazuj jakoby před dětma, to je strašně špatně.“ (A1) Ale také mezi našimi respondenty byli takoví, kteří mají bohatou pozitivní zkušenost, kdy probíhala pravidelná součinnost a asistent se pravidelně zapojoval do činností. Spolupráce probíhala i napříč kolektivy, například mezi asistenty z jiných tříd anebo i mezi asistenty a učiteli z jiných tříd. Jako velkým plus, které respondenti vnímají je to, když u jeho kolegy narážejí jen na kladné vlastnosti asistenta, nemají s ním žádný konflikt a spolupráce probíhá opravdu skvěle. „...spolupráce s asistentkou, kterou máme teďka ve třídě je výborná v tom, že vždycky je k dispozici jako s něčím pomoci. Je ochotná prostě ve všem pomáhat, vždycky ráda pomůže...nemůžu si stěžovat...“ (A4) V některých výpovědích se objevovalo, že asistent občas zastupuje své kolegy asistenty i učitele. V zastupování má také každý respondent jinou zkušenost. U někoho to probíhalo zcela normálně bez konfliktů. U některých nastával problém s předáváním informací „...ale prostě potom jedna třeba onemocní nebo něco a teď vlastně jako co s tím, že ty jdeš nahrazovat někoho, ale vlastně vůbec prostě nevíš, co oni s tím...dítětem dělají jo, jak pokročili, v jakém jsou stádiu...“ (A1). Jedna respondentka nám sdělila, že má pozitivní i negativní zkušenost, negativní konkrétně s jednou paní učitelkou, neboť musela zastupovat učitelku i v její přítomnosti, kdy neprojevovala zájem o práci

s dětmi a zanedbávala své pracovní povinnosti. Proto ji zastupovala asistentka a my jsme to označili kódem nahrazení učitele asistentem. To bylo příčinou negativního přístupu učitele k asistentovi, pomlouvání asistenta učitelem před ostatními. Respondentka popisuje událost takto: „*Začala mi tu práci ztěžovat, že už jsem pak za ní dělala úplně všechno a já blbá jsem ji nedokázala říct ne, že, takže toho dost využívala a potom se stalo, že těm ostatním vlastně těm, co jsem s nima vycházela, tak jim o mně navykládala prostě to, co fakt jako nebyla pravda.... Za mě tady mít takové obě dvě zkušenosti je úplně super...alespoň vím, co si můžu, jakože dovolit třeba říct, nebo tak jako a poznám, když potom se mnou zase bude někdoorat...*“ (A3) Její přístup k situaci označujeme kódem ponaučení do budoucna. Respondentka U4 zmínila, že již spolupracovala minimálně s deseti asistenty během její praxe. Neboť asistent na své pozici dlouho nevydržel. Většinou se setkala s asistenty, kteří si dokončovali vzdělání na učitelskou profesi a pozice asistenta byla pouhým mezistupněm (nestálost na pozici asistenta).

Poslední podkategorií v kategorii Kooperace je podkategorie s názvem **Proces spolupráce**. V tomto případě jde o charakteristiku procesu ideální spolupráce neboli kooperace mezi asistentem a učitelem. Tři hlavní kódy, kterými je plánování, prostor pro realizaci, všestranné hodnocení nám charakterizuje hlavní tok procesu spolupráce. „*Takže v podstatě pedagog tvoří ten plán a ten asistent podle něho pracuje. A plní ho a vyhodnocuje, jako jestli dochází k nějakému rozvoji, posunu toho dítěte.*“ (U3) Respondent U3 při popisování znaků efektivní spolupráce říká: „*...musí se plánovat, pak realizovat a pak vyhodnocovat. Tak a na tom tím vyhodnocováním si vlastně sdělovat ty poznatky, co je potřeba změnit, upravit, vylepšit, a to potom aplikovat dál a dál.*“ (U3) I ostatní respondenti se vyjadřují tak, že je nutné se společně připravovat nebo domlouvat na plánech týkajících se činností a aktivit s dětmi, vše spolu prodiskutovat, a nakonec si říci hodnocení, ať už jde o slovní hodnocení nebo hodnocení pomocí elektronického zápisníku. „*V rámci porad jsme měly, my vlastně vypisujeme porady na počítači, takže tam většinou byla kolonka, kde se hodnotí spolupráce s tou asistentkou...Takže tak, takhle nepřímou sem ji hodnotila měsíčně a plus teda jsme se hodnotili denně navzájem.*“ (U1) Takové hodnocení probíhá u respondentky U1. Hodnocení je od toho, aby se obě strany poučily, získaly věcné informace od druhé strany anebo naopak se ponaučily z nějakých chyb. Jde o hodnocení práce jak asistenta, tak učitele. Nejčastěji se hodnotí plánované a realizované aktivity, materiály, práce s dětmi a podobně. Významný vliv na to mají právě i konzultace, díky kterým asistent a učitel společně zhodnotí nějakou práci, pomůcku nebo činnost. „*Takže já jsem si chystala tu přípravu a ty učitelky jako*



ukázala jsem to učitelkám, které mi to schválily, nebo řekly prostě, nebo mi daly nějaké nápady, co bych mohla s dítětem dělat.“ (A4) Tohle je třeba jeden z mnoha způsobů konzultace. V celém procesu jde o výchovu a vzdělávání dětí, aby se správně rozvíjely, nic je neomezovalo v rozvoji. Také jde o sociální učení dětí: „...*vlastně řešili jsme tam i kdyby tu integraci mezi děti aby se mu neposmívali a naopak, aby dobře zapadl do kolektivu.*“ (A2) Důraz je kladen také na socializaci neboli začlenění dítěte se SVP do kolektivu ostatních dětí, ale také o začlenění asistenta do celkového chodu školky, třídy a do kolektivu zaměstnanců, jak přesně popisuje respondentka U5: „...*se jakoby seznamuje s prostředím, s dětmi, i vlastně s námi....A víceméně ji teďka jako zapracovávám do toho, do toho procesu.*“ (U5)

Tabulka 2 - Kategorie Status učitele, Status asistenta pedagoga

KATEGORIE	KÓDY
Status učitele	Důležitá role, informátor pro děti, lídr, vzor, vedoucí, pocit nadřazenosti, hlavní slovo, edukátor, facilitátor, klíčová pozice
Status asistenta pedagoga	Opora, podřízený, rádce, sebevědomí, pomocník, motivátor, závislost, asistence, záskok

Druhá tabulka obsahuje dvě kategorie, **Status učitele** a **Status asistenta pedagoga**. Názvy kategorií vycházejí z vytvořených kódů z výpovědí respondentů. Názvy kategorií jsou téměř totožné, obě se totiž týkají typu postavení dané profese a její role v mateřské škole. V prvním případě jde o profesi učitele (**Status učitele**). Respondenti se ve svých výpovědích shodují, že učitel je tou nejdůležitější osobou v procesu vzdělávání dětí. Má klíčové postavení (kód klíčové postavení) a hraje tzv. hlavní roli. Působí jako vedoucí, který vede děti k přiměřenému a kvalitnímu rozvoji. „*Velkou, vzdělávací, poskytuje plno různých nových věcí pro ty děti, je vzor pro děti.*“ (A5) Zde se právě objevuje kód důležitá role. Jeho postavení vůči dětem vystihují tyto kódy: vedoucí, edukátor, informátor pro děti, facilitátor. Učitel si podle respondentů musí uvědomit, že je pro dítě určitý vzor, podle kterého se dítě učí, řídí a mnohdy jej napodobuje. Důležitost jeho role se projevuje i při práci s asistentem, kdy působí jako lídr, organizátor, zadává nebo kontroluje a dohlíží na práci asistenta, má nadřazené postavení, což neznamená, že by se měl chovat vůči asistentovi nějak povýšenecky (pocit nadřazenosti), na to upozorňuje i například respondent A1: „*A ještě se mi jakoby nelíbí, když učitelka říká, ty si prostě jenom asistent, ty děti budou poslouchat*

*prostě to, co hlavně poví paní učitelka. Ne, to je prostě podle mě úplně špatně.*“ (A1). Asistenti vypovídají o tom, že je pro ně důležité, jak k nim učitelé přistupují. Respondenti z řad asistentů si uvědomují vedoucí postavení učitele, dokonce považují za nutné, aby učitel měl hlavní slovo. „*Paní učitelka poví jakoby, jestli mám jít do kruhu, nemám jít do kruhu, jestli má dělat u stolečku s někým jiným.....,abysme dělali nějaké úkoly, dává opravdu ty pokyny,...poslouchám těm pokynům.*“ (A1) Kategorie **Status asistenta pedagoga**, obsahuje kódy, které vypovídají o tom, jak roli asistenta pedagoga vnímají respondenti z řad učitelů i asistentů. Nejčastěji se objevoval kód podřízený, opora a pomocník. Tyhle kódy vystihují názory, že asistent pedagoga by měl především pomáhat učitelům při práci s dětmi ve třídě, pomáhat konkrétnímu dítěti se SVP a pomáhat se zkvalitněním celkové práce ve třídě. Kód podřízený vymezuje postavení asistenta vůči učitelům. Asistent je velkou oporou nejen pro děti ve třídě, nebo jedno konkrétní dítě, ale právě i pro učitele. Respondenti to vnímají takto: „*Teda asistent pedagoga pomáhá tomu pedagogovi v této práci a už si to ani skoro nedovedu představit, že by to tak být nemělo*“ (U3) „...*Že ti pomůže...s celkovými jako chodem prostě té třídy...*“ (U2) „*Může se o něho opřít, když se třeba něco nestíhá nebo když se vyhrotil situace, tak vždycky tam má toho pomocníka, který může zaopatřit třeba tu skupinu dětí...*“ (U1) Kód nazvaný záskok, vypovídá o tom, že asistent pedagoga dle respondentů občas zastupuje učitele, ať už je to z důvodu nemocnosti nebo z důvodu chvilkové nepřítomnosti učitele. „*Takže, třeba paní ředitelka potřebovala nutně něco probrat s paní učitelkou, tak si ji odvolala, tak ona mi jako v pokynech řekla, prosím, udělej tady toto...uvidíte, kolik toho stihnete...někdy dokonce i když paní učitelka byla nemocná, takže to jsem v tom případě jsem vlastně taky zastupovala i celý den.*“ (A2) Asistent pedagoga dle respondentů, ale především pracuje s dítětem s SVP. Z výpovědí respondentů A5, A1, A4 vyplývá, že se může stát, že asistent minimálně pracuje s učitelem, neboť je ve třídě dítě, které potřebuje neustálou asistenci. Hovoříme zde tedy o závislosti dítěte právě na asistentovi. Často vítaným prvkem je podle respondentů to, když asistent působí i jako rádce, ať už tedy pro děti (například při individuálních činnostech) nebo právě pro učitele, kdy pomůže a poradí učitelům s nějakými činnostmi, navrhne nějakou možnost realizace aktivity a podobně. „*Tak jsem chodila od dítěte k dítěti a ptala se, jestli tomu rozumí, jestli nepotřebuje s něčím poradit...Zastavila jsem se vlastně tam, kde byla potřeba něco dovysvětlit.*“ (A2) Tomu hodně napomáhá i sebevědomí asistenta, učitelé hodnotí kladně právě aktivitu, odvážnost, rozhodnost a aby si asistent při práci věřil a nebál se zapojování do aktivit. „...*možná se bojí někdy zasáhnout, možná jim to připadne správný, aby čekaly na ten pokyn, ale osobně mi vyhovovalo víc, když ta asistentka iniciovala vlastní nějakou aktivitu.*“ (U1) Zde si můžeme všimnout, že opravdu

všechno se vším souvisí a vše se navzájem ovlivňuje, neboť se zde objevují i kódy nebo významy jiných kategorií. Posledním kódem v této kategorii je kód motivátor. Asistent by totiž měl dodávat odvalu a motivovat dítě se SVP k rozvoji a lepším výkonům. Opět se ale nemusí jednat pouze o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ale rovnou celého kolektivu dětí. Výpovědi asistentů i učitelů se shodují v tom názoru, že by se učitel a asistent, i přes nějaké hierarchické postavení (nadřizený, podřizený) měli chovat jako jeden tým, kde obě profese mají převážně stejná práva a povinnosti. „Tak já myslím, že patří do týmu pedagogů tak, jak je dáno, účastní se porad a je prostě veden na úrovni pedagogů...takže je to vlastně celý tým“ (U3).

Tabulka 3 - Kategorie Práce asistenta pedagoga, Práce učitele

KATEGORIE	KÓDY
<b>Práce asistenta pedagoga</b>	Vlastní příprava materiálů a pomůcek, pomoc, zájem, administrativní činnost, rozvoj dítěte se SVP, realizace aktivit, individuální přístup, sebevzdělávání, spoluúčast při edukaci, spolupráce s rodiči, kontrola dítěte se SVP
<b>Práce učitele</b>	Zadávání úkolů, rada, informování asistenta, seznámení s plánem činností, péče o děti, poslední slovo při rozhodování, kontrola, pomoc asistentovi, začlenění asistenta

Tabulka opět obsahuje dvě kategorie, tentokrát kategorii **Práce asistenta pedagoga** a kategorii **Práce učitele**. Kategorie jsou zaměřeny na konkrétní činnosti dané profese. Jako první se budeme věnovat získaným kódům z kategorie **Práce asistenta pedagoga**. Jak respondenti z řad asistentů, tak respondenti z řad učitelů popsali, že asistenti musí tvořit různé materiály, připravovat aktivity, různé činnosti, buď pro dítě se SVP nebo pro všechny děti (vlastní příprava materiálů a pomůcek). Práce asistenta se týká především v pomoci, realizaci aktivit, kdy záleží na domluvě s učitelem. „...právě asistentka tím, že sama hraje vlastně na klavír, tak mi s dětma písničku přímo i hrála a zpívala, že jsme si to takto rozdělily a jinak mi pomáhá právě třeba s přípravou nějakých pomůcek pro děti, že může vystříhnout něco. No, případně zalaminovat a nachystat dopředu.“ (U4) Podle výpovědí je důležité, aby asistent projevoval zájem, jak o děti, tak o aktivity. Zapojoval se do procesu, byl aktivní, pracoval individuálně s dítětem s SVP a působil tak kladně na jeho rozvoj a kontroloval jeho práci a jeho výsledky (kód individuální přístup, kontrola dítěte se SVP, rozvoj dítěte se

SVP). Ale také aby asistent spolupracoval i s jinými dětmi, podle domluvy s učitelkou. Kódem spoluúčast při edukaci rozumíme, že se asistent rovněž podílí na vzdělávání a výchově dětí, kontroluje děti (učitel má rozhodující slovo). Náplní práce asistenta pedagoga je i zpracovávat, psát a věnovat se i nějaké administrativní činnosti. Asistent by měl znát dokumentaci školky a umět se v ní orientovat. Podle některých respondentů asistenti zpracovávají i svou dokumentaci (deníky, zpráva o činnosti a podobně). „...dokonce jako mi doporučili dělat portfólio s dítětem, takže jsme jako viděli jako všechno, co jsme dělali za práci...co všechno bych mohla nebo jako on by mohl zdokonalit...“ (A4) „My máme nějaký třídní vzdělávací program, takže s ním ona je samozřejmě seznámena a já po ní chci, aby si psala cíle a očekávané výstupy, vlastně s ohledem na to dítě, které má na starosti...“ (U5) Respondent U3 také uvedl, že by se nemělo zapomínat na spolupodílení se na komunikaci a jednání s rodiči (kód spolupráce s rodiči). Asistent by měl být zapojován do práce s rodiči. „...zasahuje na mnoha sférách v tom vzdělávacím procesu, má komunikovat s rodiči, předávat informace mezi rodiči a pedagogem.“ (U3) Poslední takovou náplní práce, na kterou by asistent rozhodně neměl zapomínat, je sebevzdělávání. „Jo, že i toto je právě ten úkol, co já vidím její pro mě, že ona třeba si nastuduje tu literaturu...dítě, které dostane to podpůrné opatření, tak se dostávají na ty děti i příspěvky na nákup hraček, tak já bych potřebovala, aby ta asistentka třeba jako i nastudovala jaké hračky jsou potřeba, jaké pomůcky, aby si to jako zajistila.“ (U5) **Práce učitele** je velice podobná náplní práce asistenta, s tím rozdílem, že učitel žáky na rozdíl od asistenta přímo vzdělává, vychovává, má hlavní, a především poslední slovo při rozhodování, zadává práci asistentovi, úkoluje a kontroluje (odpovídající kódy jsou: zadávání úkolů, kontrola, péče o děti). Opět jsme se z výpovědí dověděli, že někteří z asistentů stojí o věcné radu od učitelů, ať už se to týká přípravy materiálů nebo již konkrétní práce s dětmi/dítětem se SVP. „Takže já jsem si chystala tu přípravu a ty učitelky, jako ukázala jsem to učitelkám, které mi to schválily nebo řekly prostě, nebo mi daly nějaké jako nápady, co bych mohla s dítětem udělat.“ (A4) Je důležité, aby učitel asistenta o všem informoval (informování asistenta), seznámil ho s celým chodem školky, prací a plány činností (kód seznámení s plánem činností). Učitel by měl začlenit asistenta do kolektivu dětí, nevynechávat to. Ale nejen do kolektivu dětí, také do kolektivu ostatních zaměstnanců (pomoc asistentovi). „Vždycky jsem se snažila tu asistentku do toho zapojit, že jsme vymýšlely různé aktivity společně, aby věděla, o co vlastně půjde, aby tomu rozuměla.“ (U1) Respondenti se shodují, že by měla probíhat vzájemná podpora, kdy pomůže asistent učiteli, ale také učitel asistentovi.

Tabulka 4 - Kategorie Význam

KATEGORIE	KÓDY
Význam	Usnadnění práce, podpora, rozdělení práce, urychlení práce, výpomoc, více příležitostí, sjednocení kolektivu, pocit jistoty, přínos, důležitost komunikace, respekt

Kategorie **Význam** popisuje, jaký význam má role asistenta pedagoga pro oslovené respondenty. Týká se to obou skupin respondentů, učitelů i asistentů. Z výpovědí vyšlo najevo, že největší význam asistenta shledávají obě strany v pomoci, usnadnění práce, urychlení práce. „*Za mě prostě...že ty...víc se jim věnuješ prostě jako učitelka, že když je tam ten asistent, tak stíháš toho víc.*“ (U2) Usnadnění spočívá v tom, že není všechno jen na zodpovědnosti učitele, jsou na to dva, takže starost je poloviční a s tím souvisí i právě to urychlení práce, kdy se učitel nezaobírá je jednou aktivitou s dětmi, ale může ji přenechat asistentovi a věnovat se třeba jiné aktivitě. Jeden druhého podporuje, vypomáhají si. Mají možnost si práci rozdělit, tím získávají více příležitostí a prostoru pro práci s dětmi, mohou se dětem věnovat více individuálně. „*...když je pro to určité jedno děcko, tak aby se mu jako věnovalo, aby ulehčil práci tomu učiteli. Aby se mohl věnovat ostatním dětem, protože takovým děckám se musíš věnovat neustále.*“ (U2) Asistent je přínosem, společně stíhají připravit více aktivit, materiálů, nápadů, pro učitele je asistent oporou, dodává mu pocit jistoty, na řešení různých situací jsou najednou dva a ne jeden. Důležitá je vzájemná komunikace (kód důležitost komunikace) a respekt z obou stran. Asistent také pomáhá se sjednocením kolektivu, zajímá se o děti, začleňování dítěte se SVP do kolektivu, aby byl kolektiv dětí jednotný, respektovali se a spolupracovali. „*...vlastně řešili jsme tam i kdyby tu integraci mezi dětmi, aby se mu neposmívali a naopak, aby dobře zapadl do kolektivu.*“ (A2)

Tabulka 5 - Kategorie Vlivy

KATEGORIE	KÓDY
Vlivy	Věk, zahlcení povinnostmi, zkušenost, délka praxe, zdraví, kapacitní nedostatky v mateřských školách, pracovní pozice, postižení dítěte, charakter skupiny dětí, absence učitele, potíže s technikou

Kategorie **Vlivy** obsahuje všechno, co působí a ovlivňuje dle respondentů vzájemnou spolupráci učitele a asistenta. Ale také práci s dětmi ve třídě. Respondentky A1, U3, A3, U4,

U1, U2 vypovídají, že velký vliv na efektivní spolupráci a obecně výkon jednotlivých profesí má množství dětí v jedné třídě. Respondenti se shodují, že plná kapacita třídy, což je 28 dětí, je neúnosná, náročná a bez pomoci asistenta by byla těžce zvládnutelná. Díky pomoci asistenta může učitel práci mezi ně rozdělit, ale i tak je složité pracovat s každým dítětem individuálně. Protože jsou učitelé i asistenti zaneprázdněni, neprobíhá u některých respondentů kvalitní evaluace a hodnocení práce mezi asistentem a učitelem. Tyhle informace jsou charakterizovány kódem zahlcení povinnostmi a kapacitní nedostatky v mateřských školách. „...*poptávka po místech v mateřské škole je obrovská. A pokud zřizovatel ve spolupráci se školkou chce vyhovět, tak ano, třídy jsou naplněné do nejvyšších počtů...ale na druhé straně to zase vede k tomu, že pedagoga...nemá tolik prostoru, aby se mohl věnovat všem dětem individuálně.*“ (U3) Vše se také odvíjí i od toho s jakým kolektivem dětí se ve třídě pracuje (charakter skupiny dětí) a jaké indispozice má dítě se SVP (postižení dítěte). Takovýmto okolnostem se učitel i asistent musí umět přizpůsobit a jednat podle toho. S každou skupinou se totiž pracuje jinak. „...*já jsem tam vlastně měla i to i toho svého chlapečka, který potřebuje fakt, jako by stoprocentní dohled, on nesmí jít nikam sám jo, protože má... a ona kolikrát ta ředitelka prostě odešla úplně. A teď já ve třídě pětadvacet dětí a k tomu toho...*“ (A1) Tahle výpověď respondentky A1 nám objasňuje další prvek ovlivňující spolupráci. Kódem absence učitele se vyjadřují dva pohledy. Jeden pohled je ten, že asistent zastupuje učitele z důvodu jeho chvilkové absence nebo z důvodu nemocnosti, což jsme zmiňovali již v kategorii Status asistenta pedagoga. Také zastupování je samozřejmé a většina respondentů to neberou negativně. Způsob zastupování s negativním kontextem je takový, že učitel nevykonává svoji profesi tak jak by podle respondenta měl a musí zastupovat jeho kompetence i když je učitel přítomen. Konkrétně zmiňuje asistentka A3 a asistentka A1, kdy v obou případech jejich iniciativa zastoupit roli učitele pramenila ze špatného, nebo dokonce žádného výkonu profese učitele. Nebo z tzv. rivality, kdy asistentka měla více zkušeností než učitelka a učitelka to právě vzala jako rivalitu neboli soupeření. To mělo pak za následek negativní postoj a jednání k asistentovi. Kvalitní výkon práce může být ovlivněn také technickými zařízeními, kdy učitel nebo asistent potřebuje používat nějaké elektronické zařízení, které právě nefunguje. Například respondentka A3, musela používat techniku ke kontrole cukru u dítěte s cukrovkou. Když nefunguje technika, která je v dnešní době již důležitou součástí nejen v mateřských školách, ale v celém vzdělávacím systému, může nastat problém, protože učitel nebo i asistent musí najednou předělat své plány. Tohle jsme označili kódem potíže s technikou. A nyní přecházíme faktům, které zásadně ovlivňují spolupráci a výkon dané profese a opakovaly se

u každého z respondentů. jsou označeny kódy věk, zdraví, zkušenost, délka praxe a pracovní pozice. Opět musíme k výročkům přistupovat tak, že se jedná o subjektivní názory na základě vědomostí nebo zkušeností oslovených respondentů. Hodnocení vlivu věku na spolupráci a na výkon dané profese vychází tak, že člověk, který je ze starší věkové kategorie přináší spoustu svých zkušeností, praxe do procesu. Ví, jak má jednat, jak se má chovat, co se od něj vyžaduje a podobně. Ale také může nastat, že právě vysoký věk je překážkou pro kvalitní výkon profese. „*Moje první asistentka byla starší paní po padesátce a ta byla úplně skvělá...Hodně mi pomohla i v začátcích, když jsem začala pracovat...*“ (U1) Člověk, který je mladý a nemá tolik zkušeností a praxe, neví třeba jak má jednat, co přesně se od něj očekává, jeho přístup nemusí být dostačující, ale na druhou stranu člověk z mladší generace přináší novelizované poznatky, pomůcky do procesu vzdělávání, moderní pohled na svět a podobně. „*...když jsem měla třeba mladší spolupracovníci, kolem těch dvaceti let, tak to ne vždycky bylo úplně ideální, protože tam se hodně muselo jim říkat, co bylo potřeba udělat...že nebyla taková ta iniciativa z její strany...*“ (U1) Výpovědi respondentů se v tomto často lišili. Někteří mají zkušenost se starší kolegyní, který byl podle jejich slov ideální, přínosný. Jiný měl negativní zkušenost se starší kolegyní. A naopak to může být právě s mladšími, kdy u jednoho respondenta byli mladší tou pozitivní zkušeností, protože byli aktivní a měli o tu profesi zájem, u druhého to bylo právě naopak, kdy jedinec byl spíše pasivní, ať už se mu nechtělo nebo neměl odvahu udělat nějaký krok. S věkem rovněž souvisí i zdraví jedince. „*...znám jednu, která už je v důchodě. Ale prostě ve školce bude...ale ona je vyhořelá, totálně vyhořelá, ona si nepamatuje jména dětí. Ona po nich jen křičí, že má migrény, že ji bolí hlava, že se mají ztišit...když právě jak jsem říkala tu pětadvaceti letou holku, tak bych řekla, že toto je takový ten úplně super věk, jako jsi mladá jo, máš spoustu...síly, spoustu energie, tak do toho chceš něco dát.*“ (A3) Analýza výroků všech respondentů ukázala, že za kvalitním výkonem povolání stojí zkušenost a délka praxe jedince v daném oboru. Respondenti zastávají názor, že kvalitní vzdělání a praxe je základem pro odpovídající výkon svého povolání. Někteří respondenti pracovali s kolegy s minimální praxí, kdy třeba původně ani nepracovali v pedagogickém oboru, ale třeba v oboru hotelnictví. Asistent nebo učitel, který nemá dostatečnou délku praxe nebo má minimální zkušenosti v oboru nemusí někdy jednat správně, jeho jednání může být zkresleno. „*...mladá holka...která není vyhořelá...měla zase čtvrtý rok...učitelky, myslela si, že sežrala svět, měla všechno naučené z takových různých těch z ministerstva, takové ty odborné články a tak. Ale jako pracovat s dětma absolutně nulové...ona s nimi necvičila...ona tam prostě jen stála...*“ (A3) „*...kdy asistentku vykonávala bývalá paní*

učitelka ze školky, třeba důchodkyně...takže ta měla velkou zkušenost s prací s dětma.“ (U4)  
 „...pokud někdo neměl pedagogické vzdělání, tak ta spolupráce byla v tomhle směru trochu horší.“ (U4) „...myslím, že je to tou neinformovaností a tím, že jsou třeba nový...u nás vždycky byly ty asistentky poprvé, že byla jejich první školka. Takže možná teď už by to bylo jinak...“ (U1) „Tak určitě musí mít ty odborné znalosti, ale musí mít hodně praxe, protože ta je podle mě jedna z nejdůležitějších věcí, možná důležitější než ta teoretická, ty teoretické znalosti...“ (U3)

Tabulka 6 - Kategorie Kvalifikace

KATEGORIE	KÓDY
Kvalifikace	Vzdělání, odlišné počáteční vzdělání, změna pracovní pozice, kurz pro asistenty pedagoga

Na první pohled by se mohlo zdát, že kategorie **Kvalifikace** spadá spíše do kategorie Vlivy, nebo by mohla být její podkategorií. Ale my jsme v této kategorii vystihli již konkrétní poznatky o kvalifikaci, které je podle nás třeba vydefinovat samostatně v jedné sólové kategorii. Podle respondentů má na pracovní výkon velký vliv vzdělání asistenta pedagoga. Spolupráci i přístup k práci může ovlivňovat druhy vzdělání, zda se jedná o středoškolské, vysokoškolské, kolik praxe v oboru jedinec má. Také rozhoduje fakt, jestli má jedinec vzdělání s pedagogickým zaměřením či zcela odlišným počátečním vzděláním. „...zatím jsem se setkala jenom s ženami, které třeba většinu svého profesního života strávili na úplně jiné pozici. Třeba...pracovali v továrně nebo jako prostě vůbec nejsou jakoby z té oblasti a oni si potom udělají nějaký kurz...a to je tam taky hodně vidět, že v podstatě ten kurz jako není dostatečněj kolikrát na to, aby byly prostě připravení na tu na tu pedagogickou činnost...“ (U5) Podle respondentů záleží i na tom, zda se asistent dostatečně dovzdělává v oboru (sebevzdělávání). Jako problém může působit i fakt, že jedinec nikdy nepracoval v podobně zaměřené profesi a započal práci na pozici asistenta pedagoga úplně nově. Například jedinec pracoval na pozici účetní v nějaké firmě a teď se rozhodl změnit svoji profesi na asistenta pedagoga (kód změna pracovní pozice). Jde o to, že člověk, který během své kariéry nepracoval ve vzdělávací instituci, nemusí být na dobré úrovni. Ale opět je nutné neházet všechny do jedné skupiny, protože jsou i jedinci, kteří sice nepracovali s dětmi, ale díky jejich vlastnostem a přístupu žádné konflikty nenastaly. Podle respondentů může negativně působit na proces spolupráce učitele a asistenta nebo na rozvoj dětí i nedostatečné znalosti asistenta, které jsou ovlivněny původním povoláním, nebo nspecifická odbornost učitele, kdy učitel nemusí vědět, jak přesně s dítětem se SVP pracovat a nemůže ho tím



pádem dobře rozvíjet. „*Já třeba popravdě neznám úplně všechny ty činnosti, které je potřeba s ním dělat, nemám tady toto úplně nastudovaný. A očekávám třeba od té asistentky, že ona se tomu bude věnovat.*“ (U5) Nesmírné výhody respondenti vidí v tom, když asistent pedagoga má vhodné vzdělání i praxi, kdy se od počátku pracovní aktivity věnoval tomuto oboru nebo mu výrazně podobnému. A pokud ne, tak musí být dostatečné prostředky pro dozdělení. Jednohlasná shoda respondentů se objevila právě u komentování způsobu vzdělávání osob, ucházejících se o místo asistenta pedagoga. Jedná se o vzdělání prostřednictvím kurzu. Hodnotí jej jako nedostačující, málo odborný, negativně hodnotí délku trvání kurzu, či málo hodin praxe. Výpovědi jsou označeny kódem kurz pro asistenta pedagoga. Zde jsou uvedeny přímé citace respondentů na tohle téma: „...*v minulosti vím, že jsem zažila situace, kdy asistent, který si udělal základní kurz na asistenta v nějaké tříměsíční lhůtě si myslel, že získal v podstatě kvalifikaci pedagoga a díky svým osobním vlastnostem v podstatě řídil nebo chtěl řídit paní učitelku...*“ (U3) „...*i když jsou to holky snaživý, tak tím, že nechci to shazovat, ale že mají ten kurz, že mnohdy si nejsou úplně jisti, kde jsou ty jejich kompetence a kde můžou zasahovat...*“ (U1) „...*hodně záleží na tom, jaký asistent je a jaké má vzdělání...hodně bývají asistenti, kteří mají v uvozovkách pouze ...ten kurz asistenta pedagoga. Sama jsem tím kurzem prošla, takže můžu říct, že mi přijde pro výkon této pozice nedostatečný. Jo, že je to takový prostě rychlokurz, praxe málo. Takže pak se může stát, že třeba člověk přijde do té reality a vlastně najednou zjistil, že o té práci má třeba malé ponětí, nebo si neví s některými situacemi rady...*“ (U4) „*Za mě ten kurz je to taková rychlokvaška, když se musíš něco naučit, nemáš tam tolik těch za ty hodiny zkušeností, jo, jak třeba fakt na té střední, že tam máš každý rok nějakou praxi a tady je fakt máš jenom 14 dní praxi a moc za to nepochytíš. Takže za mě ten kurz jako pro někoho sice super...ale za mě je fakt lepší ta střední škola, kde máš ty praxe každý rok.*“ (A3)

Tabulka 7 - Kategorie Postoj k roli asistenta pedagoga

KATEGORIE	KÓDY
<b>Postoj k roli asistenta pedagoga</b>	Odmítavý postoj, kladný postoj, vděk za pomoc, konflikt, přehlížení asistenta, nadřazování, subjektivní pohled, ocenění práce asistenta pedagoga, kladné přijetí role, citové ubližování, závist, nepochopení, pomlouvání

Kategorie **Postoj k roli asistenta pedagoga** charakterizuje pomocí vybraných kódů dvě roviny hodnocení. Oslovení učitelé i asistenti se vyjadřovali dle svých zkušeností a názorů, tudíž projevovali svůj subjektivní pohled na danou problematiku. Respondenty lze rozdělit

převážně na dvě skupiny. První skupinou jsou ti, kteří zauímají odmítavý postoj k roli asistenta pedagoga. Podle výpovědí respondentů to může mít hned několik důvodů, například pocit ohrožení, kdy se učitel bojí o svou pozici učitele, nepřijetí profese asistent pedagoga, nepochopení kompetencí asistenta, tudíž nastává závist, konflikt při domlouvání, požadavcích a celkově při spolupráci. Ale také zde mohou být příčinou i osobnostní vlastnosti, sympatie či antipatie nebo také předchozí zkušenost, tudíž zaujatý postoj. „...*takže, snažila jsem se být aktivní, zapojovat se...i ta komunikace s níma byla na dobré úrovni než prostě s tou...co mě neměla ráda. No, jakože co jí vadilo prostě, že ji tak jako nahrazuju...potom teda začala podkopávat ty nohy, no jako dělala všechno, co mohla by mě pošpinila, aby ona byla dobrá...*“ (A3) z této výpovědi vyplývá, že učitel, který špatně vykonával svou profesi měl pocit ohrožení z pozice asistenta, záviděl jeho dobrý vztah s ostatními kolegy či dětmi, proto citově ubližoval asistentce a pomlouval její práci či jednání, čímž se jí snažil ublížit. Jedna asistentka vypověděla, že učitel, se kterým spolupracuje se neustále povyšuje a dává najevo vyšší postavení učitele (nadřazenost). „*A ještě se mi jakoby nelíbí, když ta učitelka říká, ty si prostě jenom asistent, ty děti budou poslouchat prostě to, co hlavně řekne paní učitelka...ne, že dvě učitelky budou tady a asistentka budou úplně na opačné straně...*“ (A5) V tomto případě může být asistent sebelepší, ale učitel ho stejně nepřijme. Ale také může být příčinou negativního postoje i přehnaná aktivita asistenta nebo neprofesionální zasahování do kompetencí učitele. Učitelé vypověděli, že pokud jim asistent zasahoval do práce a nerespektoval určité hranice přišel již zmíněný konflikt, který ovlivňuje vzájemnou spolupráci. Z výpovědí asistentů jsme také zjistili, že takzvané přehlížení (přehlížení asistenta) jim neumožňuje kvalitní výkon profese. Přehlížení souvisí s neuznáváním role asistenta, kdy učitel nerespektuje jeho postavení ve třídě a jeho důležitost ve vzdělávání. Prostřednictvím analýzy výpovědí jsme zjistili, že nejčastější projevy přehlížení jsou: nezapojování asistenta do práce, nepřijetí do pracovního kolektivu, neposkytnutí potřebných informací nebo prostředků k práci. „*A možná i potřeba dostávání třeba více materiálů od těch učitelek, víc informací...mít tam větší názor, třeba ...jako prosadit se víc, protože máme tam paní učitelky, které nechcú, aby se asistent pedagoga prosadil.*“ (A5) Během analýzy výpovědí jsme se velice často setkávali i s kladným postojem k roli asistenta pedagoga. Učitelé roli asistenta přijali dobře, chápou její význam a důležitost v rámci edukace a práce v mateřské škole (kladné přijetí role). Učitelé i asistenti se vzájemně respektovali, pomáhali si. Učitelé viděli smysl role asistenta pedagoga v procesu vzdělávání. Vnímali ho jako velkou oporu, což potvrzuje i výrok: „*Tam to právě fungovalo tak, že jsme byli jako jedno tělo, jedna duše, takže všechno fungovalo, jak*

*má. Hodně mi pomohla i v začátcích, když jsem začala pracovat a celkově jako do teďka si ji chválím...“ (U1) Respondent zde vyjadřuje vděk za pomoc asistenta pedagoga, oceňuje práci asistenta pedagoga i jeho postoj k dětem. „...učitelky byly rádi za to, že mě mají ve třídě, protože věnovala jsem se i jiným dětem a jím jsem pomáhala a vůbec mě nebrali jako...že prostě musím dělat, co oni chtěou, abych dělala.“ (A4) Tohle všechno vyplývá z osobních zkušeností respondentů. Také to vypovídá o znalostech učitele i asistenta (znalost kompetencí učitele i asistenta, orientace v problematice inkluze a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami apod.)*

*Tabulka 8 - Kategorie Vlastnosti*

KATEGORIE	KÓDY
Vlastnosti	Iniciativa, vlastnosti osobnosti, kreativita, vstřícnost, aktivita, ochota pomoci, upřímnost, všestrannost, sympatie, charakter, chápavost, samostatnost asistenta

Následující kategorie nazývaní se **Vlastnosti** souvisí i s jinými kategoriemi. Je takovým prvkem ovlivňujícím i jiné kategorie, například již zmíněnou kategorii Postoj k roli asistenta pedagoga. Aby mohla probíhat kvalitní vzájemná spolupráce a vzdělávání měl by být asistent ochotný pomáhat, být všestranně zaměřený, iniciativní, kreativní, aktivní. Přicházet se svými nápady za učitelem a projevovat zájem o práci. Hlavně by měl dostat prostor pro již zmíněnou realizaci a aktivitu. „...vstřícný, nápomocný, aby jakože respektoval ty pokyny té učitelky. Aby jako klidně...ty nápady i nabídl učitelce...je to prostě o té komunikaci...já jsem osobně ráda, když jako přijde a jako přijde a jako s něčím jako něco třeba poradí...“ (U2) Asistent by měl být také samostatný, kdy mu učitel nemusí neustále připomínat co má dělat a zadávat úkoly (kód samostatnost asistenta). „...automaticky asistent jde za ním a jde mu to už jako vysvětlovat, nebo víme, kde máme mezery, tak i sám asistent jde a pojď, půjdeme si procvičit to, co ti nejde třeba...“ (U2) Tohle se týká i učitele, kdy by učitel měl projevovat zájem o asistenta, být vstřícný, ochotný mu pomoci. Oba aktéři by měli být chápaví, vstřícní, upřímní k sobě navzájem. Ideální je dle respondentů, když při spolupráci působí vzájemné sympatie, naladění. Asistent i učitel vnímají své povolání stejně, přistupují k němu se vši zodpovědností a respektem, tudíž k sobě navzájem. Vlastnosti osobnosti a charakter obou aktérů, to je to, na čem závisí spolupráce, jednání a přístup k práci, dětem i ke svým kolegům.

Tabulka 9 - Kategorie Aktivita dítěte se SVP

KATEGORIE	KÓDY
Aktivita dítěte se SVP	Závislost dítěte na asistentovi pedagoga, izolovanost, problém s autoritou, individuální vzdělávací plán, problém s prací v kolektivu, náročnost, začlenění dítěte do kolektivu, pomalá adaptace dítěte, diagnóza dítěte, častý odchod z výuky, speciální pomůcky

Asistent pedagoga je přidělen ve třídě, kde se vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Kategorie **Aktivita dítěte se SVP** popisuje aktivitu dítěte, zapojování se a práci s dítětem s SVP. Respondenti se shodují v názorech, že asistent pedagoga je v mateřské škole prvně pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a následně pro pomoc učitelů. Z toho vyplývá, že vlastně asistent díky práci s dítětem pomáhá i učitelům, protože má čas se věnovat ostatním dětem. U většiny respondentů byly děti se speciálními vzdělávacími potřebami zcela závislé na asistentovi (závislost dítěte na asistentovi pedagoga). „*Takže s...co ho mám vlastně jakoby na starosti, tak tomu hlavně jakoby dopomoc při té chůzi. Nesmí jít sám vlastně do umývárky.*“ (A1) „...*jako když jsem měla dítě s cukrovkou...nic jsem tam neměla za přípravu, ale taky jsem zasahovala vlastně do toho, jak se učily ty děti...protože sem mu píchala inzulin, nebo se musel jít vyběhat, když měl vysokou intenzitu toho cukru.*“ (A3) Pro dítě byl vytvořen individuální vzdělávací plán, kterým se učitel i asistent museli řídit. Některé děti se SVP měli problém s autoritou, s prací v kolektivu, probíhala pomalá adaptace dítěte, proto snahou učitele i asistenta bylo postupné začleňování dítěte do kolektivu. „...*to dítě, co jsem měla na starosti, tak on prostě nemohl ze začátku pracovat s dětma. On potřeboval prostě být izolovaný a dělat práci sám...pak to dítě začalo prostě chodit i za dětma a už jsme to začali jako tak spojovat, co dělaly děti, co byli schopni dělat...ale co nebyl schopný udělat, tak jsem to nějak změnila tak, aby to bylo prostě na jeho úrovni.*“ (A4) Může se stát, že dítě nemá dobrý vztah s asistentem, nerespektuje ho, nedokáže se k němu otevřít. To má za následek trénink a postupné sblížení s dítětem, proces je o to víc zpomalen. „...*že jsme si až teďka po Vánocích na sebe vážně zvykli, že už respektuje to dítě i mě...*“ (A5) Respondentka z asistentů zmiňuje fakt, že musela několikrát s dítětem odcházet z kolektivu a z řízené činnosti, neboť to vyžadoval jeho stav (diagnóza dítěte, častý odchod z výuky). Nebo také musel být izolován od skupiny z důvodu jeho diagnózy. „...*nejsem s těma dětma s ostatníma. Ani s tou učitelkou, my jsme zvlášť ve třídě...všechno se dělá úplně mimo kolektiv dětí.*“ (A5) Jak zde respondent zmiňuje, práce

s dítětem se SVP je velice náročná, některé děti potřebují neustálou pozornost, péči a také speciální pomůcky. Učitelé i asistenti se shodují, že pozice asistenta je v takových situacích opravdovým přínosem.

Tabulka 10 - Kategorie Ovlivnění dítěte se SVP

KATEGORIE	PODKATEGORIE	KÓDY
Ovlivnění dítěte se SVP	Vliv pozitivní spolupráce	Vyrovnanost, komfort, rozvoj schopností dětí, trénink nedostatků, rozšíření vědomostí, autorita, jednotnost, fungující kolektiv dětí, důvěra, spokojenost
	Vliv negativní spolupráce	Problém v rozvoji dítěte, uškození kolektivu dětí, zmatek, odmítavý postoj, zhoršení vztahů, disfunkce, chybí individuální přístup, rozhození kolektivu, konflikt autorit, odpor, nesoulad mezi asistentem a dítětem

Zde si popíšeme, jak může vzájemná spolupráce asistenta a učitele ovlivnit dítě se SVP. Kategorie se nazývá **Ovlivnění dítěte se SVP**. Obsahuje dvě podkategorie: **Vliv pozitivní spolupráce** a **Vliv negativní spolupráce**. Zde máme hned několik důvodů, proč je důležité, aby mezi asistentem a učitelem probíhala dobrá vzájemná spolupráce. **Vliv pozitivní spolupráce** má blahodárné účinky na rozvoj dítěte. Dítě je ve školce vyrovnané, v klidu, v pohodě, nemá ho co rozrušovat a rozšiřuje si vědomosti. Asistent nebo učitel s ním rozvíjí jeho schopnosti, trénují nedostatky. Učitel i asistent mají u dítěte autoritu. Ve funkčním kolektivu a efektivní spolupráci dítě více důvěřuje, zažívá komfort je spokojené. „...*třeba ten chlapec se víc už svěřoval potom mně než paní učitelce...a tak se třeba jsme se dozvěděli i víc informací tím, že jsem s ním trávila více času a byla lepší ta důvěra...*“ (A2) Díky jednotnosti učitele a asistenta spolupracuje i dítě, ať už s jedním z aktérů nebo

s kolektivem dětí (fungující kolektiv dětí). „*Takže určitě, když je ta spolupráce na dobré úrovni a všechno funguje, tak i pro ty děti je to přínosem, vědí, že prostě je to pořád stejně, že se vlastně můžou obrátit na mě i na asistentku a že prostě budeme jednotní a funguje to.*“ (U4) **Vliv negativní spolupráce** má opačné účinky. Kolektiv je rozhozený, ve skupině je zmatek, chybí individuální přístup. Dítě zažívá konflikt s autoritou, neví, s kým pracovat. „*...když nedokážeme spolupracovat jakoby spolu ty učitelky, tak jak s náma můžou spolupracovat ty děti, že je to prostě o chaosu, kdy ty děti prostě nerespektují jo, nevědí vlastně, která z nás má pravdu, když něco řešíme.*“ (A1). Celkově se zhorší vztahy, projevuje se nesoulad mezi dítětem a asistentem. Problém může nastat také mezi rodiči a asistentem nebo učitelem. Podle respondentů nastává problém v rozvoji dítěte. Nejen dítěte se SVP, ale i ostatní děti mohou zažívat odpor a odmítavý postoj ke školce, k autoritám či k činnostem. Uškodí to celému kolektivu dětí (disfunkce).

Tabulka 11 - Kategorie Očekávání

KATEGORIE	KÓDY
Očekávání	Zlepšení komunikace, zapojení do pracovního kolektivu, větší informovanost, respekt, dostatek příležitostí, stejná práva, umět jednat s lidmi, pozitivní vztah, aktivnější mladší generace

Poslední naší kategorií je kategorie **Očekávání**. Jinými slovy, jaká očekávání respondenti mají od budoucí spolupráce, co by chtěli změnit, zlepšit, upravit a podobně. Nejvíce respondentům jde o zlepšení komunikace a větší informovanost, jak ze strany asistenta, tak ze strany učitele. Dále by respondenti z řad asistentů chtěli dostatek příležitostí pro vlastní práci, očekávají lepší začlenění do pracovního kolektivu, aby všichni měli stejná práva, byli zhruba na stejné úrovni a nikdo se nad nikoho nepovyšoval, tudíž více se navzájem respektovat a tolerovat. Obě strany touží po pozitivním vztahu, to znamená, aby mezi oběma aktéry vládla harmonie, soulad. „*...Já bych chtěla. Aby ten učitel i asistent byli na stejné vlně. To znamená, že by měly podobně rádi ty děti, měly stejné cíle, nebo to, co je chcou, chtějí naučit...že by pracovali velice podobně, že vlastně by bylo jedno jestli tam v podstatě je učitel nebo asistent, ať se to nějak hodně nerozlišuje. A taky...aby ten učitel nedupal toho asistenta...tím pádem by tak fungoval i ten kolektiv těch dětí.*“ (A2) Od toho se odvíjí umění jednat s lidmi. Lze to aplikovat jak na dvojici asistent a učitel, tak na asistenta nebo učitele a dítě, nebo rodiče. Vlastně na všechny aktéry působící v procesu vzdělávání. Poslední kód, aktivnější mladší generace, se odvíjí od toho věku, který jsme zmiňovali v kategorii Vlivy.

Respondentka A3 očekává od mladší generace větší aktivitu a zapojení do procesu vzdělávání, a tím pádem i aktivní zapojení do kolektivu a vzájemné spolupráce.

#### 4.2.2 Axiální kódování

V této fázi jsme se dostali ke druhému typu analýzy, a to pomocí axiálního kódování. Axiální kódování se zakládá na informacích (kódech a kategoriích) získaných během otevřeného kódování. Principem je znovu porovnávání, spojování a určování kategorií a subkategorií. Hlavním prostředkem axiálního kódování je tzv. paradigmatický model, díky kterému spojujeme a určujeme vztahy mezi kategoriemi a subkategoriemi. Paradigmatický model se dělí na kategorie:

- a) Příčinné podmínky
- b) Jev
- c) Kontext
- d) Intervenující podmínky
- e) Strategie jednání a interakce
- f) Následky (Strauss a Corbinová, 1999)

Také autoři Švaříček a Šed'ová (Švaříček a Šed'ová, 2010) ve své knize popisují, jak se tvoří tzv. Paradigmatický model nebo tabulka axiálního kódování. Kategorie paradigmatického modelu, v našem případě tabulky, se navzájem ovlivňují, tedy že z jedné kategorie vyplývá ta druhá. A my jsme podle těchto kategorií a jejich významů rozřadili naše kategorie a podkategorie, které jsme vytvořili ve fázi otevřeného kódování. Příčinné podmínky stojí na počátku celého dění, jsou první kategorií, která ovlivňuje následující. Námi zvolenými kategoriemi, které spadají pod příčinné podmínky jsou kategorie: Status učitele, Status asistenta pedagoga, Efektivní vzájemná spolupráce a Bariéry spolupráce. Tyhle kategorie ovlivňují zkoumaný jev, pro nás je to právě Kooperace, do které spadají podkategorie Proces a Empirie neboli zkušenosti. Z toho vyplývá, že postavení učitele a asistenta v mateřské škole a jejich subjektivní postoj ke vzájemné spolupráci celkově působí a ovlivňují proces spolupráce. Postavení učitele je na vyšší úrovni, stává se lídrem, vedoucím. Zadává práci asistentovi, kdy asistent plní roli pomocníka, rádce a je oporou pro učitele. Pokud nastane, že alespoň jeden z aktérů nemá jasně vymezené kompetence a postavení, může proces spolupráce výrazně negativně ovlivnit. Spolupráce může být efektivní, kvalitní anebo naopak mohou nastat problémy a objevit se takzvané bariéry. Pokud je spolupráce efektivní,

je pozitivní klima ve třídě a působí to kladně i na proces vzdělávání, kdy asistent i učitel vzájemně komunikují a plní proces vzdělávání dítěte se SVP a také ostatních dětí v kolektivu. Pokud se objeví bariéry, tzn. negativní faktory, narušují proces vzájemné spolupráce i proces vzdělávání. Mezi bariéry patří např. nedostatečná komunikace, špatné jednání, nerespektování se, pasivní přístup k práci či k dětem atd. Každá výpověď respondentů se odvíjí od jejich vlastní zkušenosti. S tím souvisí kontext, jedná se o určité podmínky, které souvisí se zkoumaným jevem a také ovlivňuje strategii jednání a interakci. Nám zde zapadá kategorie Aktivita dítěte se SVP. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je často závislé na asistentovi pedagoga, může mít problém s autoritou, se začleněním do kolektivu nebo vzdělávací obtíže. Práce s dítětem se SVP je náročná, náročnost se odvíjí od diagnózy dítěte. Aktivita dítěte se SVP také působí na jev kooperaci, kdy spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem se vyvíjí a přizpůsobuje určitým podmínkám jaké v konkrétní třídě mateřské školy jsou a s jakým dítětem se pracuje. Učitel i asistent musí spolu konzultovat přípravu materiálů, domlouvat se a provádět reflexi a evaluaci, jak k dítěti se SVP, tak ke své práci. Za intervenující podmínky považujeme kategorie Vlivy, Kvalifikace, Vlastnosti, Postoj k roli asistenta pedagoga. Jedná se o vlivy jako například věk aktérů, zkušenosti, praxe, která ovlivňuje výkon profese, vztah mezi asistentem a učitelem. Ale také vztah mezi asistentem, učitelem a dítětem se SVP. Řadíme zde také kvalifikaci asistenta pedagoga a učitele, jejich vlastnosti, jací jsou k dětem, k práci, k sobě navzájem (např. kreativní, aktivní, iniciativní). Významný vliv má také samotný postoj k roli asistenta. Někteří jej vnímají, jako velkou pomoc a pozitivum ve třídě. Někdo jej považuje naopak za přítěž, komplikaci, neboť může mít vlastní negativní zkušenost. Tyhle kategorie mají významný vliv na kategorii strategie jednání a intervence. Jsou činiteli, kteří ovlivňují v našem případě kategorie Práce asistenta pedagoga a Práce učitele. Na přístupu k práci a následné realizaci asistentem i učitelem závisí celý proces vzdělávání a výchovy dětí a rozvoj dítěte se SVP. Ze všech těchto kategorií a jejich působení vychází určité následky. Pro nás jsou to kategorie Význam, Očekávání, Ovlivnění dítěte (Pozitivní vliv spolupráce, Negativní vliv spolupráce). Od všech předchozích kategorií se odvíjí očekávání, které oba aktéři mají od vzájemné spolupráce, od práce asistenta i učitele. Významností spolupráce je, že si navzájem asistent i učitel pomáhají, respektují se, ulehčují si práci, protože si ji mohou rozdělit a například pracovat s dětmi více individuálně. A konkrétně se věnovat dítěti se SVP. Proto je následkem spolupráce i právě ovlivnění dítěte buď pozitivně (rozvoj dítěte, porozumění si, radost z pokroku apod.) nebo negativně (nedostatečný rozvoj, konflikt s autoritou, odpor k činnostem apod.). Proto je důležité, aby



vzájemná spolupráce obou aktérů byla, co na nejlepší možné úrovni. Pro názorné vyobrazení axiálního kódování poslouží následující tabulka číslo 12.

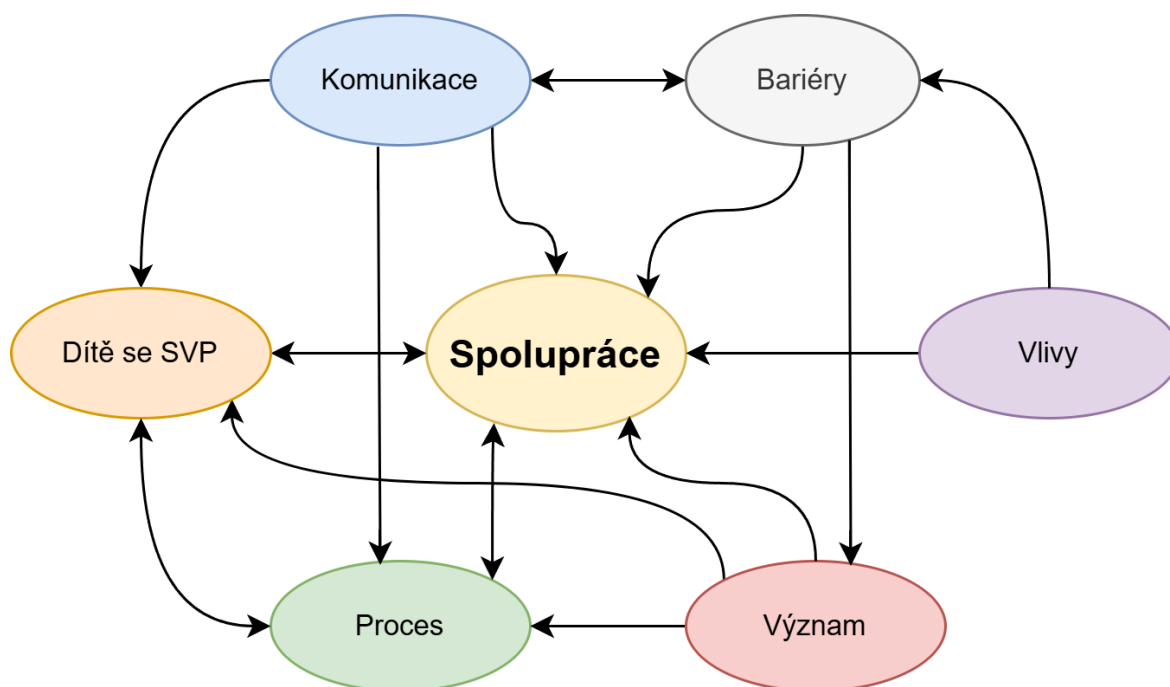
Tabulka 12 - Axiální kódování: tabulka

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání a interakce	Následky
Status učitele; Status asistenta pedagoga; Efektivní vzájemná spolupráce; Bariéry spolupráce	Kooperace (Proces spolupráce; Empirie)	Aktivita dítěte se SVP	Vlivy; Kvalifikace; Vlastnosti; Postoj k roli asistenta pedagoga	Práce asistenta pedagoga; Práce učitele	Význam; Očekávání; Ovlivnění dítěte se SVP (Vliv pozitivní spolupráce; Vliv negativní spolupráce)

#### 4.2.3 Selektivní kódování

Poslední a vrcholnou částí celého kódování je selektivní kódování. Díky axiálnímu kódování se připravily podmínky pro analýzu prostřednictvím selektivního kódování. V selektivním kódování se pokračuje ve zkoumání vztahů dosavadních kategorií a vytvoření dalších klíčových kategorií. Z klíčových kategorií se určí jedna stěžejní kategorie. Ze všech kompletních kategorií poté vzniká nová teorie. (Strauss a Corbinová, 1999)

Nastává prostor pro konečné analyzování doposud získaných dat. Díky neustálému analyzování rozhovorů, tvorbě kódů a kategorií, popisování jejich významů, porovnáváním vztahů jsme získali nespočet materiálu pro závěrečnou analýzu. V této fázi se ještě více orientujeme v řešené problematice, známe názory a postoje všech oslovených respondentů. Na obrázku č. 5 je znázorněn diagram popisující naši ústřední kategorii a další podkategorie, které s ní jsou v nějakém určitém vztahu. Popis a charakteristika ústřední kategorie a podkategorií, vysvětlení jejich významu a souvislostí se nachází v textu pod obrázkem. Všechny kategorie a podkategorie vychází z doposud získaných dat a informací, v rámci otevřeného a axiálního kódování.



Obrázek 5 - Diagram selektivního kódování

Námi zvolenou ústřední kategorií, kolem které se všechno pohybuje a souvisí opravdu se vším je kategorie Spolupráce. V našem případě se jedná o vzájemnou spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole. Spolupráci nám ovlivňuje spousta faktorů. Ty mají za následek dvě podoby spolupráce, pozitivní a negativní. Pozitivní spolupráce neboli efektivní je taková, kdy všechny způsoby komunikace, jednání, realizace jsou na dobré úrovni a má jen pozitivní následky. Negativní spolupráce má opačnou funkci. Znemožňuje a negativně ovlivňuje proces spolupráce, kdy oba aktéři společně nefungují, nedomlouvají se, vznikají různé problémy, konflikty.

Všechny podkategorie, které se v diagramu kumulují okolo hlavní kategorie Spolupráce, přímo spolu významově souvisí nebo se nějak ovlivňují. Ale také prostřednictvím určité podoby spolupráce se mohou ovlivňovat podkategorie mezi sebou navzájem.

Jako první se zaměříme na podkategorii Význam. Neboli významnost asistenta pedagoga v rámci vzájemné spolupráce obou aktérů, dítěte se SVP a v samotném procesu. Asistent pedagoga je významnou pomocí pro učitele, je pro něj oporou, vypomáhá v procesu vzdělávání dítěte se SVP i s prací s ostatními dětmi. Čímž usnadňuje práci učitelů. Je možné společně realizovat více aktivit a věnovat se individuálnímu vzdělávání. Významnou rolí asistenta pedagoga je práce s dítětem se SVP. Pomáhá mu v celkovém rozvoji, začlenění do kolektivu. Význam asistenta může být ovlivněn i různými bariérami. Jedná se o faktory, které mají negativní vliv, v našem případě negativní vliv na význam role asistenta pedagoga

v mateřské škole, dále také na vzájemnou spolupráci asistenta pedagoga a učitele, komunikaci mezi asistentem a učitelem, asistentem nebo učitelem a rodičem, asistentem nebo učitelem a dítětem. Mezi bariéry patří: pasivní přístup asistenta, nedostatečná komunikace, nevhodné jednání, neznalost vlastních kompetencí ani kompetencí učitele, kontrast představy a reality, nezkušenost. Bariéry nám vycházejí z vlivů, které na aktéry mohou působit právě negativně, nebo také pozitivně. Mezi vlivy ovlivňující spolupráci asistenta pedagoga a učitele patří: věk obou aktérů, vzdělání, praxe, osobnostní a charakterové vlastnosti, postoj k roli asistenta pedagoga, vlastní zkušenost a subjektivní názor. Proto nelze jednoznačně říct, že vlivy jsou pouze negativní či pozitivní. Někdo může mít zkušenost takovou, že určitý věk nebyl překážkou a ovlivňoval spolupráci převážně pozitivně. Jiný s tímto tvrzením může nesouhlasit, neboť se setkal s nepříjemnou situací, kdy věk měl podstatný význam. Všechno se týká subjektivních pohledů respondentů na věc. Jak jsme již popsali bariéry mohou ovlivňovat i komunikaci mezi aktéry, například negativní postoj obecně k roli asistenta je příčinou toho, že můj vztah k asistentům bude tímto ovlivněn, a tudíž nastanou třeba nějaké problémy právě ve vzájemné komunikaci a domlouvání se. Ale komunikace může být samotnou příčinou některé z bariér. Kdy na základě nesprávné komunikace, domlouvání a sdělování si informací, nastane bariéra třeba ve výkonu nějaké činnosti. Takže komunikace působí i na proces. Komunikace mezi asistentem a učitelem je základem pro tvorbu a realizaci činností. Proces, do kterého spadá práce s dítětem, realizace aktivit, rozvoj a vzdělávání dítěte je velice důležitý. Je efektivní, pokud k němu přistupují všichni zodpovědně. Pokud ne, může se stát, že činnosti dítě nebudou rozvíjet, ba naopak budou pro něj překážkou (nepřiměřené činnosti, nedostatek času, nevhodné pomůcky). Pokud spolu asistent i učitel spolupracují, domlouvají se na podobě vzdělávacího procesu a následně pozitivně ovlivňují dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě vzájemné komunikace si pak aktéři mohou sdělit své pocity a dojmy v rámci spolupráce neboli provést tzv. zpětnou vazbu a vzájemnou reflexi. To, jak mezi sebou komunikují učitel a asistent působí také na kolektiv dětí a převážně na dítě se SVP. Dítě může mít problém s rozvojem svých dovedností, problém s autoritou, kdy neví, se který dospělým má mluvit a koho má poslouchat. A také pokud neprobíhá komunikace mezi asistentem a učitelem, nepřipravují společně žádný vzdělávací plán, může dojít k tomu, že dítě nebude dobře rozvíjeno a jeho socializace bude ohrožena. V tom případě by postrádalo smysl inkluzivní vzdělávání. Ale komunikace nemusí být jen na negativní úrovni. Aktéři by měli být schopní se společně umět domluvit, řešit nějaké

problémy. Cílem obou dvou je totiž především kladně působit na dítě se SVP i ostatní děti ve třídě a poskytnout všem dobrý základ pro další kroky ve vzdělávání a obecně v životě.

**Výrok zakotvené teorie:** Během analýzy dat se začala často objevovat jedna spojitost mezi výroky respondentů. Nejčastější odpovědí nebo vyplývajícím tvrzením bylo, že za celou podobou spolupráce stojí především komunikace mezi aktéry. Z výsledných zjištění se nám vynořuje teorie zakotvená v datech, která se týká vlivu komunikace na vzájemnou spolupráci. Pokud spolu dostatečně nekomunikují, se vším respektem, úctou a jasně vymezenými pravidly, nemůže probíhat efektivní spolupráce a nastávají konflikty.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Nyní se přesouváme k poslední části výzkumu. Zde se zaměříme na zodpovězení námi stanovených výzkumných otázek. Výzkum byl bohatý na získávání dat. Prostřednictvím rozhovorů jsme získali spoustu věcných odpovědí a také vlastní poznatky a zkušenosti respondentů. Výzkumné otázky i stanovené cíle vypovídají o jedné společné věci, a to o důležitosti efektivní vzájemné spolupráce.

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jak asistenti pedagoga a učitelé v mateřské škole popisují proces vzájemné spolupráce?**

Proces vzájemné spolupráce vnímají jako důležitý prvek, který ovlivňuje výkon profese a dítě se speciálními vzdělávacími potřebami i ostatní děti ve třídě. Dle výpovědí respondentů nešlo určit jednu podobu procesu vzájemné spolupráce. Každý má jiné zkušenosti a jiný postoj ke vzájemné spolupráci. Některé zkušenosti jsou více negativní, některé více pozitivní. Shoda nastává v tom, že oba aktéři se snaží o vzájemnou komunikaci, společné plánování činností a aktivit, domlouvají se na cílech, které souvisí s činnostmi v mateřské škole. Spolupráce probíhá v rámci přípravy činností a aktivit v mateřské škole, následně spolupracují na realizaci aktivit s dětmi, vzdělávacími činnostmi a individuální práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Navzájem si pomáhají, radí se, řeší společně problémy, kterou mohou nastat a snaží se společně o překonání. Vyzdvihují důležitost mít společný cíl, tím je pozitivní rozvoj dítěte a začlenění dítěte do kolektivu. Nakonec probíhá společná reflexe a evaluace. Hodnotí práci dítěte, činnosti, které proběhly během dne, a nakonec také vlastní práci, aby se mohli poučit z chyb napravit je. Negativa působící na vzájemnou spolupráci byly označeny jako bariéry, kvůli kterým vzájemná spolupráce neprobíhá efektivně a může negativně ovlivnit i práci s dítětem se SVP nebo ostatní děti v kolektivu. Mezi bariéry byla zařazena: nedostatečná komunikace, nevhodné jednání, kontrast představy a reality, nedostačující vzdělání, málo praxe a zkušeností, konflikty na pracovišti, které dle výsledků mohou pramenit z nejasného vymezení kompetencí, náročnost práce, diagnóza dítěte či osobnostní a charakterové vlastnosti aktérů. Největší význam přikládají k vlivu komunikace na proces vzájemné spolupráce.

**DVO 1: Jakou roli zastává asistent pedagoga a učitel v mateřské škole?** Asistent pedagoga zastává roli pomocníka, rádce. Motivuje děti během činností, pomáhá dětem a učitelé. Připravuje různé činnosti a materiály. Jeho náplní práce je pomoci učitelé, usnadnit a zjednodušit chod ve třídě a také pomoci s rozvojem dítěte se speciálními vzdělávacími

potřebami. Jeho postavení je být podřízený učiteli. To znamená pracovat podle jeho pokynů. Je kladen důraz na to, že asistent pedagoga je také pedagogický pracovník, stejně jako učitel. Vyzdvihují za důležité pracovat na stejné úrovni jako jeden tým. Učitel má hlavní slovo, zastává roli vedoucího, edukátora. Je informátorem nejen pro děti, ale také pro asistenta. Zajišťuje výchovu a vzdělávání dětí, se kterou mu pomáhá asistent. Učitel by se měl podílet na začleňování asistenta do pracovního kolektivu, do kolektivu dětí. Učitel zadává úkoly, vede asistenta k realizaci činností a aktivit. Opět zde mohou působit i negativa, jako jsou například nerespektování kompetencí, pasivní přístup k práci, vlastnosti a charakter obou aktérů, které negativně ovlivňují postavení aktérů a vzájemnou spolupráci.

**DVO 2: V čem vidí oba aktéři význam role asistenta pedagoga v mateřské škole?**

Význam role asistenta je viděn v tom, že pomáhá učiteli i dětem. Dětem poskytuje rady, dopomáhá, motivuje. Učiteli pomáhá v tom, že může zastoupit nějaké činnosti, připravuje pomůcky, aktivity. Pokud učitel s něčím nestíhá, asistent mu s tím pomůže. Usnadňuje práci učiteli a díky jeho aktivitě a zapojování se ušetří čas. Učitel a asistent si mohou práci rozdělit, tím pádem se stihne více věcí. Asistent je pro učitele oporou, vždy je mu po ruce, podporují se.

**DVO 3: Jaká očekávání mají asistenti pedagoga a učitelé od vzájemné spolupráce?**

Očekávají kvalitní komunikaci, respektování, vzájemnou pomoc, profesionální přístup a jednání. Díky vzájemné pomoci vznikne více příležitostí pro přípravu aktivit, práci s dětmi. Očekávají, že společně budou stanovovat cíle, připravovat aktivity, pracovat s dětmi, vzdělávat je, řešit problémy. Oba aktéři očekávají soulad, porozumění a stejná práva, aby spolupracovali jako jeden tým.

**DVO 4: Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole v rámci přípravy na výuku?** Učitel asistentovi zadává úkoly, práci, informuje ho o svých plánech a cílech. Asistent se může spolupodílet na plánování, následně připravuje materiály, aktivity, pomůcky. Společně se domlouvají, pomáhají si. Ale z výsledků analýzy vyplývá, že ne vždy spolupráce probíhá přesně takto, pozitivně. Mohou nastat různé komplikace, které negativně ovlivňují spolupráci v rámci přípravy. Jedná se například o nespolupracování při realizaci, pasivní přístup ze strany učitele nebo asistenta, nejasné vymezení kompetencí obou aktérů.

**DVO 5: Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole v rámci realizace činností a programu výuky?** Spolupráce aktérů v rámci realizace činností záleží opět na mnoha okolnostech, které tu spolupráci ovlivňují. Jako pozitivní

přístup k realizaci činností a programu výuky považují situace, kdy asistent pravidelně spolupracuje s učitelem, je zapojen v kolektivu, vykonává přímo nějaké činnosti, rozděluje si práci s učitelem, kdy učitel vede třeba skupinu žáků a asistent individuálně pracuje s dítětem se SVP. Pomáhají si, podporují se. Jde jim o jednu stejnou věc a tím je kvalitní rozvoj všech dětí i dítěte se SVP. Za negativa působící během realizace jsou považovány situace, kdy učitel nepřijme asistenta, označuje ho spíše jako přítěž. Či naopak učitel chce, aby se asistent zapojoval, ale ze strany asistenta je pasivita nebo naopak nepřiměřená aktivita, která celý proces komplikuje.

**DVO 6: Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole v rámci reflexe výuky?** Proces spolupráce v rámci reflexe byl rovněž hodnocen a popisován odlišně. Za ideální považují to, kdy učitel a asistent společně hodnotí dosavadní práci, pokrok dětí nebo vlastní pozitiva a negativa při práci. Sdílejí spolu názory, každý má prostor se vyjádřit. Vidí v tom důležitost především pro poučení a následné zlepšení pro příští práci. Za negativní vliv je nejvíce považován případ, kdy učitel vyčleňuje asistenta z kolektivu, nerespektuje jeho postavení a kompetence. Tudíž nemohou docílit vzájemného pokroku při práci a pozitivně rozvíjet kolektiv dětí. Opět je vyzdvihována důležitost kvalitní komunikace.

## 5.1 Limity výzkumu

Práce výzkumníka na nějakém projektu nebo výzkumu může také přinášet různé potíže a rizika. Která mohou ovlivňovat konkrétně výzkumníka, respondenty nebo práci samotnou. Je spousta faktorů, které výzkum mohou negativně nebo pozitivně ovlivnit. V našem případě za negativní vliv považujeme získávání dat prostřednictvím rozhovorů, kdy se výzkumník může setkat například s nedostatečně rozvinutými odpověďmi, ruchy z okolí, přístupem respondenta nebo výzkumníka k rozhovoru. I my jsme se potýkali s určitými problémy, které nám následně negativně působily při zaznamenávání a zpracovávání rozhovorů. Nejčastěji to byly například ruchy a rozptylující podněty z okolí. Ať už to bylo okolí v nějakém veřejném prostoru, kde rozhovor probíhal nebo rušivé podněty z pracoviště respondenta. Respondent trval na rozhovoru v prostředí mateřské školy. Rušivým podnětem byli děti ve školce a kolegové, kteří vstupovali do kanceláře. Nebo se také jednalo o vlastní děti, kdy respondent neměl jinou možnost než mít dítě na schůzce s sebou. Respondent byl tudíž rozhozený, možná občas trochu nesoustředěný. Dále to pak bylo vyjadřování, umění se rozprávět na určité téma anebo jazyk, kterým respondenti hovořili. Někteří respondenti

neměli ten dar, rozpovídat se k tématu nebo na otázku, na kterou jsme se ptali a špatně se jim formulovaly odpovědi. Jedna respondentka pochází z cizí země, kdy plynule dokáže hovořit jak cizím jazykem, tak češtinou, neboť má v České republice rodinu i práci. Ale občas se stalo, že formulace slov nebo větných celků pokulhávala, což ji občas rozhodilo, kdy se snažila opravovat nebo také to působilo rušivě při přepisování rozhovorů. Také se ale jednalo o nářečí respondentů, kteří pochází ze Zlínského kraje z různých míst, tudíž každý měl své nářečí. Také jsme si všimli, že respondenti byli rozhozeni a nejistí u odpovídání, protože je znervózňovalo, že se rozhovor nahrává. Sdělili nám svůj ostych, kdy jsme se je snažili pozitivně namotivovat a odvézt jejich pozornost od nahrávání spíše na něco jiného, třeba na jejich práci, osobní zkušenosti nebo téma, které by respondenta odvedlo od soustředění se na nahrávání. Takže tohle všechno může působit a ovlivňovat práci výzkumníka a jeho výzkum. Výzkumník by se měl dokázat připravit anebo přizpůsobit na možné komplikace, které během výzkumu mohou nastat. V našem případě komplikace nebyly tak velké, proto to nijak zvlášť neovlivnilo naši práci ani výsledky výzkumu.

## 5.2 Doporučení do praxe

Poznatkem, který se ve výzkumu často objevuje je nespokojenost s formami vzdělávání asistentů pedagoga. Respondenti upozorňovali na nedostatečnost kurzů pro asistenty pedagoga. Přistupují k tomuto vzdělání s převážnou negací, přičemž by kurzy pro asistenty pedagoga měly být tím základem pro efektivní výkon role asistenta pedagoga. Za nedostačující označují délku absolvování kurzu, minimální absolvování praxe a nedostačující odborné vzdělání, které nelze srovnat se způsobem vysokoškolského vzdělání pro stejnou pracovní pozici.

**Na základě těchto zjištěných informací poskytujeme vlastní doporučení do praxe:**

- Jako první doporučujeme zkvalitnit kurzy pro asistenta pedagoga. Zařadit více odborných předmětů do výuky kurzu, aby byl asistent připraven po absolvování kurzu pracovat s dítětem s jakýmkoli speciálními vzdělávacími potřebami. Podle nás by bylo vhodnější, kdyby kurz trval, např. rok a vyšel by z něj opravdový odborník, než absolvovat tříměsíční kurz a následně mít v reálném zařízení potíže.
- V rámci kurzu doporučujeme zařadit více odborné praxe v konkrétních zařízeních, kde se účastníci přímo setkají s odborníkem např. SPC budou s ním moci konzultovat a rozebírat danou pozici i případnou práci s dítětem se SVP. Nebo se také účastnit



praxe, která se bude týkat práce s konkrétním dítětem. Předjdeme potom možnému zkuslení této profese.

- Doporučujeme také přesně vymežit kompetence role asistenta pedagoga. A poskytnou tyto informace všem učitelům. Organizovat semináře a workshopy pro obeznámení učitelů s rolí asistenta pedagoga a jeho kompetencí. Proto aby nedocházelo ke kolizím ve spolupráci mezi asistentem a učitelem z důvodu neznalosti těchto kompetencí.
- Posledním doporučením od nás je v rámci spolupráce těchto aktérů věnovat více času vzájemné komunikaci, organizovat častější a pravidelné konzultace. Sednout si a opravdu probrat všechno, co se týká jejich práce, řešit spolu problémy a plánovat společné cíle.

### 5.3 Diskuse dat

Výsledky výzkumu vypovídají o důležitosti vzájemné spolupráce v rámci vzdělávání dětí se SVP, dále o důležitosti komunikace v rámci vzájemné spolupráce. Všichni respondenti se shodují v pohledu na ideální spolupráci. Naše zjištění koresponduje s informacemi, které ve své publikaci „Asistent pedagoga v mateřské škole“ popisují autoři Němec a Martinovská. (Němec a Martinovská, 2018) Přesně definují, jak by ideální spolupráce měla vypadat, aby byla efektivní pro všechny strany. Stejně jako v naší práci se přiklánějí k důležitosti komunikace, jasnému vymezení pravidel. Za důležité považují, aby se učitel asistentovi věnoval a asistent, aby respektoval profesi učitele. Rovněž upozorňují na chyby, které by mohly nastat při vzájemné spolupráci asistenta pedagoga a učitele. Největší shody s naší prací nastávají u přístupu asistenta pedagoga k profesi, kdy postupuje příliš aktivně či naopak pasivně, kdy mezi aktéry není vzájemný respekt, nemají jasně stanovená pravidla, učitel nepřiměřeně úkoluje asistenta a nechává práci s dítětem se SVP převážně na asistentovi. Z porovnání této publikace s naší prací neshledáváme výrazné odchylky. Výzkumná práce paní Horákové (Horáková, 2020) byla rovněž zaměřena na spolupráci učitele a asistenta pedagoga v mateřské škole. Její výsledky z kvantitativního výzkumu vycházely obdobně, jako ty naše. Její hlavní výzkumná otázka částečně koresponduje s naší, kdy popisuje proces vzájemné spolupráce jako rozdělení pracovní náplně mezi učitelem a asistentem, kdy učitel má vedoucí postavení a asistent by měl být schopný pracovat pod jeho vedením. Poukazuje na význam vzájemných sympatií a antipatií na proces spolupráce. I v naší práci pracujeme s informacemi, ze kterých vyplývá, že na proces spolupráce mají

vliv osobnostní vlastnosti, charakter a vlastní postoj k roli asistenta, jehož následkem jsou poté vzájemné sympatie či antipatie. V její práci došla ke zjištění, že výměnu role, asistent jako učitel, učitelé nevnímají pozitivně, nevidí důvod, proč by se měl učitel dobrovolně postavit do role asistenta a nechat asistenta pracovat jako učitele. V naší analýze dat respondenti vypovídali o možném zastupování učitele asistentem, nikoli ale z důvodu dobrovolné a vlastní iniciativy výměny asistenta jako učitele, ale z důvodu nutnosti, kdy učitel nebyl ve třídě přítomen například z důvodu nemoci, mimořádné konzultace s ředitelem nebo z důvodu neprofesionálního jednání učitele. Výzkum paní Horákové byl více směřován k práci asistenta, tvorbě vzdělávacího plánu, použití kompenzačních pomůcek. Naše práce se týká převážně procesu vzájemné spolupráce v konkrétních etapách vzdělávacího procesu, kterým je plánování, realizace a hodnocení. Největší shoda s výsledky výzkumu paní Horákové nastala v tvrzení, že pro spolupráci a společné plánování vzdělávacího procesu je důležitá komunikace mezi oběma aktéry. Z výsledků obou prací jde vidět, že osobní zkušenosti všech učitelů a asistentů jsou odlišné. Převážná většina vzájemnou spolupráci popisuje pozitivně. Naše práce byla více zaměřena na osobní zkušenosti, pocity a dojmy respondentů, proto byl zvolen rozhovor během, kterého jsme spolupracovali s respondentem, doptávali se na jeho zkušenosti a postoje. Takovou míru otevřenosti bychom dotazníkovým šetřením nedosáhli.

## ZÁVĚR

Celá bakalářská práce se zabývala procesem spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v prostředí mateřské školy. Teoretická část práce se týkala tématu inkluze a inkluzivního vzdělávání. Tohle téma bylo definováno, popsáno tak, aby tomu každý porozuměl a měl povědomí o tom, čeho se inkluze a inkluzivní vzdělávání týká. V druhé kapitole teoretické části jsme se již konkrétně zaměřili na profese, které jsou hlavními aktéry v procesu inkluzivního vzdělávání. Jedná se o profesi asistenta pedagoga a učitele. Neboť se naše téma týká prostředí mateřské školy zajímaly nás profese přímo odtud. V kapitole jsou popsány jejich charakteristiky, kompetence, náplně práce. Kdy asistent pedagoga vykonává pomocnou profesi učiteli, společně s učitelem se zabývají výchovou a vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a také jej začleňují do kolektivu ostatních dětí a poskytují mu stejná práva ve vzdělávání. Na konci teoretické části se věnujeme tomu nejdůležitějšímu a tím je vzájemná spolupráce asistenta a učitele. Popisujeme, v čem spočívá spolupráce učitele a asistenta, co všechno je důležité při vzájemné spolupráci a popisujeme zásady zdravé komunikace, protože komunikace je nejdůležitější část vzájemné spolupráce a jako důležitý prvek vyšla i z našeho výzkumu.

V praktické části bakalářské práce jsme se zaměřili na vzájemnou spolupráci asistenta pedagoga a učitele. V prvních kapitolách výzkumného šetření popisujeme, proč jsme si tohle téma zvolili pro výzkumnou práci, čeho se výzkum bude dotýkat a jakým stylem budeme postupovat. Pro výzkum jsme záměrně zvolili jako výběrový soubor mateřské školy a následně učitele a asistenty z mateřských škol, kteří mají zkušenost se vzájemnou spoluprací. Celkem poskytlo rozhovor 10 respondentů (5 učitelů, 5 asistentů pedagoga). Jako metodu sběru dat jsme zvolili polostrukturované rozhovory s oslovenými asistenty a učiteli. Rozhovory byly nahrávány a následně přepsány. Respondenti nám poskytli souhlasné slovní i písemné vyjádření o nahrávání a zpracování dat z jejich rozhovoru. Celý výzkum byl veden v kvalitativní formě pomocí metody zakotvené teorie. Jako prostředek získávání a analýzy byly zvoleny tři typy kódování: otevřené, axiální, selektivní.

Hlavní výzkumná otázka zní: „Jak asistenti pedagoga a učitelé v mateřské škole popisují proces vzájemné spolupráce?“ Dále jsme se zajímali, jakou roli zastává asistent pedagoga a učitel v mateřské škole, v čem vidí oba aktéři význam role asistenta pedagoga v mateřské škole a jaká očekávání mají od vzájemné spolupráce. Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga v mateřské škole v rámci přípravy na výuku, v rámci realizace činností a programu výuky a v rámci reflexe výuky. Takové dílčí otázky jsme si položili při zahájení

realizace výzkumu. Na naše výzkumné otázky jsme dokázali odpovědět jen díky velké otevřenosti a sdílnosti všech respondentů a podrobné analýze dat. Respondenti hovořili dle svých osobních zkušeností a postojů k dané problematice. Proces spolupráce popsali všichni jednoznačně. Vychází z toho, že jde o plánování činností, realizace činností a zpětné hodnocení, ať už konkrétní činnosti, reakce dítěte nebo práce asistenta či učitele. Za hlavní roli asistenta pedagoga považují pomoc, tudíž je pomocníkem, buď pro učitele nebo pro děti, dále pak že je oporou pro učitele a je podřízený učiteli. Konkrétně je přidělen do třídy s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, kde je vyžadována podpora asistenta. Pomáhá s realizací činností a otvírá více možností, kdy si učitel může rozdělit práci s asistentem. Učitel je vedoucím, edukátorem. Vede a úkoluje asistenta pedagoga při práci, má hlavní slovo. Přičemž si vlastně pomáhají navzájem. Význam role asistenta pedagoga vidí především v pomoci učiteli, ušetření času a usnadnění práce, kdy se mohou věnovat dětem více individuálně a je více příležitostí pro kvalitní aktivity a činnosti pro rozvoj všech dětí ve třídě i konkrétně dítěte se SVP. Učitelé očekávají, že asistent bude aktivní, projevovat zájem a bude ochotný pomáhat. Asistenti zase od učitele očekávají, že jim pomůže se začleněním do pracovního kolektivu a poskytne mu potřebné informace a materiály. Respektive oba aktéři očekávají vzájemné porozumění, soulad, respekt a pomoc. Upozorňují také na možné bariéry neboli negativní vlivy, které působí na proces spolupráce. Z vlastních zkušeností nejčastěji zmiňují, že problém nastává v případě, kdy u jednoho nebo obou aktérů chybí kvalitní komunikace, respektování, sdílnost, vzájemné pochopení nebo otevřenost. Prvkem ohrožující vzájemnou spolupráci aktérů či rozvoj dítěte se SVP nebo celého kolektivu dětí může být přehnaná aktivita, nerespektování kompetencí druhého nebo naopak pasivní přístup a negativní postoj k roli asistenta pedagoga.

Získané výsledky nám poskytly široké spektrum informací pro zodpovězení všech našich otázek a dosáhli námi stanovených cílů. Ve výsledném zjištění se nám objevila teorie zakotvená v datech, která se týká vlivu komunikace na proces vzájemné spolupráce. Věříme, že naše práce poskytne spoustu podnětů pro větší zájem o tohle téma a možné pokračování v nově vzniklých teoriích. Možná se u konkrétních jedinců změní přístup v pracovním kolektivu k lepšímu, nebo se naopak utvrdí v tom, že jednají správně.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Knižní zdroje:

- ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič*. Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. *Asistent pedagoga*. Raabe. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.
- LOŠŤÁKOVÁ, Olga, 2020. *Empatická a asertivní komunikace: Jak zvládat obtížné komunikační situace*. Grada. ISBN 978-80-271-2227-1.
- MICHALOVÁ, Zdeňka a Alžběta KRATOCHVÍLOVÁ, 2022. *Sociální dovednosti v mateřské škole*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-271-3361-1.
- NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ, 2018. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Raabe. ISBN 978-807496-394-0.
- PLAMÍNEK, Jiří, 2023. *Komunikace a prezentace*. Grada. ISBN 978-80-247-0432-6.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. uprav. vyd. Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.
- SOJÁK, Petr, 2018. *Osobnostní a sociální rozvoj*. Grada. ISBN 978-80-271-0342-3.
- STANĚK, Martin et al., 2022. *Asistent pedagoga: Praktický rádce*. V lavici. ISBN 978-80-88466-04-8.
- STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Albert. ISBN 80-85834-60-X.
- STROUHAL, Martin, ed., 2017. *Učit se být učitelem*. Karolinum. ISBN 978-80-246-3465-4.
- SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Zora, 2017. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* [online]. Masarykova univerzita Brno [cit. 2024-03-15]. ISBN 978-80-210-8476-6. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/863/2723/585-1/#preview>
- SYSLOVÁ, Zora, 2019. *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7598-276-6.

SYSLOVÁ, Zora a Irena BORKOVCOVÁ, 2022. *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7676-223-7.

ŠAUEROVÁ ŠVAMBERK, Markéta, 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada. ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠAUEROVÁ ŠVAMBERK, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ, 2013. *Speciální pedagogika v praxi*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠEVČÍKOVÁ, Jaroslava, Jitka PLISCHKE a Štefan CHUDÝ, 2022. *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-6076-5.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2010. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALÍŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ, ed., 2010. *Pedagogika pro učitele*. Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání*. Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

### **Internetové zdroje:**

AINSCOW, Mel a Margarida CÉSAR, 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* [online]. Springer, **21**(3), 231-238 [cit. 2024-01-31]. ISSN 1878-5174. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/23421604>

Effective Communication: Improving Communication Skills in Your Work and Personal Relationships, 2015. In: ROBINSON, Lawrence, Jeanne SEGAL a Melinda SMITH. *Take Stock In Children Palm Beach* [online]. [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: <https://takestockpalmbeach.org/wp-content/uploads/2018/11/Communication-Skills.pdf>

Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2019. In: *Dům zahraniční spolupráce* [online]. [cit. 2024-03-12]. Dostupné z: [https://www.dzs.cz/sites/default/files/2022-](https://www.dzs.cz/sites/default/files/2022-08/Eurydice_Brief_Key_Data_on_Early_Childhood_Education_and_Care.pdf)

[08/Eurydice\\_Brief\\_Key\\_Data\\_on\\_Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care.pdf](https://www.dzs.cz/sites/default/files/2022-08/Eurydice_Brief_Key_Data_on_Early_Childhood_Education_and_Care.pdf)

FICENCOVÁ, Petra, 2020. *Inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů mateřských škol* [online]. Zlín [cit. 2024-03-03]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/uczswy/>. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

- FRYČ, Jindřich et al., 2020. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2024-03-12]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)
- HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. *METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA: Spolupráce s učitelem* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2024-03-13]. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <https://inkluze.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>
- HORÁKOVÁ, Hana, 2020. *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v mateřské škole* [online]. Zlín [cit. 2024-04-24]. Dostupné z: [https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/48087/hor%c3%a1kov%c3%a1\\_2020\\_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/48087/hor%c3%a1kov%c3%a1_2020_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Inkluze, 2024. In: *Inkluze.cz: ....aneb, jak to děláme v Rytmusu* [online]. [cit. 2024-03-11]. Dostupné z: <https://inkluze.cz/inkluze/>
- JEŘÁBEK, Jaroslav et al., ©2013–2024. BÍLÁ KNIHA - NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁNÍ V ČR 2002. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2024-03-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>
- Kvalifikace AP, 2024. In: PROKOPOVÁ, Zuzana. *Inkluzivní škola.cz* [online]. 2023 [cit. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/kvalifikace-ap>
- MERTLÍKOVÁ, Julie, 2020. Rozvoj inkluzivního vzdělávání v MŠ. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/22496/ROZVOJ-INKLUZIVNIHO-VZDELAVANI-V-MS.html>
- MICHALÍK, Jan et al., 2015. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/html5/index.html?&locale=CSY&archive=http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-po.xml>
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, 2015. *METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA: PODPORA SAMOSTATNOSTI ŽÁKA* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2024-03-13]. ISBN 978-80-244-4714-8. Dostupné z: <https://inkluze.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-09/metodika-prurez-09.pdf>
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika et al., 2015. *STANDARD PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2024-03-13]. ISBN 978-80-244-4769-8. Dostupné z: <https://inkluze.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>

- Náplň práce asistenta pedagoga, 2024. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/napln-prace-asistenta-pedagoga>
- Náplň práce, 2024. In: *Asistentpedagoga.cz* [online]. [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/napln-prace>
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, ©2013–2024. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051?highlightWords=RVP>
- SLOWÍK, Josef, 2012. Speciální pedagogika: Integrace a inkluze. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2024-01-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>
- TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Řízení školy* [online]. **2016**(5) [cit. 2024-04-21]. ISSN 1214-8679. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/inkluze-terminologie.m-2662.html>
- VOTAVOVÁ, Renata, 2013. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2024-01-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>
- Výkonová data škol za rok 2022/2023, ©2013–2024. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2024-04-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vykonova-data-skol-za-rok-2022-2023>
- VYMĚTAL, Jan, 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací*. Grada. ISBN 978-80-247-2614-4. Začlenění ve školách, 2024. In: *Inkluze.cz: ....aneb, jak to děláme v Rytmusu* [online]. [cit. 2024-01-31]. Dostupné z: <https://inkluzecz.cz/inkluzecz/skola/>
- ZHÁNĚL, Jiří, Vladimír HELLENBRANDT a Martin SEBERA, 2014. *Metodologie výzkumné práce* [online]. Masarykova univerzita [cit. 2024-04-21]. ISBN 978-80-210-6857-5. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/fsps/jaro2017/nk2019/um/Zhanel-metodologie-vyzkumne-prace\\_2014.pdf](https://is.muni.cz/el/fsps/jaro2017/nk2019/um/Zhanel-metodologie-vyzkumne-prace_2014.pdf)
- Žáci se SVP, 2017. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44243?highlightWords=%C5%BE%C3%A1ci+svp>



**Zákony, vyhlášky:**

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021, ©2013–2024. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: <https://sdv.msmt.cz/file/54675/download/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ©2013–2024. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: <https://sdv.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ©2013–2024. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: <https://sdv.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADD	Attention deficit disorder (poruchu pozornosti bez hyperaktivity)
ADHD	Attention deficit hyperactivity disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
CPD	Continuing professional development (průběžný profesní rozvoj)
DERS	Developmental Environment Rating Scale
DVO	Dílčí výzkumná otázka
ICT	Informační a komunikační technologie
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní Standardní Klasifikace Vzdělávání)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obrázek 1 – Znázornění postavení jedinců se SVP ve skupině (Začlenění ve školách, 2024)</i>	17
<i>Obrázek 2 - Koncept inkluzivní školy (Slowík, 2022, s. 190)</i>	20
<i>Obrázek 3 - Profesiogram učitele mateřské školy (Syslová, 2017, s. 81)</i>	30
<i>Obrázek 4 - Důležité aspekty porozumění v dialogu (Plamínek, 2023, s. 112)</i>	43
<i>Obrázek 5 - Diagram selektivního kódování</i>	74

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1 - Kategorie Kooperace .....</i>	<i>51</i>
<i>Tabulka 2 - Kategorie Status učitele, Status asistenta pedagoga.....</i>	<i>57</i>
<i>Tabulka 3 - Kategorie Práce asistenta pedagoga, Práce učitele .....</i>	<i>59</i>
<i>Tabulka 4 - Kategorie Význam .....</i>	<i>61</i>
<i>Tabulka 5 - Kategorie Vlivy.....</i>	<i>61</i>
<i>Tabulka 6 - Kategorie Kvalifikace.....</i>	<i>64</i>
<i>Tabulka 7 - Kategorie Postoj k roli asistenta pedagoga .....</i>	<i>65</i>
<i>Tabulka 8 - Kategorie Vlastnosti .....</i>	<i>67</i>
<i>Tabulka 9 - Kategorie Aktivita dítěte se SVP .....</i>	<i>68</i>
<i>Tabulka 10 - Kategorie Ovlivnění dítěte se SVP .....</i>	<i>69</i>
<i>Tabulka 11 - Kategorie Očekávání .....</i>	<i>70</i>
<i>Tabulka 12 - Axiální kódování: tabulka .....</i>	<i>73</i>

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky k rozhovoru s učitelem mateřské školy

Příloha P II: Otázky k rozhovoru s asistentem pedagoga v mateřské škole

Příloha P III: Vzor informovaného souhlasu k poskytnutí rozhovoru

Příloha P IV: Ukázka rozhovoru s respondentem + otevřené kódování

Příloha P V: Tabulka – otevřené kódování

## **PŘÍLOHA P I: OTÁZKY K ROZHOVORU S UČITELEM MATEŘSKÉ ŠKOLY**

- 1) Souhlasíte s nahráváním tohoto rozhovoru pro zaznamenávání a následné zpracování dat do mé bakalářské práce?
- 2) Na jaké pozici pracujete?
- 3) Jaká je vaše délka praxe?
- 4) Jak dlouho spolupracujete s asistentem pedagoga?
- 5) S kolika asistenty pedagoga jste již spolupracovala?
- 6) Jakou roli má podle Vás asistent pedagoga?
- 7) Popište, v čem vidíte význam asistenta pedagoga?
- 8) Jak probíhá vaše spolupráce s asistentem během přípravy činností nebo materiálů pro dítě s SVP?
- 9) Jak probíhá vaše spolupráce s asistentem v průběhu dne, kdy probíhá řízená činnost či volné hry?
- 10) Jak probíhá hodnocení dítěte nebo hodnocení práce asistenta s dítětem? *(Probíhá nějaká zpětná vazba, reflexe dne?)*
- 11) Jaké znaky by měla mít efektivní (dobrá) spolupráce? *(Jaká je vaše zkušenost, proč se dobře nebo špatně spolupracovalo? Jak byste doposud hodnotila vaši spolupráci s asistentem pedagoga?)*
- 12) Proč je podle Vás důležitá dobrá/kvalitní spolupráce?
- 13) V čem je důležitá dobrá spolupráce pro to dítě s SVP? *(V čem je to důležité pro to konkrétní dítě nebo ostatní děti? Myslíte, že asistent pedagoga dítěti pomáhá rozvíjet se? Že spolupráce učitele a asistenta dítě ovlivňuje? Jak?)*
- 14) Jak si představujete ideální spolupráci, co od ní očekáváte? *(Jak by měl vypadat podle vás ideální asistent pedagoga?)*

## **PŘÍLOHA P II: OTÁZKY K ROZHOVORU S ASISTENTEM PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

- 1) Souhlasíte s nahráváním tohoto rozhovoru pro zaznamenávání a následné zpracování dat do mé bakalářské práce?
- 2) Na jaké pozici pracujete?
- 3) Jak dlouho pracujete na pozici asistenta pedagoga?
- 4) S kolika učiteli jste již spolupracoval/a?
- 5) K jakému dítěti jste přidělen/a?
- 6) Jakou roli má podle vás učitel a jakou vy?
- 7) Popište, v čem jste přínosem? *(Proč je podle Vás asistent pedagoga v mateřské škole?)*
- 8) Jak probíhá vaše spolupráce s učitelem během přípravy činností nebo materiálů pro dítě s SVP?
- 9) Jak probíhá vaše spolupráce s učitelem v průběhu dne, kdy probíhá řízená činnost či volné hry?
- 10) Jak probíhá hodnocení dítěte nebo vaší práce s dítětem? *(Probíhá nějaká zpětná vazba, reflexe dne?)*
- 11) Jaké znaky by měla mít efektivní (dobrá) spolupráce? *(Jaká je vaše zkušenost, proč se dobře nebo špatně spolupracovalo? Jak byste doposud hodnotila vaši spolupráci s asistentem pedagoga?)*
- 12) Proč je podle Vás důležitá dobrá/kvalitní spolupráce mezi asistentem a učitelem? *(Jakou zkušenost doposud máte s prací na pozici asistentem pedagoga?)*
- 13) V čem je důležitá dobrá spolupráce pro to dítě s SVP? *(Myslíte, že asistent pedagoga dítěti pomáhá rozvíjet se? Že spolupráce učitele a asistenta dítě ovlivňuje? Jak?)*
- 14) Jak si představujete ideální spolupráci, co od ní očekáváte? *(Jak byste doposud hodnotila vaši spolupráci s učitelem nebo zkušenost s prací s učitelem? Je nějaká spolupráce, kterou byste hodnotila hodně dobře nebo naopak špatně? Proč si myslíte, že to tak bylo?)*

## **PŘÍLOHA P III: VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU K POSKYTNUTÍ ROZHOVORU**

### **Informovaný souhlas k poskytnutím rozhovoru pro účely bakalářské práce na téma Spolupráce asistenta pedagoga a učitele v mateřské škole**

Já, níže podepsaný/á:

- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumník/výzkumnice použil/a rozhovor pro potřeby své bakalářské práce na téma Spolupráce asistenta pedagoga a učitele v mateřské škole. Společný rozhovor může použít jako vzorový v příloze bakalářské práce.
- Souhlasím se zveřejněním přepisu rozhovoru, či jeho části, pod podmínkou zachování veškeré anonymity.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:



## PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA ROZHOVORU S RESPONDENTEM + OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ

Učitel: Respondent č.4

(V = výzkumník, U4 = respondent)

**V: Já se zeptám, jestli souhlasíte s nahráváním tohoto rozhovoru pro zaznamenávání a následné zpracování dat do mé bakalářské práce?**

U4: Určitě, určitě, ano, není s tím problém.

**V: Děkuji tak poprvé se zeptám, na jaké pozici tedy pracujete v mateřské škole?**

U4: Já jsem jako učitelka mateřské školy, ale jsem přímo ve třídě vlastně pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami pro podle paragrafu 16 odstavec 9, takže jakoby v uvozovkách speciální třída.

**V: A kolik dětí máte ve třídě?**

U4: Letos máme zapsaných 11 dětí.

**V: Pracujete přímo s jedním asistentem pedagoga nebo z více?**

U4: Máme jednu asistentku pedagoga a ta je vlastně jakoby přidělená pro celou naši třídu.

**V: A jak dlouho pracujete s asistenty pedagoga?**

U4: Zhruba 10 let. <sup>délka praxe</sup> No já už jsem ve školství od roku 2009, z toho dva roky v běžné třídě, takže <sup>bohatá pozitivní zkušenost</sup> těch 10 let jsem tady v té specce a mám právě vždycky k sobě asistentku pedagoga.

**V: A v čem shledáváte rozdíl mezi prací s asistentem v běžné třídě a prací přímo v té speciální?**

U4: Určitě, protože v běžné třídě, když je asistentka, tak je <sup>konkrétně zaměřen!</sup> přidělena vlastně jakoby jednomu <sup>pomocník učitele</sup> dítěti, i když je to asistent pedagoga, takže je vlastně asistent učitele. ale většinou se právě <sup>individuální přístup</sup> přidělí k jednomu dítěti a pracuje převážně třeba s tím jedním dítětem, kdežto u nás je prostě

příležitosti  
podle potřeby. U nás každé dítě má nějaké své individuální prostě potřeby, možnosti, takže tam asistence  
je to v tomhle třeba odlišné no, že v podstatě je mi k ruce tak podle potřeby, jak to jde, no.

**V: A mohla bych se zeptat, jaké třeba právě postižení nebo jaké speciální vzdělávací potřeby některé děti mají?**

postižení dětí  
U4: U nás jsou to letos převážně logopedické vady, dysfázie, dyslalie, porucha autistického spektra. A přemýšlím ještě, kombinované vady, vlastně tělesné postižení, pak i ADHD a je to tak různě. Ono každý rok je to trochu jiné, takže. Většinou ale nejčastější jsou tady ty vlastně diagnóza dítěte  
logopedické vady, poruchy autistického spektra, ADHD a případně třeba nějaké mentální postižení nebo snížená jakoby ta úroveň mentálních schopností. Takže takhle.

**V: Jakou roli má podle vás v mateřské škole právě asistent pedagoga?**

legislativně ukotven  
U4: Asistent pedagoga tak podle zákona je to pedagogický pracovník, takže by měl být v podstatě dá se říct rovnocenný s učitelem, ale asi ne vždycky tomu tak je, protože zase má omezené, vlastně je tam rozdíly v té náplni práce. Takže důležitou roli určitě má a záleží to pak na konkrétních lidech, jak si to jakoby nastaví tu vzájemnou spolupráci. Ale někdy jsem se na konkrétních lidech, jak si to jakoby nastaví tu vzájemnou spolupráci. Ale někdy jsem se  
zkušenosti  
právě setkala s tím, že třeba paní učitelky nejsou rády, když mají asistentky, nebo někdy ji právě berou jakoby k sobě jakoby podřízenou, někdo jako rovnocennou, takže to už je hodně na lidech, no potom.

**V: A čím si myslíte, že to je právě zapříčiněné, tady to, že třeba někteří učitelé berou asistenty pedagoga jako negativní prvek v té třídě?**

U4: Já si myslím, že hodně, nebo aspoň za sebe můžu říct, že hodně záleží na tom, jaký asistent  
je a jaké má vzdělání, že teď se hodně jakoby dávají asistenti, kteří mají v uvozovkách pouze logo, ne logopedický, ten kurz asistenta pedagoga. Sama jsem tím kurzem prošla, takže můžu říct, že mi přijde jakoby pro výkon této pozice nedostatečnou kvalifikaci. Jo, že je to takový prostě rychlokurz, praxe málo. Takže pak se může stát, že třeba člověk přijde do té reality a vlastně kontrast představ a reality

nenaplněná očekávání  
nejednou zjistí, že o té práci má třeba malé ponětí, nebo si neví s některými situacemi rady  
a takhle? Takže myslím si, že částečně i tímhle to může být.  
problém  
nevědomost

**V: Popsala byste, v čem vidíte význam asistenta pedagoga v mateřské škole?**

U4: Vezmu to vyložené ze své vlastní zkušenosti. Význam spatřuju hlavně v tom, že v podstatě  
subjektivní pohled  
pomoc v dohledu  
jsou to oči navíc v té třídě, jo, když já se věnuju zrovna třeba skupince dětí nebo jednomu, tak  
asistentka v té chvíli může dohlédnout na ostatní děti, nebo naopak třeba něco procvičit  
rozdělení činnosti/práce → podílění na činnostech  
s dítětem to, co já zrovna zase dělám někde jinde a určitě i z hlediska bezpečnosti, je vždycky  
dobré, když jsou třeba přítomní dva dospělí, třeba i na vycházkách, nebo když se pak jezdí i na  
výlety, nebo na nějaké mimoškolní akce. Tak určitě je lepší, když jde jakoby paní učitelka ještě  
Pocit jistoty  
opora  
s asistentkou, než když bych šla třeba sama jenom paní učitelka. Ne vždycky to tak vychází,  
že jsou přítomny vlastně dvě, že ve třídě, že paní učitelky v běžných třídách se vlastně vykrývají  
a od rána třeba do půl 10 do 10 je paní učitelka sama s dětmi, a to je počet třeba 20 dětí, 24 dětí,  
mnoho dětí!  
což si myslím, že v tomhle může být zase ten asistent pedagoga přínosem i v té běžné třídě,  
pomoc → přínos  
když tam jakoby je po tu dobu. Takže asi takhle, jestli stačí.

**V: Jo jo, děkuji. Já bych se zeptala, když vlastně pracujete už 10 let v tady vlastně v praxi, tak dokázala byste říct s kolika asistenty jste se jste spolupracovali?**

U4: Jejda já teda shodně, protože častý problém třeba bývá, že asistentky třeba, které si  
změna pracovní pozice  
dodělávají pedagogické vzdělání, tak odejdou i na pozici třeba učitelky. Takže já za tu dobu  
určitě těch 10 asistentů bych napočítala, možná i víc. Přesně vám to neřeknu, ale určitě  
velká zkušenost  
v průměru to tak je, že mám třeba asistentku na dva roky. Jo, ve třídě takový ten průměr někoho  
na rok někoho na dva. Nejdýl jsem měla myslím dva a půl roku asistentku, takže tam je to fakt  
interval spolupráce  
→ nestálost pozice asistenta  
proměnlivě  
takové rozdílné.

**V: A máte zkušenosti s dobrou nebo s nějakou tou kvalitní spoluprací, nebo i s nějakou negativní zkušeností?**



prevala dobre spoluprace  
U4: Já převážně mám teda pozitivní zkušenosti. Naštěstí těch převažuje, a to se vlastně většinou týkalo, kdy situace, kdy asistentku vykonávala bývalá paní učitelka ze školky, třeba důchodkyně, která si přivydělávala na částečný úvazek, takže měla velkou zkušenost s prací s dětma. V podstatě dělala všechno tak, jak bylo potřeba, člověk ji nemusel tolik úkolovat, že i vycitila spoustu věcí a s dětma třeba fakt fungovala úplně skvěle, takže to se mi osvědčilo v tomhle případě. Anebo když to byly právě třeba holky, které si dodělávaly studium na učitelku mateřské školy, takže ty byly taky v tomhle směru takové na tu spolupráci bych řekla lepší, než když přijde jenom někdo s tím kurzem právě, což byla třeba moje taková dá se říct negativní zkušenost, že pokud někdo neměl pedagogické vzdělání, tak se ta spolupráce byla v tomhle směru trochu horší. Člověk musel jakoby víc úkolovat, víc věci připomínat, a ne vždycky třeba ta daná osoba to respektovala. No, takže mám zkušenosti. Dobré i špatné, když to shrnu takhle.

V: A převládají?

pozitivní zkušenosti, je dobré spolupráce  
U4: Převládají ty naštěstí ty pozitivní, naštěstí pozitivní. No, kdybych to shrnula, tak asi jen jedna nebo dvě asistentky byly takové, že se mi třeba s nimi hůř spolupracovalo. Jo, že jinak z toho počtu, jak jsem říkala, minimálně tak 10 už se mi jich vystřídalo, tak většina jako fajn a bez problémů a asi jedna nebo dvě tak to třeba úplně nebylo fajn, někdy to skřípalo. Někdy mi přišlo, že právě nerespektují mé pokyny, že v podstatě jakoby třeba nevidí tu svoji roli, že někdy to bylo o tom, že chtějí taky v podstatě být nastejno se mnou. Anebo třeba nemusely, stane se, že neměly třeba pěkný vztah k dětem, takže i to už jsem zažila. Takže tak.

V: Aha, a jak probíhá spolupráce mezi vámi a asistentem, se kterým teď pracujete v rámci přípravy nějakých činností nebo materiálů pro děti?

U4: Tak činnosti většinou dávám teďka asistenci k nahlédnutí. Mám vlastně svůj třídní vzdělávací program. A má ho k nahlédnutí vždycky jakoby týden dopředu, říkám, jaké budeme

mít téma, co zhruba s dětma budu dělat v tom tématu třeba písničku nebo básničku. Teď  
aktuálně minulý týden právě <sup>zapojení</sup> asistentka tím, že sama hraje vlastně na klavír, tak my s dětma  
realizace aktivit písničku přímo i hrála a zpívala, že jsme si to takhle rozdělily a jinak mi pomáhá právě třeba  
vlastní příprava materiálů a pomůcek s přípravou nějakých pomůcek pro děti, že mi může vystříhnout něco. No, případně  
zalaminovat a nachystat jakoby dopředu, a ještě si většinou tak třeba ze dne na den orientačně  
kommunikace / plánování řekneme, co třeba ráno by bylo fajn dětem nachystat jakou hru, že můžou zkusit třeba stolní  
hry, že jsme je dlouho nehráli, nebo prostě konkrétní stavebnici to už třeba i nachystám, záleží  
na situaci, takže spíš tady takováhle pomoc a spolupráce. A pak v reálu vlastně, když už jsme  
vyloženě při těch činnostech, tak třeba ráno, když já se zaměřuji s dětma například na  
rozdělení práce grafomotoriku, tak asistentka s ostatními je na koberci. Vstupuje třeba do jejich volné hry,  
iniciativy pomáhá nebo si někoho vezme takhle ke knížce, zeptá se, komunikuje, takže spíš je to  
o takovém tom projeveném zájmu, kdy já se soustředím třeba na jinou činnost nebo na výtvarku  
nebo takhle.

V: A máte nějakou zpětnou vazbu s asistentem nějaké hodnocení nebo reflexi?

<sup>(průběžná) reflexe</sup>  
U4: Většinou tak v průběhu dne v podstatě hned si třeba řeknem, když je ta chvílka, tak toho  
využijeme. Tak třeba řeknu, jako že ano, <sup>občas</sup> pochválím, že třeba něco se mi líbilo, jak s dětma  
třeba mluvila, nebo že nějakou hru vymyslela, tak to v podstatě rovnou. No a jinak třeba když  
je odpočinek dětí, tak je taky chvílka, tak to si právě zapisuju do třídnice. Teď nově asistentka  
si píše i deník, takže to spolu taky konzultujeme, takže v tomhle směru si myslím, že to teď  
funguje jakoby dobře, že se snažím rovnou dát nějakou zpětnou vazbu, že je to <sup>vzájemná reflexe</sup> dobře i pro mě,  
abych zase věděla, jak asistentka reaguje, co se jí líbí, takže takhle.

V: A popsala byste, prosím, více tu zpětnou vazbu formou deníku, jak to probíhá?

<sup>nová zkušenost</sup>  
U4: Deník, ten je teďka úplně teda u mě novinka, ten teďka píše až asi týden teprve, ale je to  
tak, že vlastně asistentka předem než začla psát, tak jsem <sup>seznámení s dokumentací</sup> dávala k nahlédnutí třídní knihu



a třídní vzdělávací program. Domluvily jsme se na tom, jakou formou to bude psát, že třeba <sup>konzultace veškeré komunikace</sup> v třetí osobě množného čísla, jako že děti si hrály, děti tvořily anebo naopak, že může používat <sup>veškerou práci</sup> i vlastně jednotné číslo první osoby, že vlastně, že já jsem dopomáhala při činnostech nebo takhle, takže to jsme si domluvily úplně předtím, než to začla psát a pak vlastně ty první zápisy jsem jenom letmo třeba nahlídla, přečetla, řekla jsem, jo zatím dobrý anebo třeba tohle bych přidala <sup>Kontrola</sup> nebo takhle, takže to teďka říkám, je to novinka, takže se s tím sžíváme teprve obě dvě, ale <sup>domlouvám</sup> řekla bych, že zatím dobrý, že to funguje. <sup>veškerou práci</sup>

**V: A jedná se tedy o převážně psaní toho, co bylo v průběhu toho dne a nějaké to zpětné hodnocení?**

U4: Přesně tak, Ano, co vlastně asistentka za ten den dělala, že třeba při těch volných hrách s dětmi něco rozvíjela zase třeba námětovou hru, nebo při přechodu ven poskytla pomoc třeba při oblékání při hygieně a takhle, takže spíš to slouží, kdyby já nevím, přišla inspekce, tak to slouží jakoby i podklad pro tu asistentku, že kromě toho, že by nás viděli vlastně přímo při činnostech, tak by se zpětně mohlo třeba říct ano, tenhle den tady jsme dělaly, procvičovaly s tímhle dítětem. Tohle tady jsme dělaly tohle, takže je to spíš taková jako forma i zpětné vazby <sup>relaxace</sup> pro někoho zvenčí, kdyby přišel někdo. <sup>zpětná vazba</sup>

**V: A berete to jako pozitivní ten deník?**

U4: Začínám si na něho zvykat. Prvně jsem v tom moc úplně smysl neviděla, že jsem si říkala, že stačí vlastně moje třídní kniha, kde zapisuji já a třídní vzdělávací program, který mám <sup>první pochybnosti</sup> vlastně taky vypracovaný v písemné podobě a vlastně každý den si do něj poznačím, co jsme s dětma dělaly, co jsme stihly. Píšu si třeba data k jednotlivým činnostem, takže prvně mi to, <sup>zbytečnost</sup> spíš přišlo jakoby práce navíc, ale zas, může to být fajn právě třeba při těch kontrolách od nás, <sup>změna pásovu/realizaci</sup> co vlastně chodí k nám i paní se speciálně pedagogického centra nebo někdy třeba z poradny,

přínos → rozsáhlá evaluace  
tak i pro ně to třeba může být přínosem a možná pak i pro to se ještě musím zeptat asistentky  
i pro ni vlastně taková taky jakoby reflexe té vlastní práce a takhle. zájem o názor AP

**V: Jaké znaky by podle vás měla mít efektivní, ta dobrá spolupráce?**

U4: Znaky, tak určitě dobrá vzájemná komunikace. To si myslím, že je úplně na prvním místě,  
že v podstatě i při vyskytnutí nějakého problému, společně domluvit společně řešit problém  
vykomunikovat nebo říct, nebát se zeptat a pak určitě takovéto vymezení vlastně, co kdo má  
vymezení kompetenci jasné kompetence  
v kompetenci, co je náplní práce, aby se to třeba nepřekrývalo nebo aby asistentka  
nezasahovala vlastně do náplně práce učitelky a naopak. Takže určitě jakoby vymezení tady  
těch věcí a pochopení z obou stran. A ještě určitě nějaká taková jako obecné věci jako  
upřímnost, jo nějaká taková jako lidskost, tak asi. divěra otevřenost kladné vlastnosti osobnosti

**V: V čem si myslíte, že právě ta dobrá spolupráce nebo ta kvalitní spolupráce, v čem je důležitá pro tu třídu, třeba pro ty děti?**

U4: Určitě děti jsou hodně vnímavé, citlivé, a když to jakoby nefunguje úplně, tak jakoby když  
nejdou jednotně, asistentka s učitelkou, děti to vycítí a je to spíše jakoby ke škodě. Jo, že třeba  
učitelka něco nastaví, nějaké pravidlo a pak asistentka ho třeba nerespektuje, tak to dítě, to vidí,  
může z toho být zmatené, nebo naopak toho jako nějak využít, nebo takhle po dětském způsobu,  
Takže určitě, když je ta spolupráce na dobré úrovni a všechno funguje, tak i pro ty děti je to  
přínosem, vědí, že prostě je to pořád stejně, že se vlastně můžou obrátit na mě i na asistentku  
a že prostě budeme jednotní a funguje to. osobnost dětí problém / negativní vliv konflikt autorit společně s učitelkou pořádání klid / vyrovnanost důvěra jednotnost  
Nevím, jestli jsem tady, řekla srozumitelně.

**V: Jo, řekla jste to pěkně, moc děkuji. A ještě poslední otázka, jak si představujete úplně tu ideální spolupráci, která by měla být úplně na vrcholu a co byste od ní očekávala od té spolupráce ideální?**

U4: Tak ideální, tak to se možná zase budu opakovat, jako by fakt nejdůležitější mi přijde ta  
vzájemná vlastně komunikace, mezi mnou a asistentkou, určitě spolupráce, vztah k těm dětem  
komunikace součinnost

soulad jednotnost  
taky jakoby na podobné vlně, nebo jakoby to, že od těch dětí vyžadujeme podobné věci, nebo máme k nim jakoby ne úplně stejný vztah, ale takové to naladění, nevím, jestli teď je to těžký synchronizace  
to vyjádřit slovně. Ale takový to, jako abysme byli jakoby zajedno, takže v tom určitě taky je vymezení kompetencí  
to ideální. A zase jakoby to vnímání toho těch postavení vlastních jo, že asistentka ví, že asistentka, ale na druhou stranu, že ji klidně nechám tady s dětma a zpívat nebo něco, ale zase třeba když se jedná o nějaké výchovné vzdělávací, třeba problémy a komunikaci s rodičema, znát své kompetence/postlaci  
tak to už je zase na mě jako na učitelce. Ale, aby ta asistentka právě se třeba do tohohle zrovna nesnažila nějak zasahovat a tak. Takže asi takhle nějak. Spolupráce, komunikace a vymezení jakoby těch kompetencí a hlavně dodržování, respektování jakoby těch pokynů toho učitele. tolerance  
Jo, že někdy je fajn, když je asistentka aktivní, ale zase, aby vždycky, když třeba nějaký nápad iniciativa  
bude mít nebo tak, aby třeba prvně zkonzultovala se mnou, nebo řekla, aby to prostě bylo společně domluvené  
v souladu prostě tady té práce, a hlavně ve prospěch dětí.

V: Ano, jo, já vám strašně moc děkuju.

U4: Taky děkuju.



## PŘÍLOHA P V: TABULKA – OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ

KATEGORIE	PODKATEGORIE	KÓDY
Kooperace	Efektivní vzájemná spolupráce	Sdílnost, vzájemné porozumění, komunikace, začlenění, znalost dokumentace, vzájemná reflexe, pravidelná zpětná vazba, soulad, synchronizace, společné řešení problému, nastolení pravidel, tolerance, otevřenost, zájem o děti, důvěra, vymezení kompetencí, společný cíl
	Bariéry spolupráce	Nedostatečná komunikace, nevhodné jednání, časté úkolování, nezkušenost, pasivní přístup, nedostatek informací, nedostačující vzdělání, konflikty, kontrast představy a reality, osobní antipatie, nerespektování, demotivace, rozdílnost v názorech, negativní přístup k dětem, neúměrná dominance učitelky, nezájem učitelky
	Empirie	Skoro nulová kooperace, pravidelná součinnost, zapojování se, převaha negativní zkušenosti, nespokojenost s asistentem, neprofesionální přístup, spolupráce napříč kolektivy, kladné vlastnosti asistenta, bohatá pozitivní zkušenost, nestálost na pozici asistenta, zanedbání pracovních povinností učitele, nahrazení učitele asistentem, pomlouvání asistenta učitelem, ponaučení do budoucna
	Proces spolupráce	Plánování, prostor pro realizaci, sociální učení, výchova a vzdělávání, socializace, všestranné hodnocení, konzultace
Status učitele		Důležitá role, informátor pro děti, lídr, vzor, vedoucí, pocit nadřazenosti, hlavní slovo, edukátor, facilitátor, klíčová pozice
Status asistenta pedagoga		Opora, podřízený, rádce, sebevědomí, pomocník, motivátor, závislost, asistence, záskok
Práce asistenta pedagoga		Vlastní příprava materiálů a pomůcek, pomoc, zájem, administrativní činnost,

KATEGORIE	PODKATEGORIE	KÓDY
		rozvoj dítěte se SVP, realizace aktivit, individuální přístup, sebevzdělávání, spoluúčast při edukaci, spolupráce s rodiči, kontrola dítěte se SVP
Práce učitele		Zadávání úkolů, rada, informování asistenta, seznámení s plánem činností, péče o děti, poslední slovo při rozhodování, kontrola, pomoc asistentovi, začlenění asistenta
Význam		Usnadnění práce, podpora, rozdělení práce, urychlení práce, výpomoc, více příležitostí, sjednocení kolektivu, pocit jistoty, přínos, důležitost komunikace, respekt
Vlivy		Věk, zahlcení povinnostmi, zkušenost, délka praxe, zdraví, kapacitní nedostatky v mateřských školách, pracovní pozice, postižení dítěte, charakter skupiny dětí, absence učitele, potíže s technikou
Kvalifikace		Vzdělání, odlišné počáteční vzdělání, změna pracovní pozice, kurz pro asistenty pedagoga
Postoj k roli asistenta pedagoga		Odmítavý postoj, kladný postoj, vděk za pomoc, konflikt, přehlížení asistenta, nadřazování, subjektivní pohled, ocenění práce asistenta pedagoga, kladné přijetí role, citové ubližování, závist, nepochopení, pomlouvání
Vlastnosti		Iniciativa, vlastnosti osobnosti, kreativita, vstřícnost, aktivita, ochota pomoci, upřímnost, všestrannost, sympatie, charakter, chápavost, samostatnost asistenta
Aktivita dítěte se SVP		Závislost dítěte na asistentovi pedagoga, izolovanost, problém s autoritou, individuální vzdělávací plán, problém s prací v kolektivu, náročnost, začlenění dítěte do kolektivu, pomalá adaptace dítěte, diagnóza dítěte, častý odchod z výuky, speciální pomůcky

KATEGORIE	PODKATEGORIE	KÓDY
Ovlivnění dítěte se SVP	Vliv pozitivní spolupráce	Vyrovnanost, komfort, rozvoj schopností dětí, trénink nedostatků, rozšíření vědomostí, autorita, jednotnost, fungující kolektiv dětí, důvěra, spokojenost
	Vliv negativní spolupráce	Problém v rozvoji dítěte, uškození kolektivu dětí, zmatek, odmítavý postoj, zhoršení vztahů, disfunkce, chybí individuální přístup, rozhození kolektivu, konflikt autorit, odpor, nesoulad mezi asistentem a dítětem
Očekávání		Zlepšení komunikace, zapojení do pracovního kolektivu, větší informovanost, respekt, dostatek příležitostí, stejná práva, umět jednat s lidmi, pozitivní vztah, aktivnější mladší generace