



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Spolupráce učitele mateřské školy s dalšími odborníky

Vypracovala: Tereza Bakalářová

Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová, Ph.D.

České Budějovice 2022

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, 9. 4. 2022

Podpis studenta

v.r.

PODĚKOVÁNÍ

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce, Mgr. Marii Najmonové, Ph.D., za odborné vedení, které mi při psaní bakalářské práce poskytovala, za přínosné rady a doporučení. Dále děkuji všem respondentkám z mateřských škol, které byly velmi ochotné a podílely se na zpracování mého výzkumu.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a přátelům, kteří mi při studiu a při psaní bakalářské práce byli oporou.

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na specifika spolupráce učitele mateřské školy s dalšími pedagogickými pracovníky či odborníky. Cílem bakalářské práce je zjistit, jak obě strany vnímají svoji vzájemnou spolupráci, jaké faktory mohou tuto spolupráci ovlivňovat, ať už zásadním způsobem či nepatrně, a jaká jsou identifikovaná pozitiva a negativa jejich spolupráce. Teoretická část se zabývá poznatky o profesi učitele mateřské školy a o dalších pedagogických pracovnících a odbornících, kteří s ním mohou spolupracovat. Vymezuje kompetence, náplň práce a hlavní požadavky na všechny tyto pozice. Empirická část přibližuje spolupráci učitele mateřské školy a dalších pedagogických pracovníků či odborníků prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Rozhovory poukazují na zkušenosti učitelek mateřských škol a dalších pedagogických pracovníků či odborníků se vzájemnou spoluprací a v neposlední řadě to, jak tuto spolupráci obě strany vnímají.

Klíčová slova: asistent pedagoga; dítě; chůva; logopedický preventista; předškolní vzdělávání; speciální pedagog; školní psycholog; tandemová výuka; učitel mateřské školy.

Abstract

The bachelor's thesis focuses on the specifics of cooperation between a kindergarten teacher and other pedagogical staff or experts. The aim of the bachelor's thesis is to find out how both parties perceive their cooperation, what factors may influence their cooperation, either substantially or slightly, and what are the identified positives and negatives of their cooperation. The theoretical part deals with the knowledge about the profession of the kindergarten teacher and about other pedagogical staff and professionals who can collaborate with him/her. It outlines the competences, job description and main requirements for all these positions. The empirical part presents the collaboration between the kindergarten teacher and other pedagogical staff or professionals through qualitative research. The interviews point out the experiences of kindergarten teachers and other pedagogical staff or professionals in collaborating with each other, as well as how this collaboration is perceived by both parties.

Keywords: child; kindergarten teacher; nannypreschool education; school psychologist; special educator; speech and language therapist; tandem teaching; teaching assistant.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ VÝCHODISKA	10
1 MATEŘSKÁ ŠKOLA	10
2 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	10
2.1 Zastoupení žen a mužů ve školství.....	11
2.2 Specifika práce učitele mateřské školy.....	12
2.3 Role učitele v mateřské škole	13
2.4 Faktory ovlivňující kvalitu učitele.....	13
2.5 Vývoj profesní dráhy učitele mateřské školy	14
2.5.1 Volba učitelské profese.....	15
2.5.2 Profesní start.....	15
2.5.3 Zkušený učitel – učitel expert – profesní stabilizace	16
2.5.4 Vyhasínající učitel – profesní vyhasínání	16
2.6 Povinnosti učitele mateřské školy podle RVP PV.....	17
2.7 Profesní kompetence učitele mateřské školy.....	18
2.7.1 Kompetence předmětové	19
2.7.2 Kompetence didaktické a psychodidaktické.....	19
2.7.3 Kompetence pedagogické.....	19
2.7.4 Kompetence diagnostické a intervenční.....	20
2.7.5 Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní.....	20
2.7.6 Kompetence manažerské a normativní	20
2.7.7 Kompetence profesně a osobnostně kultivující	21
2.8 Profesní dovednosti učitele mateřské školy	21
2.9 Učitel mateřské školy a očekávání ze strany rodičů	22
3 ASISTENT PEDAGOGA	24
3.1 Legislativní požadavky pro asistenta pedagoga.....	25
3.2 Asistent pedagoga a jeho náplň práce v MŠ.....	26
4 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG.....	28
4.1 Legislativní požadavky pro speciálního pedagoga	28
4.2 Školní speciální pedagog a jeho náplň práce v MŠ	29

5	ŠKOLNÍ PSYCHOLOG.....	31
5.1	Legislativní požadavky pro školního psychologa	31
5.2	Školní psycholog a jeho náplň práce v MŠ.....	32
6	LOGOPED	33
6.1	Logopedický preventista	33
6.2	Klinický logoped	33
7	CHŮVA.....	35
7.1	Legislativní požadavky pro chůvu	35
7.2	Chůva a její náplň práce v MŠ.....	36
8	PÁROVÁ VÝUKA.....	37
	PRAKTICKÁ ČÁST	38
9	CÍL VÝZKUMU	38
10	METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
10.1	Časový harmonogram výzkumného šetření	40
10.2	Kódování rozhovorů.....	41
10.3	Etické aspekty výzkumu	41
11	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	42
11.1	Stručná charakteristika jednotlivých respondentů.....	42
12	ANALÝZA ROZHOVORŮ	45
12.1	Rozřazení kódů do kategorií	45
12.2	Spolupráce učitele mateřské školy a asistenta pedagoga	51
12.2.1	Podmínky a aktéři spolupráce	51
12.2.2	Spolupráce Radky a Michaely	52
12.2.3	Reflexe	54
12.3	Spolupráce učitele mateřské školy a školního speciálního pedagoga	54
12.3.1	Podmínky a aktéři spolupráce	54
12.3.2	Spolupráce Kateřiny a Marie	55
12.3.3	Reflexe	55
12.4	Spolupráce učitele mateřské školy a školního psychologa.....	56
12.4.1	Podmínky a aktéři spolupráce	56
12.4.2	Spolupráce Adély a Radka.....	56
12.4.3	Reflexe	58

12.5	Spolupráce učitele mateřské školy a logopedického preventisty	58
12.5.1	Podmínky a aktéři spolupráce	58
12.5.2	Spolupráce Terezy a Jitky	59
12.5.3	Reflexe	60
12.6	Spolupráce učitele mateřské školy a chůvy	60
12.6.1	Podmínky a aktéři spolupráce	60
12.6.2	Spolupráce Petry a Jany	61
12.6.3	Reflexe	62
12.7	Párová výuka	62
12.7.1	Podmínky a aktéři spolupráce	62
12.7.2	Spolupráce Pavly a Lucie	63
12.7.3	Reflexe	65
13	DISKUZE.....	66
	ZÁVĚR.....	69
	SEZNAM ZKRATEK	70
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	71
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Bakalářská práce je zaměřena na spolupráci učitele mateřské školy s dalšími pedagogickými pracovníky či odborníky. Přesněji se jedná o asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, školního psychologa, logopedického preventistu, chůvu a učitele v párové výuce. V mateřské škole, do níž jsem chodila na praxi v rámci studia, bylo několik dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a mně došlo, že se se touto situací v praxi může setkat každý z nás. Vzhledem k tomu, že bych v budoucnu ráda pracovala jako učitelka v mateřské škole, začala jsem se o tuto problematiku více zajímat. Odborná literatura, která by tuto spolupráci více popisovala a rozebírala, bohužel neexistuje, a tak mi bylo velkou motivací získat potřebné informace přímo od učitelek mateřských škol a dalších pedagogických pracovníků či odborníků, kteří vzájemně spolupracují.

Z rozhovorů s pedagogickými pracovníky vyplývá, že dětí se speciálními vzdělávacími potřebami stále přibývá, že zapojování těchto odborníků je nedostatečné a že pokud k tomu dojde, učitelé se necítí být na tuto spolupráci dostatečně připraveni. Odborná literatura je zaměřena spíše na teoretické poznatky o všech těchto profesích. Lze tedy dohledat například kvalifikační požadavky na všechny tyto pozice, náplně práce, legislativní požadavky, ale na přímou spolupráci není kladen důraz.

V teoretické části bakalářské práce jsou shrnuty všechny podrobné informace o všech těchto profesích. Dále jsou zde obsaženy informace o párové výuce, kterou provádí dva učitelé mateřské školy a která představuje velmi specifickou formu vzdělávání. Teoretická část je zakončena kapitolou o inspirativní praxi.

Na teoretickou část navazuje část praktická. Tato část obsahuje metodiku a výsledky výzkumu, jehož cílem bylo získat co nejvíce poznatků o spolupráci učitele mateřské školy s dalšími pedagogickými pracovníky či odborníky. Potřebné informace o daném tématu byly zjišťovány pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Pojmem mateřská škola se rozumí předškolní zařízení určené pro děti ve věku od 2 do 6 let. Povinná docházka do mateřské školy je u dětí ve věku od 5 do 6 let, které zahájí školní docházku v následujícím školním roce, nebo u dětí, které mají odklad školní docházky. V případě odkladu školní docházky může dítě do mateřské školy docházet do svých 7 let. Institucionální předškolní vzdělávání má za úkol doplňovat rodinnou výchovu, podporovat ji a navazovat na ni. Jelikož mateřská škola značně ovlivňuje celkový vývoj dítěte, musí k jeho správnému rozvoji a učení zajistit příjemné prostředí s dostatkem vhodných podnětů. Vzdělávání a výchovu předškolních dětí v mateřské škole zajišťují odborníci s kvalifikací v oblasti předškolního vzdělávání (Kotová, 2021).

2 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Povolání učitele mateřské školy, ve srovnání například s učiteli primárního či sekundárního stupně, nemá tak dlouhou historii (Syslová, 2017). Dle Průchy (2002a) kořeny učitelské profese sahají již do dob spartských, aténských a římských škol.

Od konce 18. století se pro toto povolání používalo označení pěstounka. Označení učitel mateřské školy bylo oficiálně zavedeno v roce 1934 ministerstvem školství a národní osvětou. Od roku 2001 do roku 2016 se podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání používalo označení předškolní pedagog. V roce 2016 došlo ke změně a nyní se používá označení učitel (Syslová, 2017).

Nejenže je povolání učitele mateřské školy relativně mladé, ale má také svá specifika, která jsou odlišná od profese učitelů vyšších stupňů, a to vzhledem k věkové skupině vzdělávaných dětí. Od toho se odvíjí rozdíly v profesních činnostech, které vykonávají učitelé mateřských škol (Syslová, 2017).

Přesné vymezení učitelské profese ukotvuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Podle tohoto zákona patří učitel mateřské školy k širší komunitě pedagogických pracovníků. Podle § 2, odst. 1 je pedagogickým pracovníkem ten, kdo „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým

působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“¹.

V mateřských školách, které jsou zřízeny dle školského zákona, koná učitel přímou pedagogickou činností. Učitel může rovněž vykonávat přímou pedagogickou činnost i v soukromých předškolních zařízeních, jejichž zřízení a provoz upravují další zákony. Na práci v těchto zařízeních však není po učiteli vyžadováno, aby získal kvalifikaci podle zákona o pedagogických pracovnících (Syslová, 2017).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v části 1 § 3 popisuje předpoklady nezbytné pro výkon funkce pedagogického pracovníka a v díle 2 § 6 stanovuje, jakým způsobem lze odbornou kvalifikaci získat:

- vysokoškolským vzděláním;
- vyšším odborným vzděláním;
- středním vzděláním.

Neméně důležitým je také zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Stěžejním je § 33, který vymezuje cíle předškolního vzdělávání. Těmito cíli by se měli učitelé mateřských škol řídit a v rámci výkonu své profese je naplňovat.

2.1 Zastoupení žen a mužů ve školství

Feminizace² učitelské profese je dnes často diskutovaným tématem. Vztahují se k ní četné úvahy teoretiků, učitelů, ale i veřejnosti. Feminizace se v českém školství za poslední dobu velmi významně rozvinula a všeobecně je považována za jeho negativní rys (Průcha, 2017).

Učitelská profese byla v minulosti po dlouhou dobu zastávána spíše muži, jelikož právě jim bylo umožněno získat patřičné vzdělání pro výkon této profese. Ženy tuto možnost neměly a z pracovní sféry byly zpočátku zcela vykazovány. Později jim byla svěřována

¹ Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

² „Termínem feminizace učitelské profese se běžně vyjadřuje skutečnost, že v socioprofesionální skupině učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a počtem žen, tj. ženy tvoří výraznou většinu.“ (Průcha, 2017, s. 180).

pozice učitelek v domácnosti a vychovatelek, teprve ve 20. století se jim více otevřelo povolání učitele (Smetáčková, 2006).

Obecně se však uvádí, že již od 2. pol. 19. století docházelo k nárustu počtu žen ve školství, jelikož i jim bylo umožněno studovat na vysokých školách (Havlík & Koťa, 2002).

2.2 Specifika práce učitele mateřské školy

Učitel mateřské školy se při výkonu své profese může setkat s různými typy dětí. Mohou to být například děti s různými zkušenostmi, schopnostmi nebo s odlišným kulturním zázemím. Mateřská škola je hned po rodině prvotním a velmi důležitým společenským prostředím, do kterého dítě vstupuje. Je nutné, aby učitel tuto skutečnost respektoval. Každé dítě je jiné a má své charakteristické rysy, které si do mateřské školy přináší, stejně tak jako své zvyklosti a různé aspekty v chování, které si vytvořilo doma (Campbella & Ewing, 1990; Patterson et al., 1998; Rutter et al., 1975).

Jedinečnost jedince může být dána například jeho věkem, pohlavím, temperamentem, potřebami, zájmy, schopnostmi nebo stylem učení (Syslová, 2017).

Učitel mateřské školy musí umět pracovat jak s individuálními odlišnostmi dětí, tak i s vývojovými zvláštnostmi typickými pro předškolní věk. Nástup dítěte do mateřské školy a první větší odloučení od rodiny s sebou může nést i první sociální a emoční těžkosti. V takových situacích je nezbytná podpora učitele, která je stěžejním bodem pro vyřešení problémového chování. V opačném případě by mohlo dojít k jeho zhoršení, či úplnému zakotvení. Mateřská škola by pro dítě měla být příjemným a přátelským prostředím. Pokud tomu tak není a školní prostředí je nevyhovující a nepřátelské k individuálním rozdílům, dítě může být vystaveno riziku vyloučení z kolektivu, šikaně, diskriminaci, či stigmatizaci (Campbella & Ewing, 1990; Patterson et al., 1998; Rutter et al., 1975).

Stěžejním bodem pro práci učitele v mateřské škole, na rozdíl od učitelů na vyšších stupních škol, je nutnost navázat s dítětem citovou vazbu. Navázání takové citové vazby může být často složitějším, dlouhotrvajícím procesem (Syslová, 2017).

2.3 Role učitele v mateřské škole

„Učitel mateřské školy plní různé role, s nimiž by měl být ztotožněn, má-li být jeho práce smysluplná. Pojem „role“ můžeme použít ve smyslu poslání, úloha nebo jako předpokládané způsoby chování a jednání.“ (Šmelová, 2006, s. 120).

Učitel v mateřské škole plní roli výchovnou a vzdělávací. V rámci vzdělávací role má učitel za úkol řídit, kontrolovat, informovat, předávat, inspirovat, motivovat a podněcovat, zatímco ve výchovné roli především podporuje, naslouchá, souzní, pomáhá, zároveň ale kontroluje a případně i trestá (Svobodová, 2013).

Dále učitel v mateřské škole vystupuje hned v několika pedagogických rolích. Díky těmto rolím je schopen adekvátně řešit nejrůznější situace, které se v mateřské škole odehrávají. Učitelská role současně naplňuje určitá očekávání z více stran, ať už se jedná o očekávání ze strany dětí, nadřízených orgánů, rodičů, zřizovatelů anebo o očekávání ze strany základních škol (Tomanová, 2000).

Tomanová (2000) rozčleňuje role učitele v mateřské škole podrobněji:

- role pečovatele;
- role komunikátora;
- role učitele;
- role vůdce;
- role manažera;
- role obhájce;
- role poradce.

V učitelské profesi může často docházet i ke střetům rolí, lze tedy s jistotou říct, že se jedná o funkci velmi náročnou (Tomanová, 2000).

2.4 Faktory ovlivňující kvalitu učitele

Existuje řada faktorů, které mohou mít zásadní vliv na kvalitu práce učitele mateřské školy. Tyto faktory lze dělit na exogenní a endogenní. Mezi exogenní faktory řadíme například kulturní a sociální zázemí rodiny, ze kterého dítě do mateřské školy přichází, a celkový kulturní kontext předškolního vzdělávání. Mezi endogenní faktory řadíme

osobnost učitele, konkrétně jeho motivaci k výkonu učitelského povolání (Syslová, 2017).

Podle Huntsmana (2008) patří mezi faktory výrazně ovlivňující spokojenost se zaměstnáním, pracovní motivaci, kvalitu vzdělávání, ale i interakci s dětmi například vyšší mzda a lepší pracovní podmínky. Pracovní podmínky souvisí především s počtem dětí na jednoho pracovníka. Huntsman (2008) uvádí, že nižší počet dětí ve třídě snižuje stres a napětí učitelů. Učitelé s nižším počtem dětí mají možnost lépe podporovat jejich aktivity a více se jim věnovat, jejich interakce jsou kvalitnější a smysluplnější.

Velmi důležitou roli zde zastávají i ředitelé mateřských škol, zejména jedná-li se o zajišťování vhodných pracovních podmínek pro učitele, ale také při podpoře jejich profesního růstu. Průzkumy ukazují, že výkony učitelů jsou značně vyšší a kvalitnější právě tam, kde se jim dostává dostatečné odborné podpory (Ackerman, 2006). Kvalita práce učitele je také značně ovlivněna úrovní jeho kvalifikace (Syslová, 2017).

2.5 Vývoj profesní dráhy učitele mateřské školy

Vývoj profesní dráhy učitelů je často diskutovaným tématem. Pro odbornou i laickou veřejnost je otázkou, co přesně zapříčiňuje to, že nadšení některých učitelů pro jejich povolání je i po několika letech stále stejné, zatímco jiní pociťují „efekt vyhasínání“, zda jsou rozdíly ve vývoji profesní dráhy u mužů učitelů a žen učitelek, zda určitá fáze profesní dráhy může více či méně ovlivňovat kvalitu práce učitele a zda je možné, aby se učitel v určité etapě vývoje zasekl (Průcha, 2017).

Průcha (2017) rozlišuje několik fází vývoje profesní dráhy učitele mateřské školy:

- volba učitelské profese;
- profesní start;
 - o profesní adaptace;
 - o profesní vzestup;
- profesní stabilizace;
- profesní vyhasínání.

2.5.1 Volba učitelské profese

Je jisté, že kvalita edukačních a výchovných procesů ve školách závisí na tom, jací lidé se o studium učitelských oborů ucházejí a jak se na něj připravují. V zahraničí je zájem o studium učitelských oborů poměrně vysoký, v České republice až enormně vysoký a každým rokem počet uchazečů stoupá (Průcha, 2017).

Odborníci si pokládají otázky, proč se tento zájem každým rokem zvyšuje a přetrvává a zda všichni absolventi učitelských oborů po ukončení studia toto povolání opravdu vykonávají. Havlík (1995) svým empirickým šetřením zaměřeným na motivaci k výkonu učitelské profese, prováděným v roce 1995, došel k závěru, že mnohdy není zájem o studium na pedagogické fakultě u studentů reálný a ti se poté buď nedostaví k přijímacím zkouškám, anebo nakonec zvolí jinou, preferovanější fakultu. Motivovanějšími ke studiu učitelství jsou ženy.

2.5.2 Profesní start

Dle Průchy (2002) je nejnáročnějším, zároveň ale nejdůležitějším obdobím pro výkon učitelské profese první rok, kdy se utváří profesní dovednosti učitele, probíhá adaptace na nové prostředí, podmínky a úkoly. Čeští i zahraniční autoři hovoří o tom, že v této fázi může učitel v souvislosti s profesní adaptací zažít tzv. „šok z reality“.³ Učitel naráží na své nedostatky a nepřipravenost na věci, které se od něj vyžadují.

Šok z reality je podle Šimoníka (1994) stav, kdy se sny, ideály a představy začínajícího učitele dostávají do konfliktu s realitou.

Tyto představy a ideály o učitelské profesi si student vytváří zpravidla na základě vlastních vzpomínek z mateřské školy (Podlahová, 2004).

Z těchto důvodů jsou dle Vítečkové (2018) v praxi nejvíce zlomové první tři roky, kdy se jedinec rozhoduje, zda v této profesi bude dále setrvávat, anebo z ní odejde.

³ M. Pířová (1999) preferuje místo termínu „šok z reality“ termín „profesní náraz“. Dle jejích slov ne všichni začínající učitelé vnímají období profesního startu a adaptace jako šokující.

Alan (1989) uvádí, že podle sociologických výzkumů existuje hned několik možných způsobů realizace profesního startu. Pro mladé lidi bývá profesní start jakýmsi experimentem s řadou úskalí.

Pro fázi profesního startu jsou podle Alana (1989) charakteristické tři druhy rozporů:

- rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi učitele;
- rozpor mezi osobními aspiracemi učitele a zájmy organizace;
- rozpor mezi současným postavením učitele a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá.

2.5.3 Zkušený učitel – učitel expert – profesní stabilizace

Po období profesního startu následuje další fáze vývoje profesní dráhy učitele, a sice období stabilizace. Výzkumy, které se tímto obdobím zabývají, definují učitele jako experta, optikou české terminologie tedy zkušeného učitele (Průcha, 2017).

Průcha (2017) uvádí, že zkušeným učitel začíná být tehdy, když mu není třeba dále poskytovat soustavnou odbornou pomoc. Zpravidla se o učiteli jako expertovi mluví zhruba po pěti letech jeho učitelské praxe. Zkušeného učitele lze charakterizovat podle jeho kompetencí.

2.5.4 Vyhasínající učitel – profesní vyhasínání

V této fázi profesní dráhy učitele se nejčastěji používají dva termíny, a sice „efekt vyhasínání“ a „syndrom vyhoření“ (Průcha, 2017).

Efekt vyhasínání Průcha (2017) popisuje jako psychické vyčerpání učitele, jeho profesní ochablost a celkovou pasivitu k výkonu profese. U učitelů dochází v této fázi ke změně hodnot. Pozorovatelná je u nich zvýšená orientace na výdělek, pracovní podmínky a zájem o dobrý pracovní kolektiv.

Podle Johnsona et al., (2005) vzniká syndrom vyhoření jako důsledek silného, dlouhotrvajícího a neustupujícího stresu. Dále uvádí, že v porovnání s jinými povoláními je právě mezi učiteli prokázána vysoká míra prožívaného stresu.

Podle Státního zdravotního ústavu trpí stresem zhruba 60 % vyučujících (Kebza & Šolcová, 2003).

Vyhořelý učitel se může projevovat různými způsoby, mezi nejčastější příznaky patří: učitel se necítí fyzicky dobře, prožívá silnou únavu a vyčerpání, necítí uspokojení ze své práce, investuje do své práce minimum energie, není schopný efektivní komunikace, chová se necitlivě k druhým lidem, omezuje kontakt s kolegy a dětmi na minimum, co nejdříve odchází z mateřské školy, není otevřený novinkám, vyhýbá se úkolům nad nutné minimum, přehlíží pracovní problémy a podává horší pracovní výkon než dříve (Smetáčková et al., 2020).

2.6 Povinnosti učitele mateřské školy podle RVP PV

Nepostradatelným dokumentem pro učitele mateřské školy je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). RVP PV (2021) jasně vymezuje, za co je učitel mateřské školy odpovědný. Dále jsou v něm uvedeny odborné činnosti, které učitel mateřské školy vykonává, a jakým způsobem by měl vzdělávání vést.

Mezi klíčové odpovědnosti učitele mateřské školy dle RVP PV (2021) patří zejména:

- vypracování školního (třídního) vzdělávacího programu podle požadavků RVP PV;
- zpracování plánovaného a cílevědomého programu pedagogických činností;
- pravidelné monitorování průběhu předškolního vzdělávání a hodnocení jeho výsledků a podmínek.

Náplní práce učitele mateřské školy dle RVP PV (2021) jsou zejména tyto odborné činnosti:

- na základě analýzy individuálních a věkových potřeb zajišťuje vzdělávání a výchovu dětí;
- skupinové a individuální vzdělávací činnosti realizuje tak, aby kladl důraz na rozvoj a rozšiřování kompetencí dětí, zejména jejich dovedností, postojů a schopností;
- s důrazem na věk a individualitu dětí uplatňuje didaktické prvky a oborové metodiky;
- u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami plánuje a realizuje individuální výchovně vzdělávací činnosti;

- vyhodnocuje efektivitu vzdělávacího programu, hodnotí výsledky práce a také podmínky vzdělávání (tzv. evaluační činnosti);
- výsledky evaluační činnosti a pokroků ve vzdělávání dětí uplatňuje v plánování a procesu vzdělávání;
- ostatní zaměstnance mateřské školy odborně vede a dohlíží na jejich postupy v rámci vzdělávání a výchovy dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními;
- organizuje poradenské aktivity pro rodiče v rámci svých kompetencí učitele mateřské školy;
- na základě analýzy vlastních vzdělávacích potřeb pracuje na svém sebevzdělávání;
- reaguje na podněty získané od rodičů, spolupracovníků, obce a základní školy.

Učitel mateřské školy musí dle RVP PV (2021) vést vzdělávání takovým způsobem, aby:

- se dítě v mateřské škole cítilo dobře po všech stránkách;
- se dítě rozvíjelo podle svých možností a schopností;
- byl neustále povzbuzován individuální rozvoj každého dítěte;
- dítě mělo k učení dostatek vhodných podnětů;
- dítě mělo z učení radost;
- u dětí docházelo k posilování jejich sebevědomí a zvyšovala se jejich důvěra v sebe samého a ve své schopnosti;
- děti mohly navazovat a posilovat vzájemné vztahy a ve skupině se cítily bezpečně;
- rozvoj jazyka a řeči byl u dětí dostatečně podporován a stimulován;
- děti měly prostor seznámit se se vším, co je důležité pro jejich běžný život;
- si děti byly vědomy toho, že vlastními činnostmi mohou ovlivňovat své okolí;
- se děti cítily podporovány a obdržely zvláštní pomoc ve chvílích, kdy ji potřebují.

2.7 Profesionální kompetence učitele mateřské školy

Profesionální kompetencemi učitele mateřské školy a jejich dělením se zabývá mnoho autorů. Lze proto s jistotou tvrdit, že na tyto kompetence je možné nahlížet z různých hledisek (Svobodová, 2017).

Mertin a Gillernová (2010) rozumí pod pojmem profesní kompetence jakýsi soubor všech dovedností učitele.

Struktura profesních kompetencí, kterou uvádí Vašutová (2007), se skládá ze sedmi kategorií:

- kompetence předmětové;
- kompetence didaktické a psychodidaktické;
- kompetence pedagogické;
- kompetence diagnostické a intervenční;
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní;
- kompetence manažerské a normativní;
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

2.7.1 Kompetence předmětové

Učitel, který splňuje předpoklady předmětové kompetence, je znalý rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a aktivně aplikuje v rámci projektů a výuky v mateřské škole teoretické i odborné znalosti z oboru. Každý učitel mateřské školy by měl být kvalifikovaným odborníkem v oblasti předškolního vzdělávání. Zároveň by měl ovládat široké spektrum dovedností, například z oblasti výchovy (hudební, tělesné, výtvarné atd.), a vědomostí týkajících se mateřského jazyka, matematiky, přírodních věd apod. Cílem je tyto výchovné oblasti a vědomosti propojovat tak, aby u dětí docházelo k rozvoji tvůrčího i kritického myšlení (Vašutová, 2007).

2.7.2 Kompetence didaktické a psychodidaktické

Podstatou těchto učitelských kompetencí je vhodné zařazování výukových metod a organizačních forem do výuky, a to na základě předem určeného cíle a obsahu vyučovací hodiny. Učitel by měl umět zároveň využívat alternativních didaktických postupů tak, aby výuka byla přizpůsobena individuálním potřebám dítěte (Vašutová, 2007).

2.7.3 Kompetence pedagogické

Učitel nabízí dětem všestranně zaměřené činnosti, které má dobře promyšlené. Každou činnost provádí s vědomím jasného cíle. Zároveň je ale připraven improvizovat

v situacích, na které nebyl připraven, a působit při tom profesionálně. Je si dobře vědom, že všechny činnosti a situace, které se v průběhu dne v mateřské škole dějí, ovlivňují dítě a působí na jeho celkový rozvoj osobnosti. Učitel podněcuje dětskou zvědavost a spolu s dětmi projevuje opravdový zájem o společně strávený čas a činnosti. Učitel zařazuje prožitkové, kooperativní a situační učení (Vašutová, 2007).

2.7.4 Kompetence diagnostické a intervenční

Učitel by si měl být vědom všech specifík, která jsou typická pro předškolní věk. Měl by dbát na potřeby dětí a respektovat jejich vývojové zvláštnosti. Měl by dětem dávat na výběr mezi skupinovými, či individuálními činnostmi, ale vždy tak, aby při nich byly naplněny všechny potřeby. Učitel zvládne diagnostikovat dítě se specifickými vzdělávacími potřebami a ví, jak v takovém případě dále postupovat. Provádí průběžnou pedagogickou diagnostiku, aby reagoval na všechny specifické potřeby dětí, dokázal včas rozpoznat případné sociálně patologické jevy chování a dokázal pro ně najít adekvátní řešení (Vašutová, 2007).

2.7.5 Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Pokud je učitel vybaven těmito třemi kompetencemi, dokáže v dané skupině dětí vytvářet a udržovat emočně příznivé klima, přispívat k jejich socializaci a efektivně komunikovat jak s nimi, tak s rodiči a dalšími kolegy, či odborníky. Vzhledem k tomu, že učitel mateřské školy pracuje v kolektivu malé sociální skupiny, kterou tvoří děti, měl by se vztah mezi ním a dětmi zakládat na vzájemném respektu a sám učitel by měl být zároveň schopen empatie (Vašutová, 2007).

2.7.6 Kompetence manažerské a normativní

Jak už z názvu vyplývá, nejčastěji jsou tyto kompetence vyžadovány od osob v manažerských pozicích, v případě mateřské školy tedy například od ředitele. Ten by měl díky těmto kompetencím být schopen organizovat práci jak skupin, tak jednotlivců tak, aby bylo dosaženo předem stanovených cílů. V rámci této kompetence je po ředitelích či učitelích vyžadováno, aby znali nezbytnou legislativu, smysluplně a neformálně plánovali, evaluovali a usilovali o zvýšení kvality vzdělávání i celkového jména školy (Vašutová, 2007).

2.7.7 Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel by měl mít zájem rozšiřovat si svůj profesní a všeobecný rozhled. Stejně tak by měl dodržovat zásady profesní etiky. V širším slova smyslu to pro učitele mateřské školy znamená, že bude profesionálně vystupovat na půdě mateřské školy i na veřejnosti a že bude aktivně a systematicky vyhledávat aktivity, které pomohou jeho dalšímu vzdělávání (Vašutová, 2007).

2.8 Profesionální dovednosti učitele mateřské školy

Pedagogické dovednosti lze chápat jako cílené a účelné činnosti učitele. Podoba těchto dovedností je utvářena v dlouhodobém procesu, který se zakládá především na individuálních zkušenostech jedince (Dytrtová, 2009).

Podle Švece (2002) však pouhé zkušenosti nejsou pro vytvoření pedagogických dovedností dostačující.

Pedagogické dovednosti mohou být dále ovlivněny prvními zkušenostmi ze školy či pedagogických praxí, prožitky jedince a jeho a osvojenou teorií. Dalšími důležitými aspekty jsou sebehodnocení a sebereflexe. Sebehodnocení a sebereflexe posouvají jedince vpřed a pomáhají mu ve zdokonalování sebe samého (Dytrtová, 2009).

Dalším předpokladem pro rozvíjení těchto dovedností je vnitřní motivace jedince, jeho zájem o učitelskou profesi a pracování na sobě samém (Švec, 2002).

Chris Kyriacou (2012) popisuje sedm klíčových pedagogických dovedností:

- příprava a plánování – dovednost, díky které učitel dokáže volit vhodné výukové cíle a také nejadekvátnější metody a prostředky pro dosažení těchto cílů;
- realizace činností – dovednost aktivního zapojování dětí do všech činností;
- řízení činností – dovednost, která učiteli umožňuje organizovat činnosti tak, aby byl udržen zájem a pozornost dětí;
- klima třídy – dovednost vytvářet a udržovat pozitivní přístup dětí k činnostem;
- kázeň – dovednost udržovat ve třídě pořádek a kázeň;
- hodnocení prospěchu dětí – dovednost hodnocení výsledků dětí za účelem jejich dalšího vývoje;

- evaluace a reflexe vlastní práce – dovednost, díky které je učitel schopen sebereflexe a také sebehodnocení, včetně hodnocení vlastní pedagogické práce, což mu pomáhá k posouvání se dopředu.

Dytrtová (2009) uvádí, že spolu jednotlivé oblasti dovedností souvisí a mohou se tak vzájemně doplňovat či ovlivňovat. Kupříkladu dovednost plánování a přípravy činnosti může výrazně ovlivnit jejich samotnou realizaci.

2.9 Učitel mateřské školy a očekávání ze strany rodičů

Jaká očekávání mají rodiče dětí od učitele v mateřské škole a co u něj považují za nezbytné, zjišťovaly pomocí dotazníkového šetření Svobodová a Vítečková (2017). Odpovědi byly rozděleny do několika oblastí.

Ve vztahu k dítěti je pro rodiče důležitá empatie a porozumění ze strany učitele. Učitel by měl dítěti poskytovat podporu, pocit bezpečí a jistoty. Měl by dítěti rozumět, především jeho psychice a případným zvláštnostem či problémům (Svobodová & Vítečková, 2017).

Druhá oblast se týkala diagnostických dovedností učitele. Rodiče od něj v této oblasti očekávají perfektní znalosti o celkovém vývoji dítěte a o možných poruchách jeho vývoje. Dále je pro ně nezbytné, aby učitel dokázal diagnostikovat případné sociálně patologické projevy dětí, znal možnosti prevence těchto projevů a jejich vhodnou nápravu (Svobodová & Vítečková, 2017).

Třetí oblast byla zaměřena na vztah k rodičům. Zde rodiče od učitele očekávají spolupráci, upřímnost, empatii, jasnost a konkrétnost (Svobodová & Vítečková, 2017).

V další oblasti se jednalo o vztah učitele k vlastní profesi. Rodiče považují za důležité, aby učitel měl své povolání rád, vykonával ho s radostí, měl ambice, chtěl se profesně stále posouvat a pracovat kvalitněji. Dle jejich názoru může mít tato oblast velký vliv na děti a celkovou atmosféru ve třídě. Za méně důležité považují vedení administrativy, znalost norem a zákonů (Svobodová & Vítečková, 2017).

Ve vztahu k mateřské škole a kolegům vnímají rodiče jako důležitou partnerskou spolupráci (Svobodová & Vítečková, 2017).

Šestá oblast byla zaměřená na didaktické dovednosti. V této oblasti se rodiče jasně shodli, že je pro ně prvořadé, aby učitel vždy dokázal zajistit bezpečnost a zdraví dětí. Dále očekávají, že učitel naučí děti vzájemně spolu vycházet, chovat se k sobě slušně a že bude průběžně pracovat na udržování dobrého klimatu ve třídě (Svobodová & Vítečková, 2017).

V poslední, sedmé oblasti rodiče uváděli vlastnosti, které by dle jejich názoru měl mít člověk, který se rozhodne vykonávat či již vykonává profesi učitele v mateřské škole. Rodiče odpovídali volně a jejich odpovědi se velmi často shodovaly. Za nejdůležitější vlastnosti považují trpělivost, upřímnost, zásadovost, vtipnost, optimismus, důvěra, důslednost, spravedlnost, vstřícnost, otevřenost, komunikativnost, kreativitu apod. (Svobodová & Vítečková, 2017).

3 ASISTENT PEDAGOGA

Další relativně novou profesí, se kterou se můžeme na půdě mateřské školy často setkat, je asistent pedagoga. Tato profese má uplatnění u žáků⁴ se speciálními vzdělávacími potřebami a je chápána jako podpůrné opatření⁵ (Kendíková, 2016).

Asistent pedagoga se však svými činnostmi nezaměřuje pouze na pomoc žákům, ale především na pomoc učitelům, a to zejména v jejich profesní činnosti (Tomková et al., 2020).

Je tedy důležité podotknout, že se nejedná o asistenta žáka, jehož pozornost se zaměřuje výhradně na podporu jedince, nýbrž o asistenta pedagoga, který má za úkol pomáhat učitelům (Němec & Martinovská, 2018).

Za stěžejní při zavádění této profese do prostředí mateřské školy se považuje zvolení vhodného asistenta. Nejenže je nezbytné, aby splňoval kvalifikační požadavky, které jsou zákonem dané, musí mít také cit, potřebné dovednosti a schopnosti pro práci s dětmi předškolního věku. Podstatné také je, aby měl asistent zájem a spolupracovat s kolegy a vycházet s nimi a uměl komunikovat s rodiči dětí (Němec & Martinovská, 2018).

Asistentovi pedagoga musí být poskytována metodická podpora, která by měla být intenzivní zejména v učitelových začátcích, později pak v menší míře. Základní metodickou podporu poskytují asistentovi zejména učitelé, kteří s ním spolupracují a pod jejichž metodickým vedením pracuje. V případě nejasností se asistent pedagoga může obrátit také na vedení mateřské školy, které by mu mělo být k dispozici, anebo na poradenské pracovníky, je-li v mateřské škole zřízená pozice psychologa, logopeda či speciálního pedagoga. Asistent by měl být obeznámen s tím, kdy a kde se může na poradenské pracovníky obrátit. Dále by měla být asistentovi nabídnuta možnost konzultovat složitější problémy se zaměstnanci školských poradenských zařízení. Školská poradenská zařízení rozlišujeme na:

⁴ Přestože se v souvislosti se vzděláváním v mateřské škole používá termín „dítě“, legislativa, která se týká asistenta pedagoga pracuje s termínem „žák“, tudíž v souladu s terminologií, je i v této kapitole termín „žák“ používán (Němec a Martinovská, 2018).

⁵ „Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ (Školský zákon, § 16, 2021, s. 10).

- speciálně pedagogická centra;
- pedagogicko-psychologické poradny (Němec & Martinovská, 2018).

Funkce asistenta pedagoga v mateřské škole je zřizována ředitelem příslušné školy a je podmíněna souhlasem příslušného krajského úřadu (Kendíková, 2016).

3.1 Legislativní požadavky pro asistenta pedagoga

Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů spadá asistent pedagoga mezi pedagogické pracovníky, a je tedy nezbytné, aby splňoval předpoklady, které vymezuje § 3 odst. 1 téhož zákona a které jsou nutné pro přímou práci s dětmi. Předpoklady se zde rozumí zdravotní způsobilost jedince, jeho způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, odborná kvalifikace a znalost českého jazyka.

Asistentem pedagoga se podle § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů může stát osoba, která:

- má vysokoškolské vzdělání s pedagogickým zaměřením;
- má vysokoškolské vzdělání, které není zaměřeno na pedagogiku, je však doplněno v programu celoživotního vzdělávání, zaměřeném na oblast pedagogiky nebo s dokončeným studiem pro asistenty pedagoga, realizovaným institucemi pro další vzdělávání pedagogických pracovníků nebo vysokými školami;
- má vyšší odborné vzdělání se zaměřením na sociální pedagogiku nebo na přípravu pedagogických asistentů;
- má vyšší odborné vzdělání, které není zaměřeno na pedagogiku, je však doplněno v programu celoživotního vzdělávání, zaměřeném na oblast pedagogiky nebo s dokončeným studiem pro asistenty pedagoga, realizovaným institucemi pro další vzdělávání pedagogických pracovníků nebo vysokými školami;
- má střední vzdělání zaměřené na přípravu pedagogických asistentů, zakončené maturitní zkouškou;
- má středoškolské vzdělání, které není zaměřeno na pedagogiku, je však doplněno v programu celoživotního vzdělávání, zaměřeném na oblast

pedagogiky nebo s dokončeným studiem pro asistenty pedagoga, realizovaným institucemi pro další vzdělávání pedagogických pracovníků nebo vysokými školami;

- má základní vzdělání, doplněné kvalifikací v kurzu pro asistenty pedagoga.

Ze vzdělání učitele a asistenta pedagoga a také z popisu těchto profesí vyplývá rozdělení jejich kompetencí. Učitel v mateřské škole, jelikož má několikaleté vzdělání v pedagogickém oboru, bývá tak více kvalifikovaným, zatímco asistent pedagoga má obvykle pouze vzdělání v kvalifikačním krátkodobém kurzu a lze ho tedy považovat za méně kvalifikovaného. Z popisu je zřejmé, že právě učitel je tím, kdo s dětmi vykonává kvalifikovanější činnosti a kdo má na starost veškerou pedagogickou činnost, která ve třídě probíhá. Je nutno podotknout, že učitel toto vykonává u všech dětí ve třídě, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent se při své práci řídí pokyny učitele, poskytuje mu podporu a ve vztahu k dětem vykonává méně kvalifikované činnosti. Asistent však, stejně jako učitel, neposkytuje podporu pouze dítěti se znevýhodněním/postižením, ale také všem ostatním dětem (Němec & Martinovská, 2018).

3.2 Asistent pedagoga a jeho náplň práce v MŠ

Náplň práce asistenta pedagoga definuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž se však odlišuje, zda se jedná o pozici, na kterou jsou kladeny vyšší kvalifikační požadavky, tj. asistenti mají povinnost mít maturitní vzdělání, anebo jsou požadavky nižší a maturita u asistenta není podmínkou (Němec & Martinovská, 2018).

Náplň práce asistenta s maturitním vzděláním:

- přímá pedagogická činnost, která je zaměřena na individuální podporu každého žáka a jejíž postupy jsou stanoveny učitelem;
- podpora žáka při přípravách na činnosti a při jejich realizaci, zároveň je však kladen velký důraz na jeho samostatnost;
- výchovné práce spojené s utvářením hygienických a dalších návyků a také činnosti, které se zaměřují na osvojování sociálních kompetencí (Němec & Martinovská, 2018).

Náplň práce asistenta bez maturitního vzdělání:

- pomoc pedagogickým pracovníkům, a to především při realizování skupinových činností u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, při komunikaci s nimi a s jejich rodiči;
- pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při začleňování do prostředí mateřské školy;
- pomoc žákům při zajišťování pohybu a sebeobsluhy v průběhu dne, ať už v mateřské škole či na společenských akcích, které jsou pořádané mateřskou školou;
- pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při osvojování sociálních kompetencí (Němec & Martinovská, 2018).

4 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Dalším z odborníků, se kterým se můžeme v mateřské škole setkat, je školní speciální pedagog. Školní speciální pedagog zajišťuje činnost školních poradenských zařízení a také v mateřské škole poskytuje poradenské služby (Kucharská et al., 2013).

Zapojování speciálních pedagogů je stále častější, jelikož jsou považováni za velký přínos pro školství. Hlavní výhodou práce těchto odborníků je jejich přímá spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Díky speciálním pedagogům dochází ke zvýšení kvality poradenství v mateřských školách, čímž se zkvalitňuje i péče o žáky⁶ nadané a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mimo jiné dochází u pedagogů ke zvyšování jejich výukových kompetencí a také se zkvalitňuje spolupráce mezi rodinou a školou (Kendíková, 2017).

Spolupráce mezi školním speciálním pedagogem a učitelem se odvíjí od jejich profesionálního a osobnostního postoje ke spolupráci. Zpravidla však speciálně pedagogickou péči o žáka zahajuje ze své iniciativy učitel. Za nejčastější formy jejich spolupráce se považuje například rozhovor, pozorování žáka v průběhu dne, spolupráce s učitelem, společný rozbor činností žáka apod (Kucharská et al., 2014).

Učitel je pro školního speciálního pedagoga jakýmsi zdrojem informací o daném žákovi. Informuje jej o potížích, které žák má, a popisuje jejich úroveň (Kucharská et al., 2014).

4.1 Legislativní požadavky pro speciálního pedagoga

Speciální pedagog se stejně jako asistent pedagoga řadí podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů mezi pedagogické pracovníky. I pro něj tedy platí povinnost splňovat předpoklady vymezené § 3 odst. 1, a sice bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka, způsobilost k právním úkonům a odborná kvalifikace.

Školním speciálním pedagogem se podle § 18 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů může stát osoba, která:

⁶ Podobně jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, i legislativa týkající se školního speciálního pedagoga a školního psychologa pracuje s pojmem „žák“ a tedy i v těchto dvou kapitolách bude termín „žák“ používán.

- má vysokoškolské magisterské vzdělání v oblasti pedagogických věd, které je zaměřeno na speciální pedagogiku;
- má vysokoškolské magisterské vzdělání v oblasti pedagogických věd, které je zaměřeno na pedagogiku předškolního věku, na přípravu vychovatelů, učitelů základních či středních škol, doplněné studiem rozšiřujícím odbornou kvalifikaci realizovaném vysokou školou;
- má vysokoškolské magisterské vzdělání v oblasti pedagogických věd, v oboru pedagogika, doplněno studiem rozšiřujícím odbornou kvalifikaci realizovaném vysokou školou.

4.2 Školní speciální pedagog a jeho náplň práce v MŠ

Hlavní činností, která patří do náplně práce školního speciálního pedagoga, je depistážní činnost neboli vyhledávání žáků, kteří potřebují ke vzdělávání speciální vzdělávací potřeby a zařazování těchto žáků do speciálně pedagogické péče. Dále také vykonává diagnostické, intervenční, koordinační a metodické činnosti (Kendíková, 2017).

Zapletalová (2022) uvádí několik hlavních činností, které školní speciální pedagog vykonává:

- v mateřské škole řídí speciálně-pedagogické poradenství;
- zprostředkovává speciálně-pedagogickou diagnostickou činnost;
- podílí se na tvorbě individuálních programů žáka se speciálními vzdělávacími potřebami;
- vede spolupráci se specializovanými pracovišti;
- spolupracuje s dalšími odborníky při přípravě podmínek pro integraci žáků, které mají zdravotní postižení, a dále se zabývá procesem individuální integrace;
- zajišťuje didaktické materiály, speciální pomůcky a případnou úpravu školního prostředí;
- u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje speciálně-pedagogické činnosti a umožňuje případnou reedukační péči;
- navrhuje a realizuje opatření, směřující ke zkvalitňování vzdělávacího procesu v oblasti speciální pedagogiky;

- předává pedagogickým pracovníkům odborné informace, které se zabývají speciální pedagogikou, a dohlíží na jejich aplikaci;
- pedagogickým pracovníkům poskytuje metodickou podporu;
- poskytování poradenské činnosti a podpory zákonným zástupcům žáka.

5 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

Školní psycholog je další z profesí, která se může v mateřské škole uplatnit. Řadí se mezi poradenské pracovníky a v mateřských školách a školách obecně se s nimi lze setkat stále častěji (Kendíková, 2017).

Školní psycholog, který trvale pracuje v prostředí mateřské školy, klade při své práci velký důraz na dodržování systému, v jehož rámci poskytuje své služby. Velkou výhodou je, že práce s dítětem probíhá v prostředí, kde jeho problém, a může tedy být pro něj nepříjemné až ohrožující (Zapletalová, 2022).

Školní psycholog pracuje s celým třídním kolektivem, tedy i s dětmi, které nemají patrné problémy. Dále se věnuje práci s pedagogickým sborem, čímž dochází k velké prevenci ke vzniku problémů. Školní psycholog žáka sleduje nejen po dobu poskytování péče, ale i po jejím ukončení, a to v prostředí, které je pro něj i psychologa blízké, což lze považovat za velkou výhodu (Zapletalová, 2022).

Mateřské školy, ve kterých školní psychologové působí, zaznamenávají značné zlepšení školního klimatu. Zlepšuje se také komunikace jak se žáky, tak s rodiči a dalšími odborníky, u pedagogických i poradenských pracovníků dochází ke zvyšování jejich kompetencí (Kendíková, 2017).

5.1 Legislativní požadavky pro školního psychologa

I školní psycholog, stejně tak jako již zmínění odborníci, musí podle § 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů být zdravotně způsobilý, být způsobilý k právním úkonům, být bezúhonný, musí mít znalost českého jazyka a potřebnou kvalifikaci pro výkon této profese, neboť i on je podle § 2 tohoto zákona pedagogickým pracovníkem.

Školním psychologem se podle § 19 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů může stát osoba, která:

- má vysokoškolské magisterské vzdělání v oblasti psychologie.

5.2 Školní psycholog a jeho náplň práce v MŠ

Kromě diagnostických a depistážních činností vykonává školní psycholog také práce konzultační, poradenské, intervenční, metodické a také vzdělávací činnost. Jeho práce spočívá zejména ve vedení rozhovorů (Zapletalová, 2022).

Činnosti, které školní psycholog vykonává, více popisuje příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění:

- vyhledávání specifických poruch učení;
- diagnostika žáků, kteří mají výchovné, nebo výukové problémy;
- vyhledávání a diagnostika žáků nadaných;
- zkoumání a hodnocení třídního klimatu;
- péče o integrované žáky;
- individuální práce se žáky, kteří mají osobní problémy;
- předcházení školnímu neúspěchu, či jeho případná náprava a vedení;
- hygiena a techniky učení;
- individuální či skupinová práce s žáky;
- podpora spolupráce dětí s učitelem;
- poskytování metodické pomoci a individuálních konzultací pedagogickým pracovníkům v oblasti vzdělávání a výchovy;
- poskytování konzultací a podpory rodičům při problémech žáka;
- poskytování pomoci při řešení multikulturních problémů ve školním prostředí;
- tvoření a vedení pracovních seminářů pro pedagogické pracovníky;
- zajištění funkčnosti poradenských služeb, které škola poskytuje;
- zprostředkování poradenských služeb mimo instituci a zajištění optimální spolupráce mezi školou a dalšími zařízeními (např. zdravotnické);
- pomoc učitelům v oblasti psychodidaktiky, včetně poskytování podpory při plánování školního vzdělávacího programu.

6 LOGOPED

S logopedickou péčí se setkáváme již v mateřské škole a je záležitostí dlouhodobou. Logopedická péče vyžaduje denní, systematické cvičení a aby byla co nejeftivnější, je nutná spolupráce s rodiči (Bezděková, 2014).

Učitel mateřské školy může v rámci své práce spolupracovat jak s logopedickým preventistou, tak s klinickým logopedem. Kompetence těchto dvou odborníků se však liší (Bezděková, 2014).

6.1 Logopedický preventista

Dle Kutákové (2011) se logopedickými preventisty stávají zpravidla učitelky mateřských škol, které ke svému vzdělání absolvují logopedický kurz. Po absolvování krátkodobého logopedického kurzu se preventista u dětí zaměřuje na prevenci poruch řeči a také se věnuje tzv. prostým dyslaliím a jejich odstraňování.

Logopedické preventistky obvykle pracují s celou třídou a za pomoci nejrůznějších, vždy však dopředu promyšlených her se snaží u dětí rozvíjet schopnosti, které jsou nezbytné pro plynulý a správný vývoj řeči. Dále se soustředí na depistáž dětí, u kterých je riziko vzniku narušení komunikačních schopností zvýšené. V případě, že má preventista u dítěte podezření na poruchu řeči, má povinnost informovat rodiče a poskytnout jim potřebné informace či poradit další postupy (Kutáková, 2011).

Do kompetencí logopedického preventisty nespadá diagnostika a náprava řeči, jelikož rozsah jeho vzdělání není pro výkon těchto činností dostatečný (Bezděková, 2014).

Logopedický preventista působí na rozdíl od klinického logopeda v resortu školství (Škodová & Jedlička, 2003).

6.2 Klinický logoped

Klinický logoped je odborník s vysokoškolským vzděláním, jehož studium logopedie je zakončené státní závěrečnou zkouškou. Kromě toho musí také absolvovat atestační zkoušku, která mu navíc umožňuje vykonávat tuto profesi samostatně (Bezděková, 2014).

Vzdělávání klinického logopeda však nekončí dokončením studia, jeho povinností je vzdělávat se celoživotně a poznatky, které získává, vhodně aplikovat do klinické praxe. Za zvolení a používání vhodných terapeutických metod je klinický logoped právně odpovědný (Škodová & Jedlička, 2003).

Do kompetencí klinického logopeda patří v první řadě logopedická diagnostika. Poté je sestaven plán terapie, se kterým logoped klienta seznámí. Obsahem tohoto plánu je stanovení potřebných postupů, určení délky trvání terapie a intenzity docházení klienta. Dále do jeho kompetencí spadá samotné poskytování logopedické péče a předávání informací k domácímu cvičení (Bezděková, 2014).

Velkou výhodou klinické logopedie je mezioborová spolupráce. Klinický logoped působí v resortu zdravotnictví, a tak úzce spolupracuje jak s lékaři, například s pediatrem, foniatrem, neurologem atd., tak s pedagogy, či psychologem (Škodová & Jedlička, 2003).

Vzhledem k možnosti propojenosti výše zmíněných oborů se ambulance klinického logopeda většinou nacházejí ve zdravotnických zařízeních (Bezděková, 2014).

Klinický logoped může logopedickou péči poskytovat jak dětem, tak i dospělým, kteří mají narušenou komunikační schopnost (Bezděková, 2014).

7 CHŮVA

Dalším odborníkem, se kterým může učitel mateřské školy spolupracovat, je chůva (Splavcová et al., 2020). Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících chůva nespadá mezi pedagogické pracovníky. Mateřská škola chůvu zaměstnává zpravidla v rámci šablon.

Práce chůvy je spojena s přijímáním dvouletých dětí do mateřských škol, čemuž se v poslední době věnuje více pozornosti (Splavcová et al., 2020).

Chůva pomáhá pedagogickému pracovníkovi s dvouletými dětmi a s péčí o ně, a to především jedná-li se o pomoc při sebeobsluze dítěte, při zajišťování jeho ochrany zdraví a bezpečnosti, a také s individuálními potřebami dítěte. Zařazování profese chůvy do mateřských škol má přispívat ke stálému zlepšování vzdělávacích podmínek (Operační program Výzkum, vývoj, vzdělávání, MŠMT [online], cit. 2022).

Aby mateřská škola mohla využít profese chůvy, musí integrovat alespoň dvě dvouleté děti (Operační program Výzkum, vývoj, vzdělávání, MŠMT [online], cit. 2022).

Většina mateřských škol zařazuje dvouleté děti do heterogenních tříd, aby zaplnily jejich kapacitu. Některé mateřské školy však již zřizují pro dvouleté děti samostatné třídy (Splavcová et al., 2020).

Dle vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání má mateřská škola povinnost, aby v momentě, kdy se ve třídě nachází dvě či více dětí do tří let, byl k učiteli přiřazen nepedagogický pracovník. Po stránce personálního zajištění se jedná o základní podmínku, kterou musí mateřská škola splnit, pokud chce vzdělávat děti od dvou let. Jak již bylo zmíněno, chůva není pedagogickým pracovníkem a učiteli pouze pomáhá, nepřebírá tedy odpovědnost za děti a přítomnost učitele je vždy nutná.

7.1 Legislativní požadavky pro chůvu

Profesní kvalifikaci pro vykonávání profese chůvy lze získat v rámci kurzů akreditovaných ministerstvem práce a sociálních věcí. Jedná se o rekvalifikační kurzy Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky a Chůva pro dětské koutky. Uvedené profesní kvalifikace spadají pod Národní soustavu kvalifikací (Zákon č. 179/2006 Sb.).

Dále je také možné absolvovat minimálně středoškolské vzdělání z oboru zdravotnictví, sociální péče, či pedagogiky (Operační program Výzkum, vývoj, vzdělávání, MŠMT [online], cit. 2022).

7.2 Chůva a její náplň práce v MŠ

Pracovní náplň chůvy je vždy stanovena ředitelem příslušné mateřské školy, a to po vyhodnocení reálných potřeb dětí. Mezi hlavní činnosti chůvy (viz Národní soustava povolání) však patří:

- péče o dítě – oblékání, mytí a přebalování dítěte;
- pomoc dítěti při osvojování si stravovacích a hygienických návyků;
- vymýšlení a aplikování výtvarných technik pro rozvíjení všech stránek dítěte;
- rozvoj paměti, pozornosti a soustředěnosti dítěte;
- neustálé výchovné působení na dítě prostřednictvím hry v různých prostředích;
- četba pohádek;
- vedení dítěte k osvojování si sociálních dovedností;
- dbání na dodržování zásad bezpečnosti a prevenci úrazů;
- spolupráce s rodinou při řešení eventuálních výchovných problémů.

8 PÁROVÁ VÝUKA

Učitel mateřské školy může při své práci spolupracovat nejen s řadou odborníků, ale i s dalším kvalifikovaným učitelem (Cook, 2004).

Párovou výuku⁷ popisuje Cook (2004) ve své publikaci jako stav, kdy je skupina žáků v jedné třídě vyučována dvěma učiteli současně a jejich odpovědnost je přitom sdílená. Párová výuka je založena především na spolupráci dvou učitelů a může probíhat několika způsoby. Pro učitele méně náročným způsobem je, když je třída rozdělena na skupiny a učitelé se žákům věnují individuálně, nebo také způsob, kdy pouze jeden učitel provádí výuku a druhý je v roli pozorovatele.

Náročnějším způsobem je vyučování společné, tedy obou učitelů zároveň, a to z toho důvodu, že jejich výukové metody a postupy by se měly propojovat a navazovat na sebe (Cook, 2004).

Párová výuka má řadu výhod, a to jak pro žáky, tak i pro učitele. Žákům se při vyučování metodou párové výuky může dostávat daleko více pozornosti než s učitelem jedním, který má sám na starost celou skupinu. Zejména pro heterogenní třídy je využití párové výuky velkým přínosem, vzhledem k věkovému smíšení žáků v těchto třídách (Cook, 2004).

Je potvrzeno, že učitelé, kteří se podílejí na párové výuce, lépe rozumí kurikulu a efektivněji reagují na potřeby žáků, a to zejména díky snadnější individualizaci a diferenciaci celé výuky. Učitelé mohou při výuce uplatňovat své rozdílnosti, ať už osobnostní, rozdíly ve stylu vyučování nebo například v komunikaci se žáky, čímž dochází ke sdílení a předávání zkušeností jeden druhému a učitelé tak cítí větší pocit podpory. Také naplňování učitelských rolí je pro učitele při párové výuce o poznání snazší (Cook, 2004).

⁷ Rovněž označována jako „tandemová výuka“.

PRAKTICKÁ ČÁST

9 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak probíhá spolupráce mezi učitelem mateřské školy a dalšími pedagogickými pracovníky a odborníky. Dále také, jak tuto spolupráci obě strany vnímají, v čem shledávají její pozitivita a negativa a jaké faktory jejich vzájemnou spolupráci ovlivňují.

Kvalitativní šetření bylo prováděno formou polostrukturovaného rozhovoru, jehož cílem bylo zodpovědět na několik níže uvedených výzkumných otázek:

- 1. Jak vnímají spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky a odborníky (asistent pedagoga, speciální pedagog, psycholog, logopedický preventista, chůva, párová výuka) učitelé mateřských škol?**

První výzkumná otázka se zabývá učiteli mateřských škol a jejich názorem na spolupráci s jednotlivými odborníky.

- 2. Jak vnímají spolupráci s učiteli mateřských škol další pedagogičtí pracovníci a odborníci (asistent pedagoga, speciální pedagog, psycholog, logopedický preventista, chůva, párová výuka)?**

Druhá výzkumná otázka se naopak zabývá názory jednotlivých odborníků na jejich spolupráci s učiteli mateřských škol.

- 3. Co ovlivňuje vzájemnou spolupráci mezi učiteli mateřských škol a dalšími pedagogickými pracovníky a odborníky (asistent pedagoga, speciální pedagog, psycholog, logopedický preventista, chůva, párová výuka)?**

Cílem další výzkumné otázky je zjistit, které faktory mohou zásadně ovlivňovat spolupráci mezi učitelem mateřské školy a jednotlivými odborníky.

- 4. Jaká jsou identifikovaná pozitiva vzájemné spolupráce mezi učitelem mateřské školy a dalším pedagogickým pracovníkem, či odborníkem? Jaká jsou identifikovaná rizika vzájemné spolupráce mezi učitelem mateřské školy a dalším pedagogickým pracovníkem, či odborníkem?**

Poslední výzkumná otázka si dává za cíl zjistit, co shledávají jak učitelé mateřských škol, tak jednotliví odborníci za hlavní pozitiva a negativa vzájemné spolupráce.

10 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Empirická část bakalářské práce se zakládá na kvalitativním výzkumu. Kvalitativní výzkum je definován jako výzkum, při němž není potřeba k získávání výsledků žádných statických procedur ani jiných kvantitativních způsobů (Strauss a Corbinová, 1999).

Pro dané výzkumné šetření byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Švaříček a Šed'ová (2007) uvádí, že základem polostrukturovaného rozhovoru je předem připravený seznam otázek a témat. Dále také uvádí, že metoda polostrukturovaného rozhovoru je u kvalitativního výzkumu nejčastěji využívanou metodou sběru dat.

Výsledky výzkumného šetření jsou zpracovány formou příkladů inspirativní praxe. Dle Tomkové a kol. (2020) termín *inspirativní praxe* označuje specifickou variantu příkladu dobré praxe, která je typická při zavádění nových postupů a vytváření nových podmínek. Cílem inspirativní praxe je dokázat funkčnost příkladu dobré praxe neboli nastínit určitý koncept a vyobrazit jeho včlenění do výuky. Jedná se o vzájemné propojení teorie, ze které čerpá vzdělávací a výchovný záměr za působení specifických podmínek.

Původním cílem bylo písemně se dotazovat učitelů na to, se kterými pedagogickými pracovníky či odborníky spolupracují. Nakonec jsem však mateřské školy kontaktovala telefonicky a zjistila jsem nejčastější typy spolupráce učitelů. Do empirické části bakalářské práce jsem zařadila nejvíce zapojované odborníky a další pedagogické pracovníky v mateřských školách.

10.1 Časový harmonogram výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v rozmezí dvou měsíců, a to hlavně proto, že se nerealizovalo pouze v jedné mateřské škole, nýbrž ve více školách. Mateřské školy, které jsem si pro své výzkumné šetření vybrala, se nacházejí na různých místech v jižních Čechách, a tak bylo provádění rozhovorů časově náročné. Dalším důvodem bylo, že odborníci, které jsem ke zpracovávání výzkumu potřebovala, byli časově velmi vytížení, a tak i domluva s nimi byla složitější. První rozhovor proběhl v polovině března 2022 a poslední v polovině května 2022.

10.2 Kódování rozhovorů

Hendl (2006) charakterizuje kódování v kvalitativním výzkumu jako nepřetržité srovnávání pojmů a fenoménů.

Strauss a Corbin (1999) rozlišují tři skupiny kódování. První skupinou je kódování otevřené, které bylo zvoleno i pro tuto práci. Druhou skupinou je kódování selektivní a skupinou poslední je kódování axiální.

10.3 Etické aspekty výzkumu

Všichni komunikační partneři, kteří mi poskytli rozhovor, byli na začátku naší schůzky obeznámeni s pořízením zvukového záznamu našeho rozhovoru. Všichni souhlasili, avšak s podmínkou, že získané informace budou využity pouze pro zpracování této bakalářské práce. Kvůli zachování anonymity jsou jména komunikačních partnerů změněna a názvy mateřských škol nezmiňuji. Zachován zůstal pouze reálný věk komunikačních partnerů a délka jejich praxe, s čímž všichni dotazovaní souhlasili.

11 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor je tvořen osmi učiteli a čtyřmi odborníky, kteří působí v různých mateřských školách po Jihočeském kraji. Všechny rozhovory byly realizovány přímo v mateřských školách, což bylo velmi příjemné a autentické. Hledání některých odborníků bylo trochu složitější, protože nejsou v mateřských školách zatím zapojováni v takové míře jako například na základních školách. Někteří učitelé a odborníci mi byli doporučeni, jiné jsem znala a osobně jsem se setkala s jejich prací, která se mi líbila, a tak jsem se je rozhodla oslovit. V zájmu anonymity byla jména komunikačních partnerů změněna.

Tabulka č. 1: Charakteristika výzkumného souboru

Jméno	Věk	Délka pedagogické praxe	Pracovní pozice
Radka	55 let	35 let	Učitelka
Petra	38 let	15 let	Učitelka
Pavla	44 let	11 let	Učitelka
Lucie	55 let	32 let	Učitelka
Kateřina	33 let	5 let	Učitelka
Tereza	26 let	2 roky	Učitelka
Adéla	38 let	10 let	Učitelka
Jitka	56 let	35 let	Logopedický asistent (učitelka)
Michaela	25 let	3 roky	Asistent pedagoga
Marie	43 let	14 let	Školní speciální pedagog
Radek	33 let	4 roky	Školní psycholog
Jana	43 let	2 roky	Chůva

Zdroj: vlastní výzkum

11.1 Stručná charakteristika jednotlivých respondentů

Radka, 55 let

Respondentka Radka je učitelkou mateřské školy již 35 let. Od začátku své praxe působí v menší mateřské škole, která se nachází na okraji krajského města.

Petra, 38 let

Respondentka Petra pracovala jako učitelka ve více mateřských školách. Mateřská škola, ve které nyní působí, se nachází na vesnici nedaleko krajského města. Petra zde nejprve

pracovala jako učitelka, postupem času se však vypracovala na post ředitelky mateřské školy, ve kterém působí dodnes.

Pavla, 44 let

Pavla pracuje jako učitelka ve větší mateřské škole. Začínala zde pracovat jako provozní. Po dokončení studia pracovala dva roky jako asistent pedagoga a nyní zastává post učitelky mateřské školy.

Lucie, 55 let

Lucie za svou praxi vystřídala více mateřských škol, a to jak soukromé, tak i státní. Mateřská škola, ve které je zaměstnaná nyní, je školou státní. Pracuje zde jako zástupkyně ředitele a zároveň jako učitelka. Společně s Pavlou provádí na třídě párovou výuku.

Kateřina, 33 let

Kateřina je učitelkou a zároveň ředitelkou soukromé mateřské školy.

Tereza, 26 let

Tereza je začínající učitelkou mateřské školy. Do mateřské školy, ve které nyní pracuje, nastoupila ihned po dokončení vysokoškolského studia.

Adéla, 38 let

Adéla působí jako učitelka v mateřské škole již deset let. Jedná se o větší, státní mateřskou školu, kterou tvoří dvanáct tříd.

Jitka, 56 let

Jitka pracuje jako učitelka mateřské školy a absolvovala kurz logopedického asistenta.

Michaela, 25 let

Michaela působí ve stejné mateřské škole jako Radka a spolupracují spolu. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a nyní dokončuje vysokoškolské studium se zaměřením na pedagogiku volného času. Rok pracovala jako učitelka v soukromé mateřské škole a nyní pracuje jako asistent pedagoga v mateřské škole státní.

Marie, 43 let

Marie je školním speciálním pedagogem. Vystudovanou má střední pedagogickou školu, předškolní vzdělávání na vysoké škole, navazovala rozšiřujícím studiem speciální pedagogiky se zaměřením na tyflopédii a dále studiem speciální pedagogiky – poradenství.

Radek, 33 let

Radek pracuje jako školní psycholog. Po ukončení gymnázia pokračoval studiem psychologie a nyní dokončuje doktorské studium. Svou práci má rád hlavně proto, že rád pomáhá dětem a přijde mu zajímavé pozorovat jejich odlišné znaky.

Jana, 43 let

Jana pracuje dva roky jako chůva u dvouletých dětí v menší vesnické mateřské škole.

12 ANALÝZA ROZHOVORŮ

Všechny rozhovory byly zprvu zaznamenávány jako audio nahrávky. Poté byly z audio nahrávek přepsány do písemné podoby, okódovány a rozděleny do kategorií.

12.1 Rozřazení kódů do kategorií

Tabulka č. 2: Rozřazení kódů do kategorií

Kategorie	Kódy	Příklady odpovědí přiřazené k jednotlivým kódům	Poznámky
Přibývání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	Dochází ke stálému přibývání	Radka: „ <i>Tohle téma je vlastně celé založené na tom, že rapidně přibývá dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.</i> “ Michaela: „ <i>Zrovna nedávno jsme něco podobného řešily, že je prostě pořád víc a víc dětí, které při vzdělávání potřebují nějakou tu pomoc, je to různé.</i> “	Všichni komunikační partneři se hned na začátku rozhovorů jasně shodli na tom, že dětí se speciálními vzdělávacími potřebami stále přibývá. Toto téma uvedli jako hlavní důvod pro vznik jejich vzájemné spolupráce.
Zapojování dalších pedagogických pracovníků a odborníků v mateřských školách	Nedostatečné zapojování	Lucie: „ <i>Za mě je zapojování těchto odborníků v mateřských školách prostě nedostatečné a častokrát ani nevím, kam bych se měla obrátit.</i> “ Jitka: „ <i>Já bych byla určitě pro, aby tito odborníci byli zaměstnáváni přímo mateřskou školou a byli pro nás a děti vždy k ruce.</i> “ Radka, Michaela: „ <i>Obě bychom určitě ocenily, kdyby byli tito odborníci zapojováni více.</i> “	Všichni komunikační partneři se shodli na tom, že je zapojování dalších pedagogických pracovníků a odborníků v mateřských školách nedostatečné.
Připravenost učitelů na spolupráci	Neinformovanost	Adéla: „ <i>Jediné, co považuji za velké mínus, je to, že se mi před začátkem naší</i>	Odpovědi u této otázky byly různé. Někteří komunikační

<p>s jiným pedagogickým pracovníkem, či odborníkem</p>	<p>Absolvování přednášky</p> <p>Samostudium</p>	<p><i>spolupráce se školním psychologem nedostalo žádných informací. Nevěděla jsem kdo přijde, jaká bude jeho náplň práce, do čeho zasahovat může, do čeho ne a podobně. Nebylo mi nabídnuto ani žádné školení, prostě nic.“</i></p> <p><i>Kateřina: „Já jsem vlastně už trochu tušila, jak to asi zhruba bude probíhat, až Marie přijde, protože jsem před jejím příchodem absolvovala takovou kratší přednášku o školních speciálních pedagogích.</i></p> <p><i>Radka: „Tak jsem si koupila knížku a připravovala jsem se sama.“</i></p>	<p>partneři uvedli, že byli mateřskou školou různými způsoby připraveni na spolupráci a někteří uvedli, že nebyli. Všichni se však shodli na tom, že takovou přípravu považují za vhodnou.</p>
<p>Očekávání učitelů mateřských škol a dalších pedagogických pracovníků, či odborníků od vzájemné spolupráce</p>	<p>Neomezení výuky</p> <p>Psychická úleva</p> <p>Bez očekávání</p> <p>Naplněná očekávání</p>	<p><i>Petra, Jana: „Děti omezování rozhodně nejsou, ani ty starší, ani ty mladší.“</i></p> <p><i>Adéla: Ten psycholog má těm dětem prostě pomoci, aby se cítily líp, a navíc může psychicky ulevit i nám učitelům. Myslím si, že naše spolupráce se ubírá dobrým směrem, tak jak jsme oba čekali.“</i></p> <p><i>Pavla: „Já se musím přiznat, že jsem žádný očekávání dopředu neměla, spíš jsem se toho bála.“</i></p> <p><i>Radka: „Jsme spokojené, všechny očekávání nám to naplnilo.“</i></p>	<p>Komunikační partneři uváděli svá počáteční očekávání od jejich vzájemné spolupráce. Ty se odvíjeli od toho, s kterým pedagogickým pracovníkem, či odborníkem učitel spolupracuje. Dvě komunikační partnerky uvedly, že byly bez očekávání. Závěrem se však všichni shodli na tom, že spolupráce probíhá dle jejich představ.</p>

Zásadní vnímané pozitiva spolupráce	Zlepšování kvality vzdělávání Psychická úleva	Jana: „Kvalita vzdělávání, rozhodně.“ Radek: „Já považuji za největší pozitivum určitě psychickou úlevu pro učitele.“	U této kategorie mě zajímalo, co shledávají komunikační partneři jako zásadní pozitiva jejich spolupráce. Z vyhodnocení všech odpovědí komunikačních partnerů vyšli dvě zásadní pozitiva.
Rizika spolupráce	Konkurence Narušení autority Rozdílné názory na vzdělávání a neschopnost dělat kompromisy	Radka: „No naší úplně ne, ale obecně asi konkurence mezi těma dvěma pracovníky.“ Radek: „Podle mě je velkým rizikem to, že děti mohou mít problém vzhlížet ke dvěma autoritám zároveň, a tak jí pak jeden z nich vlastně ztrácí.“ Lucie: „No, může se stát, že budou mít každý jiný názor na vzdělávání, a to je špatné. Teda možná by ani nebylo, pokud jsou oba ochotní ustoupit a dělat nějaké kompromisy. Když se k tomu pak přidá neschopnost dělat kompromisy, to je konec.“	Další kategorie měla za cíl zjistit, co vnímají komunikační partneři jako možná rizika spolupráce. Nejvíce se shodovali na konkurenci.
Zlepšování kvality vzdělávání v případě spolupráce	Zlepšení kvality vzdělávání	Jana: „Taky, kdyby tu na ně byla sama, musela by hodně přizpůsobovat těm malým dětem všechny aktivity, což by nebylo dobré pro ty starší, takže je samozřejmě lepší i ta kvalita vzdělávání.“ Radek: „Někdy jsou ty případy fakt těžké a teda nevím, jak by mohl učitel kvalitně vést vzdělávání,	Z odpovědí komunikačních partnerů vyplývá, že téměř všichni shledávají v zapojováním dalších pedagogických pracovníků či odborníků lepší kvalitu vzdělávání.

<p>mateřské školy s dalším pedagogickým pracovníkem, či odborníkem</p>	<p>Intenzita schůzek dle typu problému</p> <p>Osobní schůzky, emaily, telefonní hovory</p>	<p><i>spolupracujeme vlastně každý den.</i></p> <p>Radka: „<i>Míša je u nás ve třídě každý den, takže ta spolupráce je dost intenzivní. Je mi pořád k ruce. Probíráme spolu vlastně všechno.</i>“</p> <p>Radek: „<i>Jsou případy, kdy se s učitelkou sejdeme na začátku školního roku a pak až na konci. Mezitím samozřejmě probíhá nějaká komunikace třeba přes emaily, nebo telefon, ale nic velkého, pokud vyloženě nenastane nějaký problém a učitelka si třeba neví rady. No a potom jsou případy, kdy do mateřské školy chodím intenzivněji, třeba 1x za měsíc, za dva.</i>“</p>	<p>pracovníka, či odborníka se jedná a také, s jakým typem problému se dítě potýká, se odvíjí i intenzita schůzek a celkové spolupráce.</p>
<p>Faktory ovlivňující spolupráci učitele mateřské školy a dalších pedagogických pracovníků, či odborníků</p>	<p>Komunikace</p> <p>Osobní sympatie</p> <p>Klima mateřské školy</p> <p>Věk</p> <p>Pohlaví</p>	<p>Pavla: „<i>Za nejdůležitější faktor naší spolupráce však považuji komunikaci.</i>“</p> <p>Michaela: „<i>To prostředí, určitě. No, a taky je to i o tom, jak si ti dva sednou po lidské stránce.</i>“</p> <p>Radka: „<i>V naší mateřské škole je nám velmi příjemně. To se potom spolupracuje samo.</i>“</p> <p>Marie: „<i>Velkou roli by tam určitě mohl hrát i věk.</i>“</p> <p>Radek: „<i>Jelikož jsem chlap, rád bych jako faktor zmínil pohlaví.</i>“</p> <p>Jana: „<i>A taky děti, ty nám tu spolupráci taky hodně</i></p>	<p>Komunikační partneři jmenovali mnoho faktorů, které ovlivňují/mohou ovlivňovat jejich vzájemnou spolupráci. Nejčastěji se shodovali na osobních sympatiích.</p>

	Děti	<i>ovlivňují. Chováním, přístupem.“</i>	
	Rodiče	Lucie: <i>„Jako já bych ráda zmínila i rodiče. Ty na tom taky mají svůj podíl.“</i>	
Vztah mezi učitelem mateřské školy a dalším pedagogickým pracovníkem, či odborníkem	Profesní rovina	Radek: <i>„Ale já se ten vztah vždycky snažím držet na té rovině profesní.“</i>	V této kategorii se názory komunikačních partnerů dost lišily, což bylo však velmi zajímavé pozorovat. Je vidět, že je tato kategorie velmi individuální a že každému vyhovuje jiný styl spolupráce.
	Přátelská rovina s jasně nastavenými hranicemi	Adéla: <i>„Já mám třeba zase raději tu přátelštější atmosféru, ale musí tam být nastavené nějaké hranice.“</i>	
	Přátelská rovina	Michaela: <i>„My jsme si s Raduškou hned od začátku tak sedly, že se to samo tak nějak hned přehouplo spíš do toho přátelství.“</i>	
Vymezení rolí	Rovnocenní partneři	Radek: <i>„Já se tu spolupráci vždy snažím nastavit a udržovat tak, abychom byli rovnocennými partnery.“</i>	U další kategorie mě zajímalo, jak své postavení ve třídě vnímají učitelé, pokud spolupracují s dalším pedagogickým pracovníkem, či odborníkem a naopak. Názory zde byly vcelku odlišné. Z odpovědí lze snadno vyvodit, že každému vyhovuje jiný typ spolupráce.
	Role učitele a „vedlejší“ role	Jitka: <i>„Považuji tím pádem Terezu za vedoucí třídy a sebe pouze jako doplnění.“</i>	
	Role učitele a role odborníka	Kateřina: <i>„Já jsem hlavní učitelkou a Marie odborníkem.“</i>	
Výsledné hodnocení spolupráce učitele mateřské školy s dalším pedagogickým pracovníkem, či odborníkem	Kladné hodnocení	Radka: <i>„Já celkově tu spolupráci hodnotím velmi kladně.“</i>	Všichni komunikační partneři se v závěru rozhovorů shodli na tom, že je pro ně spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky, či odborníky velmi přínosná a že jsou pro zapojování těchto odborníků v předškolním vzdělávání.
		Pavla: <i>„Hrozně mi to sedlo, takže to vnímám určitě pozitivně.“</i>	
		Jitka: <i>„To se asi ani nijak jinak než pozitivně, snad hodnotit nedá.“</i>	

Zdroj: vlastní výzkum

12.2 Spolupráce učitele mateřské školy a asistenta pedagoga

12.2.1 Podmínky a aktéři spolupráce

Spolupráce učitele mateřské školy a asistenta pedagoga byla sledována v menší městské mateřské škole, která je tvořena čtyřmi třídami. Rozhovor byl veden s učitelkou Radkou a asistentkou pedagoga Michaelou, ve třídě u dětí ve věku 3 až 4 let.

Učitelka Radka

Radka je zkušenou učitelkou mateřské školy s 35letou praxí. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a za svou praxi vystřídala pouze dvě mateřské školy, přičemž v té nynější je již přes 30 let. V mateřské škole, ve které nyní působí, je nadmíru spokojená, ačkoliv uvádí, že se za její působení v této MŠ několikrát vystřídalo vedení, a ne vždy bylo lehké přizpůsobovat se novým nárokům.

Radka u dětí velmi dbá na prožitek. Zastává názor, že aby se děti něco naučily a zapamatovaly si to, je pro ně nejlepší si to prožít. Také je pro ni důležité, aby děti nikdy nepoznaly, že se učí, a aby den plynul. Často zařazuje hry a činnosti, při kterých děti musí spolupracovat a učí se tak prosociálnímu chování. Přípravy si nepíše, nepovažuje je za důležité. Nápady na aktivity a činnosti jí napadají za chodu, což však přisuzuje své dlouholeté praxi. Ve třídě usiluje o klidné a bezpečné klima a je pro ni důležité, jak se děti ve třídě cítí. Svou práci Radka žije. Je na ni vidět zápal pro práci a děti to patřičně oceňují. Při pozorování bylo zřejmé, že jsou děti v mateřské škole rády a že si každou aktivitu s paní učitelkou velmi užívají. S asistentem pedagoga Radka spolupracuje poprvé, uvedla však, že zapojování dalších pedagogických pracovníků a odborníků vítá a ocenila by i jejich zaměstnávání přímo mateřskou školou, a to hlavně proto, že se tím dle jejího názoru zvyšuje kvalita vzdělávání a učitelé nejsou vystaveni tak velké psychické zátěži. Je si však vědoma, že mateřské školy na takové zaměstnávání zatím nemají dostatek prostředků. Dále uvedla, že zprvu z této spolupráce měla strach, jelikož se bála, kdo přijde a zda si s ním po lidské stránce sedne. Obávala se, že bude spolupráce nefunkční, že dojde k vzájemnému konkurování si. Z toho důvodu si koupila knihu o asistentech pedagoga a připravovala se sama. Na otázku, zda by před začátkem spolupráce s Michaelou ocenila jakékoli informace, seminář na dané téma či jakýkoli jiný vzdělávací kurz odpověděla, že rozhodně ano, avšak ihned dodala že to, že nebyla na

spolupráci předem připravena ji nijak neovlivnilo. Také se bála, že si s novou asistentkou nesejde po lidské stránce, což pro ni bylo, jak sama uvádí, „velkým strašákem“, neboť klima mateřské školy je pro ni velmi důležité. Ačkoliv jejich spolupráce netrvá příliš dlouho, Radka je velmi ráda, že je Michaela právě u ní ve třídě. Komunikační partnerky uvádí, že se jejich konverzace netýká pouze profesních záležitostí a že si po lidské stránce velmi rozumí.

Asistentka pedagoga Michaela

Asistence pedagoga Michaele je 25 let. V mateřské škole, ve které nyní působí, je zaměstnaná necelý rok a dle svých slov je velmi spokojená. Michaela má vystudovanou střední pedagogickou školu a nyní dokončuje vysokoškolské studium se zaměřením na pedagogiku volného času. Práci asistenta pedagoga si chválí. Je to pro ni práce, při které se stále učí něco nového, protože spolupracuje s různými typy učitelů a dětí a má prostor stále zlepšovat své znalosti a dovednosti. Michaela není ve třídě příliš dlouho, a tak uvedla, že si vše zatím osahává a na vše postupně přichází. O Ivě, kterou má ve třídě na starost, říká, že ji Iva bere pouze jako „svoji“ tetu, protože ví, že je Michaela ve třídě kvůli ní. Sdílí tedy názor, že dítě, které má diagnostikovanou nějakou poruchu, by nemělo vědět, že je asistent pedagoga přiřazen k němu, jelikož ho to pak nutí nad tím přemýšlet a využívat toho.

12.2.2 Spolupráce Radky a Michaely

Obě komunikační partnerky jako hned na začátku rozhovoru začaly charakterizovat svůj profesní vztah. Profesní vztah Radky a Michaely je velmi blízký, obě komunikační partnerky ho charakterizovaly slovy „přátelský“. Svůj přátelský vztah přisuzují hlavně tomu, že mají stejný pohled na vzdělávání, že jsou obě schopny kompromisu a klima jejich třídy je příjemné. Shodly se na tom, že jsou si vzájemnou oporou a jedna druhou vnímá jako rovnocennou partnerku, i když Michaela dodala, že Radku podvědomě vnímá jako hlavní paní učitelku. Veškeré přípravy plánují spolu a na všem se předem domlouvají, za což je Radka velmi ráda. Po tolika letech praxe je pro ni příjemné zpestření, když do třídy přijde někdo nový, s novými nápady. Radka uvedla, že děti Michaelu vnímají úplně stejně jako ji samotnou a mají respekt k nim oběma, což přisuzuje právě hezkému vztahu mezi nimi, jelikož děti vnímají, že se podporují.

Asistentka pedagoga Michaela je ve třídě, ze které je příklad uveden, přiřazena ke 4leté Janičce. Janička má diagnostikované multisystémové postižení, zahrnující kloubní hypermobilitu a svalovou hypotonii. Hypersenzibilita se u dívky projevuje aktivními záchvaty.

Dívce bylo speciálně pedagogickým centrem vydáno doporučení pro individuální vzdělávací plán, který jí byl později sestaven. Ve třídě je však dívka vzdělávaná dle třídního vzdělávacího programu, a to v plném rozsahu. Je nutné však dbát na její psychický a tělesný stav. Dívka by se neměla přetěžovat, naopak by měla více odpočívat, neměla by dělat rychlé a zbrklé pohyby a při výtvarných činnostech, například při střihání, musí být pod dohledem. Při běžných aktivitách dívka nemá problém a ráda se zapojuje. Asistentka Michaela uvedla, že ačkoliv má Janička diagnostikovaný tento syndrom, je jedním z nejšikovnějších dětí ve třídě a ráda vše dělá sama.

Když jsme s komunikačními partnerkami začaly o Janičce mluvit, obě ihned zdůraznily, že velmi vnímají rostoucí počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách a s tím související nedostatečné zapojování dalších odborníků. Michaela uvedla, že díky tomu, že stále studuje, přichází do styku s kolegyněmi z oboru, kde je toto téma velmi diskutované.

Poté jsme s komunikačními partnerkami přistoupily k Janičce a jejím záchvatům. Zajímalo mě, jak takové záchvaty vypadají a zda se Michaela cítí na tyto situace dostatečně připravená a ví, jak správně reagovat. Jana měla v mateřské škole záchvat pouze jednou, a to při zdolávání opičí dráhy. Michaela popisovala situaci, kdy Jana běžela slalom, z ničeho nic upadla a byla v bezvědomí. Radka ji popsala jako „hadrovou panenku“. V těchto případech je důležité, aby Michaela zachovala klid. Dívce pomohlo fouknutí do tváře a lehké polití studenou vodou, aby tělo zažilo šok. Důvodem kolapsu bylo větší fyzické zatížení. Michaela však dodala, že to byl jeden z „lehčích“ záchvatů a že musí být připravená i na ty horší. Obě se shodly na tom, že je velmi těžké na Janičku dávat pozor, jelikož je oproti ostatním dětem hyperaktivní.

Asistentka Michaela se však ve třídě nevěnuje pouze Janě, pracuje s celým třídním kolektivem. Zapojuje se do všech aktivit a pomáhá je organizovat. Dále Radce pomáhá s organizačními věcmi, například ořezáváním tužek, dále pomáhá s přípravami pracovních pomůcek, doprovází třídu na akce, vycházky apod. Radka se smíchem uvádí,

že Michaela ve třídě toho dělá více než ona sama. Obě zhodnotily jejich spolupráci jako velmi přínosnou a uvedly, že splnila jejich očekávání.

12.2.3 Reflexe

Spolupráci Radky a Michaely jsem vnímala velmi pozitivně. Společným zájmem obou komunikačních partnerek bylo příjemné klima třídy, o které obě usilují. Obě dbají na to, aby se děti cítily ve třídě dobře a bezpečně. Vztah mezi Radkou a Michaelou byl velmi vlídný a přátelský, zároveň byl z obou komunikačních partnerek cítit vzájemný respekt. Radka vítá zapojování dalších pedagogických pracovníků a odborníků hlavně z toho důvodu, že zátěž učitele není pak tak velká. Ani jedna nedává najevo, že právě Jana je ta, která potřebuje asistenta, naopak. Dívku obě vnímají jako každé jiné dítě a také k ní tak přistupují, což je dle mého názoru skvělé. Radka nemá problém nechat Michaelu pracovat samotnou, důvěřuje jí a je vidět, že její nápady naopak vítá. Dle mého názoru je tato spolupráce funkční a může být příkladem inspirativní praxe.

12.3 Spolupráce učitele mateřské školy a školního speciálního pedagoga

12.3.1 Podmínky a aktéři spolupráce

Spolupráci učitele mateřské školy a školního speciálního pedagoga jsem sledovala v menší soukromé mateřské škole, kde je učitelkou a zároveň ředitelkou Kateřina.

Učitelka, ředitelka Kateřina

Kateřina zastává pozici učitelky a zároveň je ředitelkou menší soukromé školky. Sama sebe charakterizovala jako velmi dominantní a neústupnou ženu. Má ráda jasně nastavená pravidla a apeluje na to, aby byla dodržována. Zapojení školního speciálního pedagoga nejprve nepovažovala za důležité, poté usoudila, že to bude lepší a absolvovala přednášku o školních speciálních pedagogích. Uvedla však, že ačkoliv absolvovala tuto přednášku, stále se neumí dostatečně zorientovat v tom, jaká je přesná náplň práce speciálního pedagoga.

Školní speciální pedagog Marie

Marie je školním speciálním pedagogem. Vystudovala střední pedagogickou školu, poté absolvovala učitelství pro mateřské školy na vysoké škole, navazovala rozšiřujícím studiem speciální pedagogiky se zaměřením na tyflopédii a dále studiem speciální

pedagogiky – poradenství. Marie učila na základní škole, poté byla vychovatelkou pro zrakově postižené děti, dále pracovala jako sociální pracovníce a nyní zastává profesi školního speciálního pedagoga ve speciálně pedagogickém centru. Pravidla a řád mateřské školy jí nedělá problém dodržovat, avšak Kateřiny přístup jí někdy přijde až přehnaný. Marie je velmi empatická a po dokončení rozhovoru mi o samotě sdělila, že by byla ráda, kdyby se podařilo na její pozici dosadit jiného speciálního pedagoga a že to již probírala s vedením speciálně pedagogického centra, ve kterém je zaměstnána. Uvedla, že se v této spolupráci necítí komfortně a nepracuje se jí dobře.

12.3.2 Spolupráce Kateřiny a Marie

Vztah mezi Kateřinou a Marií je veden pouze na profesní úrovni. Hned na začátku spolupráce došlo ze strany Kateřiny k jasnému vymezení rolí – Kateřina jako hlavní paní učitelka a Marie „pouze“ odborník. Marie uvedla, že s tímto nastavením souhlasila a nikdy neměla v plánu jakkoliv narušovat chod třídy.

Marie je přidělena k Honzíkovi, kterému jsou čtyři roky. Když nastoupil do mateřské školy, byl bezproblémovým dítětem. Zhruba před třičtvrtě rokem se Honzíkovi rodiče rozvedli a on začal být problémový. Podle informací, které mi Kateřina sdělila, dochází chlapec ke klinickému psychologovi. V mateřské škole je agresivní, vyžaduje neustálou pozornost, je neklidný, dokonce byl i vulgární.

12.3.3 Reflexe

V mateřské škole, ve které jsem sledovala spolupráci Kateřiny a Marie, jsem se necítila příliš dobře. Ačkoliv je to malá mateřská škola, do které dochází pouze několik dětí, organizace práce mi zde přišla velmi chaotická. Učitelka Kateřina byla velmi striktní a působila velmi přísně. Sama o sobě prohlásila, že nerada ustupuje a dělá kompromisy, a protože je paní ředitelkou, apeluje na to, aby se vzdělávání a veškeré dění kolem dětí řídily podle ní. To je dle mého názoru chybný přístup a taková spolupráce nikdy nemůže být efektivní. Spolupráci učitelky Kateřiny a školní speciální pedagožky Marie nepovažuji za vhodný příklad inspirativní praxe, proto jsem se rozhodla nevěnovat jí zde větší pozornost.

12.4 Spolupráce učitele mateřské školy a školního psychologa

12.4.1 Podmínky a aktéři spolupráce

Učitelka Adéla

Adéla působí jako učitelka ve větší mateřské škole, kterou tvoří dvanáct tříd. Spolupráce se školním psychologem je pro ni novou zkušeností, protože nikdy dřív s žádným jiným odborníkem zatím nespolupracovala.

Psycholog Radek

Radek pracuje jako školní psycholog ve speciálně pedagogickém centru. Vystudoval gymnázium, poté pokračoval studiem psychologie a navazoval doktorským studiem. Radek má svou práci velmi rád, protože ho baví pomáhat lidem, dětem obzvláště. Někdy se však setkává s dětmi v nejrůznějších stavech a situacích, které jsou pro něj psychicky náročnější.

12.4.2 Spolupráce Adély a Radka

Školní psycholog Radek je v mateřské škole přidělen k 5letému Lukáškoví. Chlapec se vyvíjí přiměřeně svému věku a je velmi šikovný. Nikdy nebyl problémovým dítětem. Nedávno však chlapci zemřel otec a od té doby jsou s ním problémy. Chlapec je emočně velmi nestabilní. Je plačtivý, agresivní, neuznává autoritu, dělá si, co chce, učitelkám se vysmívá, na Adélu dokonce vulgárně pokřikuje. Adéla i Radek ke chlapci přistupují velmi opatrně, protože se chlapec potýká s životní situací, kterou by měl problém zpracovat i dospělý člověk. Chlapcův otec si vzal život sám, a to z ničeho nic, což je pro chlapce velmi náročné, protože situaci, dle Radka má dokonce slabé chvílky, kdy si to dává za vinu. Situace je to velmi náročná pro všechny zúčastněné. Komunikační partneři za velkou výhodu shledávají to, že Lukáškova matka s mateřskou školou velmi ochotně spolupracuje a všechno s nimi konzultuje. Chlapec dochází i ke klinickému logopedovi, ovšem ne v potřebné míře, neboť protestuje a nechce za ním docházet. Klinický logoped mimo jiné s mateřskou školou i Radkem intenzivně komunikuje a spolupracuje. Veškerá komunikace probíhá mezi všemi zúčastněnými, tedy matkou, Radkem, Adélou a klinickým psychologem. Za důležité všichni zúčastnění považují hlavně to, aby měli jeden společný cíl, a to pomoci chlapci. Spolupráce trvá již 7 měsíců a na otázku, zda se psychický stav chlapce zlepšuje, Adéla i Radek bez váhání odpověděli, že určitě ano, ale

že je to stále velmi nestabilní. Každá situace, která v mateřské škole nastane, je ihned diskutována s matkou a klinickým logopedem, stejně tak matka informuje o všem, co se děje u nich doma. Stavebním kamenem této spolupráce je komunikace, která funguje na výbornou. Všechny strany k sobě přistupují s respektem a vzájemně si radí.

Děti na začátku této situace vnímaly Lukáška jako zlého, protože se k nim nechoval hezky. Radek se kromě Lukáška začal tedy věnovat celému třídnímu kolektivu. Situace se po čase zklidnila a děti chápou, co se děje, a jsou tak vůči Lukáškově velmi empatičtí.

Ze začátku byla spolupráce Adély s Radkem více intenzivní. Se zlepšujícím se psychickým stavem chlapce intenzita spolupráce klesá, ovšem nijak drasticky. Radek uvedl, že ani jeden určitě nechtějí nic podcenit a že Lukášková matka stále apeluje na intenzivní spolupráci.

Na začátku rozhovoru Adéla začala mluvit o své nedostatečné připravenosti na tuto spolupráci. Vzhledem k tomu, že nikdy předtím s žádným jiným odborníkem nespolečně pracovala, byl pro ni školní psycholog první zkušeností a opravdovou výzvou. Mateřská škola Adéle s přípravou na tuto spolupráci nepomohla.

Radek vnímá zapojování školních psychologů do mateřských škol hlavně jako velkou výhodu pro učitele, především jejich psychickou pohodu. Dle jeho slov jsou některé případy, ke kterým vyjíždí, velmi náročné a nedovede si představit, že by je měl řešit sám učitel ve třídě plné dětí. S tímto výrokem ihned souhlasila i Adéla.

Jako největší riziko takové spolupráce uvádí Radek to, že některá ze stran nemusí spolupracovat, čímž se stane spolupráce neefektivní a dítěti může naopak uškodit, což určitě není žádoucí.

Oba aktéři vzájemnou spolupráci hodnotí pozitivně a uvádí, že splnila jejich prvotní očekávání a že se ubírá dobrým směrem. Když se Adéla dozvěděla, že bude spolupracovat s mužem, trochu ji to vyděsilo, bála se, že si s Radkem lidsky nenesou. S úsměvem však dodává, že se jí s mužem spolupracuje velmi dobře. Zapojování mužů do školství považuje za vhodné, protože muži lépe zvládají oddělovat svůj soukromí život od profesního a nejsou citově tak založení jako ženy.

Vztah mezi Adélou a Radkem je založen čistě na profesní úrovni. Radek to považuje za nejlepší variantu, protože si tak mezi sebou udržují vzájemný respekt. Adéla uvedla, že

sice upřednostňuje trochu více přátelské prostředí, ale nastavení jejich spolupráce plně respektuje. Na otázku, zda si na začátku vymezili nějaké role, odpověděli, že nikoliv. Nicméně Adéla Radka vnímá jako opravdového odborníka a Radek zas Adélu jako kvalitní učitelku, která je s dětmi ve třídě každý den, proto je zná nejlépe. Z pozorování a odpovědí komunikačních partnerů jsem usoudila, že se vzájemně považují za rovnocenné partnery, což oba později potvrdili. Na konci rozhovoru oba zdůraznili, že nejdůležitější je pro ně zdraví a pohoda dětí.

12.4.3 Reflexe

Sledovat spolupráci učitele a školního psychologa mi pro mě bylo velmi zajímavé. Ačkoliv jsem se nikdy předtím s psychologem v mateřské škole nesešla, po této zkušenosti jsem i já nakloněna jejich častějšímu zapojování v mateřských školách.

Radek kromě probírání této konkrétní spolupráce uvedl několik dalších případů, se kterými se v mateřských školách setkal. Je smutné, že se často u dítěte odhalí problém až v situaci, kdy na tom není psychicky dobře. Naše komunikační trojice se shodla na tom, že školní psychologové jsou důležitou součástí vzdělávání, obzvláště toho předškolního, protože v předškolním věku je dítě snadno ovlivnitelné a jakýkoliv negativní prožitek jej může poznamenat na celý život.

12.5 Spolupráce učitele mateřské školy a logopedického preventisty

12.5.1 Podmínky a aktéři spolupráce

Spolupráce učitelky Terezy a logopedické preventistky Jitky byla sledována ve větší městské mateřské škole.

Učitelka Tereza

Tereza je mladou, začínající učitelkou mateřské školy s nadšením pro tuto práci. Mateřská škola, ve které nyní působí, je jejím prvním zaměstnáním od dokončení vysoké školy. Tereza o sobě tvrdí, že do mateřské školy svým příchodem přinesla spoustu energie a nových nápadů, což paní ředitelka oceňuje. Učitelku by ráda dělala dlouhodobě, avšak do budoucna by si přála otevřít svou vlastní mateřskou školu a u dětí se zaměřovat právě na logopedii.

Logopedická preventistka (učitelka) Jitka

Jitka pracuje jako učitelka mateřské školy, absolvovala tříměsíční kurz logopedického asistenta, a tak se u dětí ve vybrané mateřské škole věnuje logopedické prevenci.

12.5.2 Spolupráce Terezy a Jitky

Tereza a Jitka nepracují ve stejné třídě. Jitka dochází k Tereze do třídy 2x týdně a u dětí se zaměřuje na prevenci poruch řeči, a to prostřednictvím nejrůznějších her a činností, které má však vždy dopředu promyšlené a ví, co je jejich cílem. Individuálně se pak také věnuje dětem s prostými dysláliemi a jejich případnému odstraňování. Při provádění hromadné logopedické prevence se také soustředí na depistáži dětí, u kterých je zvýšené riziko vzniku narušení komunikačních schopností. Pokud se Jitka setká s dítětem, u kterého má podezření na poruchu řeči, je povinna informovat o tom rodiče a poskytnout jim potřebné informace. Dodala, že se s touto situací setkává v posledních letech čím dál častěji.

Spolupráce Terezy a Jitky není zas tak intenzivní, je však založená na komunikaci. Vzhledem k tomu, že i Tereza občas odpoledne s dětmi provádí lehčí preventivní logopedická cvičení, je důležité, aby spolu komunikační partnerky sdílely materiály a hodnotily pokroky dětí. Funguje to tedy tak, že pokud Tereza není přítomná ve třídě při Jitčiných logopedických chvilkách, nebo pokud si Jitka bere zvláště děti na logopedické chvilky ke stolečkům, kopíruje Tereze veškeré materiály, a Tereza tak má možnost vidět, co děti procvičovaly. Na to pak Tereza navazuje vlastními, méně náročnými logopedickými chvilkami a poté zase ona sdílí s Jitkou své materiály. Jednou týdně se komunikační partnerky scházejí a individuálně probírají pokroky dětí. To jim oběma vyhovuje. Tereza dodává, že jí logopedie velmi baví a věří si v ní, takže neshledává rozdíl v tom, zda dělá s dětmi logopedii Jitka, nebo ona sama.

Ačkoliv vztah mezi Terezou a Jitkou není tak blízký a jejich komunikace se týká pouze profesních záležitostí, což obě přisuzují velkému věkovému rozdílu, jejich spolupráce funguje bezproblémově. Jedna druhou charakterizuje jako velmi laskavou, vstřícnou a tolerantní, podle obou mezi sebou chovají vzájemný respekt. Jitka poznamenala, že se snaží Tereze do vzdělávání více nezasahovat, protože ona je vedoucím třídy. Jitka navíc zdůraznila, že ačkoliv je Tereza mladou, začínající učitelkou, v podstatě bez zkušeností, ke spolupráci přistupuje velmi zodpovědně a profesionálně. Dodala, že ne vždy tomu tak

je a že se setkala i se situací, kdy učitelka s dlouholetou praxí nevěnovala jejich spolupráci téměř žádnou pozornost, protože logopedickou prevenci nepovažovala za důležitou. Spolupráci s Terezou tedy Jitka hodnotí velmi kladně.

Jitka na konci rozhovoru začala mluvit o zaměstnávání dalších odborníků. Dle jejího názoru by bylo ideální, pokud by každá mateřská škola měla i svého klinického logopeda, aby spolupráce byla opravdu kompletní. Uvedla, že mnohdy je mateřskou školou rodičům doporučeno, aby s dítětem navštívili klinického logopeda, který však s mateřskou školou poté nespolupracuje tak, jak by bylo ideální.

12.5.3 Reflexe

Vzhledem k tomu, že bych po dokončení vysoké školy ráda pracovala jako učitelka mateřské školy, bylo pro mě sledování této spolupráce velmi přínosné, protože Tereza je učitelka v mém věku a nemá s učením v mateřské škole více zkušeností. Bylo pro mě zajímavé sledovat při spolupráci takto mladou paní učitelku, protože jsem se do té doby setkávala spíše se zkušenějšími, staršími učitelkami nebo odborníky. Došlo mi, že se člověk velmi snadno dostane do situace, kdy musí s někým spolupracovat a považuji za vhodné a přínosné, když se o problematice takové spolupráce diskutuje.

12.6 Spolupráce učitele mateřské školy a chůvy

12.6.1 Podmínky a aktéři spolupráce

Spolupráci učitele mateřské školy s chůvou jsem sledovala v menší mateřské škole, která se nachází na vesnici nedaleko krajského města.

Učitelka, ředitelka Petra

Petra je učitelkou a zároveň ředitelkou menší mateřské školy, která se nachází na vesnici nedaleko krajského města. V mateřské škole, v které nyní působí, nejprve pracovala jako učitelka, později se vypracovala na post ředitelky, ve kterém působí dodnes. Petra je kvalifikovanou učitelkou s dlouholetou praxí. Vzhledem k tomu, že je ředitelkou vesnické mateřské školy, ráda při práci s dětmi využívá přírodních prvků. Tráví s dětmi hodně času venku a to, jak sama poznamenala, za každého počasí, protože každé počasí má své krásy. Petra zastává názor, že každé dítě je něčím výjimečné a pokud je to možné, snaží

se dětem věnovat co nejvíce individuálně. Petra sama sebe hodnotí jako empatickou a velmi tolerantní osobu a ředitelku, což vzápětí potvrdila i Jana.

Chůva Jana

Jana pracuje jako chůva. Již druhým rokem je zaměstnaná v „Petřině“ mateřské škole a je zde spokojená. Práce chůvy ji velmi baví a naplňuje hlavně proto, že ráda pracuje s nejmenšími dětmi.

12.6.2 Spolupráce Petry a Jany

Když jsem začala s komunikačními partnerkami vést rozhovor, dozvěděla jsem se, že se podle vidění znaly ještě předtím, než navázaly spolupráci. Petra a Jana bydlí v sousedních vesnicích. Když Petra v mateřské škole vyvěsila inzerát na pozici chůvy, Jana projevila zájem. Nyní spolupracují druhým rokem a uvádí, že jejich spolupráce je naprosto bezproblémová. Petra s Janou mají spíše přátelský vztah. Zakládají si na upřímné komunikaci a jsou přesvědčeny, že díky tomu se lze vyvarovat případným konfliktům.

Do třídy, ve které Petra s Janou spolupracují, dochází dvě dvouleté děti. Děti starších tří let je ve třídě 19. Petra uvádí, že bez pomoci chůvy by nebylo možné takový počet dětí, z nichž jsou dvě dvouleté, zvládnout. Jana přichází do mateřské školy každý všední den v 6.30 hod. a zůstává zde do vycházky. Její náplní práce je především dopomoc dvouletým dětem při sebeobsluze (krmení), hygieně (smrkání, mytí, přebalování), výtvarných činnostech a při převlékání.

Jana však nemá ve třídě na starost pouze dvouleté děti, ačkoliv právě ony jsou jejím hlavním zájmem. Pracuje s celým třídním kolektivem, pokud je potřeba. Během dne se zapojuje do aktivit a také pomáhá Petře s dalšími činnostmi, např. stříhat, ořezávat tužky apod. S humorem nahlíží na praní punčocháčů. Činnosti Petra plánuje sama, Jana poté pomáhá při jejich realizaci.

Petra velmi oceňuje zapojování odborníků do předškolního vzdělávání, které je podle ní u dvouletých dětí nezbytné. Jana k tomu dodala, že pokud by u dvouletých dětí v mateřských školách nepomáhaly chůvy, byla by kvalita vzdělávání ostatní dětí podstatně nižší, což ani jedna nechtějí dopustit. Zaměstnávání chův je pro učitele jakýmsi „ulehčením“, a to po psychické i fyzické stránce. Jana poznamenala, že díky tomu, že jsou chůvy zapojovány, má Petra více prostoru věnovat se všem dětem,

a nedochází tak ke zhoršení kvality vzdělávání. Jana dále uvedla, že pokud by Petra ve třídě byla sama, musela by veškeré činnosti a aktivity přizpůsobovat dětem menším vzhledem k tomu, že by neměla tolik prostoru jim pomáhat a dvouleté děti sami ještě nezvládají to, co děti starší. Právě přizpůsobováním aktivit a činností mladším dětem se může snižovat kvalita vzdělávání dětí starších. Petra uvedla, že si nedokáže představit, že je ve třídě sama na 19 dětí starších tří let a dvě děti dvouleté, které potřebují intenzivnější péči. Na otázku, zda vítají přijímání dvouletých dětí do mateřských škol, obě komunikační partnerky odpověděly, že ano, ale musí se zohlednit vyzrállost dítěte a ostatní důležité faktory.

Závěrem se obě komunikační partnerky shodly na jediném možném riziku, které spočívá v tom, že větší děti občas mívají tendence „závidět“ těm mladším a dožadovat se také pomoci, i když ji nepotřebují. S tím se však obě komunikační partnerky již naučily pracovat a dětem vždy bez problému vysvětlí, proč se menším dětem pomáhá a starším už tolik ne. Děti mají Petru i Janu velmi rády, jen s respektem vůči Janě mají trochu problém. Jana to vysvětluje tím, že děti vnímají Petru jako hlavní paní učitelku a ji jako „tetu“, která jim chodí do mateřské školy pomáhat, pokud něco neumí nebo nevědí.

12.6.3 Reflexe

Spolupráce Petry a Jany probíhala přesně dle mých očekávání. Obě komunikační partnerky byly velmi milé a atmosféra ve třídě byla pozitivní a klidná. Na dětech bylo vidět, že si užívají přítomnost a pozornost dvou paní učitelek. Zároveň si však lze lehce všimnout, jak již bylo zmíněno při rozhovoru, že děti k chůvě Janě nemají takový respekt jako k učitelce Petře. Narušenou autoritu sice řadíme mezi faktory, které by mohly spolupráci ovlivňovat, nicméně to není tento případ. Spolupráci hodnotím pozitivně a řadím mezi dobré příklady inspirativní praxe.

12.7 Párová výuka

12.7.1 Podmínky a aktéři spolupráce

Mateřskou školu, ve které je uplatňována párová výuka, jsem hledala poměrně těžce. Párová výuka totiž není v mateřských školách v Jihočeském kraji příliš uplatňovanou formou vyučování. Po třech týdnech se mi podařilo mateřskou školu s párovým vyučováním najít a rozhovor uskutečnit.

Párová výuka nakonec byla sledována ve větší městské mateřské škole. Iniciativa zvést párovou výuku se dostavila s příchodem RVP a rekonstrukcí objektu. Mateřská škola byla před rekonstrukcí podstatně menší a forma vzdělávání byla běžná, tedy jeden učitel na třídu. Vedení mateřské školy příchod RVP uvítalo. Vnímalo, co je v předškolním vzdělávání dobře, co je špatně a snažilo se s tím postupně pracovat. Ředitelka mateřské školy chodila do tříd na náslechy a přemýšlela, co udělat jinak. Poté se dostavila myšlenka individualizace ve vzdělávání, tj. snížení počtu dětí na jednu učitelku. Vedení mateřské školky neschvalovalo stav, kdy bylo 28 dětí na jednu učitelku, bylo to dle něj v rozporu s předpoklady kvalitního vzdělávání. Do třídy, ve které pracují Pavla s Lucií, dochází 28 dětí ve věku od 5 do 7 let. Dalším impulsem pro zavedení párové výuky byly například odchody učitelek na toaletu, nechávání dětí o samotě a komunikace s rodiči. Prostor třídy je velký a je možnost jej přepažit vysouvacími dveřmi.

Učitelka Pavla

Pavla pracuje jako učitelka ve větší mateřské škole, kde začínala na pozici provozní. Poté pracovala jako asistentka pedagoga a nyní pracuje na pozici učitelky, která jí vyhovuje nejvíce. Spolu s Lucií provádí párovou výuku.

Učitelka Lucie

Lucie je kvalifikovaná učitelka s 32letou praxí. Ve vybrané mateřské škole působí již 25 let a zastává zde funkci zástupkyně ředitele. Ačkoliv za svou praxi vystřídala více mateřských škol, nejvíce spokojená je právě zde. Na pozici zástupkyně ředitele pracuje od založení mateřské školy a je zde velmi spokojená. Právě Lucie a paní ředitelka přišly s nápadem založit mateřskou školu s párovou výukou. Lucie je více než 10 let u předškolních dětí, avšak na otázku, zda za 10 let u věkově stejně starých dětí neměla pocit učitelského vyhoření odpověděla, že zatím ne. Snaží se stále vzdělávat a své nápady stále vylepšovat, což je velmi zajímavé ve srovnání se spoluprací Radky a Michaely, kdy Radka uvedla, že nemůže být po delší dobu u věkově stejně starých dětí právě kvůli riziku učitelského vyhoření.

12.7.2 Spolupráce Pavly a Lucie

Pavla s Lucií uvedly, že si na začátku své spolupráce moc nedokázaly představit, jak takové vyučování bude fungovat, a přiznaly, že měly obě strach a začátek spolupráce byl pro obě náročný, ačkoliv obě tuto formu vyučování vítaly. Jediná souvislost, ze které

mohly čerpat byla, když se při běžné formě vyučování střídaly a kryly ve třídě. To však nestačilo k tomu, aby si byly jisté tím, co je čeká. Také měly velký respekt vůči rodičům a nevěděly, jaké reakce mohou očekávat. Reakce rodičů zároveň obě považují za důležitý faktor jejich spolupráce. Pavla uvádí, že je důležité, aby rodiče (i děti) měli respekt vůči oběma učitelkám. Lucie doplnila Pavlu tím, že ze začátku jejich spolupráce se stávalo, že rodiče chtěli komunikovat pouze s Lucií, nejspíše z důvodu jejího vyššího věku. Lucie si to vysvětluje tím, že zde hrála roli pravděpodobně víra rodičů v to, že čím starší učitel je, tím větší má zkušenosti a tím více mu mohou důvěřovat. Neuvědomovali si však, že tímto přístupem by mohl mezi Pavlou a Lucií vzniknout konflikt. Ani jedna komunikační partnerka neměla předchozí zkušenost s jinou spoluprací.

Pavla s Lucií tvoří dvojici a dochází spolu buď na ranní nebo odpolední směnu. Den probíhá podle toho, jaké téma a aktivity mají pro děti připravené. Buď pracují se všemi dětmi najednou, což je dle jejich slov náročnější, nebo si žáky rozdělí na poloviny a třídu přepaží vysouvacími dveřmi. V tomto případě výuka funguje tak, že si komunikační partnerky rozdělí, která bude s dětmi dělat jakou činnost a po jejím dokončení si skupiny dětí prohodí. Tato varianta není tak častá. Lucie uvedla, že s Pavlou rády spolupracují a vedou aktivity dohromady. Děti také upřednostňují tuto variantu, jelikož mají rády větší pozornost. Dle Pavly není podstatné, zda výuka probíhá dohromady či zvlášť, vždy je důležité, aby spolu učitelky komunikovaly a s oběma skupinami naplňovaly stejné cíle. Poté probíhá společná evaluace. Na vycházky také chodí společně a po příchodu se střídají s druhou dvojicí učitelek.

Za klíčový faktor fungující párové výuky obě komunikační partnerky považují stejný pohled na vzdělávání a jeho cíle. Naopak, za největší rizika považují právě rozdílné chápání vzdělávání, rozcházení se v názorech na cíle vzdělávání, neschopnost najít společnou cestu a řeč, ale také neochotu ustoupit, což pochopitelně nelze přehlížet, protože při párové výuce je nutné společně plánovat, vést výuku i evaluovat.

Obě komunikační partnerky na závěr dodaly, že jsou za párovou výuku opravdu rády a že si nyní neumí představit, že by se měly vrátit ke klasické formě vyučování. Vzájemně se doplňují a každá z nich do společné spolupráce přináší něco nového. Pavla sama sebe charakterizuje jako hodně váhavou, často má připraveno hodně aktivit, což někdy způsobuje zmatky, a tak je ráda, že jí Lucie vždy řekne svůj názor. Obě komunikační

partnerky doplnily, že by byly velmi rády, kdyby se tato specifická forma vzdělávání více rozšířila, především kvůli dětem.

12.7.3 Reflexe

O párové výuce jsem již několikrát slyšela, avšak setkala jsem se s ní poprvé. Má očekávání od párové výuky nebyla příliš velká. Vždy se mi zdála být zbytečně chaotickou a komplikovanou. Musím však uznat, že jsem se velmi mýlila. Poté, kdy jsem navštívila mateřskou školu, ve které je uplatňován pouze tento typ výuky, jsem změnila názor. Párovou výuku hodnotím velmi kladně. Nepochybně je tato forma výuky náročnější než forma běžná a může se s ní pojít mnoho rizik. Pokud však probíhá, jak má, spatřuji v ní jen výhody. Nejvíce mě zaujalo, kolik pozornosti se dětem dostává, když jsou ve třídě dva učitelé. Ve srovnání s běžným režimem výuky, tedy s jedním učitelem ve třídě, je dle mého názoru tato forma značně lepší. Velký problém by mohl nastat v případě, kdy by se do párové výuky dostali dva učitelé, kteří si z nějakého důvodu vzájemně nevyhovují, tato forma výuky je totiž každodenní a velmi intenzivní. Také mě zajímalo, jak k párové výuce přistupují rodiče dětí. Komunikační partnerky uvedly, že se nikdy neselekaly s žádnou negativní reakcí, rodiče naopak párovou výuku velmi vítají.

13 DISKUZE

Názory učitelů mateřských škol a dalších pedagogických pracovníků či odborníků na problematiku správné vzájemné spolupráce se dle odpovědí komunikačních partnerů téměř neliší.

První stanovená výzkumná otázka zjišťovala, **jak vnímají spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky či odborníky učitelé mateřských škol**. Samotnou spolupráci učitelé mateřských škol hodnotí velmi pozitivně. Dle názoru některých komunikačních partnerů stále přibývá dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a tak i zapojování těchto odborníků je na místě. Učitelé to odůvodňovali především jejich menší psychickou zátěží a lepší kvalitou vzdělávání, což rovněž považují za hlavní pozitiva jejich vzájemné spolupráce. S lepší kvalitou vzdělávání v případě zapojování dalších pedagogických pracovníků či odborníků souhlasí ve své publikaci i Kendíková (2017). Za největší výhodu učitelé považují to, že ve třídě nejsou na vše sami, a necítí se tak být pod tlakem. Dle jejich názoru se u učitele, který se cítí přetížen, může častěji dostavit syndrom vyhoření. Zapojováním těchto odborníků tomu lze snadněji předejít. S tím se ztotožňují i Kebza a Šolcová (2003). S tímto výrokem ve své publikaci souhlasí i Němec a Martinovská (2018), kteří uvádí, že odborník poskytuje učiteli jakousi podporu. **Právě pozitivy této spolupráce se zabývala čtvrtá výzkumná otázka**. Všichni učitelé, kromě těch, kteří nemají přílišné zkušenosti, se shodují, že je zapojování těchto odborníků v mateřských školách nedostačující, a uvítali by jejich zaměstnávání přímo mateřskou školou. Jsou si ale zároveň vědomi toho, že mateřské školy zatím nemají dostatek prostředků pro jejich přímé zaměstnávání a doufají, že tomu v budoucnu bude jinak.

Druhá výzkumná otázka se naopak zabývala tím, **jak vnímají spolupráci s učiteli mateřských škol další pedagogičtí pracovníci a odborníci**, tedy asistent pedagoga, speciální pedagog, školní psycholog, logopedický preventista, chůva a učitelé v párové výuce. Jejich názory se téměř shodovaly s názory učitelů, i oni jsou pro jejich častější zapojování do mateřských škol. Nejenže se shodovali názory na jejich zapojování, i důvody byly v podstatě stejné. Odborníci vnímají své zapojování jako výhodu především v tom, že jejich odborné znalosti bývají většinou větší, než mají učitelé. Další velkou výhodou je dle jejich slov větší prostor věnovat se dětem více individuálně.

Učitelé při rozhovorech zdůrazňovali své obavy ze situace, kdy se mohou s dalším pedagogickým pracovníkem či odborníkem považovat za vzájemnou konkurenci. To zahrnují případná rizika a negativa spolupráce a znovu tím odpovídáme **na poslední výzkumnou otázku, která měla za úkol identifikovat právě rizika vzájemné spolupráce.** Nejenže taková spolupráce nemůže nikdy fungovat, ale mohla by mít nepřímý dopad i na vzdělávání dětí. Jako další riziko uváděli komunikační partneři například neschopnost dětí vzhlížet ke dvěma osobám zároveň. V takovém případě děti poslouchají pouze jednu autoritu a může tak dojít k rozporu mezi oběma pracovníky. Mezi další rizika patří odlišné názory aktérů spolupráce na vzdělávání a jejich neschopnost dělat kompromisy, což zároveň řadíme i do faktorů, které tuto spolupráci mohou ovlivňovat a odpovídáme tím **na třetí výzkumnou otázku, která se zabývá právě těmito faktory.** Těchto faktorů je však nespočet. Komunikační partneři uváděli například pohlaví aktérů spolupráce, jejich věk, zkušenosti. Pohlaví aktérů jako faktor, který by mohl spolupráci ovlivňovat, stejně tak jako celkové vzdělávání, uvádí ve své publikaci i Jarkovská, Pavlík, Valdřová a Václavíková Helšusová (2006). Nejčastěji se však komunikační partneři shodovali na osobních sympatiích, přístupu ke vzdělávání, komunikaci a v neposlední řadě schopnosti dělat kompromisy.

Připravenost obou stran na vzájemnou spolupráci hodnotil každý komunikační partner odlišně. Někteří komunikační partneři uvedli, že byli mateřskou školou na spolupráci předem připraveni, a to formou přednášky či rozhovoru s vedením školy, a že tudíž dopředu tušili, jak bude spolupráce probíhat. Zbytek komunikačních partnerů uvedl, že na spolupráci připraveni nebyli a nevěděli tedy, co od ní mají očekávat a jak se na ní mají připravit. Zároveň však poznamenali, že to na jejich následnou spolupráci nemělo negativní vliv.

Komunikační partneři měli od vzájemné spolupráce různá očekávání. Většina uvedla, že jejich očekávání byla přiměřena kompetencím odborníků/učitelů/dalších pedagogických pracovníků a byla v průběhu spolupráce naplněna. Někteří komunikační partneři zmiňovali i strach z neznámého.

Další důležitou oblastí byl vztah mezi učitelem mateřské školy a dalším pedagogickým pracovníkem či odborníkem. Zde bylo vidět, že každému člověku vyhovuje jinak nastavená spolupráce. Někteří komunikační partneři uvedli, že jejich vzájemný vztah je

čistě profesní, stejně tak komunikace mezi nimi. Další skupinou byli komunikační partneři, u kterých se během spolupráce profesní vztah proměnil ve vztah přátelský, poslední skupinu tvořili komunikační partneři, kteří sice spolupracují v přátelské rovině, ale mají jasně vymezená pravidla této spolupráce.

Celkově učitelé i další pedagogičtí pracovníci či odborníci hodnotili vzájemnou spolupráci velmi pozitivně. Shodli se na tom, že jejich spolupráce je výhodou jak pro učitele, tak děti i rodiče.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak vnímají učitelé mateřských škol a další pedagogičtí pracovníci a odborníci vzájemnou spolupráci.

V teoretické části bakalářské práce jsem pracovala s odbornou literaturou. Cílem bylo zpracování poznatků o mateřských školách, profesi učitele mateřské školy, profesi asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, školního psychologa, logopedického preventisty, chůvy a také poznatků o párové výuce. Teoretická část je zakončená kapitolou o inspirativní praxi.

Empirická část bakalářské práce obsahuje kvalitativní výzkumné šetření, které mělo za cíl formou polostrukturovaných rozhovorů zjistit, jak obě strany vnímají vzájemnou spolupráci a v čem spatřují její negativa a pozitiva. Rozhovory byly vedeny s osmi učiteli mateřských škol a čtyřmi odborníky, kteří působí v různých mateřských školách v rámci Jihočeského kraje.

Spolupráce učitele mateřské školy a dalších pedagogických pracovníků či odborníků přináší nespočet pozitiv pro učitele, děti i rodiče, může s sebou však nést i jistá rizika. Neexistuje přesná teorie, která by stanovila, jak má taková spolupráce správně probíhat, každopádně vždy záleží na okolnostech a podmínkách dané spolupráce a také na individualitě všech aktérů. Po dokončení výzkumné části a porovnání výsledků s odbornou literaturou musím konstatovat, že se získaná data shodují s informacemi obsaženými v odborné literatuře. Dále byla data získaná výzkumným šetřením rozdělena do několika kategorií, které byly vytvořeny na základě otevřeného kódování.

V následné diskuzi je odpovězeno na předem stanovené výzkumné otázky, výsledky jsou následně porovnány s informacemi obsaženými v odborné literatuře.

Věřím, že by tato práce mohla být inspirací pro kohokoliv, kdo má o zpracovávanou tematiku zájem.

SEZNAM ZKRATEK

MŠ – mateřská škola.

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Ackerman, D. J. (2006). The costs of being a child care teacher: Revisiting the problem of low wages. *Educational policy*, 20(1), 85–112.
- Alan, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Panorama.
- Bezděková, J. (2014). *Učíme naše dítě mluvit*. Arista.
- Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of child psychology and psychiatry*, 31(6), 871–889.
- Cook, L., & Friend, M. (2004). Co-teaching: Principles, practices, and pragmatics. In Albuquerque, NM: New Mexico Public Education Department, Quarterly Special Education Meeting.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
- Havlík, R. (1995). Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, 45(2), 154–163.
- Havlík, R., & Koča, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. Portál.
- Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Portál.
- Huntsman, L. (2008). Determinants of quality in child care: A review of the research evidence. New South Wales department of Community Services.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178–187.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Státní zdravotní ústav.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Raabe.
- Kendíková, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Pasparta.
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Portál.

- Kucharská, A., & Mrázková, J. (2014). *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Kutálková, D. (2011). *Budu správně mluvit: Chodíme na logopedii*. Grada Publishing.
- Kyriacou, C. (2004). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Portál.
- Mareš, J. (2018). Příklady dobré praxe v pedagogice. *Pedagogika*, 68(4), 378–412.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Raabe.
- Patterson, G. R., Forgatch, M. S., Yoerger, K. L., & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and psychopathology*, 10(3), 531–547.
- Píšová, M. (1999). *Novice Teacher*. Univerzita Pardubice.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Rutter, M., Cox, A., Tupling, C., Berger, M., & Yule, W. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas: I—the prevalence of psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 126(6), 493–509.
- Jarkovská, L., Pavlík, P., Valdřová, J., & Václavíková Helšusová, L. (2006). *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost.
- Smetáčková, I., Štěch, S., Viktorová, I., Pavlas Mrtanová, V., Páchová, A., & Franclová, V. (2020). *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.
- Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Portál.
- Splavcová, H., Nádvorníková, H., & Laueremann, M. (2020). *2leté a 3leté děti v mateřské škole*. Raabe.

Strauss, A. L., & Corbin J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.

Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.

Svobodová, E., Váchová, A., Šmelová, E., & Švejsová H. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Portál.

Svobodová, R. (2013). *Role učitele, limity role, míchaní rolí*. Metodický portál: RVP.

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Masarykova univerzita.

Škodová, E., & Jedlička, I. (2003). *Klinická logopedie*. Portál.

Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Švec, V. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Paido.

Tomanová, D. (2003). Co se očekává od učitelky MŠ? *Informatorium*, 7, 5–7.

Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M., & Najmonová, M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova v Praze.

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.

Internetové zdroje:

Národní soustava povolání (2022, 19. února). *Pečující osoba o dítě v dětské skupině*.

<https://nsp.cz/jednotka-prace/chuva-pro-deti-do-zahajen>

Národní ústav pro vzdělávání (2022, 15. února). *Školní poradenská pracoviště*.
<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., (2022, 15. února).
<http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb>
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyklad-vyhlaskey-c-72-2005-sb-o-poskytovani-poradenskych>

Operační program (2022, 19. února). Výzkum, vývoj, vzdělávání / MŠMT
<https://opvvv.msmt.cz/download/file4881.pdf>

MŠMT. (2021). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.
https://www.nuv.cz/uploads/RVP_PV_2021.pdf?fbclid=IwAR2P47Fng_T7cZBUa6TU6Q03LiSOKoyNIF_Wjb-B4ylGb5twcr0WH_pLEzY

Zákon č. 561/2004 Sb. zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2021). <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2012). <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Zákon č. 179/2006 Sb., zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (2017). <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-overovani-a-uznavani-vysledku-dalsiho-vzdelavani>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Ukázka výpovědi z rozhovoru

Příloha č. 2 – Ukázka kódování rozhovoru

PŘÍLOHA 1 – UKÁZKA VÝPOVĚDI Z ROZHOVORU

Učitelka Radka a asistentka pedagoga Michaela

Otázka č. 1

Jak obě vnímáte celou tuto problematiku?

Radka: *„Tohle téma je vlastně celé založené na tom, že rapidně přibývá dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Michaela přikyvováním hlavy s Radkou souhlasila a doplnila: *„Já vzhledem k tomu, že ještě studuju, se dost často setkávám s kolegyněmi z oboru. Zrovna nedávno jsme něco podobného řešily, že je prostě pořád víc a víc dětí, kteří při vzdělávání potřebují nějakou tu pomoc, je to různé.“*

Napadá Vás, čím by to mohlo být zapříčiněno?

Radka: *„Tak názor na to samozřejmě nějaký mám, ale kdo ví, jestli je správný.“* (smích)

Michaela: *„To mě zajímá.“* (smích)

A mohu, prosím, ten Váš názor znát?

Radka: *„No, já si myslím, že je to jedno s druhým. Rodiče se dětem tolik nevěnují, nemluví s nima tolik – což pak může způsobovat právě ty různé logo vady a hned je zde práce pro logopeda, zároveň na ně však mají velké nároky, mobily, tlak společnosti, teď válka – na psychiku dětí nic moc, čím dál tím víc rozvodů...no, takže takhle to vidím.“*

Michaela: *„Já teda jestli do toho můžu skočit s tím naprosto souhlasím. Líp bych to neřekla.“*

Otázka č. 2

Jak vnímáte zapojování dalších pedagogických pracovníků a odborníků do předškolního vzdělávání? Je dle Vašeho názoru jejich zapojování dostatečné, nebo byste ocenily častější zapojování?

Radka: *„Nedávno jsme to probíraly s paní ředitelkou. Velkým problémem jsou tam finance, proto mateřské školy většinou nemají své odborníky. Obě bychom určitě ocenily, kdyby byli tito odborníci zapojování více.“*

Michaela: *„Paní ředitelka i vypadala, že by byla pro, no, ale víme, jak to je.“*

Otázka č. 3

Radko, připravila Vás nějakým způsobem mateřská škola na Vaší spolupráci s asistentem pedagoga? Případně jak?

Radka: *„No, já takhle s někým spolupracovala prvně, a vůbec jsem nevěděla, co od toho očekávat. Tak jsem si koupila knížku a připravovala jsem se sama.“*

To je fajn, že jste měla motivaci se připravovat i sama.

Radka: *„No, já jak jsem nevěděla, co od toho čekat, tak sem se toho trochu bála, tak spíš na tohle konto.“*

Otázka č. 4

Takže to mám chápat tak, že jste z té spolupráce měla strach, kvůli tomu, že jste se na ni necítila být dostatečně připravená? Jaké vlastně byli Vaše očekávání?

Radka: *„Já vlastně nevím, skoro bych řekla, že jsem žádná očekávání neměla, ale asi jo. Přečetla jsem si tu knížku o asistentovi pedagoga a pak podle toho jsem samozřejmě něco od Míši čekala. Minimálně to, že bude vykonávat věci, které byly napsané v jejich profesních kompetencích.“ (smích)*

A co vy, Míšo, měla jste od této spolupráce nějaká speciální očekávání?

Michaela: „*No, taková ta klasika. Nic speciálního, prostě jsem se jen modlila, ať je vše v pohodě.*“

Rozumím. Jak byste tedy zhodnotily/porovnalý ty Vaše očekávání s tou následnou praxí?

Michaela: „*Splnili se.*“

Radka: „*Jsmo spokojené, všechny očekávání nám to naplnilo.*“

Otázka č. 5

Výborně. Když jste se vzájemnou spoluprací takto spokojené, co byste vybraly jako její největší pozitivum?

Radka: „*Asi taková ta pohoda, když ten učitel ví, že má někoho za zády, někoho, kdo je tím odborníkem, kdo přesně ví, co dělat.*“

Michaela: „*Jo, přesně. Já to také tak vnímám. Určitě ta duševní pohoda.*“

Radko, vnímáte to tak, že kdybyste byla ve třídě sama, nevěděla byste co dělat? Nebo jak to mám chápat?

Radka: „*To je docela těžká otázka, to záleží na situaci a okolnostech. Každopádně, takhle s Míšou je to prostě jistota.*“

Michaela: „*Já si rozhodně nemyslím, že by Raduš nevěděla, co má dělat. Spíš nad tím tak nemusí přemýšlet a stresovat se tím, když jsem tu já.*“

Otázka č. 6

Co považujete za rizika Vaší spolupráce?

Radka: *„No naší úplně ne, ale obecně asi konkurence mezi těma dvěma pracovníky.“*

Otázka č. 7

Asi rozumím, co tím chcete říct. Minulý týden, když jsem dělala rozhovor v jiné mateřské škole, se dostalo téma na zlepšování kvality vzdělávání v případě spolupráce s dalším pedagogickým pracovníkem, či odborníkem. Jak tento pojem vnímáte vy?

Radka: *„To je velmi dobrá otázka a určitě je to pravda.“*

Michaela: *„Zrovna sem nad tím ráno přemýšlela a taky sem toho názoru.“*

Jakého názoru, co myslíte? Že je ta kvalita vzdělávání lepší, nebo?

Radka: *„No určitě, ta kvalita vzdělávání je pak úplně na jiné úrovni. Řekla bych, že čím méně starostí pro učitele, tím lepší kvalita vzdělávání.“*

Michaela: *„Hm, to je pravda.“*

Radko, jak byste to vysvětlila?

Radka: *„No tak, že když je učitel psychicky v klidu a nemusíme třeba přemýšlet nad milionem věcí, zatěžovat se, a tak a někdo mu v té třídě naopak pomáhá, je to velká úleva, hlavně psychická a učitel má zase sílu dávat víc energie a nápadů do toho vzdělávání.“*

Michaela: *„Přesně, já do toho skočím. Radka se nemusí stresovat a přemýšlet nad tím, jestli jsou například ořezané pastelky. Vede si ranní činnosti a já se mezitím starám o věci jiné, pokud je potřeba.“*

Otázka č. 8

Chápu to tedy dobře, když řeknu, že v té spolupráci hraje velkou roli ta psychická zátěž učitele?

Radka: „Přesně tak. *Ještě bych ráda dodala, že je to určitě o nastavení té spolupráce. Pokud to prostě nefunguje, nám učitelům další člověk ve třídě přidělává akorát starosti.*“

Co myslíte, že je v takové situaci vhodné dělat? Pokud se tomu tak stane?

Radka: „*To nevím, na to si netroufám odpovědět, nesetkala jsem se tím, takže bychom mohly pouze polemizovat.*“

Otázka č. 9

Mohla byste mi tedy, prosím, jedna z Vás popsat, jak vypadá ta Vaše spolupráce během dne?

Radka: „*Míša je u nás ve třídě každý den, takže ta spolupráce je dost intenzivní. Je mi pořád k ruce. Probíráme spolu vlastně všechno. Od kolektivu až po konkrétní děti, řešíme spolu školkové a třídní záležitosti, pomáhá s přípravou pomůcek, pomáhá dětem při různých aktivitách, řešíme pořádání výletů, prostě všechno a to denně.*“

Jak se, Radko, s takovou „pomocí“ ve třídě cítíte?

Radka: „*Skvěle, každý den se sem těším. Na děti, na Míšu. Funguje to, takže u mě je ta psychika opravdu v pořádku a mám chuť do práce.*“

Michaela: „*To je tak milý poslouchat, já můžu říct to samý.*“

Radka: „*Jo, přesně. Navíc mě by asi trefilo, kdyby jsme tu celý dny řešily jen pracovní záležitosti, to snad ani nejde!*“ (smích).

Otázka č. 10

To je skvělé. Ještě se zeptám, co shledáváte jako hlavní faktory, které by mohly Vaší spolupráci nějak zásadněji ovlivňovat?

Radka: *„V naší mateřské škole je nám velmi příjemně. Máme skvělý kolektiv a paní ředitelka je moc hodná. To se potom spolupracuje samo.“*

V průběhu rozhovoru Michaela navíc dodala: *„To prostředí, určitě. No, a taky je to i o tom, jak si ti dva sednou po lidské stránce.“* S tímto doplněným ihned souhlasila i učitelka Radka.

Otázka č. 11

Vypadá to, že spolu máte opravdu hezký vztah. Jak byste ho popsaly Vy?

Radka s Michaelou uvedly, že si tak rozumí, že je pro ně udržení vztahu pouze na profesní rovině při spolupráci nepředstavitelné. Michaela: *„My jsme si s Raduš hned od začátku tak sedly, že se to samo tak nějak hned přehouplo spíš do toho přátelství.“*

Otázka č. 12

Je opravdu vidět, že si spolu rozumíte. Zajímalo by mě, zda došlo na začátku Vaší spolupráce, nebo v jejím průběhu k nějakému vymezení rolí? Nebo jak máte spolupráci nastavenou?

Radka: *„Míša semnou ve třídě zatím není zas tak dlouho. Nikdy by mě nenapadlo se nad ní, jakkoliv povyšovat, nebo se stavět do role „té hlavní“. Žádné role jsme si nevymezovaly a rozhodně to ani dělat nebudeme.“*

Michaela: *„Já bych jen ráda doplnila, že Raduš někdy jako tu hlavní tahounku třídy vnímám. Je u dětí už druhým rokem, zná je, a tak ví lépe než já. Na ní je ale vidět, že mě bere jako svou kolegyni na stejné vlně, a to je velmi příjemné a možná i proto to tak funguje.“*

Otázka č. 13

Můžete mi tedy, prosím, naposledy shrnout názor na Vaší spolupráci s Michaelou/Radkou?

Radka: *„Já celkově tu spolupráci hodnotím velmi kladně. Jsem rozhodně pro zapojování těchto odborníků v předškolním vzdělávání.“*

Michaela: *„Já samozřejmě řeknu za sebe, že to velmi vítám. Ale není to jen o mém názoru, je prostě očividné, že těch dětí, co tu pomoc potřebují, fakt přibývá. A když ta možnost je, tak jí samozřejmě vítají všechny strany.“*

PŘÍLOHA 2 – UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU

Tabulka č. 3: Kódování rozhovoru

Kategorie	Kódy
(A) Přibývání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	Dochází ke stálému přibývání (A1)
(B) Zapojování dalších pedagogických pracovníků a odborníků v mateřských školách	Nedostatečné zapojování (B1)
(C) Přípravenost učitelů na spolupráci s jiným pedagogickým pracovníkem, či odborníkem	Neinformovanost (C1), absolvování přednášky (C2), samostudium (C3)
(D) Očekávání učitelů mateřských škol a dalších pedagogických pracovníků, či odborníků od vzájemné spolupráce	Neomezení výuky (D1), psychická úleva (D2), bez očekávání (D3), naplněná očekávání (D4)
(E) Zásadní vnímané pozitiva spolupráce	Zlepšování kvality vzdělávání (E1), psychická úleva (E2)
(F) Rizika spolupráce	Konkurence (F1), narušená autorita (F2), odlišné názory a neschopnost dělat kompromisy (F3)
(G) Zlepšování kvality vzdělávání v případě spolupráce	Zlepšení kvality vzdělávání (G1), není ovlivněno (G2)
(H) Psychická zátěž učitelů mateřských škol v případě spolupráce s jiným pedagogickým pracovníkem, či odborníkem	Ulehčení (H1), zátěž (H2)
(I) Průběh spolupráce	Každodenní spolupráce (I1), intenzita schůzek dle typu problému (I2), osobní schůzky, emaily, telefonní hovory (I3)
(J) Faktory ovlivňující spolupráci	Komunikace (J1), osobní sympatie (J2), klima mateřské školy (J3), věk (J4), pohlaví (J5), děti (J6), rodiče (J7)
(K) Vztah mezi učitelem mateřské školy a dalším pedagogickým pracovníkem, či odborníkem	Profesní rovina (K1), přátelská rovina s jasně nastavenými hranicemi (K2), přátelská rovina (K3)
(L) Vymezení rolí	Rovnocenní partneři (L1), role učitele a „vedlejší“ role (L2), role učitele a role odborníka (L3)
(M) Výsledné hodnocení spolupráce	Kladné hodnocení (M1)

Otázka č. 1

Jak vnímáte celou tuto problematiku?

Radka: „Tohle téma je vlastně celé založené na tom, že **rapidně přibývá dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.**“ (A1)

Otázka č. 2

Jak vnímáte zapojování dalších pedagogických pracovníků a odborníků do předškolního vzdělávání? Je dle Vašeho názoru jejich zapojování dostatečné, nebo byste ocenily častější zapojování?

Lucie: „**Za mě je zapojování těchto odborníků v mateřských školách prostě nedostatečné** a častokrát ani nevím, kam bych se měla obrátit.“ (B1)

Otázka č. 3

Připravila Vás nějakým způsobem mateřská škola na Vaší spolupráci s dalším pedagogickým pracovníkem, či odborníkem? Případně jak?

Adéla: „Jediné, co považuji za velké mínus je to, že se mi před začátkem naší spolupráce se školním psychologem **nedostalo žádných informací.** Nevěděla jsem kdo přijde, jaká bude jeho náplň práce, do čeho zasahovat může, do čeho ne a podobně. Nebylo mi nabídnuto ani žádné školení, prostě nic.“ (C1)

Kateřina: „Jo, já myslím, že to je v pohodě, a i ty začátky byly. Já jsem vlastně už trochu tušila, jak to asi zhruba bude probíhat, až Marie přijde, protože **jsem před jejím příchodem absolvovala takovou kratší přednášku** o školních speciálních pedagogích.“ (C2)

Radka: „No, já takhle s někým spolupracovala prvně, a vůbec jsem nevěděla, co od toho očekávat. Tak jsem si koupila knížku a **připravovala jsem se sama.**“ (C3)

Otázka č. 4

Jaké byli Vaše očekávání od vzájemné spolupráce?

Petra, Jana: „U té pozice chůvy jde vlastně vždycky o to, aby ty starší děti nebyly těma mladšíma nějak omezováni, aby to neovlivňovalo kvalitu výuky a zároveň, aby o ty mladší bylo dobře postaráno. To si myslím, že se nám daří. Děti omezováni rozhodně nejsou, ani ty starší, ani ty mladší.“ (D1)

Radek, Adéla: „Máme teď třeba v poslední době ve školce hodně dětí, kteří přijdou z rozvedených rodin a ta psychika je u nich poznamenaná. Jsou podráždění, zlobí, žárlí na ostatní děti, prostě jsou psychicky v háji. Ten psycholog má těm dětem prostě pomoci, aby se cítily líp, a navíc může psychicky ulevit i nám, učitelům. Myslím si, že naše spolupráce se ubírá dobrým směrem, tak jak jsme oba čekali.“ (D2)

Pavla: „Já se musím přiznat, že jsem žádný očekávání dopředu neměla, spíš jsem se toho bála.“ Lucie dodala, že jejich spolupráce nyní probíhá přesně tak, jak má. (D3)

Radka: „Jsme spokojené, všechny očekávání nám to naplnilo.“ (D4)

Otázka č. 5

Co považujete za největší pozitiva Vaší spolupráce?

Jana: „Kvalita vzdělávání, rozhodně.“ (E1)

Radek: „Já považuji za největší pozitivum určitě psychickou úlevu pro učitele.“ (E2)

Otázka č. 6

Co považujete za největší rizika Vaší spolupráce?

Radka: „No naší úplně ne, ale obecně asi konkurence mezi těma dvěma pracovníky.“ (F1)

Radek: „Podle mě je velkým rizikem to, že děti mohou mít problém vzhlížet ke dvěma autoritám zároveň, a tak jí pak jeden z nich vlastně ztrácí.“ (F2)

Lucie: „No, může se stát, že budou mít každý jiný názor na vzdělávání, a to je špatné. Teda možná by ani nebylo, pokud jsou oba ochotní ustoupit a dělat nějaké kompromisy. Když se k tomu pak přidá neschopnost dělat kompromisy, to je konec.“ (F3)

Otázka č. 7

Co si myslíte o lepší kvalitě vzdělávání v případě spolupráce učitele a dalšího pedagogického pracovníka, či odborníka?

Radka, ta říká: „No určitě, ta kvalita vzdělávání je pak úplně na jiné úrovni. Řekla bych, že čím míň starostí pro učitele, tím lepší kvalita vzdělávání.“ (G1)

Tereza: „Jako těch dětí, které potřebují logopedickou pomoc, je teď hodně, ale nemyslím si, že by to, jestli s nimi dělá logopedii někdo jiný, nebo já, nějak ovlivňovalo kvalitu vzdělávání ostatních dětí. Neovlivňuje, to mě ani nenapadlo. Nevím, třeba když bych měla ve třídě nějaké dítě, které tu podporu bude potřebovat větší, mluvila bych jinak.“ (G2)

Otázka č. 8

Jaký máte názor na menší psychickou zátěž učitelů v případě spolupráce s jiným pedagogickým pracovníkem, či odborníkem?

Petra: „Mimo jiné ta spolupráce s odborníky nám učitelům dost usnadňuje práci.“ (H1)

Radka: „Přesně tak. Ještě bych ráda dodala, že je to určitě o nastavení té spolupráce. Pokud to prostě nefunguje, nám učitelům další člověk ve třídě přidělává akorát starosti.“ (H2)

Otázka č. 9

Jak vypadá Vaše vzájemná spolupráce? Jak intenzivní je a jakým způsobem probíhá Vaše komunikace?

Pavla, Lucie: „My, vzhledem k tomu, že jsme spolu v párové výuce, spolupracujeme vlastně **každý den**. Musíme se předem domluvat, plánovat, pak probíhá ta samotná výuka, kterou vlastně taky vedeme spolu, poté hodnotíme, upravujeme a tak.“ (11)

Radek: „U dětí, kteří potřebují školního psychologa hodně záleží na tom, jaký má to dítě problém. Jsou případy, kdy se s učitelkou **sejdeme na začátku školního roku a pak až na konci**. Mezitím samozřejmě probíhá nějaká komunikace třeba **přes emaily, nebo telefon** (13), ale nic velkého, pokud vyloženě nenastane nějaký problém a učitelka si třeba neví rady. No a potom jsou případy, kdy do mateřské školy chodím intenzivněji, třeba 1x za měsíc, za dva. Takže tak. Ty osobní schůzky bývají **individuální**, neosobní komunikace tam je také, častěji. No a funguje to tak, že když je v mateřské škole nějaké dítě, které potřebuje pomoc školního psychologa, mateřská škola nás kontaktuje a začne proces. Poté je schůzka s učitelem, s dítětem, s rodičema a probíhá diagnostika. Vše se probere, udělají se doporučení, vyhodnocení a pak se to dítě sleduje, jestli se jeho stav zlepšuje.“ (12)

Otázka č. 10

Co shledáváte jako hlavní faktory, které by mohly Vaší spolupráci nějak zásadněji ovlivňovat?

Pavla: „Za nejdůležitější faktor naší spolupráce však považuji **komunikaci**.“ (J1)

Michaela: „To prostředí, určitě. No, a taky je to i o tom, jak si ti dva sednou **po lidské stránce**.“ (J2)

Radka, Michaela: „V naší mateřské škole je nám velmi příjemně. Máme **skvělý kolektiv** a paní ředitelka je moc hodná. To se potom spolupracuje samo.“ (J3)

Marie: „Velkou roli by tam určitě mohl hrát i **věk**. Nějaká starší zkušená učitelka s dlouholetou praxí a k ní se přidá mladá, to nemusí dělat úplně dobře.“ (J4)

Radek: „Jelikož jsem chlap, rád bych jako faktor zmínil **pohlaví**. Já jsem se zatím s žádnou negativní reakcí nasetkal, ale věřím, že by někdy přijít mohla.“ (J5)

Jana po chvilkovém zamyšlení ještě doplnila: „A taky **děti**, ty nám tu spolupráci taky hodně ovlivňují. Chováním, přístupem....“ (J6)

Lucie: „Jako já bych ráda zmínila i **rodiče**, ty na tom taky mají svůj podíl. Hlavně vlastně, jak s náma jsou ochotni spolupracovat, nebo když vůbec nespolupracují, to je asi nejhorší.“ (J7)

Otázka č. 11

Jaký je Váš vzájemný vztah?

Radek: „Jako určitě tam někdy něco ulítne i z toho soukromí, ale já se ten vztah vždycky snažím držet na té **rovině profesní**. Podle mě to pak prostě nedělá při práci dobrotu, když si toho druhého člověka pustíte víc k tělu.“ (K1)

Adéla: „Možná je to i tím, že jste muž, nemyslíte? Když spolu spolupracují dvě ženy, snadněji se to přehoupne do té pohodové, přátelské spolupráce. Já mám třeba zase raději tu **přátelštější atmosféru**, ale musí tam být **nastavené nějaké hranice**.“ (K2)

Michaela: „My jsme si s Raduš hned od začátku tak sedly, že se to samo tak nějak hned přehouplo spíš do toho **přátelství**.“ (K3)

Otázka č. 12

Došlo na začátku, nebo v průběhu Vaší spolupráce k nějakému rozdělování úkolů, vymezení rolí, nebo něčemu podobnému?

Radek: „Tohle je jasné. Já se tu spolupráci vždy snažím nastavit a udržovat tak, abychom byli **rovnocennými partnery**. Spolupracujeme, tedy jsme na jedné lodi, takže neexistuje, že by někdo byl tím „hlavním“, a někdo tím „vedlejším“...“ Adéla dala Radkovi za pravdu a doplnila, že je ráda, že to s Radkem vnímají stejně. (L1)

Jitka: „Já vlastně jak už jsem říkala, tam chodím dělat jen ty logo chvílky, takže jsem tam vždy chvílku. Považuji tím pádem Terezu za **vedoucí třídy a sebe pouze jako doplnění**.“ (L2)

Kateřina: „My to máme nastavené tak, jak to je. Já jsem **hlavní učitelkou a Marie odborníkem**. Každá rozumíme jiným věcem, umíme jiné věci, a tak se vzájemně doplňujeme, ale já teda to naše postavení vnímám.“ Marie souhlasila. (L3)

Otázka č. 13

Jaký je tedy Váš celkový názor na zapojování dalších pedagogických pracovníků a odborníků do předškolního vzdělávání? Jak byste závěrem zhodnotila Vaší spolupráci?

Radka: „Já celkově tu spolupráci hodnotím **velmi kladně**. Jsem rozhodně pro zapojování těchto odborníků v předškolním vzdělávání.“ (M1)

Petra: „Kdybych to měla nějak uzavřít, tak jsem fakt ráda, že tyhle možnosti jsou.“

Pavla: „Možná to bude znít jak klišé, ale já jsem za tu párovou výuku **fakt ráda**. Hrozně mi to sedlo, takže to vnímám určitě pozitivně.“ (M1)

Kateřina: „To je bez debat. Jestliže se nám v mateřské škole objeví dítě, které potřebuje nějakou pomoc odborníka, **je jejich zapojování rozhodně na místě**.“ (M1)

Tereza: „No, takže tak. Abych to nějak shrnula, když pomíneme nějaká ta „rizika“, která mohou nastat, atd, **je to určitě dobře**.“ (M1)

Adéla: „Vnímám ty okolnosti té spolupráce, posun toho dítěte, můj větší vnitřní klid, všechno, a to jsou samozřejmě kladné a velmi zásadní faktory té spolupráce, takže **nevidím důvod, proč z toho předškolního vzdělávání ty odborníky vynechávat, nebo je nezapojovat**.“ (M1)

Michaela: „Já samozřejmě řeknu za sebe, **že to velmi vítám**. Ale není to jen o mém názoru, je prostě očividné, že těch dětí, co tu pomoc potřebují, fakt přibývá. A když ta možnost je, tak jí samozřejmě vítají všechny strany.“ (M1)

Marie: „**Jsem pro všemi deseti**.“ (M1)

Radek: „Ptáte se školního psychologa. (úsměv) My častokrát řešíme tu psychiku dětí fakt ve špatném stavu a to, pokud se tomu člověk nevěnuje, nemůže zvládnout napravit. On by jakýkoliv špatný přístup mohl ty děti naopak poznamenat, což samozřejmě vzhledem k jejich věku nikdo nechce. **Takže naše zapojování, a nejen nás psychologů, ale obecně nějakých odborníků je fajn**.“ (M1)

Jana: „Jo, no, rozhodně jsem pro. Ty dvouletáčky tu pomoc fakt ještě potřebují. Je to výhoda jak pro děti, tak pro učitele, takže **proč by ne, proč bychom tomu neměli jít naproti**.“ (M1)