

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO  
PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**2020–2023**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Veronika Prokelová**

**Spolupráce učitele a asistenta pedagoga  
v MŠ ve Středočeském kraji**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Martina Bürgerová

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED TIME STUDIES**

2020–2023

**BACHELOR THESIS**

**Veronika Prokelová**

**Cooperation between a teacher and a teaching  
assistant in a kindergarten in the Central Bohemia  
region**

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Martina Bürgerová

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování bakalářské práce čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 18. září 2023.

Veronika Prokelová

## **Anotace**

Bakalářská práce je zaměřena na metody a formy spolupráce mezi učitelem – pedagogem a asistentem pedagoga v mateřských školách. V teoretické části bakalářské práce je analyzován koncept výchovy a vzdělávání dítěte předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami, podrobně se zabývá inkluzivním vzděláváním včetně jeho různých přístupů. Klíčovou kapitolou je vzájemná spolupráce subjektů v procesu předškolního vzdělávání i analýza častých chyb v této oblasti. Prostřednictvím realizovaného výzkumného šetření bylo ověřováno, jak je vzájemná spolupráce pedagogických pracovníků zásadní i důležitá a zda přináší prospěch všem zúčastněným ve výchovně vzdělávacím procesu.

### **Klíčová slova**

Pedagog, asistent pedagoga, inkluzivní vzdělávání, mateřská škola, speciální vzdělávací potřeby, spolupráce,

## **Annotation**

This bachelor's thesis focuses on the collaboration between a teacher and a pedagogical assistant. In the theoretical part of the work, the concept of a child with special educational needs is defined, inclusive education is thoroughly examined, including its various approaches. Furthermore, a key chapter is included, which focuses on mutual collaboration and also analyzes common mistakes in this field. Through conducted research, the aim is to explore the importance of this collaboration and whether it benefits all participants in the educational process.

## **Keywords**

Teacher, teacher's assistant, inclusive education, kindergarten, special educational needs, collaboration, educator

## **OBSAH**

ÚVOD .....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1. DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	9
1.1 Inkluzivní vzdělávání .....	13
1.2 Asistent pedagoga .....	18
2. ASISTENT PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	20
2.1 Kompetence a předpoklady .....	20
2.2 Náplň práce asistenta pedagoga v MŠ.....	21
3. UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	23
3.1 Kompetence a předpoklady .....	23
3.2 Náplň práce učitele v MŠ .....	25
4. SPOLUPRÁCE MEZI UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA .....	27
4.1 Základní pravidla spolupráce mezi učitelem asistentem pedagoga.....	27
4.2 Pravidla spolupráce asistenta pedagoga s dalšími činiteli výchovně vzdělávacího procesu .	28
4.3 Nejčastější chyby ve spolupráci.....	29
PRAKTICKÁ ČÁST .....	32
5. CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	32
5.1 Cíl výzkumného šetření .....	34
5.2 Metodologie.....	35
5.2.1 Výzkumný vzorek .....	36
5.3 Etika výzkumu .....	36
5.4 Výsledky respondentů .....	38
5.4.1 Respondent č. 1 – učitelka MŠ – UČ 1.....	38
5.4.2 Respondent č. 2 – učitelka MŠ – UČ 2.....	40
5.4.3 Respondent č. 3 – asistent pedagoga – AP 1.....	42
5.4.4 Respondent č. 4 – učitelka MŠ – UČ 3.....	44
5.4.5 Respondent č. 5 – učitelka MŠ – UČ 4.....	46
5.4.6 Respondent č. 6 – asistent pedagoga – AP 2.....	48
5.5 Vyhodnocení výzkumu .....	50
ZÁVĚR .....	54
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	56
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	60

# ÚVOD

Bakalářská práce na téma „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v MŠ ve Středočeském kraji“ se zabývá významem vzájemné spolupráce mezi učitelem-pedagogem a asistentem pedagoga při výchově i vzdělávání dětí předškolního věku v mateřské škole. Vzájemná spolupráce, představující druh sociální interakce, spočívá především ve společném úsilí, směřujícím k prospěchu všech zúčastněných stran.

Bakalářská práce obsahuje jak teoretickou část, tak i část praktickou. Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola bakalářské práce se zaměřuje na vzdělávání dětí v mateřské škole se speciálními vzdělávacími potřebami, a to na základě relevantní odborné literatury. Problematice je věnována samostatná podkapitola a navazující podkapitola popisuje inkluzivní vzdělávání dětí předškolního věku se speciálními potřebami. Poslední část první kapitoly se zabývá činností asistenta pedagoga i jeho právním postavením ve výchovně vzdělávacím systému

Druhá kapitola bakalářské práce se detailně věnuje činnosti asistenta pedagoga v mateřské škole. Popisuje jeho kompetence, pracovní náplň, roli i význam ve výchovně vzdělávacím systému společně s návrhy způsobů úspěšné spolupráce s učiteli mateřské školy. Obdobným způsobem je členěna i třetí kapitola bakalářské práce, ale se zaměřením na učitele mateřské školy s tím, že vymezuje kompetence i úkoly učitelů mateřské školy včetně námětů pro efektivní spolupráci s asistenty pedagoga.

Čtvrtá kapitola bakalářské práce obsahuje teoretické možnosti vzájemné spolupráce mezi učiteli-pedagogy a asistenty pedagoga v mateřské škole, která je pro kvalitní výchovně vzdělávací proces pro žáky předškolního věku v mateřské škole klíčová. V rámci důkladné analýzy spolupráce jsou prezentovány základní předpoklady úspěšné spolupráce, přinášející pozitivní výsledky pro všechny zúčastněné. Důležitým tématem spolupráce je také vzájemná a aktuální komunikace, hrající ve spolupráci rovněž důležitou roli. Část kapitoly uvádí možné časté chyby, které při vzájemné spolupráci mohou vzniknout.

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit a popsat metody i formy vzájemné spolupráce mezi učitelem-pedagogem a asistentem pedagoga, zhodnotit přínos jejich spolupráce i relevanci role asistenta pedagoga v mateřské škole včetně porovnání z pohledu učitele a asistenta pedagoga na jejich spolupráci a na očekávání, která mají navzájem jeden k druhému. Bakalářská práce je rovněž zaměřena na zjištění názorů asistentů pedagoga na jejich účast v edukačních aktivitách dětí předškolního věku v mateřské škole. Uvedená problematika je základním tématem praktické části bakalářské práce, založeným na kvalitativním výzkumném šetření prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy i asistenty pedagogů a získané výsledky výzkumného šetření jsou uvedeny v závěru kapitoly 5 s ohledem na stanovené cíle této bakalářské práce.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V současné době se jeví problematika dětí se speciálními vzdělávacími potřebami velmi aktuální. V minulosti často docházelo k situaci, že se společnost pokoušela uvedené jedince z okolní společnosti dětí segregovat. V současnosti však existuje snaha o to, aby docházelo u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami k jejich školní integraci a inkluzi. V důsledku rozvoje pedagogické teorie a praxe v posledních letech je zřejmé, že učení a nabývání zkušeností v raném věku dítěte jsou rozhodující pro jejich následný vývoj. V období prvních sedmi let života je dítě schopno zvládat celou řadu dovedností, jejichž počet je nesrovnatelný s počtem dovedností v dalších letech života. Uvedené období není důležité jen pro zdravé děti, ale má své opodstatnění i pro děti s nějakým druhem postižení. Rodiče dětí s postižením mají možnost umístit dítě nejen do speciálního pedagogického zařízení, ale mohou také využít integraci v zařízení běžného typu, jako jsou například mateřské školky.

V posledních letech je velice diskutována problematika inkluze dětí se zdravotním postižením. Přestože se jedná o termín, jenž je současnou společností velmi užíván, není jeho význam všem naprosto srozumitelný a integraci je možné vnímat jako formu sjednocování. V rámci školské oblasti je pak možné integraci definovat jako dynamicky, postupně se rozvíjející pedagogický jev, v jehož rámci dochází ke společnému soužití postižených a intaktních jedinců, přičemž k tomu dochází na takové úrovni, kdy vzniká vzájemně vyvážená adaptace v průběhu jejich výchovy a vzdělávání (Jesenský, 1998, s. 35).

J. Průcha a kol. (2003, s. 58) ve své publikaci chápe integrované vzdělávání jako přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. V konečném důsledku integrovaného vzdělávání by pak mělo docházet k poskytování žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími

společných zkušenosti s jejich zdravými vrstevníky, kteří by se takto mohli naučit respektovat specifické potřeby postižených vrstevníků.

Významnou oblastí je problematika integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřských škol, definovaná jako oboustranný psychosociální proces sblížení minority, kterou představují znevýhodněné postižené děti a majority dětí intaktních. Prostřednictvím interaktivního procesu následně dochází k tomu, že se obě strany proměňují, což vede k nárůstu jejich pospolitosti a sounáležitosti (Hájková, Květoňová-Švecová, 2001, s. 47).

Po roce 1989 došlo ke značné změně v oblasti školství, projevující se zejména v přístupu ke vzdělání a k vytvoření optimálního systému vzdělání, který by poskytoval všem občanům stejné podmínky na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Výchova a vzdělávání dětí s postižením se postupně začala stávat záležitostí všech typů škol i školských zařízení. Vzdělávání i výchova dětí s postižením se řídí zásadou vzdělávat je běžně, pokud je to možné, pokud je to nutné, speciálně. Základem je přesvědčení, že by děti s postižením měly být od svých zdravých vrstevníků co možná nejméně izolovány, aby nedocházelo k tomu, že by se jejich postižení stalo limitujícím faktorem ve vzdělání (Bazalová, 2006, s. 6-12).

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vnímány jako děti se zdravotním postižením, mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým, s vadami řeči, autismem atd. Do uvedené skupiny jsou zahrnuty i děti se zdravotním znevýhodněním, s určitou formou zdravotního oslabení, dlouhodobými nemocemi případně lehčími zdravotními poruchami, odrážející se v jejich učení a chování. V neposlední řadě se jedná o děti se sociálním znevýhodněním, tedy děti, vyrůstající v rodinném prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými vlivy, nařízenou ústavní výchovou případně uloženou ochrannou výchovou, ale také děti, nacházející se v postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném

vzdělávání, školský zákon, 2004).

V současnosti mají rodiče dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami možnost sami si vybrat typ školy, v níž se bude jejich dítě předškolního věku vzdělávat. Možností výběru jsou mateřská škola běžného typu, speciální třída při mateřské škole a mateřská škola speciální. Volba školy by měla být vždy podmíněna snahou o zajištění vzdělávacího programu, plně odpovídajícímu individuálním speciálním vzdělávacím potřebám dítěte. Při výběru mateřské školy běžného typu je zajišťováno speciální vzdělávání dítěte prostřednictvím individuální integrace. S ohledem na možný rozsah speciálních potřeb dítěte, lze v rámci jedné třídy integrovat maximálně 5 dětí a ve třídě velmi často působí také asistent pedagoga, jenž společně s učitelem-pedagogem realizují výchovnou a vzdělávací činnost dítěte předškolního věku (Bazalová, 2006, s. 12-13).

Druhou možností vzdělávání dítěte je jeho zařazení do speciální třídy pro děti se zdravotním postižením při mateřské škole, ve které se již uskutečňuje tzv. skupinová integrace. Ve speciální třídě trvá rozsah výuky předmětů speciálně pedagogické péče nejvýše 3 hodiny denně, přičemž učitel zaměřuje výuku především na logopedickou péči, řečovou výchovu, komunikační dovednosti, samostatný pohyb u zrakově postižených, sociální dovednosti atd. Ve speciálních třídách při mateřské škole zpravidla společně uskutečňují výuku dva pedagogové včetně asistenta pedagoga (Bazalová, 2006, s. 13).

Posledním typem volby školy je mateřská škola speciální, specializující se na péči o děti se zrakovým, sluchovým, tělesným a logopedickým postižením. Existují i mateřské školy speciální při zdravotnických zařízeních, a to pro děti předškolního věku s nutnou hospitalizací, vzhledem k jejich aktuálnímu zdravotnímu stavu (Bazalová, 2006, s. 14).

Vzdělávání dětí v předškolním věku obsahuje souhrn praktických a intelektových činností, podstatných k naplnění dílčích cílů vzdělávání a k dosažení očekávaných výstupů, tedy k dílčím kompetencím vzdělávání, kterých je, podle RVP (rámcový vzdělávací program), možné v rámci předškolního věku dítěte dosáhnout. U dětí se

speciálními vzdělávacími potřebami je zcela nezbytné, aby došlo k pečlivé úpravě vzdělávacích programů na základě speciálních potřeb dětí, neboť jejich vzdělávání vyžaduje splnění několika podmínek, jež jsou přímo závislé na zjištění, o jakou poruchu se v konkrétním případě u dítěte jedná. V této souvislosti je třeba uvést, že existují jiné podmínky pro děti se zrakovým postižením a jiné pro děti trpící příkladně tělesným postižením (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021, 2021).

V mateřské škole tvoří pedagogický tým ředitel, zástupce ředitele, pedagogové-učitelé a asistenti pedagogů. Zpravidla v jedné třídě mateřské školy jsou dvě pedagožky-učitelky, střídající se u dětí podle organizace mateřské školy nebo společně pracující část dne. V některých mateřských školách je součástí pedagogického týmu i školní psycholog nebo speciální pedagog. Kvalifikační požadavky na konkrétní pracovní zařazení jednotlivých členů pedagogického sboru jsou stanoveny v zákoně č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (*Zákon č. 563/2004 Sb., 2004*).

Hlavním cílem působení celého pedagogického sboru mateřské školy je plně přizpůsobit vzdělávání specifikům předškolního věku dítěte, jeho individuálním potřebám a jeho možnostem s ohledem na věk a možné postižení. Pro všechny děti bez rozdílu by měla být přístupná podpora a pomoc způsobem, pro ně zcela vyhovujícím. Obsah vzdělávání dětí předškolního věku v mateřské škole je realizován v integrovaných blocích, zahrnující tvořivé, prožitkové a aktivní činnosti, jež mají potenciál předškolní děti motivovat a zaujmout.

Hodnocení kvality a efektivity vzdělávání v mateřských školách na území České republiky má ve své působnosti externí hodnotitel, Česká školní inspekce.

## 1.1 Inkluzivní vzdělávání

Termín inkluze je v současnosti velice diskutovaným pojmem, v rámci odborné literatury zatím neexistuje pro něho obecně platná definice, která by byla užívána. Domnívám se a považuji za optimální výklad termínu inkluze jako vyššího stupně integrace. Jedná se o snahu vytvoření vhodného systému vzdělávání, během něhož získají všichni jedinci kvalitní vzdělání, a to bez ohledu na jejich schopnosti či individuální potřeby. Hlavním předpokladem úspěchu systému vzdělávání je v tomto případě kooperace všech zúčastněných. Inkluzivní vzdělávání obecně představuje rozvoj vzdělávací kultury školy směrem k sociálnímu celku. Prostředí běžných škol má být nastaveno tak, aby umožnilo studium všem dětem, žákům a studentům, nehledě na jejich individuální zdravotní či sociální rozdíly (Hájková, Strnadová, 2010, s. 102).

Inkluzivní vzdělávání představuje nikdy nekončící proces, během něhož se mohou jedinci s postižením podílet na stejných společenských aktivitách a stejnou měrou, jako jedinci bez postižení. Zásadním rozdílem mezi inkluzí a integrací je, že v rámci inkluze nemusí být ve všech případech využíváno speciálních prostředků a postupů. Jedná se tedy o začleňování dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, v nichž jsou vzdělávání společně s dětmi bez postižení. Primární myšlenkou inkluze přitom je, že je zcela normální se od ostatních lišit (Slowik, 2007, s. 32-33).

V rámci praxe je relativně snadné provést inkluzi u dětí s tělesným či smyslovým postižením, obtíže nastávají většinou u dětí s postižením mentálním. Začleňování dětí do kolektivu přitom mívají na starosti asistenti pedagoga, jejichž počty však nejsou dostačující k tomu, aby se mohli potřebnou měrou věnovat každému jedinci. Stává se i skutečností, že také mnozí pedagogové se s myšlenkou inkluze zcela neztotožňují, když upozorňují na možný problém, že začleňované děti v hodinách výuky vyrušují a omezují ostatní děti, jimž se v důsledku toho může jejich prospěch zhoršit.

V uplynulých dvaceti letech se do značné míry změnil i přístup státních orgánů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vymezující inkluzivní vzdělávání v běžných školách v aktuálním českém právním řádu. Problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je legislativně zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., školský zákon v platném znění a upravena Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Školský zákon stanoví, že je vzdělávání v České republice založeno, kromě jiného, na zásadě rovného přístupu ke vzdělání bez jakékoli formy diskriminace, vycházející příkladně z rasového podtextu, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry, národnosti, etnického či sociálního původu, majetku, rodu či zdravotního stavu (Lechta, 2016, s. 18).

Základní předpoklady pro uplatnění principů inkluzivního vzdělávání jsou legislativně zakotveny v novele, zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, tak, že je třeba posuzovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dle míry jejich znevýhodnění a potřeb, které z jejich postižení vyplývají (Lechta, 2016, s. 18-19).

Pedagogičtí pracovníci v současné době však v inkluzivním vzdělávání příliš velký přínos nespatřují. Jedinci poukazují na skutečnost, že je inkluze přínosná zejména v oblasti motivace a spolupráce mezi dětmi i žáky, v oblasti sociálního učení a přátelství mezi dětmi i žáky bez ohledu na případné individuální rozdíly mezi nimi. Domnívám se, a to i na základě vlastních zkušeností, že inkluze je přínosná zejména díky zapojení dětí či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do intaktních společností, což jim může napomoci v rámci jejich přípravy na budoucí život. V rámci odborné literatury se lze setkat i s názory, že inkluzivní vzdělávání představuje jakousi formu výchovy k samostatnosti i nabytí pocitu přijetí a úspěchu. Vzhledem k tomu, že jsou děti i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci inkluze vzdělávání v běžných školách, je jim umožněno kvalitnější vzdělávání a následně pak také lepší pracovní uplatnění. V neposlední řadě jsem toho názoru, že je inkluzivní vzdělávání přínosné také pro samotné pedagogy, kteří mají možnost při jeho realizaci, možnost rozvíjet i své pedagogické schopnosti (Hájková, Strnadová, 2010, s. 102-103).

K vlastní inkluzi je možné přistupovat několika možnými způsoby. V první řadě je potřeba provést optimální rozšíření zdrojů její realizace, což znamená do běžné školy získat vhodné asistenty pedagoga, kteří se budou konkrétně věnovat jednotlivým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako nezbytné součásti přístupů se jeví nové uspořádání tříd tak, aby se v nich vzdělával menší počet žáků, zajištění většího časového prostoru, v jehož průběhu se budou pedagogové i asistenti pedagogů věnovat jednotlivým žákům a v neposlední řadě je třeba zavedení speciálního způsobu hodnocení žáků a organizace třídy. (*Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč?* online)

Existuje ovšem i problematika rizik, přímo spojených s inkluzivním vzděláváním. V praxi se lze setkat s několika důvody, pro které se nemusí inkluze uskutečňovat tím správným způsobem, jde především o nedostatečnou informovanost i aktivní zapojení všech dotčených pedagogických pracovníků do složitého procesu inkluzivního vzdělávání. Jaká jsou nejvýznamnější rizika inkluzivního vzdělávání?

V prvé řadě se může jednat o nedostatečnou či naprosto žádnou spolupráci mezi jednotlivými inkluzivními školami, přestože se jedná o velice důležitou oblast a inkluzivní vzdělávání se může lépe i optimálně uskutečňovat pouze tehdy, budou-li si jednotlivé školy vzájemně předávat i sebemenší informace a doporučení z praktické její realizace. Druhým rizikem je možnost nedostatečné podpory inkluzivního vzdělávání ze strany vedení dané školy, riziko lze spatřovat také v nedostatečném zájmu či zkušenostmi pedagogického sboru. Z literatury je i zřejmé, že se v rámci pedagogického kolektivu mohou vyskytnout jedinci, nemající zájem o provádění změn v rámci výuky svého předmětu. Projevuje se tak u nich neochota učit se novým metodám a stylům výuky. Problémem při zavádění inkluzivní výuky může být bezesporu i obava z neznámého, nového a nedostatečná komunikace mezi školou i rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzájemná komunikace je přitom základem úspěšně prováděné inkluze. Významným rizikem může rovněž být nepřijetí dítěte či žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jeho vrstevníky, což může v některých případech přejít až v šikanu. Je velice žádoucí, aby se v procesu inkluzivního vzdělávání aktivně angažoval také pedagog, znající

osobnost jednotlivých dětí či žáků s tím, že dokáže vysledovat vzájemné vztahy mezi žáky bez postižení a žáky s postižením (Hájková, Strnadová, 2010, s. 103).

Inkluzi v předškolním vzdělávání je možné charakterizovat jako společný výkon aktivit (hraní, učení) různorodé skupiny dětí předškolního věku s rozdílnými vývojovými schopnostmi. V předškolním vzdělávání dětí je na činnost pedagoga i asistenta pedagoga kladen značný důraz. Inkluze v mateřské škole by měla být co nejvíce spontánním procesem, zohledňujícím všechny zúčastněné. Odborníci se shodují, že děti předškolního věku ještě nejsou zatíženy předsudky, které v průběhu svého života přebírají od starší generace, a proto jsou ve svých postojích otevřené a tvárné. Děti předškolního věku zákonitě postrádají empatii a ohledy vůči třetí osobě, jejich jednání je často řízeno bezprostředními a často obtížně kontrolovatelnými impulsy, nutností se stává vedení dětí jak odborně vyspělými pedagogy, tak i vedení obdobným způsobem jejich rodiči, popřípadě zákonnými zástupci. Pobyt dítěte předškolního věku v mateřské škole je pro uskutečňování forem inkluze velice vhodný, neboť je při něm kladem pedagogy velký důraz na sociální složku soužití, realizovanou zejména hrami (Mertin & Gillernová, 2010, s. 179).

Pro výklad pojmu hra existuje celá řada definic, podle autora Němce se příkladně jedná o činnost, mající smysl buď sama o sobě, případně tento smysl existuje mimo vlastní hru a v takové chvíli se hra mění v prostředek k dosažení jiných cílů. K významným principům hry přitom patří její pravidla, dodávající hře na napětí, obtížnosti a usměrňují rovněž danou herní činnost (Němec, 2004, s. 34).

Podle Bláhové jsou průpravné hry souborem her, který je vhodný k rozvoji osobnostních a sociálních předpokladů dítěte. V žádném případě by však nemělo docházet k zaměňování dramatické výchovy za pouhý soubor průpravných her, protože základní strukturu dramatické výchovy netvoří jen průpravné hry, ale především dramatické situace, zakládající se na mezilidské interakci, dějící se prostřednictvím hry v roli či simulaci (Bláhová, 1997, s. 5).

V současnosti jsou hry a cvičení především spojené s dramatickou výchovou, ale je možné je využít i volně, mimo systém dramatické výchovy, především v mateřské škole a na prvním stupni základní školy. Prostřednictvím her a cvičení může dojít k obohacení vyučování dětí nebo žáků o prvky, jež v něm obvykle chybějí, a přitom mohou přispívat k bohatšímu rozvoji osobnosti dítěte či žáka. V této souvislosti nehovoříme o dramatické výchově, ale o aktivním vyučování, o uplatnění hry i hravosti (Machková, 2007, s. 159).

Hranice mezi hrou a cvičením není ostře definovaná, zpravidla však hry bývají složitější i ucelenější a mohou sledovat najednou více cílů. Typickým pro hry je také jejich delší trvání a možný aktuální vývoj. Machková dělí hry a cvičení na rozvíjení dramatických dovedností, rozvíjení psychických funkcí jedince, rozvíjení sociálních dovedností i vztahů, pohyb i řeč a na cvičení rozechřívací a pomocná (Machková, 2007, s. 160-161).

Při jakékoliv činnosti s dítětem předškolního věku je potřeba si uvědomit, že není možné na dítě nahlížet jako na malého dospělého. Pro dítě jsou platné vlastní způsoby vyjadřování emocí, komunikování s okolím či pohled na svět. Pokud bychom chtěli proniknout do nitra dítěte a napomoci mu z jeho případného trápení, je nutností poskytnout mu jeho vlastní vyjadřovací prostředky. V jednotlivých vývojových obdobích života se děti učí zacházet abstraktně se skutečnostmi, s nimiž se ve svém okolí setkávají, je pro ně ještě značně problematické vyjadřovat se k těmto skutečnostem prostřednictvím komunikace, přičemž jejich vlastní řešení daných problémů není reálné. Hry se naopak v důsledku svých vlastností stávají bezprostředně hmatatelnými a přizpůsobivými k živému, aktuálnímu dění, a proto lze na ně nahlížet rovněž jako na nejvhodnější nástroj psychoterapeutické práce (Říčan & Krejčířová, 2006, s. 118).

Pozitivní stránkou her je skutečnost, že se je dítě v podstatě nemusí učit, neboť se u dětí jedná o jejich spontánní, dobrovolný, příjemný a přirozený projev. Lze konstatovat, že hra u dětí představuje způsob explorační, vyjadřovací, učební, relaxační či dobití energie. Při hraní her mají děti možnost volně prožívat situace, s nimiž se dostávají

do kontaktu a lze je vnímat jako vhodnou alternativu, prevenci nebo ochranu dětí před frustrací, která může vznikat jako důsledek úkolově a výkonově orientovaných činností (Langmeier & Balcar & Špitz, 2000, s. 19).

## 1.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga a jeho pracovní náplň ve vzdělávacím i výchovném procesu je vymezena řadou rozličných definic. Němec asistenta pedagoga označuje jako významného pomocníka učitele-pedagoga, který se profesním způsobem podílí na edukačním procesu nejen ve škole, ale zasahuje i do mimoškolní výchovy dítěte. Kompetence asistenta pedagoga jsou právně stanoveny a upraveny tak, aby měly zásadní podíl na podpůrných vzdělávacích i integračních procesech dítěte či žáka (Němec, 2010, s. 60).

Funkce asistenta pedagoga ve škole je zřizována v souladu s ustanoveními zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, cituji: „Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“ (Němec, 2014, s. 18).

Zřízení funkce asistenta pedagoga ve školském zařízení musí předcházet souhlas krajského úřadu, výjimečně i ministerstva, cituji: „Ke zřízení jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy v rámci školy, podle odstavce 8) a ke zřízení funkce asistenta pedagoga, podle odstavce 9) je v případě škol zřizovaných ministerstvem či registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě škol zřizovaných ostatními zřizovateli souhlas krajského úřadu.“ (Němec, 2014, s. 18).

V nedávné minulosti bylo běžné, že pracovní poměr asistenta pedagoga se uzavíral na dobu určitou deseti měsíců, a to i opakovaně, od počátku školního roku 01. září do 30. června roku následujícího, aby nová pracovní smlouva mohla být uzavřena od 01. září roku následujícího. Zásadní změnu přinesl rok 2016, v němž se stal účinným zákon č. 379/2015 Sb., kterým se mění některá ustanovení zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. V ustanovení § 23a zákona č. 379/2015 Sb. je taxativně stanoveno, že kvalifikovaný asistent pedagoga nesmí být zaměstnán na kratší dobu než 12 měsíců (netýká nekvalifikovaných asistentů, zaměstnaných po dobu záskoku) a asistent pedagoga může být na dobu určitou zaměstnán maximálně třikrát. S rozšiřující se inkluzí, která je již v současnosti více chápána jako běžná záležitost, je stále obvyklejší, že asistenti pedagoga uzavírají pracovní smlouvu na dobu neurčitou, a ukončí-li žák školní docházku, převezme asistent pedagoga dopomoc jinému žákovi na základě společného posouzení s pedagogem. Uzlová v uvedené literatuře zdůrazňuje prospěšnost takové součinnosti, neboť časté střídání asistentů pedagoga při dopomoci dítěti – žákovi, může mít negativní dopad na psychiku dítěte (příkladně nedojde k vybudování potřebné vazby pedagog, asistent pedagoga, dítě) (Uzlová, 2010, s. 44).

Asistent pedagoga musí mít k úspěšnému vykonávání své pedagogické činnosti předpoklady i dostatečnou profesní kvalifikaci, která je specifikována v ustanovení § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění zákona č. 198/2012 Sb. Vzdělání asistenta pedagoga se pohybuje od výučního listu, doplněného kurzem pro asistenty pedagoga až po vysokoškolské vzdělání pedagogického směru. Studium pro asistenty pedagoga je realizováno v návaznosti na ustanovení § 4 Vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Zkušenosti ukazují, že nekvalifikovaný asistent může být spíše na škodu vzdělávacímu procesu (Němec, 2014, s. 19).

## **2. ASISTENT PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

### **2.1 Kompetence a předpoklady**

Asistent pedagoga by měl mít pro svoji činnost, základní pedagogické dovednosti a profesní kompetence, jako jsou zvládnutí metodiky výuky čtení, psaní, základů počítání, schopnost pozorovat děti předškolního věku, získané poznatky vyhodnocovat, neboť takto je možné do maximální možné míry individualizovat péči o konkrétní dítě. Samozřejmě musí být profesní zvládnutí metod výuky, dovolující zcela individualizovat vzdělávací proces, týmová spolupráce, neboť pro úspěch celého vyučovacího procesu je zásadní nutností vzájemná operativní spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem-učitelem včetně možné improvizace. Velmi pozitivním se jeví, když asistent pedagoga vysvětluje dítěti předškolního věku učivo v takovém tempu, které je pro něho zcela akceptovatelné (Jindráková & Vanková, 2003, s. 28-29).

Každý asistent pedagoga by měl mít schopnost samostatným, citlivým a efektivním způsobem řešit rozličné situace, především při komunikaci a kooperaci s rodinou, vyžadující nejen empatii, dostatečný nadhled i odstup, schopnost přistupovat kreativním způsobem k výuce a samostatným způsobem plánovat i organizovat vlastní práci včetně přijetí odpovědnosti i uznání názorů jiných. Neméně důležitým je jeho pozitivní vztah k dětem, trpělivost, umět aktivně naslouchat i být odborníkem na neverbální komunikaci, aby dokázal odpovídajícím způsobem reagovat v situacích, vyskytujících se v průběhu pedagogického procesu. Samozřejmě je ochota se průběžně vzdělávat a přistupovat aktivním způsobem k dalšímu studiu (Jindráková & Vanková, 2003, s. 28-29).

Mezi neodmyslitelné vlastnosti, které by měl kvalitní asistent pedagoga mít, patří kladný vztah k dětem, tvořivost, flexibilita, komunikativnost, trpělivost, empatie, schopnost týmové práce, důslednost, umět pracovat pod vedením učitele a nalézt ideální míru komunikace s ním, neměl by být výrazně submisivní ani dominantní.

## 2.2 Náplň práce asistenta pedagoga v MŠ

Podle ustanovení § 5 Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je nejpodstatnější činností asistenta pedagoga pomoc a podpora pedagogovi během procesu vzdělávání dítěte, která může mít podobu přímé práce s konkrétním dítětem nebo i s dalšími dětmi ve třídě. Asistent pedagoga by neměl být prospěšný pouze pedagogovi nebo konkrétnímu dítěti, ale pro celou třídu a svojí činností by měl přispívat k utváření příznivého klima. Pojem asistent pedagoga je někdy nahrazován i pojmem třídní asistent (Valenta, 2013, s. 38).

Nelze opomenout ani pomoc a podporu asistenta pedagoga předškolním dětem během přivykání na prostředí mateřské školy, během výuky a při přípravě na ni. Cílem je dosáhnout co nejvyšší samostatnosti dítěte, přispět jim pomocí při sebeobsluze i pohybu během vyučování a v průběhu akcí, pořádaných mateřskou školou mimo její budovu.

Jistě se bude lišit pomoc a podpora asistenta pedagoga dítěti předškolního věku se zrakovým postižením během jeho docházky do mateřské školy, jinou pak bude potřebovat příkladně dítě s poruchou autistického spektra. Zřejmě neexistuje žádné postižení, působící izolovaně, ale většina jich prostupuje celou osobností dítěte, neboť tělesné postižení má záporný dopad nejen na tělesný, ale také na smyslový a rozumový vývoj dítěte (Bartoňová, 2005, s. 48).

Náplň pracovní činnosti asistenta pedagoga je zcela v kompetenci ředitele mateřské školy, který by měl při jejím stanovení vycházet z doporučení poradenského zařízení a z konzultace s třídním pedagogem s ohledem na speciálně vzdělávací potřeby dítěte a podmínky ve třídě.

Náplň pracovní činnosti asistenta pedagoga v mateřské škole vyplývá z ustanovení Vyhlášky č. 27/2016 Sb. Podle této Vyhlášky má asistent pedagoga za povinnost zajistit následující činnosti:

- pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami;
- pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami;
- pomoc při adaptaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí;
- pomoc při komunikaci s dětmi, zákonnými zástupci dětí a komunitou, ze které dítě pochází;
- nezbytnou pomoc dětem při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných mateřskou školou mimo místo, kde mateřská škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby;
- pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Náplní pracovní činnosti asistenta pedagoga v mateřské škole se konkrétně zabývaly Čadilová se Žampachovou (2021, s. 37-39), zejména detailně analyzovaly úlohu asistenta pedagoga ve standardní mateřské škole. Pedagogickou činnost asistenta pedagoga rozdělily na přímou a nepřímou. Do přímé pedagogické činnosti zařadily rozvoj komunikačních dovedností, pracovního chování, sebeobsluhy, seznamování s co nejefektivnějším využitím volného času, budování odpovídajícího chování k vrstevníkům a dospělým. Do nepřímé pedagogické činnosti by byla zařazena podle autorek komunikace s rodinou dítěte, komunikace s poradenským pracovištěm, zpracování dokumentace dítěte, další vzdělávání dětí s PAS nebo podílení se na přípravě pomůcek.

Odborná literatura se shoduje v tom, že asistent pedagoga by měl vždy při nástupu do školského zařízení, v tomto případě do mateřské školy, obdržet náplň pracovní činnosti v tištěné formě jako přílohu k Pracovní smlouvě. Znalostí náplně pracovní činnosti asistenta pedagoga by měli disponovat i další pedagogičtí pracovníci mateřské školy s tím, že znalost náplně přispívá k efektivnější spolupráci v rámci třídy (Uzlová, 2010, s. 45).

## 3. UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE

### 3.1 Kompetence a předpoklady

Kompetence je možné obecně rozdělit na nspecifické a specifické. Nespecifické jsou pro lidský život zásadní, mající svůj původ ve všeobecně akceptovaných hodnotách společnosti i v obecně sdílených představách o tom, jaké kompetence se podílí na spokojeném a úspěšném životě jedince. Kompetenční pojetí vzdělávání se snaží vybavit dítě předškolního věku klíčovými kompetencemi na úrovni, jež jsou pro dítě dostupná. Tímto způsobem má být dítě připraveno na společenské uplatnění a celoživotní učení (Syslová, 2013, s. 29).

S učitelským povoláním souvisí kompetence specifické, a to konkrétně pedagogické. Podle Šnebergera (2014, s. 1) se jimi míní soubor znalostí, dovedností (návyků) a postojových (vztahových) mentálních modelů i činností, jež jsou nutné k vykonávání profese pedagoga s tím, že jsou v nich obsaženy nejnovější poznatky z psychologie i pedagogiky a reagují na zadání ze strany státu.

Jakými kompetencemi a předpoklady by měl disponovat učitel mateřské školy, aby byl schopen dosáhnout stanovených cílů? Syslová (2013, s. 31) ve svém textu identifikovala kompetence učitelů na všech stupních škol, když rozlišila kompetence řídicí, kompetence sebeřídicí a kompetence odborné. Do řídicích kompetencí patří plánování výuky, realizace výuky, monitoring i hodnocení výuky. K sebeřídicím kompetencím se řadí rozvíjení sebe sama s úmyslem zvýšení kvality práce a podílení se na týmové práci. O odborných kompetencích se hovoří v okamžiku, kdy jsou zvládnuty předměty své aprobace, disponování potřebnými dovednostmi z konkrétního odvětví a vytváření hodnotového systému.

Kompetence učitele v mateřské škole je možné odvozovat od Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání z roku 2021, v němž jsou stanoveny

jeho principy. Rámcový vzdělávací program má za cíl, aby:

- akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání;
- umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb;
- zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání;
- definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet;
- zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami;
- vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy;
- umožňoval mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám;
- poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021, 2021*).

Mezi nejdůležitějšími osobnostní předpoklady, jimiž by měl disponovat učitel v mateřské škole, zmínila Vašutová (2004, s. 40) entuziasmus, kladný postoj k životu, lásku k dětem, schopnost je motivovat, ochotu řešit problémy, schopnost kultivovaným způsobem komunikovat, jednat a vystupovat, důvěryhodnost, toleranci, spravedlivost, diskretnost, laskavost, trpělivost, sebeovládání, emocionální stabilitu, pracovitost, rozhodnost i dobré organizační schopnosti.

## 3.2 Náplň práce učitele v MŠ

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanoví, že učitel zodpovídá za to, že:

- školní (třídní) vzdělávací program, který zpracovává, je v souladu s požadavky RVP PV;
- program pedagogických činností je cílevědomý a je plánován;
- je pravidelně sledován průběh předškolního vzdělávání a jsou hodnoceny jeho podmínky i výsledky (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021, 2021*).

Konkrétně pak má učitel mateřské školy podle RVP PV jako součást náplně své práce následující činnosti:

- analyzuje věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťuje profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání;
- realizuje individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřování jejich kompetencí (schopností, dovedností, poznatků, postojů);
- samostatně projektuje výchovné a vzdělávací činnosti, provádí je, hledá vhodné strategie a metody pro individualizované vzdělávání dětí;
- využívá oborové metodiky a uplatňuje didaktické prvky, odpovídající věku a individualitě dětí;
- projektuje (plánuje) a provádí individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami;
- provádí evaluační činnosti – sleduje a posuzuje účinnost vzdělávacího programu, kontroluje a hodnotí výsledky své práce, monitoruje, kontroluje a hodnotí podmínky vzdělávání;
- provádí pedagogickou diagnostiku, sleduje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení, výsledky evaluace samostatně uplatňuje v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání;

- odborně vede další zaměstnance mateřské školy, kteří se podílejí na péči, výchově a vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními;
- provádí poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím učitele a možnostem mateřské školy;
- analyzuje vlastní vzdělávací potřeby a naplňuje je sebevzdělávacími činnostmi;
- eviduje názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání (rodičů, spolupracovníků, mateřské školy, základní školy, obce) a na získané podněty reaguje (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021, 2021*).

## **4. SPOLUPRÁCE MEZI UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA**

### **4.1 Základní pravidla spolupráce mezi učitelem asistentem pedagoga**

Určení pracovní náplně asistenta pedagoga by mělo být týmovou záležitostí, měl by se na ní podílet nejen třídní učitel, ale také učitelé konkrétních předmětů ve třídě, školní speciální pedagog, školní poradenské zařízení i samotný žák, protože každý je jedinečný a potřebuje něco trochu jiného. Obecně nelze přijmout tvrzení, že míra podpory, kterou dává asistent pedagoga žákovi, by se měla s postupujícím věkem snižovat. Během školní docházky totiž postupně přibývají nové předměty i roste obtížnost školního vzdělávání. V souvislosti s tím jsou míra, formy i metody činnosti asistenta pedagoga průběžně upravovány, aby splňovaly nároky na edukaci dítěte či žáka. Pracovní náplň asistenta pedagoga je tedy možné hodnotit v první řadě jako velmi rozmanitou. Pro účinný inkluzivní proces je nutností kvalitní kooperace s učitelem. Především je žádoucí, aby vždy v určitém časovém intervalu asistent pedagoga s učitelem vyhodnotili účinnost svých postupů za předešlé období a naplánovali postup práce na období další, přičemž by měli konkrétně určit činnosti, které bude asistent pedagoga vykonávat. Není žádoucí bránit asistentovi pedagoga v jeho kreativitě, pokud uznává fakt, že požadavky učitele jsou vždy nadřazené a klíčové. To s sebou nese i povinnost vykonávat někdy takové činnosti, s nimiž se asistent pedagoga nemusí identifikovat (Kucharská, 2013, s. 29).

Němec a Martinovská (2018, s. 70-74) konstatovali, že učitel–pedagog by měl nést zodpovědnost za pedagogickou činnost, která se uskutečňuje ve třídě, ale asistent pedagoga by měl být tím, kdo učiteli poskytuje podporu. Z uvedeného vyplývá, že by se oba měli navzájem domlouvat a doplňovat při práci. Je na učiteli, aby vedl výuku i určoval postupy při práci s dětmi a asistent pedagoga by měl tyto postupy respektovat. Tím, že se asistent pedagoga věnuje i ostatním dětem, umožní učiteli, aby měl i on prostor pro práci s dítětem s SVP. Tito autoři současně v rámci spolupráce doporučovali využití

konzultací, které rozdělili na konzultace akutní a průběžné. Akutní konzultace jsou spojeny s okamžitým řešením konkrétního problému, ale při průběžných konzultacích je hodnocen celkový pokrok dítěte. Konzultace nemusí být časově náročné, důležité je dbát na jejich pravidelnost.

## **4.2 Pravidla spolupráce asistenta pedagoga s dalšími činiteli výchovně vzdělávacího procesu**

Asistent pedagoga nekomunikuje pouze s pedagogy, ale také s rodiči či zákonnými zástupci dítěte nebo žáka. Zásady komunikace nejsou nikde taxativně stanoveny, jeví se výhodnější zásady konkrétně určit, aby nedošlo ke zbytečným komplikacím. Asistent pedagoga nesmí překračovat svoje profesionální kompetence, k čemuž by došlo například tehdy, když by rodiče dětí informoval o jejich prospěchu. Informace o prospěchu má zůstat výsadou vyučujících. Asistent pedagoga by neměl během komunikace s rodiči kritizovat ostatní pedagogy, případně se netajil pochybnostmi o jejich metodách během práce s dítětem či žákem a měl by si ohlídat, aby se neproměnil v prodlouženou ruku rodičů, chránící dítě nebo žáka až příliš. Rodiče představují rovnocenné partnery školy, s nimiž by měly být cíle vždy jednotné. Inkluze může být účinná pouze tehdy, když ji budou všichni účastníci vzdělávacího procesu prosazovat společně. V okamžicích, kdy se střetávají různé postoje ke vzdělávání žáka s SVP, by měl mít asistent pedagoga výborné komunikační schopnosti, aby mohl zaujmout jasný a profesionální názor (Anderlík, 2014, s. 34).

Asistent pedagoga tráví značné množství svého času s dítětem či žákem s SVP, je žádoucí, aby disponoval dostatečným množstvím trpělivosti, laskavosti, empatie, ale současně nepostrádal důslednost nebo zodpovědnost a uvedené vlastnosti by se měly nacházet v rovnováze. Asistent pedagoga se setká během své práce s mnoha projevy dětí s postižením, měl by disponovat také určitou mírou vyrovnanosti a psychické odolnosti. Vzdělávání dítěte s SVP v žádném případě není možné považovat za jednoduchou profesní činnost, asistent pedagoga se během jejího výkonu nevyhne chybám, měl by se z nich však být schopen poučit. Podle ustanovení Vyhlášky č. 27/2016

Sb. je nejdůležitějším cílem asistenta pedagoga dosažení nejvyššího možného stupně samostatnosti dítěte, platí možná na první pohled poněkud paradoxní pravidlo, že čím méně je zásahů asistenta pedagoga do výuky, tím je to lepší, ačkoli to někdy může vést k mylnému zdání, že asistent pedagoga nic nedělá (Uzlová, 2010, s. 46).

Při navázání kontaktu mezi dítětem a asistentem pedagoga hraje roli i skutečnost, zda dítě dosud nemá zkušenost s prací asistenta pedagoga a již nějaký čas příkladně v mateřské škole, bylo bez něho, neboť je možné důvodně předpokládat, že k němu zaujme odmítavý postoj. Dítě má totiž dojem, že je schopno vše zvládnout samo a asistenta pedagoga nepotřebuje. V takových případech se doporučuje snažit se o navázání vztahu asistenta pedagoga s dítětem pomocí zkušenosti, empatie či úsilí s tím, že dítě by mělo porozumět tomu, co práce asistenta pedagoga obnáší. Vyvrácena by měla být představa dítěte, že asistent pedagoga tu není proto, aby dítě mělo nějaké úlevy, ale je tu hlavně proto, aby dítěti případně pomohl s radou nebo ulehčil orientaci (Karnsová, 1995, s. 12).

### **4.3 Nejčastější chyby ve spolupráci**

Kolařík a kol. (2014, s. 38) uskutečnili šetření, v jehož rámci se snažili postihnout možné konfliktní situace, k nimž může dojít mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Jako potenciálně konfliktní situace se jim ukázalo například sjednocení nároků učitelů, asistenta pedagoga a zákonných zástupců na dítě. Jinou možnou rizikovou situací při spolupráci asistenta pedagoga a pedagoga představuje nedostatečně konkrétní komunikace mezi nimi. Třetím častým rizikovým problémem bývá nevyjasnění kompetencí, působí-li asistent pedagoga někdy v mateřské škole nebo jiném školském zařízení zároveň jako pedagog, což může mít za následek zvýšení četnosti zásahů do výuky.

Pracovní náplní asistentů pedagoga a jejich spoluprací s pedagogy se zabývaly také Stolinská a Šmelová (2019, s. 119-121). Autorky ve svém výzkumu vymezily čas, který asistenti pedagoga jednotlivým činnostem v průběhu pracovního týdne věnují.

Největší časový úsek z něj zaujímá adaptace dětí i žáků na školní prostředí, i když pro tuto činnost je příznačné, že při ní jsou asistenti pedagoga ve styku s pedagogy pouze výjimečně. Na druhém místě se podle autorek nachází podpora socializace dětí i žáků a individuálního přístupu, kam se řadí mimo jiné i dohlížení na žáky s SVP v průběhu výuky i o přestávkách. Třetí je v pomyslném žebříčku časový úsek s přímou činností s dětmi i žáky, která nemá povahu edukační podpory. Podle závěrů výzkumu se o poznání méně věnují asistenti pedagoga administrativní a organizační podpoře pedagoga, přispívají svou pomocí při kopírování materiálů, vedení záznamů o dětech i žácích s SVP nebo při organizaci školních výletů.

Komunikace mezi učitelem–pedagogem a asistentem pedagoga by měla být co nejeefektivnější. Pouze při splnění dané podmínky může být naplněn cíl inkluzivního vzdělávání. Mazánková (2018, s. 65) v dané souvislosti varovala před nevhodnou komunikací, spočívající v tom, že učitel asistenta pedagoga primárně poučuje a napomíná, aniž by jej dostatečně začlenil do pedagogického procesu. Častou chybou asistenta pedagoga naopak je, že nevhodně zasahuje pedagogovi do výuky, dokonce mu často konkuruje.

Obecně je možné dojít k nepříliš překvapivému závěru, že data o kvalitě a intenzitě kooperace mezi asistenty pedagoga a učiteli se napříč výzkumnými studii liší. Kvalita spolupráce je odvislá od přípravné práce obou aktérů, objemu času, který jsou ochotni své práci věnovat, i od úrovně komunikačních kompetencí (Viktorin, 2018, s. 326).

Kendíková (2016, s. 18) konstatovala, že při spolupráci asistenta pedagoga s pedagogem vzniká celá řada nejasností. Najde se poměrně značné množství pedagogů, kteří stále ještě spatřují v asistentech pedagoga jakési „vetřelce“, kteří na ně mají donášet vedení školy. Z toho pak plyne jejich postoj k nim, kdy je úkolují spíše jako své „poskoky“ a nevidí v nich rovnocenné partnery. Zde je opět třeba zdůraznit hlavně nutnost vyjasnění kompetencí hned na začátku výukového procesu.

Němec s Martinovskou (2018, s. 70) k rozdělení rolí uvádí, že učitel by měl nést zodpovědnost za pedagogickou činnost ve třídě, ale asistent pedagoga poskytuje podporu učiteli. Učitel vede výuku a stanoví konkrétní postup pro práci s dětmi, asistent pedagoga se vždy řídí pokyny učitele. Asistent pedagoga se ve své činnosti nevěnuje pouze dětem s SVP, ale i ostatním dětem, má pedagog prostor k tomu, aby se mohl více věnovat dětem s SVP. To nic nemění na skutečnosti, že asistent pedagoga by měl být pro pedagoga rovnocenným partnerem a jejich vzájemný vztah by se měl vždy zakládat na vzájemném respektu.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5. CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit a popsat metody i formy vzájemné spolupráce mezi učitelem-pedagogem a asistentem pedagoga, zhodnotit přínos jejich spolupráce i relevanci role asistenta pedagoga v mateřské škole včetně porovnání z pohledu učitele a asistenta pedagoga na jejich spolupráci a na očekávání, která mají navzájem jeden k druhému. V praktické části bakalářské práce je provedena analýza vztahu mezi učitelem-pedagogem a asistentem pedagoga. Rovněž je analyzováno a vyhodnoceno, zda zavedení těchto pozic přináší výhody všem zúčastněným aktérům v procesu vzdělávání a jakým způsobem mohou oba partneři ve výchovně-vzdělávacím procesu efektivně spolupracovat.

Souběžně byly provedeny, za plného souhlasu vedení mateřské školy a podle zásad ochrany osobních údajů, splňující požadavek GDPR, rozhovory s učitelkami mateřské školy, během nichž byly kladeny jednotlivým subjektům následující otázky:

1. Jaká je délka Vaší praxe?
2. Jak dlouho trvá spolupráce se současným asistentem pedagoga?
3. Ujasnily jste si na začátku své spolupráce s asistentem pedagoga vzájemné kompetence?
4. Spolupracujete s asistentem pedagoga při adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?
5. Spolupracujete s asistentem pedagoga na vyhodnocení výchovně vzdělávacích činností?
6. Spolupracujete s asistentem pedagoga pravidelně ve všech činnostech s dětmi ve třídě?
7. Poskytujete si s asistentem pedagoga navzájem zpětnou vazbu?
8. Probíráte společně s asistentem pedagoga pokrok dětí či to, jak probíhá plnění činností?

9. Při jakých činnostech či situacích nejvíce uvítáte práci asistenta pedagoga?
10. V čem spatřujete největší přínos spolupráce s asistentem pedagoga?
11. Co podle Vás nejvíce ovlivňuje spolupráci mezi učitelem-pedagogem a asistentem pedagoga v mateřské škole?

Asistentům pedagoga, opět za plného souhlasu vedení mateřské školy a podle zásad ochrany osobních údajů, splňující požadavek GDPR, byly položeny následující otázky:

1. Jaká je délka Vaší praxe?
2. Jak dlouho spolupracujete se současnými učitelkami?
3. Ujasnili jste si na začátku své spolupráce s učitelkami mateřské školy vzájemné kompetence?
4. Spolupracujete s učitelkami při adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?
5. Spolupracujete s učitelkami na vyhodnocení výchovně vzdělávacích činností?
6. Spolupracujete s učitelkami pravidelně ve všech činnostech s dětmi ve třídě?
7. Poskytujete si s učitelkami navzájem zpětnou vazbu?
8. Probíráte společně s učitelkami pokrok dětí či to, jakým způsobem probíhá plnění činností?
9. Vyhovuje Vám, jakým způsobem učitelky vedou práci při činnostech či situacích, které v mateřské škole nastávají?
10. V čem spatřujete největší přínos spolupráce s učitelkami?
11. Co podle Vás nejvíce ovlivňuje spolupráci mezi učitelkou a asistentem pedagoga v mateřské škole?

## **5.1 Cíl výzkumného šetření**

Hlavním záměrem výzkumného šetření je získat informace a následně provést analýzu získaných výsledků výzkumného šetření s cílem objasnit, jak dochází ke spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelkou v mateřské škole a také zdůraznit potenciální rizika a přínosy této vzájemné spolupráce.

## 5.2 Metodologie

Tato část bakalářské práce se věnuje konkrétnímu výzkumnému šetření na základě kvalitativního výzkumu a definuje jeho záměr s popisem použitého metodologického přístupu a jeho charakteristikou. Hendl (2012) uvádí, že kvalitativní výzkum se zaměřuje na to, jak jednotlivci a skupiny vnímají, chápou a interpretují svět kolem sebe. Podle dalších kritérií může být kvalitativní výzkum definován jako ten, který nepoužívá statistické metody a techniky. V kontrastu k výzkumu kvantitativnímu, který je často používán v psychologickém a sociologickém výzkumu, se tyto dva přístupy často doplňují.

Kvalitativní výzkum se snaží pochopit perspektivy subjektů na zkoumaný jev, a to tím, že výzkumník přijímá jejich pohled. Metoda se opírá o detailní popis každodenních situací, soustředí se na porozumění akcím a významům v jejich sociálním kontextu. V kvalitativním výzkumu se neomezují proměnné ani vztahy mezi nimi, tuto redukci provádějí sami zkoumaní účastníci. Přístup preferuje otevřené a nestrukturované výzkumné plány a analýza vychází z bohatého informačního pole od omezeného počtu jedinců. Důraz je kladen na zkoumání reálných celků, interakcí mezi aktéry a individuálních osudů. Cílem kvalitativního výzkumu je zachytit, jak účastníci situací interpretují a porozumět významu získaných informací.

Pro konkrétní výzkumné šetření byla v této bakalářské práci využita metoda rozhovoru, patřící mezi náročné, ale efektivní způsoby získávání kvalitativních dat. Vedení rozhovoru vyžaduje specifické dovednosti, jako je citlivost, koncentraci, schopnost vnímat mezilidské vztahy a disciplínu. Kvalitativní rozhovor nezahrnuje pouze shromažďování dat, ale může mít také intervenční charakter, a proto je důležité, aby tazatel nabídl možnost dalšího kontaktu respondentovi. Celý proces získávání dat pomocí rozhovoru vyžaduje pečlivou přípravu na setkání i na vlastní rozhovor, následně přepis a reflexi rozhovoru, datovou analýzu i sepsání výzkumné zprávy.

Dle míry strukturace lze vedení rozhovoru rozdělit do tří základních skupin:

- nestrukturovaný rozhovor;
- polostrukturovaný rozhovor;
- strukturovaný rozhovor (Hendl, 2012, s. 47).

### **5.2.1 Výzkumný vzorek**

Vlastní výzkumné šetření se uskutečnilo ve vybrané mateřské škole ve Středočeském kraji. Mateřská škola má čtyři heterogenní třídy, tři třídy navštěvuje 24 dětí a jedna třída má zapsaných 22 dětí. Vzhledem k tomu, že ve dvou třídách mateřské školy je přítomný asistent pedagoga a ve třídě jsou vždy dvě učitelky, bude výzkumným vzorkem celkem šest osob (pedagogických pracovníků) – čtyři pedagogové a dva asistenti pedagoga.

Rozhovor byl veden, jak již bylo uvedeno, za plného souhlasu vedení mateřské školy a podle zásad ochrany osobních údajů, splňující požadavek GDPR, se čtyřmi učitelkami mateřské školy a dvěma asistentkami pedagoga. Pro každou skupinu respondentů byly vytvořené samostatné otázky, aby byl získán, pokud možno nejlepší pohled na šetřenou problematiku.

### **5.3 Etika výzkumu**

Základní etické požadavky, které by měl tazatel promyslet a dodržovat ve svém výzkumu zahrnují následující aspekty:

1. Respektování soukromí: Je důležité respektovat soukromí účastníků výzkumu, oni sami by měli mít možnost rozhodnout, jaké informace o sobě chtějí sdělit a do jaké míry se do výzkumu zapojí. Zajištění anonymizace dat je dalším projevem tohoto respektu.

2. Prevence nebezpečí a zneužití: Tazatel by měl aktivně pracovat na minimalizaci rizika zneužití získaných informací. Zohledňování zájmů účastníků výzkumu by mělo mít přednost před zájmy výzkumníka. Je nutné zvažovat možné důsledky, pokud by výsledky mohly být využity nevhodným způsobem.

3. Ochrana před poškozením: Během výzkumu i po jeho dokončení je důležité dbát na to, aby účastníci výzkumu nebyli zraněni nebo poškozeni. Empatie, citlivost a zodpovědný postup jsou klíčové pro minimalizaci rizika a dodržování etických principů.

4. Dopady na další výzkumníky: Etika výzkumu zahrnuje také zohlednění dopadů svého výzkumu na další tazatele ve stejném oboru. Nevhodné chování výzkumníka může mít negativní vliv na celou akademickou komunitu.

5. Ochrana tazatele: Etická pravidla platí obousměrně. Výzkum by neměl ohrozit ani zranit samotného tazatele. Bezpečnost a pohodu tazatele je také důležité zohlednit.

6. Etika v akademické komunitě: Kromě vztahu k účastníkům výzkumu je důležité zachovávat etiku i ve vztazích s ostatními výzkumníky, kolegy, a akademickou obcí obecně. Patří sem respektování pravidel publikační etiky, nepoškozování kolegů a udržování čestných, vzájemných vztahů.

Zohledňování uvedených etických principů je zásadní pro zajištění integritního a odpovědného průběhu výzkumu, který dodržuje práva a důstojnost všech zúčastněných stran. (Murphy a Dingwall, 2001, s. 346–347).

## 5.4 Výsledky respondentů

### 5.4.1 Respondent č. 1 – učitelka MŠ – UČ 1

1. Jaká je délka Vaší praxe?

*„13 let.“*

2. Jak dlouho trvá spolupráce se současným asistentem pedagoga?

*„3 roky.“*

3. Ujasnili jste si na začátku své spolupráce s asistentem pedagoga vzájemné kompetence?

*„Ano, vzájemné kompetence jsme si předem ujasnili, aby nedošlo během spolupráce k nedorozumění. Myslím, že je správné, aby obě strany věděly, co se od nich očekává a co bude vyžadováno.“*

4. Spolupracujete s asistentem pedagoga při adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?

*„Snažím se být nápomocná, pokud to situace vyžaduje, ale přiznám se, že téměř veškerou iniciativu v tomto směru nechávám na asistentce.“*

5. Spolupracujete s asistentem pedagoga na vyhodnocení výchovně vzdělávacích činností?

*„Určitě ano, společně vše konzultujeme. Například v kterých oblastech by se dalo přidat, co bylo důvodem nespolečné práce dítěte a podobně. Opravdu se snažíme řešit tyto situace okamžitě, ať už během pobytu venku, kde si předáváme informace, nebo v době odpoledního klidu.“*

6. Spolupracujete s asistentem pedagoga pravidelně ve všech činnostech s dětmi ve třídě?

*„Určitě, naše asistentka je velmi šikovná a kolikrát už sama vystihne, kdy a komu je potřeba pomoci.“*

7. Poskytujete si s asistentem pedagoga navzájem zpětnou vazbu?

*„Ano, poskytujeme, jak jsem již zmínila výše, nejčastěji během odpočinku po obědě. Snažíme se o to, aby veškeré nejasnosti, které mohou nastat, byly vysvětleny. Jsme přeci jen lidé a občas naše reakce mohou být pro druhého v danou chvíli nepochopitelné.“*

8. Probíráte společně s asistentem pedagoga pokrok dětí či to, jak probíhá plnění činností?

*„Ano, probíráme a mohu říci, že tato oblast je pro nás velice důležitá, jelikož pokroky dětí nejvíce poukazují na to, že svou práci děláme správně, a hlavně má smysl.“*

9. Při jakých činnostech či situacích nejvíce uvítáte práci AP?

*„Nejvíce určitě při tzv. přechodových činnostech, kdy děti činnosti dokončí, vybírají si další, nebo při přípravě na pobyt venku. Ovšem také při samotných činnostech, kdy je asistentka velmi nápomocná nejen mně, ale především dětem.“*

10. V čem spatřujete největší přínos spolupráce s AP?

*„Největší přínos je pro mě rozhodně ten, že nemám pocit, že veškerá práce je pouze a jen na mých bedrech, asistentku mám opravdu „k ruce“ a nemůžu si stěžovat.“*

11. Co podle Vás nejvíce ovlivňuje spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole?

*„Myslím, že určitě upřímná komunikace, stanovení vzájemných kompetencí, a podstatou je vnímat asistenta jako rovnocenného partnera, a ne člověka, který překáží, či je rušivým elementem.“*

## 5.4.2 Respondent č. 2 – učitelka MŠ – UČ 2

1. Jaká je délka Vaší praxe?

*„22 let.“*

2. Jak dlouho trvá spolupráce se současným asistentem pedagoga?

*„3 roky.“*

3. Ujasnili jste si na začátku své spolupráce s asistentem pedagoga vzájemné kompetence?

*„Ano, ujasnili jsme si vzájemné kompetence a shodli jsme se na tom, že bychom měli být jako tým jednotní.“*

4. Spolupracujete s asistentem pedagoga při adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?

*„Co se týče adaptace dítěte, nebylo potřeba enormně zasahovat, asistentka si s dítětem i jeho rodiči vybuchovala hezký vztah hned od první chvíle a dítě s adaptací problém nemělo.“*

5. Spolupracujete s asistentem pedagoga na vyhodnocení výchovně vzdělávacích činností?

*„Ano, na vyhodnocení výchovně vzdělávacích činností spolupracujeme. Ve třídě jsme dvě učitelky a jedna asistentka, takže se na vyhodnocení podílíme všechny.“*

6. Spolupracujete s asistentem pedagoga pravidelně ve všech činnostech s dětmi ve třídě?

*„Myslím si, že naše spolupráce je nastavena velmi dobře, že mnohokrát už není potřeba cokoli říkat a asistentka hned ví a aktivně se zapojí všude tam, kde je to potřeba. Je velmi samostatná a iniciativní, což oceňuji.“*

7. Poskytujete si s asistentem pedagoga navzájem zpětnou vazbu?

*„Ano, probíráme společně, co se nám za ten den povedlo, nepovedlo, líbilo, nelíbilo.“*

8. Probíráte společně s asistentem pedagoga pokrok dětí či to, jak probíhá plnění činností?

*„Rozhodně ano, pokrok a práci při činnostech spolu řešíme.“*

9. Při jakých činnostech či situacích nejvíce uvítáte práci AP?

*„Svým způsobem ve všech, ať už je to volná hra, kdy je potřeba děti někdy lehce usměrnit, připomenout pravidla, nebo také během dopomoci při stolování, dopomoci se sebeobslužnými činnostmi.“*

10. V čem spatřujete největší přínos spolupráce s asistentem pedagoga?

*„V určité „volnosti“, mám pocit, že nejsem tak svázaná a asistentka opravdu sama spousty práce zastane.“*

11. Co podle Vás nejvíce ovlivňuje spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole?

*„Jednak si myslím, že je důležité, abychom si sedli jako lidé, což znamená po té lidské stránce. Mám pocit, že od toho se odvíjí kvalitní spolupráce a určitě ujasnění vzájemných kompetencí, co, kdo, jak a kdy bude dělat.“*

### 5.4.3 Respondent č. 3 – asistent pedagoga – AP 1

1. Jaká je délka Vaší praxe?

*„Jako asistent pedagoga působím 3 roky, tedy délka mé praxe činí 3 roky.“*

2. Jak dlouho spolupracujete se současnými učitelkami?

*„3 roky.“*

3. Ujasnili jste si na začátku své spolupráce s učitelkami mateřské školy vzájemné kompetence?

*„Určitě ano, předem jsme si sestavili „plán“, jakým způsobem bude naše spolupráce vedena a co vše se bude ode mne vyžadovat.“*

4. Spolupracujete s učitelkami při adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?

*„Myslím si, že obě paní učitelky by mi určitě bez potíží pomohly a do adaptace by se zapojily, ale zatím to nebyla potřeba, jelikož adaptace u dítěte proběhla naprosto skvěle a bez sebemenších problémů.“*

5. Spolupracujete s učitelkami na vyhodnocení výchovně vzdělávacích činností?

*„Ano, s oběma učitelkami na vyhodnocení spolupracujeme. Zajímají se o můj názor a pohled na věc, což je super, protože si připadám jako rovnocenný partner výchovně vzdělávacího procesu.“*

6. Spolupracujete s učitelkami pravidelně ve všech činnostech s dětmi ve třídě?

*„Myslím, že ano, jelikož se snažím být ve všech činnostech nápomocná.“*

7. Poskytujete si s učitelkami navzájem zpětnou vazbu?

*„Ano, zpětnou vazbu si navzájem všichni poskytujeme.“*

8. Probíráte společně s učitelkami pokrok dětí, či to, jakým způsobem probíhá plnění činností?

*„Určitě probíráme, jelikož pokud mohu mluvit za sebe, tak je to pro mě určitě motivace, že je práce dobře odvedena a dítě prospívá ve všech potřebných a důležitých oblastech.“*

9. Vyhovuje Vám, jakým způsobem učitelky vedou práci při činnostech či jak zvládají situace, které v MŠ nastávají?

*„Za ty tři roky nenastal mezi námi žádný osobní konflikt a ani jakoby můj vnitřní, takže ano, s tím, jak se v mateřské škole pracuje, a se způsobem práce obou učitelek jsem spokojená.“*

10. V čem spatřujete největší přínos spolupráce s učitelkami?

*„Pro mě určitě v získávání zkušeností a také v tom, že se dítěti dostává patřičné péče.“*

11. Co podle Vás nejvíce ovlivňuje spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole?

*„Myslím, že velice důležitý je jednotný přístup, vzájemná komunikace a také vymezení vzájemných kompetencí a vzájemná informovanost, aby bylo jasné, kdo, co a jakým způsobem bude vykonávat.“*

#### 5.4.4 Respondent č. 4 – učitelka MŠ – UČ 3

1. Jaká je délka Vaší praxe?

*„Délka mé praxe je 16 let.“*

2. Jak dlouho trvá spolupráce se současným asistentem pedagoga?

*„Se současnou asistentkou spolupracuji 6 let.“*

3. Ujasnili jste si na začátku své spolupráce s asistentem pedagoga vzájemné kompetence?

*„Ano, jelikož myslím, že otázka vzájemných kompetencí je velice důležitá.“*

4. Spolupracujete s asistentem pedagoga při adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?

*„Určitě ano, při adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami s asistentkou spolupracuji. Momentálně již méně, ale před těmi šesti lety, když k nám nastoupila bez zkušeností a lehce bojácná, vnímala jsem, že potřebuje pomoci.“*

5. Spolupracujete s asistentem pedagoga na vyhodnocení výchovně vzdělávacích činností?

*„Ano, na vyhodnocení výchovně vzdělávacích činnostech spolupracujeme.“*

6. Spolupracujete s asistentem pedagoga pravidelně ve všech činnostech s dětmi ve třídě?

*„Občas mám problém, že chci mít nad vším dohled a kontrolu já sama, ale učím se vzájemné spolupráci při všech činnostech a myslím, že jsem v tom lepší.“*

7. Poskytujete si s asistentem pedagoga navzájem zpětnou vazbu?

*„Občas ano, když se asistentka zeptá, zda je potřeba něco zlepšit nebo zda jsem její práci spokojená.“*

8. Probíráte společně s asistentem pedagoga pokrok dětí či to, jak probíhá plnění činností?

*„Pokroky dětí jsou pro nás stěžejní a toto téma probíráme společně velmi často.“*

9. Při jakých činnostech či situacích nejvíce uvítáte práci AP?

*„Určitě dopomoc dětem s úkoly při výchovně vzdělávacích činnostech, sebeobslužné činnosti.“*

10. V čem spatřujete největší přínos spolupráce s asistentem pedagoga?

*„Asi v tom, že asistent pedagoga nejčastěji komunikuje s rodinou dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a tyto informace nám předává. Rovněž při spolupráci ve výchovně vzdělávacím procesu s celým kolektivem dětí.“*

11. Co podle Vás nejvíce ovlivňuje spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole?

*„Řekla bych, že jednak vzájemná sympatie, ale také komunikace, která je velmi důležitá.“*

### 5.4.5 Respondent č. 5 – učitelka MŠ – UČ 4

1. Jaká je délka Vaší praxe?

*„8 let.“*

2. Jak dlouho trvá spolupráce se současným asistentem pedagoga?

*„Spolupráce trvá 6 let.“*

3. Ujasnili jste si na začátku své spolupráce s asistentem pedagoga vzájemné kompetence?

*„Ano, určitě jsme si vzájemné kompetence ujasnili hned na začátku.“*

4. Spolupracujete s asistentem pedagoga při adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?

*„Ze začátku ano, teď již méně. Asistentka je schopná adaptaci dítěte zvládnout sama vzhledem k tomu, že nejčastěji komunikuje s rodinou dítěte i dítětem samotným. Ovšem kdyby potřebovala mou pomoc, ráda pomůžu.“*

5. Spolupracujete s asistentem pedagoga na vyhodnocení výchovně vzdělávacích činností?

*„Určitě ano, myslím, že je velmi důležité, aby se asistent pedagoga podílel s námi na vyhodnocení výchovně vzdělávacích činností.“*

6. Spolupracujete s asistentem pedagoga pravidelně ve všech činnostech s dětmi ve třídě?

*„Rozhodně ano a je to pro mě velkým přínosem. Asistent pracuje s jednou skupinou, já se mohu věnovat druhé skupině a naopak. Mám přehled, kdo a jak pracuje.“*

7. Poskytujete si s asistentem pedagoga navzájem zpětnou vazbu?

*„Určitě ano, jsem přesvědčená, že je to důležité pro následnou spolupráci. S asistentkou máme hezký vztah a probíráme společně veškeré pracovní záležitosti. Já jsem také osobně ráda, když se mi dostává zpětná vazba, abych věděla, co případně zlepšit.“*

8. Probíráte společně s asistentem pedagoga pokrok dětí či to, jak probíhá plnění činností?

*„Určitě ano, pokroky dětí jsou pro nás nesmírně důležité a je to pro nás jakýsi ukazatel toho, že práci děláme správně a ve prospěch dětí.“*

9. Při jakých činnostech či situacích nejvíce uvítáte práci AP?

*„Osobně vítám práci asistentky během všech činností v mateřské škole. Zapojuje se nejen do ranních her, ale také pomáhá s vysvětlováním úkolů dětem, snaží se udržovat jejich pozornost a v neposlední řadě pomáhá se sebeobsluhou.“*

10. V čem spatřujete největší přínos spolupráce s asistentem pedagoga?

*„Rozhodně v tom, že je mi asistentka velmi nápomocná ve výchovně vzdělávacím procesu. Vnímám ji jako rovnocenného partnera a doufám, že asistentka to pociťuje.“*

11. Co podle Vás nejvíce ovlivňuje spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole?

*„Myslím si, že celkově klima ve třídě, vzájemné sympatie, zda si společně jako kolegyně „sedíme“, ale také komunikace, která je velmi významná.“*

## 5.4.6 Respondent č. 6 – asistent pedagoga – AP 2

1. Jaká je délka Vaší praxe?

*„Délka mé praxe je 6 let.“*

2. Jak dlouho spolupracujete se současnými učitelkami?

*„Se současnými učitelkami spolupracuji 6 let.“*

3. Ujasnili jste si na začátku své spolupráce s učitelkami mateřské školy vzájemné kompetence?

*„Ano, ujasnili jsme si hned na začátku vzájemné kompetence.“*

4. Spolupracujete s učitelkami při adaptaci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?

*„Ze začátku hodně, cítila jsem, že potřebuji pomoci, když jsem neměla žádné zkušenosti, momentálně jsem schopná adaptaci dítěte zvládnout sama, ale jsem přesvědčena, že kdyby bylo potřeba, učitelky mi rády pomohou.“*

5. Spolupracujete s učitelkami na vyhodnocení výchovně vzdělávacích činností?

*„Ano, s učitelkami na vyhodnocení společně spolupracujeme.“*

6. Spolupracujete s učitelkami pravidelně ve všech činnostech s dětmi ve třídě?

*„Určitě ano, spolupracujeme. Dříve měla jedna paní učitelka problém, že chtěla mít nad vším dohled a sama vše kontrolovat, řídit, ale asi byla na tento způsob zvyklá. Řekla bych, že teď již opravdu spolupracujeme při všech činnostech.“*

7. Poskytujete si s učitelkami navzájem zpětnou vazbu?

*„S jednou paní učitelkou je to těžší, s druhou naprosto bez problému. Zajímám se já a poprvé mě překvapilo, ale musím přiznat, že nakonec mile, když chtěla paní učitelka hodnocení na její osobu a styl vedení práce ode mne.“*

8. Probíráte společně s učitelkami pokrok dětí či to, jakým způsobem probíhá plnění činností?

*„Pokroky dětí určitě probíráme společně.“*

9. Vyhovuje Vám, jakým způsobem učitelky vedou práci při činnostech či situacích, které v MŠ nastávají?

*„U jedné paní učitelky jsem měla ze začátku strach přebírat iniciativu a sama cokoli navrhnout, protože paní učitelka byla zvyklá dělat vše sama a snažila se o to za každou cenu, tak jsem si připadala zbytečná, ale myslím, že postupem času se ledy prolomily, a teď když jsem v mateřské škole delší dobu, vyhovuje mi vedení práce obou učitelek.“*

10. V čem spatřujete největší přínos spolupráce s učitelkami?

*„Největší přínos je pro mě sbírání zkušeností, neustále se učím a odkoukávám nové nápady, ale také snadnější integrace čili začlenění dítěte do běžného kolektivu.“*

11. Co podle Vás nejvíce ovlivňuje spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole?

*„Určitě vzájemný respekt a úcta jeden k druhému, ale také vzájemná komunikace, která je dle mého názoru velmi důležitá.“*

## 5.5 Vyhodnocení výzkumu

Výzkumné šetření proběhlo v souladu s veškerými zásadami etiky výzkumu. Dotazování – respondenti souhlasili se zpracováním jimi poskytnutých údajů a účast na výzkumu byla zcela dobrovolná. Díky první otázce jsme měli možnost zjistit, že délka jejich praxe byla různá.

U učitelek byla délka praxe v rozmezí 8–22 let, u asistentů pedagoga byla praxe mnohem kratší, konkrétně 3 roky a 6 let. Od této skutečnosti se odvíjela druhá otázka, která zkoumala délku trvání vzájemné spolupráce mezi učitelkami a asistentem pedagoga, která činí v jedné třídě 3 roky a v druhé třídě 6 let.

Na třetí otázku, která se zabývala vzájemnými kompetencemi a konkrétně zněla:

„Ujasnili jste si na začátku své spolupráce s učitelkami mateřské školy vzájemné kompetence?“ došlo k naprosté shodě jak mezi učitelkami, tak mezi asistenty pedagoga. Vzájemné kompetence byly ve všech případech ujasněny hned na začátku vzniku pracovního vztahu. Myslím, že tak by to mělo probíhat všude, protože je bezesporu velmi důležité znát své kompetence i kompetence ostatních účastníků výchovně vzdělávacího procesu, aby vzájemná spolupráce probíhala co nejlépe.

Další otázka se zajímala o to, zda probíhá vzájemná spolupráce během adaptace. Adaptace je velmi složitý proces nejen pro samotnou mateřskou školu, pedagogy, rodiče, ale především pro samotné dítě. V jedné třídě s adaptací doposud nebyl problém, asistentka pedagoga si s průběhem poradila sama a adaptaci zvládlo dítě úspěšně. Obě učitelky k tomuto tématu dodaly, že kdyby bylo potřeba, určitě by rády pomohly. V dalším případě ve druhé třídě bylo asistentce pedagoga ze začátku s adaptací dítěte pomáháno, v současnosti obě učitelky uvedly, že asistentka pedagoga již zvládá adaptaci sama, tudíž v současné době jí nepomáhají, ale kdyby bylo rovněž potřeba, také pomohou. Asistentka pedagoga sama přiznala: *„Ze začátku jsem hodně cítila, že potřebuji pomoci, když jsem neměla žádné zkušenosti, momentálně jsem schopná adaptaci dítěte*

*zvládnout sama, ale jsem přesvědčena, že kdyby bylo potřeba, učitelky mi rády pomohou.“*

Následující otázka zkoumala, zda probíhá vzájemná spolupráce při vyhodnocování výchovně vzdělávacích činností. Rovněž v tomto případě nastala shoda jak ze strany učitelek, tak také asistentek pedagoga a na tomto vyhodnocení se stoprocentně spolupracuje. Jedna paní učitelka k této problematice uvedla: *„Určitě ano, společně vše konzultujeme. Například, v kterých oblastech by se dalo přidat, co bylo důvodem nespolupráce dítěte a podobně. Opravdu se snažíme řešit tyto situace okamžitě, ať už během pobytu venku, kde si předáváme informace nebo v době odpoledního klidu.“* Určitě takové vyjádření lze považovat za správný přístup, který přispívá ke zkvalitňování výchovně vzdělávacích činností.

Následující otázka se zabývala pravidelnou spoluprací při všech činnostech s dětmi ve třídě. Měla téměř většinovou shodu v odpovědích, že spolupráce skutečně probíhá. Jenze začátku trvalo jedné paní učitelce si na tuto skutečnost zvyknout, konkrétně její odpověď zněla: *„Občas mám problém, že chci mít nad vším dohled a kontrolu já sama, ale učím se vzájemné spolupráci při všech činnostech a myslím, že jsem v tom lepší.“* Asistentka pedagoga k této otázce dodává a potvrzuje: *„Určitě ano, spolupracujeme. Dříve měla jedna paní učitelka problém, že chtěla mít nad vším dohled a sama vše kontrolovat, řídit, ale asi byla na tento způsob zvyklá. Řekla bych, že teď již opravdu spolupracujeme při všech činnostech.“*

Zpětná vazba je velmi důležitá a pro vzájemnou efektivní spolupráci by určitě měl probíhat. Zpětná vazba funguje téměř u všech účastníků výzkumu, jen na jedné třídě mezi asistentkou pedagoga a paní učitelkou není pravidelná. Asistentka pedagoga k tomu sdělila: *„S jednou paní učitelkou je to těžší, s druhou naprosto bez problému. Zajímám se já a poprvé mě překvapilo, ale musím přiznat, že nakonec mile, když chtěla paní učitelka hodnocení na její osobu a styl vedení práce ode mě.“* Odpovědi zmíněných učitelek zněly: *„Občas ano, když se asistentka zeptá, zda je potřeba něco zlepšit nebo zda*

*jsem s její prací spokojená. "Oproti tomu druhá učitelka vidí situaci takto: „Určitě ano, jsem přesvědčená, že je to důležité pro následnou spolupráci. S asistentkou máme hezký vztah a probíráme společně veškeré pracovní záležitosti. Já jsem také osobně ráda, když se mi dostává zpětná vazba, abych věděla, co případně zlepšit.“*

Následující otázka, která zkoumala, zda asistentky pedagoga společně s učitelkami probírají pokrok dětí, nastala stoprocentní shoda a pokroky děti jsou pro všechny zúčastněné našeho výzkumného šetření prioritou. Ze všech získaných odpovědí vyplynulo, že pokroky jsou jednoznačně probírány a hodnoceny.

Jsou ukazatelem toho, zda je práce s dětmi efektivní a zda probíhá správným způsobem. Jedna z odpovědí například zněla: *„Určitě probíráme, jelikož pokud mohu mluvit za sebe, tak je to pro mne určitě motivace, že je práce dobře odvedena a dítě prospívá ve všech potřebných a důležitých oblastech.“* A další z nich: *„Pokroky dětí jsou pro nás stěžejní a toto téma probíráme společně velmi často.“* Pokroky jsou bezesporu velmi důležité a vlastně jsou i jakýmsi ukazatelem toho, že se dítě rozvíjí a prospívá v důležitých a významných oblastech.

Následující otázka byla výhradně pro asistenty pedagoga: *„Vyhovuje Vám, jakým způsobem učitelky vedou práci při činnostech či situacích, které v MŠ nastávají?“* Otázka zjišťovala spokojenost asistentů pedagoga se způsobem vedení práce učitelek. Odpovědi asistentek byly následující: *„Za ty tři roky nenastal mezi námi žádný osobní konflikt a ani jakoby můj vnitřní, takže ano, s tím, jak se v mateřské škole pracuje, a se způsobem práce učitelek jsem spokojená.“* Druhá asistentka to vidí následujícím způsobem: *„U jedné paní učitelky jsem měla ze začátku strach přebírat iniciativu a sama cokoli navrhnout, protože paní učitelka byla zvyklá dělat vše sama a snažila se o to za každou cenu, tak jsem si připadala zbytečná, ale myslím, že postupem času se ledy prolomily, a teď když jsem v mateřské škole delší dobu, vyhovuje mi vedení práce obou učitelek.“* Přes počáteční obtíže by se dalo hodnotit, že ve výsledku jsou nakonec obě asistentky pedagoga spokojeny se způsobem, jakým u nich probíhá vedení při činnostech

a řešení situací, které v mateřské škole nastávají.

Učitelky měly také svou otázku, a ta se zabývala výzkumem toho, při jakých činnostech či situacích nejvíce uvítají práci asistentky pedagoga. Dalo by se říci, že odpovědi byly různorodé práce asistentek pedagoga je vítaná již při komunikaci s rodinou dítěte, ale i při sebeobsluze. Konkrétně jedna odpověď byla: *„Osobně vítám práci asistentky během všech činností mateřské školy. Zapojuje se nejen do ranních her, ale také pomáhá s vysvětlováním úkolů dětem, snaží se udržovat jejich pozornost a v neposlední řadě pomáhá se sebeobsluhou.“*

Předposlední otázka zkoumala, v čem spatřují učitelky i asistentky pedagoga největší přínos spolupráce. Odpovědi učitelek byly velice pozitivní tím, že asistentky pedagoga nevnímají jako rušivý element ve výchovně vzdělávacím procesu, ale jako rovnocenného partnera, což zmínila i jedna paní učitelka, konkrétně sdělila: *„Rozhodně v tom, že je mi asistentka velmi nápomocná ve výchovně vzdělávacím procesu. Vnímám ji jako rovnocenného partnera a doufám, že asistentka to pociťuje.“* Další k tomuto tématu dodává: *„V určité „volnosti“, mám pocit, že nejsem tak svázaná a asistentka opravdu sama spousty práce zastane.“* Odpovědi asistentek pedagoga se shodovaly v tom, že jsou pro ně velmi přínosné čerpáním nových zkušeností: *„Největší přínos je pro mě sbírání zkušeností, neustále se učím a odkoukávám nové nápady, ale také snadnější integrace čili začlenění dítěte do běžného kolektivu.“*

Poslední, závěrečná otázka, zjišťovala, co nejvíce ovlivňuje spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v mateřské škole. Naprostá shoda nastala v tom, ať už se jednalo o odpovědi učitelek nebo asistentek pedagoga, že velmi důležitá je bezesporu komunikace, ale také, že velmi záleží na vzájemných sympatiích a na ujasnění si vzájemných kompetencí.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce měla za cíl zjistit a popsat metody i formy vzájemné spolupráce mezi pedagogem-učitelem a asistentem pedagoga, vyhodnotit přínos jejich vzájemné spolupráce ve výchovném a vzdělávacím procesu i porovnat jejich vzájemné pracovní vztahy z pohledu obou účastníků, to vše s důrazem na jejich pedagogickou činnost ve prospěch dětí předškolního věku v předškolním zařízení – mateřské škole.

Teoretická část bakalářské práce byla zaměřena na činnosti, související se vzděláváním dětí předškolního věku v mateřské škole se speciálními vzdělávacími potřebami, úzce souvisejícími s inkluzivním vzděláváním. Podrobně byla v jednotlivých kapitolách teoretické části bakalářské práce analyzována činnost asistenta pedagoga, učitele-pedagoga, jako jsou kvalifikační předpoklady a kompetence i jejich vzájemná spolupráce v mateřské škole ve výchovně vzdělávacím procesu se popisem těchto profesních činností, podpůrných opatření i dalších opatření, vztahujících se ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

V kapitole o spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu je zdůrazněn vzájemný vztah mezi těmito dvěma pedagogickými pracovníky a zejména upozorňuje na důležité faktory, ovlivňující jejich úspěšnou spolupráci. Zvláštní pozornost je věnována nutné aktivní komunikaci mezi pedagogem a asistentem pedagoga, která je základem k efektivní spolupráci a jsou popsány možné vzájemné chyby, které mohou během této spolupráce vzniknout.

V praktické části bakalářské práce, na základě výzkumného šetření v konkrétní mateřské škole, bylo prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, s ochranou osobních údajů, splňujících požadavek GDPR, spojeným s dobrovolným vyjádřením jak pedagogů, tak i asistentů pedagoga, ke vzájemné spolupráci v mateřské škole s cílem, zda jejich spolupráce přináší vzájemný prospěch a zda je činnost asistenta pedagoga v mateřských školách skutečně důležitá ve prospěch vzdělávání dětí předškolního věku. Současně byly porovnány pohledy, zkušenosti, náměty i očekávání učitelů a asistentů pedagoga k vzájemné

spolupráci. Podrobné vyhodnocení získaných výsledků je uvedeno v kapitole 5.5 této bakalářské práce.

Závěrem lze konstatovat, že zadání bakalářské práce na téma „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v MŠ ve Středočeském kraji“ bylo splněno s tím, že existence asistenta pedagoga je významným přínosem pro učitele mateřské školy a má pozitivní vliv na kvalitu vzdělávání dětí předškolního věku. Bylo rovněž potvrzeno, že vzájemná spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga je efektivní a jakékoliv překážky spolupráce jsou ve své podstatě minimální a vždy v dobré víře odstranitelné či napravitelné tak, aby předškolní výchova dětí jimi nemohla být v žádném případě narušena.

Obsah bakalářské práce může být přínosem pro všechny, kteří se v profesi i v poslání pedagoga nebo asistenta pedagoga nacházejí, případně pro širokou veřejnost, zejména k lepšímu pochopení činnosti jak pedagoga, tak i asistenta pedagoga v mateřské škole. Nelze vyloučit, že obsah bakalářské práce může posloužit jako zdroj informací i pro zájemce o pedagogickou profesi či těm, kteří se chtějí stát asistenty pedagoga.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

ANDERLÍK, L. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 1. vyd. Brno: MSD, spol. s. r. o. 2005. ISBN 80-86633-37-3.

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích evropské unie*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

BLÁHOVÁ, K. *Hry pro tvořivé vyučování*, Praha: STROM, 1997. ISBN 80-901954-7-4.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol., *Povolání: Asistent pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, 2021. ISBN 978-80-88290-97-1.

HÁJKOVÁ, V., KVĚTOŇOVÁ – ŠVECOVÁ, L. *Kapitoly z integrativní pedagogiky pro učitelky mateřských škol*. Praha: IPPP, 2001.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-802-4730-707.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6

JESENSKÝ, J. *Integrace – znamení doby. Sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty UK a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-691-0

KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. 151 s. ISBN 80-7178-032-4.

KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

KOLAŘÍK, M. a kol. Spolupráce asistenta pedagoga při integraci dítěte s poruchou chování v běžné třídě. *Psychologie a její kontexty / Psychology & Its Contexts*, 2014, č. 5, s. 27-45.

KUCHARSKÁ, A. et al. *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-710-7.

LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

MAZÁNKOVÁ, M. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.

MERTIN, V. & GILLERNOVÁ, I. (ed.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

NĚMEC, J. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno. Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5148-5.

NĚMEC, J. *Kvalita života v zrcadle hry, tvořivosti a volného času*. 1. vyd. Brno: Česká pedagogická společnost, 2004. s. 179-191. ISBN 80-7302-087-4.

NĚMEC, Z. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

NĚMEC, Z., & MARTINOVSKÁ, P. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o, 2018. ISBN 978-80-7496-394-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠNEBERGER, V. *Kompetenční model. Východiska a příklady*. Praha, 2014.

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 80-244-0698-5.

## Seznam použitých zahraničních zdrojů

MURPHY, E., DINGWALL, R. *The ethics of ethnography*. In: Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., Lofland, L. (eds.). *Handbook of Ethnography*. London: SAGE. 2001. ISBN 978-1-4129-4606-3

STOLINSKÁ, D., ŠMELOVÁ, E. *Teaching Assistant: New Element Supporting the Inclusive Approach in Czech Primary School*. In *Proceeding soft he 2019 3rd International Conference on Education and E-Learning*, 2019, s. 119-121.

VIKTORIN, J. Teacher assistant in the inclusive school environment. *The Educational Review, USA* 6, 2018, č. 2, s. 320-329.

## Seznam použitých internetových zdrojů

*Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč?* [online]. [cit. 2023-07-10]. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1540.html>.

*Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. [cit. 2023-07-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online]. [cit. 2023-07-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021, 2021*[online]. [cit. 2023-08-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AP asistent pedagoga

MŠ mateřská škola

SVP speciální vzdělávací potřeby

RVP PV rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

GDPR obecné nařízení o ochraně osobních údajů

UČ učitelka

Sb sbírka

## BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

**Jméno autora:** Veronika Prokelová

**Obor:** Speciální pedagogika

**Forma studia:** kombinovaná

**Název práce:** Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v MŠ ve Středočeském kraji

**Rok:** 2023

**Počet stran textu bez příloh:** 49

**Celkový počet stran příloh:** 0

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 29

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 3

**Počet internetových zdrojů:** 4

**Vedoucí práce:** Mgr. Martina Bürgerová