

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Asistent pedagoga pro žáky se znaky náročného chování
Diplomová práce

V Olomouci

Jandová Kristina

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne:

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Miluši Hutýrové, za odbornou pomoc, poskytnutí cenných rad, informací a podnětů k mé diplomové práci. Dále bych ráda poděkovala mé rodině za podporu, kterou mi poskytli.

Obsah

| | |
|---|--|
| Úvod..... | 7 |
| Teoretická část..... | 8 |
| 2 Asistent pedagoga..... | 9 |
| 2.1 Historie a současnost asistenta pedagoga v české republice..... | 10 |
| 2.2 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření..... | 12 |
| 2.3 Metodická podpora a vzdělávání asistenta pedagoga..... | 14 |
| 2.4 Kvalifikace a osobní kompetence asistenta pedagoga..... | 17 |
| 3 Mladší školní věk..... | 18 |
| 3.1 Definice..... | 18 |
| 3.2 Psychický vývoj..... | 20 |
| 3.3 Emoční vývoj..... | 22 |
| 3.4 Vývoj morálky a socializace..... | 24 |
| 4 Projevy náročného chování..... | 26 |
| Empirická část..... | 32 |
| 5 Cíle výzkumného šetření..... | 33 |
| 5.1 Hlavní výzkumná otázka..... | 33 |
| 5.2 Dílčí výzkumné otázky..... | 33 |
| 6 Výběr subjektů a časová dotace výzkumu..... | Chyba! Záložka není definována. |
| 7 Metodologie výzkumu..... | 35 |
| 7.1 Rozhovor..... | 36 |
| 7.2 Analýza..... | 36 |
| 7.3 Pozorování..... | 36 |
| 8 Dítě A..... | 38 |
| 8.1 Pozorování..... | 38 |
| 8.1.1 Závěr pozorování..... | 42 |
| 8.2 Rozhovory..... | 43 |

| | | |
|--------|--|----|
| 8.2.1 | Závěr rozhovorů | 43 |
| 8.3 | Analýza dokumentu | 45 |
| 9 | Dítě B..... | 46 |
| 9.1 | Pozorování | 46 |
| 9.1.1 | Závěry pozorování..... | 48 |
| 9.2 | Rozhovory..... | 50 |
| 9.2.1 | Závěr rozhovorů | 51 |
| 9.3 | Analýza dokumentu | 52 |
| 10 | Dítě C..... | 53 |
| 10.1 | Pozorování..... | 53 |
| 10.2 | Rozhovor | 55 |
| 10.2.1 | Závěr rozhovoru | 55 |
| 10.3 | Analýza dokumentů..... | 56 |
| 11 | Dítě D | 57 |
| 11.1 | Pozorování..... | 57 |
| 11.1.1 | Závěry pozorování..... | 59 |
| 11.2 | Rozhovory | 61 |
| 11.2.1 | Závěr rozhovorů | 61 |
| 11.3 | Analýza dokumentu..... | 63 |
| 12 | Dítě E..... | 64 |
| 12.1 | Školní vývoj chlapce(Vývoj projevu problémové) | 64 |
| 12.2 | Rozhovory | 66 |
| 12.2.1 | Závěr rozhovorů | 67 |
| 12.2.2 | Analýza dokumentů | 69 |
| 13 | Dítě F | 69 |
| 13.1 | Pozorování..... | 70 |
| 13.1.1 | Závěr pozorování..... | 73 |

| | | |
|--------|-------------------------------------|--|
| 13.2 | Schůzka s rodiči | 75 |
| 13.3 | Rozhovory | 76 |
| 13.3.1 | Závěr rozhovorů | 77 |
| 13.4 | Analýza dokumentů..... | 78 |
| 14 | Dítě G | 79 |
| 14.1 | Cesta chlapce..... | Chyba! Záložka není definována. |
| 14.2 | Rozhovory | 80 |
| 14.2.1 | Závěr rozhovorů | 80 |
| | Pohled třídního učitele na AP | 80 |
| 14.3 | Analýza dokumentů..... | 81 |
| 15 | Zdroje | Chyba! Záložka není definována. |
| 15.1 | Literatura | 88 |
| 15.2 | Web | 90 |

Úvod

Během své praxe v dětském domově, výchovném ústavu, státní škole, ale i v soukromé škole jsem se potkala s dětmi, které se nechovají podle daných pravidel. Děti, které nejsou v rodině vedeny k důslednosti, ty které nejsou schopni pochopit normy a pravidla. Často tyto děti narážejí na pravidla ve škole. Škola je často první institucí, která po dítěti vyžaduje pravidla, ale spousta dětí na tento řád nepřistoupí. Jsou děti, které jsou schopni porušit i trestní řád, co si potom mají myslet o řádu školním?

Jak se ale s těmito dětmi má vyrovnat škola. Jak jdu tyto děti zvládnout? Dříve bývaly tyto děti přesouvány na speciální školy, to už ale není možné. Tyto děti nejsou přece znevýhodněné, oni nepotřebují jiné osnovy, co tedy ale potřebují? Pro běžnou výuku jsou děti, ale náročné, jejich chování narušuje celé klima třídy, její běh a i prostředí. Jak se tedy vyrovnat s takovým dítětem ve třídě, ve skupině? Je třeba asistent pedagoga řešením pro tyto případy? Je vážně učiteli oporou a pro celou třídu přínosem.

Pokud je k dítěti s náročnými projevy chování přiřazen asistent pedagoga, jak to probíhá a je to stejné, jako dělat asistenta pedagoga dítěti se zdravotním postižením. Je dostatečná kvalifikace a metodika těchto asistentů? Nebo je to jen další přítěž pro učitele a školní prostředí? Nevyčleňuje asistent dítě, kterému vlastně nic není? Je vůbec potřeba takový asistent? Neporadí si učitelé s takovými dětmi sami?

Ve své práci se v teoretické části budu snažit definovat náročné chování zaměřené na mladší školní věk. Dále se zaměřím na povolání asistenta pedagoga z více stran (zákon, historie, definice). V praktické části se zaměřím na několik dětí, které naplňují termín náročné chování a je k nim přidělen asistent pedagoga. Pomocí pozorování, rozhovorů a analýzy dokumentů se budu snažit poukázat na práci asistenta pedagoga a všechna jeho úskalí. Také se zaměřím, zda je asistent pedagoga pro žáky, třídu a v neposlední řadě učiteli výhodou či naopak.

Chtěla bych poukázat, že dělat asistenta pedagoga žákovi s projevy náročného chování je náročné, že nikdo nezohledňuje náročnost práce. Že je možná vhodné zařadit supervize pro asistenty pedagoga, kteří si občas nevědí rady. Asistent pedagoga pro tyto děti, si myslím, že je velmi vhodný a dokáže pomoc, ale musí vědět, co dělá a být dítěti oporou.

Teoretická část

1. Asistent pedagoga

„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání včetně poskytování školských služeb.“ (Vyhláška 27/2016)

Asistent pedagoga, jedno z často skloňovaných slov posledních let v oboru školství. Termín, který berou často do diskuze politici, široká veřejnost, rodiče, ředitelé, pedagogové a v neposlední řadě často samotní asistenti pedagoga. Tento trend se projevuje až v posledních několika letech, nejvíce od roku 2016, kdy proběhly změny v legislativě.

„Podle údajů MŠMT bylo ve školním roce 2021/22 v českých školách fyzicky přítomných 22 460 asistentů, přepočítáno na plné úvazky je to 15 405. V roce 2017/18 to bylo 13 660 asistentů a 9308 plných úvazků: nárůst je 65 procent za pět let, kdy se systematicky asistenti pedagoga do škol zavádějí.“ (WEB 5)

Asistent pedagoga se tak stal nedílnou součástí všech škol v ČR. Systém se musel přizpůsobit a nejvíce učitelé, kteří se museli naučit pracovat s další osobou ve třídě. Vznikalo spoustu názorů, že pro učitele je to starost na víc, a ne pomoc. Také pro rodiče bylo těžké přijmout situaci, že jejich dítěti je potřeba pomoci více, než ostatním dětem.

Funkce asistenta pedagoga je však i v této době nejistá a složitá. Každý asistent má odlišné vzdělání a často i metodická podpora od vedoucích pracovníků je odlišná. Uvidí se, zda připravovaná novela toto napraví a zda nebude jen další přítěží pro klasické základní školy.

1.1 Historie a současnost profese asistenta pedagoga

Byly doby, kdy asistent pedagoga ve školách neexistoval. Kdy tato profese ještě nebyla ani legislativně ukotvená a dokonce neexistovala ani jako povolání. Děti, které by tuhle péči a profesi potřebovaly, to neměly vůbec jednoduché. Často končily ve školách pomocných či dokonce na domácím vzdělávání, které ne vždy mělo dobré výsledky. Trendy v Evropě tomu však chtěly jinak, a proto se Česká Republika vydala cestou pomocné profese asistenta. (Čadilová, 2021, s. 6)

„Profese asistentů existuje ve školách České republiky už více než čtvrt století. S prvními asistenty bylo možné se v našich školách setkat už v polovině devadesátých let 20. století, byť tehdy ještě byla tato pozice neoficiální, zřizovaná z dobré vůle některých osvědčených ředitelů. V oficiální rovině byl pro asistenty přelomový rok 1997/1998, ve kterém začali ve školách asistenti ve větší míře pomáhat jak u žáků se zdravotním postižením, tak i u žáků se sociálním znevýhodněním.“ (Němec, 2015, s. 7)

Důležitá vyhláška pro asistenty v této době byla vyhláška o speciálních školách a speciálních mateřských školách z roku 1997. Díky této vyhlášce mohli být ve třídě dva pedagogičtí pracovníci – tedy učitel a asistent. Bylo dříve zvykem, že asistenci vykonávali muži, kteří si tímto nahrazovali povinnou službu v armádě. (Němec, 2015, s. 7)

Díky těmto krokům se pozice asistenta pedagoga začala upevňovat stále více na našich školách. Dříve byli často asistenti vázání na romské děti nebo speciální školy.

„Ke sjednocení asistentské profese došlo v ČR k 1. lednu 2005, kdy začal platit nový školský zákon. Zákon č. 561/2004 Sb. tehdy zavedl jednotné pojmenování „asistent pedagoga“, které od té doby platí jak pro asistenty pracující s žáky se zdravotním postižením, tak i pro asistenty podporující žáky se sociálním znevýhodněním.“ (Němec, 2015, s. 8)

I po vydání školského zákona však počty dětí, které vyžadovali specifickou péči, spíše přibývalo a vznikla potřeba jasnější definice. Na to reagovala vyhláška z roku 2005 č. 73.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Byla velkým krokem k jasnému a čitelnému fungování profese asistenta pedagoga. Je zde vyjmenovaná hlavní náplň práce asistenta a jejich funkce. Důležitým faktorem, který vyhláška zmínila, bylo, že ve třídě pro žáky s těžkým znevýhodněním mohou být přítomni až tři pedagogičtí pracovníci. (Čadilová, 2021, s. 7)

Posledním milníkem pro asistenty pedagoga byla vyhláška č. 27/2016. Ta jasně ustanovila financování asistentů pedagoga a smazala tak rozdíly mezi kraji, které do té doby stále existovali. (Čadilová, 2021, s. 7)

V posledních letech zažíváme tzv. boom asistentů pedagoga, dnes nalezneme asistenta pedagoga v každé druhé třídě. Je to zapříčiněno trendem inkluzivního vzdělávání, kterým se Česká Republika vydala.

VÝVOJ POČTU AP v letech 2005–2022

| školní rok | regionální školství | | pouze základní školy | |
|------------|---------------------|-------------|----------------------|-------------|
| | fyzické osoby | celé úvazky | fyzické osoby | celé úvazky |
| 05/06 | 1 588 | 1 156 | N/A | N/A |
| 06/07 | 2 132 | 1 560 | N/A | N/A |
| 07/08 | 2 923 | 2 090 | N/A | N/A |
| 08/09 | 3 450 | 2 415 | N/A | N/A |
| 09/10 | 4 044 | 2 772 | N/A | N/A |
| 10/11 | 4 751 | 3 146 | N/A | N/A |
| 11/12 | 5 951 | 3 934 | N/A | N/A |
| 12/13 | 6 579 | 4 276 | N/A | N/A |
| 13/14 | 7 445 | 4 770 | N/A | N/A |
| 14/15 | 8 873 | 5 745 | N/A | N/A |
| 15/16 | 10 382 | 6 709 | N/A | N/A |
| 16/17 | 13 299 | 8 831 | 10 080 | 6 496 |
| 17/18 | 17 725 | 12 407 | 13 660 | 9 309 |
| 18/19 | 21 039 | 14 847 | 16 326 | 11 174 |
| 19/20 | 24 270 | 16 382 | 18 759 | 12 246 |
| 20/21 | 26 665 | 18 864 | 20 676 | 14 122 |
| 21/22 | 29 188 | 20 764 | 22 460 | 15 406 |

Zdroj dat z období 2005/2006 až 2010/2011: Michalík a kol., 2014
Zdroj dat z období 2011/2012 až 2021/2022: Ročenka MŠMT

Obr. 1 Počet AP

1.2 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření

Jak už bylo výše zmíněno, asistent pedagoga je pomocným prvkem pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Je takzvaně jedna z možností podpůrného opatření, které se uděluje zmíněným žákům. Asistent pedagoga představuje výpomoc pro vyučujícího učitele ve třídě, kde se žák se specifickými vzdělávacími potřebami vyskytuje.

Možnost využít AP jako podpůrné opatření umožňuje §16 školského zákona v bodě h. (Školský zákon)

Jak se k takovému dítěti však AP dostane a jak je určeno, v jaké míře podpory má AP fungovat? To vše nastavuje ŠPZ pomocí vybraného stupně podpůrného opatření. Podpůrných opatření máme 5. stupňů. První ze stupňů navrhuje přímo škola a k jeho fungování není potřeba jiného náhledu. Zde tedy není možnost využití AP. Ani při druhém stupni PO není ještě možné uplatnit jako dopomoc dítěti asistenta pedagoga. Tento stupeň však už musí navrhopvat ŠPZ, to platí až do 5. stupně PO. AP se daným dětem přiděluje až od 3. stupně PO a to pouze na určitou dobu.

Doba, kterou AP může strávit s dítětem, je jasně uvedena úvazkem a financováním daného AP. Od 3. stupně PO lze žákovi doporučit rozsah AP na 9-27 hodin přímé pedagogické činnosti. Z toho tedy plyne, že pokud je žák ve 3. stupni PO, AP u něj nemusí pobývat po celou dobu vzdělávání a dobu družiny. Daný asistent může také vypomáhat jinému žákovi v dané třídě, pokud není ve specifikách uvedena potřeba individuální péče. ŠPZ v dokumentech, které zasílá škole, specifikuje potřebu a dobu péče ke konkrétnímu žáku. (Čadilová, 2021, s 15)

U čtvrtého stupně PO se můžeme setkat, že AP je s žákem po většinu dobu vyučování i ostatního pobytu na půdě školy. AP ve 4. stupni PO může mít až 36 hodin přímé pedagogické práce, což se jedná o plný úvazek, tedy pracovní dobu 8 hodin denně. Ve 4 a 5 stupni PO je možné pracovat i bez udělení pauzy na oběd, pokud si to péče o dané dítě vyžaduje. V daných stupních PO je možné i AP posílat do domu daného žáka, aby byl zprostředkován kontakt mezi školou a rodinou.(Čadilová, 2021, s. 16-17)

S 5. stupněm PO se na běžných základních školách nepotkáme. Tento stupeň je velmi závažný a obvykle děti spadající do tohoto stupně se vzdělávají ve školách zřízených pod §16, zde také však působí AP. Při 5. stupni už se obvykle vždy jedná o plný úvazek k danému dítěti. V tomto stupni většinou AP provádí i asistenci osobní. Pro udělení 5. stupně má většinou dítě kombinované znevýhodnění.

Odstavec 4 §5 vyhlášky 27/2016 ještě doplňuje: „*Není-li dále stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků.*“ (Vyhláška 27/2016)

To ukončilo přítrž potíží, které vyvstávaly při otázce, zda je AP přidělen pouze danému žákovi, či je možnost ho využít pro zbytek dětí v dané třídě. V dnešní době se nese v prostředí škol věta: „Asistent pedagoga není pro dané dítě, ale pro pedagoga dané třídy.“

Podle dané vyhlášky je možné potkat se více než s jedním AP ve třídě, to nastává, pokud se ve třídě objeví žák s potřebou individuální péče a další žáci s potřebou AP, který je využíván v rámci třídy. (Kendíková, 2017, s. 11-13)

Mimo AP můžeme objevit v podpůrných opatřeních také:“ *poradenskou pomoc škole, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úprava podmínek k přijímání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, úprava očekávaných výstupů, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití dalšího pedagogického pracovníka, využití tlumočnicka.*“ (Staněk a kol., 2022, s. 9)

1.3 Metodická podpora a vzdělávání asistenta pedagoga

Metodická podpora, prostředek k tomu jak pomoc AP a celkově zaměstnancům školy. Jde o konzultaci, poskytnutí pomoci a pedagogických rad od zkušenějších a vzdělaných pedagogických pracovníků. Metodická podpora je dobrým prostředkem pro sdílení informací a zkušeností, slouží k rozvoji vlastní praxe a podpoře při zvládání obtíží, které tuto profesi provází.

Metodická podpora je důležitou součástí pedagogické práce a nevyhýbá se i povolání asistenta pedagoga. Často v této profesi nastávají situace, na které nejsou v danou chvíli připraveni ani pedagogové, natož asistent pedagoga pouze s kurzem v určitém počtu hodin. Proto zde existuje metodická podpora, je však otázkou, zda probíhá na všech školách a v jaké kvalitě probíhá. Pokud metodická podpora neprobíhá vůbec, často může AP jednat metodou pokus-omyl, což není vždy to nejlepší pro svěřené dítě. (Čadilová, 2021, s. 19)

„Průběžné metodické vedení asistentů pedagoga a jejich účast na dalším vzdělávání jsou zcela nezbytnými podmínkami pro to, aby práce asistenta pedagoga mohla být skutečně efektivní“ (Němec, 2015, s. 42)

Je zákonem dané, že zaměstnanci školy mají nárok na metodickou a poradenskou podporu. Je však na dané škole jak jí organizuje, záleží na velikosti, struktuře jak pojme tuto metodickou podporu a kdo bude jejím hlavním nositelem. (Kendíková, 2017, s. 55)

Docela často se můžeme potkat s fluktuací AP na školách. Musíme si uvědomit, že práce a poslání AP je velmi náročná a ne každý si umí představit, co ho čeká, když nastupuje do kvalifikačního kurzu pro tuto profesi. Fluktuaci však může taky nahrávat fakt, že na některých školách nejsou bráni AP jako členi pedagogického sboru a například se neúčastní pedagogických rad. (Čadilová, 2021, s. 19)

Spousta škol už přišla s pravidelným setkáváním AP na dané škole, což se ukázalo jako efektivní metoda, ke sdílení zkušeností a podpoře daným jedincům. Tyto setkání jsou organizované přímo vedením školy a nejčastěji je vede vedoucí pracovník ŠPP, nebo někdo z řad tohoto pracoviště. Frekvence těchto setkávání se různí od daných škol, ale jako vhodná zkušenost se ukazuje, alespoň jednou měsíčně hodinu. Vhodné je, pokud se setkání pořádají pravidelně, na ně se svázat i externí odborníky, kteří můžou zase otevřít další prostor pro diskuzi a určitou formu podpory. (Němec, 2015, s. 43-44).

Metodické vedení AP můžou poskytovat všichni pedagogičtí pracovníci školy. Obvykle se však nejvíce jedná o třídního učitele daného dítěte, další vyučující daného žáka, školské poradenské pracoviště a v neposlední řadě, zkušenější asistenti pedagoga na dané škole. Dále metodickou podporu poskytuje dané poradenské zařízení, které dítěti vypsalo doporučení.

Z výzkumu Němce a Strnadové (2018) využívají AP k metodické podpoře tyto zdroje:

1, Konzultaci s učiteli

2, konzultace se služebně staršími a zkušenějšími asistenty pedagoga

3 Konzultace s poradenskými pracovníky školy – nejvíce s výchovným poradcem, speciálním pedagogem

4, Konzultace s pracovníky poradenských zařízení

5, Dotazování na internetu

Nejvíce by se měla, podle Kendíkové (2017, s. 55-56), zaměřit metodická podpora na specifika a vzdělávací potřeby jednotlivých žáků, individuální možnosti a schopnosti každého žáka, denní režim, psychohygienu, relaxaci, tvorbu, realizaci, doplňování, případně opravy a hodnocení individuálního vzdělávacího plánu, vhodné formy podpory žáka, využívání vhodných metodických materiálů a didaktických a kompenzačních pomůcek, speciální postupy a metody práce, přiměřené hodnocení žáka, vhodné formy komunikace a spolupráce s rodinou.

Metodické vedení školského poradenského zařízení si můžeme podle Čadilové a Žampachové (2021, s. 20) rozdělit do užšího a širšího smyslu. V širším pojetí se jedná o poskytování vedení směrem k organizaci vzdělávání, to můžeme chápat jako uvedení profese AP a jeho začlenění do života školy. V užším slova smyslu se zaměřuje na metodickou podporu ve vztahu k žákovi, která má speciální vzdělávací potřeby a podporu při jeho socializaci do kolektivu.

Poradenská zařízení a MŠMT vydávají doporučení a vedení metodické podpory, které si AP mohou vyhledat a najít zde dopomoc pro svou práci. Jedná se o „Doporučení pro vzdělání žáka“, různé webové stránky a dokumenty na stánkách MŠMT. Je však třeba, aby tohle AP věděl, ne vždy jsou AP připraveni si sami hledat informace a někdy ani netuší jak. Je tedy vždy na kompetentním pracovníku školy a vedoucím pracovníkovi AP, aby AP s těmito dokumenty obeznámil, či alespoň obeznámil AP, kde je najde.(Čadilová, 2021, s. 21)

„Nedílnou součástí metodické podpory je další vzdělávání asistenta pedagoga.“ (Čadilová, 2021, s. 22) Je důležité nezapomínat, že v pedagogickém oboru je zapotřebí se vzdělávat po

celý život a to platí i u profese AP. AP si může kurzy vyhledávat sám, ale také jej může úkolovat jeho škola, která si přeje rozvoj svých pracovníků. AP by tuto možnost měl brát jako otevření dalších dveří do pedagogické profese.

Vzdělávání AP může probíhat několika způsoby, těmi jsou: Účast na kurzech v rámci školy a svého pracoviště, účast na kurzech a seminářích mimo své pracoviště a také samostudiem, které se stává nejdostupnější formou. (Němec, 2015, s. 44)

1.4 Kvalifikace a osobní kompetence asistenta pedagoga

Podle Němce (2015, s. 22) „*můžeme kvalifikaci AP rozdělit do dvou oblastí – formální, to jsou požadavky předepsané zákonem, a neformální, to jsou požadavky nad rámec zákona vyplývající z běžné praxe.*“

Formální kvalifikaci nám udává zákon 563/2004, kde nás nejvíce zajímá §3 a §20. Tyto paragrafy stanovují požadavky na odbornou kvalifikaci AP. Podle §20 rozdělujeme požadavky na vyšší a nižší úroveň asistentské profese. Na rozdělení do vyšší a nižší úrovně záleží, podle dosaženého vzdělání. Vyšší úroveň je AP, který má minimálně střední školu s maturitní zkouškou a k tomu má nějaké pedagogické vzdělání. U nižšího stačí AP ukončené alespoň základní vzdělání a má doplněné vzdělání kurzem nebo rekvalifikací. (Školský zákon)

Pokud má osoba zájem o pozici AP a přitom nemá žádné pedagogické vzdělání, je možné si doplnit vzdělání kurzem. Není tedy potřeba studovat pedagogickou školu či fakultu. Kvalifikační kurzy se otevírají po celé ČR, každý kurz má však trochu jiná stanoviska a výstupy. (Němec, 2015, s. 25)

Kvalifikace však není vše. Profese AP patří do pedagogické profese, která není vždy pouze o té dostatečné kvalifikaci a vzdělání. Často se také jedná o osobnostní rysy a způsob komunikace daného jedince. To si můžeme představit, jako ty neformální požadavky, které jsou výše zmíněny.

Na profesi AP jsou tedy nastaveny vcelku vysoké požadavky, bohužel se to této profesi nepodepíše příliš na platovém ohodnocení. Platová třída AP se pohybuje někde mezi 8 a 9, což není příliš mnoho. (Staněk a kol., 2022, s. 12)

Neformální požadavky můžeme hodnotit jako osobnost daného AP a jeho osobnostní kompetence, které jsou pro danou profesi přínosem. Jako neformální požadavek si můžeme představit: dobrá vztah k žákům, odpovídající vzdělání, vlastnit empatii a trpělivost, schopnost spolupráce, zkušenost a praxe, stanovit si hranice, důslednost, samostatnost a flexibilita. (Němec, 2015, s. 27)

Osobnost AP je pro tuto profesi velmi důležitá i z pohledu předcházení syndromu vyhoření. AP je dost náročná profese a je určitě vhodné myslet i na svou vlastní psychohygienu a psychickou bezpečnost. Jaké předpoklady bychom měli mít, nám popisuje Praktický rádce – naučit se odpočívat, být zdravě kritickým, nepodceňovat a nepřeceňovat se, umět říkat NE, stanovovat si dílčí cíle, být otevřený novým věcem.

2. Mladší školní věk

2.1 Definice

„Dosažení šestého roku v životě mladého jedince je zpravidla spojeno s velkou osudovou proměnou: dítě už není jen členem své rodiny, ale stává se nyní zároveň i příslušníkem nové, dosud neznámé lidské skupiny – žákem školy.“ (Jedlička, 2017, s. 113)

Začátek mladšího školního věku je celkem jasně stanovený. Jedná se o nástup dítěte do školního zařízení a tedy do první třídy. To by mělo znamenat, že dítě dosáhlo tzv. školní zralosti. Obvykle se jedná o šestý rok života dítěte, někdy je však využit odklad školní docházky, někdy až dvouletý.

Nástup do školy je pro dítě a i jeho okolí významným milníkem. Je to velký krok do světa sociálních vztahů a ztráty neustálého dohlížení rodiny. Najednou přichází role učitele, spolužáků a hledání vlastních hodnotových a postojoyých žebříčků. Vstup do první třídy můžeme brát jako jeden z prvních ritualizovaných momentů v našem životě. Pro rodinu je to zase období plné strachu (jak se dítě zařadí), ale také trochu úlevy, že je na tento krok už připravený. (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 254)

Jeden z prvních kontaktů se školou vzniká u zápisu do první třídy. Pro většinu dětí je tento den magický a plný strachu i očekávání, stejně jako pro jejich rodiče. Očekává se od nich, že předvedou určitou zdatnost a sociální inteligenci. Tento den by pro dítě měl být příjemným a měl by více umocnit motivaci ke škole. Někdy však už v těchto situacích si můžeme všimnout prvních náznaků náročného chování dítěte.

„Mladší školní věk (prepuberta) bývá považován za nejradostnější čas v životě. Jde o dobu, kdy si každé zdravé dítě už vědomě užívá vlastní existence, ale dosud neřeší zásadní životní konflikty. Toto období probíhá mezi šestým až jedenáctým rokem a v podstatě se překrývá s prvním stupněm základní školy. Dítě roste a zdokonaluje se v mnoha svých schopnostech a dovednostech. A protože ve škole tráví mnoho hodin, jeho život je nyní zásadně určen právě i kontaktem s touto institucí.“ (Web 1)

Dítě získává nové sociální kontakty a hledá si své místo ve světě. Nemělo by v tomto období řešit moc závažných konfliktů a nejvíce času by mělo trávit svým rozvojem schopností a dovedností. Dítě je hravé a nasává všechny informace jako houba. Zkoumá nastavené hranice a mělo by mu být umožněno chybovat.

Mladší školní věk můžeme rozdělit do dvou fází: naivního realismu a kritický realismus. Dítě se postupně odpoutává od názorů své primární rodiny, které jsou ještě v době naivního realismu velmi důležité pro dítě. Pro dítě jsou v této době důležité i názory učitele a neměl by být v tomto období v těchto dvou institucích zklamán (škola a rodina). Ve druhé fázi, tedy před příchodem prvních větších pubertálních změn, dítě začíná být kritické k těmto dvěma institucím. Začíná mít hlas vrstevníků a sociálních skupin mimo rodinu, až nakonec v době puberty převzou místo úplně. (Web 5)

Vágnerová (2012) rozděluje tento věk na raný školní věk a střední školní věk. Raný školní věk splývá s prvními roky školní docházky. A střední se řadí od 8 do 11 let, tedy do přechodu na druhý stupeň ZŠ. To se shoduje s přechodem z naivního realismu do kritického.

„Období mladšího školního věku někteří autoři charakterizují jako období klidu. Změny v průběhu tohoto období samozřejmě probíhají (hlavně v oblasti kognitivního rozvoje), ale nezdají se tak převratné a bouřlivé jako v předchozích a následujících obdobích. Například psychoanalýza považuje toto období za období latence, vývoj však samozřejmě pokračuje plynule a trvale. Relativní emoční vyrovnanost a klid v tomto období jsou velmi důležité, neboť dítě má prostor soustředit se na posun v kognitivním vývoji, zkoumání světa a plnění školních požadavků.“ (Web 5)

„V průběhu školního věku se dotvářejí základy dětské osobnosti, které se zásadním způsobem nezmění ani v další dynamičtější fázi dospívání.“ (VÁGNEROVÁ, 2012, s. 365.)

Toto je zásadní pro rozvoj budoucí osobnosti a celkově postavení k hodnotovému žebříčku. Je důležité mít pro tyto děti otevřenou náruč a spravedlivý svět, ne vždy se to však podaří a některé děti nejsou až tak zvědavé a spolupracují. Některé děti už v těchto letech zažily křivdy a odráží se to na jejich chování a potom pro ně může být škola velmi náročná a i pro učitele je náročné pečovat o tyto děti.

Konec mladšího školního věku bývá uváděn kolem 11 roku života. Zde přichází puberta a velké fyzické změny. Každé dítě má tento milník odlišný, záleží totiž na genetické predispozici, fyzické zdatnosti a vlivu okolního prostředí. Obvykle je toto období mezi 9 – 13 rokem života.

2.2 Psychický vývoj

Psychický vývoj dítěte by měl neustále mířit pomalým tempem kupředu, dítě nasává spoustu nových informací jako školáček. Pro danou práci si rozdělíme psychický vývoj na vývoj myšlení a emoční vývoj, což jsou jedny ze základních složek osobnosti.

Myšlení dítěte v mladším školním věku jsme natukli v předchozí kapitole. Dítě přechází z období naivního realismu do realismu kritického. To si můžeme vysvětlit tak, že dítě začíná na svět nahlížet reálně, řídí se zákonitostmi daného světa i sociální skupiny.

„Myšlení se nachází ve stádiu konkrétních operací. Začíná se uplatňovat logické myšlení, děti jsou schopné zobecňovat. Dítě už chápe stálost určitých vlastností a neopírá se pouze o názorné vnímání. Magické myšlení ustoupilo a sním i fantazijní hra. Stejně jako při kreslení dítě nyní rozvíjí paměťové funkce. Děti se učí učit, organizují a plánují si učivo, hledají vyhovující styl. I přes postupující proces decentrace však svět mladého školáka zůstává do značné míry černobílý, vyžaduje pravidla a jasné uspořádání, chybí mu abstraktní myšlení. Složitější situace nedokáže vyhodnotit ze všech potřebných perspektiv.“ (THOROVÁ, 2015, s. 413)

Mladší školní věk se taky může vyznačovat záměrnou pozorností. Pod tím si můžeme představit, že pokud má dítěte dostatečnou motivaci a podnětné prostředí, může se v tomto období naučit spoustu věcí, které si osvojí natolik, že do budoucna tyto schopnosti již neztratí. Může se jednat o hru na nástroj, výuku jazyků, znalost specifického oboru. (WEB- studium psychologie)

Dítěti se zdokonaluje paměť oproti předškolnímu věku, postupně přechází z mechanické paměti k logické a od krátkodobé k dlouhodobé. To umožňuje plné zapojení do školní docházky. (WEB 1)

Většina kognitivních vlastností dítěte mladšího školního věku se postupně zvyšuje, a pokud je dítě zdravé a v podnětném prostředí, jeho schopnosti a dovednosti nabírají na síle. Avšak podle Langmaiera a Krejčíkové (2006, s. 129) nemusí mít dítě v tomto období až tak konstantní hodnoty IQ. IQ není jediná vypovídající hodnota v tomto období, stále je ale důležitým ukazatelem v psychologické a pedagogické diagnostice. V tomto období podle zmiňovaných autorů IQ může kolísat, a to může znamenat výkyvy v dovednostech a schopnostech daného jedince.

Vždy je důležité mít na paměti, že dítě v daném období potřebuje mít oporu a dostatečný přísun podnětů ke svému pozitivnímu rozvoji.

Mladší školní věk se stále vyznačuje pozitivismem a dítě rychle zapomíná negativní zkušenost. Dítě se stává odolnější a stabilnější vůči svému okolí a dokáže si určité situace zdůvodnit. Hledá příčiny a důsledky určitého jednání. Má rád spravedlnost a jasnost ve většině situací. Dítě v tomto období se setkává s pocity empatie a důvěry vůči ostatním. Dítě mladšího školního věku se orientuje ve svých pocitech a dokáže rozpoznat nespravedlnost. (VAGNEROVÁ, 2012, s. 305)

Tento věk se vyznačuje spoluprací a snahou se uplatnit ve všech kruzích. Dítě rádo zažívá úspěch z dobře vykonané práce a pomoci. Dítě je také soutěživé a rádo hledá motivaci v soutěžích, pocit prohry bere jako neúspěch. Dítě se potřebuje aktivně účastnit kolektivu a vyčlenění způsobuje traumata do budoucích časů. (WEB 5)

Jak už bylo několikrát zmíněno, období mladšího školního věku bývá po psychické stránce vcelku klidné a uspokojujivé. Ne vždy však takto spolupracující a učenlivá situace může nastat. Co se děje v případech, že to takto nefunguje? Že se z nějakého důvodu dítě nechce zapojit do školního procesu a nechce spolupracovat s novou autoritou. Co když nechce přijímat nové informace a zajímá se o úplně jiné věci. A co když dítě vlastně v tomto období nikdy nezažije úspěch? Jak se asi může chovat ke svému okolí?

2.3 Emoční vývoj

Dítě v mladším školním věku prochází stabilizací svého emočního prožívání. Stává se stabilním a odolným vůči emoční zátěži. Už zvládá některé situace vyřešit bez afektu. Dítě je vyrovnané a naladěno pozitivním způsobem. Velkým rozvojem prochází emoční inteligence, která nám dodává schopnosti pracovat s našimi emocemi a temperamentem. (Vágnerová, 2021, s. 319-327)

Dítě, díky stabilitě získává schopnost sebeovládání. Podle Langmeire a Krejčířové (2006, s. 131) je to výsledkem dvou vzájemně se ovlivňujících faktorů, těmi jsou:

„1, Emoční reaktivita, která je do značné míry založena biologicky – temperamentově. Tato složka je značně ovlivňována celkovým dozráváním organismu – s věkem se emoce stávají modulovanějšími a stabilnějšími, jejich ovládání nevyžaduje takové úsilí.

2, Volního ovládání emočních reakcí:....Ve školním věku je dítě již schopno podle potřeby potlačit primární automatickou emoční reakci nebo impulz k akci vůli a jednat záměrně a plánovitě.“

V období mladšího školního věku je dítě schopno své pocity lépe rozlišovat a dokáže je lépe popsat než v období předchozích. Pomalu se začínají propojovat emoční a rozumové hodnocení a práce s vlastním úsudkem. Začíná se zlepšovat porozumění druhých a vnímání i jejich emocí. V mladším školním věku se děti už dokáží vcítit a chápou empatii. (Vágnerová, 2021, s. 319-327)

Tato stabilizace nahrává tomu, že děti očekávají to samé i od druhých. Vyžadují jasnou spravedlnost. Dítě dokáže emočně ohodnotit jak sebe tak i své okolí. Dokáže rozpoznat emotivnost u druhých. (Vágnerová, 2021, s. 319-327)

V tomto věku se formuje sebepojetí, genderová identita, postoje ke vzdělávání a ke škole, tento věk nám nabízí na věci nahlížet naladěně a přijímat vše nové a učit se z toho i po emoční stránce. Změna jako je příchod do školy, je pro děti velkým milníkem, se kterým se musí vyrovnat. Je to velká zátěž na všech frontách a to i té emoční. Zvládnout to, že jsem součástí skupiny, že ne vždy mají mé emoce přednost. (Thorová, 2015, s. 403)

To že dítě nastupuje do školy, však přináší emoční náročnost a zkoušku jeho adaptability. Začíná důraz na hodnocení daného dítěte a dodržování řádu. Pokud se takto neděje, přichází následky, se kterými si dítě musí emočně poradit. Dítě v tomto období získává pocit sebeúcty

a sebeuvědomění. Dítě se během tohoto období učí zvládat frustraci a nepříjemné pocity.(Thorová, 2015, s. 413)

Ve školní skupině u dítěte dochází stále k lepšímu porozumění různým názorům, přáním a potřebám druhých lidí. Tím narůstá i schopnost seberegulace. Dítě je schopno odložit bezprostřední sebeukájení svých potřeb a je schopno pracovat delší čas na zadaném úkolu. (Langmeier, 2006, s. 130-131)

Školáci dokážou o svých emocích mluvit a částečně je i regulovat. To však očekávají i od svého okolí. Umí své emoce skrýt a někdy si s nimi hrají. K rozvoji emoční inteligence a schopnosti dochází nejvíce v prostředí vrstevníků a ve vlastní rodině. (Vágnerová, 2021, s. 319 - 327)

Zároveň se v tomto období učí dítě přijímat vlastní nedostatky, a o to více hledají chyby i u ostatních. Teprve se učí být ve skupině a spolupracovat. Potřebují projevy solidarity a bezpečí, aby mohli přijmout své vlastní chyby. Zároveň jsou důležité pevné hranice. (Thorová, 2015, s. 404)

Emoční vývoj je značně závislý na předešlých sociálních zkušenostech. Při stresových situacích dochází u dětí v tomto věku k emočnímu regresu, což může znamenat značné problémy do budoucího vývoje. Tento jev je znatelný u dětí, které pocházejí z nedostačujících poměrů nebo byli dokonce zanedbávané. Je tedy potřeba, aby dítě mělo v předešlém vývoji, dostateční množství emočních podnětů a možnosti rozvoje (Langmeier, 2006, s. 132)

2.4 Vývoj morálky a socializace

„Morální proces lze chápat jako proces, který zahrnuje nárůst znalostí morálních pravidel a schopnosti pravidel a schopnosti o nich uvažovat, ale i proměnu motivace k jejich dodržování, která je založena na morálních emocích.“ (Vágnerová, 2021, s. 356)

Když dítě nastoupí do školy je to velká zátěž, najednou se po dítěti žalně vyžadovat striktní dodržování pravidel a jsou mu nastavovány hranice ve více směrech. Dítě musí také převzít zodpovědnost za své chování a musí přijímat následky svých činů. Malý školáci jednají ještě často impulzivně a pravidla překročí spíše pro malou seberegulaci než neznalost. (Vágnerová, 2021, s. 356-357)

Pro dítě v tomto věku je důležité, zda bude za dané chování oceněno či potrestáno. Jedná na základě svých potřeb stále. Význam norem je tak v tomto věku závislý na důsledku, který přichází v návaznosti na toto jednání. (Vágnerová, 2021, s. 357)

Podle Piagetovy teorie se morálka v tomto období posouvá z heteronomní úrovně do úrovně autonomní. Dítě ze začátku školní docházky bere jako jasné mantinely rodinu a pedagoga, kteří v něm budí autoritu. To se během mladšího školního věku mění a dítě se začíná více orientovat na vrstevnickou skupinu a na své vlastní pocity. (Langmeier, 2006, s. 133)

Podle Kohlberga tyto stupně opravdu přicházejí, ale u každého dítěte jinak a individuálně. Kohlberg svým výzkumem zjistil, že překračování daných stupňů není spojeno os věkovým a fyzickým vývojem dítěte. (Langmeier, 2006, s. 134)

Morální hodnoty jsou závislé na rozumovém i emočním aspektu. Pokud nejsou tyto dvě sféry ve správném vývoji, často jsou narušené i morální hodnoty u daného dítěte. Morální uvažování školáků by mělo být flexibilnějším a diferencovanějším. Rozvíjí se schopnost propojovat určité informace, což je nezbytně pro komplexní hodnocení, na kterém závisí morální vývoj. (Vágnerová, 2021, s. 357-358)

Morální hodnocení však není s postupem věku jednoznačné a až tak kategorické. Morální hodnocení se vždy závisí na předchozí sociální zkušenosti a její uchopení. Morální schopnost ovlivňuje i emoční úroveň a schopnost empatie. (Vágnerová, 2021, s. 358)

Socializace je pro dítě v mladším školním věku velmi důležitá. Dítě přichází do nového prostředí a hledá si nové místo v sociální skupině, ve které bude nejspíš působit dalších 9 let. Vyčleňuje se z rodinného prostředí a má možnost získat nové a jiné sociální zkušenosti. (Vágnerová, 2021, s. 327)

Dítě už se lehce učilo sociálně žít v období předškolního věku, nyní však přichází jasná sociální pravidla a role. Dítě dokáže pracovat se svědomím a dokáže pracovat se základními hodnotami skupiny a prostředí. (Lagmeier, 2006, s. 132)

V daném věku a ve vrstevnických skupinách děti více inklinují ke stejnému pohlaví, než k tomu druhému. Celkově jsou vrstevnické vztahy nestále a vrtkavé. Stále se objevuje rychlé změny v názoru na jiného jedince a často jsou zde vztahy jako na houpačce. Děti v tomto období špatně vnímají vyčlenění z kolektivu. (Thorová, 2015, s. 408)

Děti se v sociální skupině učí novým věcem, těmi jsou: strategické myšlení, spolupráce, komunikace, soupeření, smysl pro fair play, učit se zvládat frustraci z prohry a odolávat nátlaku skupiny. To vše je důležitou součástí vývoje ve skupině a budoucí spolupráci. (Thorová, 2015, s. 408)

V tomto věku jsou tedy důležité pro dítě hlavní dvě sociální skupiny a tou je rodina a škola. V obou institucích si dítě hledá své vymezení, místo a roli pro nadcházející období školních dnů. (Vágnerová, 2021, s. 328)

V daném období jsou v sociálních skupinách často oblíbené děti, které jsou sociálně průbojné z MŠ, sportovně zdatné, děti vstřícné a pomáhající. Děti se učí protichůdné pocity a jejich překonáním se začleňují do určitého postavení ve skupině. Vybírají si roli pro budoucí působení ve skupině. Osvojují si nové sociální dovednosti a poskytnutí sociální opora. (Thorová, 2015, s. 413)

3. Projevy náročného chování

Ve školském prostředí se můžeme setkat s nekonečnou škálou chování. Toto chování může být pro dané dítě fatální. Dítě může mít následně narušený proces vlastního učení a rozvoje a může komplikovat výuku v celé třídě. V neposlední řadě dané chování může narušovat proces socializace a začlenění se do kolektivu. (WEB 3)

V této kapitole se bude vycházet převážně z metodických pokynů České školní inspekce s názvem: *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských poradenských zařízeních a možnosti jeho řešení*, dále se kapitola opírá o *Katalog podpůrných opatření*. Je to z důvodu, že tyto dokumenty uceleně pojednávají o projevech náročného chování vztahující se ke školní výuce, vztahu mezi účastníky vzdělávání, příčinách a prevenci.

„Termín náročné chování je zvolen jako zastřešující pojem pro chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole. Namísto tradičtějšího pojmu problémové chování tento název akcentuje skutečnost, že hodnocení chování dítěte je vždy subjektivní záležitostí, neboť vychází z očekávání, preferencí a zkušeností toho, kdo chování žáka posuzuje.“ (Metodický pokyn)

Náročnost chování vychází z individuálních potřeb a očekávání všech stran pedagogického procesu. Každý pedagog, rodič i dítě mohou na dané chování nahlížet odlišně. Každý pedagog očekává jiné chování a pokládá za problémové chování něco odlišného, je tedy potřeba minimalizovat subjektivní pohled pedagogů. Tento pohled můžeme minimalizovat díky jednotně nastavenému celoškolskému očekávání v chování. Jednotný přístup pro všechny pedagogy dané školy by měl být shodou, která proběhne mezi sborem. Tímto přístupem často škola získá rodiče na stejný přístup a často také samotné žáky. (Metodický pokyn)

Podle podpůrných opatření si náročné chování můžeme představit jako:

- *Žák má nedostatečně rozvinuty sociální a komunikační dovednosti*
- *Žák má problémy s navazováním vztahu se spolužáky*
- *Žák má narušené sebepojetí a sebehodnocení*
- *Žák vykazuje problematické chování a jednání z různých důvodů (pro vydělení ze skupiny vrstevníků)*
- *Žák trpí poruchami nálady*
- *Žák projevuje nevhodné chování vyplývající z odlišných hodnotových a výchovných východisek v rodině*

- *Žák projevuje nehodné chování kvůli prožitému traumatu*
- *Žák projevuje nevhodné chování s částečnou nebo úplnou příčinou v odlišnostech somaticko-psychického vývoje nebo zdraví*

Náročné chování může tedy představovat jakékoliv chování, které se nesjednotí s očekáváním učitelů, školy a rodiny. Náročné chování může mít několik příčin a důvodů.

3.1 Příčiny náročného chování

(dělení dle metodického pokynu)

1. Příčiny spojené se školou
 - a. Příčiny spojené s učením – nedostatečný respekt k tempu a individualitě žáka, špatně zvolená metoda výuky
 - b. Příčiny spojené se vztahy ve třídě – nefunkční klima třídy, nezdravé vztahy s učiteli a spolužáky, potřeba bezpečného prostředí
2. Příčiny související s rodinným prostředím
 - a. Krizová rodinná situace – náhlá změna v rodinných poměrech, úmrtí
 - b. Přístup k výchově – tlak na výkon, nedostatek komunikace, přísná výchova, příliš volná výchova, výskyt syndromu CAN
 - c. Podmínky, ve kterých rodina žije – multikulturní prostředí, sociálně vyčlenění, chudoba, alternativní způsob života
3. Příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka
 - a. Zdravotní příčiny
 - b. Duševní zdraví
4. Příčiny v prostředí mimo školu a rodinu
 - a. Negativní vliv vrstevníků mimo školu – nevhodná parta, subkultura, nevhodné vztahy na sociálních sítích
 - b. Vysoká míra stresu v mimoškolních aktivitách – přetížení, vysoké nároky, málo času na odpočinek

Náročného chování může vycházet z několika faktorů podle metodického pokynu:

1. faktor může být reakce na určitou stresovou situaci.
2. faktor je spojený s nenaplňováním potřeb dítěte. Náročného chování se stává tedy prostředkem k naplnění dané potřeby. Samo chování tedy není cílem samo o sobě, ale je to prostředek k naplnění dané potřeby.
3. faktor můžeme brát jako důsledek deficitu v sociálně – emočních dovednostech – náročného chování může přicházet pro nedostatečné rozvinutí kognitivní a emoční funkce, které pomáhají dítěti k seberegulaci a navazování funkčních vztahů v souladu s věkem.

Příčiny i faktory jsou mnohem více popsány v *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských poradenských zařízeních a možnosti jeho řešení*.

Příčiny i faktory mohou být odlišné, co však je stejné, je potřeba naplnění lidských potřeb a následná frustrace, která se může projevat náročným chováním. Lidské potřeby a jejich naplnění popsal Abraham Harold Maslow v pyramidě potřeb (viz. Obr 2.)



Obr. 2 Maslow pyramid

3.2 Práce s projevem náročného chování

Při projevech náročného chování je pro pedagogické pracovníky důležitá spolupráce a jednotný přístup. U projevů náročného chování je důležitá prevence, je důležité se snažit předejít náročným projevům chování u daného žáka. Je potřeba zmírnit jakékoliv dopady nežádoucího chování na kolektiv třídy a dané klima. Je zapotřebí dohlédnout na proces začleňování do kolektivu. Je důležité podporovat rozvoj sociálních dovedností u všech žáků ve třídě, kde se objevují náročné projevy chování. (WEB 2)

Efektivita pomoci a řešení náročných projevů chování vede k lepším vzdělávacím výsledkům dětí a je tak významným nástrojem prevence školního neúspěchu a předčasným odchodem ze školy. Pro efektivní podporu dětí je zcela zásadní zjištění příčin náročného chování či emoční nepohody, protože podle nich je třeba volit vhodné intervence. (Metodický pokyn)

Jak už bylo výše zmíněno, nejúčinnější práce s náročnými projevy chování je jejich prevence. „*Jedná se o celistvý přístup k podpoře duševního zdraví, který spočívá v naplňování základních potřeb všech dětí a vytváření podmínek pro učení očekávaného chování dětmi.*“ Je důležité pozitivně a jasně formulovat očekávání a pravidla, vše musí být v souladu. Jakmile je někde rozpor, je to prostředí, kde častěji vzniká náročné chování.

Do prevence můžeme zařadit: „*Úpravu prostředí, výběr vhodných pomůcek, vizuální hygienu, viditelně popsané pravidla, jednotný přístup všech pedagogů, podpora žádoucího chování, soubor reakcí na nežádoucí chování, dostatečné zapojení dětí do výuky, aktivní dohled během hodin, přestávek a volného času.*“ (Metodický pokyn)

Pro prevenci a celkově pro práci s dítětem je důležitý vztah pedagog – dítě. Pokud dítě cítí bezpečné a přístupné prostředí, nemá strach dělat chyby a učit se z nich. Dítě, které se bojí, se nedokáže plně zapojovat do procesu vzdělávání. Také je důležitá vzájemná důvěra, dítě musí vědět, co může od okolí očekávat.

Jak dále pracovat s náročným chováním, se můžeme dozvědět v podpůrných opatřeních. Velmi důležitá je společná tvorba pravidel a hranic. Dítě, škola i rodina by měli být zahrnuti do procesu vytváření pravidel. Je důležité, aby tyto pravidla dodržovali všechny strany a to i samotný pedagog. Důležitou složkou pro práci s dítětem s náročnými projevy chování je evaluace. Je důležité vést k sebereflexi samotné děti. Také se společně musíme naučit reflektovat daná pravidla, a to zda se nám je snaží dodržovat. (WEB 2)

Někdy se však objevují i nevhodné strategie přístupu k těmto dětem, ve zkratce si některé uvedeme. (více v metodickém pokynu ČŠI). Jako první můžeme uvést trestání, pokud chceme, aby se dítě nějak chovalo, musíme ho to naučit. Pokud už využijeme trest, musí být spíše preventivní. Musíme si dát pozor na jeho eskalaci a vyhasínání. Spíše dítěti musíme ukazovat, jaké chování je to, které očekáváme.

Další strategií může být takzvané „domlouvání se“ na dítě. Domluva mezi pedagogy a někdy i s rodinou, jak s dítětem zacházet, aniž by mělo dítě jediné tušení. Po zjištění může přijít sabotáž a nespolupráce se všemi okolo. Vždy je potřeba vztah založit na komunikaci a důvěře.

Další z častých jevů je obviňování rodiny, často skryté, což vůbec neprospívá v komunikaci. Často to jsou akorát překážky, které brání adekvátní péči a nastavení pravidel. Škola a rodiče se staví do opozice, což ničemu nepomůže. Často také okolí zapomíná, že náročné chování obvykle není motivací samo o sobě. Většinou za náročným chováním stojí jiný problém, který dítě ovlivňuje natolik, že se takto chová.

Důležitou složkou péče o tyto děti jsou depistáže, což znamená záměrné vyhledávání dětí, které se projevují nebo mají sklony se projevovat náročným chováním. Je vhodné tedy vždy dbát na zvýšenou pozornost u: fyzického zjevu a somatického zdraví, psychickou pohodu a emoční reagování, sociální vztahy, spirituální a hodnotová oblast. (Metodický pokyn)

Empirická část

4. Cíle výzkumného šetření

V této kapitole se zaměřím na hlavní výzkumnou otázku a dílčí otázky. Ve výzkumu se zaměřím na profesi asistenta pedagoga pro dítě s náročnými projevy chování.

4.1 Hlavní výzkumná otázka

Přináší práce asistenta pedagoga přidělenému k dítěti s projevy náročného chování významně pozitivní změnu v jeho projevech?

4.2 Dílčí výzkumné otázky

Jakou roli, pro práci s dětmi s náročnými projevy chování, má vzdělání a kvalifikace asistenta pedagoga?

Je stěžejní pro práci s dítětem s projevy náročného chování vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem nebo rodinou?

Jaká je motivace asistenta pedagoga, pracovat s dětmi s projevy náročného chování?

Asistent pedagoga, přidělený k dítěti s projevy náročného chování, je dobře informován o dítěti s náročnými projevy chování a ví, o jakou péči se u přiděleného dítěte jedná.

5. Výběr subjektů

Výběr subjektů pro daný výzkum nebyl tak jednoduchý, jak jsem na začátku mé práce předpokládala. Většina škol, které jsem kontaktovala, měli odmítavou reakci a neumožnili mi výzkum na jejich dané škole provést. Některé školy mi reagovaly tím, že dané děti se u nich na škole nevyskytují.

Výběr subjektů trval cca. ¼ roku, což bylo mnohem více, než jsem předpokládala. V první myšlence jsem chtěla použít školy pouze z města Olomouce, což se mi nepovedlo a já tento subjekt rozšířila i o další velké město, tím byl Šumperk.

Kontakt se školami byl dlouhý a náročný, spoustu ze škol jsem musela přesvědčovat, že má práce bude anonymní a nikde nebude název školy a už vůbec jména dětí a asistentů. Po nekonečném kolečku běhání, se mi podařilo získat 4 školy a 8 dětí (nakonec bylo použito 7). Dvě zmiňované školy byly velké sídlištní školy s velkým množstvím tříd a žáků. Jedna ze škol byla menší škola na okraji města a poslední zmiňovaná škola byla soukromá.

Asistenty pedagoga a jim svěřené děti mi byli přiděleny podle mých požadavků většinou speciálním pedagogem nebo výchovným poradcem, se kterým probíhal jeden z prvních kontaktů. Dále jsem byla už více v kontaktu se samotnými AP a třídními učiteli.

6. Metodologie

Pro daný výzkum jsem zvolila metodu kvalitativní, byla vhodnější pro zadané téma a poznání jeho problematiky.

„Kvalitativní přístup představuje řadu rozdílných postupů, které se snaží najít porozumění zkoumanému problému. Jedinečnost kvalitativního přístupu není pouze v tom, že nepracují s měřitelnými charakteristikami. Pokoušejí se určitý fenomén nahlížet v pro něj autentickém prostředí a vytvářet jeho obraz v co možná nejkomplexnější podobě, včetně podob jeho vztahu s dalšími aspekty.“ (Reichel, 2009, s. 40)

Zásady kvalitativního výzkumu: (Reichel, 2009, s. 65)

„Otevřenost, intenzivní a dlouhodobý kontakt, plastický obraz problému, pochopení dané situace a její kontext, málo standardizované způsoby získávání informací, práce s konkrétními osobami a jejich příběhem, schopnost empatie, jistá míra subjektivity.“

V kvalitativním výzkumu existují dva základní přístupy: Analytická indukce a Konstantní komparace. Pro danou práci byl využit přístup Analytické indukce, kdy jsem si na začátek stanovila výzkumný problém a v průběhu se mi více konkretizoval a zaměřoval, podle sledovaných subjektů. (Emanovský, 2013, s. 60)

Design výzkumu můžeme zařadit do případové studie s využitím etnografického přístupu.

6.1 Rozhovor

Rozhovor neboli interview v případě kvalitativního výzkumu. V kvalitativním výzkumu se rozhovor vyznačuje nízkou strukturovaností a je snaha, aby mluvila nejvíce osoba zapojená do výzkumu. Nabízí to možnost většího vhledu do dané problematiky a dotazovaná osoba není svázána přesnými dotazy. (Emanovsky, 2013, s. 63-64)

Rozhovory byly tedy nestrukturované a neměly časové ohraničení. Některé z rozhovorů byly nahrávány na diktafon, některé však byly přepisovány. Vždy záleželo na dotazovaném, který si mohl vybrat. Následně jsem rozhovory přepsala do psané formy, tato forma není obsažena v elektronické příloze, z důvodu anonymity účastníků. Tyto přepisy jsou možné k osobnímu nahlédnutí.

6.2 Analýza

„Při analýze textů a dokumentů nejde v kvalitativním výzkumu o počítání výskytů určitých jazykových výrazů, ale o porozumění celkovému systému, jehož součástí je analyzovaný text.“ (WEB 4)

Během mého výzkumu jsem měla možnost analyzovat dokumenty týkající se dítěte, ke kterému byl přidělen AP. Probíhala tedy analýza písemného textu, většinou vytvořeného zařízením PPP nebo případně školou. Analýza těchto dokumentů byla náročná, protože ne vždy se mi do rukou dostal podobný dokument.

6.3 Pozorování

Při daném výzkumu proběhlo nestrukturované a přímé pozorování. Při daném pozorování jsme neměla přesně stanoveno, co mám sledovat, nebo na co se mám přesně zaměřit. Měla jsem pouze zadaný subjekt pozorování, dále jsem měla jasně ohraničené prostředí a časové uspořádání. Asistent pedagoga vždy věděl, že jsem ve třídě kvůli němu a dítěti. Třídy jsem se účastnila pouze jako pozorovatel, ani pro jedno pozorování jsme se nestala účastníkem skupiny.

Záznam pozorování jsem si vedla písemně do vlastního deníku. Později jsem vybírala a třídila důležitost informací. Snažila jsem se zaznamenat všechno chování AP a dítěte.

Toto pozorování mi přineslo spoustu podnětů podle kterých, jsem později mohla doplnit své otázky k výzkumu. Dále jsem měla prostor sledovat i okolí dítěte a jeho začlenění. Také jsem díky tomu měla možnost sledovat dítě v několika prostředích.

7. Časová dotace

V roce 2021, na podzim, jsem přemýšlela, kterým tématem by se měla má diplomová práce zabývat. V té době jsem pracovala jako asistent pedagoga pro dítě s onemocněním PAS, které mělo náročné projevy chování.

Musím říct, že jsem nikdy neočekávala, že práce asistenta pedagoga je takhle fyzicky náročná. A proto jsem si řekla, zda to tak mají i jiní asistenti, kteří pracují s dětmi, které občas sáhnou k nějaké formě násilí či útlu. A potom jsme si také uvědomila, že nejen násilí, ale jakákoliv forma problémového nebo náročného chování musí být velmi náročná pro dané asistenty. A přitom podmínky pro AP k takovému dítěti jsou stejné, jako podmínky pro asistenta dítěte s poruchou učení. Je však správně, že mají stejné podmínky? Připadalo mi, že jejich práce není ani zdaleka stejná.

Začala jsem tedy, na přelomu roku 2021 a 2022, hledat subjekty pro daný výzkum, což nakonec trvalo déle, než jsem předpokládala. S prvními rozhovory a pozorování jsem začala ke konci školního roku 2021/2022. Výzkum jsem musela přerušit během prázdnin, kde nebylo možné provádět pozorování.

Na začátku školního roku 2022/2023 jsem se tedy plně mohla pustit do praktického výzkumu mé práce. Tuto část jsem dokončila k pololetí školního roku 2022/2023. Na konci roku 2022 jsem měla posbírané všechny potřebné dokumenty k analýze výsledků.

| Subjekt | Doba výzkumu |
|----------------|-----------------------|
| A | podzim 2022-jaro 2023 |
| B | podzim 2022-zima 2022 |
| C | nebylo umožněno |
| D | léto 2022 - zima 2022 |
| E | neproběhlo pozorování |
| F | léto 2022 - jaro 2023 |
| G | neproběhlo pozorování |

8. Analýza výzkumné šetření

8.1 Dítě A

Chlapec nacházející se v mladším ročníku 1. stupně základní školy. Škola byla z těch menší (v rámci zvolených škol). V aktuálním čase měl už třetího asistenta pedagoga, od vypsání doporučení od poradny. Asistent pedagoga byl přidělený z důvodu náročného chování chlapce v dané třídě. Chlapec byl na klasickém školním zápisu a řádně na školu přijat.

V případě chlapce proběhlo pozorování v jednom z hlavních předmětů, dále v jednom z předmětů výchovy a v neposlední řadě i v družině. Dále proběhl rozhovor s třídní učitelkou a dvakrát s asistentem pedagoga. Jednou, když tento asistent pedagoga začínal a druhý v polovině školního roku. Nakonec jsem měla možnost částečně nahlédnout do dokumentace týkající se chlapce a preventivních krizových plánů školy, které byli několikrát v rámci péče o chlapce využity.

8.1.1 Pozorování

Pozorování daného dítěte proběhlo třikrát během školního roku 2022/2023. Jednou na začátku školního roku během hlavního předmětu výuky, dále před Vánocemi v družině a nakonec jsem měla možnost vidět dítě ve výchově po novém roce. Navázala jsem bližší kontakt jak s AP, tak i s třídní učitelkou.

Český jazyk

Na začátku školního roku jsem měla možnost nahlédnout do hlavního předmětu a to českého jazyka. Bylo to na začátku, kdy se spolu AP a dítě sžívalo a nastavovalo si hranice. AP byl tedy nový a s dítětem se předtím znal od vidění a z družiny,

Na začátku hodiny měly děti krátké rytmické cvičení v kruhu na koberci. Bylo vidět, že dané dítě bylo velmi rozverné a využije každé situaci, kdy bude moct rušit a vybuřovat. Stát vedle něj v kruhu, znamenalo být několikrát atakované nebo vyrušené nějakou poznámkou. Přicházelo úmyslné pokažení rytmiky a snaha o udělení srandy z dané situace. Už zde byla vidět úžasná vlastnost AP, která předcházela i situacím, kterých jsem si vůbec nevšimla a zasahovala spíše jako podpora a ochrana pro ostatní žáky. Snažila se o co nejmenší direktivnost, ale na druhou stranu bylo vidět, že mají dané jasné hranice. Několikrát padlo: „*Pamatuješ, na čem jsme se domluvili.*“ což dítěti připomnělo jejich interní pravidla a domluvy, na což žák moc pěkně reagoval.

Během opakování z minulé hodiny, bylo vidět, že žák je kognitivně zdatný a v učivu problémy nenastávají. Po nahlédnutí přes rameno, jsem viděla, že žák tedy viditelně škrábe. Bylo potřeba chlapce lehce korigovat v práci a vracet ho ke svému vlastnímu sešitu a ne sešitu jiných dětí. Pokud mu spolužáci něco řekli, hned přišla afektovanější reakce. AP však velmi často nahlížel na obě strany nezávisle a byly chvíle, kdy se svého svěřence spíše zastal. To se mi velmi líbilo.

Když přišla individuální práce, žák celkem bez problému pracoval. Občas mu bylo potřeba dopomoci, na jeho vlastní vyžádání, ale to byla chvilka, kterou jsem si uměla představit, bez AP. AP se věnoval také zbytku třídy, kdykoliv byla paní učitelka zaneprázdněná a někdo potřeboval pomoc.

Velmi musím vyzdvihnout spolupráci AP a třídní učitelky. AP byl informován o průběhu hodiny a cvičení, která se budou procvičovat. AP byl připraven pomoc opravdu celé třídě. Také v případě nutnosti opuštění třídy (v tomto případě se nestalo) věděl, kde poté s daným žákem navázat.

Reakce na chování dítěte byla někdy se smíchem někdy s nadávkami od jeho spolužáků. Bylo vidět, že na spoustu věcí už si nejspíš zvykly, ale také že se dokáží proti danému dítěti vymezit a umí si říct o pomoc právě AP. Někdy však přichází situace, kdy daný konflikt vyprovokuje jiné dítě. To se mi opravdu líbilo, že co jsem viděla, tak AP se snažil vždy na situaci dívat nezaujatě.

V čem bylo vidět, že má chlapec velké přednosti, byla malba. Občas si maloval i mimo zadání, ale během dvouhodinové výuky dostali žáci možnost si namalovat obrázek z příběhu. Během této doby, byl žák v klidu a věnoval se plně zadané práci. Byl velmi soustředěný, využíval velké spektrum barev a opravdu se snažil.

Při vyprávění příběhu ke konci dvouhodinovky, bylo vidět, že je pro dítě velmi náročné poslouchat a držet pozornost. V určitých mezích to však zvládl a byl velmi pochválen a podle smluvených pravidel si v tělocviku mohl s AP chvíli zakopat s balonem. Tato motivace mi přišla zajímavá a vcelku účinná.

Celková dvouhodinovka proběhla v rámci možností v klidu a bez zásadního konfliktu, bylo však vidět, že je to velká zásluha třídní učitelky a asistenta pedagoga, který dokázal několika situacím zabránit. Byla vidět pěkná spolupráce a nastavené hranice, což dobře fungovali. Bylo vidět, že tato třída, díky tomuto konkrétnímu AP vykvetla a dané dítě se nestalo podnětem konfliktů pro celou třídu a nebylo terčem šikany nebo naopak se z něj nestal agresor.

Hudební výchova

Další z hodin, které jsem měla prostor vidět, byla hudební výchova. Děti se učili hrát na flétny, což bylo opravdu náročné pro uši. Měla jsem velký obdiv v paní učitelce, jak moc výuku a hluk zvládala. Děti byli naučené na určené gesto přestat hrát a začít ji opět poslouchat, což moc pěkně fungovalo.

Dané dítě, které jsem pozorovala, bylo velmi motoricky neklidné a nedokázala při hře na flétnu zůstat stát v klidu. Často se pohupoval a točil do daného rytmu nebo začal hrát na nástroj odlišně, než znělo zadání. Někdy se však do dané činnosti zabral a bylo vidět, že s touto koncentrací mu jde spolupracovat velmi pěkně.

Bylo vidět, že AP opět musí předcházet situacím, jak ze strany dítěte, tak ze strany ostatních spolužáku. Očividně se někteří jedinci velmi rádi provokovali, ale vše bylo bráno vcelku v dobrém, jen to velmi narušovalo ty, kteří se plně soustředili a všechnu svou pozornost věnovali paní učitelce.

Družina

Návštěva družiny byla pro mě velmi zajímavá. Je úplně něco jiného vidět třídu ve volnočasové aktivitě (družinu jsem navštívila po hodině ČJ, hodinu hudební výchovy jsem viděla později). Celkové naladění a průběh byl volnějš, je jasné že se dodržovala pravidla, ale bylo mnohem více prostoru na hru a vlastní tvoření.

Paní družinářka si děti přebírala už před obědem a poté šla s nimi na oběd. AP u daného dítěte byl pouze do druhé hodiny, kvůli úvazku. Dítě po prosbě a doporučení školy, že by žák měl odcházet zároveň s AP, chodívalo docela běžně v brzký čas. Ne vždy se však toto povedlo, ale většinou ano. Rodiče byli velmi vstřícní a ochotní.

Čas v družině začínal obědem, bylo vidět, že děti měly naučený přechod a spořádaně čekaly ve frontě. Dané dítě bylo velmi motoricky neklidné a potřebovalo jednu tolik místa. Ostatní děti na to reagovaly vcelku dobře, ale AP byl ihned na dohled, protože bylo vidět, že situace se může velmi rychle proměnit. Když dané dítě došlo k výdeji, bylo moc pěkné, jak se pozdravilo s kuchařkami. Bylo vidět, že je zde známá firma a paní kuchařky si ho velmi dobře pamatují.

Během oběda seděl hoch s ostatními spolužáky a AP seděl s paní družinářkou. Bylo však vidět, že paní družinářka a AP pozorují co vše se děje, ale to u více stolů. Bylo vidět, že oběd a sezení po čtyřech je velmi často konfliktní záležitost a ne jen v souvislosti daného chlapce.

Na oběd děti dostaly banán, což dávalo prostor ke spoustě hrám. Sledovaný hoch si neustále s banánem hrál, přehazoval si ho, dával ho na ták ostatním dětem. Potom co se tohle nesetkalo pro něj s adekvátní reakcí, přesunul svou pozornost k druhému stolu. V určitou chvíli musel zasahovat AP s otázkou, zda má hoch dojedeno. Což samozřejmě neměl, bylo moc pěkné, že se na toto vyzvání vrátil k jídlu. Zůstala však alespoň hra s banánem a jeho různé schovávání.

Po sněžení obědu a odnesu zbytků, celá skupina společně odcházela. Velmi jsem se pobavila, když jsem zjistila, že chlapec daný banán nechal zapomenut v jedné své schovávačce a žák odešel bez něj. AP po chvíli upozornil, zda má vše a chlapec se rychle pro daný banán vracel, za což schytl smích od zbytku kolektivu. Chlapec se v danou chvíli postavil do role šaška a užíval si danou pozornost.

Po obědě si skupina četla pohádku, což bylo pro chlapce velmi náročné. Celou dobu pošťuchoval okolo sedící a snažil se vymyslet kdejakou hru. AP musel často zasahovat a nakonec chlapce vyvedl z dané třídy. Bylo vidět, že když jsem vyšla za nimi, byla jsem velkým rušivým elementem a s chlapcem se příliš nedalo komunikovat, proto jsem se vrátila k ostatním dětem. Chlapec se vrátil až po pohádce, byl však s AP domluvený, že si později danou pohádku namalují.

Nakonec následovala návštěva venku a hřiště. Bylo vidět, že zde je chlapec spokojený a šťastný. Nebyla vůbec potřeba zasahovat do jeho hry. Chlapec si očividně našel své místo ve skupině. Chlapec je velmi fyzicky zdatný, hubený a mrštný.

Celková komunikace rodiny a družiny byla až překvapující. Bylo vidět, že zde už se našla cesta, jak to vše zvládnout - cesta spolupráce a komunikace. Každá situace se vlastně dala vyřešit díky komunikaci a domluvě.

8.1.1.1 Závěr pozorování

Projevy dítěte

Dítě projevovalo značný motorický neklid. To byl jev, který provázel celou dobu pozorování. Dítě bylo velmi kognitivně i fyzicky zdatné, což často znesnadňovalo práci pedagogickým pracovníkům. Dítě se často zaměřovalo na své okolí, ať už v kladném nebo negativním postoji. Často na sebe záměrně strhával pozornost a snažil se vyrušovat okolí. Bylo vidět, že jeho pozornost je narušená, ale často jeho chování mělo nějaký záměr a nebylo bezmyšlenkovité. Bylo vidět, že velmi rád se přetahuje s autoritami.

Spolupráce dítěte s AP

Na to, že AP nebyl s daným dítětem příliš dlouho, byli velmi pěkně sešraní. AP měl pěkný přístup k danému dítěti a k celé situaci. AP si nastavil hranice a pravidla hned od začátku, které hned od prvních chvil dodržoval a byl velmi spravedlivý. To žákovi velmi pomáhalo a dávalo mu pocit jistoty. Spolupráce byla nastavena velmi kvalitně a věřím, že pokud to do budoucna vydrží, hlavně spravedlnost a důslednost, bude chování žáka na dobré cestě. Dítě na AP reagovalo pěkně a většinou se spolu dokázali domluvit. Pokud bylo potřeba dítě vyvést, AP velmi dobře zvládal situaci a dokázal si s dítětem pěkně poradit.

Spolupráce AP s třídní učitelkou

Spolupráce AP a třídní učitelky byla úžasná. Takovou spoluprací, jsem ještě nikde neviděla. AP přesně věděl, co se bude ve třídě dít a měl přehled, co bude následovat. AP dobrovolně dopomáhal paní třídní učitelce s přípravou a celkově s prací pro danou třídu. AP přesně věděl co se v hodinách děje a mohl pomáhat úplně celé třídě. Tento přístup se mi velmi líbil, výukou to více připomínalo tandemovou než práci třídní učitel a AP.

Socializace ve skupině

Daný chlapec byl ve třídě už velmi pěkně přijímaný., Podle rozhovoru to však dříve nebylo, chlapec svou agresi někdy otočil i proti dětem a muselo se s tím intenzivně pracovat. Často chlapi sice vybuřují, ale s kolektivem bylo pěkně pracováno, a proto teď probíhá vše velmi pěkně a souvisle. Žák si našel ve třídě své kamarády a je spokojený. Pokud občas přijde situace, která se žákům nelíbí, žáci ví, že se můžou obrátit na AP a ten jim pomůže situaci vyřešit. Celkově považuju vztahy ve třídě za dobré a rozvíjející.

8.1.2 Rozhovory

Rozhovory proběhly s třídní učitelkou a tedy učitelkou, která v dané třídě vyučuje většinu předmětu a tráví se třídou většinu času. Dále byl proveden rozhovor s asistentem pedagoga v tomto případě s mladou ženou, která je v praxi druhým rokem.

Rozhovory proběhly před vypuknutím školního roku 2022/2023 a poté ještě jeden s asistentkou pedagoga v pololetí daného školního roku. Žák se s daným asistentem setkával po předchozí negativní zkušenost s předchozím asistentem a bylo velmi zajímavé sledovat jejich cestu a metody práce.

Asistentka pedagoga i třídní učitelka byly mladší ženy a neměly příliš praxe ve školství. Pro třídní učitelku se jednalo o první třídu, kterou vedla a měla vizi je vést, dokud bude možnost. V případě asistentky pedagoga se jednalo teprve o druhý rok praxe v pozici asistenta pedagoga. Nebylo pro mě tudíž překvapení, že se zde našla taková souhra a spolupráce.

Podle rozhovoru s třídní učitelkou bylo vidět, že ne vždy to tak však může vypadat. Předchozí asistent daného dítěte musel být vyměněn a třídní učitelka byla velmi rozčarovaná, když o této době mluvila.

Rozhovory byly ve velmi uvolněné atmosféře a byly vždy provedeny v nepřítomnosti dětí a časového omezení. To vedlo se vyptat opravdu i na maličkosti i na minulost a předchozí fungování. Velmi jsem oceňovala delší pozorování a rozestup mezi rozhovorem s asistentem. Ze začátku, když se ještě nepotkal s dítětem, by byli závěry opravdu náročné.

Během rozhovoru, které probíhaly zvlášť, byla vidět souhra a pokora vůči tomu druhému, což jsem velmi oceňovala.

8.1.2.1 Závěr rozhovorů

Pohled AP

AP byl podle rozhovoru spokojený u daného dítěte. Nestalo se vlastně nic, co by ho překvapilo a vše bylo v rámci očekávání. Někdy byl samozřejmě náročnější den, ale obvykle to pěkně zvládal. AP si k dítěti našel cestu a metody, které u něj fungují. AP by si uměl představit pokračovat s dítětem do dalších ročníků.

Pohled třídního učitele

Pohled třídního učitele byl vcelku zajímavý. Třídní učitel zažil u daného dítěte 3 asistenty pedagoga. První AP byl pouze provizorní, protože bylo náročné v půlce školního roku sehnat

kvalifikovaného člověka, jednalo se tedy o pracovníka školy. Bylo to však pouze provizorní situace, i když fungovala lépe, než následující krok.

Tím, že byl ke konci roku opravdu problém najít kvalifikovaného asistenta, došlo k najmutí AP mužského pohlaví, což byl strejda od jednoho ze studentů dané třídy. Tohle bylo podle paní třídní učitelky velmi nešťastnou volbou. Spolupráce s dítětem a s třídní učitelkou byla na velmi špatné úrovni. Celkově třída toho AP vůbec nepřijala a byl velký problém v komunikaci s okolím. Tento AP byl s dítětem pouze měsíc a půl do konce školního roku a po žádosti třídní učitelky bylo zahájeno výběrové řízení na nového AP.

Nový AP se tedy našel díky táboru pořádající školou. Bylo to jako světlo na konci tunelu, třídní učitelka věděla, že s předchozím AP je to horší, než kdyby ve třídě vůbec nebyl. Poslední AP byl tedy poslední záchranou pro danou paní učitelka. Byla velmi ráda, že si mohla sama vybrat a našel se někdo takový, kdo byl pro ni příjemný.

Celkový náhled na AP

Cesta k poslednímu AP byla komplikovaná a ne vždy vystlána růžemi. Cesta se však našla a k dnešním dnům je to pro všechny strany příjemné. AP se pěkně začlenil do třídy a našel si cestu nejen ke svému svěřenci, ale k celé třídě. Komunikace s třídní učitelkou je na skvělé úrovni a je potřeba pouze popřát mnoho štěstí a úspěchů do budoucna.

8.1.3 Analýza dokumentu

K danému dítěti jsem měla možnost nahlédnout ke všem potřebným dokumentům. Měla jsem však tuto možnost pouze jednou a nemohla si nic přepsat ani okopírovat, kvůli anonymitě dítěte a jeho rodiny.

Dítě je tedy v péči pedagogicko-psychologické poradny. V péči je už od první třídy. Žádost do PPP byla vložena v prvním čtvrtletí, vyšetření proběhlo během pololetí daného roku. Žákovi byl udělen 3. stupeň podpůrného opatření, bez IVP a s přidělením AP na 30 hodin týdně.

V první části dokumentu je chlapec popsán a je popsána adaptace na školní prostředí. Podle zprávy se jedná o dítě se specifickou poruchou chování a bylo doporučeno vyšetření u specialisty. Dle PPP se chlapec rozumovými schopnostmi nachází v pásmu lepšího průměru, ale je zde vidět i větší potenciál. Všechny výsledky v PPP byly ovlivněny nízkou motivací a malou ochotou spolupracovat. Často výkon kolísá, v něčem chlapec exceluje a v něčem se nachází v pásmu podprůměru.

Chlapec se velmi dobře orientuje v logických problémech a početních úlohách. Má dobrou krátkodobou paměť a výborné vnímání a porozumění. Oslaben je ve vizuomotorické koordinaci, dále v sociální a časové posloupnosti. Obrovské deficity se objevují v udržení pozornosti, to se odvíjí podle motivace chlapce, která se velmi obtížně tvoří. Jakýkoliv vedlejší nápadnější podnět chlapce okamžitě zaujme a hůře se pracuje.

U chlapce se objevuje motorický neklid, nevydrží na svém pracovním místě, chce si hrát s okolními předměty, které nejsou právě podstatou práce. Ve škole se chlapec projevuje agresivně jak fyzicky, tak verbálně. Tyto projevy jsou jak vůči spolužákům, tak i k pedagogickým pracovníkům školy.

Dítěti byl doporučen další AP, i když ve třídě už AP byl. Ten byl však plně zaměstnán studentem se 4. stupněm PO a potřebou individuální péče. Pro potřeby dítěte a jeho projevy agrese bylo tedy doporučeno do třídy umístit ještě jednoho asistenta, aby těmto situacím předcházel. PPP doporučilo vhodný výběr AP, který má nejlépe pedagogické vzdělání a je schopný pracovat s dětskou agresí. To se později ukázalo jako nepodstatné a důležitější byla osobnost AP.

Chlapce je potřeba velmi motivovat a chválit, někdy je však i pochvala důvodem ke vzdoru. PPP tedy doporučuje, pokud je chlapec v klidu, nechat ho pracovat, až do úplného konce a poté pochválit. AP je také důležitým prostředníkem k ochraně okolí a i daného chlapce.

8.2 Dítě B

Jako druhý subjekt jsem si vybrala dítě z větší školy, jednalo se o chlapce z druhé půlky prvního stupně. Dítě mělo přidělený 3. stupeň podpůrného opatření a díky tomu i asistenta pedagoga. Žák byl sledovaný ŠPZ už od mateřské školy a v jeho případě je využita medikace, což výrazně ovlivňuje práci pedagoga a celého pedagogického sboru věnující se danému dítěti.

V dané třídě jsme strávila 3 vyučovací hodiny v rámci čtvrt roky. Dále jsme měla možnost nahlédnout do krizového metodického plánu školy a jeho fungování. Velmi okleštěně jsem měla možnost nahlédnout do dokumentace týkající se dítěte, ale z důvodů medikace a informací už od MŠ, bylo toto nahlédnutí, opravdu velmi zběžné a pouze částečné.

8.2.1 Pozorování

V rámci čtvrt roku jsem měla možnost se s dítětem vidět třikrát. Vždy v trochu jiné situaci. Jako první jsem měla možnost vidět hodinu matematiky na úplném startu dne. Po té jsem měla možnost vidět výchovu (jednalo se o výtvarnou) a nakonec mi bylo umožněno podívat se na tvoření z lega do určité soutěže v rámci pracovních činností.

Matematika

Po mém příchodu byla třída velmi rozrušená, ale daný žák se o mě vůbec nezajímal, to mi přišlo velmi zajímavé. Po zazvonění se asistent pedagoga ujistil, zda má žák na stole vše potřebné a upozornil ho na jemné nedostatky. Vše proběhlo v rámci chvilky, žák byl dobře připraven, připadal mi však ospalý a utlumený i v reakci na asistenta.

V hodině matematiky pracovali s pracovním listem, který rozdávala paní učitelka. Asistent pedagoga po celou dobu chodil a pracoval v rámci celé třídy. Pokud bych nevěděla už od začátku, o které dítě se jedná, měla bych problém poznat, o které dítě se AP má starat.

AP se snažil vypomáhat v celé třídě, hlavně když opakoval z minulých hodin. U Žáka byla vidět pasivita, na otázky se nehlásil, bylo však pozorovatelné neustále mávání nohou a kousání tužky, kterou měl od začátku hodiny v ruce, i když se nepsalo. Po vyvolání na otázku (téma sčítání a odčítání pod sebou) byl žák zmatený a nedokázal se příliš zorientovat. AP byl hned ku pomoci a ukázal na řádek, který měl žák přečíst. AP několikrát, když procházel a upozorňoval žáka, ať dává pozor. Očividně spolu cvičení dříve vyplňovali.

Když se přešlo k individuální práci, sedl si AP k danému žákovi a pomáhal mu s počítáním příkladů. Bylo vidět, že pro žáka je velmi náročné udržet pozornost na daných příkladech. AP se snažil, neustále směřoval pozornost k příkladům, také byl vidět na dítěti útlum, byl docela

problém z dítěte dostat slovo. V půlce práce se oba zvedli a zkusili si dát deset dřepů, žáku se vyloženě nechtělo, ale bylo vidět, že ho to velmi zaktivizovalo. Poté dokončili dané cvičení.

Bylo vidět, že po celou dobu je žák v útlumu a nechce se mu pracovat, zároveň jeho pozornost byla rozstřelená. Zbytek třídy nějak neobtěžoval. Občas se objevili řeči, když měl odpovídat, ale bylo to ve větší části podporující.

Pokud byl žák vyvolán, snažil se velmi rychle odpovědět a nedokázal ze sebe odpověď dostat. Většinou byla odpověď špatná, AP musel dopomáhat, stále se však snažil to nejvíce nechávat na žákovi.

AP se po skoro celou dobu věnoval a pomáhal celé třídě. Snažil se být nápomocný paní učitelce a usměrňoval jakékoliv rozverné studenty ne pouze svého svěřence. Jediná výjimka nastala, když přišla na řadu individuální práce, bylo vidět, že žák je na matematiku slabý.

Po skončení vyučování jsem měla množnost danou hodinu zhodnotit s asistentem pedagoga i třídní učitelkou. Bylo vidět, že žák a celá třída byla mou přítomností rozptýlena

Výtvarná výchova

Během výtvarné výchovy žáci dnes tvořili na vánoční téma. Měli za úkol práci se šablonou, nůžkami a různým dotvořením daného produktu. Bylo vidět, že třída je celkem na materiál a pomůcky vybavená, ale to z toho důvodu, že zůstávali v poličkách ve škole.

Už při chystání věcí musela být potřeba pomoc AP a to nejen u jeho svěřence. Více dětí potřebovalo zopakovat zadání a pomoc s nachystáním, to samá však dělala paní učitelka. Třída byla živá a dost se pošťuchovala navzájem. Nějaký větší konflikt nebo závažnější situace jsem nevypozorovala. Všichni ve svém šuplíku našli to, co potřebovali

Během přímé práce bylo potřeba mnohem více pomoci danému žákovi než v hodině matematiky. Žák neustále odbíhal od zadané práce, nedržel se zadaného postupu a neustále rozptyloval své okolí. Bylo potřeba ho neustále vracet do reality třídy a zadané práce. Bylo vidět, že žák pracuje tak, aby měl práci velmi rychle za sebou, vůbec mu nešlo o estetiku a konečný výsledek práce. Musel být neustále vybízen k dopracování a přemýšlení nad svým výtvořem.

Bylo vidět, že tato práce je náročná jak pro AP, tak pro daného žáka. I u okolí se odehrála větší reakce než při hodině matematiky. Bylo to také tím, že žák se je snažil více vyrušovat z jejich práce a asi nebýt AP, zasáhne i přímo do výtvořu okolním spolužákům. Některé děti měli

připomínky k dílu daného žáčka, to se však AP snažil také odrazit, bylo vidět, že mu to však nejde tolik obratně.

Tvoření s legem

Při tvorbě s legem jsem se zdržela pouze chvíli. Bylo vidět, že žáka to příliš nebaví. Byla jsem přítomna nejspíš u jedné z posledních hodin, spoustu dětí už dopracovávalo. Náš žáček, už ml dopracováno a na žádné výzvy si svoji vesmírnou loď z nějaké hry nechtěl nechat přetvořit. Bylo vidět, že AP to po několika pokusech vzdává a projde výtvořů ostatních dětí. Po několika vyrušení žákem, šli pracovat na domluvené práci s AP. V tu chvíli jsem musela odcházet, můj odchod byl pro daného žáka velkým vyrušením, pro ostatní žáky však nikoli

8.2.1.1 Závěry pozorování

Projevy dítěte

Dítě bylo velmi labilní, při každé situaci se chovalo odlišně než v situaci předchozí. Rozdíl mezi výtvarkou a matematikou byl velmi zřetelný. Z velké části bych to přisoudila medikaci, direktivnosti hodiny a to jak moc si byl žák v daném předmětu jistý. Dítě bylo motoricky neklidné i v období útlumu během první hodiny, neustále měl pohyb rukou nebo nohou. Často uspokojoval orofaciální potřebu, kousáním do toho co měl zrovna v ruce (nešlo pouze o tužku). Žák byl často ve výuce spíše pasivní a často se nechal rozrušit okolím a vlastně jakýmkoliv podnětem. Obracel se často na své nejbližší okolí, neměl v tendenci vyrušovat celou třídu jako celek, spíše jednotlivě. Žáčkov tempo bylo celkově pomalejší.

Spolupráce dítěte s AP

Bylo vidět, že spolu nejsou dlouho. V době prvního pozorování, jsem nevěděla, že AP s dítětem jsou spolu teprve měsíc. I tak bylo vidět, že se teprve sžívají a nacházejí cestu jak spolu komunikovat. AP se ve velké míře věnoval i zbytku třídy, to se někdy podepsalo, že žák nedával pozor nebo dělal něco nevhodného, a proto se AP musel vracet k místu svěřeného žáka. Během skupinové a společné práce nechával AP dítko pracovat samostatně. Při individuální práci zadané paní učitelkou si AP sedal k danému žákovi a dopomáhal mu v koncentraci. Velmi často AP předcházel situacím vyrušení okolí a určitým nehodám. Bylo vidět, že je třeba velmi předvídat.

Spolupráce AP s třídní učitelkou

Hodinu a výuky bylo jasné, že si vede sama paní učitelka. Po celou dobu byla tím hlavním prvkem, který určoval běh a tempo třídy. Na AP se velmi často obracela v situacích dopomoci

určitým žákům, uklidnění situace, zaměření se na slabšího jedince v matematice. AP kouskoval několika dětem zadání a pomáhal s přípravou. Bylo lehce znatelné, že si AP a paní učitelka k sobě také ještě hledají tu správnou cestu. Celkový dojem to však budilo velmi příjemní, oba drželi situaci pevně pod kontrolou.

Socializace ve skupině

Bylo vidět, že zbylí spolužáci jsou na chování a projevy daného žáka už zvyklí. Buď jeho projevy úplně přecházeli, anebo měli nějakou menší poznámku. Pokud nastával náznak něčeho horšího, hned byli žáci upozorněni buď paní učitelkou, nebo AP. Někteří žáci chtěli dopomoc v učících věcech a dopomáhali v matematických operacích. Bylo vidět, že některé žáky rozptylovalo, že museli čekat na odpověď a dělalo jim to problém. To se snažili oba pedagogové zpracovávat a upozorňovat na to, moc hezky se s tím v průběhu hodiny pracovalo. Žáci byli celkově velmi soudržní a nebyly vidět, větší konflikty. Bylo vidět, že už si prošli určitou cestou a spoustu situací už mají zpracovaných. Z rozhovorů později vyplynulo, že si žáci prošli mnohem náročnějšími situacemi, než jsem spatřila. Proto je už většina projevů daného žáčka nerozruší a ví jak s tímto pracovat.

8.2.2 Rozhovory

Rozhovory proběhly v rámci prvního dne pozorování. Rozhovor s třídní učitelkou proběhl po hodině matematiky, kdy jsem měla možnost se doptat i na dané projevy. Bylo vidět, že paní učitelka hodně odkazuje na předchozí paní AP, která s žákem byla od první třídy a přednedávnm odcházela na mateřskou dovolenou.

Předchozí AP byla s dítětem od začátku udělení PO. Byl to žena, pro kterou dané dítě bylo první zkušeností AP. Měla udělený kurz AP. K danému žákovi si velmi rychle našla vztah a dokázala s ním pracovat. Ze začátku to pro ni bylo velmi těžké, někdy od žáka schytala i rány, ale podle třídní učitelky vše zvládla velmi skvěle, a to kde je žák dnes je pouze její zásluhou. I ve třídě si prý našla místo a velmi je mrzelo, když odcházela na mateřskou dovolenou. I pro daného žáka to bylo velmi těžké a musel se s danou situací poprat.

S žákem to dříve bývalo velmi těžké podle slov třídní učitelky, od první třídy to bylo problémové dítě. PO si dokonce nesl už ze školky a AP u něj byla už z dob mateřské školy, možná i proto to tolik fungovalo. S rodiči vždy byla komunikace v pořádku, ale ani oni si nevěděli s daným dítětem sami rady. Dítě mělo velmi agresivní projevy jak vůči sobě, tak i okolí. Vůbec nerespektovalo autority a bylo velmi nebezpečné s ním někam vyjít mimo třídu. Někdy i ve třídě se děli situace, které bylo velmi těžké a nepříjemné zvládat. Bylo podstatné ochránit i ostatní kolektiv dané třídy.

Největší pokrok nastal, když žák začal s rodiči docházet ke specialistovi a bylo rozhodnuto, že žák bude medikován. Po tomto nelehkém rozhodnutí se situace výrazně zlepšila. Bylo sice znát značné utlumení žáka a potom zvýšená aktivita, po doznění prášků, ale alespoň nějak se se žákem začalo dát pracovat. Bylo to stále výrazně náročné, protože žák není ani po kognitivní stránce na tom nejlépe, ale alespoň se to tolik neodráželo na zbytku třídy.

Ted' nastává období nového AP a sžití se sním. Je to těžké jak pro dítě, třídu, tak ale i pro třídní učitelku podle jejich slov. Byli na předchozí AP všichni velmi zvyklí, o to těžší to aktuální AP má, ale daný chlapec zatím reaguje dobře a to je to hlavní. Celkově se paní učitelka lehce bojí budoucnosti, ale doufá, že to nejhorší mají za sebou.

Rozhovor s AP proběhl při prvním setkání před první hodinou. Bylo to velmi rychlé a bylo vidět, že AP se semnou nechce příliš vybavovat. Vždy mi odpověděl ve zkratce a těžko se dalo něco dalšího rozvinout. Jednalo se o postaršího muže, vysokoškolsky vzdělaného ve speciální pedagogice. Když jsem se chtěla doptat, jak se AP dostal k této práci, bylo vidět, že tohle téma

semnou řešit nechce. Celkově byl rozhovor krátký a strohý. Bylo to také z důvodu, krátké působnosti u dítěte.

8.2.2.1 Závěr rozhovorů

Pohled AP

Rozhovor s AP byl velmi náročný. Bylo vidět, že se s celou situací teprve sžívá a snaží se navázat vztah a kontakt se všemi zúčastněnými. Bylo však vidět, že je vystudovaný speciální pedagog a přesně ví, co dělá v rámci chování k chlapci a i v rozhovoru bylo znát, že má spoustu znalostí. Bylo pochopitelné, proč se AP nechtěl svěřit s tím, proč odešel z vysokoškolského prostředí do prostředí základní školy. Bylo vidět, že AP se ze všech sil snaží navázat správnou spolupráci.

Pohled třídního učitele

Pohled třídního učitele byl ovlivněn bývalým AP a jeho sžitím se třídou. Ale sama paní učitelka to uznala a snažila se s tím pracovat. Bylo vidět, že komunikace mezi třídní učitelkou a AP lehce drhla, ale všechny strany se očividně snažili. Paní učitelka byla ráda, že má dítě někoho, na koho se může spolehnout a s kým se dá spolupracovat. Velmi si chválila komunikaci s rodiči, která celou situaci zlehčovala a byla podporující po celou dobu. Často se zamýšlela nad smyslem medikace, kde bylo vidět, že stále hledá ten správný názor a náhled na toto téma.

Celkový náhled na AP

Bylo vidět, že celý proces začleňování AP do třídy je na úplném začátku. Bude ještě dlouhá cesta k celkové soudržnosti třídy a pedagogických pracovníků, ale všichni zúčastnění jsou otevření a věřím, že postupem času se to podaří. Celkově kolektiv si na nového pana AP celkem zvykla a nedělala mu problémy. Dokonce zde občas probíhaly vtipné dohry, které ostatní děti velmi bavily. Myslím si, že díky vzdělanosti a zkušenosti AP je na dobré cestě celkové naladění třídy.

8.2.3 Analýza dokumentu

Dokumenty mi byli umožněni k nahlédnutí, jen krátce a se zakrytými některými údaji. Škola si dala záležet, aby nebylo možno zjistit o dítěti nic konkrétního a nic co bych mohla uvést a poškodilo by to danou školu nebo dítě.

Dítě je v péči PPP už z dob mateřské školy. Je zařazen do 3. stupně PO a je mu udělen AP na 30 hodin týdně. AP má uděleného už od mateřské školy. Veškerá náplň a práce AP byla uvedena v daném doporučení a bylo uvedeno jak pracovat s případnými výbuchy vzteku.

Chlapec se ve většině oblastech nacházel v pásmu průměru až podprůměru. Při vyšetření byl roztěkaný a projevoval se značným motorickým neklidem. Chlapec měl diagnostikováno poruchu ADHD. Měl velké problémy s udržení pozornosti a koncentrace. Rozptýlila ho jakákoliv věc, nemohl sedět u okna, kdejaký zvuk ho rozptýlil, vyšetření bylo náročné podle zprávy.

Chlapec byl ještě v péči dvou specialistů a pod medikací, což zmiňuje i zpráva z PPP. Chlapec nemá žádné úlevy ve výuce a nemá už na tento rok ani krizový plán. Obvykle není potřeba chlapce vyvádět ze třídy, či jinak omezovat. U chlapce je náročné vytvořit a držet motivaci, na což by práce s chlapcem měla být zaměřena. Je potřeba vytvářet neustále nové podněty k rozvoji vlastní motivace.

8.3 Dítě C

Předchozí děti, byly vždy mužského pohlaví. Velmi jsem se snažila najít i zástupce z pohlaví ženského, což se mi nakonec ve dvou variantách povedlo, tohle bude jedna z nich.

Celkový kontakt se školou byl velmi náročný a zdlouhavý, při prvním kontaktu jsem byla odmítnuta a mně se částečně zavřely dveře. Po náročné cestě přes určité zdroje a možnosti jsem se přece jen k jednomu dítěti měla šanci částečně dostat. Bohužel mi však nebylo umožněno přímé pozorování ve výuce. K dispozici jsem měla rozhovor se speciálním pedagogem a náhled do dokumentů ohledně dívky.

Dívka v první fázi prvního stupně, do školy nastupovala v průběhu roku, tudíž na dané škole neproběhl řádný školní zápis. Dívka je menšího věku a objevují se u ní výkyvy hyperaktivity.

8.3.1 Pozorování

Pozorování mi nebylo umožněno, byla jsem ráda, že jsem měla možnost alespoň mluvit se speciálním pedagogem a nahlédnout do dokumentace, proto jsem se příliš nepídila, proč nemůžu nahlédnout do hodiny. Škola měla na tohle rozhodnutí plné právo a já ho respektovala.

Byl mi však poskytnut popis dítěte a některé jeho projevy ve výuce, které mám možnost zde uvést.

Dívka se projevuje velmi labilně, má výkyvy hyperaktivity a útlumu. Projevuje se u ní velká afektivita a impulzivita. Často bývá ke svému okolí agresivní a někdy se projevuje agrese i vůči sobě. Objevuje se vyhýbavé chování a v některých situacích nevyzrálá osobnost.

Největším problémem pro AP a učitele je afektovanost a násilí obrácené jak na spolužáky a také na sebe. Po takovém afektivním záchvatu nastává velký úpadek energie, který se projevuje unaveností. Dívka je schopná poté ve škole velmi tvrdě usnout na hodinu někdy i déle.

Popis situace v tělocviku (pouze zprostředkovaně ústně): Hned po rozvíčce přišla hra s míčem, účel hry byl dostat se k míči a ostatní v tom měli zabránit, hra probíhala v kruhu, vždy se muselo házet přes kruh. Dívka se cítila dotčeně, že se děti snaží ji k míči nepustit. Spustil se afektovaný projev, napadání svého okolí a dívka musela být AP odvedena mimo daný kolektiv a proběhlo tzv. „dovztekání se“. Dívka se vždy po nějaké době zklidní a upadá do útlumu, v ataku ještě nenašli způsob jak dívku uklidnit. Dívka poté nebyla do konce hodiny schopná s kolektivem spolupracovat a zpět se do tělesné výchovy zapojit.

Po silném a dlouhém ataku, přichází teda únava a obvykle spánek. V některých případech přichází po probuzení anamnéza na daný incident, dívka si vůbec nevybavuje situaci afektu a jeho spouštěč. Afektu je potřeba nevěnovat jakoukoliv pozornost, je zbytečné se snažit dívku uklidnit. Až afekt dosáhne vrcholu, poté spadne, pokud nemá dívka možnost po afektu usnout, je zcela nepoužitelná pro jakoukoliv práci a v nejhorších případech sama kolabuje.

Projevy afektu: řev, pláč, negace na vše, sebeobviňování, obviňování okolí a rodiny, lehaní, depresivní až suicidální řeči, zalykání se, hyperventilace, ohnání se při narušení osobního prostoru, nelze najít společnou diskuzi, nefunguje odvádění pozornosti.

Spouštěče – nedostatek pozornosti, pocit nespravedlnosti, narážky vůči její osobě (i pro okolí nečitelné).

V poslední době se objevila i krádež. Vždy poté následovala domluva, probrání situace a vrácení věcí. Dívka si uvědomuje, co udělala špatně, často při těchto rozhovorech s dospělou osobou používá depresivní a suicidální slova.

Objevuje se u ní alter ego, nejčastěji při rozhovorech s dospělými, s dětmi se to neobjevuje. Někdy přímo rozlišuje, s kým se právě hovoří, přechody si plně vybavuje, sama toho často zneužívá. Asistentu pedagogovi vždy řekne, s kým právě hovoří.

Četnost chování – záleží na emocionálním a hormonálním rozpoložením dívky, někdy přichází afekty v průběhu pár dní, někdy je celý týden bez afektu, vždy ale přijde alespoň 1 za 14 dní, spíše tedy častěji.

8.3.2 Rozhovor

Rozhovor probíhal pouze ze speciální pedagogem dané školy, kterou měl danou dívku v péči. Rozhovor s pedagogem a AP mi nebyl umožněný, byla jsem však ráda, že jsem mohla nahlédnout, alespoň tímto způsobem. Rozhovor probíhal na konci školního roku 2021/2022 na dané škole v kanceláři speciálního pedagoga.

Celý rozhovor byl vcelku dlouhý a náročný. Celkový čas rozhovoru bylo něco přes hodinu a já měla možnost se doptávat na všechny potřebné skutečnosti a podrobnosti. Také jsem na daném rozhovoru měla možnost projít doporučení a probrat projekt, do kterého byla daná dívka zařazena.

Speciální pedagožka byla na dané škole vždy jen některé dny v týdnu a často v tyto dny právě řešila situace ohledně dané dívky. Dívka také byla v péči školního psychologa, který se na škole vyskytoval. Dívka byla náročným dítětem a bylo zmíněno, že s takovými projevy se paní spec. pedagožka setkávala velmi výjimečně. Dívka, jak říkala pedagožka, byla „oříškem“.

Při rozhovoru jsem se dověděla projevy dívky, metody pedagogů a AP, osobnostní rysy jak dívky, tak AP, to jak spolu vycházejí. Vlastně vše co bylo potřeba. Rozhovor byl příjemný a byla mi nabídnuta jakákoliv další pomoc. Velmi mě však bylo kladeno na srdce anonymita, daného zařízení a dívky.

8.3.2.1 Závěr rozhovoru

Pohled Speciálního pedagoga

Speciální pedagožka měla na situaci reálný pohled, díky dlouholeté praxi v tomto oboru. Byla toho názoru, že s takovým dítětem, se za svou praxi potkala porve. Její chování bylo opravdu náročné. O to více záleželo na výběru AP. V tomto případě byl AP příliš ochranný a mateřský, Jednalo se o ženu ve starších letech a bylo vidět, že někdy dívku nezvládá nebo jí ovládá lítost vůči holčičce. Do budoucna si spec. Pedagožka myslí, že bude potřeba ráznějšího AP.

Celkový pohled na AP

Celkový pohled na AP jsem měla možnost si udělat pouze prostřednictvím daného speciálního pedagoga, což nebylo jednoduché a bohužel ne nestranné. Přišlo mi však důležité tento případ zmínit z důvodu náročnosti péče o dívku. I v této situaci se dostala k řeči osobnost daného AP, a to jak moc na ni záleží. Je náročné najít kvalifikované jedince, kteří za takový plat, dělají takhle náročnou práci.

8.3.3 Analýza dokumentů

Během rozhovoru mi bylo umožněno nahlédnout do doporučení z PPP týkající se dívky. Dále jsem měla možnost, prohlédnout si krizový plán. Vše po zakrytí a anonymizace všech důležitých a osobních informací. Bylo důležité se vyhnout jakýmkoliv ukazatelům vedoucím konkrétně k dívce.

Dívka měla přidělen 4. stupeň podpůrného opatření s přiděleným AP na 40 hodin týdně a s vypracovaným IVP. Toto vše bylo kvůli psychickému stavu dívky, která trpěla poruchou osobnosti a měla na sebe napsaného školního psychologa na poloviční úvazek.

Asistent pedagoga měl podle doporučení suplovat chvílemi i osobní asistenci a dopomáhat dívce hlavně v sociální sféře. Měl neustále sledovat a zapisovat její nezvyklé chování. V doporučení byla jasně stanovena práce AP a bylo apelováno na vhodný výběr a nejlépe už zkušeného pracovníka s takovými dětmi. To se bohužel nepovedlo, ale i tak spolupráce mezi dívkou a AP byla přijatelná.

Asistent pedagoga je tedy psaný na celou dobu pobytu dívky ve škole. Dívka chodí obvykle brzo domů, ale pro AP je docela náročná práce, tudíž je to velmi dobré. Pro AP jsou záchvaty často vysilující a musí dívku usměrňovat i fyzickou silou. Z toho důvodu je vyhotoven krizový plán pro takové situace.

Krizový plán se skládá za přítomnosti třídní učitelky, speciálního pedagoga, AP a rodičů. Byla to strategie, kterou by měl AP a jeho okolí uplatňovat při ataku dívky a byli popsány různé možnosti a strategie, jak který vztek a agresi zvládat. Nedalo by se říct, že by univerzálně vždy zabírala stejná věc, ale byl to dokument, který dával pravomoc AP omezit dívku i fyzicky. Tento dokument byl podepsán a odsouhlasím všemi zúčastněnými stranami a škola hlavně od rodiny dostal souhlas dívku fyzicky omezit a zabránit agresi vůči ostatním spolužákům.

8.4 Dítě D

Chlapec v druhém ročníku prvního stupně na jedné z největších škol velkého města. To je další ze sledovaných subjektů, které jsem si vybrala pro účely své práce. Dítě nastoupilo do dané školy řádně a bez odkladu.

Dítě jsem měla možnost sledovat na konci školního roku 2021/2022 a na začátku následujícího školního roku. Rozhovor proběhl s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a částečně i se školním výchovným pedagogem, tento rozhovor však byl veden nejen o tomto chlapci, ale i o dalších dětech.

8.4.1 Pozorování

Pozorování proběhlo dvakrát. Poprvé na konci školního roku 2021/2022 v předmětu českého jazyka a druhé proběhlo na začátku následujícího školního roku v předmětu výchovy. V obou případech bylo značně vidět, že bylo okolo prázdnin a chlapec nebyl natolik soustředění jako by to mohlo být v průběhu školního roku, kdy už je jasně daný režim a vše běží zaběhnutě a s řádem.

Český jazyk

Jako první jsem měla možnost vidět klasickou hodinu českého jazyka. Jednalo se o druhou hodinu vyučovací a já měla možnost nahlédnout už na přestávku. O přestávce jsme ještě nevěděla, o které dítě se přesně jedná. Věděla jsem, že se jedná o chlapce, ale více popisu jsem nedostala, než přišla paní učitelka a představila mě paní asistentce a ta mi dané dítě ukázala. Během pozorování o přestávce jsem měla však vytipované dvě varianty a jedna z nich byla správná.

O přestávce byla vidět živost třídy. AP musel několikrát zasahovat ale u více žáků,. Někteří dokonce stoupli na lavice a nebyli to pouze jednotlivci. Bylo vidět, že celá třída je velmi živě naladěná a aktivně. Ve třídě byl celkem hluk a někteří se účastnili dost nevhodných her. Někdy to byly i děvčata, což mě překvapilo.

Po příchodu paní učitelky jsem byla představena výchovným poradcem a byla jsem seznámena s daným AP. AP byla žena ve středních letech, která byla menší postavy a člověk by na první pohled nepředpokládal, že bude u dítěte s projevy náročného chování.

Co mě překvapilo, že pozorovaný chlapec seděl vepředu u dveří společně se svým spolužákem a AP seděl vzadu sám v lavici a já měla prostor si tedy sednout vedle něho. Očividně měl AP rozdělanou nějakou práci na výtvarnou výchovu, kterou chystal.

Během hodiny češtiny děti opakovali souhlásky a samohlásky a učili se tvrdé a měkké souhlásky. Měli k tomu velmi pěkné básničky, které si společně říkali. Pozorované dítě bylo velmi motoricky neklidné a mělo přehnaný přednes těchto básniček. Když opakovali, několikrát se hlásil, často byli jeho odpovědi z cesty, ale bylo vidět, že chlapec není hloupý.

Během hodiny několikrát daný chlapec obtěžoval svého spolužáka, který seděl vedle něho, proti tomu více zasahoval paní učitelka, než AP to mě dost překvapilo, tak z půlky času mě přišlo, že se AP do hodiny vůbec nezapojuje a spíše se s daným žákem musí vypořádat paní učitelka.

Když už chování chlapce začalo obtěžovat i ostatní spolužáky a ne pouze souseda, AP se přesunul k němu a začal pracovat na individuální práci zadané paní učitelkou. Od té doby byl žák usměrněný, bylo vidět, že má akorát velký motorický neklid. Bylo vidět, že po kognitivní stránce je v pořádku. Jakmile mělo AP za zády, choval se chlapec slušně a zbytek hodiny proběhl bez problému.

Uvažovala jsem, zda už ve třídě zkusí větší samostatnost nebo proč se AP první část hodiny vůbec nezapojoval a nezasahoval. Bylo však zajímavé, že když začal AP s chlapcem pracovat, vše fungovalo, tak jak by mělo. Věřím, že chlapec jednou nebude AP potřebovat.

Výtvarná výchova

Jako druhou možnost vidět daného chlapce jsem měla v hodině výtvarné výchovy. Zde už jsem měla po rozhovoru s AP i s třídní učitelkou, tak jsem lépe mohla očekávat. Na začátek bylo docela značné rušno, když vešla do třídy AP, děti se lehce uklidnili, ale tím jak se chystali na výtvarnou výchovu (zástěry, ubrusy), byl ve třídě značný neklid a rozruch.

Dnes měli vyrábět malovaného papírového draka. Dětem byl daný velký papír A3 a měli možnost dalších papírů i barevných, dále měli možnost provázků, lepidla a dalších různých doplňků. Děti se měly nachystat své kufříčky, kde měli schovaná lepidla, nůžky a další pomůcky.

Sledovaný chlapec chtěl mít vše první a rychle si běžel pro pomůcky, byl dvakrát upozorněn AP, že musí dávat pozor na okolí. Chlapec kolem sebe potřeboval jednu tolik prostoru než ostatní děti. Byl velmi živý a často někoho ze srandy lehounce strčil. Dětemi byl však příjemná a žádné se vůči němu neohrazovalo. Spíše mu ve srandě oplácely.

Často měl chlapec směšné připomínky, dělal opičky a celkově se snažil držet tříd ve smíchu. Často se nechal rozptýlit i věcmi, které se ho netýkali a ujmout se pozornosti. Bylo vidět, že

velmi potřebuje pozornost a dělá vše proto, aby ji dostal. Bylo mu jedno, jestli je to pozornost od dětí nebo od dospělých.

Celkově práci a zadání bylo potřeba kouskovat a nestále žáka vracet k dané práci. Bylo vidět, že žák je ve třídě oblíbený a živý. AP byl vcelku jemný a vždy volil možnost domluvy. Někdy však nedodržel své slovo, bylo vidět, že chlapec přesně věděl jak na danou AP. Byl to však ale milý vztah, ale spíše mateřský.

Paní třídní učitelka se mohla věnovat vysvětlování zadání a dopomoci zbytku třídy, bylo vidět, že pokud se dítě nedovolalo pomoci paní učitelky, šlo za paní asistentkou, která byla vždy po ruce a s radostí pomohla. Bylo vidět, že vztah mezi dětmi a danou AP byl milý a vřelý.

8.4.1.1 Závěry pozorování

Projevy dítěte

Chlapec se projevoval motorickým neklidem, měl problém s udržení pozornosti, ale často se dokázal vrátit sám k zadané práci a dokázal si jasně určovat motivaci. Bylo vidět, že chlapec je rád středem pozornosti a úmyslně na sebe pozornost strhává. Bylo mu jedno, jestli se jednalo pozornost dětí nebo dospělých. Chlapec byl kognitivně zdatný a neprojevoval se agresivně. Spíše neustále rušil průběh hodiny verbálně a někdy měl nemístné verbální projevy a poznámky.

Dítě si často hrálo s pomůckami a snažilo s nimi zaujmout své okolí. Celkově divadlo a hra pro okolí byla náplň po celou dobu pozorování daného chlapce. Bylo vidět, že chlapec se neprojevoje agresivně a nemá problém s nějakou atakou. Je přátelský a milý, ale má velký problém s pozorností a s nastavením hranic a pravidel.

Spolupráce AP s dítětem

AP měl s daným dítětem velmi pěkně vybudovaný vztah, bylo vidět, že se navzájem znají a ví, co od sebe můžou očekávat. AP mi připadal jemný a spíše mateřský tip, bylo vidět, že chlapec toho občas využil a uměl si s nastavenými hranicemi pohrát. Domluva mezi nimi však byla účinná a většinou se nějakým způsobem na práci domluvili. Na můj názor, zde bylo až příliš mnoho domlouvání.

Do situace někdy více zasahovala třídní učitelka, která měla u chlapce očividně větší autoritu. Bylo vidět, že chlapec pěkně raguje na paní učitelku a bylo vidět, že se do boucn snaží, aby chlapec mohl být sám bez AP, to se mi velmi líbilo. Bylo vidět, že tím náročným už si prošli a teď se pouze udržuje daný standart.

Spolupráce AP s třídní učitelkou

Spolupráce mezi třídní učitelkou a asistentem pedagoga, byl přijatelná a bylo vidět, že AP s třídní učitelkou už jsou za tu dobu na sebe zvyklé. AP byl seznámen s průběhem hodiny a úkoly, které budou probíhat. Co mě překvapilo, AP většinu času pracoval samá nebo pouze s daným svěřencem a ostatními dětmi pouze na vyzvání děti. Samostatně se o okolní děti ve třídě nezajímal a sám od sebe jim nedopomáhal.

Socializace dítěte v kolektivu

Chlapec byl v kolektivu velmi přijímaný a našel si zde své místo. Dělal srandu a byl oblíbený u ostatních, převážně kluků. Spolužáci ho přijímali a nevšimla jsem si žádné negativní reakce vůči jeho osobě. Bylo vidět, že děti ho mají ve třídě rádi a berou ho jako kamaráda pro každou randu. Chlapec se nikdy vůči dětem nechoval agresivně, a proto ho prý děti přijímají opravdu dobře. Podle rozhovoru se občas slovně ohradí, proti jeho rušení, ale mnohem častěji se k němu spíše přidají

8.4.2 Rozhovory

Rozhovory proběhly po prvním pozorování, jak s paní učitelkou třídní, tak i s asistentem pedagoga. Jako první sem mluvila s AP a potom s paní učitelkou. Celkově byli rozhovory příjemné a rychle ubíhaly. Bylo vidět, že vše už je ve třídě zajištěno a jsou zde nastaveny hranice a pravidla i mezi dospělými.

První rozhovor tedy proběhl s AP. AP byla žena mladšího středního věku. Jako kvalifikaci měla kurz AP, ale přemýšlela nad doděláním si vzdělání jako paní družinářka. To bylo z toho důvodu, že u daného chlapce ve třídě měla možnost být i v družině a velmi se jí tato práce zalíbila.

Paní AP měla radost z práce a daná práce ji naplňovala, jediné k čemu měla připomínky je platové ohodnocení, které při uživení rodiny, není příliš výrazné. Celkově ji práce AP naplňovala a plánovala ve školství zůstat. Dané dítě bylo její první zkušeností v roli AP, a i když měla dítě s projevy náročného chování, nepřišlo nic, čím by byla nemile překvapená. Byla velmi nadšená z komunikace s paní třídní učitelkou a i ostatními kolegy, kteří ji velmi pěkně přijali. Vždy když potřebovala s něčím pomoci, měla se na koho obrátit.

Rozhovor s paní třídní učitelkou byl kratší a strukturovanější. Bylo vidět, že paní učitelka má dlouholetou praxi a ví, co může od situace s takovým dítětem očekávat. Několikrát zmínila, že je to v této době náročné, ne proto, že dřív by nebyli žáci se specifickými problémy, ale škola měla zastání a podporu v rodině, což v dnešní době není vůbec běžné a spíše se učitelé musí před rodiči ještě obhajovat.

To byla i situace u daného dítěte, komunikace s rodinou byl problém na, který upozorňovala už i paní asistentka. Rodina se školou nekomunikuje a i vztah k chlapci není úplně v pořádku. AP i paní učitelka tomuto vztahu dávali za vinu veškeré chování chlapce.

8.4.2.1 Závěr rozhovorů

Pohled AP

Pohled AP na danou práci a třídu byl pozitivní a příjemný. Bylo vidět, že AP se v práci ve školství zhlédla a chce v ní nadále pokračovat a dál se vzdělávat. Bylo vidět, že dá spíše se svěřeným dítětem na domluvu a více se zaměřuje na jeho samostatnost a působnost ve třídě. S paní učitelkou i ostatním personálem navázala kvalitní a spolupracující vztah, což jí práci dost usnadňuje a některé situace pro ni nejsou zas tolik těžké.

S dítětem vychází dobře a našla si způsob komunikace, který jí s dítětem vyhovuje. Někdy cítí, že chlapec úmyslně překračuje hranice, ale nic není ve stavu, který by příliš překážel. Ve třídě

tráví i čas družiny, což ji baví více než v hodinách. Jde si za tím, že je tady pro daného chlapce a tomu se má věnovat nejvíce.

Pohled třídního učitele na AP

Třídní učitelka měla dlouholetou praxi a bylo vidět, že názor na AP si budovala delší čas. Spoustu situací ve třídě vyřešila sama a to i těch co se týkali pozorovaného chlapce. Bylo vidět, že komunikace a domluva s AP je na velmi dobré úrovni a paní učitelka velmi AP podporovala. Paní učitelka však konstatovala, že jí přijde AP někdy příliš mateřský a daný chlapec častokrát využívá situace. Uměla by si u daného dítěte představit direktivnější přístup a jasně vymezené hranice. Komunikace a vztah mezi nimi jsou však skvěle, možná na tomto záleží více, než mít klid v hodinách.

Celkový náhled na AP

Role AP v dané třídě byla pro mě velmi těžko uchopitelná a několikrát mě napadlo, proč je zde přiřazen zrovna AP. Bylo vidět, že je zde dobře nastavená komunikace všech stran, ale AP se snažil o co největší samostatnost dítěte. Někdy však nezasáhl, kdy podle mého měl.

Bylo vidět, že celkově AP třída přijala a měli paní asistentku rádi, často si sní chodili popovídat jenom tak, školní povinnosti, však plnila pouze u svého svěřeného chlapce. Bylo vidět, že zde už je pozice AP začleněna a přesně ví, co má dělat.

Ve třídě AP fungovali během družiny, kde byl AP více potřebný než v průběhu vyučování. Bylo vidět, že práce v družině AP naplňuje více než během výuky.

8.4.3 Analýza dokumentu

Dítě bylo pouze pod péčí PPP. Nebylo potřeba jiného specialisty. Dítě měl udělen 3. stupeň PO a měl uděleného AP na 30 hodin v týdnu.

Dítě navštívilo poradnu už v první roku svého pobytu ve škole a hned mu byl přidělen AP. Dítě má diagnostikovanou poruchu pozornosti a je v papírech uvedeno i zhoršené domácí prostředí. Chlapec je z velkého množství sourozenců a rodiče příliš nezvládají přípravu do školy.

Chlapec měl ze začátku svého pobytu ve škole problém se socializací a s nastavením hranic. Doma rodiče používají bezhraniční výchovu, což znesnadňuje škole práci. V doporučení jsou jasně uvedeny metody a způsob práce jak s chlapcem pracovat a jak jej motivovat k zadané práci.

Chlapec se ve většině oblastí nachází v pásmu průměru. Ve verbálních činnostech však je zařazen do pásma vyššího průměru, to bylo pozorovatelné i v hodinách. Chlapec má velmi kvalitní porozumění a dokáže si své chování uvědomovat. Chlapce není potřeba vyvádět ze třídy, ale je potřeba důslednost a hlavně podpora v řádném vedení vlastní věci, sešitů, atd.

Úprava metod a obsahu vzdělávání u chlapce nebyla potřeba. Nebylo zasahováno ani do organizace výuky a chlapec veškerý čas trávil se svými spolužáky. Bylo úkolem AP dohlédnout, aby chlapec příliš nevyrušoval danou třídu a aby respektoval autoritu.

8.5 Dítě E

Další šetření proběhlo na jedné z menších sídlištních škol. Jednalo se o chlapce, které v danou dobu na škole už nebyl přítomný, z důvodu udělení ústavní výchovy soudem. Zvolila jsem dva takové případy, kdy nestačila ani péče školy, ani péče asistenta a ani péče školského zařízení a OSPODu a dítě nakonec svou cestu klasickým vzděláváním nezvládlo a muselo být pod mnohem přísnějším dohledem.

Jeden z chlapců nacházející se v době odchodu ve 4. třídě základní školy, jednalo se o chlapce patřící do odlišného etnika. Chlapce jsme měla možnost vidět na konci školního roku 2021/2022, ale pouze v době přestávky a přechodu na oběd. Další pozorování neproběhlo, protože byla chlapci udělena ústavní výchova.

V daném případě, proběhla analýza dokumentů, rozhovor s třídní učitelkou chlapce, dále ještě proběhl rozhovor s ředitelem školy a výchovným poradcem, ale ten byl pouze krátký a uvádějící. AP, který u dítěte pobýval už od dob mateřské školy, byl stále zaměstnán na škole jako AP, ale u jiného dítěte.

8.5.1 Školní vývoj chlapcova chování

Chlapec, pocházející ze šesti sourozenců. Chlapec měl AP napsaného už od mateřské školy, kde byl chlapec zpomalený ve vývoji, kvůli nepodmětnému prostředí. Měl i logopedické potíže, k logopedce ovšem nedocházel.

Ve škole se problémy začali objevovat už od první třídy, kde výuce překáželo nepřipravování se v domácím prostředí. V první třídě byl chlapec udělen do dětského domova, ale v brzké době byl vrácen. Dětský domov chlapce nezvládal a chlapec byl vrácen zpět do rodiny. Od té doby byl chlapec v péči OSPODu. OSPOD často vyžadoval dokumentaci a spolupráci se školou, podle třídní učitelky byl OSPOD pro učitele spíše přítěží, než pomocí, bylo potřeba neustále doručovat dokumenty a pomoc od OSPODu pro učitele příliš nepřicházela.

Chlapec ve třetí třídě propadl, což přinášelo spoustu konfliktů. Když chlapec přišel k mladším dětem, vůbec je nechtěl respektovat a nechtěl se s nimi bavit. Do třídy prostě nezapadl a vezlo se to s ním až do odchodu. Často na ně dorážel a dokazoval, že je silnější. Také se často setkával se staršími a s bývalými spolužáky, což byl zrod dalších konfliktů.

Paní učitelka, se kterou jsem mohla vést rozhovor, měla chlapce v péči poslední dva roky. Když si chlapce přebrala, už byl po péči OSPODu a měl přiděleného daného AP. Práce s chlapce byla

na jednu stranu velmi těžká, ale s chlapcem se dalo domluvit. Bylo na chlapci vidět, že pokud by s ním doma pracovali jinak, měl v sobě potenciál.

Chlapec se, po dobu péče třídní učitelky, projevoval ve třídě jako na houpačce. Někdy byl nositelem humoru, někdy nositelem agrese. Často chodil za školu a dané absence neměl je ani omluvené. Na konci ročníku před odchodem měl udělenou trojku schování.

V pátém ročníku byl chlapec opět soudem poslán do dětského domova, který opět dítě po nějaké době odmítl, že s ním nelze pracovat a dětský domov je pro daného chlapce neúčinný a dětský domov si sní, nedokázal poradit. Nakonec byl přesunut soudem do výchovného ústavu, důvodem přesunu byli krádeže a napadení, které dopadlo pobytem v nemocnici.

8.5.2 Rozhovory

První rozhovor proběhl s vedoucím pracovníkem základní školy. Vedoucí pracovník byl velmi příjemný a rozhovor s ním probíhal přirozeně a bez struktury. Mým plánem nebylo udělat rozhovor s vedoucím, ale po diskuzi s ním mi přišlo, že některé informace jsou zajímavé a stojí za to ji zveřejnit. Pan ředitel mi dokázal vysvětlit, proč jsem měla tolik neúspěchu při hledání respondentů.

Bylo zajímavé vidět pohled i vedoucího pracovníka a někoho, kdo má mít nad vším kontrolu a přehled, ale hodin se přímo neúčastní. Jeho pohled na AP a celkový chod školy byl kladný a dokázal jasně říct klady a zápory. Jeho práce byla obdivuhodná a dodalo to další díl do skládky na pohled na AP.

Po rozhovoru s vedoucím pracovníkem a domluvení podmínek mého výzkumu na dané škole, jsem byla seznámena s výchovným poradcem, který mě poté provedl školou a seznámil s paní třídní učitelkou, která měla daného žáka pod křídly déle jak dva roky. Rozhovor s výchovným poradcem byl krátký a stručný, jednalo se spíše o organizace a vedení školy. A metodické a krizové plány.

NA rozhovor s paní učitelkou třídní jsem měla velkou část prostoru a časové rezervy, mohla jsem se vyptávat opravdu dopodrobna na věci, které mě zajímaly. Žádná otázka nezůstala nezodpovězená, což pro mě bylo příjemným překvapením a jsem této škole velmi vděčná.

Rozhovor s třídní učitelkou začal opsáním příběhu chlapce a jeho socializaci ve třídě. Zaměřila se i na to, co přicházelo s chlapcem z minulosti a s čím si tuto třídu přebírala. Bylo vidět, že daná třída paní učitelce přirostla k srdci a vzpomíná na ni s úsměvem. Když mluvila o cestě žáka touto třídou a jeho situaci, několikrát prohodila, že to takto nemuselo dopadnout, že chlapec byl ve skrytu duše dobrý a sešlo se tolik špatných situací a nepeče, že to dopadlo, jak to dopadlo.

Byla vidět, celková nálada a zklamání. Taky bylo poukázáno kolik dokumentace a papírování muselo proběhnout a stejně to ve výsledku nepomohlo. Bylo několikrát poukázáno na časovou prodlevu, která přicházela při řešení s daným dítětem. Dále bylo poukázáno, jakou roli v tomto případě hrála spolupráce a role AP, který to neměl vůbec jednoduché, protože musel nejvíce hovořit s rodinou, která těžce nespolupracovala.

S třídní učitelkou jsme probrali fungující a nefungující metody pro dané dítě a možný výběr kvalifikovaného personálu. Celý rozhovor trval přes hodinu a byl příliš rozvitý a ke konci už nestrukturovaný.

8.5.2.1 Závěr rozhovorů

Pohled vedoucího pracovníka na AP

Rozhovor s vedoucím pracovníkem dané školy byl jeden z nejzajímavějších rozhovorů, které jsem mohla v rámci mého výzkumu vést. Byla vidět, dlouholetá praxe a naděje v oblasti školství. Pan ředitel poukázal na profesi AP obecně a zaměřil se na pomoc a metodickou podporu od státu pro tyto profese.

Vedoucí se na AP díval, jako na profesi, která školství velmi přináší a obohacuje jej. Je však neštěstí jejich metodický dohled a kvalifikace AP, která často bývá velmi odlišná. Jedná se také o to, že poradna vydá doporučení, kde přiděluje AP, ale výběrové řízení a všechny záležitosti poté už řeší daná škola. To je pro školu jen další zátěž a další dokumenty na víc, které přidělávají práci pedagogům a vedoucím pracovníkům.

Vedoucí často poukazoval na to, že pokud je AP osobnostně kvalifikovaný je opravdu přínosem pro celý kolektiv a hlavně pro dané dítě. Problém nastává ve chvíli, kdy jednoduchá kvalifikace na danou práci, zláká i lidi, kteří tyto osobnostní předpoklady nemají, nebo si ze začátku vůbec nedovedli představit, co bude práce AP obsahovat a co vše se po AP bude chtít. Z toho důvodu, pan ředitel, poukazuje na častou fluktuaci AP a jejich neshody hledání. Obvykle se neshody najdou až po zaučení a navázání alespoň primárního vztahu s dítětem, někdy má, pan ředitel, pocit, že AP je někdy spíš pro dítě břemenem než pomocí, ještě pokud se AP u dítěte často mění, i to se však stává.

Je tedy jasně z rozhovoru cítit, že by pan ředitel uvítal vyšší kvalifikaci AP a jejich větší síto v kurzu. Bylo cítit, že se už na dané škole potkali s nekompetentními pracovníky. Pan ředitel také zmínil, že jedni z nejlepších AP jsou studenti pedagogických škol a speciální pedagogiky, po studiu však tito lidé hledají lépe placenou práci, než je APOD. Vedoucí pracovník zmiňoval spirálu, která neustále se točí a podle jeho názoru jí může ukončit pouze změna zákonů, či alespoň vyhlášek.

Pro konkrétní případ, který jsem sledovala na dané škole, se vedoucí pracovník vyjádřil pouze ve stručnosti, bylo vidět, že z celé situace není příliš nadšený a často opakoval, že ohledně daného chlapce měli spoustu papírování a starostí s OSPODem, ale i tak nebylo pomoci,

protože komunikace s rodinou a práce s rodinou byla na nulové úrovni. Vedoucí pracovník obdivoval daného AP, že to zvládl vlastně tak pěkně a byl opravdu pomocí paní třídní učitelce. Bylo však vidět, že dané dítě je někdy na asistentku pedagoga příliš, uměl by si v té roli spíše představit vyučeného speciálního pedagoga – etopeda a nejlépe muže.

Pohled třídní učitelky na AP

Paní třídní učitelka byla AP velmi zavázaná. Cítila však, že pro daného chlapce, daná AP nenesla příliš autority a chlapec jí velmi často nerespektoval. V průběhu hodin to ještě nějak šlo, ale o přestávce AP opravdu s chlapcem nic neudělal. Pro daného chlapce by si tedy dokázala představit direktivnějšího AP, ale upozornila, že ve výsledku vůbec netuší, zda by to pomohlo. Možná by to byl důvod k častějším konfliktům. Podle paní učitelky byl však AP spása pro třídu jako pro celý kolektiv. Nastavoval zrcadlo celé třídě, bránil ji před daným chlapcem, někdy se však zastala daného chlapce, byla spravedlivá a přímá, to se dětem velmi líbilo. Také dokázala s chlapcem najít diskuzi, aby nerušil ostatní děti při výuce a aby se i zapojoval. Tudíž přítomnost AP v dané třídě si velmi chválí. Po tom co byla chlapcovi udělena ústavní výchova a třída o AP přišla, bylo vidět, jak AP v dané třídě chybí a jak si na něj děti i učitelé přivykli.

Celkový náhled na AP

Funkce AP ve třídě, byla podle rozhovorů mnohem přínosnější pro kolektiv třídy a učitelé než pro daného chlapce. Bylo vidět, že AP přinášel do třídy spíše klid a takovou jemnou nuanci. Dokázal během hodin udržet u chlapce klid, a pokud to příliš nešlo, AP věděl, co si například zahrát s chlapcem, aby chlapec nerušil. Měli určité dohody, které v hodinách fungovaly, bohužel už vůbec nefungovaly o přestávkách, kdy chlapec chodil do starších tříd, kdy AP vůbec nerespektoval a často přicházel do konfliktu s těmito staršími spolužáky.

Celkově AP třídě pomohl a díky němu, třída běžela dále i přes afekty chlapce. AP do budoucna třídě viditelně chyběl a bylo těžké naučit se spolupracovat a řešit konflikty bez něj. Bylo moc dobře, že AP zůstal dále na škole, i když v jiné třídě. Děti ho však stále potkávají a můžou nadále udržovat kontakt, což přijde pedagogům důležité a děti nemají potom pocit zrady anebo ztráty.

8.5.3 Analýza dokumentů

Chlapec byl pod péčí PPP a později i pod dohledem OSPODu. Žák měl uděleno podpůrné opatření 3. stupně a byl mu přidělen AP, z důvodu nezvladatelného chování v kolektivu. U daného chlapce nemusel být vypracován IVP, nebyly provedeny změny ani ve formě ani v obsahu výuky. Chlapec měl diagnostikovanou poruchu ADHD.

Chlapec se projevoval slovní a fyzickou agresí. Narušoval běh hodiny, měl problém s udržením pozornosti a často se zabýval odlišnými věcmi, než byly úkoly zadané. Jeho schopnosti byly po většinou v pásmu podprůměru, byla však zmínka, že se může jednat o nedostatečně podmětne prostředí z domova. Chlapec měl lepší výsledky v úkolech na porozumění a na verbální schopnosti. Školní znalosti byly v pásmu velkého podprůměru, z důvodu neexistující přípravy v domácím prostředí.

Chlapec se v poradně někdy snažil, bylo však vidět, že autorita k dospělým mu tvoří velké problémy. Jde vidět, že si dělá rád věci po svém a nepřijímá radu od starších a zkušenějších. V doporučení je přesné doporučení do výuky a jak s chlapcem komunikovat. Je potřeba dohlédnout i na věci týkající se učiva a zápisů. Problémová je komunikace s rodinou, chlapec má vysoké absence a z toho důvodu bylo problémové splňování učiva.

Chlapec měl vypracovaný krizový plán, který však rodiče nepodepsali a neodsouhlasili.

8.6 Dítě F

Další zkoumaný subjekt byl chlapec nacházející se v půlce prvního stupně. Nacházel se v menší městské škole. Chlapec navštěvoval školu od první třídy. Chlapec je v péči pedagogicko-psychologické poradny, má podpůrná opatření 3. stupně a nachází se u něj AP. U daného chlapce se jen za poslední rok zvládlo vystřídat na 4 asistenty pedagoga.

S daným chlapcem jsem měla možnost strávit jeden z hlavních vyučovacích předmětů, dále jsem chlapce měla možnost vidět v tělocviku. V rámci daného výzkumu jsem měla možnost zachytit změnu AP, a díky otevřenosti škole jsem mohla hovořit i s rodiči. Cesta AP k tomuto chlapci byla velmi zajímavá a důležitá pro jeho situaci.

8.6.1 Pozorování

Pozorování probíhalo od začátku školního roku 2022/2023 až do pololetí. Během této doby se u daného chlapce vystřídali 2 AP, což už bylo po vystřídání 2 AP, kteří z různých důvodů ukončili činnost (viz. Cesta AP).

Pozorování proběhlo třikrát. Dvakrát v předmětu výchovy, které jsou u žáka opravdu problémové a jednou v hlavním vyučovacím předmětu a to v předmětu matematiky, hodina matematiky však probíhala jako dvouhodinová vyučovací hodina. Nakonec a to mě velmi udivilo, jsem měla možnost sedět na jedné ze schůzek s rodiči. Vše se souhlasem všech stran.

Matematika

Dvouhodinovka matematiky začínala hned od ráno od 8 hodin. Na matematice byla už poslední paní asistentka, ale byli s chlapcem pouze krátký čas. Bylo vidět, že chlapec si AP velmi zkouší a zjišťuje, co kdy může čekat.

Já jsem přicházela už 20 minut před 8, abych mohla provést první rozhovor s novou AP a zjistit jak se v dané třídě cítí. Chlapec přicházel až velmi těsně před 8 hodinou, což prý nebylo nic neobvyklého a často přicházel i po 8 hodině. Rodičům bylo několikrát připomínáno, že tohle není vhodné, zaprvé porušují školní řád a za druhé žák rozptýlí celou třídu a i mu samotnému se těžko adaptuje na školu, když si nemůže ráno popovídat se spolužáky a v klidu nachystat věci na hodinu.

Tento požadavek byl vyhověn, až značně po pololetí školního roku 2022/2023. Na hodinu matematiky, tedy že přišel se zvoněním a rodiče ještě potřebovali něco říci AP, tudíž AP přicházel se žákem do třídy až 8:05. To značně rozrušilo třídu, protože ta už byla v procesu vítání se s paní učitelkou. Proběhly i nějaké poznámky na účet chlapcova pozdního příchodu. Bylo vidět, že chlapce to taky rozrušuje a byl velmi motoricky neklidný a celkově zrychlený. AP mu několikrát musel připomínat klid a to, že by měli být více potichu.

Celkově bylo u chlapce vidět, že má problémy udržet pozornost. Projevoval se velkým motorickým neklidem, byl hodně haptický. Neustále vše zkoumal hmatem a často takhle sahal i na spolužáky, což často ústilo v konfliktní situace mezi dětmi. AP ani nestačil vnímat, kdy jsou náběhy na konfliktní situace, protože přicházely velmi rychle. Celkové tempo žáka bylo rychlé a nesoustředěné. Často vyhrkl odpověď na otázku špatně, ale hlavně rychle. Děti se mu často smály, to bylo vidět, že žáka baví.

Žák se často stával terčem posměchu a často se sám stavěl do pozice šaška třídy. Často vyrušoval a měl nemístné poznámky, někdy až vulgární. Několikrát byl žák napomenut nejen AP, třídní učitelkou, ale i dětmi. Celkové klima třídy nebylo vůbec pěkné. Bylo zde vidět, že děti jsou celkově individualisti a každý kope sám za sebe. Nebylo to vůbec přijímané prostředí pro jinakost.

AP musel neustále chlapce motivovat k zadané práci a zabraňovat konfliktním situacím, což někdy opravdu nešlo. Žák se s AP chtěl dohadovat a vzdorovat, to mu ale u AP nebylo umožněno. AP měl jasně direktivní a konkrétní přístup, což mi přišlo pro žáka velmi vhodné. Se žákem nediskutovala a jasně mu nastavovala hranice. Někdy se to odrazilo i ve vztahu k ostatním dětem, které měli očividně k AP respekt. Na jednu stranu chápu, že ostatním dětem připadá zle, ale zase s daným žákem bylo velmi těžké jednat jinak. Tento rozpor byl velmi zajímavý.

Během hodiny bylo potřeba se žákem vyjít na chodbu a udělat si fyzická cvičení. To chlapci velmi pomáhalo a AP na to byl upozorněn hned od počátku práce. Tohle však znamenalo časté dopisování zápisů mimo určenou dobu. Často si se žákem dopisoval látku AP, ale někdy musel žák zápis dopisovat doma. AP vždy nafotil vše, co bylo potřeba a potom to předal chlapci a rodičům.

V matematice byl žák vcelku průměrný, ale neměl s danou látkou větší problém. Všechny chyby očividně plynuly z nepozornosti a neustálého rozptylování. Ne vždy to byl chlapec, kdo podněcoval konfliktní situace. Bylo vidět, že některé děti ví přesně co udělat, aby chlapce rozptýlili. Stačil poté jediný zvuk nebo pohled a byl oheň na střeše.

Obdivoval jsem všechny zúčastněné i daného chlapce. Po dvouhodinách matiky, bylo vidět, jak je to pro všechny únavné a dlouhé. Bylo dobře, že poté přicházela výchova. Někdy však přicházel jazyk a to byli prý velmi náročné dny. Celkově bylo vidět, že AP musí být neustále v pozoru.

Tělesná výchova

Tělesnou výchovu jsme viděla na začátku školního rok s předchozím APOD. Byla to žena ve střední dospělosti, která sama měla doma dvě malé děti. Už příchod do tělocvičny byl náročný, chlapec se nechtěl převléct a chtěl cvičit v tom, v čem měl na sobě. AP se snažil chlapce přesvědčit, že to nejde, ale to bylo, neučiní. Chlapec si sundal kalhoty i se spodním prádlem a začal běhat po chodbě nahý a odmítal si obléct trenýrky s kraťasemi. Chodba byla našťastí celku

prázdná, byli zde pouze spolužáci daného chlapce. Chlapci se rozesmáli a brali to jako srandu, holky začaly pištět a křičet na chlapce. Paní učitelka odvedla v tomto pozdvižení třídu do tělocvičny. AP chlapce chytil a začal se s ním hádat, to vůbec nemělo smysl a bylo vidět, že chlapec má z celé situace srandu.

Po tomto incidentu se chlapec po určité době oblékl (až neměl publikum, dle mého názoru) a odcházel s AP do tělocvičny za ostatními dětmi. Po příchodu si děti neodpustili poznámku na chlapce, chlapec reagoval agresivně vůči daným dětem. AP musel zasáhnout fyzicky a chlapci kontakt zabránit. Paní třídní učitelka uklidnila zbylé děti.

Při rozvíčce dělal chlapec neustále opičky a snažil se narušovat okolí. Při hře s míčem byl však velmi koncertovaný a bylo vidět, že tato aktivita ho baví a dokáže pracovat ve skupině. Problém nastal, když porušil pravidla a děti mu to dali výrazně najevo a začali po něm křičet, což vedlo k velké atace. Chlapec začal křičet kopat kolem sebe a musel být vyveden a pomoci jak AP tak třídní učitelky, z daného prostoru. Do konce hodiny se nevrátil a následoval rozhovor s AP ohledně situace. Tento rozhovor mi přišel ze strany AP nevhodný a lehce na bázi emočního vydírání, což na chlapce nemělo vůbec žádný vliv.

Nakonec si šla s chlapcem promluvit třídní učitelka což si myslím, že zabralo a žák se mohl vrátit do kolektivu na poslední hru, kterou všichni znali a očividně měli velmi rádi. Ta už proběhla v pořádku pouze za dohledu AP.

Výtvarná výchova

Do výtvarné výchovy jsme měla možnost nahlédnout po pololetí a po době, kdy se už poslední AP sžil s daným dítětem a celkově s většinou třídy a nejvíce s třídní učitelkou. Bylo vidět, že vztah dítě s AP je nastavený a dítě přesně ví, co může od AP očekávat a naopak. To vnášelo do celé třídy klid a pohodu, to bylo vidět už na první pohled.

Dnes měli děti pracovat s akvarelem. Měli k použití pouze modré a žluté barvy a měli tvořit zimní přírodní scénérie. Bylo vidět, že děti jsou na práci s akvarelem zvyklé a těšili se na danou práci. Některé děti měli připomínky, že by rádi pracovali s více barvami než pouze s modrou a žlutou. Pozorované dítě bylo opět motoricky značně neklidné a opět mělo větší potřebu vše hapticky zkoumat. Ale bylo zaměřené na komunikaci s AP, co vlastně si představuje pod pojmem zima, krajina a podobně. Slyšela jsem hlavní rozhovor o sněhulákovi, který by si chtělo dítě postavit.

Dítě si samo vzalo potřebné pomůcky, mělo potřebu být jako první nachystaný a dát to všem najevo. V tom už měl kolektiv očividně naučeno, si toho nevšímat a brát to jako součást povahy chlapce. To se mi velmi líbilo. Chlapec se etdy nachystal a bez toho aby čekal na vyzvání chtěl začít tvořit. Na to ho AP zastavil a dal mu najevo, že je třeba počkat na ostatní a na paní učitelku, AP se snažil vysvětlit, že pokud jsem první, někdy potom musíme počkat a moc si neulehčíme. Bylo vidět, že chlapec se snaží zapojit a dávat vlastní příklady.

Po vyzvání paní učitelky chlapec začal tvořit. Bylo vidt, že byl moc rychlý a často se mu nedařilo tak jak potřeboval. Dokonce si vyprosil další ppapír, protože ten aktuální vyhodil. AP se mu snažil velmi pomoc a druhý obrázek dopadl moc pěkně a i chlapec měl z něj velkou radost. Bylo vidět, že se mu mnohem lépe pracuje rukama, než logicky a hlavou. Občas měl tendence svou pozornost přenést k ostatním, ale to AP hned otáčel a vracel se ke sněhulákovi, o kterého se na daném obrazu snažili. To povětšinou zafungovalo. Bylo vidět, že je velmi důležitá motivace chlapce, a že pokud se najde jde to mnohem jednodušeji a chlapec dokáže krásně pracovat.

8.6.1.1 Závěr pozorování

Projevy dítěte

Projevy dítěte byly značně ovlivněny poruchou a pozornosti. Chlapec byl značně motoricky neklidný a inklinoval k haptickým projevům vůči okolí a spolužákům. Často zacházel s věcmi jinak než na co byly určené, s věcmi házel, kousal je, rozptyloval spolužáky pomocí daných předmětů, atd. Často inklinoval k donucení pozornosti, spíše od spolužáků než od dospělých. Byl radši šaškem, ale středem pozornosti než upozaděm. U všeho musel být první a chtěl vždy vyhrát. Často však po vyvolání nebo možnosti přišlo zklamání v podobě neúspěchu, čemuž se žák bránil zesměšněním sama sebe. Bylo vidět, že nad věcmi nepřemýšlí a je impulzivní.

Spolupráce dítěte s AP

První pozorovaný AP

Bylo vidět, že vztah mezi AP a daným dítětem je narušený a žák AP vůbec nerespektuje. Ap se ze začátku svého působení snažil chovat jako ochranný až maminkovský typ, což na daného žáka vůbec nepůsobilo. Často mezi nimi docházelo ke konfliktům a hádkám, které musela řešit třídní učitelka nebo dokonce rodiče.

Některé metody daného AP nebyli vůbec vhodné k danému dítěti a někdy do školy. Bylo pochopitelné, že se žákem to nebylo vůbec jednoduché, ale AP neustál svou situaci. Dítě

přestalo chtít docházet do školy a na AP si často vymýšlelo nesmyslné příběhy. Celkový vztah byl ale natolik narušený, že po konzultaci všech stran a doporučení vedení, bylo s daným AP rozvázáno pracovní vztah a k dítěti se začal hledat nový AP

Druhý pozorovaný AP

Už při prvním pohledu bylo znát, že vztah mezi druhým AP a s dítětem, byl úplně odlišný než s prvním. Měla jsem to štěstí tento vztah vidět od počátků, kdy si žák AP oťukával, a hledali k sobě společnou cestu. Až po dobu kdy si přišli na chuť a chlapec začal AP přijímat a respektovat ho.

Chlapec potřeboval specifický přístup a na ten poslední AP aspoň částečně přišel. Dítě se tedy chovalo pořád někdy nezvladatelně, ale u se nepotřebovalo s AP hádat a někdy i dokázal pracovat pod dohledem AP. AP byl direktivní a nedal příliš chlapci si hrát s hranicemi a pravidly. Dokázal také využít jakoukoliv motivaci a snažil se ji neustále rozvíjet. Taký velmi pěkně komunikoval a spolupracoval s rodiči, což celé situaci dodalo oporu z domů.

Spolupráce AP s třídní učitelkou

První pozorovaný AP

Komunikace mezi AP a třídní učitelkou byla v rámci normálu. AP se snažil přizpůsobit chodu třídy a vyhovět požadavkům třídní učitelky. Bylo vidět, že však nejsou na stejné úrovni a AP je jako pomocný personál. AP nebyl seznamem s průběhem hodiny, a proto se občas stalo nedorozumění, hlavně z důvodu vyvádění chlapce ze třídy.

Bylo vidět, že se třídní učitelka s AP dopředu neodmlouvají na průběhu hodiny ani třeba nějaké alternativy pro daného chlapce. Během hodiny byl však AP vždy po ruce a ná druhou stranu pokud potřeboval AP pomoci s daným chlapcem, třídní učitelka byla ihned po ruce. Prostředí bylo spolupracující a příjemné, jen bylo vidět na obou stranách, že přišli vykonat pouze svou práci a nemají motivaci dělat příliš navíc.

Druhý pozorovaný AP

Druhý AP měl podle všech situací velmi podobnou zkušenost jako předchozí AP. Byl však více součástí třídy, tedy aspoň dle mého pocitu. Nevěděl však co se bude dít, a také to občas přineslo komplikace, kvůli vyvádění dítěte ze třídy. Bylo však vidět, že daný AP se mnohem více zajímá a sám byl zrodem dané komunikace a dopomoci.

Bylo zde vidět, že pokrok nastal, když se dopomoci vložilo školské poradenské pracoviště, které začalo s personálem pracovat a snažil se mu dopomoc ke společné spolupráci a komunikaci. Tento krok velmi pomohl a podle všeho měl přijít už mnohem dříve. Po tomto zásahu se ve třídě začalo prý lépe pracovat a vše nabralo snad ten správný směr.

Socializace ve skupině

Chlapec měl ve skupině náročnou roli, sám se často stavěl do role šaška a baviče třídy. Bylo vidět, že některé děti mají averzi vůči jeho osobě, to se projevovalo, že vedle nechtěli sedět, odmítaly být s chlapcem ve skupině apod. Některé děti zase naopak žáka vyprovokovali a bavilo je, se dívat na reakce ostatních. Často za některé situace pozorovaný žák nemohl, ale byl úmyslně vyprovokovaný.

Do budoucna udě nejspíš těžké pro žáka najít si místo ve třídě a být pro děti rovnocenným partnerem. Věřím, že společnou prací všech stran se to podaří, ale cesta to bude náročná. Tím, že žák odbíhá jak ke slovní tak k fyzické agresi vůči spolužákům, je to o to složitější. Bohužel, změny AP k tomu nebyli vůbec do pomocné a spíše situaci zkomplikovaly.

8.6.2 Schůzka s rodiči

Schůzka s rodiči pro mě byla velmi zajímavá. Nabídla mi ji speciální pedagožka, že je čeká společná schůzka týkající se AP a že u ní bude i vedení školy, školské poradenské pracoviště, třídní učitelka AP a rodiče. Byla jsem překvapena a souhlasila jsem s přítomností na schůzce. Rodiče také souhlasili, a proto již nic nebránilo k uskutečnění schůzky.

Schůzka se nesla v příjemné atmosféře a bylo vidět, že všechny strany chce, aby se daná situace vyřešila a aby vzdělání chlapce probíhalo jak nejlépe je možné. Schůzku si přáli rodiče a vedení jim vyšlo vstříc. Rodiče chtěli probrat AP a případně jeho možnou změnu.

Úvodní slovo si vzalo vedení školy, seznámilo se s tématem schůzky a seznámení všech stran. Poté dostali slovo rodiče, kteří schůzku navrhovali a měli možnost se vyjádřit jako první. Sdělili své obavy o schopnosti AP a k projevům chlapce doma, které u dřívějšího AP nebyli. Byli nešťastný z neustálých změn a nepříjemných konfliktů, které se chlapci dějí. Některé věci, které chlapec doma říkal, byli zveličené, ale oni nevěděli podle čeho usuzovat. Nebyli spokojeni s komunikací s paní třídní učitelkou a s AP, ohledně chování chlapce.

Potom dostala slovo třídní učitelka a asistentka pedagoga. Spousta situací se vysvětlila a došlo se ke zdárnému vysvětlení. Bylo však vidět, že některé metody AP na dítě opravdu nefungují a

někdy AP přispívá ke konfliktním situacím. Rodiče byli otevřeni domluvě, ale naznačili, že by byli rádi, kdyby se začalo uvažovat o změně AP u jejich dítěte.

Poté dostalo slovo ŠPP, které se zavázalo k pravidelným hospitacím a dopomoci dané třídě a AP. Takto byla schůzka ukončena. Během však 14 dnů nepřišlo k žádným změnám a spíše zhoršení situace a proto se došlo k závěru, že jediná možná volba bude opravdu AP vyměnit.

8.6.3 Rozhovory

Rozhovory proběhly během prvního pololetí 2022/2023. Rozhovor proběhl s posledními dvěma AP, s třídní učitelkou a se speciální pedagožkou, která třídu velmi často navštěvovala a metodicky pomáhala celé třídě s ukotvením pozice AP, bylo vidět, že daná třída je celkově komplikovaná a náročná.

První rozhovor proběhl se speciální pedagožkou na začátku školního roku, která byla při přijímání druhého i třetího AP k danému dítěti. Byla z celkové nalazena stí třídy velmi nesvá a celkové naladění rozhovoru, bylo plné naděje ke třetímu AP. Dítě se projevovalo velmi náročně a i komunikace s třídní učitelkou nebyla nejjednodušší. Často se v rozhovoru obracelo na funkčnost prvního AP, což byla ale paní družinářka, která pouze takto vypomáhala, ale při tom to fungovalo skvěle. Další AP byl pouze krok vedle a během měsíce opustil dané místo. Proto se vkládalo naděje do 3 asistenta pedagoga, hoch k tomu špatně snášel změny a bral jako podraz, že první AP musel skončit. Navazovalo se s ním stále hůře dobrého vztahu a vše se pouze komplikovalo.

Když jsem ve zkratce hovořila se speciálním pedagogem podruhé, bylo vidět, že ho zklamal další výběr AP a do nového už tolik nadějí nekládal. Bylo vidět, že si je vědom, že třídě musí věnovat mnohem více času a dané třídě pomoci.

Rozhovor s třídní učitelkou byl zajímavý a přišel mi chladný a pouze z povinnosti. Vlastně jsem se nedozvěděla nic nového, ale pochopila jsem proč komunikace mezi třídní učitelkou a AP někdy vážne. Třídní učitelka si vše vedla řádně a vhodně pro dané děti, byla však uzavřená a introvertní povahy, což často nedopomáhalo celé situaci. Rozhovor byl diskrétní a krátký, mnohem více mi přinesl rozhovor s AP a speciální pedagožkou.

Rozhovor s předposledním AP byl příjemný a ubíhal rychle. Jednalo se o paní ve středních letech, která doma měla dvě děti. Budila mateřským dojmem a bylo vidět, že nemá předchozí zkušenosti s dětmi s projevy problémového chování. Byla milá, ale některé věci viděla jinak,

než si představovali rodiče a škola. Tato paní asistentka by byla vhodná k dítěti, které spíše potřebuje individuální a mnohem jemnější péči než dané dítě.

Rozhovor s poslední a zatím aktuálním AP byl příjemný a naplněn humorem. Jednalo se o paní ve středních letech, která měla vystudované učitelství německého jazyka na druhý stupeň. Několik let učila na velké základní škole a potřebovala změnu, proto začala hledat práci jako AP. Tudíž pro ni byla výzva, když ji přijali pro daného chlapce. Tuto výzvu přijala a rozhodla se začít s daným chlapcem pracovat. Jako AP byla direktivní a neústupná, oplývala ale humorem, což byl kanál, přes který si s chlapcem vytvořila vztah. Důležitá také byla spravedlnost a jasně vymezené hranice, také neústupnost, kterou zvládala s přehledem, díky své dlouholeté zkušenosti s dětmi na druhém stupni. Myslím si, že tento AP je dobrou cestou pro dané dítě.

8.6.3.1 Závěr rozhovorů

Pohled AP

Pohled posledního AP byl pozitivní a naladěný příjemně do budoucna. Věřil, že se s dítětem dá obracovat. Občas se zmínil, že je náročné vnímání pozví, když dlouhá léta byla také učitelkou a některé věci by dělal odlišně, než aktuální paní učitelka. Ale učí se nové pozice a často si uvědomuje, jak je příjemné nemít tolik povinností a úkolů. K danému chlapci si našla cestu přes humor a pevnou ruku, některým dětem ví, že přijde přísnější, ale potřebuje tak budít, kvůli svému svěřenci, ale zmiňuje, že ji tento pohled někdy mrzí. AP se těší na další spolupráci a doufá, že dítě bude nakonec normální student a nebude jí potřebovat.

Pohled speciálního pedagoga

Pohlédl speciálního pedagoga byl v průběhu vcelku pesimistický. Byl neustále stavěn do role nefungující třídy a nefungují ho AP či kolektivu a byl terčem častých stížností rodičů a také třídního učitele. Třetí AP byl pro něj světlo naděje, což se ukázalo nakonec milným a špatným krokem. Až poslední AP přináší určitou vlnu pohody a stálosti. Teď se teprve ukazuje, jak moc je důležitá povaha všech zúčastněných a jejich motivace k práci na škole. Pro speciálního pedagoga je někdy velmi náročné natí dostatečně kvalifikované lidi a zároveň povahou takovou, aby si sedli jak s třídní učitelem, tak s dítětem a nejlépe i s rodiči.

Pohled třídního učitele

Třídní učitelka byla strohá a moc jsem se nedozvěděla. Svou práci si odvedla bezchybně a u dětí byla oblíbená. Myslím, že to vše odráželo akorát její introvertní povahu. Bylo vidět, že

potřebuje čas, aby komunikovala s novým člověkem. Rozhovor semnou a mé návštěvy přijmula pouze jako součást své práce.

Celkový pohled na AP

Cesta k tomu vhodnému AP trvala rok a byla poněkud náročnější, než bývá zvykem. Dvakrát se chlapec musel potkat s AP, který nebyl vůbec vhodný k jeho povaze a k celkové pouze třídy. Musel se rozloučit s prvním AP po krátké, ale plně fungující době a poté dlouho musel čekat na někoho, kdo mu nabídne tu vhodnou péči. Bylo vidět, že tato cesta byla náročná pro všechny zúčastněné strany a nechala spoustu šrámu na některých myšlenkách. Bylo nesnadné koukat, jak složité bylo najít dostatečně vhodného člověka, a kolik problémů může napáchat nesprávná osobnost AP. Bylo na snad jen doufat, že ta cesta, kterou nastavil aktuální AP bude ta správná a vše už se ponese v klidnějším duchu, než tomu bylo v předchozím roku.

8.6.4 Analýza dokumentů

Chlapec je v péči PPP od své druhé třídy, nástup do první třídy proběhl bez odkladu. V první třídě nebylo potřeba zásahu od dané poradny. Žádost o vyšetření byla podána v polloletí a vyšetření proběhlo velmi záhy. Dítě tedy dostalo 3. stupeň podpůrného opatření, bez IVP a s přiděleným asistentem pedagoga na 30 hodin týdně.

Chlapec trpí výraznou poruchou pozornosti se sníženou citlivostí v sociální oblasti a zvýšenou úzkostí. Chlapec je i v péči specialisty, za kterým odchází s rodinou.

Kognitivní vývoj chlapce se nachází v pásmu středního průměru, jeho výkon je velmi nerovnoměrně rozložený. Většinou je jeho výkon ovlivněn celkovou motivací a jeho soustředěním. Chlapec je velmi snadno unavitelný a potřebuje soustavnou pomoc při výkonu úkolů, také potřebuje neustále motivovat, bez vnější motivace není chlapec schopen dokončit zadané úkoly.

Chlapec se projevuje motorickým neklidem, který je doporučen tolerovat a v menších dávkách úplně přehlížet. Neustále podporovat, motivovat a dohlížet na dokončování úkolů, s čímž je u chlapce veliký problém. Je doporučeno dělat častěji přestávky a přizpůsobit se unavitelnosti chlapce. Jasně stanovení a dodržování pravidel a hranic, je velmi důležitá důslednost a spravedlnost v případě chlapce. S chlapcem je důležité komunikovat jasně a srozumitelně, nejlépe kouskovat daná zadání. Nefunguje domluva, spíše přímocárnost.

Chlapce je možné vyvést ze třídy. Na to škola použila krizový metodický plán pro dané dítě, se kterým byli všechny strany srozuměni, a je možné jej využívat.

8.7 Dítě G

Chlapec, který byl nakonec umístěn do ústavní výchovy. Jednalo se o chlapce, který pocházel z jedenácti sourozenců. Mimo daného chlapce byli však všechny děti umístěné do dětského domova. Chlapec pocházel z romského etnika.

Chlapec docházel na danou školu do 5. třídy, poté byl soudem umístěn do ústavní péče a to do dětského domova se školou. Celkově práce s chlapce byla náročná a spolupráce s rodinou byla neexistující.

U daného chlapce jsem měla možnost mluvit s paní třídní učitelkou, se speciálním pedagogem a měla jsem možnost nahlédnout do dokumentace ohledně daného dítěte. Bohužel možnost pozorování jsem už nestihla, přišlo mi však vhodné, tento případ ukázat, stejně jako případ u dítěte E.

8.7.1 Školní vývoj chlapcova chování

Chlapec měl uděleného AP až od pozdějších ročníků. Jednalo se tedy o chlapce romského původu, byl z jedenácti dětí, všechny děti byli však umístěné do DD, mimo tohoto chlapce. O chlapce se více starala babička, i ta však nezvládala dítě motivovat a nastavit mu hranice.

Už od první třídy byli s chlapcem potíže, největší potíž byla v tom, že chlapec nemluvil s dospělými a neuznával autoritu. Jedině s kým hovořil, byli děti, což často dostávalo pedagogy do úzkých. AP byl přidělen až v půlce druhé třídy, což podle pedagogů bylo pozdě než mělo. Byl však problém s domluvením vyšetření v poradně. Rodiče se školou nekomunikovali a dlouhou dobu se odmítaly objednat na vyšetření.

Dítěti po návštěvě v poradně bylo doporučeno IVP, péče AP, a lehcou změnu metod výuky, protože u chlapce dosavadní metody neměli význam. Chlapec měl diagnostikované ADHD, nebyl však pod péčí specialisty.

AP, který byl danému chlapci přidělen, byl podle pedagogického sboru nešťastnou volbou. Daný AP byl podle paní třídní učitelky neempatický, plnil si svou práci, kterou musel, ale chyběl mu cit a pochopení pro situaci.

Celková práce s chlapcem byla velmi náročná. Bylo podezření na psychickou poruchu, ale rodiče odmítli řešit a navštívit odborníka. Chlapec tedy reagoval pouze na děti, nereagoval vůbec na dospělé. Neustále strhával pozornost na sebe a neustále vyrušoval ostatní ve třídě, bylo velkým problémem se s daným chlapcem domluvit a většinou bylo jediná cesta chlapce vyvést ze třídy.

Bylo vidět, že daný chlapec neměl dobré rodinné zázemí. Nosil plesnivou tašku, neměl svačinu. AP o to měl zájem pouze částečně, neplnil funkci osobní, kterou měl podle doporučení také plnit. Chlapec očividně za spoustu věcí nemohl a spoustu věcí bylo způsobeno nevhodnou péčí rodiny. Nikdo a ani AP, mu podle pedagogických pracovníků nadal potřebnou péči a u daného chlapce si to vybralo svou daň.

I přístup pedagogů nebyl vždy pro chlapce ten správný, sešlo se tolik špatných událostí, že pro chlapce byla nakonec záchrana. V tomto případě se musela po odchodu chlapce psát případová studie, což v případě dané školy, bylo další papírování pro školu a zase spousta povinností, které byli pro školu vcelku složité.

8.7.2 Rozhovory

Rozhovor proběhl s třídní učitelkou daného chlapce. Rozhovor byl strukturovaný a vcelku krátký. Bylo vidět, že daná paní učitelka je z celho případu nešťastná. Několikrát odkázala na to, že chlapec nebyl zlý, že sám za to nemohl. Celá situace byla pro paní učitelku neuchopitelnou a často si říkala, jak je tohle vůbec možné. Proč byl chlapec stále v rodině? Proč to nikdo neřešil dříve. To vše byly otázky, které padly v průběhu rozhovoru a někdy ne pouze jednou.

Bylo vidět, celková neochota systému a nepřipravenost školy na takovou situaci. Situace v rodině byla opravdu špatná, vůbec nikdo nechápal, jak je vůbec možné, že tento chlapec už vlastně není v dětském domově dávno.

Bylo vidět, že paní učitelka, měla výtky k vybrání AP k danému dítěti. Často si říkala, zda by to nebylo s jiným AP jiné, ale také být nemuselo. Často paní učitelka přemýšlela, co by mohlo být, kdyby, ale také si říkala, že by to mohlo být ještě horší, a že chlapec mohl nakonec skončit jinde než v dětském domově.

8.7.2.1 Závěr rozhovorů

Pohled třídního učitele na AP

Pohled paní třídní učitelky na daného AP, byl vcelku jasný. Byla to volba vedle. AP si pouze vždy přišel splnit svou pracovní dobu a povinnosti, ale pro dítě neudělal nic navíc. AP ani nevadilo, že s ním daná rodina nekomunikuje a nesnažil se o zavedení kontaktu. Také po osobní stránce se o dítě příliš nezajímal, zajímalo ho pouze to co bylo v jeho náplni práce. S AP byl po odchodu chlapce rozvázan pracovní vztah. Což si paní učitelka myslí, že bylo správné.

8.7.3 Analýza dokumentů

Chlapec byl v péči PPP od druhé třídy, což bylo na daný případ vcelku pozdě. Chlapec byl zařazen do 3. stupně podpůrných opatření, byl mu přidělen AP, měl mít vypracován IVP a dokonce navštěvoval i hodiny speciálně pedagogické péče jednou týdně.

Chlapec měl upravené metody výuky a v některých předmětech i obsah výuky. Chlapec měl diagnostikované ADHD a bylo zde doporučení vyhledat specialistu, ohledně kognitivních schopností. To se však nestalo.

Chlapec v poradně reagoval špatně, až skoro vůbec. Bylo náročné provádět komplexní vyšetření. Chlapec odmítal komunikovat a spíše ukazoval. Ve většině případech byl v pásmu podprůměru.

AP měl v doporučení rozepsané úkoly a povinnosti, které v případě chlapce musel plnit. Někdy měl suplovat i sféru osobního asistenta. Což se podle rozhovoru nedělo. AP měl komunikovat s rodinou a snažit se chlapce motivovat o péči o sebe.

Metody výuky byly pozměněné, aby vyhovovaly chlapcově tempu, které bylo pomalejší a volnější. Chlapec měl nedostatky v oblasti porozumění a bylo třeba mu zadné úkoly kouskovat a doplňovat ho. Chlapec byl často unavitelný a někdy i během vyšetření začínal podřimovat. V doporučení je uvedeno, že je lepší držet chlapcovo pomalejší tempo a nechat chlapce i odpočinout.

9. Shrnutí výzkumného šetření

V rámci daného výzkumného šetření byla využita metoda kvalitativní. Metody sběru dat byly využity pozorování, analýza psaného textu a nestrukturované rozhovory. Celé výzkumné šetření probíhalo lehce přes jeden rok.

V průběhu výzkumu jsem měla možnost pozorovat 8 dětí, ale v rámci výzkumu bylo možné použít pouze 7 dětí. V daném období jsem měla možnost mluvit dohromady se šesti asistenty pedagoga a s některými vícekrát. Rozhovor byl proveden se všemi třídními učiteli dětí a ve třech případech i s vedoucími pracovníky daných asistentů. V jednom případě jsem měla možnost být i na schůzce rodiči a sledovat výměnu AP, přímo v průběhu mé práce.

Během práce jsem analyzovala několik doporučení z poradenského pracoviště, dále jsem měla možnost nahlédnout na krizové metodické plány a další metodické pokyny, týkající se chování daných dětí. Velmi mě překvapilo, kolik dokumentace musí škola vést, ale ke spoustě dokumentů mě školy nepustili. Byla vidět profesionalita a snaha ochránit děti, před únikem informací.

Většinu asistentů pedagoga jsem měla možnost sledovat déle než pouze jedenkrát. Nejčastěji šlo o dvě pozorování v rozmezí půl roku. Velmi mě překvapila různorodost osobností, vzdělání a doby praxe mezi AP. Vždy jsem se setkala s absolutně odlišným člověkem, než byl předchozí sledovaný AP. Bylo velmi zajímavé v této souvislosti mluvit s třídními učiteli, kteří jsou nejbližšími pedagogickými pracovníky daného AP.

Z daného výzkumu lze říci, že většinou je pro dítě výhodnější mít APOD. Jsou však i případy, kdy AP danému dítěti není vhodný a je potřeba hledat jiného člověka. Během šetření se mi ukázala, že velmi důležitým faktorem je osobnost a adaptabilita asistenta pedagoga. Pokud je AP spolupracující a dokáže pevně stát a nastavit si hranice, je tato funkce přesně rozvíjející tam, kde být má.

Byla znatelná častá fluktuace AP a to i za dobu mého výzkumu. Tato fluktuace svěřeným dětem vůbec nesvědčí a jejich důvěra ve školní prostředí je několikrát poznamenána nevhodnou zkušeností. V nejhorších případech se žák musí ještě vyrovnávat s metodami, které nejsou příliš vhodné k rozvoji daného žáka. Jsou to metody založené na trestech a nebo slovním vydíráním, bohužel i takové případy mohou nastat. Pak není jiný řešení, než dané AP vyměnit.

Několikrát jsem se setkala, že AP u dětí s projevy náročného chování byl buď málo empatický, což se projevilo na vztahu s dítětem a nebo příliš mateřský, to se zase projevilo na

nedodržování stanoveného chování ze strany žáka. Bylo třeba tedy brát v úvahu osobnost a také praxi APOD. Podle výzkumu je praxe AP důležitější, než jeho vzdělanost.

Metody AP byly lehce odlišné v každém sledovaném subjektu. Zde záleželo vešmi na osobnosti žáka a celkovou dynamiku kolektivu. Ve všech případech však bylo důležité dostatečné nastavení hranic, jejich jasné vymezení, jasné následky a také spravedlnost, kterou žáci velmi vnímali a odkazovali se na to. Bylo vidět, že pokud AP měl dobrý vztah a měl pozitivní vliv na dítě a jeho projevy chování, byl tento AP velmi spravedlivý a často se během pozorování zastal svěřeného dítěte a ne kolektivu.

Bylo vidět, že každý kolektiv k danému žákovi přistupuje svým způsobem a dynamikou vlastní dané skupině. Někde jsou tyto děti nosičem zábavy, rozproudění a trochu i uznávání, protože často neuznávají autoritu, Často jsou však tyto děti vyčleňovány a děti se k nim chovají podrážděně a vedou nemístné řeči na danou osobnost dítěte. AP u těchto dětí by měl sloužit i jako prostředník mezi sociální skupinou a daným dítětem. Důležitou prací AP je předcházet agresivnímu chování na okolí a věci, což děti velmi často vzdaluje od daného dítěte.

Z celkové práce jde vyčíst, že AP pro děti s projevy náročného chování dopomáhají k pozitivním změnám jejich chování, ale závisí na spoustě faktorů. Jedním z nejdůležitějších faktorů je osobnost a adaptabilita AP a daného dítěte. Mezi důležité faktory také patří vztah mezi AP a učitelem. Pokud tento vztah není na dobré úrovni, překáží a znesnadňuje to práci profesí AP i učitele.

9.1 Zodpovězení výzkumných otázek

Přináší práce AP přidělenému k dítěti s projevy náročného chování významně pozitivní změnu v jeho projevech?

Jak vyplývá ze shrnutí, významně pozitivní změnu v chování u dětí s náročnými projevy chování můžeme jasně ukázat pouze u dvou případů ze sedmi. U dalších dvou dětí k tomuto výraznému zlepšení došlo, až po nalezení vhodného AP. Bylo potřeba najít vhodnou osobnost k dítěti a zároveň k třídnímu učiteli a vyhovující pro dané rodiče. V jednom případě se tyto projevy podařilo nastavit pouze ve výuce, ne však při volnějších aktivitách (přestávky, přechody, výchovy). Ve dvou případech neměl AP, žádný vliv k jakékoliv změně chování u dítěte.

Lze tedy říci, že tento jev nenastává vždy po přidělení AP k dítěti s projevy náročného chování. Záleží na několika faktorech. Nejčastěji zmiňované faktory jsou: osobnost AP, osobnost dítěte, spolupráce, nastavení hranic, zájem o dítě, adaptabilita AP. Je tedy vcelku náročné najít takového AP, aby se projevy chování obrátili k pozitivnímu vývoji. Pokud se však najde AP, který splní všechny předpoklady, tento jev pozitivního směru nastává vcelku brzké době.

Jakou roli, pro práci s dětmi s náročnými projevy chování, má vzdělání a kvalifikace AP?

Ze závěru vyplývá, že na vzdělání AP nezáleží při péči o dítě s projevy náročného chování. Při každém rozhovoru s vedoucími pracovníky, či pedagogickým sborem bylo vzdělání a kvalifikace několikrát zmíněna. V rozhovorech bylo řečeno, že AP s kurzem si většinou neumí představit, co jej čeká. Podle výzkumu však nezáleželo tolik na vzdělání AP, jako na jejich osobnostní kompetenci, schopnosti adaptability a doby praxe.

Nejllepší výsledky měli mladší ženy, které měli pouze kurz pedagoga. Všechny však zamýšlely dodělat si vzdělání v pedagogickém oboru. Nejčastěji na pozici vychovatele. Pokud se jednalo o AP s vysokou školou v pedagogickém oboru, práce s dítětem a jeho snížení náročného chování byla skoro vždy na správné cestě, jinak to však bylo ve vztahu mezi pedagogy.

Bylo znatelné, že vysokoškolsky vzdělaní se v dané práci cítí na tzv. „druhé koleji“. Někdy neví, jak moc mohou do práce pedagoga zasahovat. Často zde byl projev nejistoty a strachu „*Co když tohle mi už nenáleží?*“ Byla však znatelná výhoda praxe ve školství.

Bohužel, se mi v rámci výzkumu nepodařilo pracovat s kategorií studentů pedagogických oborů, kteří mají tuto profesi možnost vykonávat během posledních let studií.

Je stěžejní pro práci s dítětem s projevy náročného chování vztah mezi AP a učitelem nebo spolupráce s rodinou?

Podle zjištěných dat je velmi důležitá spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Ne však přímo stěžejní pro projevy chování daného dítěte. Pokud je vztah na dobré úrovni, je práce pro asistenta pedagoga i učitele mnohem jednodušší a pro osobní psychohygienu velmi pozitivní.

Pokud vztah mezi učitelem a AP není dobrý a spolupracující, musí fungovat alespoň na bázi tolerance a vzájemné spolupráce alespoň ve vztahu k dítěti. Tento vztah se však mnohem více odráží na celkové kolektivě třídy, než na daném dítěti. AP v těchto případech funguje pouze pro dané dítě a tolik nepomáhá s péčí o ostatní děti. Danému dítěti je však v rámci své práce plně k dispozici a často je vidět snížení projevů náročného chování.

Pokud si však asistent pedagoga a učitel osobnostně nenesou vůbec, je lepší hledat jiného AP. Tato spolupráce není vhodná ani pro dítě s projevy náročného chování, ani pro daný kolektiv.

Spolupráce AP a rodiny je velmi komplikovanou a složitou složkou této profese. Pokud je vztah nastavený v rámci pravidel, která všechny strany dodržují a souhlasí s nimi. Tento vztah poté velmi napomáhá s péčí o svěřené dítě. Takový vztah si potom chválí všechny zúčastněné strany a je to ku pomoci s chováním daného dítěte. Velmi často se však AP setkávají s rodiči, kteří je berou jako osobní asistenty a překračují hranici profesního chování. Tito AP jsou pak velmi často kontaktováni na svá osobní čísla, musí odpovídat mimo svou pracovní dobu, atd. Je důležité si uvědomit, že AP s danou rodinou komunikuje za školu nejvíce a tudíž potřebuje v této komunikaci podporu a pomoc při nastavování pravidel. Pokud se nepodaří tento vztah správně nastavit, AP se cítí přepracovaný a zmiňují, že z práce nemají radost.

Další možností je, když rodina nejeví o žádnou komunikaci zájem a malý zájem má i o dané dítě. Zde je velmi náročná práce s daným dítětem, většinou po něm AP vyžaduje to, co doma ne a nastává tak časté téma konfliktu. Pro profesi AP je však tento přístup snesitelnější, než přístup neustálého kontaktu a nenastavení hranic.

Jaká je motivace AP pracovat s dětmi s projevy náročného chování?

Motivace pro práci s dětmi s projevy náročného chování bývá často odlišná a každý AP zmiňoval lehce odlišné faktory. Pouze jeden jediný AP měl přímou motivaci pracovat s dítětem s náročnými projevy chování. Často byla zmíněna motivace krátkého úvazku, který profese AP nabízí.

Další motivací bylo chtění pracovat s dětmi, ale primární vzdělání bylo jiné. Kurz a profese AP tedy nabízí uspokojit toto chtění a zároveň není potřeba setrvávat příliš dlouho ve vzdělávacím procesu.

Motivace měla zřetelný vliv na práci s dítětem, pokud vycházela motivace z chtění práce s dětmi, dovzdělávání se v oboru nebo potřeba pomoci. Poté měla práce viditelnější posuny a AP se mnohem více začlenil do pedagogického sboru. Pokud však byla motivace zkráceného úvazky, bylo znatelné, že AP práci vykonává pouze v rámci svých povinností.

Většina AP zmiňovala, že si dítě s projevy náročného chování nevybralo, ale bylo jim přiděleno. Většina AP to vzala jako výzvu.

Z daného šetření vyplynula i demotivace k tomuto povolání. Tato demotivace plyne z náročnosti povolání a přitom malého platového ohodnocení, které pociťuje většina zmíněných AP.

Asistent pedagoga, přidělený k dítěti s projevy náročného chování, je dobře informován o dítěti s náročnými projevy chování a ví, o jakou péči se u přiděleného dítěte jedná.

Z výzkumného šetření lze vyčíst, že úplně přesné informace a představu měli pouze 3 AP ze 7. A to dva z toho důvodu, že s dítětem byli už od mateřské školy, tudíž přesně věděli, jaké projevy od dítěte čekat. Zbylí jeden AP na dané škole pracoval už v dřívější době, a poté si mohl zvolit ze dvou dětí. Tento AP měl všechny potřebné informace a sám si vybral dítě s náročnými projevy chování.

U dvou AP, oba vysokoškolsky vzdělaní, měli dobrou představu o chování daných dětí, ale bylo znatelné, že se museli více seznamovat se třídou a jejím chodem. Byli z některých věcí rozčarování, ale podle nich nic, co by se nedalo zvládnout.

Dva ze sledovaných AP neměli téměř žádnou představu o práci s daným dítětem. Měli dispozici sice dokumenty, ale z těch si často neumíte představit přesnou náplň dané práce. Jednomu z AP v tomto procesu velmi pomohla třídní učitelka, díky které se vše nakonec zdárně podařilo. Jeden ze sledovaných AP však tuto podporu neměl a bylo vidět, že o péči o dítě zkouší metodu pokus-omyl, která se v tomto případě vůbec nedařila.

Mimo jednoho dotazovaného AP, nikdo nevěděl o existenci dokumentu od ČŠI.

10. Závěr

Hlavní tématem diplomové práce byla profese asistenta pedagoga, přidělenému k dítěti s projevy náročného chování. Cílem dané práce bylo zjistit, zda mají asistenti pedagoga vliv na vývoji pozitivního chování daných žáků. Jaké metody a důsledky tato profese nese. Dále jsem se zaměřila na vztah a spolupráci mezi pedagogickým sborem, rodinou, třídou a dítětem. Daná práce se zamýšlí i nad vzděláním, kvalifikací a kompetencí asistenta pedagoga u dětí s projevy náročného chování.

Teoretická část se etdy zabývala kapitolami jako asitent pedagoga, mladší školní věk a projevy náročného chování. Kapitola náročné projevy choovování odkazuje na metodický pokyn vydaný českou školní inspekcí s názvem: *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských poradenských zařízeních a možnosti jeho řešení*. Tento dokument, je stěžejní pro výkon práce AP u dětí s projevy náročného chování. V daném metodickém dokumentu, je možno najít několik rad a doporučení k práci AP. Posle výzkumu, však tento dokument většina AP nezná.

Ve výzkumu jsem se, díky kvalitativnímu výzkumu mohla zaměřit na samotnou práci AP u dítěte s projevy náročného chování.

Profese AP je velmi náročnou profesí o to více, že její ohodnocení není příliš vysoké, což velmi často zmiňují nejen samotní asistenti, ale i učitelé a vedoucí pracovníci. AP musí pracovat a komunikovat na několika frontách, jak už výzkum ukázal na některých závisí více na některých méně. Ne vždy může za své selhání samotný AP, někdy tomu chce pouze daná situace.

Často se setkáváme s vysokou fluktuací AP. Ve výzkumu se objevilo ne jedno dítě, kterému se AP vyměnil i víckrát než jednou. Je důležité najít kvalitní pracovníky a osobnostně zdatné pro tuto práci, ale jak to udělat, už školám nikdo neporadí.

Celková práce ukázala, že profese AP je u dětí s projevy náročného chování důležitou součástí jejich pozitivního budoucího rozvoje. Tento jev však nastává pouze za situace, když je AP osobnostně zdatný a dokáže spolupracovat se svým okolím. Nejvíce důležitý pro práci tuto práci se tedy stává osobnostní předpoklad AP a jeho adaptabilitza na nastálou situaci. Velkou mírou také závisí na motivaci daného AP.

| | |
|----------------------------|--|
| Jméno a příjmení | Kristina Jandová |
| Katedra | Ústav speciálně pedagogických studií |
| Vedoucí práce | Mgr. Miluše Hutýroví, Ph. D. |
| Rok obhajoby | 2023 |
| Název práce | Asistent pedagoga pro žáky se zanky náročného chování |
| Název v angličtině | Teaching assistant for pupils with signs of challenging behaviour |
| Anotace | Práce se zabývá asistentem pedagoga pro dítě s náročnými projevy chování. Práce se zaměřila, zda asistent pedagoga významně podporuje pozitivní změnu chování daného dítěte. Také se zaměřila na spolupráci mezi AP a třídním učitelem. |
| Klíčová slova | Asistent pedagoga, Náročné chování, Spolupráce, Mladší školní věk, |
| Anotace v angličtině | The work deals with a teacher's assistant for a child with challenging behavior. The work focused on whether the teacher's assistant significantly supports a positive change in the child's behavior. She also focused on collaboration between the AP and the classroom teacher. |
| Klíčová slova v angličtině | Teaching assistant, challenging behaviour, cooperation, Younger school age |
| Přílohy | 0 |
| Rozsah práce | 91 |
| Jazyk práce | Český jazyk |

11. Použité zdroje

Literatura

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88290-97-1

EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3664-7

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

NĚMEC, Zbyněk, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2015]-. ISBN 978-80-7635-072-4

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6

STANĚK, Martin, Jana OKROUHLÁ, Martina KNESLOVÁ, Šárka SMITKOVÁ a Lenka FIALOVÁ BAUEROVÁ. *Asistent pedagoga: praktický rádce*. Praha: V lavici, 2022, 153 s. ISBN 978-80-88466-04-8

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0

Legislativa

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

Dokumenty

Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: Metodické doporučení. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-56-4

Web

1. Etapy psychického vývoje: vstup dítěte do školy, mladší školní věk. Psychologická charakteristika těchto období, jejich význam pro další vývoj [online]. [cit. 2023-06-20]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/vyvojova-psychologie/5-vstup-do-skoly-skola.html>
2. FELCMANOVÁ, Lenka. *TVORBA PRAVIDEL TŘÍDY A HODNOCENÍ JEJICH DODRŽOVÁNÍ* [online]. [cit. 2023-06-20]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/prace-s-tridnim-kolektivem/4-9-1-10-tvorba-pravidel-tridy-a-hodnoceni-jejich-dodrzovani/> PO2
3. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: PDF UPOL [cit. 2023-06-20]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>
4. *Kvalitativní výzkum* [online]. [cit. 2023-06-20]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/06-kvalitativni.html
5. LABUSOVA, Eva. Mladší školní věk. *Šance dětem* [online]. 29. 09. 2014 akt. 17. 03. 2023 [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/mladsi-skolni-vek>
6. Mladší školní věk. *Wikisofia* [online]. [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Mlad%C5%A1%C3%AD_%C5%A1koln%C3%AD_v%C4%9Bk
7. POLANSKÁ, Jitka. Budou asistenti pedagoga školám přidělováni na základě tabulek ministerstva? Stát chystá změnu, která zneklidňuje. *Eduin* [online]. 2022 [cit. 2023-06-

- 19]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/budou-asistenti-pedagoga-skolam-pridelovani-na-zaklade-tabulek-ministerstva-stat-chysta-zmenu-ktera-zneklidnuje/>
8. *Vybrané metody výzkumu* [online]. Opava, 2013 [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: https://is.slu.cz/el/fvp/leto2021/UVSRPHK016/um/VYBRANE_METODY_VYZKU_MU.pdf
9. *Základní charakteristika mladšího školního věku* [online]. [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/jaro2014/SC4BK_ONPS/um/kap7.html