

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Bakalářská práce**

Olga Šašinková

**Participace asistenta pedagoga a školního metodika prevence  
v oblasti primární prevence rizikového chování na 2. stupni ZŠ**

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Participace asistenta pedagoga a školního metodika prevence v oblasti primární prevence rizikového chování na 2. stupni ZŠ“ vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího bakalářské práce a všechny zdroje a literaturu, ze které bylo čerpáno, řádně cituji.

V Olomouci dne. ....

Podpis .....

## Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce panu Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a konzultace, které mi poskytoval. Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří mě motivovali zpracovat toto téma a všem, kteří mi dodávali sílu a podporovali mě při samotném psaní.

## Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....	7
1 Primární prevence rizikového chování.....	8
1.1 Specifika dané věkové skupiny z psychosociálního hlediska.....	8
1.2 Vymezení rizikového chování.....	9
1.3 Projevy rizikového chování.....	10
1.4 Formy primární prevence rizikového chování .....	11
2 Realizace primární prevence rizikového chování v ZŠ.....	13
2.1 Legislativa .....	13
2.2 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání.....	16
2.3 Minimální preventivní program .....	18
2.4 Pracovníci zodpovědní za realizaci školské prevence .....	19
2.5 Školní metodik prevence.....	20
3 Kompetence a náplň práce asistenta pedagoga .....	22
3.1 Asistent pedagoga .....	22
3.2 Systém spolupráce.....	26
PRAKTICKÁ VÝCHODISKA .....	28
4 Metodologická východiska průzkumu .....	29
4.1 Cíle a otázky průzkumu .....	29
4.2 Metodologie průzkumného šetření.....	29
4.3 Metody sběru, analýzy a interpretace.....	30
4.4 Realizace průzkumného šetření.....	31
4.5 Limity průzkumného šetření .....	32

5	Interpretace získaných dat .....	33
5.1	Přímá práce asistenta pedagoga v oblasti PPRCH ve třídě .....	34
5.2	Role a kompetence asistenta pedagoga vzhledem k prevenci .....	36
5.3	Komunikace a spolupráce asistenta pedagoga a dalších pedagogických pracovníků .....	38
5.4	Realizace primární prevence ve škole optikou asistenta pedagoga .....	40
5.5	Možnosti, kterými může asistent pedagoga přispět v oblasti PPRCH ve škole .....	42
6	Diskuse a možnosti využití závěrů průzkumného šetření .....	44
	Závěr .....	46
	Seznam použitých zkratk .....	47
	Seznam použité literatura a zdrojů .....	48
	Seznam příloh .....	51
	Seznam tabulek a grafů .....	52

## Úvod

Na pozici asistent pedagoga na 2. stupni základní školy pracuji rok. Byla to moje první zkušenost práce ve školním prostředí, kde jsem se ovšem cítila velmi dobře. Jako asistent pedagoga trávím s žáky poměrem nejvíce času, a to i nad rámec vyučovacích hodin, vzhledem k ostatním pedagogickým pracovníkům. Velmi brzy jsem začala vnímat situace a projevy rizikového chování u žáků, to mě motivovalo ptát se. Můžu s nimi v této oblasti pracovat? Jsem k tomu jako asistent pedagoga kompetentní? Všímají si toho ostatní pedagogičtí pracovníci včetně třídního učitele, a jak spolu můžeme v této oblasti spolupracovat? Jakým způsobem se v oblasti primární prevence pracuje u nás ve škole?

Tato zkušenost pro mě byla velkou motivací téma zpracovat do bakalářské práce. Zajímalo mě, je-li asistent pedagoga kompetentní k tomu, aby v rámci primární prevence rizikového chování pracoval s žáky. Jak vlastně funguje spolupráce asistenta pedagoga, třídního učitele a školního metodika prevence v momentě, kdy vyzorujeme v kolektivu problém.

Cílem této práce je zmapovat a popsat jakým způsobem se asistenti pedagoga mohou zapojit v oblasti primární prevence rizikového chování, zdali může být pozice asistenta pedagoga přínosná v dané oblasti, a nakonec vymezit možnosti spolupráce asistenta pedagoga, třídního učitele a školního metodika prevence v oblasti primární prevence.

Práce by mohla být přínosná pro nové asistenty pedagoga jako podpůrný materiál pro práci se žáky v této oblasti, zároveň jako materiál vyladění spolupráce asistenta, třídního učitele a školního metodika prevence.

# TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Tato část práce je věnována teoretickým poznatkům, které slouží jako východiska ke zpracování praktické části a odkazují se na odbornou literaturu.

V daných kapitolách se autorka zaměřuje na vymezení specifík věkové skupiny, rizikového chování, definuje projevy rizikového chování a formy primární prevence rizikového chování, a to jak z hlediska legislativního, tak z hlediska vnímání této problematiky na základní škole. Dále autorka popisuje oblast primární prevence rizikového chování v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a Školním vzdělávacím programu. Dále vymezuje role školního metodika prevence, třídního učitele a asistenta pedagoga a popisuje spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky v oblasti primární prevence rizikového chování.

# 1 Primární prevence rizikového chování

První kapitolu autorka věnovala tématu specifík dané věkové skupiny, rizikového chování, projevům rizikového chování a primární prevenci rizikového chování v nejobecnější rovině. Definuje rizikové chování jako takové, dále popisuje projevy rizikového chování. V závěru této kapitoly se zaměřuje na vymezení forem primární prevence rizikového chování. Vzhledem k praktické části je tato kapitola významná, a to především s ohledem na zkoumané oblasti v průzkumném šetření.

## 1.1 Specifika dané věkové skupiny z psychosociálního hlediska

Cílovou skupinou, vyplývající ze zaměření práce, jsou žáci 2. stupně ZŠ. V následující podkapitole autorka specifikuje tuto věkovou skupinu z psychosociálního hlediska. V rámci tématu práce se autorka zaměřuje na žáky ve věkovém rozmezí 11–15 let. Tato specifika je nutno zmínit, neboť z cílů, které vychází ze zaměření práce je cílenost na konkrétní věkovou skupinu stěžejní. Neboli jinak budeme tvořit preventivní činnosti pro děti v mateřské škole, a jinak pro žáky 2. stupně.

Vágnerová (2012) toto období nazývá obdobím dospívání, které se souběžně kryje se starším školním věkem. Toto období je ve vývoji člověka velmi podstatné, je to významný předěl, kdy se z dítěte stává dospělý. Pubescenci (věkové rozpětí 11-15 let) Vágnerová (2012) také označuje jako ranou adolescenci. Můžeme konstatovat, že kvalita dospívání má velký podíl na kvalitě celého zbytku života, proto je i pro oblast primární prevence naprosto nezbytné efektivně s touto věkovou skupinou pracovat, a to vzhledem k jejich specifickým.

Mimo to, že dochází k biologickým a psychologickým změnám, mění se stejně tak sociální vztahy a role. Podstatnou úlohu také hraje sebepojetí a s tím spojené i hledání hodnotové orientace, typické pro dospívání je odmítání a kritika dřívějších vzorů (Dolejš, Orel, 2017). Významnou oporu poskytuje nově **skupinová identita** vrstevníků (také stádium přechodné skupinové identity), přičemž identifikace se skupinou hraje důležitou roli v následném sebepojetí (Vágnerová, 2012). Nutno zmínit, že zásadní roli, která významně zasahuje do psychosociálního vývoje dospívajících, je **fenomén virtuální reality**.



Dospívající se podstatně více zajímají o sexuální tematiku, objevuje se experimentování se sexuální rolí. Období dospívání je především hledání **vlastní identity**, je patrná zvýšená míra egocentrismu, převládá negativismus a kritičnost vůči autoritám. V návaznosti na hormonální nevyrovnanost se objevuje sklon k **emoční labilitě** a **přecitlivělosti**. Relativně stálou charakteristikou dospívajícího člověka je **impulzivita**. Je to jeden z hlavních osobnostních rysů pubescentů, impulzivní jedinci provádějí různé neplánované a nedomyšlené aktivity, kterou jsou pro něj a jeho okolí rizikové. Dolejš a Orel také uvádějí: „*Toto období je také doprovázeno různými typy experimentování a poznávání světa, svého okolí a sebe samého. Adolescent vykonává širokou paletu různých aktivit, přičemž některé můžeme považovat za bezpečné, například volnočasové kroužky, organizovaný sport či umělecké zájmy. Mládež ale také realizuje různé nebezpečné a rizikové činnosti a aktivity (například experimentování s drogami, vandalismus, parkour, nebezpečné řízení motorových vozidel a další).*“ (Dolejš, Orel, 2017).

## 1.2 Vymezení rizikového chování

Pojem rizikové chování obsahuje různorodé formy chování, které jsou negativně vnímány jak z hlediska společenského, tak i v rámci dopadů těchto projevů na jedince. Podle Miovského (2010) lze rizikové chování definovat jako chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince i společnost.

Rizikové chování je vnímáno jako multidisciplinární fenomén, odráží tedy předmět zájmu daného vědního oboru. Z medicínského hlediska je rizikové chování definováno jako jeden z faktorů, které ovlivňují zdraví, je popisováno jako rizikový faktor rozvoje nemocí. Zatím co optikou sociálních věd je na rizikové chování nahlíženo jako porušování obecně přijímaných sociálních norem (Širůčková in Miovský, 2015).

Skopalová (2010, s. 9) uvádí: „*Jde o jevy, nebo také celé procesy, které do jisté míry vedou a napomáhají ke spáchání protiprávní činnosti. Rizikové chování je výsledkem vzájemné působících sil a faktorů. Nelze z nich však určit, který z nich má největší díl viny. I přes to bývá na prvním místě uvedena rodina, následuje vliv vrstevnické skupiny.*“

**Syndrom rizikového/problémového chování** je popisován jako stav, kdy se u jedince vyskytují současně jednotlivé formy rizikového chování. Platí, že jedinec, který se zapojí do jedné z oblastí rizikového chování, často inklinuje k dalším formám, které jsou

dostupné v daném prostředí (Širůčková in Miovský, 2015). „*Nejčastěji se tímto způsobem propojují konzumace alkoholu, kouření cigaret, užívání marihuany, delikventní jednání a předčasné zahájení sexuálního života.*“ (Širůčková in Miovský, 2010, s. 31).

Širůčková (in Miovský, 2010, s. 30) cituje Jessorovu definici rizikového chování, jako „*problematické, znepokojující, nebo jako nežádoucí vzhledem k normám konvenční společnosti, jejím institucím a autoritám. Toto chování je společenskými institucemi regulováno.*“ Můžeme se v kontextu setkat i s pojmem **problémové chování**. Lze tedy konstatovat, že jak pojem rizikové chování, tak pojem problémové chování je sociální, abstraktní koncept, který zahrnuje rozmanité formy chování, které nemusí být vždy jednoznačně vymezeny. Jsou klasifikovány jako takové, které způsobují zdravotní, sociální nebo psychické ohrožení pro jedince, nebo jeho sociální okolí (Širůčková in Miovský, 2010).

### 1.3 Projevy rizikového chování

Různé dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (např. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže 2019-2027) a odborné publikace rozlišují velké množství forem rizikového chování. V nejužším pojetí vymezujeme sedm oblastí rizikového chování:

- závislostní chování (rizikové zdravotní návyky),
- rizikové sexuální chování,
- agresivní chování, šikana,
- negativní působení sekt,
- záškoláctví (rizikové chování ve vztahu ke společenským institucím),
- rasismus a xenofobie,
- rizikové sportovní aktivity a rizikové chování v dopravě.

Dále do oblasti rizikového chování řadíme další dva okruhy, které nelze jednoznačně zahrnout do konceptu rizikového chování, stávají se ovšem z hlediska četnosti výskytu v populaci fenoménem pro preventivní práci:

- spektrum poruch příjmu potravy,

- problémy spojené se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte (Čech in Miovský, 2015).

## 1.4 Formy primární prevence rizikového chování

V nejužším smyslu slova lze primární prevenci chápat jako jakýkoli typ výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální nebo jiné činnosti, která je směřována na předcházení výskytu rizikového chování. Je to nástroj zamezení progresu rizikového chování a má sloužit ke zmírnění již existujících forem a projevů rizikového chování. V neposlední řadě může být prostředkem pomoci řešení důsledků rizikového chování (Miovský, 2010).

Primární prevenci dělíme na **nespecifickou**, která obecně podporuje žádoucí formy chování, klade důraz na přirozené formování osobnosti jedince, vzhledem k jeho zájmům, postojům, hodnotám a mravnímu povědomí (volný čas, zdravý životní styl). **Specifická** primární prevence se zaměřuje na předcházení vzniku konkrétních podob rizikového chování a měla by kontinuálně navazovat na primární prevenci nespecifickou.

Hutyrová (2013) popisuje trichotomii specifické primární prevence:

- **všeobecná primární prevence** – zaměřená na běžnou populaci, nerozlišuje rizikové skupiny, věkové složení, specifika,
- **selektivní primární prevence** – pracuje se skupinou nebo jednotlivcem, u nichž lze ve větší míře konstatovat přítomnost rizikových faktorů,
- **indikovaná primární prevence** – zaměřená na jedince, kteří jsou vystaveni působení výrazně rizikovým faktorům, nebo na ty, u kterých se rizikové chování již projevilo.

V rámci dokumentu Národní strategie primární prevence dětí a mládeže 2019-2027 (MŠMT) jsou jasně popsány principy strategie, označeny také jako zásady efektivní primární prevence (Miovský, Zapletalová, Skácelová, 2010). Patří mezi ně:

- **partnerství a společný přístup** – podpora široké spolupráce na všech úrovních při respektování kompetencí (společný koordinovaný postup),
- **komplexní řešení problematiky primární prevence rizikového chování,**

- **kontinuita působení a systematicčnost plánování** – dlouhodobé a komplexní úsilí,
- **uplatňování ověřených dat a hodnocení efektivity** – analýza současné situace, identifikace problému, potřeb a priorit,
- **racionální financování a garance kvality služeb,**
- **zacílení a adekvátnost informací i forem působení** – definice cílové skupiny a jejích specifik,
- **včasný začátek preventivních aktivit,**
- **pozitivní orientace primární prevence,**
- **orientace na kvalitu postojů a změnu chování (KAB model).**

Pro účely práce autorka vymezila pojem rizikové (problémové) chování, zmínila konkrétní projevy, které ovšem nejsou stěžejní pro účely této práce, neboť se autorka v praktické části práce nezaměřuje na popis, nebo četnost výskytu těchto projevů mezi žáky. Dále autorka definovala pojmy specifická a nespecifická primární prevence. Vzhledem ke zkoumaným jevům je toto dělení primární prevence zásadní, neboť asistent pedagoga denně působí v oblasti nespecifické primární prevence. V závěru kapitoly autorka popsala zásady efektivní primární prevence.

## **2 Realizace primární prevence rizikového chování v ZŠ**

V druhé kapitole práce se autorka zaměřuje na vymezení primární prevence v rámci základní školy. Základní škola je ihned po rodině vnímána za klíčového edukačního činitele ve vývoji jedince, zásadním způsobem se podílí na vývoji jedince v oblasti formování osobnosti a socializace. První podkapitulu tvoří legislativní ukotvení problematiky, dále autorka vymezuje primární prevenci rizikového chování jako součást Rámcového vzdělávacího programu a Školního vzdělávacího programu. V závěru reflektuje postavení školního metodika prevence a třídního učitele.

### **2.1 Legislativa**

V následující podkapitole se autorka zaměřuje na legislativní ukotvení primární prevence rizikového chování.

Lze konstatovat, že tato oblast je legislativně ošetřena jen z části. Zákonnou cestou jsou definovány povinnosti škol při zajištění bezpečnosti žáků, jsou vymezeny kompetence některých aktérů a jsou definovány speciálně kvalifikační podmínky pro činnost školních metodiků prevence. Vzhledem ke zkoumané oblasti je ve školském zákoně umístěn §29 bezpečnost a ochrana zdraví ve školách, kde je popsáno, že každá škola a provozovatel školského zařízení je povinen vytvářet podmínky pro zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů u žáků a studentů (Zákon č. 561/2004 Sb. – Školský zákon, 2004).

Základním strategickým dokumentem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže 2019–2027 (dále jen Národní strategie). Tento dokument se odkazuje na zásady efektivní primární prevence, které jsou popsány v předchozí kapitole. Stanovuje cíle v této oblasti na dané období a vymezuje základní strategické pilíře primární prevence (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže 2019–2027, 2019).

Pilíře politiky primární prevence rizikového chování a priority:

- systém,
- koordinace,

- legislativa,
- vzdělávání,
- financování,
- evaluace.

Pro účely práce vyplývající z průzkumného šetření se autorka blíže zaměří na oblasti koordinace a vzdělávání, okrajově na systém a evaluaci. V pilíři **systém** je v Národní strategii popsána trichotomie specifické primární prevence, kterou autorka definuje v předchozí kapitole. Jedno z hlavních poslání tohoto pilíře je nastavit a sjednotit parametry výkonů v primární prevenci meziřesortně a mezioborově (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže 2019–2027, 2019).

Dalším pilířem, významným pro účely práce, je **koordinace**. Cílem pilíře koordinace je soulad jednotlivých účastníků (na mezinárodní, národní, krajské a místní úrovni), předmětem zájmu je široká škála na sebe navazujících a vzájemně se doplňujících vzdělávacích, kontrolních a evaluačních opatření. Hlavními prioritami pilíře koordinace je stanovit role a potřeby jednotlivých aktérů a ostatních realizátorů vertikální úrovně školské primární prevence (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže 2019–2027, 2019).

### **Horizontální úroveň koordinace v rámci ČR**

Tento způsob dělení koordinace primární prevence je stěžejní osou pro spolupráci všech zapojených resortů a subjektů působících v ČR na poli prevence. Do horizontální úrovně koordinace řadíme následující činitele:

- **MŠMT** – Národní strategie a akční plán, metodické pokyny, koordinace, financování,
- **Ministerstvo zdravotnictví** – především oblast adiktologické péče, prevence a podpora zdraví,
- **Ministerstvo vnitra** – prevence kriminality,
- **Úřad vlády České republiky** – protidrogová politika,
- **Ministerstvo dopravy** – prevence v oblasti dopravy.

## **Vertikální úroveň koordinace v rámci ČR**

Vertikální koordinace usiluje o spolupráci na krajské, regionální a místní úrovni. Metodicky vede a koordinuje činnost všech participovaných složek. Definuje kompetence **krajského školského koordinátora prevence a metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně.**

Jako poslední článek ve vertikální hierarchii je **školní metodik prevence**, na jeho činnost se autorka zaměří v následující podkapitole.

Velmi důležitým hlediskem při poskytování preventivních služeb je **vzdělávání**, další z pilířů. Cílem tohoto pilíře je zkvalitnit a zefektivnit vzdělávání pedagogických pracovníků a dalších aktérů. S odkazem na Národní strategii je nutné konstatovat, že neexistuje dostatek subjektů, o nichž by se dalo říct, že realizují efektivní primární prevenci, která přináší požadované a očekávané výsledky. Příčinou této situace je pravděpodobně nekoordinované a nejednotné vzdělávání pracovníků v oblasti primární prevence. Svou roli v praxi škol bezpochyby sehrává i přetížení pedagogů, syndrom vyhoření a někdy snížená schopnost pedagogických pracovníků vnímat signály o rizikovém chování. Dalším nedostatkem s ohledem na vzdělávání je nepřítomnost kvalifikovaných školních metodiků prevence. Důležitou prioritou je zlepšení znalostí a kompetencí **třídních učitelů a ředitelů škol**, a to zejména v tématech bezpečného klimatu škol, práce s klimatem třídy a třídnických hodin, vycházíme-li z vyhodnocení Národní strategie primární prevence rizikového chování na období 2013-2018 v oblasti vzdělávání.

Pilíř **evaluace** je těsně spjat se zásadami efektivní primární prevence popsané v podkapitole 1.3. Každý preventivní program by měl být evaluován (zdali je pro danou cílovou skupinu vhodný, že splňuje cíle, které byly vytyčeny apod.). Evaluace preventivního programu je systematické shromažďování, analyzování a interpretování informací o přípravě, průběhu intervence.

Součástí Národní strategie je SWOT analýza situace oblasti primární prevence rizikového chování za období strategie 2013-2018. Z této analýzy vyplývají konkrétní silné a slabé stránky. Je ovšem otázkou, zdali se palčivá témata aktuálně pouze nerecyklují vzhledem k předchozímu období (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže 2019–2027, 2019).

Dalším stěžejním dokumentem MŠMT je **Akční plán v rámci plnění Národní strategie 2019-2027**. Ten je rozdělen do třech dílčích etap. Pro účely této práce autorka čerpá z Akčního plánu 2019-2021, jež si klade za cíl analyzovat současný stav, vymezit silné a slabé stránky současného systému a nastavit efektivní systém. V podstatě je možné akční plán interpretovat jako dokument popisující, jakým způsobem lze konkrétně naplňovat Národní strategii. Pro účely této práce jsou významné klíčové aktivity a opatření nezbytná pro plnění priorit pilíře koordinace, a to stanovit role a potřeby jednotlivých aktérů vertikální úrovně školské primární prevence. Klíčovou aktivitou je analýza stávajícího stavu rolí jednotlivých aktérů a dopad jejich činností a kompetencí do školního prostředí a SWOT analýza stávajícího stavu z pohledu samotných aktérů školského prostředí, což je jedním z cílů průzkumu této práce (Akční plán 2019–2021, 2019).

## 2.2 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

Dalším dokumentem, ze kterého je nutno čerpat v oblasti primární prevence je Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Z cílů specifikovaných v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání (dále jen RVP ZV) jasně vyplývá, že není prioritou pouze poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání, ale cíleně utvářet a postupně rozvíjet **klíčové kompetence** (RVP ZV, 2017).

Klíčové kompetence v nejobecnější rovině, jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, mají nezastupitelnou funkci vzhledem k oblasti primární prevence. *„A jako zásadní lze vnímat i rozvoj kompetencí dítěte ve vztahu k rizikovým formám chování, experimentování s návykovými látkami apod., tak, aby až se dítě s problémem setká, bude umět na situaci reagovat odmítavým postojem. V tu chvíli můžeme říct, že je díky výchově a preventivnímu působení připraveno na tyto a podobné životní situace a je k nim dostatečně kompetentní.“* (Čech, 2008, s. 10).

V RVP jsou **cíle** specifikované takto:

- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,



- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,
- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (RVP ZV, 2017).

Podstatnou součástí RVP jsou **průřezová témata**. Tato témata jsou významným prvkem základního vzdělávání, vytvářejí šance pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Za klíčové průřezové téma úzce se dotýkající oblasti primární prevence, vycházíme-li z RVP, můžeme považovat **Osobnostní a sociální výchovu**, dále z části Multikulturní výchovu a Mediální výchovu (Čech, 2008). Výuka uvedeného průřezového tématu bude napomáhat primární prevenci rizikového chování a zkvalitnění mezilidské komunikace. Specifikem Osobnostní a sociální výchovy je to, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. V RVP ZV je vztah Osobnostní a sociální výchovy definován vzhledem ke všem vzdělávacím oblastem. Pro účely práce jsou stěžejní zejména tyto vzdělávací oblasti:

- **Člověk a jeho svět** – sebepoznání, zdravé sebepojetí, seberegulace, udržení psychického zdraví (psychohygiena, komunikace, mezilidské vztahy),
- **Člověk a zdraví** – reflektuje fyzickou stránku člověka, sociální vztahy, komunikaci a rozhodování v běžných i vypjatých situacích, získání dovedností vztahujících se ke zdravému duševnímu a sociálnímu životu.

V průřezovém tématu **Multikulturní výchova** je vazba na vzdělávací oblasti dána především tématy, která se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin. V oblasti postojů a hodnot průřezové téma vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu, zároveň rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie. Průřezové téma **Mediální výchova** vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění a rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání je zastřešující dokument pro vznik **Školního vzdělávacího programu** (dále jen ŠVP). ŠVP je školský dokument, vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy i oprávněné požadavky zákonných zástupců žáků. Jak již bylo zmíněno výše, v oblasti primární prevence je podstatné, aby v rámci ŠVP došlo k včlenění preventivních témat, a to přes konkrétní vzdělávací oblasti a průřezová témata. Nástrojem je Školní preventivní strategie, která je dlouhodobým preventivním programem školy a je součástí ŠVP. Školní preventivní strategie by se měla odrážet v celém výchovně-vzdělávacím procesu a to **nenásilně, nenuceně a přirozeně**. Měla by se prolínat výukou ve všech předmětech a měla by být doplněna o další činnosti, které budou v souladu se zásadami efektivní primární prevence ve škole cíleně a smysluplně realizovány. Tato Strategie poskytuje podněty pro další prostředek školské primární prevence, kterým je **Minimální preventivní program** (RVP ZV, 2017).

### 2.3 Minimální preventivní program

Podle Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních je to konkrétní dokument školy zaměřený zejména na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a emočně sociální rozvoj a komunikační dovednosti. Minimální preventivní program je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci nezletilých žáků školy. Minimální preventivní program je zpracováván na jeden školní rok školním metodikem prevence, zodpovídá za něj ředitel školy. Na tvorbě a realizaci Minimálním preventivním programem se podílejí **všichni pedagogičtí pracovníci** školy (Metodické

doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, 2010).

Legislativně jsou ukotveny konkrétní vize a postupy, jakým způsobem pracovat v oblasti primární prevence rizikového chování. V návaznosti na RVP ZV by se mělo pracovat na tom, aby preventivní témata byla součástí ŠVP, neboť prevence je dnes vnímána, jako jedna ze základních součástí výuky (Procházka, 2019). Pro účely práce je stěžejní, že asistent pedagoga se jako pedagogický pracovník má v této oblasti angažovat, a v podstatě svým jednáním působit na poli nespecifické primární prevence. Měl by být zapojen do tvorby a realizace MPP, tento školní dokument je vnímán jako stěžejní dokument školní prevence, a měl by být schopen rozvíjet u žáků klíčové kompetence.

## **2.4 Pracovníci zodpovědní za realizaci školské prevence**

V následující podkapitole autorka blíže objasní vymezení a pozice konkrétních aktérů ve školském prostředí vzhledem k primární prevenci, a to ředitele školy a třídního učitele.

### **Ředitel školy**

Jak již bylo zmíněno výše, a je jasně specifikované jak v Národní strategii, Akčním plánu, RVP i v ŠVP, ředitel školy má v oblasti primární prevence nezastupitelnou úlohu. Vydává a zodpovídá za Minimální preventivní program (tento dokument podléhá kontrole České školní inspekce). Zásadní ze strany vedení školy je vytváření a uskutečňování programů, dostatečného prostoru pro preventivní činnost v rámci školy a vytvoření zázemí pro práci školního metodika prevence. Významnou roli představuje zajištění odborného vzdělávání, především školního metodika prevence, neméně důležitá je i podpora rozvoje kompetencí v oblasti primární prevence mezi ostatními pedagogickými pracovníky. Podle Vyhlášky MŠMT 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s **třídními učiteli, učiteli výchov**, případně s dalšími **pedagogickými pracovníky** školy.

### **Třídní učitel**

Z pohledu působení v oblasti primární prevence má třídní učitel nezastupitelnou úlohu, a to především s ohledem na svoji konkrétní třídu. Předpokládáme, že třídní učitel zná nejlépe specifika a palčivé otázky vzhledem ke své třídě, a proto by měl být schopný

směřovat realizaci preventivního programu s ohledem na tyto skutečnosti. Stěžejní je proto role třídního učitele na 1. stupni ZŠ, protože má prostor a jedinečné podmínky v této oblasti působit, a to vzhledem k neustálému kontaktu s žáky (Čech, 2011). Na 2. stupni ZŠ se do popředí času stráveného v kolektivu dostává asistent pedagoga, je-li do třídy přidělen. Dalším aktérem, který je zodpovědný za realizaci primární prevence ve škole, je školní metodik prevence, kterému je věnována následující podkapitola.

## 2.5 Školní metodik prevence

Vzhledem ke zkoumaným jevům v praktické části této práce se autorka na tuto pozici dále více zaměří. Standardní činnosti školního metodika prevence jsou vymezeny ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Školní metodik prevence zpravidla nerealizuje preventivní aktivity, je ovšem koordinátorem přípravy a realizace programů a na tuto činnost dohlíží. Má nezastupitelnou funkci vzhledem k ostatním pedagogickým pracovníkům, participuje na jejich dalším vzdělávání a radí jim s jednotlivými kroky jejich preventivní činnosti. V neposlední řadě komunikuje s dalšími složkami na vertikální úrovni koordinace primární prevence, podle Národní strategie a Akčního plánu.

Základní povinnosti školního metodika prevence podle Procházky (2019) jsou:

- koordinace přípravy Minimálního preventivního programu a jeho realizaci ve škole (tedy nejen jej připravovat za celou školu, ale ideálně vytvořit tým školní primární prevence ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky a s podporou vedení školy),
- obohacovat program podle aktuálních potřeb a možností,
- odborně a metodicky vést kolegy, u kterých je možné a vhodné (vzhledem k vyučovaným předmětům) zavádět do výuky témata z oblasti primární prevence,
- orientovat se v příslušných metodických doporučeních, poskytovat ostatním pracovníkům školy informace z této oblasti,
- propojovat odborné a metodické materiály s minimálním preventivním programem a ŠVP,

- ve spolupráci s ostatními pracovníky školy sledovat rizikové chování u žáků a navrhnout opatření podle zásad efektivní primární prevence,
- spolupracovat s aktéry na vertikální úrovni koordinace spolupráce primární prevence,
- spolupracovat s externími pracovníky z oblasti prevence a sociálně právní ochrany dětí a mládeže.

Jedním z úkolů školního metodika prevence je začleňování preventivních témat do Školního vzdělávacího programu (viz podkapitola 2.2). Procházka (2019) uvádí pět klíčových výukových oblastí vzhledem k prevenci. První oblastí je **zdravý životní styl**, kde předpokladem účinné prevence je používání takových metod, kdy cílové skupině předkládáme pozitivní příklady. Jsou to metody, které zdravý životní styl představují nikoli prostřednictvím zákazů, na místo toho diskutují vlastní zkušenost a dotazují se na zkušenost cílové skupiny.

Další oblastí je oblast **společenskovední**. Mluvíme zde tedy především o nesespecifické primární prevenci, která cílí na vztah k sobě samému a k druhým a na posilování sociálních a osobnostních kompetencí. Třetí oblastí je **přírodovědná** oblast. Zde mluvíme spíše o tématech spadajících do specifické primární prevence (například problematika návykových látek). Čtvrtá oblast je oblast **rodinné a občanské výchovy**. Tato oblast je orientovaná na sebepoznání, narazíme na problematiku závislostí, na aktivní trávení volného času a také na vliv vrstevníků. Poslední oblast, kterou Procházka (2019) popisuje je oblast **sociálně právní**. Zde se dotýkáme témat jako právní aspekty rizikového chování, postoj společnosti k nežádoucím jevům, na práva dítěte, ale také na globální problémy a finanční gramotnost.

Je nutné konstatovat, že preventivní témata se více řeší v rámci MPP, než přes oblasti a průřezová témata v ŠMP, a zároveň se přístup jednotlivých škol v rozvržení preventivních témat různí. Stěžejní v této oblasti je, aby se cílilo na udržení **mezipředmětových vztahů** a na realizaci **cílených výukových projektů** (Procházka, 2019).

### 3 Kompetence a náplň práce asistenta pedagoga

Třetí kapitolu teoretické části autorka věnuje asistentu pedagoga, protože je v objektu zájmu průzkumného šetření. Autorka popíše kompetence asistenta pedagoga, specifikuje náplň práce asistenta pedagoga. Vymezí oblasti spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky, což se vzhledem k praktické části této práce ukázalo jako zásadní a palčivé téma.

#### 3.1 Asistent pedagoga

V této podkapitole se autorka zaměřuje na asistenta pedagoga. Popisuje jeho kompetence, náplň práce a působení ve školním prostředí. V rámci legislativních dokumentů, RVP ZV ani Národní strategie, nejsou kompetence asistenta pedagoga v oblasti primární prevence rizikového chování blíže specifikovány.

Asistent pedagoga se od osobního asistenta liší zejména tím, že osobní asistent není zaměstnancem školy a jeho úkolem je pracovat výhradně s konkrétním žákem, ke kterému je přidělen. Asistent pedagoga je přidělen do tříd, ve kterých jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho úkolem ale není pouhá práce s konkrétním žákem nebo konkrétní skupinou žáků, ale má asistovat učitelům v širším spektru jeho činností (Náplň práce, 2013).

Pozice asistenta pedagoga je ve školském prostředí relativně novou profesí. Základní smysl a význam zřízení této pozice je podpořit efektivitu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle Zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících je asistent pedagoga specifikován jako **pedagogický pracovník**, který vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného žáka.

Z výše uvedeného vyplývá, že v oblasti primární prevence rizikového chování je asistent pedagoga povinen přímo působit, vzdělávat se a participovat.

Podle Vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

Dále mezi činnosti asistenta pedagoga patří společná příprava s učitelem, práce s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb (dozor nad skupinovou prací), doučování žáků, komunikace s rodiči a zákonnými zástupci, konzultace s poradenskými pracovníky (Němec, Michalík in Morávková Vejrochová, 2015).

Funkci asistenta pedagoga může ředitel zřídit na doporučení Školského poradenského zařízení a se souhlasem příslušného krajského úřadu. Asistent pedagoga je zde definován jako **realizátor podpůrného opatření**, to znamená, že asistent pedagoga je realizátor podpůrného opatření, ne podpůrné opatření samotné, jak by mohlo být někdy chápáno.

### **Osobnost asistenta pedagoga**

Osobnost asistenta pedagoga představuje spojení určitých osobnostních předpokladů, které jsou pro tuto pozici typické (chování a jednání respektující morální a společenské požadavky, adekvátní emoční reakce, intelekt, zájmy, potřeby, citové vztahy, postoje). Na asistenta pedagoga jsou kladeny vysoké nároky právě vzhledem k osobnostním předpokladům. „*Asistent musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k začleněnému dítěti, jeho spolužákům i rodičům. Musí najít správnou míru v těchto vztazích, ne být příliš dominantní ani submisivní.*“ (Uzlová, 2010, s. 45).

V osobnostní charakteristice by měl být u asistenta pedagoga kladen důraz na:

- **nenásilné a přirozené chování** – navozovat pocit bezpečí a přátelskou atmosféru, asertivita, adekvátní komunikace, procítit situace, umění naslouchat, vhodně poradit, schopnost dělat kompromisy,
- **zaujetí pro svoji práci** – radost z práce, aktivní a tvůrčí schopnosti, individuální přístup,

- **schopnost spolupráce pod vedením učitele, týmová spolupráce** – respekt, doplňování, přebírání iniciativy, otevřenost vůči novým způsobům,
- **samostatnost, tvůrčí přístup, odbornost** – sebevzdělání, vědět co, kdy, kde a jak dělat v souvislosti s danou problematikou,
- **organizační schopnosti** – rychlé rozhodování, zvládání náročných situací, alternativní řešení (Kulštrunková in Morávková Vejrochová, 2015).

### **Asistent pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu**

Míra zodpovědnosti asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu (jako stěžejní ukazatel kompetencí) je rozdělena do tří úrovní. Určení míry zodpovědnosti asistenta pedagoga je plně v kompetenci ředitele školy, který vychází z odborné připravenosti a hodnocení kompetencí dle dosažitelných zdrojů (vzdělání, délka praxe, odborné a specifické zkušenosti a dovednosti, sebehodnocení). Asistenta pedagoga podle míry zodpovědnosti na výchovně-vzdělávacím procesu dělíme takto:

- **Úroveň I** – pomocné výchovné práce zaměřené na zkvalitnění a upevnování společenského chování a na vytváření základních pracovních a hygienických a jiných návyků dětí, žáků nebo studentů, pomoc při pohybové aktivizaci dětí, žáků nebo studentů, asistent zajišťuje prostředí třídy, pomůcky a hladký průběh výuky (4.-5. platová třída),
- **Úroveň II** – výklad textu, popřípadě učební látky, a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů, asistent se podílí na hodnocení a sdílení informací o žákovi či skupině žáků, sleduje pokroky, konzultuje, spolupracuje na zpracování zpráv, záznamů (6.-7. platová třída),
- **Úroveň III** – samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálně-pedagogická činnost vykonává v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů podle rámcových pokynů speciálního pedagoga poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele (8.-9. platová třída) (Soudná in Morávková Vejrochová, 2015).



## **Kompetence asistenta pedagoga**

Klíčové kompetence a činnosti asistenta pedagoga jsou úzce spjaty s klíčovými kompetencemi popsány v RVP ZV a uplatněním nabytých vědomostí a dovedností (kvalifikace a praxe) asistentů pedagoga. V praxi jsou tyto kompetence rozdílné vzhledem k úrovni asistenta pedagoga I.-III., přitom úrovně jsou synchronní, navazují na sebe a prolínají se (vyšší úroveň v sobě zahrnuje automaticky úrovně nižší). Autorka dále popíše kompetence asistenta pedagoga úrovně III., kde jsou jasně specifikovány činnosti spjaté s problematikou primární prevence. Vybrané klíčové kompetence asistenta pedagoga úrovně III.:

- **kompetence k řešení problémů** – vnímá problémové situace mezi žáky, přemýšlí o jejich možných příčinách, při předcházení možných problémů a při řešení již existujících problémů spolupracuje s pedagogy a dalšími pracovníky školy, v případě náročnějších problémů ví, na koho se má obrátit pro erudovanou pomoc,
- **kompetence komunikativní** – má rozvinutou schopnost aktivního naslouchání (věnuje dostatečnou pozornost prosbám i problémům žáků), je empatický, má dobrou schopnost porozumět pocitům a myšlení žáků,
- **kompetence sociální a personální** – přistupuje k žákům s trpělivostí, je důsledný, je schopný týmové spolupráce,
- **kompetence občanské** – odlišnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vnímá jako přínos pro žákovský kolektiv.

Do klíčových kompetencí patří i kompetence k **učení** a kompetence **pracovní** (Němec, Morávková in Morávková Vejrochová, 2015).

Z klíčových kompetencí autoři Standardu práce asistenta pedagoga vymezují **činnosti** asistenta pedagoga. V následujícím výčtu autorka vybírá činnosti, které úzce souvisí s primární prevencí:

- formuje důležité myšlenky a postoje žáků,
- reaguje na otázky žáků, zajímá se, rozvíjí dále téma, naslouchá, navozuje s žáky pocit vzájemného partnerství,

- aktivně se zajímá o rodinné prostředí žáků a jeho zájmy a postavení v kolektivu,
- je schopen žákům poradit, na koho se mohou ve škole se svými problémy obrátit (školní metodik prevence, školní psycholog, výchovný poradce),
- rozvíjí u žáků smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci k sociokulturní rozmanitosti, pomáhá žákům porozumět, respektovat a oceňovat odlišnost a rozmanitost,
- monitoruje a předchází sociálně patologickým jevům (šikana, násilí) v žakovském kolektivu, podílí se a nabízí žákům smysluplné využití volného času, řeší modelové situace, dává příklady z praxe, spolupracuje s odborníky (Němec, Morávková in Morávková Vejrochová, 2015).

## 3.2 Systém spolupráce

V následující podkapitole se autorka zaměří na spolupráci asistenta pedagoga s jednotlivými aktéry ve školním prostředí.

### Asistent pedagoga a vedení školy

Asistent pedagoga je člen pedagogického týmu školy, proto by mu měl ze strany vedení školy vhodné podmínky pro vykonávání výchovně-vzdělávací činnosti. Čitelnost pravidel při výkonu práce asistenta pedagoga by měla přispět ke zkvalitnění práce i vztahů mezi jednotlivými aktéry inkluzivního procesu. Současné postavení asistenta pedagoga sebou přináší mnoho nejistot, které vyplývají z neujasněného, nekoncepčního systému jako celku. Zajištěním dlouhodobější spolupráce vedení školy a asistenta pedagoga by mohlo být důležitým prvkem ke zrovnoprávnění asistenta pedagoga a ostatních pedagogických pracovníků v rámci školy. (Soudná in Morávková Vejrochová, 2015)

### Asistent pedagoga a učitel

*„Pozice asistenta pedagoga není ani vedlejší, ani podřadná, je to další pedagogický pracovník ve třídě, má možnost vidět dění ve třídě během vyučování i přestávek z jiného úhlu pohledu než učitel orientovaný na výuku a její výstupy.“* (Soudná in Morávková Vejrochová, 2015, str. 56). Jak je popsáno ve Standardu práce asistenta pedagoga pro práci asistenta je stěžejní, aby byla nastavena efektivní komunikace s učitelem.

Z předchozích kapitol jasně vyplývá, že na plnění PPRCH se asistent musí podílet (jako pedagogický pracovník), respektive může vypozorovat víc než třídní učitel (oproti situaci na 1. stupni), neboť je v kolektivu více času, obzvlášť potom na 2. stupni ZŠ.

## **PRAKTICKÁ VÝCHODISKA**

Praktická část práce je rozdělena do několika kapitol. Nejdříve autorka popisuje metodologická východiska průzkumu, včetně použitých metod. Dále interpretuje nashromážděná data, která se zaměřují na participaci asistenta pedagoga a školního metodika prevence v oblasti primární prevence rizikového chování na 2. stupni ZŠ. Poslední část tvoří diskuse a možnosti využití závěrů průzkumného šetření.

## 4 Metodologická východiska průzkumu

V této kapitole autorka popíše cíle průzkumu a průzkumné otázky. Dále se zaměříme na průběh a realizaci samotného průzkumného šetření, včetně zvolených metod sběru, analýzy a interpretace dat. Závěrem popíšeme limity studie.

### 4.1 Cíle a otázky průzkumu

Hlavním cílem průzkumu je popsat, jakým způsobem se asistenti pedagoga mohou zapojit v oblasti primární prevence rizikového chování. Cíl byl dále rozdělen na dílčí cíle.

Prvním dílčím cílem je popsat, v čem může být pozice asistent pedagoga přínosná v oblasti primární prevence rizikového chování.

Druhým z nich je specifikovat možnosti spolupráce asistenta, třídního učitele a školního metodika prevence v oblasti PPRCH na 2. stupni ZŠ.

Důležité pak budou výsledky, které mohou případně sloužit při navazujícím výzkumu, mapujícím například efektivitu programů PPRCH na 2. stupni ZŠ, spolupráci pedagogických a nepedagogických pracovníků na plnění minimálního preventivního programu školy. Dále mohou být výsledky použity jako podpůrný materiál novým asistentům, zároveň tak školním metodikům prevence jako případný manuál optimalizace spolupráce asistenta a školního metodika prevence v oblasti PPRCH na ZŠ.

Autorka si vydefinovala následující **průzkumné otázky**:

- 1) Jaké jsou kompetence AP k participaci na PPRCH?
- 2) Jakým způsobem se AP spolupodílí/participuje na PPRCH ve škole?
- 3) Jakým způsobem může AP zvýšit efektivitu PPRCH ve škole?

### 4.2 Metodologie průzkumného šetření

Pro účely práce, které vyplývají z daných cílů, jsme zvolili **kvalitativní přístup**. „V typickém případě kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat.“ Hendl (2005, s. 50). Gavora (2010) uvádí průzkum jako nižší formu empirického zkoumání, ten jsme zvolili vzhledem k rozsahu práce. Sloužit může

jako předvýzkum (orientační výzkum) dalšího výzkumného šetření. Jak uvádí Miovský (2006) kvalitativní přístup je pro orientační výzkum ideální.

**Výzkumný soubor** byl vybrán metodou záměrného výběru. Tu Miovský (2006) definuje jako záměrný výběr účastníků průzkumného šetření podle předem stanovených parametrů. Výzkumný soubor tvoří lidé, kteří pracují nebo pracovali na pozici asistenta pedagoga, parametry pro výběr účastníků průzkumného šetření byly délka praxe na pozici asistenta pedagoga alespoň jeden rok a působení na 2. stupni ZŠ. Posledním z parametrů byl souhlas s účastí na průzkumném šetření. Výzkumný soubor tvořily čtyři ženy. Informace o účastnících průzkumného šetření autorka uvede v následující tabulce. Vzhledem k citlivosti některých otázek autorka zanechala účastníky v anonymitě, a to především vzhledem k pracovně-právním vztahům, které se k účastníkům vztahují.

	Věk	Délka praxe	Dosažené vzdělání
<b>Účastník 1</b>	29 let	3 roky	Bc. - Speciální pedagogika pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a občanská výchova se zaměřením na vzdělávání
<b>Účastník 2</b>	27 let	2 roky	Mgr. – Učitelství estetické výchovy pro střední školy
<b>Účastník 3</b>	27 let	1 rok	Mgr. – Speciální pedagogika – dramaterapie
<b>Účastník 4</b>	25 let	3 roky	Bc. – Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání a přírodopis a enviromentální výchova se zaměřením na vzdělávání, kurz asistenta pedagoga

Tabulka č. 1 – Popis průzkumného vzorku

### 4.3 Metody sběru, analýzy a interpretace

#### Metoda sběru dat

Jako metoda sběru dat bylo zvoleno **polostrukurované interview**, kdy si tazatel specifikuje určité oblasti otázek, které mu dávají možnost flexibilně měnit jejich pořadí,

popřípadě se doptávat na doplňující nebo ověřující otázky (Miovský, 2006). Jednotlivá témata polostrukturovaného rozhovoru byla koncipována vzhledem k oblastem:

- povědomí o rizikovém chování a primární prevence rizikového chování,
- kompetence a role asistenta pedagoga,
- spolupráce s ostatními aktéry výchovně-vzdělávacího procesu v oblasti primární prevence rizikového chování,
- efektivita primární prevence rizikového chování na 2. stupni ZŠ.

### **Metoda analýzy dat**

Jako první fázi analýzy kvalitativních dat popisuje Miovský (2006) **kódování**, kdy přiřazujeme částem textu kódy (klíčová hesla). Následně data propojuje do větších celků, tzv. **kategorií**. Data se podle něj dále mohou komentovat, doplňovat a vyvozovat z nich závěry. Hendl (2005) popisuje metodu analýzy dat kvalitativního výzkumu, jako konstrukci kategoriálních systémů. Kategoriální systémy se vytvářejí pro potřeby průzkumu, definují systém kategorií pro třídění dat.

### **Metoda interpretace dat**

Hlavní metodou interpretace dat byla technika „vyložení karet“, kdy výzkumník kategorie vzniklé kódováním sestaví do určité linky a na základě toho uspořádá text. Zároveň není nutné brát v potaz všechny vzniklé kategorie. Autor vybírá jen takové, které se vztahují k výzkumným otázkám (Švaříček a Šedřová, 2007). Druhou metodou interpretace dat, která byla použita, je metoda vyhledávání a vyznačování vztahů. Podle této metody dále můžeme nacházet souvislosti mezi fenomény, které účastníci výzkumu zmiňují (Miovský, 2006).

## **4.4 Realizace průzkumného šetření**

Jak autorka popisuje v úvodu, při její práci asistenta pedagoga na 2. stupni ZŠ vyvstaly otázky možné spolupráce asistenta pedagoga s dalšími pedagogickými pracovníky v oblasti primární prevence rizikového chování. Následně přistoupila ke studiu literatury, z čehož autorka definovala průzkumný problém, zacílení průzkumu a průzkumné otázky. Další fázi

byla tvorba oblastí a otázek pro polostrukturované rozhovory. Autorka si tedy vytvořila osnovu s oblastmi pro polostrukturované interview na záznamový arch. Následovala samotná realizace průzkumu. Autorka se s účastníky průzkumu sešla vždy osobně a na neformálním místě. Vysvětlila jim účel a průběh rozhovoru. Rozhovory nahrála na nahrávací zařízení, jejich audiozáznamy poté přepsala. Kontrola prepisů byla zrealizována samotnými účastníky. Přepisy audiozáznamů jsou součástí příloh této práce. Účastníci podepsali informovaný souhlas, který obsahuje oblasti jejich anonymity a ochranu osobních údajů. Vzor informovaného souhlasu je součástí příloh této práce. Následovalo zpracování a interpretace pomocí metod, které jsou popsány v předchozí podkapitole. Kategorie vzniklé kódováním jsou současně názvy podkapitol v kapitole 5.

## **4.5 Limity průzkumného šetření**

V následující podkapitole autorka uvede limity průzkumného šetření. Nejdříve autorka popíše limity ze strany výzkumníka. Sem spadá zejména nedostatek zkušeností výzkumníka s průzkumným šetřením, zachování objektivity při realizaci průzkumného šetření, vzhledem k subjektivnímu vnímání tématu ze strany výzkumníka. Dále potom nezkušenost s vedením rozhovoru a udržení tematické linky, nedostatečný časový kredit vzhledem rozsáhlosti průzkumného šetření. V neposlední řadě je nutno zmínit nezkušenost s analýzou a interpretací získaných dat.

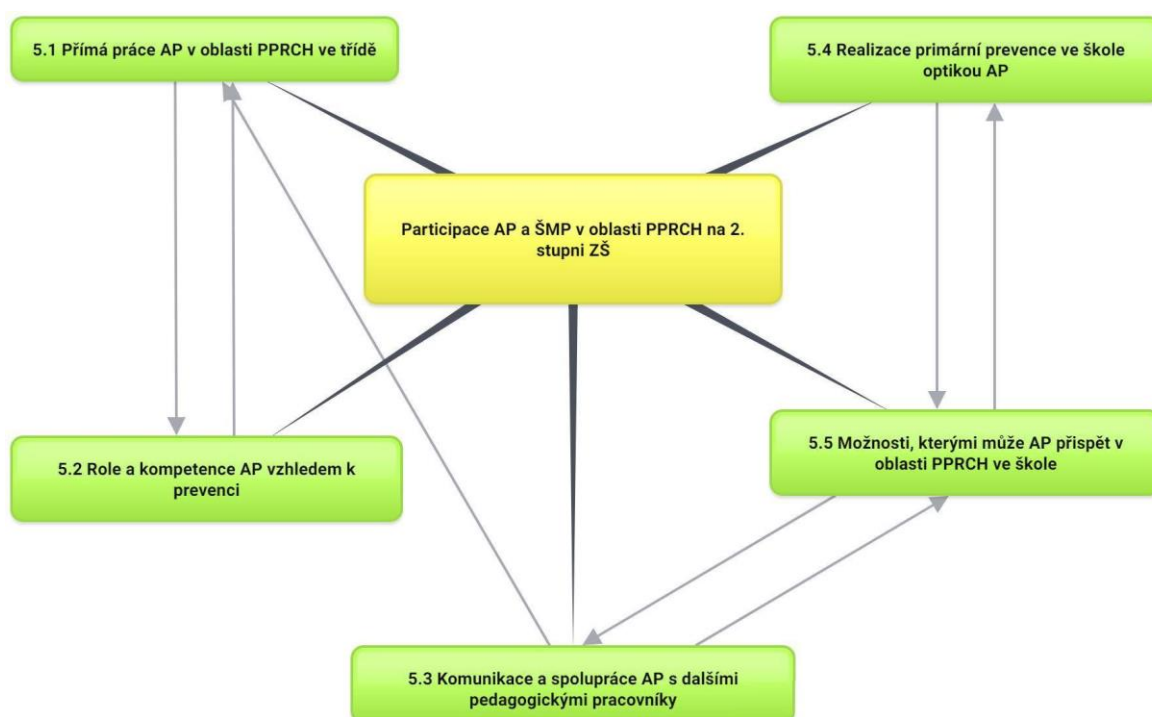
Dále autorka zmíní limity ze strany účastníků průzkumného šetření. Výsledek rozhovoru může ovlivnit momentální psychické či fyzické rozpoložení účastníka. Prostředí, kde rozhovor probíhal může být pro účastníky nekomfortní, může být rušivé a ovlivnit jeho odpovědi. Participantů mohou do svých odpovědí promítnout subjektivní emoce a sympatie, otázky pro ně mohou být nesrozumitelné.



## 5 Interpretace získaných dat

V této kapitole se autorka zabývá interpretací získaných a analyzovaných dat z průzkumného šetření. Použité metody analýzy a interpretace jsou popsány v předchozí kapitole. Kategorie vzniklé analýzou jsou současně názvy podkapitol textu. Zároveň se propojují, jsou zde patrné souvislosti mezi jednotlivými fenomény, které účastníci průzkumného šetření zmiňují. Pro lepší orientaci čtenáře autorka označuje účastníky průzkumného šetření jako účastník nebo participant.

V následující myšlenkové mapě autorka shrnuje analyzované kategorie a šipkami vyznačuje vztah mezi nimi. Prohloubením průzkumu by se prokázaly další vztahy mezi kategoriemi. V tomto grafu chce autorka znázornit ty vztahy, které jsou v interpretaci zmíněny.



Graf č. 1 – Myšlenková mapa kategorií

## 5.1 Přímá práce asistenta pedagoga v oblasti PPRCH ve třídě

Tato podkapitola se zaměřuje na přímou práci asistenta pedagoga. Vymežíme nejdříve, jakým způsobem vnímají účastníci projevy rizikového chování, jaké situace se tím pojí a jak je účastníci řeší.

Účastníci shodně uvádějí, že pojmu rizikové chování rozumí, a dokážou ho v kolektivu rozeznat. Vnímají ho jako jednání, které nějakým způsobem ohrožuje zbytek třídy.

Projevy takového chování popisují například jako pošťuchování a narážky mezi žáky, užívání návykových látek jako kouření a alkohol, sexuální narážky, projevy agresivity, šikanu a drobné krádeže. Jeden z účastníků uvedl: *„Rizikové chování ve školním prostředí je například agrese žáků, což zahrnuje fyzické či verbální útoky na spolužáky. Dále bych do rizikového chování zařadila nevhodné chování k učiteli, asistentovi pedagoga, záškoláctví, vulgarismus, nerespektování učitele nebo asistenta pedagoga a užívání návykových látek.“*

Dále popisovali spíše konkrétní situace, které jako asistenti řeší. Popisují dvě roviny v této oblasti, jednak projevy rizikového chování ve skupině, potom u jednotlivců. Nejdříve se zaměříme na situace, které nastaly v kolektivu. Konkrétně účastníci mluvili o situacích: třída je rozdělená na skupinky, žáci přinesli do školy alkohol, posmívání se spolužákům, ohrožení v kyberprostoru, sexuální narážky a vyčleňování spolužáka z kolektivu. Jeden z participantů uvedl: *„Nedávno se zrovna stala situace, kdy se dva žáci slovně a fyzicky napadli, byli velmi agresivní. Celá situace se vyhrotila tak, že jeden druhého začal škrtit...“*. Jiný popsal svoji zkušenost takto: *„Také jsem se setkala s tím, že nová žákyně si vyhlídla spolužačku, která se jí neuměla postavit a tato nová žákyně ji začínala šikanovat, vzala ji tašku a hodila venku do koše, vyházela jí věci z lavice...“*. Účastníci se běžně setkávají s těmito situacemi, a denně balancují nad tím, jaký mají zaujímat postoj k těmto situacím. V druhé rovině řeší, do jaké míry je to mezi žáky legrace a co už by vymezili jako rizikové chování ohrožující skupinu.

Druhou skupinou situací, kterou participanti běžně řeší, jsou situace týkající se jednotlivců. Tyto situace se nejčastěji spojovaly s odlišností a jakým způsobem na tuto odlišnost (vnější – jiné oblečení i vnitřní – jiné postoje, vyjadřování atd.) reaguje kolektiv. Konkrétně se to týkalo žáka s poruchou autistického spektra a žákyně, která se odlišovala v oblékání a byla označována za outsidera. Dále jeden z účastníků popsal případ, kdy žákyně se sociálním znevýhodněním byla terčem posměchu a případ žáka, který se sám

stranil kolektivu. Dále participanti popisují obecně vztahy ve třídě vzhledem k žákům se SVP. Uváděli, že velmi záleží na rozpoložení třídy a osobnosti žáka se SVP, jako například: „...oni se k němu chovají hezky, protože on je takovej docela kamarádskej a společenskej...“ nebo takto: „...vím, že jim to dával najevo, že je mu to jedno, že už bude za chvíli pryč a že s tou třídou nebude mít nic společného...“.

Dále účastníci popisovali řešení těchto situací. V největší míře se v praxi přistupuje k řešení problémů v danou chvíli. Při konfliktu u agresivních žáků účastník popsal: „Celá situace byla tak rychlá, že jediné, co bylo opravdu důležité, bylo bezpečí všech žáků. Takže pokud by sis dopředu řekla, že bys nikdy nikoho pevně netiskla, tak to není pravda... já si to říkala taky... Žáky jsme od sebe vši silou odtrhli, pevně drželi a hned odtáhli od sebe. Dále se to řešilo se školním psychologem a panem ředitelem.“. Z popsanych zkušeností, které účastníci uváděli, vyplývá, že v momentě, kdy se ve třídě něco stane, tak se věci vzápětí vyřeší, nejčastěji formou domluvy. Zároveň v některých situacích řešil problém sám asistent pedagoga, v náročnějších situacích ve spolupráci s třídním učitelem, popřípadě s ředitelem. Jeden z účastníků uvedl, že v případě závažnějších problémů věci řeší ve spolupráci s dalšími složkami týmu školní primární prevence, kam patří školní psycholog, školní metodik prevence, výchovný poradce a školní asistent. Dále účastníci uváděli, že se velmi často situace spojené s rizikovým chováním řeší stále kázeňskými postihy (důtka, napomenutí). Někteří z participantů popisovali jako palčivé téma, kdy se problémy řeší pouze v danou chvíli v reakci na chování žáků a neřeší se z dlouhodobého hlediska.

Z výše uvedeného vyplývá, že asistent pedagoga denně realizuje nespecifickou primární prevenci (budování vztahů ve třídě, zdravé školní klima apod.). Tím pádem přispívá k rozvoji klíčových kompetencí žáků, které jsou popsány v RVP ZV (viz podkapitola 2.2). Zároveň naráží na témata týkající se specifické primární prevence (kouření, alkohol, sexuální narážky, agresivita apod.). Dochází k tomu, že musí řešit situace, které se aktuálně dějí, ale zároveň poukazuje na to, že je potřeba tyto situace řešit z dlouhodobého hlediska. Podle zásad efektivní primární prevence rizikového (viz podkapitola 1.3) je tedy nedostačující cílená, dlouhodobá a kontinuální práce, jak s kolektivem, tak na konkrétních tématech spojených s rizikovým chováním.

## 5.2 Role a kompetence asistenta pedagoga vzhledem k prevenci

V následující podkapitole se zaměříme na role a kompetence asistenta pedagoga a na to, jak je asistent vnímán ze strany žáků a rodičů. Nesoulad ve vnímání asistenta pedagoga mezi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu se jeví jako jeden z aspektů ovlivňující roli asistenta pedagoga vzhledem k oblasti primární prevence.

Obecně je dle účastníků problém s vymezením postavení asistenta pedagoga, protože jej různě vnímají jak žáci, rodiče, tak i učitelé. Jeden z participantů popisoval zkušenost, kdy byl třídní učitelkou představen před třídou jako rovnocenný partner, druhý z účastníků popisoval opačnou zkušenost. Třídní učitelka ho představila jako asistent konkrétního žáka. Tímto způsobem s nimi dále pedagog jedná či spolupracuje celý školní rok.

Stejně tak problematické je někdy vnímání asistenta pedagoga ze strany rodičů: „*Pak přijde to, že z asistenta pedagoga se stane osobní asistent...*“ a jiný uvedl „*Ohledně rodičů je to oříšek. U některých mám pocit, že jsem brána jako zbytečnost. Zkrátka a dobře, nejsem pro některé důležitou osobou. Minulý týden jsem se setkala s tím, že mě ani někteří z rodičů nepozdravili a je to pak tak i u jejich dětí...*“. Jeden z účastníků popisoval, že svoji roli si musí vzhledem k rodičům neustále upevňovat. Při otázce, jak účastníka vnímají žáci vzhledem k jeho pozici participant popisoval: „*Když se stalo to s tím Mirkem, že mi řekl, že jsem si na něho zasedla, že jsem asistentka, tak co mám na něho vůbec co mluvit, tak jsem to řekla Janě, tam se v podstatě nic nezměnilo a když jsem to řekla řediteli, tak ten akorát znovu pronesl to, že asistent je asistent všech, a pedagoga a na schůzce, ale vyloženě, že by se toto téma začalo znovu řešit, aby i rodiče věděli, třeba na těch řidičácích, že to tak je, tak ne.*“.

Z tohoto vyplývá, že někteří učitele i rodiče a na konec i žáci vnímají asistenta pedagoga ne jako dalšího pedagogického pracovníka ve třídě, ale jako asistenta žáka. Jeden z účastníků tuto situaci popisuje: „*Pořád je to bráný, že je třída, tam je třídní a ten má asistenta k tomu děcku. Není to bráný, že je tahle třída, tam je asistentka a máte ji tam k dispozici všichni...*“. Další účastník popisuje svoji zkušenost: „*mně by vyhovovalo nebyť pořád jen s tím jedním žákem, protože nejsem ta asistentka vyloženě k jednomu žákovi, ale k učitelovi, což tam dělalo hodně problém, protože to někteří tak brali že jsem jen toho žáka aji mě tak představila, že jsem asistentka u Davida, takže děcka to chápaly tak, že jsem jenom k němu.*“.

Participantův pojmenovali jako velké téma vymezení své role ze strany učitele, popisují, že jim není komfortní svoji pozici neustále upevňovat vzhledem k dalším aktérům výchovně-vzdělávacího procesu. Jeden z účastníků o tom mluvil takto: „...ale pořád mám pocit, že má role asistenta není pokládána za tak důležitou, abych řekla všem svůj názor...“. Jiný ji popisoval podobným způsobem: „Ale myslím si, že na tom mají velký podíl učitelé, kteří nebyli a podle mě doteď nejsou na přítomnost asistenta pedagoga ve výuce připraveni. Neumí s ním jednat před žáky a mám pocit, že kolikrát zapříčiní to, že žáci asistenta pedagoga nerespektují...“.

V užším pohledu v oblasti primární prevence participantův pojmenovávali situace takto: „...už nás ty děcka berou víc jako někoho, kdo tam není jen od toho, že je musí něco učit a neustále umravňovat, ale že takovýto, když mám problém, že půjdu za tou asistentkou a svěřím se jí.“. Dále také popisovali, že se podílejí na stmelování kolektivu, aby dobře fungoval, a v neposlední řadě jsou ve vyučování přítomni celý den, proto mohou vědět o aktuálním dění v kolektivu mnohem více než třídní učitel. Jeden z participantův popisoval: „Preventivní témata děláme hlavně v třídnických hodinách, a ty nechává úplně na mě, ale je ve třídě a pracujeme spolu, podporujeme se navzájem a hlavně, komunikujeme!“. Pokud tedy asistent dostane prostor v rámci působení ve třídě a komunikace mezi jím a třídním učitelem je funkční, můžeme konstatovat, že se přímo podílí na realizaci specifické primární prevence.

Při otázce přímo na kompetence asistenta pedagoga v oblasti primární prevence účastníci nedošli ke konkrétnímu vymezení. Odpovídali stylem: „Je nějaký papír, kde ty kompetence jsou.“ a „Jsem schopná říct, co zvládnou řešit sama a s čím potřebuji pomoct.“. Jiný účastník na otázku odpověděl: „Je to těžká otázka, mám pocit, že se pozice asistenta tak nějak pořád formuje a nikdo si není jistý, jak to teda vlastně je a má být...“. Z toho vyplývá, že asistenti pedagoga denně řeší situace spojené s rizikovým chováním (viz podkapitola 5.1), nicméně v rámci školy nemusí mít kompetence v oblasti prevence rizikového chování blíže specifikovány. V návaznosti na kapitolu 3.1, kde jsou kompetence popsány (a vycházejí zejména z rozvoje klíčových kompetencí u žáků uvedených v RVP ZV), můžeme vyvodit, že je na každé škole, jakým způsobem si roli asistenta pedagoga vymezí, o čemž účastníci hovořili jako o palčivém tématu. Dále pak záleží na vztahu asistenta pedagoga s dalšími učiteli, a to především s třídním učitelem, jak bude blíže vymezena jeho role. Jeden z účastníků uvedl: „Pokud je to myšleno ve smyslu

*„pravomoci“ co ve třídě mohu a co ne, tak bych asi odpověděla, že každý předmět učí jiný učitel a od toho se odvíjí moje kompetence ve třídě...“.*

### **5.3 Komunikace a spolupráce asistenta pedagoga a dalších pedagogických pracovníků**

Tato podkapitola je zaměřena na pohled účastníků na kooperaci a spolupráci asistenta pedagoga s třídním učitelem, školním metodikem prevence a s ostatními pedagogickými pracovníky.

V prvé řadě se zaměříme na spolupráci s třídním učitelem. Na rozdílný přístup třídního učitele jsme narazili již v podkapitole 5.1. Jeden z účastníků popisoval zkušenost, že vlastně neví, co si může a nemůže dovolit vzhledem ke vztahu s třídní učitelkou. Mluvil o tom takto: *„...nevěděla jsem, co můžu, že jsem si připadala, že jí někdy ruším.“*. Jinou zkušenost popisoval druhý participant: *„Učitelka jim to řekla od začátku, že pravidla jsou stejná ať je tam ona, nebo jsem tam já...“*. Účastníci popisují, že je velmi důležité, jakým způsobem je nastavená komunikace mezi jím a třídním učitelem, a že i v této oblasti panuje nejednotnost mezi učiteli. Jeden z účastníků líčí svoji zkušenost takto: *„Přišlo mi, že když už ty devátáci končili, tak mě k sobě moc nebrali. Že učitelka se s nimi vždycky sešla a mě vypustila... sešli se s učitelkou, a já jsem byla bokem...“*.

Zároveň ve vztahu k třídnímu učiteli mluví participant o tom, že jsou ze své pozice asistenta třídním učitelem dotazováni na třídní kolektiv, protože s třídou tráví mnohdy více času než třídní učitel. Tuto praxi popisují tímto způsobem: *„...když byl nějaký problém, tak za mnou většinou přišla, že ví, že jsem tam delší dobu, jestli jsem o něčem neslyšela nebo neviděla, třeba když jsem tam o přestávkách.“*. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že asistent pedagoga může být významným činitelem v oblasti primární prevence, v rámci nespécifické primární prevence jako další pedagogický pracovník působí denně. Důležitým bodem je, že je v kolektivu přítomen podstatně více času než třídní učitel a má tak možnost podchytit aktuální dění v kolektivu a vypořádat témata, která jsou pro kolektiv důležitá. Je ovšem nutné, aby ve vztahu s třídním učitelem byla jasně nastavená komunikace a partnerský přístup.

Další otázka směřovala ke školnímu metodikovi prevence. Participant vědí, kdo tuto pozici ve škole vykonává, zároveň část z nich uvádí, že se spoluprací se školním metodikem prevence nemají zkušenost. Jiný participant popsal: *„Máme tým školní*

*primární prevence, kde je školní psycholog, školní metodik prevence, výchovný poradce a školní asistent. Takže spolupracují mezi sebou, mají pravidelné schůzky, plánují, co a jak bylo a co je potřeba zlepšit...“.* Dále na toto navázal: *„V rámci ŠPP týmu bych potřebovala být v kontaktu víc...“.* Další účastníci pozici školního metodika prevence vidí velmi nečitelně, dále uvádí, že jeho pozici vnímají z vlastní zkušenosti spíše v administrativní rovině. Svoje postřehy popisují: *„Nevyužívá se pro děcka, aby měly tu možnost tam přijít v některou hodinu a říct, že mám nějaký problém, ale vyloženě je to papírování pro ministerstvo, a to je tak všechno.“.* Tento účastník vnímá pozici školního metodika prevence takto: *„Pozici ŠMP vnímám jako náročnou na všechnu tu organizaci, co je potřeba, aby to ve třídách klapalo. Sama metodička říkala, že by vše ráda stíhala a že má naplánováno spoustu akcí a vizí, jak by to mohlo fungovat, ale zkrátka a dobře, vůbec nestíhá...“.*

Narážíme tady na fakt, že pozice školního metodika prevence bývá často přidružena k úvazku učitele, což sebou nese jistý časový deficit a nedostatečné ohodnocení. Ve většině případů můžeme konstatovat, že není cíleno na spolupráci všech pracovníků školy v této oblasti, a školní metodik prevence je na veškeré povinnosti vyplývající z této funkce v podstatě sám. Zde se pak může odrazit kvalita realizované primární prevence ve škole. Zároveň je zřejmé, že pokud funguje týmová spolupráce různých aktérů výchovně-vzdělávacího procesu, může být práce v oblasti primární prevence kontinuálnější, cílená, dlouhodobá a může reflektovat aktuální dění v rámci školy.

Dále účastníci popisovali vztahy s ostatními pedagogickými pracovníky. Situace je v podstatě podobná, jako ve vztahu s třídním učitelem. Participantů popisují bariéry v komunikaci a nejednotný přístup k asistentům pedagoga, což označují za klíčový problém. Dále účastníci nastiňují řešení, které by jim mohlo pomoci tuto situaci více vyjasnit: *„Myslím si, že by nám pomohlo sezení s nějakým třetím člověkem.“* Nebo také *„...kdybychom si třeba sedli s ředitelem, já myslím, že by mi to pomohlo...“.* Řešení tedy vnímají účastníci ve dvou úrovních. Jasněji si v celém pedagogickém sboru za podpory vedení vymezit jejich postavení, jako asistentů pedagoga, v edukačním procesu. Druhou možností je využití supervize s nezávislým odborníkem. V podstatě zde narážíme na problematiku nedostatečných supervizí ve školství, které by za daných okolností mohly tyto vztahy zlepšit, sjednotit a stabilizovat.

Participantů také naráželi na rozdílný přístup asistentů pedagoga. Popisovali rozdíly v přístupu k žákům i ke kolektivu jako k celku. Hovořili především o nastavení hranic

(tykání, vykání asistentům pedagoga) a o pasivním (pracují pouze s žákem se SVP, nekomunikují) a aktivním (zapojují se do dění v kolektivu, podílí se na různých oblastech ve výchovně-vzdělávacím procesu) přístupu jednotlivých asistentů pedagoga.

Je nutné konstatovat, že nemůžeme předpokládat jednotný, konsensuální přístup pedagogických pracovníků obecně, pokud nebudou v rámci školy jasně nastaveny, vymezeny a specifikovány role a kompetence jednotlivých aktérů (viz podkapitola 5.2) a nebude prostor pro komunikaci a reflexi těchto situací.

V oblasti primární prevence, ve které hraje ve škole velkou roli školní metodik prevence, narážíme opět na nastavení a vymezení konkrétních kompetencí a efektivní komunikace mezi asistentem pedagoga a školním metodikem prevence, stejně tak na časový kredit školního metodika prevence. Je ovšem otázkou, do jaké míry (a na každé škole to bude nejspíš jiné) figuruje školní metodik v přímé práci v oblasti primární prevence rizikového chování a do jaké míry zaštiťuje spíše administrativní složku. Tím pádem může být velmi obtížná možnost spolupráce s asistentem v této oblasti.

## **5.4 Realizace primární prevence ve škole optikou asistenta pedagoga**

V následující podkapitole se zaměříme na to, jak participanti vnímají primární prevenci rizikového chování na škole s ohledem na zásady efektivní primární prevence popsané v podkapitol 1.3.

Již z výše uvedeného vyplývá, že asistenti se denně pohybují v oblasti nespécifické primární prevence. Využívají toho, že jsou s třídou v kontaktu defacto po celé vyučování včetně přestávek. Naráží tudíž i na situace spadající do oblasti specifické primární prevence, v této části práce tyto situace nastíníme.

Při otázkách směřující na minimální preventivní program účastníci odpovídali: „*Nečetla jsem ho, nevím, kde bych ho hledala*“. Jak je patrné z podkapitoly 2.2, minimální preventivní program je důležitým dokumentem školy pro oblast specifické primární prevence, někteří účastníci k němu ale evidentně nemají přístup. Další z účastníků popsal: „*V MPP máme prevenci zařazenou do jednotlivých předmětů. Hlavní preventivní témata probíhají v třídnických hodinách, které probíhají 1-2x za měsíc, také dle potřeby žáků. Jinak jsou naplánovány během roku různé preventivní programy, akce pro jednotlivé třídy...*“.



Lze tedy konstatovat, že v přístupu škol jsou patrné rozdíly v přístupu k využívání minimálního preventivního programu, a pouze jeden z participantů uvedl, že využívají společně s třídní učitelkou třídnické hodiny k realizaci primární prevence. Již z předchozí podkapitoly vyplývá, že práce v oblasti specifické primární prevence není (oproti vizi v Národní strategii, podkapitola 2.1) více méně ideální. Je nasnadě zvážit, zdali se v Národní strategii pouze nerecyklují cíle a priority z předchozího období. Participantů uvádí, že vědí, že preventivní program škola má, a že jsou v něm určené aktivity pro daný ročník. Téměř shodně uvádí, že to jsou programy realizované jedenkrát až dvakrát během školního roku. Popisovali průběh těchto programů: *„Tam přijdou dvě holky, přijdou na dvě vyučovací hodiny, udělají tam pár her, potom si v tichosti řekneme, koho jsme viděli, že spolupracuje nespolečně, jak se chová nechová, ale víceméně jsme v té hodině pořádku, takže to už vím, ale není to o tom, že by udělali nějaké další šetření, proč se to děje, nebo jak s tím pracovat dál.“*

Účastníci popisují a upozorňují v průzkumu na fakt, že situace spojené se specifickou primární prevencí (užívání návykových látek, kyberšikana apod) se řeší spíše až v momentě, kdy se něco stane: *„Myslím, že to moc nefunguje, protože většinou se to začne řešit až když se něco stane a je to jenom tytyty tohle se nesmí to by se nemělo...“*. Uváděli například, že program zaměřený na užívání alkoholu a jiných omamných látek byl realizován až po tom, co žáci přinesli do školy alkohol. Jiný z účastníků uvedl: *„Stojím si za tím, že pokaždé bylo probírané téma bráno s ohledem na věk, třídu a včasnost. To, na co se nejvíce zaměřujeme je třídní kolektiv, jako takový...“*. Zde se opět odkazujeme na zásady efektivní primární prevence. Z praxe pozorujeme, že především včasnost, cílenost, dlouhodobost a kontinuita primární prevence v rámci školy značně pokulhává. Je otázkou, zda je minimální preventivní program v této oblasti efektivním nástrojem pro plánování primární prevence, nebo je to pro školy spíše další povinná byrokratická položka.

Dalším příkladem, který jeden z účastníků popisoval, byla problematická situace s žákem s poruchou autistického spektra v prostředí internetu, na kterou upozornily spolužačky tohoto žáka. Chlapec nahrával videa a umisťoval je na internet, část spolužáků ho v prostředí internetu zesměšňovala. Až po tomto incidentu byl dohodnut program, zaměřený na komunikaci s žákem s poruchou autistického spektra. V této situaci se neráží na problematiku kyberšikany, ovšem v této oblasti k žádnému programu, nebo osvětě nedošlo. Participant uváděl: *„...vím, že měli i sezení s nějakou organizací skrz ten autismus, protože děčka nevěděli, jak se k němu mají chovat a on jeden rok s nimi“*

*nemluvil, protože ne že by nechtěl, ale něco měl v sobě a děcka nevěděly, jak se k němu chovat, co on cítí...“.* A výsledky programu shrnul tímto způsobem: *„...ta jedna paní nepustila vůbec tu druhou ke slovu a pořád jen říkala, co je to autismus. taková přednáška o ničem...“.* V návaznosti na to účastník uvádí, že nebyl seznámen s výsledky programu, třídní učitelkou byl segregován.

Zde opět narážíme na problematiku spjatou s efektivní primární prevencí. Asistent pedagoga denně působí v oblasti nespecifické primární prevence, a oblast specifické primární prevence, kterou často realizují mimoškolní subjekty, neznalé konkrétní situace a kontextu dané skupiny (třídy), je v tomto ohledu problematictější. Je zřejmá roztržičnost pojetí primární prevence na základní škole vzhledem k vizi, kterou v sobě systémově nese Národní strategie. Je příznačné, že asistent pedagoga by v této oblasti mohl zachytit symptomy rizikového chování v zárodku (včas), neboť je v kontaktu s aktuálním děním ve třídě.

Účastníci popsali, že primární prevence nekoresponduje se zásadami efektivní primární prevence, uváděnými v aktuální odborné literatuře. Například: *„Je to běh na dlouhou trať a většinou se to ani nedotáhne.“* a *„...do budoucna je to čekání až se něco stane, ale ono se toho už stalo dost, ale pořád se nic nemění.“* Nebo *„Nejsem si jistá, zda mají preventivní programy velkou váhu, protože pokud se nemýlím, tak u nás na škole probíhají asi 2x do roka v každé třídě. Z některých programů mají žáci legraci...“.* Proto lze konstatovat, že systémově je nastavená a popsána vize, ale v praxi tato vize často naráží na bariéry (neefektivní komunikace, různý přístup aktérů, minimální preventivní program jako byrokratická záležitost, neodbornost externích organizací, časová vytíženost školního metodika prevence), aby mohla být úspěšně realizovaná.

## **5.5 Možnosti, kterými může asistent pedagoga přispět v oblasti PPRCH ve škole**

V poslední podkapitole se zaměříme na efektivitu primární prevence optikou participantů a na možnosti, kterými by mohli přispět v této oblasti.

Jak již vyplývá z předchozí podkapitoly, participantů popisují situace, kdy považují zvolené metody použité k realizaci primární prevence jako nefunkční. Uvádějí příklady řešení problémů, kdy se problém uzavře kázeňským postihem bez dalšího přesahu. Toto hodnotí jako neefektivní: *„Určitě by bylo lepší, třeba na tom druhém stupni, s těmi žáky*

*nějak pracovat. Myslím si, že by to bylo lepší, než si je pozvat do ředitelny a dát jim důtku, ze které nic nemají.“ a také „Když se něco stane, třídní to přehodí na ředitele a už se to k němu nevrací ani s ohledem na prevenci.“. Poukazují také na to, že pokud už nějaký program s externí organizací ve třídě proběhne, není dotažený a není dlouhodobého charakteru. Stejně tak hodnotí výstupy těchto programů: „Ten výstup je k ničemu, protože nám nedají žádné podpůrné řešení.“. Při otázce na výsledky šetření ve třídě odpovídali: „Nic nám to neukázalo, jen to, co už jsme věděly, nic jiného...“. Na úrovni školy se nepracuje na konkrétních problémech, jak je popsáno výše. Používání kázeňských trestů se jeví také jako neefektivní v této oblasti.*

Z výše uvedeného vyplývá (viz podkapitola 5.3, 5.4), že asistent pedagoga má nezastupitelné místo v oblasti primární prevence. Pracuje ve třídě po celou dobu vyučování, sleduje a naslouchá aktuálnímu dění v kolektivu, může být pro žáky důvěrníkem v momentě, kdy řeší problém a řeší některé problémy a konflikty. Jeden z participantů uvedl: „*Můj hodně osobní pocit... tím, že jsem mladší nebo tím, že tam sedím občas někde v koutku, tak že mají ty děcka pocit, že můžou potají potichu přijít a něco mi tam sdělit a nějakým způsobem třeba řešit něco mimo kolektiv a nemusí před celou třídou a před třídní...“.* Další z účastníků na otázku, jak může asistent v oblasti primární prevence přispět, uvedl: „*Může být jako vzor, idol pro žáky. Může přispět jakýmkoli nápadem, nebo i vlastním příběhem. Spolu s třídním učitelem vlastně žákům ukazují, jak se může spolupracovat, komunikovat a efektivně pracovat...“.* Jeden z participantů uvedl, že vzhledem k tomu, jak je vnímán a je k němu přistupováno ze strany kolegů (nerespektování, podřazený přístup) ztrácí motivaci být v této oblasti aktivní. Uvedl toto: „*Proto už nyní, po teprve třech letech praxe, nemám pocit, že bych se měla podílet na řešení rizikového chování u žáků. Většinou pouze pozoruji a informuji o situaci třídní učitelku...“.*

Asistent pedagoga je ve třídě přítomen jako další pedagogický pracovník. V Akčním plánu (viz podkapitola 2.1) jsou jasně stanoveny priority jako stanovit role a potřeby jednotlivých aktérů školské primární prevence, což se podle účastníků ukazuje jako nezbytná podmínka pro efektivní primární prevenci. Stejně tak je stěžejní efektivní komunikace a vymezení rolí mezi asistentem a třídním učitelem, protože jsou s žáky v dennodenním kontaktu a žáci je mohou vnímat jako vzor.

## 6 Diskuse a možnosti využití závěrů průzkumného šetření

Teoretická východiska k první průzkumné otázce „*Jaké jsou kompetence AP k participaci na PPRCH?*“ jsou popsány v podkapitole 3.1. Průzkumným šetřením bylo zjištěno, že účastníci nedošli ke konkrétnímu vymezení svých kompetencí. Nicméně lze konstatovat, vzhledem k výpovědím v rámci průzkumného šetření (viz podkapitola 5.2), že praxe koresponduje s kompetencemi asistenta pedagoga, které jsou uváděny v odborných publikacích. Je ovšem nutné zmínit, že ne vždy jsou tyto kompetence (intuitivní nebo vědomé) respektovány ze strany ostatních pedagogických pracovníků. Z průzkumného šetření je patrné, že tato oblast, i vzhledem k primární prevenci má svoje limity, a převládá roztržičnost v postojích, jak k asistentům přistupovat. Můžeme tedy odpovědět, že asistenti pedagoga jsou kompetentní spolupracovat v oblasti primární prevence rizikového chování, přičemž jejich kompetence jsou jak legislativně, tak v odborné literatuře jasně popsány. Tyto závěry by mohly být motivací ke zpracování ucelenějšího materiálu, který by sloužil k vymezení konkrétních kompetencí v oblasti primární prevence pro asistenty pedagoga, a celkově specifikoval roli asistenta pedagoga, jako rovnocenného pedagogického pracovníka ve školách.

Odpověď na druhou průzkumnou otázku „*Jakým způsobem se AP spolupodílí/participuje na PPRCH ve škole?*“ nalezneme v podkapitolách 5.1 a 5.3. Tyto závěry poukazují na fakt, že asistent pedagoga denně v oblasti PPRCH působí, naráží ovšem na bariéry, které jeho participaci v této oblasti značně limitují. Bylo by dobré, vzhledem k rozsahu problematiky vytvořit navazující výzkumné šetření podobného charakteru s dalšími aktéry výchovně-vzdělávacího procesu. Bylo by zajímavé, vytvořit okruhy otázek a ptát se ředitelů škol, třídních učitelů a školních metodiků prevence, jakým způsobem si tuto spolupráci a začlenění asistenta pedagoga do týmu realizující školní primární prevence dokážou představit, a jestli z jejich úhlu pohledu toto spatřují jako přínosné.

Třetí výzkumná otázka „*Jakým způsobem může AP zvýšit efektivitu PPRCH ve škole?*“ je zodpovězena v podkapitolách 5.4 a 5.5. Z průzkumného šetření vyplývá, že pozice asistenta pedagoga má vzhledem k oblasti primární prevence rizikového chování potenciál, záleží ovšem na přístupu vedení školy, včetně pedagogických pracovníků, jakým způsobem by tento potenciál mohl být využit. Tyto závěry by mohly sloužit k dalšímu

zpracování, protože z průzkumného šetření vyplývá, že by asistent pedagoga mohl efektivitu primární prevence zvýšit (vzhledem k zásadám efektivní primární prevence). V průzkumu jsme narazili na fakt, že ne vždy je školní primární prevence realizována v souladu s vizí, kterou v sobě nesou nadřazené legislativní dokumenty. Bylo by dobré zmapovat efektivitu primární prevence na základních školách a evaluovat výsledky, a v návaznosti na to zmapovat palčivá témata a hledat jejich řešení. Celkově výsledky průzkumného šetření a propojení s teoretickými poznatky vedou k zamyšlení, jak přistupovat k prevenci „jinak“. Leckdy je primární prevence vnímána pro školy jako byrokratická zátěž, stejně jako propojování preventivních témat v rámci ŠVP a průřezových témat. Stejně tak by bylo dobré zmapovat činnost školních metodiků prevence v praxi, popsat, jak oni tuto problematiku vnímají, případně vytvořit koncept spolupráce pedagogických pracovníků vzhledem k oblasti primární prevence, a to s ohledem na legislativní rámec, kde jsou vize a cíle jasně popsány.

## Závěr

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem se můžou asistenti pedagoga zapojit v oblasti primární prevence rizikového chování. Z popsaných skutečností v průzkumném šetření lze říct, že asistenti pedagoga denně působí v oblasti nespecifické primární prevence a zároveň se setkávají s prevencí specifickou, kdy tyto situace řeší. Tento cíl práce byl naplněn. Prvním dílčím cílem bylo zjistit, v čem by pozice asistenta pedagoga mohla být přínosná v oblasti prevence. Z výsledků průzkumného šetření je patrné, že asistent pedagoga má v této oblasti potenciál, protože tráví s žáky na 2. stupni ZŠ mnoho času, je kompetentní s žáky v této oblasti pracovat, a proto může sledovat a naslouchat aktuálnímu dění ve třídě. Tím pádem může s kolektivem pracovat podle zásad efektivní primární prevence, zároveň může přispět zdravému klimatu ve třídě a prohlubovat klíčové kompetence u žáků. Tento dílčí cíl práce byl naplněn. Druhým dílčím cílem bylo pospat možnosti spolupráce mezi asistentem pedagoga, třídním učitelem a školním metodikem prevence. Z průzkumného šetření je zřejmé, že tento cíl byl naplněn částečně. Asistenti pedagoga popsali zkušenost, že ne vždy je komunikace a s tím spjatá spolupráce s ostatními aktéry výchovně-vzdělávacího procesu ideální. Zároveň ukazují na fakt, že tuto problematiku vnímají jako stěžejní i s ohledem na primární prevenci. Z teoretických poznatků jasně vyplývají zákonitosti, které tyto vztahy upravují, v průzkumném šetření bylo zjištěno, že tomu tak vždy není. Výsledky proto mohou být užitečné právě pro tyto pedagogické pracovníky. Výsledky by mohly sloužit také pro školní metodiky prevence, ti se mohou dozvědět, jak vnímají primární prevenci pedagogičtí pracovníci, kteří jsou ve třídě přítomni v podstatě neustále a na nespecifickou i specifickou primární prevenci narážejí dnes a denně. Autorka si uvědomuje, že existují možnosti, jak průzkum zefektivnit, aby bylo možné blíže specifikovat zkoumané jevy, nicméně podle výsledků průzkumného šetření můžeme konstatovat, že cíle práce byly naplněny.

## **Seznam použitých zkratk**

<b>AP</b>	Asistent pedagoga
<b>MPP</b>	Minimální preventivní program
<b>PPRCH</b>	Primární prevence rizikového chování
<b>RVP ZV</b>	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
<b>ŠMP</b>	Školní metodik prevence
<b>ŠVP</b>	Školní vzdělávací program
<b>ZŠ</b>	Základní škola

## Seznam použité literatura a zdrojů

1. ČECH, T. Hodnocení efektivity prevence na základních školách a požadavky na změny a nové přístupy. In Řehulka, E. aj. *Prevence závislosti ve škole*. Brno: MSD, 2008, s. 7-12. ISBN 978-80-7392-077-7.
2. ČECH, T. Škola a její preventivně-výchovná strategie jako předpoklad rozvoje kompetencí dětí. *Prevence*, 8, 2011, 7, s. 4-7. ISSN 1214-8717.
3. DOLEJŠ, Martin a Miroslav OREL. *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5252-4.
4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4. Bratislava: UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
6. HUTYROVÁ, Miluše, Michal RŮŽIČKA a Jan SPĚVÁČEK. *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3725-5.
7. MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 2. Praha: Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-393-8.
8. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
9. MIOVSKÝ, Michal. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
10. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standart práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4769-8.
11. PROCHÁZKA, Miroslav. *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha: PASPARTA Publishing, 2019. ISBN 978-80-88290-28-5.
12. ŘEHULKA, Evžen. *Prevence závislosti ve škole*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-077-7.



13. SKOPALOVÁ, Jitka. *Záblesky bezpečí dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2567-2.

14. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

15. UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. 1. Praha: Portál s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7367-764.

16. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

### **Legislativní dokumenty:**

1. Akční plán realizace národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2021. Praha, MŠMT, 08. 03 2019. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/akcni\\_plan\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_21.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/akcni_plan_primarni_prevence_2019_21.pdf)

2. Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Praha, MŠMT, 2010. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

3. Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Praha, MŠMT, 2016. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

4. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027. Praha, MŠMT, 08. 03. 2019. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf)

5. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, MŠMT, 2017. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

6. Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb. In: Sbírká zákonů České republiky. 09. 02. 2005. ISSN 1211–1244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

7. Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sbírká zákonů

České republiky. 09. 02. 2005. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

8. Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sběrka zákonů České republiky. 24. 09. 2004. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-11-7-2020?highlightWords=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon>

9. Zákon 563/2004 Sv., o pedagogických pracovnících. In: Sběrka zákonů České republiky. 24. 09. 2004. ISSN 1211–1244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

#### **Internetové odkazy:**

1. *Asistent pedagoga – Náplň práce* [online]. Nová škola, 2013 [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Vzor informovaného souhlasu

Příloha č. 2 – Transkripce rozhovoru 1

Příloha č. 3 – Transkripce rozhovoru 2

Příloha č. 4 – Transkripce rozhovoru 3

Příloha č. 5 – Transkripce rozhovoru 4

## **Seznam tabulek a grafů**

Tabulka č. 1 - Popis průzkumného vzorku

Graf č. 1 - Myšlenková mapa kategorií

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Olga Šašinková
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Martin Dominik Polínek Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Participace asistenta pedagoga a školního metodika prevence v oblasti primární prevence rizikového chování na 2. stupni ZŠ.
<b>Název v angličtině:</b>	Participation of a teaching assistant and a school prevention methodist in the area of primary prevention of risky behavior at the 2nd level of primary school.
<b>Anotace práce:</b>	Práce se zabývá participací asistenta pedagoga v oblasti primární prevence na 2. stupni ZŠ. Hledali jsme, jaké jsou kompetence asistenta pedagoga pro tuto oblast, jakým způsobem se podílí na realizaci primární prevence ve škole, a také jaký má v této oblasti pozice asistenta pedagoga přínos. V teoretické části práce se zabýváme vymezením pojmů a legislativními zákonitostmi v této oblasti.
<b>Klíčová slova:</b>	asistent pedagoga, školní metodik prevence, rizikové chování, primární prevence rizikového chování, spolupráce
<b>Anotace v angličtině:</b>	The work deals with the participation of the teaching assistant in the area of primary prevention at the 2nd level of elementary school. We were looking for the competencies of a teaching assistant for this area, how they participate in the realization of primary prevention in school, and also what benefits the position of teaching assistant has in this area. In the theoretical part of the work we deal with the definition of concepts and legislative laws in this area.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	teaching assistant, school methods of prevention, risky behavior, primary prevention of risky behavior, cooperation
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 – Vzor informovaného souhlasu Příloha č. 2 – Transkripce rozhovoru č. 1 Příloha č. 3 – Transkripce rozhovoru č. 2 Příloha č. 4 – Transkripce rozhovoru č. 3 Příloha č. 5 – Transkripce rozhovoru č. 4

<b>Rozsah práce:</b>	52 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

## **Příloha č. 1 – Vzor informovaného souhlasu**

### **INFORMOVANÝ SOUHLAS**

Informovaný souhlas týkající se bakalářské práce na téma: *„Participace asistenta pedagoga a školního metodika prevence v oblasti primární prevence rizikového chování na 2. stupni ZŠ“*.

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumnou část mé bakalářské práce ve formě audio nahrávky rozhovoru a transkripci této audionahrávky.

Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí informantů. Důraz je kladen na:

- (1) Anonymitu respondentů – v přepisech rozhovorů budou odstraněny (i potenciálně) identifikující údaje.**
- (2) Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že s výzkumným materiálem budu pracovat výhradně já, popřípadě má vedoucí práce).**
- (3) Po přepsání rozhovorů dojde k autorizaci textu – budete mít možnost vyjádřit se k uvedeným údajům a upravit je.**
- (4) Jako respondent máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity.**

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Olga Šašinková

Podpis: .....

**Podle zákona 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.**

**V ..... dne ..... Podpis: .....**

## **Příloha č. 2 – Transkripce rozhovoru 1**

**Máš nějaké povědomé o rizikovém nebo problémovém chování? Dokázala bys to v kolektivu rozeznat? Jakou máš s tím zkušenost?**

Rozeznat bych to dokázala, ale zkušenost s tím popravdě nemám. Agrese tam úplně nebyla, ale takové slabší pošťuchování tam bylo, že jsem měli ve třídě autistu, tak chvílku proti němu, ale to bylo spíše ze srandy, ale vzhledem k tomu, že byl autista, tak on to moc nepobíral.

**S kým jste to řešili?**

My jsme na to vůbec nepřišly, přišly na to holky, protože to bylo pošťuchování přes internet. Protože autista si dělal nějaký svoje videa a kluci na to navazovali. Přišly na to holky a nějak se o tom bavily mezi sebou a pak i s panem ředitelem, tak se to řešilo i s třídní a potom s ředitelem.

David nejdřív přišel za maminkou a ona to potom řešila na rodičáku, protože z toho byl špatnej. Řešilo se to se mnou i se třídní a potom to šlo za ředitelem.

**Máš další zkušenost třeba s alkoholem, kouřením u dětí? Že jsi to třeba jen zaznamenala.**

Popravdě ne. Ale vím, že než jsem nastoupila tak se to tam řešilo, ale potom už ne. To byla taková hodná třída, docela úkaz.

**Jak se ti líbí spolupráce s třídní učitelkou a jak jste měly nastavené kompetence?**

V rámci výuky Jana nevěděla moc jak s tou asistentkou v hodině pracovat. Což popravdě jsem taky nevěděla. Ale když nastal nějaký ten problém, tak za mnou většinou přišla, že ví, že jsem tam delší dobu, tak jsem o něčem neslyšela nebo neviděla, třeba když jsem tam o přestávkách. Nebrala mě jako nějakéj element bokem, vždycky jsem na té stejné rovině řešily ty problémy. Ale v hodině ta práce, jsem nevěděla, co můžu, že jsem si připadala, že jí někdy ruším...

**Co by ti v tomhle pomohlo?**

Myslím si, že by nám pomohlo sezení s nějakým třetím člověkem, který by nám poradil, protože ona byla dost svá, dělala si věci po svém a mě by vyhovovalo nebýt pořád jen s tím jedním žákem, protože nejsem ta asistentka vyloženě k jednomu žákovi, ale k učitelovi, což ta dělalo hodně problém, protože to někteří tak brali že jsem jen toho žáka aji mě tak představila, že jsem asistentka u Davida, takže děcka to chápaly tak, že jsem jenom k němu a že by mi víc vyhovovalo a myslím i jí, kdybych tam byla i pro ty děcka, které třeba nestíhají a potřebuju nějakou pomoc bokem.

I kdybychom si třeba sedli s ředitelem... Dobrý by to bylo v tom kolektivu, kdybychom si i s jinými třídními vysvětlily co v těch hodinách můžu a co nemůžu. Aby i ti učitelé věděly, že ta asistentka tam je aby jim tu práci usnadnila, aby jim pomohla v té práci.

**Víš, kdo dělal školního metodika prevence?**

Myslím si, že paní učitelka ZIKOVÁ nebo Jiřina... ted' nevím... Jo Jiřina

**(7:50) Vysvětlení práce školního metodika prevence – minimální preventivní program, který by měl být napasovaný na třídu i s ohledem na prostředí na potřeby třídy a dětí... Zaznamenala jsi, že by se v té třídě řešila nějak ta rovina prevence nebo těch programů? Když jsi byla asistent pedagoga?**



Určitě. Měly tam preventivní programy, co já jsem tam byla tak měly dva. Měli to zaměřené na kouření alkohol a myslím, že to bylo i po té aféra s alkoholem, že to po ní následovalo, a to jsem tam zrovna byla, takže jsem na jednu stranu z toho nevěděla hlavu a patu a pak tam měli ještě jeden program, ale na tom jsem nebyla.

David údajně donesl z domu o dědy slivovice, že to vyzkoušej a někteří kluci to přehnali a oni je viděli, takže dostali dutku.. nějak se to řešilo...

### **Začalo se to řešit v oblasti té prevence víc?**

Mluvílo se o tom, ale ne že by se to nějak zveličovalo, protože to bylo u kluků, u kterých se to popravdě ani nečekalo, že by tohle udělali. Víím, že to ten jeden rok řešili, dělali se tam nějaký ty preventivní programy, ale jinak asi nic. Přijeli z nějaké organizace a udělali program na toto téma. Nevěděla jsem, jak dopadl. Potom mi řekla třídní učitelka, jak to dopadlo, což mě mrzelo u některých programů, že já jsem měla hlídat děcka ve třídě a ona šla řešit, jak dopadl ten program, což si myslím, že u toho bych taky měla být jako asistentka. Jana mi tenkrát řekla, že u toho nemusím být. U toho mi to přišlo dost blbý, že tam nebyl ten rovnocenný vztah.

### **Když bys obecně shrnula tvoji zkušenost s třídní v rámci komunikace, jak se ti s ní pracovalo, nebo co by ti pomohlo, aby ses cítila líp.**

No pracovalo, ona je dobrá učitelka, když byl nějaký problém, jak jsme si spolu sedly před rodičákem, všechno jsme probraly, dala na můj názor, ale já jsem v něčem zastával jiné názory než ona.

### **Byla jsi v té třídě víc, než ten třídní?**

Já myslím, že tak nastejno, protože jsem v té třídě neměla zas až tak hodně hodin a na jeden ten ročník jsme tam byly dvě asistentky, protože já jsem učila ještě na praktické. Přišlo mi, že když už ty devátáci končili, tak mě k sobě moc nebraly. Že Jana se s nimi vždycky sešla a mě vypustila, že většina byla z Jevíčka, tak se sešli i s učitelkou, tak já jsem byla bokem.

### **Když jste tam v té třídě byly dvě asistentky, jak jste to měly nastavené?**

Já jsem měla nastavené mantinely už od začátku, že mi budou vykat, že nejsme kamarádi, to za 1., pak tam přišla druhá asistentka, která se s holkama znala, takže jí tykaly a myslím si, že já jsem měla nastavené mantinely i v hodině, že když si někdo neví rady, tak ano zkusím ho nějak nakopnout, poradit mu, jak by mohl třeba něco řešit, ale druhá asistentka tam bylo spíš to, že jim poradila, jak to vyřešit, že když si nevěděli rady, tak jim poradila a byla paní asistentka zlatá.

### **Rozdílovali vás ty děcka?**

Já jsem to ten rok ta cítila, že mě moc neberou, když mají nějaký problém, tak jdou radši za ní. Byla i mladší, takže klukům to vyhovovalo, imponovalo že jo a některé holky ji znaly z tanečáku, takže šly radši za ní a ona byla taková no povídala si tam s nimi o všem, což si myslím, že by úplně neměla. Dovolovala jim až příliš, myslím, že by tam měly být nějaké hranice

### **CO bys potřebovala, aby ses cítila líp?**

Že byste si spolu všichni sedli i s ředitelem a vyjasnili si, jak to dělat stejně. Teď mi popisuješ, že jste to dělali všichni jinak a že v tom kolektivu těch děcek to není úplně dobrý. Myslíš, si že kdybyste se domluvili, byste to dělali všichni stejně, že by ses potom cítila v té třídě líp?

já myslím, že by mi to určitě pomohlo.

### **Jak si myslíš, že tě ty děcka braly?**

Nemůžu říct, že by mě úplně zavrhly, že by na mě byly hnusný nebo že by mě pomlouvali, ale viděla jsem třeba, že když jsme tam byly obě dvě, taa všichni chodili za Vendulou a všichni se jí svěřovali, mě najednou stranu to mrzelo, ale myslím, si že tam musí být nastaveny nějaké mantinely já jsem asistent a vy jste žáci... prostě jsem to vycítila, že když měli nějaký problém, tak by šli za ní než za mnou.

### **Měli jste komunitní kruhy? Jak jste to měli nastavené?**

Zažila jsem to. Myslím si, že byly určitě dobré, že by měly být častěji než jednou za měsíc. mohly by být i dvakrát a myslím, že by u toho občas měly být i učitelé, aby slyšely, co máme a nemáme za problém. ale myslím, si že u některých asistentek neřeknou to, jak to je, že mají strach. tak to na mě působilo. viděla jsem, jak pracují v hodině nebo co mi řekli a potom tam řekli něco jiného.

### **Máš i ty tu zkušenost, že bys na tom komunitním kruhu řekla, co tě pálí?**

Kdyby mě to fakt pálilo tak asi jo, ale tu zkušenost nemám.

Premýšlela jsem nad tím, ale říkala jsem si, jestli to není takové žalování a v té době ty komunitní kruhy nebyly, takže jsem to řešila s učiteli některýma a potěšilo mě, že dali za pravdu mě, že by tam měly být nějaké ty hranice.

### **Když tam byl ten autista v té třídě, byl potom ten jeden problém na tom internetu? nebo sis všímala, že by ty děcka v rámci hodin chovaly jinak nebo ho brali mezi sebe?**

Myslím si, že tam ho brali hodně mezi sebe a v devítce to bylo nejlepší, tam ho braly i holky. když měli sběr papíru tak ho pořád brali s sebou, vždycky když byla nějaká akce, tak se hodně zapojoval, brali ho sebou a co vím, tak s ním byla hrozná sranda. vím, že měli i sezení s nějakou organizací skrz ten autismus, protože děcka nevěděli, jak se k němu mají chovat a on jeden rok s nimi nemluvit, protože ne že by nechtěl, ale něco měl v sobě a děcka nevěděly, jak se k němu chovat, co on cítí... to bylo myslím po té aférce s internetem, ale 100 % to říct nemůžu. My jsme měly taky to sezení s tou organizací, nám učitelům to vůbec nic nedalo, protože paní mluvila jen pořád co to je autismus... mělo to být víc zařazeno na toho Davida, měl tam být i sociální pracovník, který za ním jezdil domů, takže o něm věděl hodně, ale nám to vůbec nic nedalo a pak jsem se ptali i děcek a těm taky nic. Že ta paní nepustila vůbec tu druhou ke slovu a pořád jen říkala, co je to autismus. taková přednáška o ničem.

### **Byl to popud od těch děcek? Za kým přišly?**

tam se to objevilo, že s tím přišla maminka, že to nabízel ten pracovník, že je ta možnost. zrovna těm děckám to přišlo do rány, že nad tím taky přemýšleli, ale musel s tím souhlasit ten David, který u toho nebyl.

### **V rámci toho zaznamenala jsi tam toho školního metodika prevence? Jestli se toho zúčastnil?**

Jak bylo to sezení pro učitele, tak tam byl a doptával se nejvíc. navíc hoo jiřina učila, takže věděla, co dělá a nedělá... ale potom že bychom se sešly to ne.

### **Nezaznamenala jsi nějakého záškoláka?**

Ne

### **četla jsi někdy minimální preventivní program?**

Ne nečetla, nevím, kde bych ho hledala.

**Máš zkušenost z těch předmětů? Protože primární prevence se dotýká průřezových témat... že by tam byl ten přesah v předmětech?**

Já myslím, že úplně minimálně. že bych to víc zaznamenala to ne.

**Neřešili jste třeba předčasný sex?**

To fakt ne. akorát jeden kluk nejezdil na výlety, protože mu umřel brácha, když byl malej a rodiče na něho byli hodně fixovaní, měli o něho strach, aby se mu nic nestalo a potom to přesáhlo v ten čas, kdy rodiče by chtěli, aby jezdil, ale on už ne.

**Jak to bral zbytek třídy?**

Ze začátku to tak brali, nesmáli se mu, ale přišlo jim to líto, že třeba v devítce, když byl poslední výlet, že nikam nejel, ale on to neřešil. Vím, že jím to dával na jeho, že je mu to jedno, že už bude za chvíli pryč a že s tou třídou nebude mít nic společného. Ten poslední rok to dával dost najevo. byla tam ještě jedna holka, která nezapadala do třídního kolektivu, tím svým vzhledem a chováním...Byla zvláštní. Ona se moc nezapojovala, občas tam byly narážky, ale ne nějak extra. Když ji někdo dostal do skupiny, tak z toho nadšení nebyly, ale spíš, protože byla zvláštní a nikdy do té skupiny moc nepřinesla a taky měla zvláštní názory, takže si moc nesesly.

Když tam byl problém, tak jsme to vyřešili hned, ale víc se to řešit nemuselo.

**Bavili jste se s děčkama o tom v rámci třídní hodiny? o té jinakosti a spolupráci?**

Jo jednu třídnickou hodinu jsme to řešili. Děcka si to i vyříkávaly, ale tak v pohodě. nehádali se a nenadávaly si, jen řekli, co jim vadí na Nikole a Nikola jim oponovala proč je taková a není

**Mělo to nějaký přínos? změnilo se potom něco?**

Myslím že ne

**Myslíš, že kdyby se to více rozebralo a více se na tom v rámci preventivního programu pracovalo, že**

byl tam jeden takový program kde jsem zrovna nebyla a vím že mi potom ta Jana říkala, že v tom programu vyšla ta Vendula, jakou outsider té třídy, že jí tam nemusí, ale žádný výstup a další postup to nemělo. Nic nám to neukázalo, jen to co už jsme věděly, nic jiného.

**Dokážeš mi říct, jestli učitelé z 2. stupně jsou jednotní?**

myslím si že jsou tam skupiny. dvě nebo tři. nakonec se společně nad něčím usnesou, ale jsou tam připomínky. každá skupinka by určitě řešila něco jinak nebo by měla jiný přístup k tomu problému.

**Měli jste nějaké školení, jak si všimát nebo nevšimát problémového chování a jak s ním pracovat?**

Ne

**Jak tě braly děcka z jiných tříd třeba o přestávkách?**

Někteří mě nebraly, protože byli odrzlí, ale jinak mě braly bez problému.

**Když si vzpomeneš na tu svou praxi v té třídě, můžeš říct, čím ty jako ta asistentka bys mohla být přínosem?**

No asi tím, že jsem tam víc než on (třídní), takže vidím, co se tam děje a můžu to s třídím víc řešit, říct mu dělo se tam to a to, třeba můžu dát příklad, když jsem měli hodinu vaření, tak jeden žák měl jít umývat nádoby a nešel. pohádal se tam s učitelem úplně do krve, že on tam není služka... pak se to řešilo, ta učitelka to zbytečně vyhrotila si myslím a potom to pro ni bylo dobrý, že jsem tam byla i já, že tam byl pohled těch děcek, můj i toho učitele a mohla si udělat nějaký obraz, jak to bylo a nebylo.

**Je ještě něco, cokoli, co by k tě k tomu tématu napadlo?**

Ani ne..

**Tak děkuju moc za rozhovor..**

### **Příloha č. 3 – Transkripce rozhovoru 2**

**Co si dokážeš představit pod pojmem rizikové chování u dětí a jestli v té třídě ze své pozice asistenta pedagoga si toho všímáš nebo nevšímáš?**

No tak co je to rizikové chování. Řekla bych, že je to chování, který ohrožuje nějakým způsobem zbytek třídy tzn. Já nevím ať je to třeba nějaké hádky nebo boje. A jestli si toho všímám? No snažím si toho všimnout, ale zase když ono je to trochu těžký, protože ten kolektiv ještě neznám tolik, abych věděla, co už je to rizikové chování anebo co je ještě taková ta sranda, i když někdy blbá sranda.

**Takže to bereš spíš jakoby v rámci té třídy jako takový ty vztahový věci, že se prostě třeba hádají nebo že si ze sebe dělají srandu jako kdy to je v té mezi. A nějaký věci zaměřený na jedince? Problematika kouření nebo že zkouší alkohol nebo tam spadá nějaké problémové nebo rizikové sexuální chování ...**

No asi tím, že jsou to ještě relativně děti, tak tam se to ještě moc neprojevuje, to spíš u těch starších ročníků. Spíš tím, že jsou v pubertě tak tam začínají jakoby sexuální podtexty. Už jsme si všimli, že když sedíme ve skupinách tak tam probíhají takové ty letmé dotyky a kdesi cosi, ale jako kouření nebo pití, to vůbec s tím jsem se ještě nesetkala. U Nikoho jsem si ani náznakem nevšimla.

**Jak to v té třídě máte nastavené se třídní? Když by přišlo na nějaký problém, jestli bys ho řešila primárně sama v tu chvíli anebo jak b to probíhalo.**

No, když ten konflikt nastal tak jsem u toho byla samozřejmě zrovna sama, ale potom vzápětí na to jdu za tou třídní a řeknu jí co se stalo, aby měla přehled a buď to nějakým způsobem dořeší, když je co řešit... tak to mám nastavené, ona mě spíše bere jako další učitelku než asistentku. Takž ty pravomoci máme v podstatě stejné. Samozřejmě, když je tam ona, a ten konflikt se stane, tak to řeší primárně ten třídní učitel.

**Ale máte to nastavené tak, že jste si rovnocenné a ty děcka o tom ví...**

Učitelka jim to řekla od začátku, že pravidla jsou stejná ať je tam ona nebo jsem tam já a že se na tom nic nemění. Samozřejmě mají ty děcka někdy pořad přístup, že vědí, že jsem ta asistentka já, tak tam není takový to, že mě poslechnou na 100% ale ty pravidla tak byly daný od začátku.

**Když to takhle máte s tou třídní nastavené, tak jak to vnímáš i v kontextu se zbytkem pedagogického sboru. Jestli víš, kdo je u vás ve škole školní metodik prevence a jestli kdybys měla tu příležitost s ním něco řešit.**

Ne, to zatím ne.

**A ta třídní učitelka s ním něco řešila?**

Oni řešili, že měli holku ve 4 třídě a nějak v pololetí přišla nevím, jestli byla v Alfě a potom co skončila ten pobyt tam, tak rovnou odešla ze školy, takže já jsem tam přišla do té rozjeté věci, ale vůbec jsem tu holku nepotkala, vůbec nevím, kdo to udělal.

**Každá škola musí mít svůj minimální preventivní program... Víš, co by mělo být nastavené na každou tu třídu? Třeba nějaký věci, projekty... Jestli tohle vědomě s třídní děláte?**

Ani ne. Oni jako škola mají preventivní program přímo ani nevím od koho. Tam je to přímo daný podle ročníku, to už je předem daný kdy přijedou a co přesně se bude probírat

a pak se to hodí do davu a domluví se to. Janča domlouvala srkz hasiče nějakou tu a internet, a to se většinou tak nadhodí a potom to má na starost ona.

A že byste měli nějakou dlouhodobou oblast v rámci rizikového chování to nějak neregistruješ.

**Takže řešíte spíše věci tady a teď a ve třídě jsou spíše konflikty spíše ve vztahové rovině. Ale děti se jako jedinci ještě úplně neprojevují. Do rizikového chování mohou spadat také děti, které trpí syndromem týraného dítěte, kde to úplně nefunguje v rodině, že prostě nemají ten základ jasně dobře danej, tak jestli i takovou zkušenost z té třídy máš.**

No tak vidíš, teď jsem si vzpomněla... jednou Magdička se mě jednou stalo, tím, že nemá nic, tak si tak všechno syslí a jednou odcházela z informatiky a vzala si tam propisky od pana učitele, a to jsme taky vyřešili na místě a už se to pak nestalo. Ale asi v ten moment jí zrovna nedošlo, co dělá.

**Vidíš to, a to je třeba to, tohle je jedna z věcí, ty krádeže... ona nemusí mít ten základ z té rodiny a nevědět, kde jsou nějaké ty nomy a v podstatě už to spadá do toho rizikového chování a až jste to řešili na té intuitivní bázi**

Kdyby se to opakovalo anebo to bylo něco většího, než je propiska, tak by se to asi řešilo víc, ale vyřešili jsem to spolu, domluvily jsem se co a jak, pak jsem to řekla třídní...

**Jak bys řekla, že tě děcka v té třídě berou? Když to máte jasně nastavené, jako ty pravidla, když máte rovnocenný vztah, respektují to?**

Já bych řekla, že děcko od děcka. Jsou tam děcka, který vidí, že i když jsem ta asistentka tak mě musí poslechnout, a právě pár těch jedinců co řekne vy jste asistentka toho a toho a nám nemáte co říkat. Ale všeobecně to chápou, že mě musí poslechnou, ale když už přijde na nějaký ten osobní konflikt, tak někteří mají pocit, že nemusí.

Na druhém stupni je to horší tam jsou ty děcka už v pubertě, tak je to takový haha paní asistentko... na druhým stupni už děcka dospívají a vidí na relativně mladý asistentky, tak mají problém si udržet ten respekt i když jsme třeba takový rázný a řekneme, že tohle nebude, tak přesto je tam takový to pokušení té asistentce odporovat, přece jenom je to mladá holka, tak to víc zkoušej, že to chtějí víc brát na té kamarádké úrovni.

**A jsou na druhém stupni nějakí asistenti, kteří to berou víc jako že jsou kámoši?**

Já jsem zásadně proti tomu, aby asistentům, učitelům, uklízečkám.. aby ty děcka těm zaměstnancům tykaly, takže když vidím, že ty děcka asistentce tykají tak se mi to nelíbí... jednak si myslím, že je to takovýto podlézání, jsme kamarádi, tak to máme vs uchu a pak ztrácíš ten respekt před těma děckama. Je tam jedna taková, která se sice s nimi zná z kroužků, ale určitě bylo šlo, že by ve škole, řekla, že tam si tykat nebudou, musíte to vydržet.

**Myslíš, že je tam rozdíl u asistentek, kteří to mají jinak nastavený?**

U té asistentky, co si tyká, když se tam střídala s duhou asistentkou tak bylo jasně vidět, že ji mají radši, protože je to kámoška, se kterou si tykají, zatímco ta druhá je ta přísná asistentka. Když ten přístup není jednotný jde vidět, že dochází k rozdílům.

**Jak to bereš jako asistent, když jdeš do třídy, když je tam jeden z těch učitelů úplně mimo**

To je právě to, že si myslím, že shazuje i ty ostatní učitelé a asistenty. Třeba jsem měla dozor, když jsem řekla ve třídě, že to během té přestávky bude takto a zároveň o ni přišli

s tím, že ne že paní učitelka řekla, že to může být tak, bez toho, že bychom se předtím domluvily. Asi jsem se měli sejít a říct si co a jak... i ty děcka to potom můžou vnímat, tak že ten říká tohle a ten zas to, tak koho mi máme poslouchat...

**Když jsou takovéto situace... dokážeš v tu chvíli někomu říct, co by ti v rámci školy pomohlo? Když jsi konfrontovaná v nějakém tom problému, i když to máte domluvený s třídní, ale ta tam není a v tomhle tě teď nepodpoří, je v tu chvíli něco, co víš, že bys potřebovala?**

Já ani nevím. Když se stalo to s tím Mirkem, že mi řekl, že jsem si na něho zasedla, že jsem asistentka, tak co mám na něho vůbec co mluvit, tak jsem to řekla Janě, tam se v podstatě nic nezměnilo a když jsem to řekla řediteli, tak ten akorát znovu pronesl to, že asistent je asistent všech, a pedagoga a na schůzce, ale vyloženě, že by se toto téma začalo znovu řešit, aby i rodiče věděli, třeba na těch řidičácích, že to tak je, tak ne.

Když to popisuješ tuhle věc, tak ani Janča to víc nespécifikovala těm rodičům.

Nejsem si úplně jistá, jestli potom byly nějaký rodičáky, tak možná především řekla, že asistent pedagoga je tam pro toho pedagoga, když zadá práci, aby šel tam tam tam. A on prostě jde a že tam není jen pro to dítě, ale jestli vyloženě přímo řešit a tenhle problém, to myslím, že ne.

**Když ti přišlo, že se nic moc nezměnilo, dokázala bys říct co by se mohlo stát, aby se změnilo? Třeba jestli se k tomu měl ředitel postavit jinak?**

Mohlo by, kdyby ten ředitel jednak těm učitelům, některým, opravdu připomněl, že asistent pedagoga není nějaký pohunek nebo není tam pro to jedno dítě, i když to má napsaný v těch papírech a že je tam pro celou třídu. Pořád apelovat na ty rodiče, protože někteří si myslí, že to tak je.

**Takže se tam hodně odráží to, jak rodiče se k tomu staví, že tě nějak akceptují?**

No každéj vidí že má napsaný v papírech, že Dominik potřebuje asistentku a že dostane asistentku a ona je jeho a zbytek třídy to je přece úplně jedno, co se děje.

Pak přijde to, že z asistenta pedagoga se stane osobní asistent a všichni jo, nezajímáme se o toho, ten má asistentku a ona mu nějak pomůže. Ten asistent by tam měl být, aby tak nějak pomohl všem, aby se ta třída stmelila, aby fungovali, aby to zvládali ale spíš je to tak, že opravdu sedí vedle toho žáka, aby on opravdu rychle doháněl to tempo, a to děcko je potom takový bokem.

**V oblasti rizikového chování vnímáš to ze svého úhlu pohledu, že když je jasně specifikovaná že ty jsi u toho dítěte, že to dítě je víc vyčleněné z kolektivu? Kdyby tě neměl, že by víc do kolektivu zapadlo?**

Asi jo, ono hlavně asi záleží jaký to děcko je. U nás je to tak, že ten Dominik si toho je hrozně vědomej, on je ten, co má tu asistentku a už párkrát nastaly ty situaci, kdy se mnou nechtěl mluvit, tak jsem radši odešla ať si dělá a pracuje si klidně s chybami a nestíhá ale aby se sám necítil jako úplnej blbec. Ale myslím, že ostatní děcka to vůči němu tak neberou, že by ho nějak podráždili nebo ho chtěli vystradit, protože to je on ten, co má tu asistentku, to ne. To oni se k němu chovají hezky protože on je takovej docela kamarádskej a společenskej.

**Máš teda z té třídy zkušenost, kdyby se projevila nějaká agrese, pošťuchování třeba i v menší míře?**

Asi ani ne. Tam občas byli právě ty výsměchy té Magdiče, protože ona je sociálně slabší, tak tam ale jinak vyloženě asi ne. Oni jsou ještě pořád víceméně hravý děti.

**Dokázala bys popsat čím v rámci třídy můžeš přispět v oblasti prevence?**

**Když jsi v té třídě navíc, jako pedagogický pracovník, čím tam můžeš přispět?**

Můj hodně osobní pocit... tím, že jsem mladší nebo tím že tam sedím občas někde v koutku, tak že mají ty děcka pocit, že můžou potají potichu přijít a něco mi tam sdělit a nějakým způsobem třeba řešit něco mimo kolektiv a nemusí před celou třídou a před třídní... Ale nevím, třeba se mi to jen zdá.

**Přijdou spíš za tebou než za tou třídou?**

Ono je to tím, že já jsem v té třídě i o těch přestávkách, tak spíš srkz to. Že jsem třeba i u té situace, takže je to pro ně takový lepší.

**Dalo by se říct, že na čas v tom kolektivu jsi víc než ten pedagog a že bys mohla vyzorovat i víc než on kdyby se něco dělo?**

Ano.

**Jak bereš komunitní kruhy? K čemu to prospívá, proč se scházíme nebo jak to vidíš**

Když jsem byla na tom první. Ono to není ani co často, za tu dobu, co jsem tam jsme se sešli 2x nebo 3x. tak ze začátku to bylo že se zeptali, kdy ž sejm tam byla nová, jak se cítím, jak to funguje s tou třídní, a tak ale postupem času se to zvrtno na to, že se bavíme jen o těch dětem a myslím si, že když už je to komunitní kruh pro asistenty, tak bychom se měli bavit třeba o tom, jak mi fungujeme vůči děčkám nebo učitelů... spíš řešit tohle než to, že ten kluk má ADHD a co my s ním budeme dělat. Na to má tu poradnu nebo to můžeme řešit ve třídě... ale ne na tom komunitním kruhu, protože ne každý učitel měl možnost se s tím asistentem setkat a když už se s ním setká tak zas neví, jak s ním pracovat, a to se tam vůbec neřeší.

**Myslíš, že by bylo dobrý, kdyby v rámci velké porady byla schůzka, kdyby byli představení asistenti tříd a bylo to jasně daný i ze strany ředitele. Aby ředitel upevnil tu pozici v rámci tebe jako asistenta v té třídě mezi těma ostatními učiteli.**

Asi jo, bylo by to fajn.

Pořád je to tak braný, že je třída, tam je třídní a ten má asistenta k tomu děcku. Není to braný že je tahle třída, tam je asistentka a máte ji tam k dispozici všichni co tam chodíte na ty různé předměty.

**Zvládla bys na tom KK říct, že je to super, ale potřebuji mluvit o něčem jiném?**

To nevím. Asi ještě nejsem tak nespokojená. Kdybych byla víc na tom druhém stupni, tak bych měla větší potřebu to říct... mě spíš i vadí, že nás je 12 a máme hodinu... takže je to spíš o monitorování, řekneme si, co kdo dělá a už se končí... kdyby se to rozdělilo na první a druhý stupeň, tak by to bylo lepší, protože se všude řeší úplně něco jiného.

**Myslíš si, že jsou i asistenti, kteří to mají jinak než ty? Dá se říct pravidlo s nějakou jistotou, že ten asistent je v té třídě hodně času a může hodně věcí vidět? Je k tomu kompetentní? Má k tomu předpoklad?**

To je právě to, já si myslím, že ten asistent je tam nejvíc, skoro na všechny předměty oproti ostatním učitelům i třeba jsou tam asistentky které jsou s těma děčkama na obědě nebo ve družině a tak podobně, takže by měli mít asi. Ale jsou takové asistentky, které to berou, že mám tam to jedno dítě a zbytek mě nezajímá a udělám si sví a nazdar. To je to, co by se mělo řešit taky na těch komunitních kruzích, aby si mezi sebou řekli, jak to



vnímají já to dělají, co dělají a nedělají... nějak to sjednotí, abychom tam nebyly mi takový ty akční asistentky a pak ty, co si to tam odkroutěj.

### **Kdyste naposledy měli nějakou besedu či přednášku v rámci prevence rizikového chování?**

Buď to bylo na začátku 5 třídy nebo na konci 4... ASI NA začátku 5. třídy no někdy září, říjen. Pro ten ročník, je to vždycky jednou za rok. Pokud si to vyloženě třídní nedomluví s těma místníma hasičema nebo policajtama... ten konkrétní program je vždycky jednou za školní rok.

Jak ty programy fungují?

Tam přijdou dvě holky, přijdou na dvě vyučovací hodiny, udělají tam pár her, potom si v tichosti řekneme, koho jsme viděli, že spolupracuje nespolupracuje, jak se chová, nechová, ale víceméně my jsem v té hodině pořád, takže to už vím, ale není to o tom, že by udělali nějaké další šetření, proč se to děje nebo jak s tím pracovat dál. Ten výstup je k ničemu, protože nám nedají žádné podpůrné řešení.

### **Bavili jste se s tou třídní, že byste chtěli ještě nadstavbu? Ptali jsem se k čemu to je?**

V ten moment se to řešilo, k čemu to vlastně je, ale potom se to dál neřešilo. .. teď nás to zrovna štvě skrz tu Charitu, nikdo nesmí nic sdělovat, že je někde problém, ale nedá se vyřešit skrz ty papíry, takže ta invence tam třeba je, ale nejde to. Naráží se tady i na byrokratické věci.

### **Co by se pro to dalo udělat?**

Ty ženský z Charity mají tu snahu, řeknou, že nemohou sdělit informace, ale když se člověk ptá, tak přikyvuji ale není to tak že bychom dostali na rovinu odpovědi. Je to běh na dlouhou trať a většinou se to ani nedotáhne.

### **Máš zkušenost, že bys e řešil nějaký nastalý problém a že by se to řešilo s nějakýma organizacemi?**

No akorát ta holčina předtím, to se řešilo, protože ona i kradla věci učitelce, tak to řešili s tou alfou, ale teď nic. Teď řešíme, máme tam holku, která se nechce zapojovat do kolektivu, tak v rámci preventivního programu jsme vyzozorovali, ale jestli se to bude nějakým způsobem řešit... teď totiž přestupují na druhý stupeň, tak záleží, koho tam dostanou a jestli se to zlepší nebo ne a jestli se s tím bude vůbec něco dít?

### **Když je nějaký problém? Co se stalo? Jak se to řešilo z tvého úhlu pohledu...**

Děcka jednou přinesli alkohol do třídy... třídní přišel za ředitelem, ředitel si pozval děcka, s nimi to nějakým způsobem projednal, maximálně dostali nějakou dutku ředitele a tím to skončilo. Podle mě je to špatně, protože to jsou děcka, které mají neustále nějaké problémy a místo toho, aby se s něma sedlo, včetně rodičů a začalo se to s nimi řešit třeba odpolední debata, tak se to sfoukne dutkama, napomenutím, a to je všechno.

### **Mimo třídu? Situace na druhém stupni?**

Mně přijde, že se jich hrozně bojíme. Že když se něco stane, tak místo aby se šlo tomu naproti, a ne je hned pokárat ale třeba jim pomoci zjistit co se děje

**Myslíš si, že kdyby v rámci školy byly nastavené lepší pravidla a třeba mimin preventivní program, kde by bylo jasné popsány, jak se chovat v určitých situacích, a i v rámci průřezových témat by se kromě propojení předmětů by se měla dělat**

**prevence, jako podpůrný efekt, kdy se s těma děčkama bavíš o různých situacích, aby se předcházelo...Myslíš, že to funguje?**

Myslím, že to moc nefunguje, protože většinou se to začne řešit až když se něco stane a je to jenom tytyty tohle se nesmí to by se nemělo, ale do budoucna je to čekání až se něco stane, ale ono se toho už stalo dost, ale pořád se nic nemění. Určitě by bylo lepší třeba na tom druhým stupni s těmi žáky nějak pracovat, myslím si, že by to bylo lepší, než si je pozvat do ředitelny a dát jim dutku, ze které ni nic nemají.

**Jak bereš tu pozici asistenta z úhlu pohledu té hierarchie. Vědí děcka, kdo je školní metodik prevence?**

Myslím si, že to nevědí a už i ten ředitel tím přístupem k řešení těch problému ztratí tuhle pozici, protože t děcka z toho nic nemají. Vylezlou z ředitelny, dostanou dutku nevěřím, že doma dojde k nějakému pokárání a tím to hasne a pro ředitele to moc neznamená.

Když se něco stane třídní to přehodí na ředitele a už se to k němu nevrací ani s ohledem na prevenci. Vyřeší se to tou dutkou a místo toho, aby třídní nastoupila na třídu, že vidím, že máme tady ten problém a je vás víc a řešila to v třídě, tak to ne.

**Myslíš si, že kdyby se to začalo dělat jinak, že by se ta situace mohla zlepšit?**

To je otázka, já jsem optimista, myslím si že jo, ale záleží, jaký mají ty děcka náuru a jestli by se k tomu přiklonily.

**Ty seš s těma děčkama úplně nejvíc a komunikuješ s nimi dobře, myslíš si, že i ty tím že jsi v tom kolektivu a že se s nimi bavíš, že se to někam posouvá?**

Asi trochu jo, už nás ty děcka berou víc jako někoho, kdo tam není jen od toho, že je musí něco učit a neustále umravňovat, ale že takovýto, když mám problém, že půjdu za tou asistentkou a svěřím se jí, že to tam funguje víc, než když jsem my byli děcka. Možná že kdyby nějaký ten program fungoval jinak existoval, že by se k němu přiklonily... ale jestli by to mělo pozitivní výsledek to je spekulace. Určitě by to pro ně bylo lepší než jen sedět a koukat na nějaké videa nebo poslouchat policajta, ale sedět tam a v tom kolektivu.

**Dokázala bys mi popsat nějaké kompetence tebe jako asistenta pedagoga ve své třídě v této oblasti?**

Je nějaký papír, kde ty kompetence jsou... když je třeba nějaký průšvih a já to řeším a dám nějaký trest, tak to platí, že to není tak, že bych musela jít za tou třídní a zeptat se jí zda je to dostatečný... ale neřešila jsem žádný extrémní průšvih.

**Školní metodik prevence?**

Využívá se špatně školní metodik prevence. Nevyužívá se pro děcka, aby měly tu možnost tam přijít v některou hodinu a říct, že mám nějaký problém, ale vyloženě je to papírování pro ministerstvo, a to je tak všechno. Není to jak u psychologa, že má daný hodiny, kdy řeší ty problémový děcka a ani to není jak u psychologa, že by si v hodině mohl za ním odskočit.

**Co v této oblasti funguje? Spolupráce se školním metodikem prevence pokulhává a co v rámci řešení s třídním nebo ředitelem funguje?**

Mezi sebou s třídní to máme dobře nastavené, a hlavně je to fajn, že s tím přišla ona a já jsem to přijala ráda a není problém, tam cokoliv pozměňovat, protože ona to tak chtěla.

Zase je to jedna z mála. Měla jsem tu možnost se dvěma-3 učitelkami a ona je ta co vyloženě to takhle nastavila.

Ještě nikdy se mi nestalo, že bych řešila nějaký konflikt a přišel pedagog, který by řekl ne, já do vyřeším, když už jsem tu situaci řešila já, tak mi ji nechali dořešit, ale nevím, jak je to jinde.

**Dokázala bys popsat nějakou situaci, kterou jsi už nechtěla řešit sama a šla jsi za třídní?**

To se stalo u Míši ten má ty svoje záchvaty, tam vyloženě, když jsem v té situaci že dostane ten záchvat a začne se rvát, tak to jsem řešila s ním a jakmile přišla hodina, tak jsem to řekla třídní, která si vede záznamy, kvůli té jeho agresivitě, tak jsem i to řekla s tím, že ona zase, a to se mi velmi líbilo a začala řešit proč to vzniklo a kam to vedlo. To bylo super. Takhle když vím, že má někdo opakované problémy, tak to tomu třídnímu sdělím. Jsem schopná říct, co zvládnou řešit sama a s čím potřebuji pomoc.

**V rámci 2. stupně v přístupu nějaké prevence nebo řešení problémů vnímáš, to že jsou učitelé jednotní? Nebo si to dělá každý po svém?**

Myslím si, že u nás je to takový půl na půl. Někteří by chtěli, aby byl jasně stanovený pravidla, na kterých se teď omluvíme a pak jsou tací, kteří si to vyloženě chtějí udělat po svém, protože jsou takový povahově tady v tomhle. Ale v těch zásadních věcech, držej při obě, to mají dan a pak jdou akorát za tím ředitelem a ten v tom hodně figuruje. Sám chce ty problémy řešit a che mít přehled.

Co si ještě myslím, tak že by učitelé neměli asistenty oslovovat zdrobnělinami, že je učitelé nastavují, že ta moje pozice není asistent pedagoga, který má stejné kompetence jako učitel, ale že je to ta asistentka Andrejka a ona vám pomůže. Je to takový ten pomocníček.

**Máš ještě něco, co bys chtěla zmínit?**

Ty, asi snad ani ne, nevádí?

**Ne, úplně v pohodě. Tak ti moc děkuju za rozhovor.**

No není zač, snad tam něco bude...

## **Příloha č. 4 – Transkripce rozhovoru 3**

### **Dokázala bys popsat kompetence AP, ve vztahu k PPRCH?**

Je to těžká otázka, mám pocit, že se pozice AP tak nějak pořád formuje a nikdo si není jistý, jak to teda vlastně je a má být... Ale za mě je to komunikace s třídním učitelem, ŠMP a školním psychologem, podpora žáků, tvorba smysluplných aktivit pro danou skupinu žáků („ušitá na míru“), komunikace s žáky

**Jak máte nastavený vztah s třídní? A s dalšími pedagogickými pracovníky?** (vysvětlení - to jen tak okrajově, jak se tam ve své pozici cítíš, jestli si svoji pozici musíš upevňovat, i třeba vzhledem k rodičům, nebo konec konců i k děčkám..)

Jsem za paní učitelku třídní velice ráda. Tam kde jsem, jsem moc spokojená. Preventivní témata děláme hlavně v třídnických hodinách, a ty nechává úplně na mě (ale je ve třídě a pracujeme spolu), podporujeme se navzájem a hlavně, komunikujeme! S dalšími pracovníky je to taky v pořádku, ale s němi moc v pracovní době do kontaktu nepřijdu. V rámci ŠPP týmu bych potřebovala být v kontaktu víc, ale pořád mám pocit, že má role AP není pokládána za tak důležitou, aby řekla všem svůj názor. Ohledně rodičů je to oříšek. U některých mám pocit, že jsem brána jako zbytečnost. Zkrátka a dobře, nejsem pro některé důležitou osobou. Minulý týden jsem se setkala s tím, že mě ani někteří z rodičů nepozdravili (je to pak tak i u jejich dětí...). Ale na druhou stranu, jsou i rodiče, kteří jsou naprosto vděční a jde to vidět. Doufám, že se to příští rok zlepší.

**Setkala ses někdy se situací, že bys pozorovala, jako AP, rizikové chování u žáků? Můžeš pospat, třeba i řešení, kdo to řešil, jakým způsobem..** (jestli jsou i věci, které řešíš sama jako asistent..)

Ano, setkala jsem se s tím vícekrát. Stále řešíme různé konflikty mezi žáky. Nedávno se zrovna stala situace, kdy se dva žáci slovně a fyzicky napadli, byli velmi agresivní. Celá situace se vyhrotila tak, že jeden druhého začal škrtit... Naštěstí jsme je od sebe odtrhli (dva AP, třídní učitelka a později školní psycholog) a zamezili dalšímu možnému nebezpečí. Celá situace byla tak rychlá, že jediné co bylo opravdu důležité, bylo bezpečí všech žáků. Takže pokud by sis dopředu řekla, že bys nikdy nikoho pevně nestiskla, tak to není pravda (já si to říkala taky... žáky jsme od sebe vši silou odtrhli, pevně drželi a hned odtáhli od sebe). Dále se to řešilo se školním psychologem a panem ředitelem.

### **Jak se celkově řeší problémy spjaté s rizikovým chováním u vás ve škole?**

Záleží jaký je to problém. Pokud to nejde vyřešit s třídní učitelkou (na nějaké domluvě), řešíme to s rodiči. Pokud to ani tak nefunguje, řešíme to ihned s panem ředitelem. Mezitím to samozřejmě řešíme se školním psychologem. Takže je to propojená spolupráce.

**Školní metodik prevence.. jak u vás pracuje, spolupracuje s ostatními pedag. Pracovníky**

Máme tým ŠPP, kde je školní psycholog, školní metodik prevence, výchovný poradce a školní asistent. Takže spolupracují mezi sebou, mají pravidelné schůzky, plánují, co a jak bylo a co je potřeba zlepšit. Každá třída má tabulky, kde se zapisují preventivní programy, které za daný rok proběhly. To si ŠMP na konci vybírá a dle toho evaluuje

a plánuje minimální preventivní program. Pokud nejsou už naplánované, tak během roku plánuje různé programy/akce pro žáky jednotlivých tříd.

Pozici ŠMP vnímám jako náročnou na všechnu tu organizaci, co je potřeba, aby to ve třídách klapalo. Sama metodička říkala, že by vše ráda stíhala a že má naplánováno spoustu akcí a vizí, jak by to mohlo fungovat, ale zkrátka a dobře, vůbec nestíhá. A tak příští školní rok budu do ŠPP patřit i já, jako ŠMP pro 1.stupeň. Stálá ŠMP bude pro 2.stupeň.

**Jakým způsobem u vás probíhá PPRCH? (průřezová témata? Minimální preventivní program?)**

V MPP máme prevenci zařazenou do jednotlivých předmětů. Hlavní preventivní témata probíhají v třídnických hodinách, které probíhají 1-2x za měsíc (také dle potřeby žáků). Jinak jsou naplánovány během roku různé preventivní programy/akce pro jednotlivé třídy. Takže k nám chodí různé organizace, nebo žáci chodí k nim. Programy jsou samozřejmě zohledňovány vzhledem k věku. Škola jako taková je hodně sportovně založená, takže nechybí prevence ke zdravému životnímu stylu!

**A taky jak často, celkově, jak máte ve škole působení v této oblasti nastavené.**

To záleží.. Ještě do toho úplně nevidím a nevím, jak a co je dopředu naplánované. Jinak jak jsem psala výše, třídnické hodiny jsou 1-2x za měsíc.

**Jak bys popsala efektivitu PPRCH u vás, vzhledem k zásadám efektivní primární prevence?**

Je to pro mě důležité a u třídní učitelky i ostatních učitelů si to prosazuju pořád. U mě ve třídě, efektivní je, ale je potřeba na tom stále pracovat, aby byli žáci „v obraze“. Stojím si za tím, že pokaždé bylo probírané téma bráno s ohledem na věk, třídu a včasnost. To, na co se nejvíce zaměřujeme je třídní kolektiv, jako takový. Bohužel nevím, jak je to v ostatních třídách, protože tam ještě úplně nevidím....

**V čem asistent pedagoga v této oblasti přispívá? Nebo čím by mohl přispět?**

Může být jako vzor/idol pro žáky. Může přispět jakýmkoliv nápadem nebo i svým vlastním příběhem. Spolu s třídním učitelem vlastně žákům ukazují, jak se může spolupracovat, komunikovat a efektivně pracovat.

A taky, jak často přispívám já, je autentičnost a humor! Možná se děti někdy nepobaví, ale já s třídní učitelkou rozhodně ano.

**Děkuju mockrát za rozhovor...**

## **Příloha č. 5 – Transkripce rozhovoru 4**

### **Jak rozumíš pojmu rizikové chování?**

Rizikové chování ve školním prostředí je například agrese žáků, což zahrnuje fyzické či verbální útoky na spolužáky. Tato agrese může přerůst v šikanu spolužáků, ale také šikanu samotného učitele/asistenta pedagoga. Dále bych do rizikového chování zařadila nevhodné chování k učiteli (asistentovi pedagoga), záškoláctví, vulgarismus, nerespektování učitele/asistenta pedagoga a užívání návykových látek.

### **Jakých situací spojených s rizikovým chováním si ve třídě všímáš? Řešila jsi někdy něco?**

Prozatím jsem měla štěstí a nesetkala jsem se s dlouhodobějším problémem. Ve třídě, kde jsem asistovala tento školní rok 2019/2020, je jeden žák, který nerespektuje pokyny a chová se silně arogantně. Staví se do pozice „vůdce smečky“ a daří se mu poměrně inteligentní žáky strhnout na svoji stranu, což není pro ně příliš pozitivní, protože si zbytečně nepozorností v hodinách shazují studijní výsledky.

Také jsem se setkala s tím, že nová žákyně si vyhlídla spolužačku, která se jí neuměla postavit a tato nová žákyně ji začínala šikanovat, vzala ji tašku a hodila venku do koše, vyházela jí věci z lavice atd... Konkrétně tohoto jsem byla přítomna, proto jsem to řešila s třídní, která situaci vzala do svých rukou. Nejsem si ovšem jistá, zda došlo k nápravě, protože krátce po tom, co žákyně dostala napomenutí a byla přesazena, nastala karanténa, takže jsem si její nápravu nemohla ověřit.

### **Jak tyto situace řešíš TY? (sama nebo s někým? Tady a teď? Nebo dlouhodobě?)**

Vzhledem k tomu, že pozice asistenta pedagoga není alespoň v mém případě respektována, tak situace sama neřeším, jelikož si myslím, že by mě problémoví žáci stejně nerespektovali. Situace ve třídě sleduji a poté sděluji třídní učitelce.

Myslím si, že nerespektování asistenta je dáno prestiží tohoto povolání. Celkově si totiž myslím, že ve školství je mnoho asistentů, kteří jsou opravdu nekvalitní. A tato skutečnost snižuje prestiž a respekt všem ostatním. Stačilo mi vidět, kdo se mnou dělal kurz. Byli to lidé, kteří měli jen základní vzdělání, nebo učiliště. Netvrdím, že každý musí mít vysokou školu, jelikož znám mnoho inteligentních lidí, kteří si prostě jen zvolili jinou cestu a vyučili se řemeslu. Ale lidé, které jsem na kurzu potkala, byli vážně méně bystří. Já si ale myslím, že právě asistent pedagoga, který většinu času věnuje slabším žákům, by měl být o to více vzdělaný, minimálně co se speciální pedagogiky týče. Mimo to musí žákům dokázat vysvětlit všechny předměty, protože má žák například pomalejší tempo. Z toho vyplývá, že kolikrát jsem já, jako asistent, v situaci, že musím žákovi vše vysvětlovat sama od chemie po angličtinu (nejen konkrétní dva vyučovací obory, které mají učitelé). Nechci srovnávat roli učitele a asistenta pedagoga, ale myslím si, že samotná příprava, začlenění, stanovení hranic a komunikace mezi asistenty a učiteli je globálně podceňovaná.

### **Jak se problémové situace řeší v rámci školy?**

Pokud se jedná o závažnější problém, tak se problém řeší s panem ředitelem, který ve většinou přizve žáka s rodiči do školy a nejdříve situaci řeší domluvou.

### **Jak tě vnímají žáci, rodiče a učitelé?**

Pohled žáků nemohu říct, protože jsem ve třídě jsem opravdu jen u těch, kteří potřebují pomoci a myslím si, že tito žáci to ocení a nebojí se mě na cokoli zeptat. Co se týče rodičů, tak do interakce přicházím pouze s matkou žáka, ke kterému jsem do třídy přidělena. S ní řeším téměř vše já a myslím, že vycházíme dobře.

### **Dokážeš popsat svoje kompetence jako asistent pedagoga?**

Záleží, v jakém slova smyslu, ale pokud jsou na mysli předpoklady/schopnosti zvládat funkci asistenta pedagoga, tak si myslím, že jsem kompetentní tuto práci vykonávat, jelikož studuji navazující magisterské studium pedagogiky český jazyk – biologie, a navíc jsem si dělala kurz asistenta pedagoga. Vyučovací látku všech předmětů dokážu žákům vysvětlit, pokud je potřeba využít jiné vzdělávací metody, tak je použiji.

Pokud je to myšleno ve smyslu „pravomoci“ co ve třídě mohu a co ne, tak bych asi odpověděla, že každý předmět učí jiný učitel a od toho se odvíjí moje kompetence ve třídě.

### **Jak bys popsala spolupráci s třídním učitelem, jaký je váš vztah?**

Rozhodně není problémový. Na některé věci ve třídě máme rozdílný pohled a něco bych řešila důrazněji, protože ty žáky sleduji celý den (na rozdíl od učitelů II. stupně, kteří dochází pouze na své předměty). Pokud pozoruji nějaké rizikové chování, tak své postřehy třídní učitelce sdělím, ale řešení už nechávám na ní. Ale jsou ve škole i takové učitelky, které si rády vyslechnou i můj názor na věc a také na to, jak bych situaci řešila. S těmito učitelkami konzultujeme problémy ve třídě společně, protože je zajímavá můj názor, jakožto člověka, který je s žáky ve třídě celý vyučovací den. Co se týče třídní učitelky, tak si myslím, že vyslechne, co se ve třídě, ale řešení už nechává pouze na svém uvážení.

### **Víš, kdo je ve škole školní metodik prevence?**

Ano

### **Spolupracovala jsi se ŠMP někdy? Případně v jakých situacích (problém ve třídě, preventivní program,...)?**

V oficiální rovině ne, ale vzhledem k tomu, že sdílíme spolu kabinet, tak se často ptám na názor.

### **Jak tě berou ostatní učitelé?**

To nevím. Ale myslím si, že celkově máme dobrý kolektiv.

### **Víš, kde hledat minimální preventivní program a k čemu slouží?**

Jedná o preventivní programy pro žáky, aby se předcházelo rizikovému chování (pro různé ročníky jsou různá témata), u nás na škole zajišťuje MPP metodik prevence a třídní učitelé vybírají téma pro svoji třídu. Tuším, že je většinou na výběr alespoň ze dvou témat. Nikdy jsem se ale nezajímala, kde tyto programy hledat jako jedinec.

### **Jak funguje preventivní program školy? (měl by být dlouhodobý, cílený...)**

Nejsem si jistá, zda mají preventivní programy velkou váhu, protože pokud se nemýlím, tak u nás na škole probíhají asi 2x do roka v každé třídě. Z některých programů mají žáci legraci, některé se jich dotknout a mají smysl. Je to také individuální.

### **Jak vnímáš řešení problémových situací s žáky?**

V podstatě nijak, jak už jsem říkala vyzpozuji, sdělím, ale více není v mé kompetenci, řeší si třídní učitel sám...

**Jak vnímáš svoji přítomnost ve třídě (s odkazem na prevenci na rizikové chování)?**

Bohužel musím odpovědět, že moje přítomnost ve třídě nepřiměje některé žáky k tomu, aby se chovali lépe. Ale myslím si, že na tom mají velký podíl učitelé, kteří nebyli a podle mě doteď nejsou na přítomnost asistenta pedagoga ve výuce připraveni. Neumí s ním jednat před žáky a mám pocit, že kolikrát zapříčiní to, že žáci asistenta pedagoga nerespektují. Proto už nyní, po teprve třech letech praxe, nemám pocit, že bych se měla podílet na řešení rizikového chování u žáků. Většinou pouze pozoruji a informuji o situaci třídní učitelku. Samotné situace ale neřeším.

**Díky za rozhovor..**