

Spolupráce asistenta pedagoga a učitele v mateřských školách

Bc. Kristýna Uličná

Diplomová 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 DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Kristýna Uličná
Osobní číslo: H220105
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Spolupráce asistenta pedagoga a učitele v mateřských školách

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti edukace v mateřské škole, speciálních vzdělávacích potřeb dětí a role asistenta pedagoga.

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 diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BAŘINKOVÁ, Zonna, 2012. Spolupráce s asistentem pedagoga: metodika. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-65-7.
- BAZALOVÁ, Barbora, 2014. Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
- MICALOVÁ, Zdeňka, 2012. Předškolák s problémovým chováním. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.
- ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ, 2007. Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením. Praha: IPPP ČR. ISBN 978-80-86856-35-3.
- UZLOVÁ, Iva, 2010. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

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

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně^{25.3.2024}.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o písy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce je spolupráce asistenta pedagoga a učitele v mateřských školách. V teoretické části jsou rozepsané tři kapitoly. První kapitola popisuje, s jakými dětmi asistent pedagoga může pracovat v mateřské škole. V druhé kapitole jsou objasněny rozdíly mezi asistenty, kteří mohou pracovat v mateřské škole, větší část kapitoly je zaměřená na pozici asistenta pedagoga. Zde je popsáno zavedení této funkce, nutné a potřebné znalosti, dovednosti a náplň práce. Poslední kapitola teoretické části se věnuje spolupráci asistenta pedagoga a učitele, bariérám při spolupráci a formě spolupráce.

V praktické části za pomoci kvalitativního výzkumu se zjišťuje, jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole.

Klíčová slova: asistent pedagoga, děti se speciálními vzdělávacími potřebami, integrace, spolupráce, učitel.

ABSTRACT

The topic of the thesis is the cooperation between teaching assistants and teachers in kindergartens. There are three chapters in the theoretical part. The first chapter describes what types of children a teaching assistant can work with in a kindergarten. In the second chapter, the differences between the assistants who can work in a kindergarten are clarified, the greater part of the chapter is focused on the teaching assistant. The introduction of this function, necessary knowledge, skills, and job content are described here. The last chapter of the theoretical part is dedicated to the cooperation of the teaching assistant and the teacher, barriers during cooperation, and the form of cooperation.

In the practical part, with the help of qualitative research, it is determined how the cooperation between the teaching assistant and the teacher in the kindergarten takes place.

Keywords: teaching assistant, children with special educational needs, integration, cooperation, teacher.

Poděkování patří paní PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D., za její vedení a podporu, kterou mi poskytla při zpracování diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat všem informantům, kteří mi odpověděli na mé otázky.

„Hlavní smysl v tomto životě je pomáhat druhým. A pokud jim nemůžete pomoci, aspoň jim neublížujte.“

Dalajláma

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1 DÍTĚ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	12
1.2 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	12
1.3 DÍTĚ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	13
1.4 DÍTĚ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	13
1.5 DÍTĚ S KOMBINOVANOU FORMOU POSTIŽENÍ	14
1.6 DÍTĚ S PORUCHAMI UČENÍ.....	14
1.7 DÍTĚ S PORUCHOU POZORNOSTI / S HYPERAKTIVITOU.....	15
1.8 DÍTĚ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	15
1.9 DÍTĚ NADANÉ	16
1.10 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	17
2 ASISTENT V MATEŘSKÉ ŠKOLE	20
2.1 OSOBNÍ ASISTENT	20
PRACOVNÍ NÁPLŇ OSOBNÍHO ASISTENTA.....	20
2.2 ŠKOLNÍ ASISTENT	21
PRACOVNÍ NÁPLŇ ŠKOLNÍHO ASISTENTA	22
2.3 ASISTENT PEDAGOGA	22
ZAVEDENÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA.....	24
3 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	30
3.1 BARIÉRY PŘI SPOLUPRÁCI.....	31
3.2 FORMY SPOLUPRÁCE.....	33
3.3 KOMUNIKACE	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	
5 ANALÝZA DAT	42
5.4 INTERPETACE DAT.....	59
III ZÁVĚR.....	61
IV SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62
V SEZNAM PŘÍLOH.....	68
VI PŘÍLOHA: 1) ROZHOVOR PRO ASISTENTA PEDAGOGA – KAROLÍNA.....	69

ÚVOD

Záměr diplomové práce se vztahuje na spolupráci asistenta pedagoga a učitele v mateřské škole. V současné době se zvyšuje počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), což sebou nese i různá podpůrná opatření. Právě pozice asistent pedagoga je jedním z podpůrných opatření. Díky této pozici je respektována vývojová specifika u dětí a následně poskytnut individuální přístup každému dítěti. Kvůli nárůstu počtu asistentů pedagoga v mateřských školách se nabízí otázka, zda je potřeba tato pozice nebo ne. Na toto téma má společnost odlišné názory. Zároveň další problematika se týká vzájemné spolupráce, protože se na pracovišti setkávají dva lidé, mezi kterými mohou vzniknout různé konflikty. Záleží na samotných učitelích a asistentech pedagoga, zda tyto spory dokážou řešit, pracovat v souladu a neovlivnit tak negativně vzdělávací proces.

Diplomová práce má dvě části, jedná se o teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou popsány tři kapitoly. První kapitola je věnována dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou to děti s různými poruchami či postižením, se kterými se asistent pedagoga a učitel potká v mateřské škole. Druhá kapitola se věnuje všem typům asistenta, kteří mohou pracovat v mateřské škole. Jedná se o asistenta pedagoga, školního a osobního asistenta. Také jsou zde vysvětleny rozdíly mezi těmito pozicemi. Poslední částí je kapitola, která se zabývá spoluprací, a to mezi asistentem pedagoga a učitele v mateřské škole. Jsou zde popsány komunikace mezi nimi a případné bariéry, které mohou ovlivnit celkovou spolupráci.

Dalším úsekem diplomové práce je praktická část. Výzkumný problém se týkal spolupráce asistenta pedagoga a učitele. V této části jsou stanovené hlavní a dílčí výzkumné cíle a otázky. Hlavní otázka je, jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole. Dále je v praktické části popsán výzkumný soubor, analýza a následná interpretace dat. Výzkumným souborem pro tuto část jsou asistenti pedagoga a učitelé pracující v mateřské škole. Byly využity všechny tři fáze při kódování, jimiž je otevřené, axiální a selektivní kódování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Dle Vágnerové (1999) a dalších autorů, jimiž jsou Koťátková (2014) a Syslová (2019) je období předškolního vzdělávání od tří let do šesti let. Kotová (2021) se přiklání k tomu, že mateřská škola je pro děti od dvou do šesti let. Naopak Langmeier a Krejčířiková (2006) uvádějí, že předškolní věk je již od narození až do zahájení povinné školní docházky.

Vágnerová (2010) tvrdí, že právě v tomto období dochází k mnohým změnám, kdy se dítě postupně odpoutává od své rodiny a začíná se prosazovat v kolektivu. Autor Říčan (2006) dodává, že v tomto období se klade důraz na socializaci, což se shoduje s Vágnerovou (2010). Dle Kotové (2021) je pro dítě mateřská škola prostředím, ve kterém vznikají přátelství, důvěra a radost, s tímto výrokem souhlasí i Matějček (2013), který vnímá mateřskou školu jako počátky prvních přátelství. Zároveň Průcha a Koťátková (2013) tvrdí, že v mateřské škole dochází k vyrovnávání rozdílů v sociální oblasti a také probíhá příprava k nástupu do školy. Dle Štefkové (2020) je nejlepší pro nástup do mateřské školy dosažení věku tří let dítěte, jelikož dítě je schopné pracovat s tužkou, dokáže udržet pozornost při vyprávění, také zvládá sebeobsluhu v oblékání a hygieně, skáče i běhá. Dítě v tomto věku umí vyjádřit své potřeby a přání. Oproti tomu dítě dvouleté si nedokáže hrát samo, jen v přítomnosti dalších dětí.

Práce s dětmi je různorodá, jelikož víme, že každé dítě je jiné, a proto je potřeba jednat s každým dítětem individuálně. V praxi se můžeme setkat s tím, že některé dvouleté děti jsou schopné zvládnout docházku bez potíží, zato některé tříleté a čtyřleté děti nejsou ještě zralé pro režim v mateřské škole (Kropáčková a Splavcová, 2016). Jak učitel, tak i asistent pedagoga se může setkat v mateřské škole s rozdílnými skupinami dětí, které mají různé typy znevýhodnění (Němec a Martinovská, 2018).

Práce s dětmi v mateřských školách není příliš odlišná od práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Je velmi důležité, aby se všechny děti cítily v mateřské škole bezpečně, spokojeně a mohly se účastnit veškerých akcí pořádané mateřskou školou. Hlavním významem asistenta pedagoga je, aby se předcházelo různým úrazům, nehodám a také se zabránilo vyloučení dítěte ze skupiny. Při vzdělávání dětí se speciálními potřebami je nutné nezapomínat na to, aby děti nebyly příliš přetížené řízenými činnostmi (Němec a Martinovská, 2018).

Dle autora Zászkaliczky (2016) je chápán pojem postižení jako kvalitativní a kvantitativní odchylka normálního vývoje, která má své specifické příznaky. Ty se dělí na primární a sekundární. Díky určité podpoře dětí s postižením dochází k tomu, že se tyto děti necítí odstrčené od společnosti. Hlavním cílem je integrace dětí s postižením s ostatními dětmi. Průcha, Walterová a Mareš (2008) dodávají, že i děti, které nemají zdravotní postižení, mohou mít pocit odloučení od společnosti. Jedná se zejména o děti „*mimořádně nadané, nebo z etnických a jazykových menšin.*“

1.1 Dítě se sluchovým postižením

Druhy sluchových vad či poruch se dělí na dočasné a trvalé. Poruchy sluchu jsou dočasné, naopak vady sluchu neboli sluchové postižení jsou trvalé a nelze je vyléčit (Mukšnáblová, 2014). Podle Skákalové (2011) se příčiny sluchového postižení dělí na vrozené a získané. Mezi vrozené příčiny patří vývojové, genetické vady a ty, které vznikly během těhotenství. K získaným příčinám se řadí úrazy, nádory či záněty středního ucha. Skřivan (2000) dodává, že nejčastější příčinou poruchy sluchu je opakované vystavování se nadměrnému hluku.

Při práci s dětmi, které mají sluchové vady, je doporučováno, aby učitelé i asistenti pedagoga navazovali s dětmi oční kontakt a snažili se, aby docházelo k vzájemnému dorozumění. Jakékoliv pokyny od učitele musí asistent pedagoga zopakovat dítěti, a to srozumitelnou artikulací při zrakové komunikaci. Při práci s dětmi se sluchovým postižením je potřeba, aby pedagogičtí pracovníci byli seznámeni se správným fungováním kompenzačních pomůcek, kterými jsou naslouchátka a kochleární implantáty (Němec a Martinovská, 2018).

1.2 Dítě se zrakovým postižením

Zrakové postižení je určité omezení při zprostředkování zrakového vjemu. Zraková vada se rozděluje na získané a vrozené. K získaným poruchám zraku lze řadit úrazy či jiná onemocnění oka. S vrozenými poruchami zraku se často setkáváme u předčasně narozených dětí (Beneš, 2019).

Ludíková, Finková a Stejskalová (2013) doplňují Beneše o medicínskou klasifikaci zrakových vad. Jedná se o střední slabozrakost, silnou slabozrakost, těžce slabý zrak, praktickou nebo úplnou slepotu.

V těchto případech asistenti pedagoga pomáhají podle instrukcí z odborných zařízení, učí dítě se orientovat v prostorách mateřské školy. Asistent by měl mít na paměti, že některé děti se zrakovým postižením nastupují do mateřské školy a mají zhoršené dovednosti

v sebeobsluze. Právě proto asistent pedagoga poskytuje pomoc dětem při stravování, oblékání a hygieně (Němec et. al., 2019).

1.3 Dítě s tělesným postižením

Při tomto postižení je dítě omezeno v pohybových dovednostech a schopnostech. Tělesné postižení se dělí na vrozené a získané. K velmi častým příčinám tělesného postižení u dětí předškolního věku je dětská mozková obrna (Zikl, 2011). S výše uvedeným textem se shodují i autoři Havelka a Bartošová (2019), kteří následně doplňují rozdělení tělesného postižení dle pohyblivosti, které se dělí na lehké, středně těžké či těžké.

Při práci s tělesně postiženým dítětem v mateřské škole je na prvním místě asistent pedagoga, který poskytuje pomoc při mobilitě. Jedná se o přesun a pohyb v mateřské škole i při různých akcích mimo školu. Asistent pedagoga by se měl snažit o to, aby dítěti pouze napomáhal s provedením konkrétních činností (např. při stravování asistent podá lžici dítěti, a zkusí, zda se dítě samo nají), až v případě, že dítě tuto činnost nezvládá, přichází na řadu úplná podpora ze strany asistenta pedagoga (Němec et. al., 2019).

1.4 Dítě s mentálním postižením

Mentální postižení neboli mentální retardace je definována, jako „stav zastaveného či neúplného vývoje, který je charakterizován narušením dovedností projevujících se během vývojového období“ (WHO).

Bendová a Zikl (2011) uvádí, že mentální postižení je spíše stav trvalý, který je získaný či vrozený. Dle mezinárodní klasifikace nemocí se mentální postižení řadí do šesti kategorií:

- Lehká mentální retardace, jehož IQ je 69-50,
- Středně těžká retardace, jehož IQ je 49-35,
- Těžká mentální retardace, jehož IQ je 34-20,
- Hlubová mentální retardace, jehož IQ je 19 a méně,
- Jiná mentální retardace,
- Nespecifikovaná mentální retardace.

Dle Němce (2019) druhy tohoto postižení se dělí na tři hlavní, jedná se o lehké, střední a těžké mentální postižení. Při lehkém postižení se dítě zařazuje do kolektivu bez problému. V opačném případě je potřeba pomoc asistentů, aby se děti lépe se středním a těžkým

mentálním postižením začlenily do dětského kolektivu. Dále práce asistenta pedagoga spočívá v upevňování návyků adekvátního chování ve skupině a předcházení negativním jevům. Nejčastěji se objevuje fyzické ubližování ze strany dětí s tímto postižením, jelikož nerozumí dané situaci a pravidlům.

1.5 Dítě s kombinovanou formou postižení

Často tato forma postižení bývá z genetických příčin. Jde o kombinaci různých vad, které se mohou objevovat vzácně nebo často. Mezi časté kombinace lze řadit mentální a tělesné postižení s poruchou komunikace (Slowík, 2007). Dle Bendové (2013) je kombinované postižení většinou spojeno s poškozením mozku, přičemž jsou narušeny dovednosti a schopnosti v sensorických a kognitivních oblastech, taktéž i v motorice.

Při práci s dětmi s kombinovaným postižením je důležité vědět, o jaký stupeň postižení se jedná, protože u lehčích forem je jedinec schopen žít normální život s minimální podporou. Opakem je těžší forma, kdy je nutná pomoc druhé osoby. U kombinovaného postižení se dají využívat různé pomůcky a terapie, jako je bazální stimulace, dramaterapie, canisterapie, výtvarná terapie a jiné.

V mateřské škole se také můžeme setkat s dětmi, které mají určitou poruchu a ta je může vyčleňovat z kolektivu, a proto je potřeba znát, jak s takovým jedincem pracovat.

1.6 Dítě s poruchami učení

Porucha učení neboli specifická porucha učení (SPU) je vývojová vada, která se projevuje narušením dovedností a schopností. Dle Balharové (2019) se tato porucha pozná již v mateřské škole, kdy dítě může mít sociální problémy s vrstevníky. K tomuto výroku Slowík (2007) dodává, že právě porucha učení přispívá k znevýhodnění při integraci. I přesto, že je tato porucha známá a častá, je velmi těžké ji diagnostikovat. Bartoňová (2010) tvrdí, že se tato porucha týká vysokého procenta dětí.

Jsou narušeny dílčí funkce jako jsou sluch, zrak, paměť. S tímto výrokiem souhlasí i Balharová (2019), která také popisuje rysy, které nemusí být u každého jedince. Jedná se o oslabené fonemické uvědomění, obtíže s posloupností, obtíže s orientací v prostoru a čase a potíže s automatizací činností.

Při práci s dětmi, které mají poruchy učení je nezbytné přizpůsobit režim výuky. Jelikož děti s SPU často mají problémy udržet pozornost, proto je třeba respektovat jejich nevyrovnané výkony, snažit se zachovávat pravidelnost, nutná je motivace a pochvala.

1.7 Dítě s poruchou pozornosti / s hyperaktivitou

Poruchy pozornosti jsou psané zkratkou ADD. Poruchy pozornosti, které jsou doprovázené hyperaktivitou jsou tzv. ADHD. Dle autorky Riefové (2010) nelze vnímat tyto poruchy jako nemoc. Děti s ADHD jsou více roztržité, mají problémy se soustředěním (Němec et. al., 2019).

Drtílková (2007) vnímá ADHD jako neuro-vývojovou poruchu pozornosti s hyperaktivitou, což je odlišný a nerovnoměrný vývoj mozkové soustavy. Příznaky této poruchy jsou:

- **Nepozornost** – děti mají větší problém si zapamatovat pokyny, vyrušují při řízené činnosti.
- **Hyperaktivita** – děti mají potřebu si pořád s něčím hrát, prochází se po třídě, často mají motorický neklid nebo hází s předměty.
- **Impulzivita** – děti rychleji mluví, neustále skáčou do řeči, v nepříjemných situacích nastává změna psychického stavu, která se projevuje agresivitou, a to slovní či fyzickou.

Při práci s dětmi je velmi důležitá spolupráce s rodiči. Je zřejmé, že tyto děti potřebují pravidelnost a řád v každodenním životě. Taktéž je podstatné, aby dětem s poruchu ADD a ADHD bylo řádně vysvětleno, proč je některé chování nevhodné a proč je potřebné danou činnost vykonávat. Riefová (2010) doporučuje preventivní opatření při práci s dětmi s ADD/ADHD, jimž je důkladné sdělení, opakování požadavků a pravidel. Je velmi důležitá trpělivost. Němec et. al. (2019) dodává, že by se mělo vytvořit takové prostředí, aby dítě s touto poruchou bylo co nejméně ovlivněno rušivými vlivy.

1.8 Dítě s poruchou autistického spektra

Porucha autistického spektra neboli PAS je porucha, při které nejsou děti schopné navazovat vztahy, komunikovat s okolím, často nerozumí pokynům a uzavírají se do tzv. svého světa (Průcha, Walterová a Mareš, 2008). Právě u těchto dětí se nesmí zapomínat na nácvik komunikačních a sociálních kompetencí, je důležité jednat s dětmi klidně a nevyvíjet nátlak. Je vhodná jakákoliv motivace, aby se dítě nenudilo (Uzlová, 2010).

Popis jednotlivých poruch autistického spektra:

- **Dětský autismus** – zahrnuje problémy v oblasti sociálního chování a komunikace. Příznaky tohoto typu nejsou homogenní, často se mění s věkem dítěte. Nejčastěji jde o poruchy spánku a příjmu potravy či různé fobie. Říhová (2001) doplňuje, že projevy autismu lze zaznamenat před třetím rokem života.
- **Atypický autismus** – děti tohoto typu nesplňují částečně diagnostická kritéria pro dětský autismus, s tímto výrokem se shoduje i Říhová (2001), která uvádí, že dětský a atypický autismus se liší dobou vzniku. Atypický autismus lze rozpoznat od třetího roku dítěte. Thorová (2006) dále doplňuje, že péče o děti s atypickým autismem je stejná, jako s dětským autismem.
- **Aspergerův syndrom** – kvůli netypickému chování u dětí se již v mateřské škole diagnostikuje tento typ. Tyto děti mohou být průměrné, nadprůměrné dokonce i geniální, to ale neznamená, že dokážou samostatně jednat v životě.
- **Rettův syndrom** – jedná se o poruchu, která postihuje pouze dívky. Říhová (2001) doplňuje, že příčina vzniku syndromu je genetická. Jeho první příznaky lze vysledovat mezi 7. a 24. měsícem dítěte, kdy dítě ztrácí řeč, slovní zásobu, zastavuje se růst hlavy a často kroučí horními končetinami. U těchto syndromů se často objevují epilepsie.
- **Dezintegrační porucha** – děti s touto poruchou mají do svých dvou let normální vývoj. Poté z neznámých příčin dochází k regresi doposud získaných schopností, což vede ke zhoršení sociálních a komunikačních dovedností, objevují se typické prvky autismu (Thorová, 2006).

1.9 Dítě nadané

Pojem nadání je „*soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností*“ přičemž je často používán u jedinců, kteří podávají nadprůměrné výkony při činnostech (Hartl, Hartlová, 2004, s. 338).

Děti nadané není snadné vymezit, jedná se o děti, které mohou v jedné oblasti vynikat, ba naopak v druhé oblasti mohou být s vrstevníky na stejné úrovni nebo být podprůměrní. U těchto dětí se mohou objevovat rizika, která jsou spojená se ztrátou kreativity a nastávají emoční a fyzické problémy (Portešová, 2019). Mudrák (2015) uvádí, že se nadané děti v mateřské škole liší od svých vrstevníků tím, že mají jiné zájmy a dokážou se soustředit.

Na děti, které jsou označeny jako „nadané“ je často vyvíjen tlak okolí, aby dosahovaly vynikajících výsledků. Obzvláště je nejvíce vyvíjen tlak ze strany rodičů, což může vést k selhání v určitých oblastech. Objevují se kázeňské problémy nebo perfekcionismus.

Při práci s těmito dětmi je vhodná průběžná příprava, podpora a motivace. Důležitým prvkem pro rozvoj konkrétního nadání je spolupráce rodičů, díky tomu se nadání může více rozvíjet. Samozřejmě při nedostatečné motivaci může dojít k poklesu rozvoji nadání. Podle Vágnerové (2010) je velmi důležité rodinné prostředí.

1.10 Podpůrná opatření

Ve školství došlo k významným změnám, ke dni 1.6.2016 vstoupila v platnost vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, díky kterým jsou dětem poskytnuta podpůrná opatření, kterou můžeme chápat jako úprava školských služeb a vzdělání odpovídající kulturnímu prostředí, zdravotnímu stavu nebo životním podmínkám dítěte. Tato opatření škola poskytuje bezplatně.

Autoři této knihy uvedli, co je součástí podpůrných opatření:

- Pomoc při organizaci, úpravě hodnocení, obsahu, metod a forem vzdělávání.
- Použití speciálních učebnic, kompenzačních a učebních pomůcek.
- Vzdělávání dle individuálního plánu.
- Využití asistenta, školního psychologa nebo speciálního pedagoga.
- Úprava podmínek při přijetí i ukončení vzdělání.

Proto se můžeme ve výuce v předškolním, základním a středním vzdělávání setkat s asistentem pedagoga, což je druhý nejčastější podpůrné opatření, které se doporučuje. Tato pozice funguje jako určitá pomoc pedagogickým pracovníkům při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Podmínkou je platný souhlas zákonných zástupců či zletilého žáka. Následně je k dítěti přiřazen asistent pedagoga (Staněk et al., 2022).

Vymezení základních pojmů související s dětmi se SVP

Exkluzi je možno chápat jako úplné vyloučení ze společnosti. Toto vyloučení může nastat i proti vlastní vůli jedince. Dle Anderlíkové (2014) se někdy sám vyloučený považuje za méněcenného či bezcenného.

Inkluze je proces začleňování všech do společnosti, což ale nemusí vždy být skutečností (Svobodová a Vítečková, 2017). Anderlíková (2014) doplňuje, že inkluzi je možné rozdělit na školní a sociální. Sociální inkluze je založená na rovnocennosti ve skupině, snaží se odstranit překážky v začlenění lidí do společnosti.

Integrace je dle Svobodové a Vítečkové et al. (2017) zapojení do společnosti určitého jedince či skupiny. Hlavním cílem je zabránit vyřazení ze společnosti. Slowík (2007) dodává, že integraci vidí jako nejvyšší možný stupeň socializace.

Kooperace je vnímaná podle Hájkové (2010) jako definice rolí a důrazů, jak řešit problémy. S tímto se shodují i autoři Průcha, Walterová a Mareš (2008) podle nich je kooperace postavena na spolupráci, kdy si jedinci rozdělí role při řešení úkolu. Také probíhá společná kontrola a hodnocení výsledků.

Separace je odloučení, kdy jedinci jsou vyloučeni z důvodu svého postižení či svých schopností. V Německu existuje rozdělení dětí v mateřské škole, a to umístění integrovaných dětí do integrovaných tříd a dětí problémových do přípravných zařízení.

Zkratky, se kterými se asistent pedagoga může setkat.

- ADD – porucha pozornosti
- ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou
- Dysgrafie – specifická porucha učení, která se projevuje v psané formě
- Dyslexie – specifická porucha učení, která se projevuje v oblasti čtení
- IVP – individuální vzdělávací plán
- PPP – pedagogicko-psychologická poradna
- ŠP – školní psycholog
- ŠPP – školní poradenské pracoviště
- ŠSP – školní speciální pedagog
- ZZ – zákonný zástupce (Staněk et al., 2022).

Shrnutí

První kapitola v teoretické části se věnuje popisu různých typů postižení u dětí v mateřských školách. Zároveň bylo popsáno předškolní období dítěte v mateřské škole. Hlavním cílem nebylo podrobněji popsat druhy postižení a omezení u dětí, ale o náhled do této problematiky. Jedná se o mentální, sluchové a zrakové postižení. Také jsou zde popsány různé druhy poruch. Při práci s těmito dětmi je velmi důležité, aby asistent pedagoga a učitel

měli pochopení pro odlišnost dětí, respektovali je a zajišťovali jim bezpečné a příjemné prostředí ve škole.

Posledním tématem je podpůrné opatření a vymezení základních pojmů, jimiž jsou exkluze, inkluze, integrace, kooperace a separace.

2 ASISTENT V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V této kapitole budou objasněny tři typy asistentů. V mateřské škole se můžeme setkat s asistentem osobním, školním nebo s asistentem pedagoga. I přesto, že názvy jsou skoro stejné, jde o odlišné profese, které jsou rozepsány níže. Jediné, co je propojuje, je snaha o začlenění jedinců do společnosti podle schopností či individuálních možností každého. Proto platí věta, že není asistent jako asistent.

2.1 Osobní asistent

„Osobní asistent není pedagogický pracovník, ale může působit v mateřské nebo základní škole“ (Němec a Martinovská, 2018).

Při definování pojmu osobního asistenta dochází u různých autorů k drobným, ale nepodstatným rozdílům. Kendíková (2017) vnímá osobního asistenta jako službu, která je určena pro osoby s postižením. Tato služba se poskytuje kdykoliv, kdy ji jedinec potřebuje, tudíž bez ohledu na čas. Němec et al. (2014) dodávají, že pozice osobního asistenta je spíše na individuální rovině pro dítě a jeho rodiče. Uzlová (2010) vystihuje osobní asistenci jako určitou službu osobám, které se nemohou začlenit do společnosti. Součástí této asistence je pomoc při vzdělávání, stravování či osobní hygieně. V mateřské škole se osobní asistent stává určitou oporou dítěte. Kvůli nízkému věku či postižení není dítě schopné si svého osobního asistenta zvolit sám, proto je velmi důležité, aby rodiče vybrali vhodného asistenta. Tato asistence přímo směřuje k uživateli, který tuto podporu potřebuje a nepřímo pomáhá rodině daného dítěte. Další autorkou, která se zabývala definicí osobního asistenta je Hrdá (2001), která vnímá tuto službu jako pomoc osobě, která není schopná bez pomoci druhé osoby vykonávat jakékoliv úkony.

Také dalším názorem je, že se jedná o sociální službu, která se zaměřuje na podporu, seberealizaci či dopomoc při sebeobsluze u lidí s mentálním, tělesným nebo kombinovaným postižením. Při spolupráci s asistenty dochází k větší samostatnosti u těchto jedinců a zároveň se jim otevírají různé možnosti běžného života.

Pracovní náplň osobního asistenta

Pojem osobní asistent je obsažen v paragrafu 39 v zákoně o sociálních službách 108/2006. Zde se můžeme dočíst, že se jedná o terénní službu, která je poskytovaná osobám se sníženou soběstačností. Ta může být způsobená chronickým onemocněním, zdravotním postižením či

vyšším věkem jedince. Tato služba je vykonávána bez časového omezení, a to v přirozeném prostředí.

Součástí této pomoci jsou tyto činnosti:

- a) pomoc při zvládnání běžných úkonů péče o vlastní osobu,*
- b) pomoc při osobní hygieně,*
- c) pomoc při zajištění stravy,*
- d) pomoc při zajištění chodu domácnosti,*
- e) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,*
- f) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,*
- g) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (Zákon 108/2006).*

2.2 Školní asistent

„Školní asistenti jsou projektoví pracovníci hrazení převážně z prostředků Evropské unie.“ (Němec, Martinovská, 2018, s. 97)

Dle Staňka et al. (2022) je velmi důležité, aby školní asistent byl informován, že je vedený jako nepedagogický pracovník, což vede k jistým změnám, například zkrácená dovolená. Další příklady uvádí autoři Němec a Martinovská (2018) *„nemá nárok na studijní volno, nespadá do režimu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“*.

Kendíková (2017) ve své knize popisuje, že přestože školní asistent není pedagogický pracovník, je považován za zaměstnance školy. Jeho celková náplň práce se částečně shoduje s asistentem pedagoga. Ke stejnému výroku se přiklání i Němec a Martinovská (2018).

Školní asistent byl vytvořen pro potřeby projektů, nemá jasně stanovenou platovou třídu, proto dle Ministerstva školství mají ředitelé škol možnost asistenty řadit do tří tříd:

- Do 4. až 6. platové třídy (asistent pedagoga) v katalogu prací od 2.16.2005.
- Do 7. až 8. platové třídy (personalista) v katalogu prací od 1.2.2001, studijní referent.
- Do 8. až 12. platové třídy (sociální pracovníci) v katalogu prací od 2.8.2002, sociální práce (Němec a Martinovská, 2018).

Pracovní náplň školního asistenta

Pracovní činnost tkví v podpoře administrativních a organizačních činností. Nejdůležitější činností je předávání informací rodičům o situacích v mateřské škole. Nápomocen je i ve vzdělávání dětí, které pocházejí z kulturně odlišného či sociálně znevýhodněného prostředí, ale i dětem, které nejsou příliš přizpůsobivé (Němec a Martinovská, 2018). Pozice školního asistenta v mateřské škole spočívá v pomoci při vzdělávání, a to u dětí, které jsou ohroženy školním neúspěchem. Do této skupiny spadají děti, které jsou ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo děti, které nemají uspokojujivé výchovné vedení ze strany rodiny. Školní asistent samozřejmě může pracovat i s jinými dětmi ve třídě. Dle dokumentací Ministerstva školství (MŠMT) školní asistent provádí následující činnosti:

- Zprostředkovává komunikaci mezi školou a rodinou, snaží se překonávat bariéry, které vznikly kvůli odlišným životním podmínkám.
- Pomáhá učitelům s organizačními a administrativními činnostmi ve vyučování, ale i mimo něj. Smyslem této pomoci při vykonávání administrativních činností je, aby učitel získal více času při práci s dětmi.
- Poskytuje pomoc při různých školních akcích a podporuje práci pedagogických pracovníků při činnostech s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.3 Asistent pedagoga

„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Legislativně je profese asistenta pedagoga zakotvena v zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školní zákon“), ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon není jediný, a proto je důležité zmínit i vyhlášku či další zákon, ve kterém je tato profese uvedena. Jedná se o vyhlášku č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V zákoně 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících se můžeme dočíst, že asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost, proto je pedagogickým pracovníkem. Totéž ve své knize zmiňují i autoři (Staněk et. al., 2022).

Profesi asistenta pedagoga se nevěnují pouze zákony a vyhlášky, ale i mnoho autorů. Již z názvu je patrné, že asistent pedagoga je pomocná osoba pro učitele. Jeho snahou je zapojení dítěte do kolektivu či podpora samostatnosti, a to ve skupině nebo s jednotlivcem. Se stejným výrokem, který je uvedený výše, se shodují autoři, že tato pozice je jako druhý pedagog ve třídě, který nepracuje pouze s jedincem, ale i s celou třídou (Němec, Šimáčková – Laurenčíková a Hájková, 2014). Uzlová (2010) vnímá asistenta pedagoga jako zaměstnance školy, který působí ve třídě. Také dodává, že tato profese přispívá k nepřerušovanému chodu výuky, zaměřuje se i na ostatní děti ve třídě a spolupracuje s učitelem. Lze ho tedy vnímat jako druhou ruku učitele. Fořtová (2013) přidává fakt, že asistent pedagoga je součástí pedagogického týmu, který pracuje pod vedením vyučujícího.

Můžeme se setkat i s názory, že hlavním smyslem této pozice je podpora při začlenění dětí do běžných škol s jakýmkoliv znevýhodněním či zdravotním postižením. K těmto výrokům se přiklání autoři Němec et al. (2014) nebo Žampachová, Čadilová et al. (2012). Ke stejnému tvrzení Teplá a Šmejkalová (2010) dodávají, že díky této profesi dochází u těchto dětí ke značnému zlepšení ve vzdělávání.

Následující členění asistenta pedagoga se dělí na vyšší a nižší úroveň činnosti. Obě členění se řídí dle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. A také vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vyšší úroveň činnosti

Pro dosažení této úrovně je potřeba minimálně ukončení středoškolského vzdělání s maturitním vysvědčením s pedagogickým zaměřením. Jestliže není výše uvedená podmínka splněna, je nutné, aby osoba absolvovala kvalifikační kurz. Po úspěšném ukončení dostává absolvent oprávnění k výkonu přímé pedagogické činnosti. Asistent pedagoga provádí v této úrovni tyto činnosti:

- výchova a vzdělávání dětí dle stanovených postupů,
- individuální podpora,
- podpora vyšší míry samostatnosti a dosažení cílů.

Nižší úroveň činnosti

Jelikož se jedná o nižší úroveň, stačí splnit základní nebo střední vzdělání bez maturitního vysvědčení. Důležitou podmínkou proto tuto činnost je absolvovat kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga. Narozdíl od vyšší úrovně, absolvent získá pouze osvědčení, díky

kterému může vykonávat pomocné výchovné práce. V nižší úrovni asistent pedagoga provádí tyto činnosti:

- pomoc při adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomoc při komunikaci s dětmi, ale i s rodiči,
- nevyhnutelná pomoc dětem s mobilitou, při školních akcích nebo ve vyučování (Staněk et al., 2022).

Zavedení funkce asistenta pedagoga

V důsledku s nárůstem znevýhodněných či zdravotně postižených žáků se často ředitelé škol rozhodnou pro zřízení pozice asistenta pedagoga. Se souhlasem krajského úřadu ředitel školy tuto funkci zřizuje. Podle Uzlové (2010) ředitel školy prvně podá žádost o souhlas zřídit pozici asistenta pedagoga v dané škole, konkrétněji ve třídě, kde se nachází dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Rovněž se podává žádost, která se týká navýšení či přidělení financí. Důležité je přiložení doporučení, dokumentace z pedagogicko-psychologické poradny (PPP) či speciálních pedagogických center (SPC). Součástí tohoto doporučení je zdůvodnění, proč je nutné zřídit funkci asistenta pedagoga. V doporučení by mělo být uvedeno, jaký je dosavadní rozsah činností asistenta pedagoga a návrh na novou pracovní činnost.

Žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga (dle § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb.) obsahuje:

- sídlo a název právnické osoby, která řídí činnosti školy,
- celkový počet tříd a dětí,
- přesný počet dětí, které mají speciální vzdělávací potřeby,
- zdůvodnění potřeby této funkce,
- cíle, kterých chce dosáhnout ředitel školy při zřízení této funkce,
- náplň práce asistenta pedagoga (Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Podle autorek Teplé a Šmejkalové (2007) je potřeba, aby se ředitel školy nejprve seznámil s dokumentací dítěte, ještě před jeho zařazením do programu vzdělávání. Dalším krokem je vypracování žádosti, která by měla mít výše uvedené údaje. Po vyplnění se posílá žádost na krajský úřad, do předem stanoveného termínu, který se stanovuje k nadcházejícímu

školnímu roku. Pokud je smlouva schválená, ředitel školy by měl zajistit finanční prostředky pro nově zřízenou funkci. Pokud v této fázi nedojde k žádným komplikacím, přichází na řadu volba vhodného uchazeče na pozici asistenta pedagoga. Ředitel může vyhlásit externí či interní konkurz. Při konkurzu ředitel pokládá otázky, které se týkají flexibility, spolupráce, schopnosti při komunikaci s dětmi, kreativity nebo i spolehlivosti, což podle Uzlové (2010) rozhodne, zda bude konkrétní uchazeč přijat nebo ne.

V poslední fázi je vybrán vhodný kandidát na pozici asistent pedagoga. Následně ředitel vypracuje pracovní smlouvu, ve které je stanovená náplň práce, platové zařazení, míra přímé pedagogické činnosti a doba pracovního poměru. Nový asistent pedagoga je seznámen s chodem školy, zákonnými zástupci dítěte a jeho dokumentací (Palatová, 2012).

Vhodný výběr asistenta pedagoga

Výběr možných kandidátů může být zúžen nejenom kvalifikačními podmínkami, které by každý měl splňovat, ale hrají zde velkou roli i dovednosti a schopnosti potřebné pro předškolní vzdělávání. Je vhodné, aby měl asistent pedagoga vlohky pro práci s dětmi, aby uměl komunikovat s rodiči. Pro příznivý vztah na pracovišti je důležité i spolupracovat s učitelem (Němec a Martinovská, 2018). Proto Uzlová (2010) klade důraz na to, aby ředitel školy nejprve vypsál volné pracovní místo a následně si stanovil osobní pohovor, kde zájemce lépe pozná, než přes písemnou formu – životopis. Na to reaguje Kendlíková (2017), že by pozici asistenta pedagoga neměla vykonávat žádná příbuzná osoba dítěte.

Předpoklady pro vykonávání asistenta pedagoga

V zákoně 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících jsou předepsaná kritéria pro výběr asistenta pedagoga. V paragrafu č. 2 se uvádí, že asistent pedagoga patří mezi pedagogické pracovníky, čímž musí splňovat veškeré dispozice pro práci s dětmi. V paragrafu č.3 jsou vypsány body, jimiž jsou zdravotní přizpůsobivost a neomezenost svéprávnosti. Ve svém trestním rejstříku nesmí mít žádný záznam, který by odpovídal úmyslnému či neúmyslnému spáchání trestní činnosti. Taktéž musí asistent pedagoga doložit posudek od lékaře, že je schopen pracovat s dětmi (Němec, 2018). Staněk et. al. (2022) dodává, že by se asistent pedagoga měl prokázat znalostmi z českého jazyka. Na rozdíl od školního asistenta se asistent pedagoga začleňuje do pedagogických pracovníků. Obě tyto profese musí splňovat určitá kritéria. Jedná se o osobnostní rysy, které se určitým způsobem promítají do této profese.

- ochota sebevzdělávání,
- loajalita,
- citová a emoční stabilita,
- pracovitost,
- kladný vztah k dětem (Staněk et al., 2022).

Uzlová (2010) doplňuje, že kladný vztah k dětem se získává i díky předešlým zkušenostem při práci s dětmi, např. plánování a realizace táborů.

Hájková (2018) a Staněk et al. (2022) se shodují na tom, že by asistent pedagoga měl být určitým způsobem empatický a hlavně trpělivý. Hájková (2018) doplňuje nutnost komunikace a vnímání jedince jako individualitu. Němec et al. (2014) dodávají, že by asistent pedagoga měl mít výše uvedené charakteristiky, ale také by měl být určitým způsobem důsledný a razantní.

Znalosti a dovednosti asistenta pedagoga

V dnešní době jsou přísnější požadavky na tuto pozici, dle paragrafu č. 20 se asistentem pedagoga může stát:

Absolventi středních škol (maturitní vysvědčení), vyšších odborných škol (DiS.) nebo vysokých škol (Bc., Mgr.), kteří mají obor zaměřený na pedagogickou oblast (Němec, 2018). Také to mohou být i ti, kteří mají základní vzdělání, ale musí získat kvalifikaci v kurzu „studium pro asistenty pedagoga“ nebo má úspěšně ukončené střední vzdělání v jakémkoliv oboru a získá kvalifikaci v kurzu celoživotního vzdělávání, který je zaměřen na pedagogiku či kurzy asistenta pedagoga (Čadová a Michalíková, 2012).

Je mnoho způsobů, jak získat odborné kvalifikace pro tuto pozici. Také existuje řada možností, jak si rozšířit, doplnit či zvýšit kvalifikaci. Na což poukazuje Palatová (2012), která doporučuje, aby si asistenti pedagoga stále rozšiřovali znalosti, vzdělávání.

Další vzdělávání asistenta pedagoga

V této části se můžeme setkat s pojmem DVPP, což je zkratka pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Uzlová (2010) dodává, že mezi další možnosti vzdělávání patří různé workshopy, přednášky, metodická setkání či semináře.

Jako velmi důležitou součástí práce asistenta pedagoga je i získávání osobních zkušeností. Asistent se při práci s dětmi setkává s různými situacemi, proto si v průběhu jeho působení doplňuje informace na různých školeních (Němec, 2018). Hájková (2018) doplňuje, že součástí dalšího vzdělávání je i samostudium literatury. Nejčastěji se jedná o čtení odborných knih v oblasti pedagogických témat, nebo beletrie zaměřené na biografické výpovědi lidí s postižením. To velmi pozitivně přispívá k tomu, že se čtenáři vcítí do osoby s postižením.

Náplň práce asistenta pedagoga

Pracovní náplň

Po úspěšném splnění kvalifikace se asistent pedagoga stává zaměstnancem mateřské, základní nebo střední školy (Staněk et al., 2022). Pracovní náplň je různorodá, ale převážně spočívá v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Uzlová (2010) dodává, že náplň práce asistenta pedagoga se řídí dle situace ve třídě a konkrétního dítěte.

Dle ustanovení § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb. a vyhlášky č. 147/2011 Sb. je hlavní činností nevyhnutelná pomoc žákům s postižením, kteří mají problém při sebeobsluze. Dále je to pomoc pedagogickým pracovníkům při komunikaci se zákonnými zástupci nebo se samotnými žáky a pomoc žákům při integraci ve třídě.

Práce asistenta pedagoga se dělí na přímou a nepřímou. Úroveň úvazku se odvíjí dle potřeb a individuality dítěte a doporučuje ho školské poradenské zařízení. Samotný úvazek se rozděluje na dvě části, a to na přímou a nepřímou pedagogickou činnost, která je rozdělena v poměru 9:1 to znamená 90% přímé a 10% nepřímé činnosti (Staněk et al., 2022). Hájková (2018) uvádí, že se jedná o častý problém v České republice, který se týká nedostatečného času pro nepřímou pedagogickou činnost. Na obě činnosti dostanou školy určitou finanční dotaci od státu, ze kterého se hradí plat asistenta pedagoga. Bohužel dochází k tomu, že asistenti pedagoga dostanou od ředitele školy více než 10% nepřímé činnosti do úvazku, který by měl poté uhradit z jiných prostředků, které často školy nemají k dispozici, a proto se musí asistenti spokojit s proplacenými deseti procenty z úvazku.

Přímá pedagogická činnost

Asistent pedagoga vykonává tuto činnost v době, kdy probíhá vyučování, tudíž, když jsou přítomni žáci. Součástí jeho činností je pomoc:

- v navazování a komunikaci sociálních vztahů ve třídě či škole,

- s adaptací žáků ve školním prostředí,
- při zprostředkování komunikace mezi školou a rodinou,
- při diagnostické činnosti,
- při zajištění bezpečnosti žáků na akcích školy,
- při vzdělávací a výchovné činnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- při opakování pokynů vyučujícího (Staněk et al., 2022).

Autorka Čadilová (2021) dodává:

- při rozvoji prostorové a časové orientace,
- při praktickém využití komunikace.

Další autorka Hájková (2018) doplňuje k výše uvedeným autorům:

- při práci ve volnočasových aktivitách s dětmi,
- při podpoře učitelů i žáků ve výuce,
- při procvičování probrané látky.

Vše závisí na potřebách daného dítěte a přání vyučujícího, jelikož přímá péče je převážně zaměřená na jednotlivé žáky.

Nepřímá pedagogická činnost

Tuto činnost lze brát jako účast na pedagogických poradách a konzultacích s vyučujícím (Hájková 2018). Provádí se většinou v nepřítomnosti žáků. Součástí této činnosti je pomoc:

- při vyrábění, vyplňování pracovních listů a práci s pomůckami,
- při výzdobě školy a třídy,
- při psaní evaluace a hodnocení žáka,
- při vedení záznamů z diagnostických činností (Staněk et al., 2022).

Čadilová (2021) dodává, že do nepřímé činnosti asistenta pedagoga lze zařadit i zajištění setkání s poradenským zařízením nebo se zákonnými zástupci.

Shrnutí:

Druhá kapitola teoretické části se věnuje typům asistentů pedagoga, kteří mohou pracovat v mateřské škole. Jedná se o osobního asistenta, školního asistenta a asistenta pedagoga. Je

zde vysvětleno, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými pozicemi. U každého typu asistenta je popsána jeho náplň práce, díky tomu je mnohem jednodušší rozlišení pozic asistentů. Asistent pedagoga je hlavním tématem diplomové práce, proto je této podkapitole věnováno více pozornosti. Je detailně popsán postup při výběru na tuto pozici, potřebné dovednosti, znalosti a další vzdělávání asistentů pedagoga. Zároveň je popisována náplň práce, která se rozděluje na přímou a nepřímou činnost.

3 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V prvopočátku si musí učitel a asistent pedagoga uvědomit, jakou roli hraje asistent v mateřské škole. Je mnoho učitelů, kteří vnímají pozici asistenta pedagoga jako nepotřebnou. A tak se stává, že učitelé mají často averzi k této pozici. Ve skutečnosti asistent pedagoga učiteli napomáhá, díky této koordinaci a spolupráci učitel získává více času na práci s dětmi (Němec, 2018).

Hlavním pravidlem při spolupráci by mělo být, že oba aktéři tvoří tým. Pokud tým funguje tak, jak má, dochází mezi nimi k:

- srozumitelné a jasné komunikaci,
- důvěře,
- uplatnění svého názoru, pohledu nebo i zkušenosti,
- častému kontaktu s jinými týmy (Vejrochová, et al., 2015).

Pro dobrou vzájemnou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga je dle Horáčkové (2015) vymezeno deset bodů:

- I. Učitel nevnímá asistenta pedagoga jako rušivý element.
- II. Učitel vnímá asistenta pedagoga jako důležitou část při práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami.
- III. Asistent pedagoga se účastní pedagogických i organizačních schůzek, tím dochází ke sladění jeho působení s koncepcí školy.
- IV. Učitel by měl mít na paměti, že asistent pedagoga není osobní asistent učitele ani žáka, tudíž je jasně vymezená role asistenta v trojúhelníku, kterého se účastní učitel – vedení školy – asistent pedagoga.
- V. Učitel i asistent pedagoga by měli mít vyhrazený čas na společné konzultace a přípravy.
- VI. Při výběrovém řízení asistenta pedagoga je vhodné, aby byl přítomen i učitel, aby se předešlo tomu, že si poté tzv. „nesednou“.
- VII. Od prvních dnů spolupráce si musí učitel uvědomit, že druhá dospělá osoba ve třídě není kontrolním prvkem, ale právě naopak, jako určitá pomoc.

- VIII. Jelikož se učitel průběžně vzdělává v oblastech speciálních potřeb žáka, může doporučit další vzdělávání pro asistenta pedagoga.
- IX. Učitel by měl správně odhadnout míru zapojení asistenta pedagoga do výuky.
- X. Asistent by měl být na začátku seznámen se zásadami klasifikace každého žáka, a podílet se na jeho hodnocení.

Opačným přístupem může dojít k negativním případům, jako je rozpor mezi asistentem pedagoga a učitelem, který může vést až k zablokování komunikace mezi aktéry, jak popisuje Horáčková (2015).

3.1 Bariéry při spolupráci

Velmi časté chyby, které se objevují při spolupráci asistenta pedagoga a učitele, jsou níže popsány.

Není respektována žádná autorita učitele

Asistent pedagoga je v mnoha případech věkově starší než samotný učitel, proto dochází k nerespektování pokynů učitele z důvodu delší praxe asistenta, tudíž si myslí, že díky svým zkušenostem problematice rozumí lépe. I přesto, že asistent pedagoga je starší, měl by respektovat a nezpochybňovat pokyny učitele. Je samozřejmostí, že respekt má být oboustranný, ale rozhodnutí je vždy na učiteli. Pokud asistent pedagoga nesouhlasí s názorem a postupem učitele, je vhodné, aby vedli dialog ohledně konkrétního problému. Pokud problém přetrvává dál, měla by se tato situace řešit s vedením mateřské školy (Němec, 2018). Dle Uzlové (2010) má asistent pedagoga špatný přístup ke spolupráci. Nerespektuje učitele, zasahuje do výuky, prosazuje svoje názory ve výuce anebo kritizuje metody, které učitel používá ve vyučování.

Asistent pedagoga s příliš velkým nadšením pro práci

Němec a Martinovská (2018) poukazují, že sám asistent, aniž by si to uvědomoval, je příliš aktivní, tak vznikají paradoxně chyby, které mohou ovlivnit spolupráci. Tento typ asistenta se neustále snaží být prospěšný a činorodý. Často si to asistenti neuvědomují, ale kvůli své aktivitě ruší učitele a brzdí děti v samostatnosti. V těchto případech jsou postupy, které mohou předcházet problémům. Jedná se o pečlivé plánování, kdy učitel předá asistentovi konkrétní informace, jakou má mít náplň práce v určitou dobu. Tím pádem má omezený prostor pro svou iniciativu, která by následně mohla způsobit zbytečný konflikt mezi

učitelem a asistentem pedagoga. Jak je výše uvedeno, je třeba vzájemné respektování. Uzlová (2010) dodává, že hlavním rizikem pro špatnou spolupráci je velký zásah do kompetencí učitele ze strany asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga je příliš pasivní v práci

Uzlová (2010) navazuje na další riziko ve špatné spolupráci, což je druhý extrém, kdy je asistent pedagoga neaktivní a pouze vyčkává na pokyny učitele. K pasivnímu postoji asistenta pedagoga dochází kvůli tomu, že se asistent obává, že zasahuje učiteli do výuky. Ve většině případech se stává, že sám asistent upřednostňuje pohodlí nad povinnostmi. V tomto případě se asistent nezapojuje, plní pouze základní úkoly a je většinu času pasivní. Je potřeba již od prvního dne si vymezit pravidla, která si vzájemně asistent pedagoga a učitel stanovili (Němec a Martinovská, 2018).

Dítě s postižením/ znevýhodněním je výhradně svěřeno učitelem do rukou asistenta pedagoga

Takový postup vnímají učitelé jako přirozený, jelikož vnímají přítomnost asistenta jako pomocníka, který se v jejich mateřské škole nachází kvůli tomu, aby se věnoval dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. Což není úplně správný přístup, jelikož asistent pedagoga, který má nedostačující kvalifikaci, nemůže zajistit dítěti to, co kvalifikovaný učitel. Také opakovaná dopomoc dítěti může způsobit jeho pomalejší rozvoj samostatnosti. Dalším negativním vlivem může být stálá péče, která může dítě vyloučit z kolektivu a může vzniknout nálepkování dítěte. Na stejném výroku se shodují Němec a Martinovská (2018) a Uzlová (2010).

Ze strany učitele jsou příliš náročné úkoly

Autorka Teplá (2015) vnímá, že problém je v nejasně stanovených kompetencích. Učitel by měl mít vždy na paměti, že má zodpovědnost za výsledky a úroveň vzdělávání a měl by tedy mít asistenta pedagoga k ruce a nevnímat ho jako dalšího učitele ve třídě. Němec a Martinovská (2018) dodávají, že tato chyba se nejvíce stává učitelům, kteří nepochopili roli asistenta pedagoga. Učitel zadává složité a velmi náročné úkoly asistentovi, který v nich často chybí. V tomto momentu je potřeba připomenout učiteli, že asistent pedagoga získal kvalifikaci během několikátýdenních kurzů, což je úplně něco jiného, než obory zaměřené na speciální a předškolní vzdělání. Toto studium trvá od tří do pěti let. Tudíž nelze očekávat stejné jednání jak od speciálních pedagogů nebo učitelů.

3.2 Formy spolupráce

Spolupráce s pedagogem

Je velmi důležité před nástupem do práce stanovit jasná pravidla, která budou asistent pedagoga a pedagog dodržovat. Tato pravidla se týkají oblasti:

- časový rozsah, ve kterém bude asistent pedagoga nebo pedagog pracovat s dětmi,
- domluva, jak bude probíhat vyučování a následná evaluace,
- určit dobu, kdy může asistent zasahovat do výuky,
- domluvit si vymezení pracovního místa, kde asistent pedagoga bude pracovat s dětmi,
- stanovit stejná kritéria pro hodnocení dítěte.

Spolupráce mezi dvěma lidmi ve školství je velmi důležitá. Jak dodává Uzlová (2010), asistent by měl vykonávat činnosti, které mu učitel nařídí, to ale neznamená, že by jeho přístup měl být pasivní, ba naopak. Vše závisí na dobré spolupráci a informovanosti. Špatná spolupráce se odráží nejenom ve třídě, ale i u samotného žáka. V praxi se často děje, že asistent pedagoga není dostatečně informován a poté neví, jak postupovat. Také se setkáváme s tím, že učitel si často myslí, že asistent pedagoga by měl všechno zvládat, což není pravdivé.

Díky konzultačním schůzkám si mezi sebou pedagog a asistent pedagoga jasně vymezí metody, cíle a principy, které si podle sebe rozdělí na denní či měsíční (Staněk et al., 2022).

Spolupráce mezi asistentem pedagoga a žáky

Probíhá takovou formou, že asistent pedagoga pomáhá při organizování školních akcí. Také se společně účastní třídnických setkání, podílí se na pozitivním klimatu ve třídě, pomáhá žákům, kteří si o pomoc požádají, rozvíjí komunikaci mezi všemi žáky ve třídě. Jeho další činnosti se týkají dopomoci vyučujícímu v dané výuce. Sleduje, co se odehrává ve třídě, zajímá se o žáky a také se snaží předcházet různým sociálně – patologickým jevům (Staněk et al., 2022).

Spolupráce mezi asistentem pedagoga a zákonných zástupců žáka

Tato spolupráce je taktéž důležitá, jedná se o spolupráci mezi zákonnými zástupci žáka se s SPV (speciálními vzdělávacími potřebami). Na prvopočátku je důležitá první schůzka,

keré se zúčastní zákonní zástupci žáka, asistent pedagoga a třídní učitel. Záměrem tohoto setkání je upřesnění požadavků při práci s konkrétním dítětem v domácím i školním prostředí. Dle Uzlové (2010) by asistent pedagoga měl rodičům předávat doporučení pro domácí přípravu a podávat jim zpětnou vazbu.

Pokud se všechny strany zúčastní schůzky, předejde se tomu, že si zákonní zástupci budou stěžovat na nedostatek informací. Se zákonnými zástupci můžeme komunikovat i prostřednictvím zpráv (e-mail, SMS) nebo přes vytvořený komunikační deník. Ten slouží k předávání informací, sdělení, námětů či připomínek od všech stran. Další formou, jak komunikovat s druhou stranou, jsou konzultační hodiny dle předem domluveného času (Staněk et al., 2022).

Ve spolupráci s dalšími organizacemi a asistentem pedagoga

Vždy je důležité, aby asistent pedagoga byl informován o tom, že bude spolupracovat s různorodými orgány. Nejčastěji spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou. U různých druhů postižení může asistent pedagoga spolupracovat s logopedem, který se věnuje dětem s narušenou komunikační schopností. U dětí ze sociálního znevýhodnění asistent pedagoga může spolupracovat s neziskovou organizací, která se zaměřuje na volný čas dítěte. Spolupráce s překladateli je zaměřená na děti, které mají odlišný mateřský jazyk. V neposlední řadě asistent pedagoga také spolupracuje s orgánem sociálně právní ochrany dětí. Při každé spolupráci by měl být asistent pedagoga připraven a měl by mít vytvořené záznamy o žákovi, o jeho chování. Tyto dokumenty mohou sloužit jako podklad pro pedagogicko-psychologickou poradnu, zde jsou popsány silné a slabé stránky žáka. Také je vhodné mít záznamy o jednání s rodiči (Staněk et al., 2022).

3.3 Komunikace

Komunikace je jedním z nejdůležitějších prostředků ve vztahu. To platí jak pro osobní vztah, tak i pracovní vztah. Dle Lažové (2013) by měl být učitel i asistent pedagoga trpělivý, poctivý, empatický a také by měl mít dobré komunikační schopnosti. Kendíková (2016) chce poukázat na to, že při práci s větším kolektivem dětí se mohou objevit různé komplikace, které lze vyřešit vzájemnou komunikací všech osob. Otevřená komunikace by měla být i ze strany dětí či zákonných zástupců.

Může se objevit i nedostatečná komunikace, která je ve většině případech ze strany učitele. Učitel často napomíná asistenta pedagoga, přičemž mu nevysvětlí postupy a své představy. Tak vzniká špatná komunikace mezi nimi (Mazánková, 2018).

Autoři Friend et Cook (cit. podle Lee, 2007) nám představují podstatné principy přínosné a fungující spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem.

- Spolupráce je založená na spravedlnosti a rovnosti – každý přispívá ke společnému cíli rovnocenně.
- Spolupráce, jejíž hlavním rysem je dobrovolnost – asistent pedagoga i učitel spolupracují na základě dobrovolného rozhodnutí.
- Spolupráce je založená na sdílených cílech a zodpovědnosti za výsledky – při tomto principu spolupracují osoby, které mají stejné cíle a následně i určitou zodpovědnost. Oba se také podílí na studijních výsledcích dítěte.
- Různorodou spoluprací může být individuální nebo kolektivní podpora.

Shrnutí

Poslední kapitola v teoretické části se zabývá spoluprací asistenta pedagoga a učitele. Tato část se také věnuje bariérám vzájemné spolupráce. Mezi tyto bariéry můžeme zařadit aktivitu či pasivitu asistenta pedagoga a vzájemné nerespektování. V další podkapitole byly vysvětleny různé formy spolupráce, mezi které patří spolupráce s učitelem, se zákonnými zástupci, se žáky, spolupráce s dalšími organizacemi. Také jsou zde vysvětleny body, které směřují k dobré spolupráci. Poslední část se věnuje pojmům komunikace a správným principům komunikace.

Shrnutí teoretické části

V teoretické části se nachází tři hlavní kapitoly. První kapitola se zabývá dětmi, se kterými učitel i asistent pedagoga pracují v mateřské škole. Jsou to děti, které mají různá postižení a omezení, tudíž je zde potřeba jednat s dětmi dle jejich individuálních potřeb. Popisem těchto typů postižení a omezení se můžeme dozvědět, že každé postižení může mít jiné projevy. Ty je potřeba znát, abychom s těmito odlišnostmi u dětí dokázali pracovat. Tato část se nezaměřuje jen na určité druhy postižení, ale jsou zde popsány i nadané děti, u kterých se též mohou objevit problémy se začleněním.

Druhá kapitola se věnuje typům asistentů. Jsou zde popsány tři typy asistentů, mezi které patří osobní, školní a asistent pedagoga. Pozice osobního a školního asistenta jsou popsány obecně, větší prostor je věnován pozici asistenta pedagoga, která je stěžejním tématem mé diplomové práce. Jsou zde uvedeny podkapitoly, které se věnují vhodnému výběru asistenta pedagoga, což je velmi důležitý faktor pro správnou spolupráci. Také je zde popsáno rozdělení přímé a nepřímé činnosti, které je důležité vymezit.

Poslední, tedy třetí kapitolou diplomové práce se věnuje pojmu spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem. Zde jsou vysvětleny podrobně určité bariéry, které mohou nastat při práci dvou pedagogických pracovníků ve třídě. Dle autorky Mazánkové (2018) je základním předpokladem pro funkční spolupráci utvoření třídního klimatu. V další části odkazuje autorka Horáčková (2015) na body pro správnou spolupráci. Posledním tématem této kapitoly je komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem. Komunikace dle autorky Kendlíkové (2016) je důležitým prvkem nejen při vzájemné spolupráci, ale i při spolupráci s rodiči či dalšími organizacemi.

Dalším krokem bude zjistit, jak probíhá vzájemná spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem. Tímto tématem se bude zabývat praktická část diplomové práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část je zaměřená na výzkumné šetření. Nejprve je popsán důvod výběru a uvedení obecných cílů této práce. Následují hlavní cíle a výzkumné otázky, které jsou doplněny dílčími výzkumnými cíli a otázkami. Dále je popsán výzkumný soubor a způsob jeho výběru. Popisujeme metodu, která byla použita při sběru dat. V neposlední řadě se věnujeme analýze získaných dat a interpretaci zjištěných výsledků. Závěrem praktické části je shrnutí celkových výsledků výzkumu.

4.1 Pojetí výzkumného šetření

V současné době je velmi aktuální, že se objevuje pozice asistenta pedagoga v základních a mateřských školách. Lidé, kteří se podílejí na vzdělávání lidské populace se pokouší o zajištění nejvhodnějších podmínek pro žáky s odlišným vzděláváním. Právě díky tomuto vznikla pozice asistenta pedagoga, která je jedna z podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Dle autorů Čadové a Michalíka (2012) se můžeme setkat s tím, že asistent pedagoga v mateřské škole může pracovat s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo celou komunitou. Aby tato pozice byla přínosná, je potřeba vytvořit vhodné podmínky pro spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga.

Z tohoto důvodu je praktická část zaměřená na spolupráci asistenta pedagoga a učitele. Cílem je zjistit, jak dva pedagogičtí pracovníci spolu dokážou spolupracovat. Dalším krokem je zjistit, jaký mají mezi sebou vztah.

4.2 Vymezení výzkumných cílů a otázek

Záměrem diplomové práce je zjistit, jaký názor má asistent pedagoga a učitel na vzájemnou spolupráci. Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat, *jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole.*

Následně byly stanoveny další dílčí cíle. Těmi jsou:

1. *Zjistit, co očekávají asistent pedagoga a učitel od vzájemné spolupráce.*
2. *Zjistit, jak probíhá proces vzájemné spolupráce.*
3. *Zjistit, jakým způsobem se odráží vzájemná spolupráce ve vzdělávacím procesu.*

Na základě zformulování výzkumného cíle byla stanovena hlavní výzkumná otázka následovně:

Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole?

Budeme se snažit najít odpovědi na hlavní i dílčí otázky, díky kterým chceme zjistit, jaké vztahy mají asistenti pedagoga a učitelé mezi sebou, kdy a jak často spolupracují a co ovlivňuje jejich spolupráci.

Dílčí otázky jsou následující:

1. *Jaká očekávání mají asistent pedagoga a učitel od vzájemné spolupráce?*
2. *Jak probíhá proces vzájemné spolupráce?*
3. *Jak se odráží vzájemná spolupráce ve vzdělávacím procesu?*

4.3 Výzkumný soubor

Součástí výzkumného souboru jsou asistenti pedagoga a učitelé, kteří pracují se žáky mateřských škol. Výběr asistentů pedagoga a učitelů byl záměrný, a to ze Zlínského kraje, nejčastěji z okresů Kroměříž a Zlín. Kritérií pro výběr informantů bylo několik. Jako prvním kritériem byla ochota a zájem se podílet na výzkumu. Druhým kritériem je, aby asistent pedagoga a učitel pracovali v mateřské škole.

Tato kritéria splňovalo pár mateřských škol, které měly asistenty pedagoga spolupracující s učiteli ve společné třídě. V rámci výzkumu bylo osloveno pět učitelů a pět asistentů pedagoga.

Pro snadnější a jednodušší orientaci jsou údaje vyznačeny v následující tabulce.

Asistent pedagoga	Věk	Délka praxe ve školství	Učitel	Věk	Délka praxe ve školství
<i>Anna</i>	25	4	<i>Daniela</i>	45	16
<i>Karolína</i>	29	2	<i>Gabriela</i>	38	10
<i>Lenka</i>	35	6	<i>Jana</i>	32	5
<i>Šárka</i>	41	10	<i>Martina</i>	46	13
<i>Tereza</i>	20	1	<i>Miloslava</i>	39	4

Jména všech informantů jsou fiktivní, aby byla zachována anonymita. Jedná se o pět žen na pozici asistenta pedagoga a pět žen na pozici učitele mateřské školy.

4.4 Technika sběru dat a jeho realizace

Pro tento výzkum byl zvolen kvalitativní přístup. Proto pro zjištění potřebných dat byl využit hloubkový rozhovor. Podle Švaříčka a Šed'ové et al. (2014) jde nejčastěji o metodu při sběru dat v kvalitativním výzkumu. Při rozhovoru s účastníkem jsme se pomocí dalších otázek doptávaly na dané informace. Při těchto rozhovorech byly využity polostrukturované otázky. Podle Hendla (2008) a Miovského (2006) je velkou výhodou vést rozhovor s polostrukturovanými otázkami, jelikož tyto otázky jsou vždy předem připravené. Polostrukturovaný rozhovor probíhal individuálně, délka rozhovoru se pohybovala okolo 15–30 minut.

Jak je výše zmíněno, jednalo se o záměrný výběr osob, které byly následně seznámeny s podrobnějšími informacemi ohledně výzkumu. Všechny oslovené souhlasily s provedením výzkumu a formou průběhu. Poté se stanovil konkrétní čas a místo, kde rozhovor probíhal. Některé rozhovory probíhaly přímo ve třídách po vyučování. Jiné formou on-line prostřednictvím telefonu nebo PC. Jednou rozhovor probíhal v kavárně. Účastnice si samy zvolily prostředí, které bylo pro ně příjemné. Tyto rozhovory byly nahrávány na telefon, poté se celý rozhovor přepsal do písemného formátu na počítači.

5 ANALÝZA DAT

K tomu, abychom provedly analýzu dat, je potřeba detailně přepsat rozhovory, což bylo velmi časově náročné. Veškerý text z nahraných rozhovorů byl přepsán do písemné podoby, kde jsme pomocí zvýrazňování a doplňování komentářů vedle textu spojovaly důležité pojmy.

Data byla zpracována pomocí zakotvené teorie. Autoři Strauss a Corbinová (1999) vnímají u této metody cíl vytvořit novou teorii. V této teorii vytváříme a popisujeme kategorie, se kterými dále pracujeme. Pro následnou analýzu a interpretaci dat je zvolena technika otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

Otevřené kódování je podle Švaříčka a Šed'ové et al. (2007) technika, která rozbíjí text na jednotky neboli pojmy. Tyto jednotky se shromažďovaly pod jednotky vyššího řádu, což je označováno jako kategorie.

Po otevřeném kódování přichází na řadu **axiální kódování**, což znamená, že údaje po předchozím kódování jsou znovu seřazeny, a tak jsou vytvořeny vztahy mezi kategoriemi a subkategoriemi dle paradigmatického modelu. Tento model se skládá z několika částí. Jedná se o příčinné podmínky, jev, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a následky. Analýza vztahů mezi těmito kategoriemi nám pomůže usnadnit pohled na celou širší problematiku. Dalším a posledním postupem v kódování je **selektivní kódování**, které představuje klíčovou kategorii a ostatní kategorie ke vztahu k ní (Gulová, 2013).

Zakotvená teorie představuje množství systematických induktivních postupů, které jsou vhodné pro kvalitativní výzkum. Jedná se o vytvoření nové teorie. Tato teorie vznikla v 60. letech 20. století. Zakotvená teorie má tyto postupy: jako první se sbírají data do nasycenosti, poté se provádí kódování a posledním krokem je tvorba teorie (Švaříček a Šed'ová, 2010).

Následující kapitoly se věnují výsledkům výzkumného šetření, a to ve dvou částech. První část se zabývá analýzou rozhovorů s asistenty pedagoga, druhá část se zaměřuje na analýzu rozhovorů s učiteli.

5.1 Otevřené kódování

První metodou je otevřené kódování, kdy vznikají jednotlivé kódy, které jsou vybrány z přešpaného textu a následně jsou vytvořeny jejich kategorie, ve kterých dochází ke shromáždění důležitých informací (Řiháček a Hytych, 2013). Následující podkapitoly, které se objeví v této části, se věnují postupnému odpovídání na otázky ohledně spolupráce asistenta pedagoga a učitele v mateřských školách.

Seznam kategorií:

Kategorie	Kódy
Očekávání od vzájemné spolupráce	první setkání, nadšení, vhodný výběr asistentky, očekávaný vztah k dětem, první dojem, reflexe, zkušenost, obavy ze spolupráce, náplň práce.
Osobnost jako důležitý faktor	aktivita asistentky, individualita člověka, osobnost asistentky, osobnost učitelky, vhodná volba profese, přizpůsobení se, nenápadnost.
Vztahy na pracovišti	nekolektivní přístup, nespokojenost, vztahy na pracovišti, bezproblémovost, nadřazenost, podřízenost, spokojenost, potíže, atmosféra, všichni jsme si rovni.
Vzájemná spolupráce	spolupráce, komunikace mezi učitelem a asistentkou, domluva, schůze, stanovená pravidla, informace, zásah do výuky, akce mateřské školy, povinnost, výhoda společné spolupráce, nevýhoda spolupráce dvou lidí, změna rolí, správné vymezení náplně asistentky.
Potřebnost asistentky ve třídě – každý to vidí jinak	nepotřebnost, potřebnost, výpomoc, individuální přístup, zbytečnost ve třídě, pozitivní vnímání, neustále vodit za ruku, nevýhoda dvou lidí na pracovišti, potřebnost asistentky, začlenění, podpora dítěte, asistent jako pomoc, asistent jako překážka, rozvoj dítěte.

Kategorie 1 - Očekávání od vzájemné spolupráce

Součástí jsou tyto kódy: první setkání, nadšení, vhodný výběr asistentky, očekávaný vztah k dětem, první dojem, reflexe, zkušenost, obavy ze spolupráce, náplň práce.

První kategorie představuje prvotní očekávání vzájemné spolupráce ve třídě mezi asistentem pedagoga a učitelem. Účastníci výzkumu byli při prvním setkání s učitelem či asistentem pedagoga v mateřské škole v mírném rozrušení, jelikož nevěděli, co očekávat.

Na první schůzce se asistent pedagoga s učitelem sešel na různých místech v mateřské škole. Jednalo se vždy o klidné, tiché prostředí, kde se učitelky setkávají vždy při skupinové schůzce, poradě. Proto se paní učitelka setkala s asistentkou **Lenkou** poprvé v jídelně, což bylo odlišné od ostatních, jelikož většinou docházelo k setkání v ředitelně nebo ve třídě. „*První střetnutí probíhalo v jídelně, a to bylo tak dva týdny před začátkem nového školního roku.*“ **Karolína** řekla: „*Bylo to v ředitelně.*“ a **Šárka** odpověděla: „*Proběhla ve třídě.*“ Naopak jediná **Tereza** měla takovou zkušenost, že mezi ní a učitelkou neproběhla žádná první schůzka: „*O žádnou schůzku se nejednalo.*“ Učitelky na stejnou otázku ohledně prvního setkání měly různé odpovědi. Ve většině případech se opět scházely ve třídách, na čemž se shodly i učitelky Gabriela a Miloslava. **Gabriela**: „*Poprvé jsme se viděly na schůzce se všemi učitelkami a podruhé už byla součástí mé třídy.*“ a **Miloslava**: „*Byla nám dovedena do třídy a nějak jsme se začaly seznamovat.*“ **Martina** dodala, že se scházejí většinou v ředitelně, na čemž se shodly i některé asistentky pedagoga. Jediná Daniela měla odlišnou odpověď od ostatních. **Daniela**: „*To bylo v naší společné místnosti.*“ **Martina** dodává: „*Určitě to bylo v kanceláři paní ředitelky, kde jsme se poprvé viděly.*“ Všechny asistentky pedagoga měly příjemný dojem z prvního setkání, až na **Karolínu**: „*Moje první schůzka byla příšerná, hned jsem věděla, že si s paní učitelkou nesesdnu.*“ a **Terezu**, která z první schůzky neměla dobré pocity: „*Byla jsem v podstatě „hozena do vody“ a snažila jsem se plavat.*“ Samotné učitelky měly různá očekávání při přijetí asistenta pedagoga do jejich třídy. Některé byly rády, protože to vnímaly jako pomoc druhé osoby, některé měly na to neutrální odpověď a jiné učitelky to vnímaly velmi negativně. Mezi ty, které měly neutrální přístup, patří **Gabriela**: „*V rozpacích jsem rozhodně nebyla, ale určitě jsem nejásala až ke stropu.*“ a **Jana**: „*Že jsem věděla delší dobu, že k této holčičce bude potřeba asistent... Tak mě to nepřekvapilo... Tak jsem to brala, jak to je.*“ Opakem byla jen jedna paní učitelka **Martina**, která vnímala tuto pozici velmi pozitivně: „*Já byla šťastím bez sebe, mám strašně ráda nové lidi, seznamování a všechno okolo toho... Takže já byla moc šťastná, že ve třídě bude někdo další.*“ Velmi různá byla jejich očekávání ze vzájemné spolupráce, jednalo se o

pozitivní i negativní představy. Téměř všechny učitelky měly obavy ze vzájemné spolupráce. **Gabriela** se vyjadřuje: „*Tak to jsem si možná v duchu říkala, že jsem zvědavá, jak s touto paní asistentkou dokáží spolupracovat.*“ Také **Jana** dodává: „*Jako vždy je taková menší nervozita, než toho člověka poznáte, protože je to práce dvou lidí na jednom pracovišti.*“ Nakonec právě učitelky Jana a Gabriela patřily mezi ty, které měly zbytečné obavy ze spolupráce. Učitelky Daniela a Miloslava takové štěstí neměly, jejich obavy byly na správném místě. **Miloslava**: „*Představa, že tu budu mít nějakou asistentku, která by nebyla můj šálek kávy a společně bychom bojovaly, to bych nezvládla.*“ Ze své zkušenosti mluví učitelka Daniela. Ta se setkala s asistentkou pedagoga, která nebyla vhodná na svou pozici, jelikož měla spíše pasivní přístup k dětem. **Daniela**: „*Ale takový člověk, který moc nemluví, nechce nějak sám od sebe pomáhat, nezeptá se ani, jestli je potřeba něco s chlapcem dělat, když je výtvarná činnost, a nejen sedět v herně, tak pardon, ale podle mě teda není vhodný na tuto pozici.*“

O pozitivní zkušenosti se podělily učitelky Martina a Miloslava, které měly obavy ze vzájemné spolupráce, a nakonec je asistentky pedagoga velice překvapily. **Miloslava**: „*Se na tuto pozici krásně hodí, nebo spíš přímo k této holčičce.*“ a **Martina** vnímala pozitivní jednání v komunikaci: „*S dětmi umí pracovat, umí komunikovat s rodiči i s ostatními kolegy.*“ I asistentky pedagoga se rozpovídaly, zda se jejich očekávání vzájemné spolupráce shodovalo s aktuální spoluprací ve třídě. Asistentky pedagoga Anna a Lenka měly shodu s očekáváním. **Anna**: „*Já počítala s tím, že snad jsme dospělí, takže nějaké naschvály určitě nebudou. Takže ano, spolupráce je taková, jakou jsem čekala. Ale věřím, že to takhle nemusí být v každé školce.*“ **Lenka**: „*Mé očekávání se shoduje s realitou, samozřejmě s paní učitelkou Janou to může být trochu lepší, ale víte co, také by to mohlo být horší.*“ Opakem je ale asistentka **Karolína**, která očekávala od spolupráce rozumnou komunikaci, která ale neprobíhala: „*No samozřejmě, že neshoduje, já jsem si myslela, že snad jsme dospělí lidé, že se dá vše normálně vyřešit, ale to jsem se mylila.*“ Jediná **Tereza** neměla žádná očekávání, protože přišla z jiného oboru práce a nevěděla, co od dané spolupráce čekat: „*Jelikož jsem přišla z úplně jiného odvětví, nevěděla jsem sama, co očekávat.*“ Vesměs všechny učitelky se shodly na tom, že došlo ke shodě s jejich očekáváním, jelikož jde o práci mezi dvěma dospělými lidmi, kde se předpokládá určitý vzájemný respekt. **Jana**: „*No v mém případě ano.*“ **Gabriela** se taktéž vyjádřila: „*Já myslím, že mé očekávání je stejné, protože jsem si vždycky říkala, že když jsou na pracovišti dospělí lidé, tak ta práce musí být přece vždy ve prospěch toho dítěte nebo těch dětí ve školce. Takže ano, shoduje se mé očekávání s touto*

pozici. “ Jediná učitelka **Daniela** měla jiná očekávání, než byla samotná realita: „*No z mé strany to vidím teda úplně jinak.*“

Kategorie 2 – Osobnost jako důležitý faktor

Součástí jsou tyto kódy: aktivita asistentky, individualita člověka, osobnost asistentky, osobnost učitelky, vhodná volba profese, přizpůsobení se, nenápadnost, nepřekážení.

Tato kategorie vnímá osobnost učitele a asistenta pedagoga jako velmi důležitý faktor vzájemné komunikace a celkové spolupráce. Jak již autor Smékal (2012) uvádí, osobnost či povaha jedince je důležitá pro společné soužití na jednom pracovišti.

Docházelo k mnoha shodám se stejnou výpovědí, že osobnost je důležitá, jelikož může ovlivnit celou spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem. Každá asistentka pedagoga poukazuje na to, že se člověk bude k druhému chovat podle toho, jaký on sám je člověk.

Karolína zmiňuje: „*Je to celé založené na tom, jaký ten člověk je...Jak říkám, všechno záleží na povaze.*“ **Lenka** dodává: „*Prostě je to vše na lidech, jak se k sobě chovají... na empatii, no prostě, jaký ten člověk je.*“

Šárka má stejný názor: „*Podle mě vždy záleží, jakého člověka k sobě dostanete... vše záleží na kolektivu.*“ Ani **Tereza** není výjimkou: „*Jak jsem již řekla, veškerá spolupráce a komunikace závisí na člověku.*“

Nedošlo k jinému názoru i ze strany učitelek, které zmiňují, že je velmi důležitá osobnost člověka při spolupráci. Učitelky také pozitivně hodnotily osobnost asistentky pedagoga. **Miloslava** přispívá svou zkušeností, ve které se jednalo o aktivní asistentku, která byla někdy až příliš energetická, ale zároveň byla laskavá: „*Je taková velmi akční, ale je moc hodná, takže i přesto, že je jí někdy moc, tak se snaží pomáhat i mimo její náplň.*“

Ostatní učitelky byly se svými asistentkami spokojené, tudíž dodávají pouze kladná hodnocení. **Gabriela**: „*Sama se vždy do něčeho s nadšením zapojí a je skvělá, nikdy s ní nebyl žádný problém.*“

Jana se přiklání k podobné odpovědi: „*Asistentka je velmi milá, vstřícná a pracovitá.*“ A **Martina** vidí asistentku pedagoga jako týmového hráče: „*Není nad to mít vedle sebe hodného člověka, ale i velmi klidného, ochotného, týmového.*“

Sama asistentka pedagoga **Anna** se ohodnotila, že chce být nenápadná, a to v takovém smyslu, že chce co nejméně překážet učitelce, aby neměly mezi sebou nějaké zbytečné rozpory. „*Nechci nijak zavazet, chci, aby učitelka vnímala třídu, jako bych tam já nebyla. Chci být taková nenápadná.*“

Pro vzájemnou spolupráci je velmi dobré, aby se kolegové ve třídě, jakkoliv sobě přizpůsobili, jelikož je to práce dvou dospělých lidí na pracovišti. To asistentky vnímají jako důležitý prvek pro bezproblémovou spolupráci. Asistentky pedagoga **Karolína** a **Šárka** se snaží co nejvíce vyhovět učitelce tak, aby nedošlo ke zbytečnému rozporu. **Karolína**: „*Snažím se chovat ve třídě tak, abych se věnovala chlapci*

a zároveň, abych nějak zbytečně paní učitelku nenaštvala.“ taktéž **Šárka**: „Vždy se snažím všem vyhovět.“ Pro **Lenku** je podstatné to, aby svou přítomností neovlivňovala výuku, která probíhá ve třídě: „Abych vlastně co nejméně ovlivnila její výuku ve třídě.“ A podobný názor má i **Anna**: „Já se nějak přizpůsobím, abych nezasahovala.“ Na stejnou problematiku pohlíží i učitelky Martina a Jana. Ty samy vnímají, že jejich asistentky jsou velmi přizpůsobivé a vždy se snaží jednat v dané situaci tak, aby co nejméně ovlivnily průběh vzdělávacího procesu. **Martina** vnímá to, že i když se její asistentka snaží co nejméně ovlivňovat výuku, zároveň se snaží co nejvíce věnovat dítěti, které potřebuje pomoc: „Ale je vždy při ruce a pokud s něčím potřebuje pomoc při práci s holčičkou, vždy pomůže bez nějakých průpovědek.“ **Jana** taktéž vnímá ochotu své asistentky, která vždy bez připomínek pomůže: „Pokud jde o mě, to, co se mi nelíbí nebo bych chtěla něco nějak změnit, tak to řeknu paní asistentce hned v ten moment, co se mi nezdá a vždy se snaží to změnit.“ Poslední dodatek k osobnosti člověka má asistentka **Lenka**, která vnímá, že právě osobnost může být to, co ovlivní spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem: „Negativní či pozitivní faktory, co ovlivňují nějak spolupráci mezi mnou a učitelkou, tak je to osobnost.“

Kategorie 3 – Vztahy na pracovišti

Součástí jsou tyto kódy: nekolektivní přístup, nespokojenost, vztahy na pracovišti, bezproblémovost, nadřazenost, podřízenost, spokojenost, potíže, atmosféra, všichni jsme si rovni.

Jak víme, je velmi důležité mít příjemné vztahy na pracovišti, což uvádí i Bednář (2013), který tvrdí, že člověk chce mít kladný vztah se svým blízkým okolím. Vztahy na pracovišti mohou hodně ovlivnit vzájemnou spolupráci i celkovou komunikaci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Zároveň můžou ovlivnit i to, zda asistent pedagoga bude v práci spokojen či nikoli. Dle asistentek byly vztahy u nich relativně dobré. **Lenka**: „Sice nemáme příliš osobní vztah, ale myslím, že na tom pracovním vztahu je to dobré...Mám z ní respekt a šlapu jak hodinky.“ Až na **Karolínu**, ta měla špatné vztahy s učitelkou, která po krátké době odešla do důchodu: „Jsem velmi ráda, že jsem nakonec odešla od ní ze třídy, protože ono se to vážně nedá pracovat v jedné místnosti několik hodin denně s někým, s kým se nejde bavit o normálních věcech, fakt to nejde.“ Protikladem Karolíny je asistentka **Šárka**, která zná svoji učitelku už delší dobu, tudíž vztah na pracovišti je přátelský: „Já si nemůžu stěžovat...Jelikož s paní učitelkou se známe už několik let, tak je to fajn.“ I **Anna** nemá s učitelkou žádný problém: „Není nikdy problém.“ Spokojenost na pracovišti vnímají taktéž učitelky. Většina z nich nemá žádný problém s asistentkou pedagoga, jejich spolupráce je

naprosto bezproblémová. **Gabriela** je nad svá očekávání spokojená: „*Já jsem moc spokojená, že zrovna já mám tuto paní asistentku.*“, i **Jana**: „*Z mé strany mohu říci, že úplně bez problému.*“ **Martina** nevnímá, že by na jejich pracovišti byl špatný vztah, tedy hlavně z její strany: „*Z mé strany žádné negativní znaky nejsou.*“ A **Miloslava** dodává: „*Si nemůžu stěžovat.*“ Do této kategorie se samozřejmě řadí i hierarchie rolí, což většinou rozděluje dva dospělé jedince na dva tábory, což je nadřízenost a podřízenost. Němec a Martinovská (2018) uvádí, že práce dvou lidí by měla být založena na respektu a úctě k tomu druhému, vnímat se jako tým a nevnímat druhého člověka jako soupeře. Všechny učitelky se dle výpovědí drží tohoto pravidla. **Miloslava** sama dodává, že všichni na jejím pracovišti jsou na jedné úrovni: „*My jsme všichni na jedné úrovni.*“ **Martina** vnímá asistentku jako další učitelku ve třídě, proto s ní konzultuje veškeré věci: „*Já sama nechci, aby se cítila nějak podřízeně, tak s ní vždy konzultuji týdenní téma, akce školky. Prostě ji беру spíše jako další učitelku ve třídě.*“ Jediná **Daniela** měla pocit, že asistent pedagoga není na takové úrovni jako učitel: „*Jelikož asistentka stejně není na takové pozici, jako učitelka.*“ Asistentka **Karolína** měla zkušenost s tím, že jí učitelka dávala najevo, že ona je ta podřízená, ale také dodává, že si myslí, že asistent pedagoga je důležitý prvek ve třídě. To potvrzují i autorky Teplá a Šmejkalová (2010), které vnímají pozici asistenta pedagoga jako důležitou část, která pomáhá ke značnému zlepšení vzdělávání dětí v mateřské škole. „*Sama učitelka mi dala dost najevo, že ona je tu ta hlavní a já jsem podřadný člověk... Já vím, že paní učitelka je hlavní osoba ve třídě, ale myslím, že i má práce je jakýmkoliv způsobem důležitá a není od ní profesionální se takto zachovat.*“ Asistentka **Šárka** zase dodává, že se často stává, že učitelky mají hodně práce, a tudíž přenechávají hodně povinností ze své práce asistentovi, který to udělá za ně, což zmiňuje i autorka Teplá (2015 s 68), která apeluje právě na to, aby učitelé brali asistenta jako pomoc, a ne jako dalšího učitele ve třídě: „*Že veškerou svou práci hodí na asistenta pedagoga, tudíž ho vnímá, jako nějakého sluhu.*“ Asistentka Lenka zmínila zkušenost své kolegyně s nadřazeností. Ta zkušenost nebyla příliš příjemná. Její kolegyně svou pozici vnímala, jako poskok paní učitelky. Sama **Lenka** takovou vlastní zkušenost nemá: „*Asistentka pedagoga, která je v té druhé třídě, si neustále stěžuje, že se s ní vůbec nebaví, berou ji jako poskoka a toť vše, já to tak naštěstí nemám.*“

Kategorie 4 -Vzájemná spolupráce

Součástí jsou tyto kódy: spolupráce, komunikace mezi učitelem a asistentkou, domluva, schůze, stanovená pravidla, informace, zásah do výuky, akce mateřské školy, povinnost,

výhoda společné spolupráce, nevýhoda spolupráce dvou lidí, změna rolí, správné vymezení náplně asistentky.

Všechny informantky se shodly na tom, že vzájemná spolupráce je nejvíce zaměřená na prvotní sestavení individuálního vzdělávacího plánu, který zahrnuje určité informace. Učitelka **Gabriela** dodává: „Společně *se snažíme sestavit cíle vzdělávání žáků.*“ Na toto téma dodává učitelka **Martina**: „*Také je důležitá realizace a časová úprava učiva pro dítě s podpurným opatřením.*“ Dle učitelky **Jany** se do tohoto plánu zahrnují i další informace: „*Třeba volba pedagogických postupů a způsob ověřování dovedností a vědomostí.*“ Některé asistentky doplnily učitelky o konstatováním, že je potřeba na dítě se SVP pohlížet z jiného měřítko. **Šárka**: „*Taky je potřeba se domluvit na hodnocení žáka.*“ Nakonec všechny učitelky i asistentky pedagoga dodaly, že se vždy při sestavení či změnách individuálního plánu setkávají i s paní ředitelkou, která odpovídá za jeho zpracování.

Celková vzájemná spolupráce je mezi dvěma aktéry důležitá, což potvrzuje i autorka Uzlová (2010). Při spolupráci je důležitá komunikace, při které si učitelé i asistenti pedagoga předají potřebné informace. Většina asistentek se shodla, že si tyto informace předají na schůzkách, které probíhají v pravidelných intervalech. Asistentka **Tereza** se informuje každý den o předchozím dnu: „*Ráno si vždy předáme informace z minulého dne a řekneme si, co nás čeká a co je třeba udělat.*“ **Šárka** se setkává s učitelkou většinou v ranních hodinách: „*Takže si každé ráno spolu povykládáme, což trvá asi okolo deseti nebo patnácti minut.*“ Setkání **Lenky** s učitelkou probíhají jednou týdně, a to v odpoledních hodinách: „*Scházíme se v pondělí po obědě, když děti odpočívají v ložnici.*“ **Karolína** nemá tak časté schůzky jako předchozí asistentky, ale jsou to pravidelná setkání: „*Jednou za měsíc.*“ Opačnou zkušeností přispívá asistentka **Anna**, která si skoro nevzpomíná na nějakou schůzku mezi ní a učitelkou, což vnímá jako negativní vůči vzájemné spolupráci, protože se k ní nedostanou potřebné informace: „*Možná tak jednou za rok, a to vždy před začátkem školního roku.*“ Učitelky vypověděly, že mají snahu se setkávat se svými asistentkami často, jelikož se mohou navzájem informovat o událostech, které již proběhly nebo jsou v plánu. Často na společných schůzkách dochází k evaluaci vzájemné spolupráce. **Gabriela**: „*Já si vždy s asistentkou dělám takovou menší schůzku, každý den, protože se vždy v ten den odehraje tolik věcí a chtěla bych jí vždy o něčem informovat... Vždy tak na deset minut.*“ **Jana** se setkává nejen se svojí asistentkou ale i s ředitelkou školy: „*Máme pravidelné schůzky ve školce i s paní ředitelkou.*“ A **Miloslava** se setkává stejně jako asistentka **Karolína**, a to jednou za měsíc: „*Schůzka probíhá každé první úterý.*“ Výjimkou je učitelka **Daniela**, která schůzky se svojí

asistentkou nemá. Dle jejích slov by se jednalo o setkání, kde by asistentka neprohodila ani slovo, a ještě by veškeré informace od učitelky rychle vypustila z hlavy. Tudíž ze strany učitelky je taková schůze zbytečná: „*Nějaké schůzky kvůli tomu, co se odehrává ve třídě nemáme...Je to zbytečné... Popravdě, co řeknu, tak si myslím, že to hned vyletí druhým uchem zas ven.*“ Na prvotních schůzkách si všechny učitelky a asistentky pedagoga stanovily pravidla ohledně náplně práce, která se snaží obě strany respektovat a dodržovat. Při jakémkoliv problému se na těchto schůzkách snaží navzájem podporovat a zlepšovat vzdělávací proces v mateřské škole. Pravidla byla vymezena tak, aby jejich vzájemná spolupráce byla co nejefektivnější. Všechny asistentky se řídí stanovenými pravidly. **Anna:** „*Pravidla máme nastavená.*“ **Lenka** si společně se svou asistentkou stanovily pravidla, podle kterých pracují: „*Každá jsme si řekla, jak bude probíhat naše společná spolupráce a jak to tady vlastně je nastavené a jak to celé bude chodit.*“ **Šárka** také postupuje dle pravidel: „*No samozřejmě, že se řídím pravidly.*“ Na stanovení pravidel měly stejný názor i učitelky, které je definovaly. Následně je prokonzultovaly s asistentkami, které s nimi souhlasily. Veškerá spolupráce probíhala tedy bez komplikací. Pouze učitelka **Daniela** na společné schůzce nařídila svoje pravidla: „*Hned jsem jí řekla, jak to probíhá u mě na směně a jak to chci mít. Vím, že jsem řekla, že nechci, aby byla na telefonu, což u těch mladých je asi jako normální.*“

Další oblast, které se dotkneme, jsou výhody vzájemné spolupráce. Dle Horáčkové (2015) je důležité, aby učitel vnímal asistenta pedagoga jako pomocnou ruku, a ne jako kontrolní osobu ve třídě. Na to učitelka **Daniela** svou odpověď reaguje: „*Můžu říct, že je to vážně nepříjemné, když vás někdo pořád sleduje, každý krůček.*“ Jako výhodu spolupráce autor Němec a Martinovská (2018) vidí výpomoc učiteli, který díky tomu získává více času při práci s dětmi. Což se shoduje i s výpověďmi učitelek. Nakonec i učitelka **Daniela**, která i když nemá příliš pozitivní zkušenost s asistentkou, přijímá fakt, že asistentka je nápomocná: „*Je pravda, že pomůže, když chlapec ruší, tak ho nějak zkusí uklidnit, abych mohla dále vést výuku, ale to je asi jediný, v čem vidím plus.*“ Učitelka **Gabriela** nemá, co vytknout: „*Tak samozřejmě já osobně to vidím velmi pozitivně, vidím velký přínos prakticky při každé činnosti a aktivitě.*“ Výhodu při vzájemné spolupráci hodnotí asistentky pedagoga stejně jako učitelky. Asistentka **Šárka** dodává další výhodu, a to, že může být jako i dozor u ostatních dětí, když paní učitelka pracuje s jedincem. „*Sama učitelka má určitě více času na konkrétní dítě, může s ním pracovat, protože asistent pedagoga může sledovat ostatní děti, aby se nic nestalo.*“ Nevýhoda vzájemné spolupráce může ovlivnit veškeré dění v mateřské

škole. Asistentka **Šárka** vnímá nevýhodu v menší samostatnosti dítěte: „*Nevýhoda může dle mě být i to, že asistenta pedagoga dělá činnosti za dítě, tak dochází k menší samostatnosti dětí.*“ **Tereza** vnímá jako nevýhodu vzájemné spolupráce v problematické komunikaci. Když dvě osoby v jedné třídě spolupracují, je potřeba se navzájem informovat o průběhu dne, protože s nedostatečnými informacemi může dojít k nejasnostem mezi školou a rodiči: „*U některých učitelek je nedostatek komunikace... Úskalím je, že ne vždy si všechno vyličíme dopodrobna – například při komunikaci mezi námi, i s rodiči může nastat komunikační šum.*“ Asistentky i učitelky se shodly, že velkou nevýhodu při spolupráci představuje jakýkoliv zásah do vzdělávacího procesu. Učitelky vypověděly, že přítomnost asistentky ve třídě může být zásahem do výuky. **Miloslava** dodala, že k narušení její výuky dochází ze strany asistentky, jelikož je až moc aktivní a někdy převezme roli učitelky, aniž by to sama učitelka vyžadovala: „*No nechci, aby to vyznělo škaredě, ale ona je až tak moc akční, že někdy mi zasahuje do výuky, někdy mám pocit, že naše role se vystřídalily.*“ Samy asistentky si uvědomují, že jejich přítomnost může narušovat dění ve třídě, ale mají snahu tomu předejít. Díky empatii asistentek dochází k eliminaci problémů spojených s narušováním výuky. **Lenka**: „*Tak vlastně mou přítomností už nějak ovlivňuji nebo třeba můžu říci, že narušuji chod té výuky.*“ **Šárka** se snaží své připomínky potlačovat, aby nevyrušovala v řízené činnosti: „*Nechci zasahovat do té výuky svými poznámkami nebo nějak vyrušovat paní učitelku.*“ **Také Tereza** se snaží co nejméně zasahovat do výuky a pokud je to nutné, tak ve prospěch vzdělávacího procesu: „*Jsem si vědoma, že můžu velkým způsobem ovlivnit dění ve třídě a snažím se, aby to bylo pozitivním způsobem.*“

Posledním dodatkem k této kategorii je, že většina informantek vypověděla, že vzájemná spolupráce je značný krok pro rozvoj dítěte. Učitelka **Martina** dodává: „*Ono se to nezdá, ale ta spolupráce mezi mnou a asistentkou přispívá k tomu, aby se dítě, jakkoliv rozvíjelo.*“ Asistentka **Anna** dodává: „*To nejdůležitější je, že dítě se rozvíjí díky spolupráci, a podle sebe, takže to sice někdy je delší proces, ale to nevadí.*“

Kategorie 5 - Potřebnost asistentky ve třídě – každý to vidí jinak

Součástí jsou tyto kódy: nepotřebnost, potřebnost, výpomoc, individuální přístup, zbytečnost ve třídě, pozitivní vnímání, neustále vodit za ruku, nevýhoda dvou lidí na pracovišti, potřebnost asistentky, začlenění, podpora dítěte, asistent jako pomoc, asistent jako překážka.

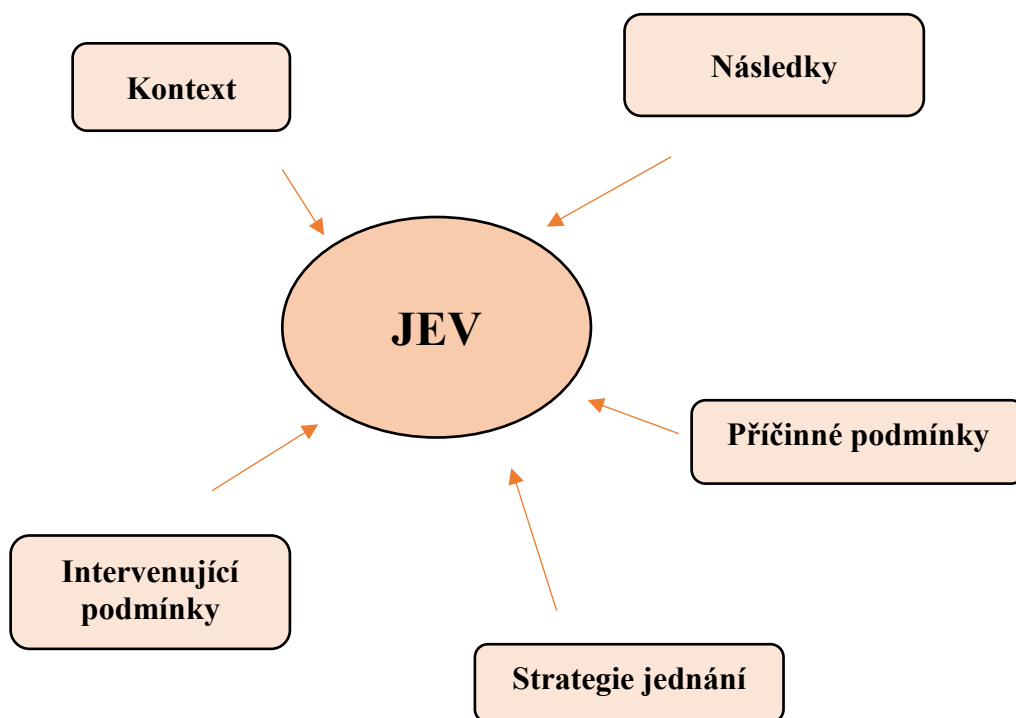
Jak už víme z teoretické části, je na toto téma pohlíženo dvěma směry. Jsou autoři, kteří vidí důležitost role asistenta pedagoga v mateřských školách, protože tam probíhá individuální

přístup k dítěti a zároveň je podporováno jeho začlenění do kolektivu (Staněk, 2022). Stejný poznatek ve svých odpovědích uvedly i učitelky. **Gabriela** souhlasí s tím, že je každé dítě jiné a potřebuje osobní přístup: „Každé dítě potřebuje jiný přístup a pokud to chceme každému dopřát, je potřeba mít někoho k ruce.“ **Martina** vnímá pozitivum v tom, že je více času na ostatní děti: „Pozitivní je určitě, že máme více času na ostatní děti nebo na individuální přístup ke každému dítěti.“ Učitelky Miloslava a Jana vidí jako výhodu, že se pracuje se skupinou i s dítětem, které potřebuje individuální přístup. **Miloslava** se vyjadřuje: „Ona se věnuje holčičce, když nechce spolupracovat a já se můžu věnovat zbytku třídy.“ **Jana** dodává: „Díky asistentce se můžu věnovat všem dětem a když holčička něco potřebuje, tak vím, že je o ni dobře postaráno, a že můžu dále pokračovat v řízené činnosti a nemusím odbíhat za holčičkou.“ Pojem individuální přístup několikrát zazněl i v odpovědích asistentek pedagoga, které taktéž vnímají svou pozici jako potřebnou pro práci s konkrétním dítětem. **Karolína** zdůrazňuje nutnost přistupovat individuálně k dítěti: „Že se mohu věnovat dítěti, které to potřebuje... Takže velký přínos je zde individuální přístup k dítěti, které je nějak odlišné od ostatních.“ Asistentka **Lenka** vidí individuálním přístupem to, že se dítěti mohou opakovaně vysvětlit zadání či pravidla, která dítě nezaznamenalo, aniž by se k tomu musela sama učitelka vracet: „Znovu vysvětlit co má dělat, nebo třeba si ho vezmu bokem, aniž bych se musela zeptat paní učitelky a znovu se mu snažím vysvětlit, co má dělat, nebo mu napomoci, aby vše lépe pochopil.“ Dle odpovědi **Šárky** je osobnější přístup k dítěti, takový, že víme, jak s ním jednat: „Každé dítě potřebuje jinou péči a jinak vyžaduje celkovou práci s ním... Určitě je nutné zohlednit individualitu dítěte, také osobnější přístup k dítěti.“ To samé dodává **Tereza**: „Pracuji s dětmi individuálně.“ Potřebnost asistentek ve třídě nevidí učitelé pouze v individuálním přístupu k dítěti, ale i jako všeobecnou pomoc. Velkou výpomoc vnímá učitelka **Miloslava**, a to hlavně při výtvarné činnosti: „Tak jelikož je s holčičkou při výtvarné činnosti a řízené činnosti celkově problém, tak mi asistentka moc pomáhá.“ Učitelka **Gabriela** vítá výpomoc při procházce: „Pomáhá mi při všem, při oblékání, když se chystáme ven, také při procházce.“ Učitelka **Martina** zase oceňuje výpomoc při osobní hygieně: „Určitě i při toaletě.“ a učitelka **Jana** je ráda za výpomoc v jakékoliv oblasti u dítěte, které potřebuje podporu: „Při veškerých aktivitách.“ Někteří autoři mají jiný názor na potřebnost asistenta pedagoga v mateřských školách. Dle nich děti v mateřské škole nepotřebují takovou podporu při učení, pomoc při přípravě pomůcek a materiálů ve výuce, jako děti na základních školách (Kendíková, 2013). S podobným názorem přichází i učitelka **Daniela**, která vnímá asistentku pedagoga spíše jako přítěž, tedy zbytečnost této pozice: „Neustále ji musíme říkat, že by teď měla dělat toto a jít tam... Takže

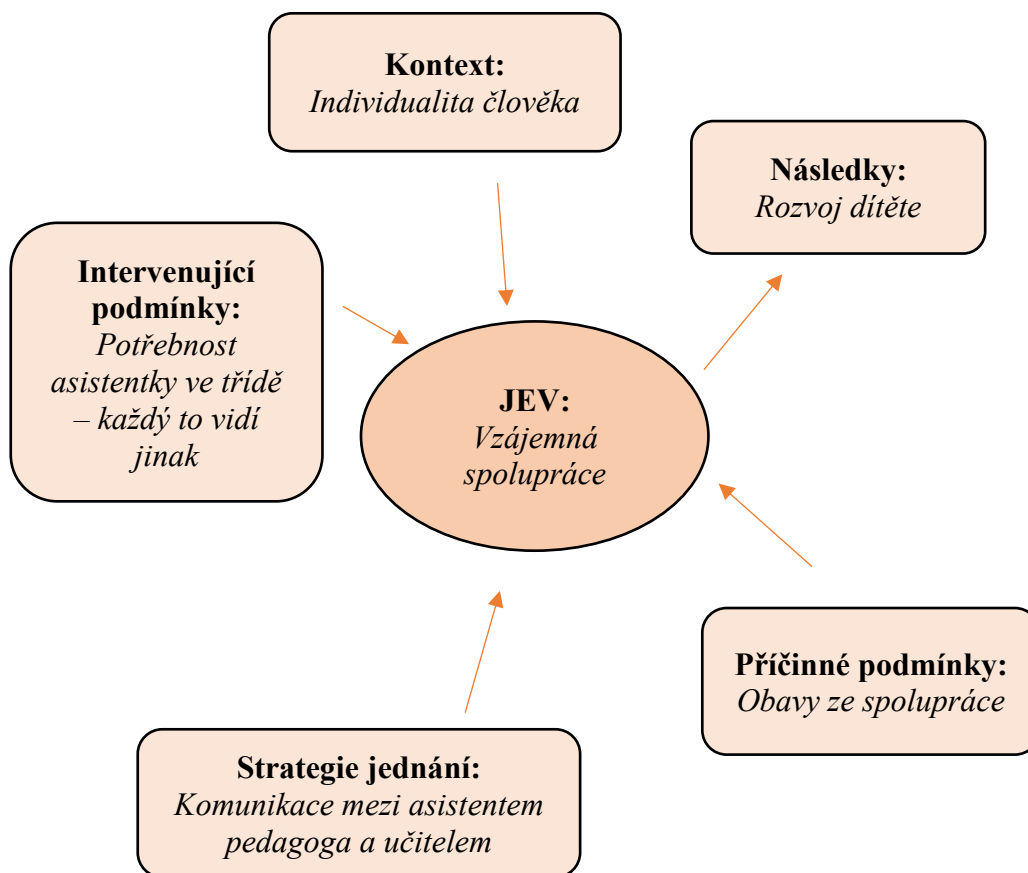
vlastně přítěž pro mě.“ Učitelka Daniela dále odpověděla, že její asistentka pedagoga je spíše nevýrazný typ a je nutné ji neustále motivovat: *„Má představa, což si myslím, že je i v normálním životě, je ta, že asistentka má být pomocnou rukou, a ne aby jí člověk neustále říkal, co má dělat.“* Asistentka **Karolína** má opačnou zkušenost, kdy ona jako asistentka pedagoga chtěla být nápomocná a snažila se učitelce jakkoliv pomoci, ale z její strany to nebylo opětované, tudíž se často cítila ve třídě zbytečná: *„Kdykoliv jsem chtěla s něčím pomoci, paní učitelka si vše chtěla udělat sama.“*

5.2 Axiální kódování

Axiální kódování je druhým krokem hned po otevřeném kódování, kterému se věnovala předchozí kapitola. Díky otevřenému kódování byly kódy seskupeny do základní kategorie. Následně pomocí axiálního kódování byl vytvořen paradigmatický model (Strauss a Corbinová, 1999). Tento model ukazuje vztahy mezi kategoriemi a představuje kontext, intervenující podmínky, jev, strategie jednání, příčinné podmínky a kauzální podmínky. Jde o propojení těchto kategorií a následně nacházení dalších kategorií, které spolu souvisejí (Hendl, 2008). Příkladem je uvedené schéma, kde jsou kolem jevu dosaženy vzniklé kategorie.



Schéma, které je uvedené v knize od autorů Švaříčka a Šed'ové (2014).



Vlastní výzkum, rok 2023-2024.

Jev podle autorů Strausse a Corbinové (1999) můžeme charakterizovat jako událost, myšlenku nebo případ, který se týká výzkumu. Jev můžeme rozeznat pomocí otázky: *Čeho se údaje týkají?* Proto následným jevem tohoto výzkumu je vzájemná spolupráce. Vzájemná spolupráce je to hlavní, kolem čeho se všechny ostatní kategorie točí a sdružují se.

Kontext lze vnímat jako určitý soubor vlastností, které náleží k jevu, což znamená, že jde o umístění případů či událostí konkrétního jevu na dimenzionálních škálách (Strauss, Corbinová, 1999). Ve výzkumu je kontext vybrán jako individualita člověka, jelikož si informanti uvědomují, jak může povaha jedince ovlivnit celou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Každý jedinec se liší od ostatních různými prvky, jako je temperament, charakter a inteligence, které jsou součástí osobnosti (Höschl, 2002).

Příčinná podmínka souvisí i s odkazováním na případ nebo událost, která vedla ke vzniku či výskytu daného jevu. Lze ji vnímat jako určité případy, situace nebo události, které předcházejí jevu. Také konkrétní slova směřují právě k příčinným podmínkám. Těmito slovy jsou: *protože, kvůli, zatímco, od té doby* (Strauss a Corbinová, 1999). K výzkumu je zvolena příčinná podmínka – *obavy ze spolupráce*. Tento výsledek ukazuje, že hlavní obavou je osobnost člověka. Také to, zda učitel a asistent pedagoga pracují jako jeden tým, zda spolu dokážou jednat a společně vytvořit vhodné prostředí pro vzdělávací proces.

Strategie jednání nebo interakce jsou určeny k ovládnutí, ke zvládnutí či reagování na konkrétní jev. Tyto strategie mají konkrétní vlastnosti, často se objevují ve formě taktik (Strauss a Corbinová, 1999). Jako strategické jednání je ve výzkumu vybrána *komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem*, jelikož víme, že komunikace mezi lidmi je velmi důležitá a může předcházet problémům. Sama autorka Lažová (2013) udává, že učitel i asistent pedagoga by měli být poctiví a trpěliví a měli by umět správně komunikovat.

Intervenující podmínky můžeme vnímat jako širší strukturní kontext jevu, jelikož tyto podmínky komplikují či naopak usnadňují použití konkrétních strategií jednání v určitém kontextu. Tyto podmínky často zahrnují prostor, čas, kulturu, ekonomický status (Strauss a Corbinová, 1999). Pro výzkum byly zvoleny intervenující podmínky, a to *potřeba asistentky ve třídě – každý to vidí jinak*, jelikož zkušenost dvou lidí na pracovišti může rozdělit názory na dvě strany. Každý učitel má od této pozice jiná očekávání a potom může mít odlišnou zkušenost, která vede ke zklamání. Následné zklamání se může odrážet v komunikaci a ve spolupráci. Právě dobrý vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem usnadňuje vzájemnou spolupráci.

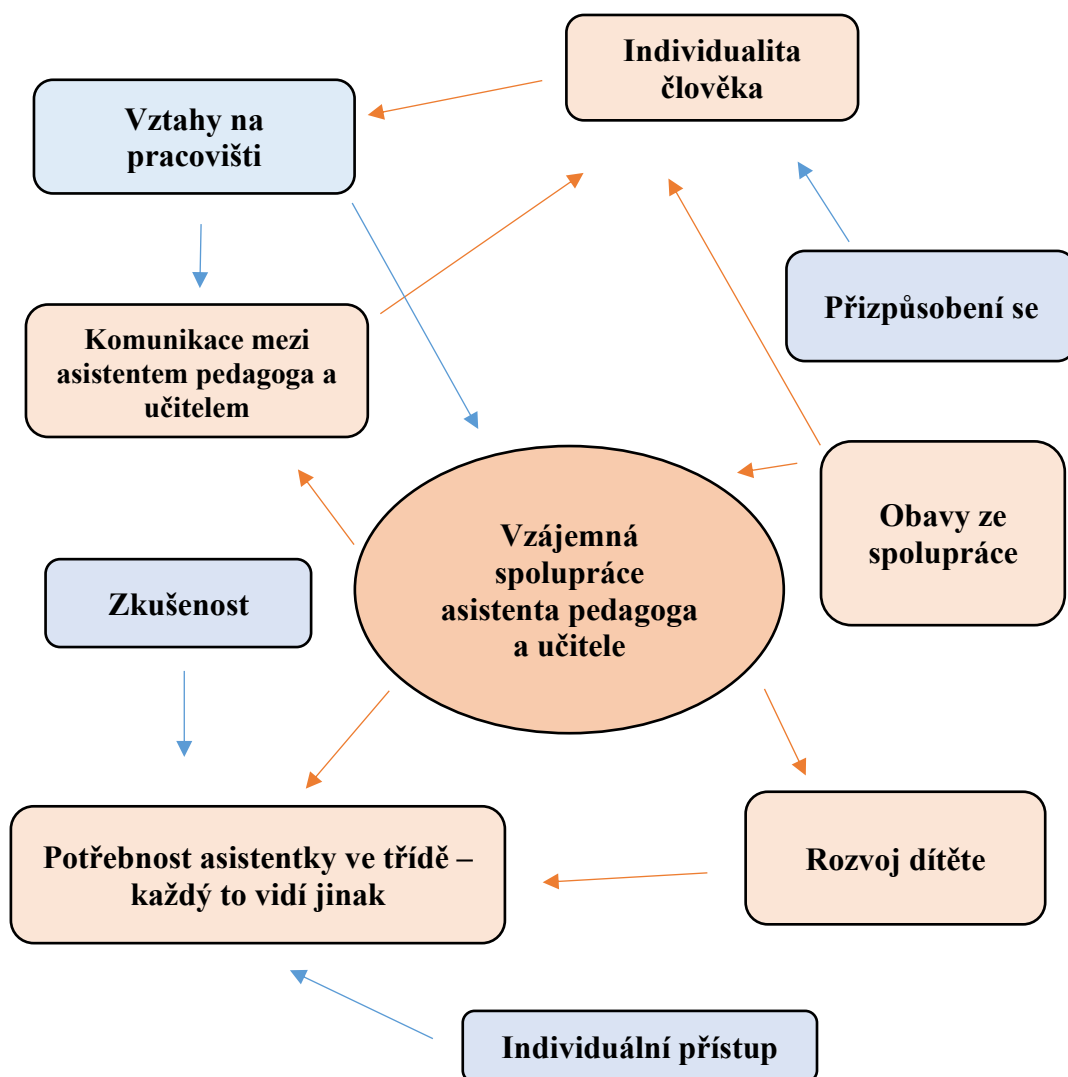
Následky v tomto výzkumu směřují k *rozvoji dítěte*. Pokud jsou všechny parametry spolupráce nastaveny dítěti na míru a zároveň jsou všemi pracovníky dodržovány, pak je pozitivně ovlivněný rozvoj dítěte. Díky podpoře, kterou dítě dostává od asistenta pedagoga a učitele, se cítí v mateřské škole bezpečně a nemá obavy zkoušet další kroky ve svém rozvoji.

5.3 Selektivní kódování

Tato kapitola se zabývá poslední částí analýzy, což je selektivní kódování. Možno konstatovat, že jde o nejtěžší část při tvorbě teorie. Tato část kódování je velmi blízká k axiálnímu kódování, díky tomu byl vytvořen základ pro poslední, tedy selektivní kódování.

Selektivní kódování lze vnímat jako proces, při kterém se stanoví pouze jedna centrální kategorie, která bude následně systematicky přiřazena do vztahu s ostatními kategoriemi. Kolem centrální kategorie se slučují ostatní kategorie (Strauss a Corbinová, 1999). Pro tento výzkum je centrální kategorií vzájemná spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem.

Podle autorů Řiháčka a Hytycha (2013) je koncept hlavním tématem, který nejlépe vystihne samotný problém a ukáže, jak se propojí ostatní koncepty do konečné teorie, aby co nejlépe odpověděla na výzkumnou otázku. Tento model je sestaven z kategorií a podkategorií.



Hlavním tématem je **vzájemná spolupráce asistenta pedagoga a učitele**, kdy se snažíme zjistit, jaké vnímání mají informanti ohledně tohoto tématu. Ve výsledku bylo zjištěno, že si uvědomují, že **individualita člověka** neboli jeho osobnost je značně důležitá pro spolupráci mezi dvěma pracovníky. Často docházelo k pozitivnímu přijetí druhého člověka na pracovišti, ale našli se i tací, kteří osobnost druhého člověka nezvládali či nepřijali. Poté se jejich vzájemné přijetí odráželo ve spolupráci. Dalším faktorem, který hlavně může ovlivnit vzájemnou spolupráci, je **komunikace** v předávání informací, evaluaci dne či stanovení pravidel ve třídě. Komunikace většinou probíhala během celého dne, kdy si navzájem předávali potřebné informace o dění ve třídě, o hlavních událostech či budoucích plánech. Tato konverzace nejčastěji probíhala na společných schůzkách. K pojmům komunikace a individualita člověka se váže pojem vztahy na pracovišti, které jsou také velmi důležité pro celý vzdělávací proces. Vztahy ve třídě jsou ovlivněny tím, zda se jeden člověk dokáže přizpůsobit činností druhého jedince. Ze strany asistentek v této oblasti nebyl problém, ty se většinou chtěly přizpůsobit vyučujícímu, aby nijak nezasahovaly do výuky. Součástí centrálního jevu je i pojem **obavy ze spolupráce**, které byly spíše ze strany učitelek mateřských škol. Ty měly nejčastěji obavy, že jejich asistentka nebude taková, jakou si ony představují. Většinou šlo o negativní očekávání, která měla nakonec velmi příznivý výsledek. Tyto obavy jsou spojovány s individualitou jedince, proto měly obavy, že se s protějškem neshodnou. Také podstatná souvislost s jevem je **potřebnost asistentky ve třídě – každý to vidí jinak**. Z analýzy dat vyplývá, že tento pojem je vnímán dle zkušeností, které měly učitelky. Většina informantů má dobrou zkušenost, tudíž vnímá potřebnost asistenta pedagoga ve své třídě. Opakem jsou ti, kteří nemají příliš pozitivní zkušenosti, tuto pozici pak vnímají jako zbytečnou. Dle nich je dalším problémem to, že asistentka pedagoga nemá příliš osobní vztah k dětem a má spíše pasivní chování. A proto učitel často tuto pozici vnímá jako přítěž ve třídě. **Rozvoj dítěte** je směřován k následkům, a to z toho důvodu, že díky veškeré snaze učitele a asistentka pedagoga může vzdělávací proces těchto dvou lidí podpořit oblasti, které se týkají této kategorie. V mateřské škole učitelé podporují rozvoj v oblastech tělesného, pracovního, mravního, citového a estetického vývoje a děti připravují na život ve společnosti. Pro dítě se SVP, které potřebuje pomoc v těchto oblastech, je tak vzájemná spolupráce velmi důležitým faktorem, aby získalo stejné vědomosti jako ostatní děti, i když svým tempem.

Analýzou dat jsme dospěly ke vztahům, které se navzájem propojují. Klíčový faktor, který ovlivňuje spolupráci obou aktérů a v konečném důsledku se tak odráží v pozitivně nastavených podmínkách rozvoje dítěte se SVP, je komunikace a efektivní vzájemná spolupráce.

5.4 Interpretace dat

Poslední část diplomové práce představuje interpretace dat a zodpovězení na výzkumné otázky, kterými jsou:

Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole?

Cílem této diplomové práce a zároveň hlavní výzkumnou otázkou bylo popsat, jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole. Dle odpovědí informantů vzájemná spolupráce probíhá vždy v dané třídě a při jakékoliv činnosti. Součástí bylo stanovení individuálního plánu dítěte, aby se cítilo ve třídě bezpečně a nevyločeně od ostatních dětí. Ve většině případech se asistent pedagoga přizpůsoboval učiteli a snažil se jednat vždy tak, aby jeho působení co nejméně ovlivnilo vzdělávací proces, což velmi kladně vnímali učitelé při vzájemné spolupráci. Ve třídě se vždy snažili komunikovat mezi sebou, aby si sdělili veškeré potřebné informace, díky kterým mohli vzájemně spolupracovat. Pravidelně probíhaly schůzky, na kterých hodnotili předchozí dny či plánovali budoucí akce. Také komunikovali během dne ohledně aktuálních událostí, které bylo potřeba řešit. Spolupracovali nejen při vzdělávacím procesu, ale také při dalších aktivitách – např. při procházce, osobní hygieně, stravování.

Jaká očekávání mají asistent pedagoga a učitel od vzájemné spolupráce?

Často docházelo k obavám ohledně osobnosti protějšku, a to jak od učitelek, tak i od asistentek pedagoga. Očekávání v tomto výzkumu bylo převážně negativní. Jak učitelky, tak i asistentky se bály vzájemné spolupráce kvůli malému prostoru pro dva dospělé lidi. Mnoho informantů vnímalo, že veškerá spolupráce závisí na osobnostech jejich protějšků. Osoba, která se nerada přizpůsobuje, má negativní vliv na spolupráci. Přizpůsobení se druhé osobě je vnímáno jako určitá tolerance mezi dvěma jedinci na pracovišti. Až na pár výjimek se negativní očekávání změnilo na pozitivní skutečnost. Právě osoba, která byla přizpůsobivá, empatická a kolektivní, přispívala k tomu, že vzájemná spolupráce byla bezproblémová. Díky dobrým vztahům vzniká na pracovišti příjemná atmosféra a následná efektivní spolupráce, která se odráží na dětech. Některé učitelky kvůli špatnému očekávání i následné zkušenosti došly k závěru, že se budou raději samy věnovat dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, než aby tam byl další člověk, který není kolektivní ani empatický.

Jak probíhá proces vzájemné spolupráce?

Na začátku bylo osobní seznámení a následné stanovení pravidel, které je důležité dodržovat. Poté nesmíme opět opomenout vzájemnou komunikaci a osobnost učitele i asistenta pedagoga, což jsou významné faktory, které informanti často uváděli. Jako důležitý přínos vnímali individuální přístup k dětem. Jednalo se o pomoc při procházce venku, při pochopení zadání úkolů od paní učitelky, při vykonávání osobní hygieny a při dalších činnostech. Proces vzájemné spolupráce probíhal nejenom při řízené činnosti, ale i v nepřímých činnostech. Zde se zařazovala vzájemná pomoc při tvorbě rekvizit, výrobků, skládání básniček či harmonogramu akcí škol.

Jak se odráží vzájemná spolupráce ve vzdělávacím procesu?

Vzájemná spolupráce se ve vzdělávacím procesu může odrážet pozitivně i negativně. Většinou byly takové názory, že asistent pedagoga a učitel vytvářejí vhodné prostředí pro dítě a jeho rozvoj v několika oblastech. Důležité je zmínit, že dítě se rozvíjí v těchto oblastech svým vlastním tempem. Díky vzájemné spolupráci docházelo k podpoře vzdělávacího procesu nejen u dítěte se SVP, ale i u ostatních dětí. Právě díky pomoci asistentky pedagoga se učitelka mohla plně věnovat ostatním dětem, přičemž asistentka pedagoga se věnovala konkrétnímu dítěti, které potřebuje individuální přístup. Popsána byla i opačná zkušenost, kdy práce dvou lidí dokázala ovlivnit vzdělávací proces negativně. Děti se nesoustředily na paní učitelku, ale často sledovaly asistentku, která mluvila či odcházela s daným dítětem do vedlejší třídy. To není v souladu s autorkou Uzlovou (2010) ta dodává, že asistent pedagoga přispívá k nepřerušovanému chodu výuky. I když se asistentky snažily co nejméně ovlivňovat průběh výuky, přesto k tomu docházelo. Ve většině případech se však jednalo o pozitivní odrážení vzájemné spolupráce ve vzdělávacím procesu.

ZÁVĚR

Název diplomové práce je spolupráce asistenta pedagoga a učitele v mateřských školách. Záměrem této práce bylo zjistit, jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v mateřské škole. Dílčími cíli bylo stanovit, co se očekává od spolupráce asistenta pedagoga a učitele, jak probíhá proces vzájemné spolupráce a jakým způsobem vzájemná spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem změní jejich vztah.

Práce byla rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část se věnovala základním informacím ohledně pojmů asistent pedagoga, spolupráce či komunikace. Praktická část se zabývala samotným výzkumem, ve kterém jsou rozepsané výzkumné otázky, cíle, sběr dat a následná interpretace dat. Dle výběru výzkumných otázek byla zvolena metoda zakotvené teorie.

Podstatné faktory, které ovlivňují spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem, spatřujeme ve vzájemné ochotě spolupracovat, komunikačních schopnostech mezi nimi i jejich osobnostech. Ve výzkumu bylo poukázáno na to, že asistent pedagoga je převážně veden pokyny učitele, na což si musí asistenti pedagoga zvyknout. Ve většině případů však nebyl problém se přizpůsobit. To ale neznamená, že by se asistent pedagoga nemohl vyjadřovat či uplatňovat své názory. Pro příznivý vztah mezi nimi je důležité zmínit oboustrannou důvěru, respekt, ochotu, komunikaci a empatii.

Z odpovědí, které vyšly z rozhovorů, můžeme říci, že převažoval názor, že vzájemná spolupráce je přínosná pro vzdělávací proces ve třídě. Důležitým faktorem je komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem. Nejen, že mezi učitelem a asistentem pedagoga vznikají dobré vztahy na pracovišti, ale také dochází k pečlivějšímu individuálnímu přístupu k dětem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ANDERLÍKOVÁ, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BALHAROVÁ, Kamila, 2019. Děti se specifickými poruchami učení. In: Bittmannová, L. et al. *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta.
3. BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole. 1. vyd.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3854-3.
4. BENEŠ, Pavel, 2019. *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-21-10-6
5. DRTÍLKOVÁ, Ivana, 2007. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha: Galén. ISBN: 978-80-7262-447-8.
6. HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-803-1.
7. HÁJKOVÁ, Vanda; KVĚTOŇOVÁ ŠVECOVÁ, Lea; NĚMEC, Zbyněk a STRNADLOVÁ, Iva, 2018. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1
8. HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADLOVÁ, Iva, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7.
9. HAVELKA, David a BARTOŠOVÁ, Kateřina, 2019. *Speciální sourozenci život se sourozencem s postižením*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1475-5.
10. HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4. 407 s.
11. HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga – spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4656-1.
12. HRDÁ, Jana, 2018. *Osobní asistence: příručka postupů a rad pro osobní asistenty. 1. vyd.* Praha.
13. KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. 978-80-88163-12-1.

14. KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. *Vzdělávání žáka se SVP*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o. 978-80-7496-213-4.
15. KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN: 978-80-7496-349-0
16. KOLIBA, Peter; WEISS, Petr; NĚMEC, Martin a DIBONOVÁ, Markéta, 2019. *Sexuální výchova – pro studenty porodní asistence a ošetrovatelství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2039-0.
17. KOTOVÁ, Marcela, 2021. *Knížka pro začínající učitelky mateřských škol*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1721-3.
18. KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.
19. KROPÁČKOVÁ, Jana a SPLAVCOVÁ, Hana, 2016. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání. Od podzimu do zimy*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-270-7.
20. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284 9
21. LÁŽOVÁ, Ladislava., 2013. *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0378-0.
22. LUDÍKOVÁ, Libuše, 2005. *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1154-7.
23. LUDÍKOVÁ, Libuše; FINKOVÁ, Dita a STEJSKALOVÁ, Kateřina, 2013. *Teoretická východiska speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením. 1. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3700-2.
24. MATĚJČEK, Zdeněk, 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0519-7.
25. MAZÁNKOVÁ, Martina, 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.
26. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

27. MUDRÁK, Jiří, 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5089-7.
28. MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina, 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-5034-7.
29. NĚMEC, Zbyněk a MARTINOVSKÁ, Petra, 2018. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-394-0.
30. NĚMEC, Zbyněk; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Kára; HÁJKOVÁ, Vanda, 2014 *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0.
31. NĚMEC, Zbyněk; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Kára; HÁJKOVÁ, Vanda, 2014. Co změnit na práci asistentů pedagoga? *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, roč. 64.
32. PALATOVÁ, Hana a kol, 2012. *Spolupráce s Asistentem pedagoga*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-65-7.
33. PORTEŠOVÁ, Šárka, 2019. *Nadané děti a žáci – možnosti jejich identifikace a rozvoje ve škole*. In: Bittmannová, L. et al. *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta.
34. PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
35. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-416-8.
36. RIEF, Sandra, 2010. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-728-2.
37. ŘÍČAN, Pavel, 2006. *Cesta Životem*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.
38. ŘIHÁČEK, Tomáš; ČERMÁK, Ivo a HYTYCH, Roman, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: MUNI Press, ISBN 978-80-210-6382-2.
39. ŘÍHOVÁ, Alena, 2001. *Poruchy autistického spektra (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2677-8.

40. SKÁKALOVÁ, Tereza, 2011. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Gaudeamus. ISBN: 978-80-7435-098-6.
41. SKŘIVAN, Jiří, 2000. *Záněty středního ucha, sluch a jeho poruchy, hluchota*. Praha: Triton. ISBN 8072541285.
42. SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN: 978-80-247-1733-3.
43. STANĚK, Martin; OKROUHLÁ, Jana; KNESLOVÁ, Martina; SMITKOVÁ, Šárka a BAUEROVÁ FIALOVÁ, Jana, 2022. *Asistent pedagoga – praktický rádce*. Praha: V lavici s.r.o. ISBN 978-80-88466-04-8.
44. STRAUSS, Anselm a CORBINOVÁ, Juliet, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80–85834-60-X.
45. SYSLOVÁ, Zora, 2019. *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1480-9.
46. SVOBODOVÁ, Eliška a VÍTEČKOVÁ, Miluše, 2017. *Osobnost předškolního pedagoga*. Praha: Portál. ISBN 9788026212430.
47. ŠMEJKALOVÁ, Hana a TEPLÁ, Marta, 2010. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: IPPP ČR. ISBN 978-80-86856-66-7.
48. ŠTEFKOVÁ, Jaroslava, 2020. *Základem je dobrý vztah s rodiči*. Učitelské noviny. 26/2020, ročník 123. ISSN 0139-5718.
49. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
50. TEPLÁ, Marta, 2015. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-15-9.
51. TEPLÁ, Marta a ŠMEJKALOVÁ, Hana, 2007. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením. 1. vyd.* Praha: IPPP ČR. ISBN 978-80-86856-35-3.

52. THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN: 80-7367-091-7.
53. UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
54. VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0
55. VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN: 978-80-246-1832-6.
56. VEJROCHOVÁ, Monika et al. 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4769-8.
57. VYHLÁŠKA č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
58. VYHLÁŠKA č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
59. ZÁKON č. 108/2006 Sb. o sociálních službách.
60. ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
61. ZÁSZKALICZKY, Péter, 2016. *Proměny paradigmatu přístupu k postižení a vyústění v inkluzivním pojetí edukace*. In: Lechta, V. (Ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
62. ZELINKOVÁ, Olga, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

Elektronické zdroje:

1. ČADOVÁ A KOL., Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. [online]. 2012. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2020-01-10]. ISBN 978-80-244-3308-0. Dostupné z: http://www.inkluzie.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/TP_Metodika.pdf

2. FOŘTOVA, Kateřina. Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. 2013 [cit. 2022-11-12]. Dostupné z: <http://www.vvzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>
3. LEE, H., Collaboration: A Must for Teachers in Inclusive Educational Settings. [online], 2007. [vid. 3. prosince 2016]. Dostupné z: [mzhttp://meds611621.medsviu.com/uploads/2/2/8/0/22805758/_collaboration_overview.df](http://meds611621.medsviu.com/uploads/2/2/8/0/22805758/_collaboration_overview.df)

SEZNAM PŘÍLOH

1. Rozhovor s asistentem pedagoga – Karolína
2. Postup při kódování textu

PŘÍLOHA: 1) ROZHOVOR S ASISTENTEM PEDAGOGA – KAROLÍNA

Dobrý den, chtěla bych Vám položit pár otázek ohledně spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, začneme tedy první otázkou. Kolik Vám je let a jak se jmenujete?

Dobrý den, ano. Jmenuji se Karolína a mám 29 let. A dohromady mám dva roky praxe.

Ano, děkuji. Mohla bych se ještě doptat kolik let pracujete na pozici asistenta pedagoga?

Jé, no ono je to doopravdy velmi krátká doba. Jelikož jsem skončila na škole nedávno a skoro rok jsem zkoušela najít práci v mém oboru, ale nešlo to. Tak jsem rok a půl byla jako prodavačka a až teď se na mě usmálo štěstí a konečně pracuji v oboru . Přímo v této školce jsem tedy něco přes rok.

Tak nakonec jste našla práci, která vás baví.

To máte pravdu. Jsem za tuto práci vděčná.

Ano. Má další otázka se tedy týká už samotné spolupráce. Jaká byla Vaše první schůzka či spolupráce?

No, Moje první schůzka byla příšerná, bylo to v ředitelně a jelikož sama učitelka mi dala dost najevo, že ona je tu ta hlavní a já jsem podřadný člověk. Bylo to opravdu nepříjemné. Já vím, že paní učitelka je hlavní osoba ve třídě, ale myslím si, že i má práce je jakýmkoliv způsobem důležitá a není od ní profesionální se takto zachovat. Takže už v tento moment jsem si říkala, že to nebude s paní učitelkou jednoduché. To samozřejmě není ani do teď. Bojovaly jsem spolu ten půl rok, teda ona bojovala semnou.

Aha to mě mrzí, že máte takový první dojem. A měli jste nějakou schůzku ohledně spolupráce či rozdělení pravidel?

No nebyla to úplně nějaká schůzka, kde jsme si řekly, co bude dělat ona a co zase já. Spíše to bylo jen takové představení školky a tím jsme skončily. Nějaké, jakože takové projednání bylo ve třídě v první den, kdy mi prostě paní učitelka řekla, co jsem udělala špatně a co zas bylo třeba lepší nějak dopilovat. Díky tomu jsem si tak sama uvědomila, co se učitelce líbí a co ne. Takže podle toho jsem nadále pracovala u ní ve třídě.

Tak mi prosím popište, jak Vaše první spolupráce probíhala.

No, co si vzpomínám, tak jsem se ní poprvé viděla při prohlídce školy. Tak jsem došla do školky, paní ředitelka mi ukazovala, kde co je. A potom se otevřely dveře a vstoupila paní

učitelka se kterou jsem měla být taktéž ve třídě. No popravdě, jsem se zalekla, protože už z jejího obličejce dávala dost důraz na autoritu. Potom jsme se pozdravily, a to bylo vše. Já se s ní potom potkala až první den, kdy se školka otevřela. Myslím, že to bylo někdy poslední dva týdny v srpnu. To jsem přišla do třídy a snažila jsem se chovat přirozeně, ale zároveň ve třídě byla napnutá atmosféra. Bylo to vážně nepříjemné, ale kéž by to byl pouze ten první den. Ono se to táhlo taková atmosféra celou dobu. Cokoliv jsem udělala, hned to bylo špatně. Bylo to opravdu náročné s ní spolupracovat. Jsem velmi ráda, že nakonec jsem odešla od ní ze třídy, protože ono se to vážně nedá pracovat v jedné místnosti několik hodin denně s někým, s kým se nejde bavit o normálních věcech, fakt to nejde.

Takže jak vnímáte Vaši spolupráci?

Tak zrovna má spolupráce s paní učitelkou byla nulová. Kdykoliv jsem chtěla s něčím pomoci, paní učitelka si vše chtěla udělat sama, nikdy mě k ničemu nepustila. Jelikož pracuji v jednotřídní školce, tak jsem měla dvě učitelky, a to paní ředitelku a paní učitelku, se kterou byla teda spolupráce hrozná. S paní ředitelkou to bylo úplně naopak. Je to celé založené na tom, jaký ten člověk je. Paní ředitelka byla starší od paní učitelky, což jsem si myslela, že si více sednu s paní učitelkou, ale bohužel. No, ale co jsem to chtěla, už vím, no že když mi paní ředitelka dala úkol, třeba stříhat kytičky do oken, tak paní učitelka hned začala útočit, že takhle to nejde, že ona mě potřebuje u sebe. A v žádném případě neexistuje, abych stříhala věci, které jsem dostala za úkol od paní učitelky. Ale chápete, ona mě vůbec nepotřebovala, ona nikdy mě k ničemu nepustila, takže to dělala vyloženě naschvál. Myslím si, že tam se jednalo o to, že když mám ranní směnu zrovna s paní učitelkou, tak přeci nebudu pomáhat paní ředitelce. Což chápu, ale jestliže paní učitelka sama nechtěla s ničím pomoci, ani při řízené činnosti, tak co tam mám sedět jak pecka? Ne, chtěla jsem nějak pomoc a hlavně zabavit čas. Takže tady ta spolupráce opravdu vážla. Samozřejmě svou práci jsem dělala, jak jsem měla. Vždy jsem byla k chlapci k ruce, ale tyto situace se staly, když dítě chybělo nebo když se hezky sám zapojil a nebyla potřeba mé přítomnosti.

Aha, dobře. Děkuji za odpověď, dále bych se Vás zeptala, jak se shoduje u Vás očekávání s realitou ve spolupráci mezi s paní učitelkou ve třídě?

No samozřejmě že neshoduje, já jsem si myslela, že snad jsme dospělí lidé, že se dá vše normálně vyřešit, ale to jsem se mýlila. Jak říkám všechno záleží na povaze, pokud je někdo sobecký a neochotný, tak pardon, ale asi to klapat nebude.

A jak podle Vás by měla vypadat normální spolupráce mezi dvěma lidmi ve třídě?

Tak myslím, že je spolupráce ve třídě důležitá i přesto, že si prostě lidi nesesnou jako třeba povahou. Jde přece o děti, i proto bych přivítala, nějakou komunikaci, kde si řekneme, jak chceme, aby to v té třídě probíhalo. Protože mi to přijde, že já ve třídě jsem zbytečná. Přijdu do třídy, pozdravíme se a já se nějak snažím chovat ve třídě tak, aby se věnovala chlapci a zároveň, aby nějak zbytečně paní učitelku nenaštvala. Popravě si myslím, že jsem ji naštvála, jen když jsem přišla do třídy a byla jsem tam přítomná, protože cítím, že mě děti mají rádi. To samozřejmě paní učitelku asi osobně hodně vytáčí, jelikož já po dětech nekřičím a nejsem na ně zbytečně zlá, což je opak paní učitelky. Dokonce jsem sama s ní měla debatu o tom, že nemohu být tak milá na děti, že potom děti mají mě za hodnou a ji za špatnou, ale jako to není můj problém, že ona se tak chová. Nemyslíte? Tak samozřejmě nevím, proč by se člověk měl chovat takhle. Pokud vás děti mají rádi, tak to o něčem svědčí, že vaše chování je v pořádku. Pokud z vás mají strach, tak podle mě je něco špatně.

Děkuji za dlouhou odpověď. Má další otázka je, jak jste si vymezovaly čas na konzultaci ohledně chodu třídy a dalších věcí? Popřípadě, kde probíhala konzultace?

No, jak říkám s paní učitelkou nebyla žádná normální komunikace, tudíž ani žádná konzultace, prostě nic. Ona nechodila na schůzky, ona měla svou pravdu, a přesto nejel vlak. Co chtěla, to mi řekla ve třídě, to většinou ani nic takového neproběhlo, jelikož místo toho, aby to řešila semnou, co jak dělám, tak hned utíkala k paní ředitelce a stěžovala si na mě. Z mého pohledu tedy naprosto zbytečné chování od ženy, která má 55 let. S paní ředitelkou jsme si sice taky nevymezovaly žádné dny či týdny, protože jsme se vždy sešly jen my dvě. Proto jsme si všechno řekly vesměs jednou za měsíc, vždy podle toho, který den se nám oběma hodil. Když jsem měla ranní s paní učitelkou, tak jsem jednala s paní ředitelkou v rychlosti u obědu a když jsem měla odpolední směnu, tak jsem si s paní ředitelkou vše řekla v ředitelně. Takže žádné schůzky u nás nejsou.

Dobře a co si o tom myslíte, přivítala byste nějaké schůzky? Nebo Vám to takto vyhovuje?

No popravdě si neumím představit mít schůzku ve třech, jelikož paní učitelka opravdu je člověk, který nic nepřijme, vše musí dělat podle sebe a neohlíží se na druhé. Jednou jsme řešily jednu nepříjemnost, která se stala a musím Vám říct, že paní učitelka vůbec nespolupracovala jako kolektiv, ale spíše se dívá na to, jaké ona z toho bude mít výhody a nevýhody. Takže kdyby byly pravidelné schůzky s paní ředitelkou, tak z mé strany určitě nevidím problém, ale s paní učitelkou mi to tak stačí, čím méně s ní mluvím, tím méně je potom nějakých nepříjemných záležitostí.

Rozumím a mohu se zeptat, kdy nejvíce spolupracujete s paní učitelkou v mateřské škole? A jaké akce to byly?

Tak s paní učitelkou opět nula. S paní ředitelkou jsem vždy nejvíce spolupracovala na akcích jako jsou čarodějnice, besídka pro důchodce, svátek matek a závěrečná besídka na konci školního roku. Prostě jakákoliv akce, na které je potřeba se na to více připravit.

A jak jste spolu spolupracovaly?

Tak vždycky jsme si řekly, co budeme dělat, jaké máme představy o dané akci. Společně jsme vymyslely vždy nějaký text, básničku nebo nějakou písničku, která se tam hodí. Dokonce jsme s paní ředitelkou měly taneční kroužek, takže jsme spolu vybraly ty děti, které byly opravdu šikovné a zvolily jsme jim pozice, které jim vždy perfektně sedly. Vyráběly jsme také různé rekvizity, společně vymýšlely třeba barvy a různé tvary. Naposledy jsme takhle vymýšlely, jak vyzdobit loď, a musím říct, že vždy při jakékoliv spolupráci s paní ředitelkou nebyl problém. Nikdy jsme se neurazily, když ta druhá přišla s jiným nápadem. Prostě takhle by měla spolupráce vypadat podle mě.

Dobře děkuji a dále by mě zajímalo, jaká je spolupráce mezi paní ředitelkou a paní učitelkou?

Stejná jako semnou, paní učitelka prostě si vše dělá sama a potom si stěžuje, že ji nikdo nepomůže. Ale myslím si, že jsme paní učitelce nesedla ani jedna, protože když pracuji s paní učitelkou, tak poslouchám, jaká je paní ředitelka. Samozřejmě to jsou samé negativní věci. Když nejsem ve školce já, tak zas za všechno mohu já. No prostě člověk, který si svou zlost vylívá na někom jiném.

Děkuji za odpověď a teď bych se chtěla ještě zeptat v čem vnímáte nedostatky, úskalí nebo naopak přínos spojené se svou profesí ve vzájemné spolupráci?

No, tak když bych začala výhodou, určitě bych řekla, že je to právě to, že se mohu věnovat dítěti, které to potřebuje. Jak víme, každý dítě je jiné a když jeden z nich potřebuje individuální přístup, tak mu ho právě tato pozice může poskytnout. Takže velký přínos je zde individuální přístup dítěti, který je nějak odlišný od ostatních. Díky tomu to může zabránit nějakému vyloučení, což často tyto děti schytávají. Ve spolupráci to může docílit právě té klidné, mírumilovné atmosféry, která by měla kolovat od rána až do konce školky. Nevýhodou nebo tím úskalím ve spolupráci v této profesi je určitě nějaké nadřazování a podřízenost mezi učitelem a asistentem pedagoga. Teď sama něco takového zažívám. A myslím si, že díky naší spolupráci s paní učitelkou není ve třídě taková atmosféra, jaká by

měla být. Takže určitě úskalím je časté povyšování se nad asistentem, ale bez nich by to ty učitelky nezvládaly.

2) Postup při kódování text

Takže jak vnímáte Vaši spolupráci?

Tak zrovna má spolupráce s paní učitelkou byla nulová. Kdykoliv jsem chtěla s něčím pomoci, paní učitelka si vše chtěla udělat sama, nikdy mě k ničemu nepustila. Jelikož pracuji v jednotřídní školce, tak jsem měla dvě učitelky, a to paní ředitelku a paní učitelku se kterou byla teda spolupráce hrozná. S paní ředitelkou to bylo úplně naopak. Je to celé založené na tom, jaký ten člověk je. Paní ředitelka byla starší od paní učitelky, což jsem si myslela, že si více sednu s paní učitelkou, ale bohužel. No, ale co jsem to chtěla, už vím, no že když mi paní ředitelka, teda dala úkol, třeba stříhat kytičky do oken, jak paní učitelka hned začala útočit, že takhle to nejde, že ona mě potřebuje u sebe. A v žádném případě neexistuje, abych stříhala věci, které jsem dostala za úkol od paní učitelky. Ale chápete, ona mě vůbec nepotřebovala, ona nikdy mě k ničemu nepustila, takže to dělala vyloženě naschvál. Myslím si, že tam se jednálo o to, že když mám ranní směnu zrovna s paní učitelkou, tak přeci nebudu pomáhat paní ředitelce. Což chápu, ale jestliže paní učitelka sama nechtěla s ničím pomoci, ani při řízené činnosti, tak co tam mám sedět jak pecka? Ne chtěla jsem nějak pomoc a hlavně zabavit čas. Jakže tady ta spolupráce opravdu vážila. Samozřejmě svou práci jsem dělala, jak jsem měla. Vždy jsem byla k chlápce k ruce, ale tyto situace se staly, když dítě chybělo nebo když se hezky sám zapojil a nebyla potřeba mé přítomnosti.

Aha, dobře. A jak se shoduje u Vás očekávání s realitou ve spolupráci mezi s paní učitelkou ve třídě?

No samozřejmě že neshoduje, já jsem si myslela, že snad jsme dospělí lidé, že se dá vše normálně vyřešit, ale to jsem se mylna. Jak říkám všechno záleží na povaze, pokud je někdo sobecký a neochotný tak pardon, ale asi to klapat nebude.

A jak podle Vás by měla vypadat normální spolupráce mezi dvěma lidmi ve třídě?

Jak myslím, že je spolupráce ve třídě důležitá i přesto, že se prostě lidi nesesednou jako povahou. Jde přece o děti, i proto bych přivítala, nějakou komunikaci, kde si řekneme, jak chceme, aby to v té třídě probíhalo. Protože mi to přijde, je já ve třídě jsem zbytečná. Přijdu do třídy, pozdravíme se a já se nějak snažím chovat ve třídě, tak aby se věnovala chlápce a zároveň, aby nějak zbytečně paní učitelku nenaštvala. Popravě si myslím, že jsem ji naštvála, jen když jsem přišla do třídy a byla jsem tam přítomná, protože cítím, že mě děti mají rádi. To samozřejmě paní učitelku asi osobně hodně vytáčí, jelikož já po dětech nekřičím a nejsem na ně zbytečně zlá, což je opak paní učitelky. Dokonce jsem sama sni měla debatu o tom, že nemohu být tak milá na děti, že potom děti mají mě za hodnou a ji za špatnou, ale jako to není můj problém, že ona se tak chová. Nemyslíte? Tak samozřejmě, nevím, proč by se člověk měl chovat takhle. Pokud vás děti mají rádi, tak to o něčem svědčí, že vaše chování je v pořádku. Pokud z vás mají strach, tak podle mě je něco špatně.

Takže má další otázka je, jak jste si vymezovaly čas na konzultaci ohledně chodu třídy a dalších věcí? Popřípadě, kde probíhala konzultace?

The screenshot shows a chat window with a list of messages. Each message is from 'Kristýna Uličná' and includes a timestamp '19. ledna 2024, 17:26'. The messages are as follows:

- Nekolektivní přístup
- spolupráce
- nepotřebnost
- Prizpůsobení se
- nespokojenost
- Vztahy na pracovišti
- Názor asistentky
- spolupráce

Each message has a red circular icon with 'KU' and a '...' menu icon. Below each message is an 'Odpovědět' (Reply) button.