



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

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

**Vychovatel školní družiny v roli asistenta pedagoga**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program:

**SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Jana Trsková

**Vedoucí práce:** Mgr. Bohdana Břízová, Ph.D.

České Budějovice 2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Vychovatel školní družiny v roli asistenta pedagoga*“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 5. května 2021

.....

*podpis*

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Bohdaně Břízové, Ph.D. za vstřícný a trpělivý přístup, odborné vedení, cenné rady, podporu a čas, který mi věnovala.

# Vychovatel školní družiny v roli asistenta pedagoga

## Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou vychovatele školní družiny v roli asistenta pedagoga na základních školách hlavního vzdělávacího proudu. V současné době se stává běžnou praxí, že je pozice asistenta pedagoga na těchto školách nabízena vychovatelům školní družiny. Kromě přínosu má ale spojení dvou pozic i určitá rizika.

Cílem této práce je popsat výhody, nevýhody, příležitosti a rizika role asistenta pedagoga vychovatelem školní družiny. K dosažení cíle byla použita strategie kvalitativního výzkumu s metodou dotazování a technikou polostrukturovaného rozhovoru. Tyto rozhovory byly realizovány s vychovatelkami pracujícími na základních školách v Plzeňském kraji, s minimální délkou praxe 2 roky. Získané informace byly zpracovány metodou vytváření trsů.

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že pro vychovatele je pozice asistenta výhodná jak finančně, tak z důvodu příležitosti získání nových zkušeností. Díky fungující spolupráci s učiteli na prvním stupni základních škol se asistent v této pozici cítí dobře. Jako nevýhodu vnímají asistenti podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni, kde si připadají neefektivně využíváni z důvodu nedostatečné komunikace a kooperace s učiteli. Rizikem se pro ně stává časové vyčerpání, stres a vyčerpání.

Aktivní podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je dle získaných informací nepostradatelným přínosem v oblasti integrace žáků do běžných tříd. Tato bakalářská práce může sloužit k osvětlení důvodů, proč vychovatelé pozici asistenta přijímají a s jakými pozitivy a negativy se potýkají.

## Klíčová slova

Vychovatel školní družiny; asistent pedagoga; žák se speciálními vzdělávacími potřebami; spolupráce; vyčerpání.

## **After school club educator in teacher assistant position**

### **Abstract**

The bachelor's essay deals with the issue of the after school club educator in the primary school teacher assistant position. Recently it has become common currency that the teacher assistant position has been offered to the after school club educators. But the connection of two job positions causes some risk among other positive things.

The aim of this essay has been to describe advantages, disadvantages, opportunities and hazard of the school teacher assistant part by the school club educator. To achieve this goal qualitative survey strategy with question technique and semistructured conversation technique were applied. The conversations were realized with the school club educators working on this position in primary schools in Pilsen district more than two years . The obtained informations were adapted by the bunching method.

As a result of the survey has been evident that for the school club educator is the school teacher assistant position advantageous not only financially but for the reason to obtain new experience too. Thanks to the working cooperation with primary teachers the assistant feels comfortably. The assistants feel certain disadvantage to support secondary students with special educational needs. They don't seem to work effectively because of the poor communication and cooperation with secondary teachers. The workload, stress and exhaustion become risky for them.

Active support of pupils with the special educational needs has been the essential benefit in pupil integration to normal classes area thanks to the obtained information. This bachelor's essay may be used for explaining the reasons why the after school club educators accept the assistant position and which positive and negative facts they are confronted with.

### **Key words**

After school club educator; school teacher assistant; pupil with the special educational needs; cooperation; exhaustion.

## Obsah:

ÚVOD .....	7
1 SOUČASNÝ STAV .....	8
1.1 <i>Vychovatel školní družiny – vymezení</i> .....	8
1.1.1 Pracovní náplň.....	10
1.1.2 Vzdělání a osobnost vychovatele školní družiny .....	11
1.2 <i>Asistent pedagoga - vymezení</i> .....	13
1.2.1 Pracovní náplň.....	15
1.2.2 Vzdělání a osobnost asistenta pedagoga .....	17
1.3 <i>Náročnost pedagogické profese, prevence vyčerpání a možnosti podpory</i> .....	19
1.3.1 Odolnost vůči stresu .....	20
1.3.2 Zdravý životní styl .....	22
1.3.3 Asertivita.....	23
1.3.4 Odborná podpora asistentů pedagoga a vychovatelů školní družiny .....	23
2 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	26
2.1 <i>Cíl práce</i> .....	26
2.2 <i>Výzkumné otázky</i> .....	26
3 METODIKA VÝZKUMU .....	27
3.1 <i>Použitá metoda</i> .....	27
3.2 <i>Výzkumný soubor</i> .....	28
3.3 <i>Realizace výzkumu</i> .....	29
3.4 <i>Vyhodnocení dat</i> .....	29
3.5 <i>Etika výzkumu</i> .....	30
4 VÝSLEDKY .....	32
4.1 <i>Výsledky rozhovorů</i> .....	33
5 DISKUZE.....	43
ZÁVĚR .....	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	53
PŘÍLOHY .....	58
SEZNAM ZKRATEK.....	61

## ÚVOD

Asistent pedagoga je v dnešní době často skloňované téma. S nárůstem počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu se zvyšuje také počet asistentů, kteří se stali jejich součástí. Přímá podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je dána doporučeným podpůrným opatřením po dobu celé výuky nebo jen na určité vyučovací hodiny. Asistent je proto zpravidla zaměstnán pouze na částečný pracovní úvazek, který ale nebývá finančně výhodný. Z toho důvodu je tato pozice často nabízena vychovatelům školních družin, kteří jsou zaměstnanci školy, znají prostředí a mají zájem o navýšení hodin.

Z celkového pohledu to může být výhodné pro obě strany. Zjistit, jak tuto situaci vnímají vychovatelé, jak se cítí, jaké mohou mít potíže a co je jim naopak přínosem v roli asistenta pedagoga na stejném pracovišti, to je cílem mé bakalářské práce. Téma jsem si vybrala z důvodu vlastních zkušeností s touto problematikou, ale také jsem chtěla upozornit na některé předsudky, se kterými se stále u pozice asistenta pedagoga můžeme setkat. Jde hlavně o vnímání asistenta učitelem a jeho celkový vliv na klima třídy. V dnešním vzdělávacím systému je tato pozice nepostradatelná, ale z pohledu časové náročnosti velmi špatně ohodnocená. Proto ji někteří asistenti vidí jen jako krátkodobou záležitost, která směřuje k častému střídání asistentů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Věřím, že tato bakalářská práce povede k pochopení celé problematiky a k povýšení této pozice v očích pedagogických pracovníků, rodičů i veřejnosti.

# 1 SOUČASNÝ STAV

Cílem českého školství je vytvoření vhodného prostředí, které by poskytovalo všem dětem stejné šance na odpovídající vzdělávání (Tůmová, 2018). Jedna z možností je zajištění asistenta pedagoga, který je nepostradatelný při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Teplá, Felcmanová, 2016). To, že se zvyšují počty asistentů, kteří jsou zároveň vychovateli školních družin, vnímají autorky jako nejvhodnější řešení z důvodu zkušenosti s dětmi i znalosti daného prostředí. Dále předpokládají, že rozšíření úvazku stávajících zaměstnanců je výhodné nejen pro školu, ale i pro vychovatele.

## *1.1 Vychovatel školní družiny – vymezení*

Vychovatel školní družiny je pedagogický pracovník, který vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost s žáky ve školách a školských zařízeních (Zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů). Dále zákon specifikuje vychovatele jako odborníky pracující v zařízení pro zájmové vzdělávání, zejména ve školních družinách a školních klubech.

Školní družiny jsou zřizovány při základních školách, ale mohou být i samostatnou částí školských zařízení (Metodický pokyn Č.j.: 17 749/2002-51, k postavení, organizaci a činnosti školních družin), kdy může školní družina sloužit i několika školám najednou. Jedná se tedy o školské zařízení zabývající se zájmovým vzděláváním a volnočasovými aktivitami dětí a mládeže (Hájek, 2011b). Školní družiny poskytují dětem odpočinkové činnosti a dávají jim možnost připravit se na vyučování (Pávková, 2015). Jako odpočinkové činnosti autorka uvádí pohybové aktivity, výtvarné aktivity, poslech hudby, čtení, relaxaci aj., příprava na vyučování může obsahovat didaktické hry pro procvičení učiva, využití znalostí z vyučování při vycházkách nebo při ostatních zájmových činnostech na školní zahradě a ve škole.

Dle Pávkové (2015) má výchova ve volném čase funkci výchovně-vzdělávací (záměrné a cílevědomé ovlivňování vychovávaného jedince), zdravotní (podpora zdravého tělesného, duševního a sociálního vývoje jedince), sociální (zajištění bezpečnosti a dohledu nad žáky mimo vyučování) a preventivní (předcházení negativních vlivů;



vhodně zvolené volnočasové aktivity působí jako prevence). Vychovatel školní družiny tedy musí být dle autorky kromě pedagoga také speciálním pedagogem, psychologem, diagnostikem i animátorem.

Jak uvádí Hájek et al. (2007), vychovatel se řídí vnitřním řádem školní družiny, který by měl být stručný a srozumitelný široké veřejnosti (hlavně rodičům). Je v něm dle autorů také uvedeno, jak zajistit bezpečnost žáků při předávání z ranní družiny do vyučování, po skončení vyučování zpět do odpolední družiny nebo do zájmových kroužků pořádaných školou.

Počet žáků ve školních družinách je při plné kapacitě max. 30 žáků, o počtu jednotlivých oddělení školní družiny však rozhoduje ředitel školy (Pávková, 2015). Hranice 30 žáků však bývá překračována z důvodu vysoké poptávky (Hájek, 2011b). Vychovatel je dle autora zodpovědný za bezpečnost žáků ve školní družině a plní povinnost dohledu nad nezletilým dítětem. Autor specifikuje dohled jako trvalou fyzickou přítomnost vychovatele, který dozor provádí, tj. je povinen zrakově obsáhnout celou oblast, kde se žáci nacházejí, aby v případě porušení bezpečnosti a ohrožení zdraví mohl zasáhnout. K tomu jsou vychovatelé proškoleni organizací, ve které pracují, jak uvádí Školský zákon (Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů). Je také povinností každého vychovatele poučit všechny žáky navštěvující školní družinu o bezpečném chování v prostorách školy, ve školní jídelně, zahradě i mimo areál školy (Hájek, 2011a).

#### Vychovatel školní družiny v legislativě:

- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů
- Nařízení vlády č.75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů
- Nařízení vlády č.222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů

### 1.1.1 Pracovní náplň

Pracovní náplň vychovatele školní družiny je na každém pracovišti odlišná, na všech však převažuje pedagogické ovlivňování volného času (Pávková, 2011b). V Nařízení vlády č.222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů, je obecně definována náplň práce v souvislosti se zařazením do příslušné platové třídy.

Pracovní náplň vychovatele školní družiny se dle Zákona č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, dělí na přímou a nepřímou - tj. práci související s přímou pracovní činností. Jako přímou výchovnou činnost uvádí Hájek (2011c) činnost s dětmi od nástupu do školní družiny, až po odchod dětí domů, včetně stravování se v době družiny ve školní jídelně. Dále doplňuje přímou činnost o organizování aktivit dětí v rámci školy. Rozsah přímé výchovné činnosti určuje Nařízení vlády č.75/2005 Sb., o stanovení přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé sociálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Práci související s přímou výchovnou činností, tj. nepřímou výchovnou činnost, zahrnuje vedení pedagogické dokumentace a administrativy, přípravu na přímou činnost s dětmi, zajištění materiálních podmínek pro výchovnou činnost, komunikace s rodiči žáků, účast na pedagogických poradách a třídních schůzkách, konzultace s třídními učiteli a v neposlední řadě i účast na dozorech nad žáky ve škole i při akcích mimo školu (Hájek, 2011c). Výkon nepřímé pracovní činnosti dle autorů určuje ředitel školy po domluvě s vychovatelem školní družiny.

Obecné vymezení pracovních a organizačních povinností vychovatele školní družiny (Pávková, 2015):

Přímá výchovná činnost

- kompenzace únavy z vyučování vhodně zvolenými zájmovými činnostmi, zajištění výchovně-vzdělávací práce a psychohygieny,
- dodržení bezpečnosti při činnosti s žáky, poučení žáků o bezpečném chování ve školní družině i mimo ni,
- motivace žáků zajímavou skladbou činností, využití vlastních zkušeností a dovedností při přípravě na danou činnost,
- prezentace výsledků činnosti školní družiny,

- posilování sebevědomí a pocitu bezpečí v dětech, vytváření dobrého kolektivu a posilování kladných sociálních vazeb mezi dětmi,
- prohlubování znalostí a dovedností žáků vhodně zvolenými aktivitami,
- upevňování hygienických návyků, sebeobsluhy, etiky a etikety.

Práce související s přímou výchovnou činností (tj. nepřímá výchovná činnost)

- řádná příprava na přímou výchovnou činnost, zajištění pomůcek a vhodných prostor,
- vedení pedagogické dokumentace,
- aktivní účast na pedagogických poradách, školeních a seminářích,
- průběžná komunikace s rodiči žáků, s učiteli, výchovným poradcem i speciálním pedagogem (Pávková, 2015).

Výchova ve volném čase má na rozdíl od rodinné výchovy nebo školního vyučování své specifické zvláštnosti (Pávková, 2011b). Bývá označována jako neformální a hlavním požadavkem je dle autorky dobrovolná účast na výchovných činnostech. Autorka dále předpokládá, že pro úspěšné splnění těchto požadavků je důležitá schopnost vychovatele svou přirozenou autoritou k těmto činnostem žáky motivovat. Jak uvádí Pávková (2015), je to obtížný úkol hlavně z hlediska různorodosti skupiny ve školní družině a k technologiím, které v současnosti žáky ovlivňují (telefony, tablety, počítače). Jak autorka konstatuje, vychovatel musí hledat takové prostředky motivace, aby byly dostatečně zajímavé a přitažlivé a byly tak splněny stanovené výchovné cíle školní družiny.

Součástí pracovní náplně vychovatele školní družiny může být také doprovod na školní výlety, školy v přírodě, návštěva divadla a jiných kulturních akcí, sportovní akce mimo areál školy, reprezentace školy ve výtvarných, hudebních nebo sportovních soutěžích aj. (Hájek, 2011c).

### **1.1.2 Vzdělání a osobnost vychovatele školní družiny**

Zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, přesně definuje potřebnou kvalifikaci, kterou musí vychovatel získat k vykonávání své profese. Dle zákona lze odbornou kvalifikaci získat vysokoškolským studiem

pedagogiky nebo vzděláním v oblasti pedagogických věd, na vyšší odborné škole studiem akreditovaného programu zaměřeném na vychovatelství, pedagogiku volného času, speciální nebo sociální pedagogiku, na střední škole ukončené maturitou zaměřené na vychovatelství, pedagogiku volného času nebo předškolní výchovu, na střední škole nepedagogického směru ukončené maturitou a doplněné akreditovaným vzděláním na vysoké škole zaměřeném opět na vychovatelství, popř. pedagogiku volného času.

Jak uvádí Hájek (2011c), předpokladem pro úspěšnou práci vychovatele ve školní družině je kladný vztah k dětem a empatie, kterou umí projevit. Dále podle autora dokáže vychovatel vytvořit mezi dětmi dobré sociální klima, umí s nimi jednat, má organizační schopnosti, které sebevzděláváním rozvíjí, motivuje a vhodnými aktivitami dokáže vzbudit v dětech zájem o danou činnost. Podle Pávkové (2011a) je velmi důležitou vlastností komunikativnost, verbální i neverbální dovednosti a umění naslouchat jak ve vztahu k dětem, tak k zákonným zástupcům, se kterými se vychovatel setkává denně. Co se týká zvládnutí náročných životních situací, je dle autorky nutné být vybaven dostatečnou odolností, stabilitou a nekonfliktností. Tyto požadavky na vychovatele nejsou ale uváděny jako konečné. Protože vychovatelé pracují s různými skupinami žáků – žáci věkově rozdílní, žáci se specifickými vzdělávacími potřebami atd., uvádí autorka také vlastnosti, které jsou dále žádoucí:

- schopnost empatie, pozitivní vztah k dětem a lidem všeobecně,
- komunikační dovednosti (verbální i neverbální), umění naslouchat,
- odolnost vůči náročným životním situacím,
- schopnost přizpůsobit se změnám, řešení náhlých situací, umění se rozhodnout,
- schopnost prosadit své názory,
- smysl pro humor, hravost, tvořivost a nápaditost,
- příjemné vystupování a vzhled, dobrý zdravotní stav,
- ochota se dále vzdělávat, získávat nové zkušenosti a předávat je dál (Pávková, 2011a).

Na vychovatele školní družiny jsou dle autorky kladeny vysoké nároky zvláště v oblasti volných vlastností a psychické odolnosti. Je to velmi náročná práce působící na osobnost vychovatele a ne každý, jak autoři uvádí, dokáže s touto zátěží pracovat. Proto je vhodné dodržovat zásady psychohygieny, popř. požádat o odbornou pomoc (Pávková, 2015).

Během vykonávání profese jsou všichni pedagogičtí pracovníci, tedy i vychovatelé školních družin, povinni průběžně si doplňovat vzdělávání (Zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů). Sledováním novinek v oboru a sdílením zkušeností s ostatními pedagogickými pracovníky získává vychovatel informace, které může dále využít ve své praxi, mohou obohatit jeho osobnost a v neposlední řadě mu mohou pomoci při vlastní psychohygieně (Habr, Hájková, Vaníčková, 2015).

### ***1.2 Asistent pedagoga - vymezení***

Pozice asistenta pedagoga byla zřízena díky nové školské legislativě (s účinností od 1.1.2005), jako jedno z podpůrných opatření nezbytných při vzdělávání žáků se zdravotním postižením a se sociálním znevýhodněním, integrovaných do škol a školských zařízení hlavního vzdělávacího proudu (Teplá, Felcmanová, 2016).

Z pohledu historie ve Vyhlášce č.127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, ve znění pozdějších předpisů, je poprvé zmiňována možnost působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě, čímž bylo zajištěno efektivnější speciálně-pedagogické působení na žáky. Teplá a Felcmanová (2016) definují tuto pozici jako asistenta třídního učitele, nejlépe z prostředí romské komunity, z důvodu snadnější adaptace, komunikace a předcházení výchovně vzdělávacím obtížím u žáků romského etnika. Dále uvádí, že díky novele školského zákona se asistent pedagoga stává součástí podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vzhledem k nezbytnosti práva na vzdělání – právo na podporu přiměřenou nadání jedince, jeho schopnostem a dovednostem. Spolupráce asistenta pedagoga se tak stává dle autorek zásadní podmínkou úspěšného vzdělávání žáka ve škole nebo školském zařízení.

Pozice asistenta pedagoga je zřizována v běžných školách, ve školách, kde jsou samostatné třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a ve školských zařízeních, zejména v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (Němec, Michalík, 2015). Dále autoři dělí asistenty podle věku dítěte na asistenty v mateřských školách, ve školách hlavního vzdělávacího proudu a asistenty na středních školách.

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník a zaměstnanec příslušného školského zařízení, jehož postavení a činnost je ukotvena v legislativě Školského zákona a v Zákoně o pedagogických pracovnících (Kendíková, 2017a). Opírá se tak o Vyhlášku č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, kde je definována hlavní činnost asistenta pedagoga. Jak dále uvádí, asistent pedagoga je v době inkluzivního vzdělávání nezbytnou součástí mateřských, základních i středních škol. Je důležitým prostředníkem mezi učitelem, žákem a zákonnými zástupci žáka, a tvoří nedílnou součást výchovně – vzdělávacího procesu (Habr, Hájková, Vaníčková, 2015). Teplá a Felcmanová (2016) vidí asistenta pedagoga jako podporu umožňující žákům kvalitnější vzdělávání, lepší uplatnění na trhu práce a tím pádem lepší kvalitu života.

Podle Vyhlášky č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, je asistent pedagoga pedagogický pracovník, který poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání a podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností ve škole. Dle Kendíkové (2017a) se stále častěji setkáváme na školách s asistenty poskytující podporu žákům s odlišným mateřským jazykem. Pro tyto žáky, jak autorka dodává, je velmi důležitý asistent znalý příslušného cizího jazyka, z důvodu snadnější adaptace do prostředí školy.

Pozici asistenta pedagoga zřizuje škola nebo školské zařízení na základě doporučení školského poradenského zařízení tím, že zajistí vhodného kandidáta rozšířením úvazku stávajícího zaměstnance školy nebo přijme pracovníka nového (Teplá, Felcmanová, 2016). Jak autorky uvádí, jsou využívány různé možnosti hledání nových asistentů od podání inzerce, spolupráce s úřadem práce nebo s organizacemi zabývající se tipováním vhodných kandidátů pro oblast školství, až po oslovení zákonných zástupců žáka, aktivních důchodců s pedagogickým vzděláním nebo studentů pedagogických fakult. Často však dle Teplé a Felcmanové (2016) ředitelé škol a školských zařízení využívají možnosti rozšíření úvazku stávajících zaměstnanců, především vychovatelů školních družin a školních klubů. Pokud asistent pedagoga nesplňuje požadavky na odbornou kvalifikaci, je podle autorek povinen doplnit si vzdělání studiem v akreditovaném vzdělávacím programu příslušného obsahu a rozsahu. Pozice asistenta pedagoga je

podmíněná vzděláváním daného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na škole, proto je většinou pracovní poměr asistentů pedagoga na dobu určitou.

#### Asistent pedagoga v legislativě:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů
- Nařízení vlády č.75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů
- Vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů
- Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

### **1.2.1 Pracovní náplň**

Rámcový obsah činností asistenta pedagoga je popsán v prováděcí Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, podrobně však konkrétní činnost asistenta pedagoga doporučuje školské poradenské zařízení (Pedagogicko-psychologická poradna, dále jen PPP nebo Speciálně pedagogické centrum, dále jen SPC) podle individuálních potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jedná se především o spolupráci pedagogického pracovníka a asistenta pedagoga při výchovně–vzdělávacím procesu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při komunikaci mezi učitelem a žákem, učitelem a rodinou žáka, popřípadě komunitou, v níž žák žije (De Jong et al., 2019). Kendíková (2017b) definuje asistenta pedagoga jako důležitého pomocníka při začlenění žáka do třídního kolektivu, při komunikaci žáka s vrstevníky a adaptaci na školní prostředí, pomáhá při přípravě na výuku, přímo ve výuce, vede k samostatnosti a soběstačnosti žáka. Poskytuje podporu při pohybu během hodin a přestávek i při školních akcích pořádaných mimo areál školy, u žáků se

zdravotním postižením asistent pedagoga zajišťuje také pomoc při sebeobsluze (Habr, Hájková, Vaníčková, 2015).

Pracovní doba asistenta pedagoga se dle Nařízení vlády č.75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, dělí na přímou pedagogickou činnost a činnost související (tj. nepřímou pedagogickou činnost). Rozsah přímé pedagogické činnosti je individuální a záleží na vyjádření školského poradenského zařízení. Pro efektivní práci asistenta pedagoga je ale nutné vymezit prostor pro konzultaci nejen s třídním učitelem, speciálním pedagogem, popř. školním psychologem, ale také se zákonnými zástupci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy vytvořit prostor pro nepřímou pedagogickou činnost (Němec et al., 2017). Do té také patří příprava pomůcek, dále dle autorů účast na provozních a pedagogických poradách, hodnocení žáků, spolupráce s učiteli na individuálním vzdělávacím plánu, dohled nad žákem při kulturních, sportovních a jiných akcích.

Podle Kendíkové (2016b) konkrétní náplň práce asistenta pedagoga stanoví ředitel školy, který popíše jednotlivé činnosti vykonávané s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami s přihlédnutím k doporučení školského poradenského zařízení a k individuálnímu vzdělávacímu plánu. Dále poukazuje na nutnost vycházet z diagnózy žáka a aktuálního stavu jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

Přímá pedagogická činnost (Kendíková, 2016b):

- tzv. dovysvětlování – podpora dítěte po stránce vizuální i verbální,
- pomoc při rozvoji sociálních dovedností žáka, orientace v prostoru, začlenění do kolektivu žáků, případně řešení konfliktů s nimi,
- pomoc při navazování sociálních vztahů a komunikaci mezi vrstevníky,
- vytváření a rozvíjení hygienických a pracovních návyků,
- dohled nad chováním žáka o přestávkách nebo volných hodinách,
- zajištění vhodného prostředí pro relaxaci.

Práce související s přímou pedagogickou činností (nepřímá pedagogická činnost):

- příprava pomůcek a materiálů v souladu s individuálním vzdělávacím plánem a po konzultaci s učitelem,



- spolupráce při přípravě individuálního vzdělávacího plánu a jeho doplňování,
- komunikace se zákonnými zástupci žáka, s učiteli a se speciálním pedagogem, popř. školním psychologem (Kendíková, 2016b).

Podle Vyhlášky č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, může asistent pedagoga poskytovat podporu i několika žákům najednou, jedná se tak o sdíleného asistenta, který poskytuje podporu až 4 žákům současně v jedné třídě. V souladu s vyhláškou se asistent pedagoga řídí pokyny pedagogického pracovníka a věnuje se jak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i ostatním žákům třídy.

Jak uvádí Kendíková (2017a), asistenti pedagoga se v dnešní době vyskytují i v předškolním zařízení, kde spolupracují s pedagogickými pracovníky na rozvoji osobnosti dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, podílí se na osvojování základních pravidel sebeobsluhy a chování a připravují děti na vstup do první třídy základní školy. Největší počet asistentů je dle autorky na základních školách a část je i na školách středních.

### **1.2.2 Vzdělání a osobnost asistenta pedagoga**

V současné době rozlišujeme podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, dvě úrovně odbornosti asistenta pedagoga – vyšší a nižší úroveň, s tímto rozdělením souvisí také jejich náplň práce. Vyšší úroveň udává tento zákon takto - přímou práci ve třídě s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může provádět asistent pedagoga se středním vzděláním s maturitou a zároveň odpovídajícím pedagogickým vzděláním (vzdělání středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské zaměřené na pedagogiku nebo s kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga). Dále popisuje nižší úroveň - pro pomocné výchovné práce ve školách nebo školských zařízeních stačí asistentovi pedagoga střední vzdělání zakončené výučním listem, někdy dokonce i základní vzdělání. Podmínkou je však kvalifikační kurz asistenta pedagoga.

Z výše uvedeného přehledu vyplývá, že asistentem pedagoga může být kdokoliv se vzděláním od základního až po vysokoškolské (Gabašová, Vosmik, 2019). Autoři dále konstatují, že asistent pedagoga je jediný pedagogický pracovník, který má takový

rozptyl v nejvyšším dosaženém vzdělání a díky tomu může kvalifikaci asistenta pedagoga získat prakticky každý po absolvování kurzu zakončeném ústní zkouškou.

S nejvyšším dosaženým vzděláním asistenta pedagoga souvisí také výše finančního ohodnocení (Kendíková, 2017a). Podle dosaženého vzdělání a délky praxe je asistent zařazen do určité platové třídy a platového stupně, podle autorky o tomto zařazení rozhoduje ředitel školy a to podle nejnáročnější činnosti, kterou asistent pedagoga na pracovišti vykonává. Jak dále uvádí Kendíková (2017a), asistent pedagoga je povinen prokázat také svoji bezúhonnost předložením výpisu z evidence Rejstříku trestů a zdravotní způsobilost potvrzením od závodního lékaře (a dále pravidelnými prohlídkami během pracovního poměru).

Asistent pedagoga se denně setkává s lidmi, které školní prostředí utváří (Habr, Hájková, Vaníčková, 2015). Jsou to nejen žáci a ostatní pedagogičtí pracovníci, ale dle autorů také zákonní zástupci žáků. Proto autoři doporučují průběžné vzdělávání asistentů, sledování aktualit v oboru, sdílení zkušeností mezi pedagogy a zvyšování všeobecného přehledu pomocí akreditovaných kurzů a seminářů. Jak autoři uvádí, čím více asistent ví o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), tím lépe porozumí jeho potřebám.

To, co asistenta pedagoga (dále jen AP) utváří, je jeho osobnost a ta ovlivňuje komunikaci mezi jednotlivými účastníky vzdělávacího procesu, ale i celkové klima třídy, ve které se nachází (Soudná, 2015). S tím souhlasí i Kendíková (2016a) a dodává, že charakterové vlastnosti asistenta se odráží na celém procesu začlenění žáka se SVP do výchovně-vzdělávacího procesu. Dále popisuje nejdůležitější vlastnosti asistenta pedagoga:

- Empatie – schopnost vcítit se do pocitů druhého, v tomto případě žáka se SVP.
- Kladný vztah k žákovi – během spolupráce asistenta a žáka pracují na obou stranách emoce. Asistent by ale měl mít vždy kladný vztah k žákovi, i přes případná nedorozumění a odlišné názory.
- Zájem o práci a pracovní nasazení, zájem učit se – z důvodu nízkého finančního ohodnocení práce asistenta pedagoga je nezbytné, aby měl asistent o svojí práci opravdový zájem. S tím souvisí i snaha učit se a dále se vzdělávat, být ve své práci schopnější a úspěšnější.

- Trpělivost, vytrvalost, důslednost – práce s dětmi se SVP je náročná a výsledky se dostávají jen velmi pomalu. Je třeba nepolevit a být vděčný i za nepatrný úspěch.
- Celková duševní a citová vyrovnanost – řešení různých náročných situací, přijímání a předávání informací nejen mezi asistentem a žákem, ale i učitelem nebo zákonnými zástupci žáka s sebou nesou velký emoční a psychický tlak. Vyrovnanost je v tomto případě nezbytná.
- Pečlivost a svědomitost – asistent by měl poznat osobnost žáka, aby ho mohl lépe vést, podnítit jeho rozvoj. S tím souvisí i průběžná dokumentace – zaznamenávání pokroků nebo naopak stagnace – jakékoliv změny ve vývoji žáka.
- Zodpovědnost – samostatné rozhodování asistenta je na denním pořádku. I přes dohled a vedení učitele je důležité, aby se asistent rozhodoval podle dané situace a momentálního stavu žáka.
- Organizační schopnosti – plánování a organizování činností spolu s učitelem přispívá k plynulému chodu výchovně-vzdělávacího procesu a rozvoji vědomostí, dovedností a návyků žáka.
- Schopnost komunikace – písemné i ústní – jasné, stručné a srozumitelné formulování informací je nezbytné při komunikaci s okolím.
- Vyrovnanost, sebedůvěra, sebevědomí, zdravá ctižádost – je důležité vědět co dělat a proč to dělat. Víra ve vlastní schopnosti chrání asistenta před vyčerpáním a syndromem vyhoření (Kendíková 2016a).

*„Cílem působení AP není poskytovat a zařizovat žákům s SVP trvale úlevy, ale zajistit jim prostor a čas pro zvládnutí nároků vzdělávání, které jsou upraveny s ohledem na jejich možnosti.“ (Gabašová, Vosmik, 2019, str.33)*

### ***1.3 Náročnost pedagogické profese, prevence vyčerpání a možnosti podpory***

Mnoho lidí vidí v práci smysl života a naplnění základních emočních potřeb (Pešek, Praško, 2016). Dle Janderkové (2019) je ale práce s lidmi nejtěžší a nejnáročnější činnost z hlediska psychické zátěže. Jak uvádí Urbanovská (2017), pedagogická profese má v oblasti psychické zátěže svá specifika. Mluvíme-li o pedagogické profesi, nároky

na učitele, vychovatele a asistenty stále vzrůstají, stejně jako se zvyšuje počet žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Švamberk Šauerová, 2018). Jak se autorky shodují, musí být pedagog důsledný, rozhodný, všestranný, vzdělaný a kompetentní, ale musí mít také jistý morální kredit. V současné společnosti, ve které se stále zvyšuje vzdělanost, už pedagog není brán jako výhradní odborník na vzdělání a výchovu, ale jen jako zprostředkovatel informací, a to dle Mertina (2017) a Ratcliffa et al. (2010) snižuje jeho formální autoritu. Jak autoři shodně popisují, v souvislosti s tím, jak společnost vidí postavení učitele, vychovatele i asistenta pedagoga, přibývá útoků jak ze strany rodičů, tak ze strany dětí. Autoři tuto skutečnost vyvozují z dlouhodobě nepříznivé situace ve školství a z nepříliš pozitivního mediálního obrazu, kterým se na státní školství nahlíží. Pedagogičtí pracovníci se potýkají nejen s nárůstem administrativy nebo nedotaženosti některých legislativních opatření, jak uvádí Švamberk Šauerová (2018), ale také s nedostatečným finančním ohodnocením, kázeňskými prohřešky žáků, řešením konfliktních situací s kolegy nebo nadřízenými a jak se zmiňuje Mertin (2017), mohou být ohrožováni i soudním řízením ze strany rodičů. Dále zde hraje roli vysoká osobní zodpovědnost, plnění naléhavých úkolů, nutnost okamžitých rozhodnutí i nepřesně určené hodiny pro výkon práce – časté nošení práce domů (Urbanovská, 2017). Autorka dále vyvozuje, že zatížení je způsobené zahlcením množstvím úkolů, napětím a nutností koncentrace po dlouhou dobu a nízkou prestiží pedagogické profese.

Stresové faktory působí na osobnost pedagoga ze všech stran a to vnímá Švamberk Šauerová (2018) jako důvod nárůstu psychosomatických potíží, celkovému poškození zdraví a s tím související častější výskyt syndromu vyhoření, tzv. burn-out.

### **1.3.1 Odolnost vůči stresu**

Odolnost vůči stresu je u jedinců dána postojem a vztahem k sobě, k druhým lidem a k životu (Pešek, Praško, 2016). Aby mohl člověk pomáhat a vést ostatní, musí se v první řadě postarat sám o sebe, a z toho podle autorů vyplývá, že kdo se nedokáže postarat o sebe, není jisté, že se dokáže postarat o druhé. Pro udržení pracovního nasazení, zájmu o druhé a celkové psychické odolnosti je třeba dodržovat několik zásad:

- průběžné vzdělávání a profesní růst,

- dodržení zásad psychohygieny (souvisí s životním stylem a životosprávou),
- být si vědom výhod své profese,
- udržení nadhledu a mít přiměřené nároky na vlastní osobu,
- stanovení reálných cílů,
- prohlubování své sebereflexe (možnost využití supervize),
- dodržování profesních a etických hranic,
- optimistický životní postoj (Pešek, Praško, 2016).

Pokud se práce stává rutinou, povinností nebo jen prostředkem k vydělávání peněz, znamená to, že péče o druhé už není kvalitní a syndrom vyhoření se blíží (Dandová, 2017). Ten, kdo je dlouhodobě v zaměstnání nespokojený, měl by situaci alespoň částečně změnit, smířit se s ní nebo dle autorky ze zaměstnání odejít. Bohužel, pokud není změněno myšlení jedince a pracovní podmínky, východiskem nebývá ani zvýšení platu a pokud ano, je pouze dočasné (Pešek, Praško, 2016).

Stres patří k přirozeným projevům života, musí však být přiměřený a nesmí působit dlouhodobě (Vobořilová, 2015). Autorka definuje stres jako druh psychofyzické reakce na vnější nebo vnitřní podnět – stresor. Stresor narušuje fyziologickou rovnováhu člověka a když působí déle, ovlivňuje i rovnováhu psychickou (Švamberg Šauerová, 2018). Autorka dělí stresory na fyziologické, psychické a sociální, dále na stres chronický a akutní a podle směru působení na vnější a vnitřní. Je však důležité uvědomit si, že stres může být i pozitivní zátěž (tzv. eustres), který dle Buchwalda (2013) působí motivačně a může stimulovat jedince k vyšším výkonům, naopak nadměrná zátěž (tzv. distres) vyvolává celou řadu onemocnění a škodlivých společenských jevů. Vobořilová (2015) uvádí projevy dlouhodobého působení těchto jevů jako vysoký krevní tlak a s ním spojené srdeční choroby, nadměrné zatěžování kloubů způsobené permanentně zvýšeným napětím svalů, zažívací potíže z důvodu nedostatečného prokrvení trávicích orgánů, intenzivní práce dýchacích orgánů, narušení imunitního systému, a to vše spolu s psychickými reakcemi jako agrese, strach a hněv může zapříčinit úplné vyčerpání organismu.

O svoji psychiku je třeba pečovat, věnovat čas svým zájmům a koníčkům a pěstovat vztahy s blízkými lidmi, to znamená pracovat na sobě a posilovat svou odolnost vůči stresu životním postojem a různými relaxačními technikami (Pešek, Praško, 2016).

### 1.3.2 Zdravý životní styl

Jedním z nejdůležitějších spojenců proti stresu je zdravý životní styl (Bréda, 2017). Sem autor počítá zejména zdravou výživu, tělesnou aktivitu a psychohygienu člověka jako prevenci proti působení stresorů na jeho tělesnou schránku. Podle Peška a Praška (2016) je jen otázkou času, kdy se projeví zdravotní problémy způsobené nesprávnou životosprávou (špatné stravování a obezita, celodenní sezení, nedostatek pohybu, málo spánku atd.).

Životní styl je způsob života každého člověka, stravování, trávení volného času, sportovní aktivity, hygienické návyky, spánek, atd. (Vobořilová, 2015). Dle autorky zahrnuje formu chování v daných životních situacích a je ovlivněno celou řadou faktorů, např. rodinnými tradicemi, postavení ve společnosti, společenskými zvyklostmi, vzděláním, věkem atd. Zdravý životní styl je v první řadě **správná výživa**, to je optimální a efektivní výživa, která je základem celé životosprávy (Čeledová, Čevela, 2010). Kvalitní strava a její skladba ovlivňuje psychickou odolnost, náladu, energii i únavu, proto je důležité přemýšlet nad tím, co, kdy a jak jíst (Pešek, Praško, 2016). Další důležitou součástí zdravého životního stylu je pravidelný **tělesný pohyb** a svalová relaxace spojená s nácvikem správného dýchání (Paulík, 2017). Rytmus dýchání dle autora ovlivňuje psychické a svalové napětí, proto lze dechová cvičení využít při ztrátě motivace a při únavě, to znamená při snaze zvýšit aktivitu organismu. Pešek, Praško (2016), Čeledová i Čevela (2010) se shodují na tom, že tělesným pohybem se zlepšuje psychický stav jedince a z toho důvodu je odolnější proti stresu a vyčerpání. Tělesný pohyb by proto měl podle jejich slov tvořit nedílnou součást zdravého životního stylu. Další z preventivních opatření je **psychohygienu**, kterou Habr, Hájková a Vaníčková (2015) chápou jako soubor aktivit rozvíjejících duševní zdraví, které vedou k prevenci vzniku psychických poruch a nemocí. Cílem psychohygieny je dle autorů zachování duševní rovnováhy člověka a tím i fyzického zdraví pomocí relaxace, aktivního odpočinku, ale také budováním pozitivních vztahů s blízkými osobami. Velká podpora pro duševní zdraví člověka je kvalitní spánek (Pešek, Praško, 2016). Autoři upozorňují na problémy se spánkem způsobené dlouhodobým stresem a naopak na stres vznikající při poruchách spánku. Při spaní dochází k omezení psychické a fyzické aktivity a to vede k odpočinku a regeneraci organismu (Paulík, 2017). Kvalitnímu spánku pomáhá dodržování spánkové hygieny, tj. odstranění rušivých podnětů z prostor, kde se spí, pohodlná postel, dodržování podobného času

usínání i vstávání každý den, pravidelný předspánkový rituál – koupel, čtení, hudba, před spaním klidová činnost, úprava a omezení stravy a pití atd. (Čeledová, Čevela, 2010).

Jak už bylo zmíněno, prevencí proti stresu a syndromu vyhoření je také optimistický životní postoj a humor (Vobořilová, 2015). Humor a s ním spojený smích je podle autorky fyziologická aktivita působící na jedince, která mobilizuje organismus nestresovým způsobem. Podle Paulíka (2017) jde o dostupný a vhodný prostředek při řešení osobních i pracovních problémů, nabízí určitý způsob nadhledu, odstupu a dává nový pohled na vzniklé nepříjemné situace. Autor podstatu smíchu přirovnává k relaxaci.

### **1.3.3 Asertivita**

Ten, kdo neumí přiměřeně reagovat na vzniklé sociální situace a nedokáže komunikovat s ostatními lidmi doma ani na pracovišti, patří podle Peška a Praška (2016) do skupiny lidí náchylných k syndromu vyhoření. Další ochranou proti stresu a syndromu vyhoření, jak uvádí autoři, jsou asertivní dovednosti. Definují asertivitu jako způsob přímého a přiměřeného vyjadřování a sebeprosazování, bez omezování práv, potřeb a pocitů druhých. Jako příklady asertivních dovedností jmenují např. vedení rozhovoru, oceňování vlastní osoby, odmítnutí, žádost o laskavost, přijímání kritiky, přiznání vlastní chyby a další.

Vyšší výkon podávají spokojení zaměstnanci pracující ve fungujícím pracovním kolektivu s pozitivním týmovým duchem (Bréda, 2017). Dodává, že práce se pro ně tak stává nejen povinností, ale i zábavou a zážitkem. Atmosféru v pracovním týmu také významně ovlivňuje osobnost vedoucího pracovníka, který by měl mít u podřízených přirozenou autoritu, respekt, měl by umět motivovat ke stabilnímu výkonu a měl by se podílet na vytváření pozitivní atmosféry na pracovišti (Pešek, Praško, 2016).

### **1.3.4 Odborná podpora asistentů pedagoga a vychovatelů školní družiny**

Asistent pedagoga i vychovatel školní družiny pracuje vždy pod metodickým vedením pedagoga, který zodpovídá za průběh a výsledky vzdělávání (Gardošová, 2015). Dále

autorka uvádí, že metodické vedení a podpora je zaměřena na zvládnání povinností ve spojitosti s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, se zákonnými zástupci žáka i s ostatními spolupracovníky. Metodické vedení podle Teplé a Felcmanové (2016) provádí zkušení pedagogičtí pracovníci dané školy nebo školského poradenského zařízení. Mezi hlavní obecné cíle patří vytvoření prostoru pro sebereflexi a sebehodnocení vlastní práce, vyhledávání překážek, jejich odstranění a efektivní pokračování v práci (Gardošová, 2015). Teplá a Felcmanová (2016) se dále shodují na výhodách, mezi které patří zlepšení kvality práce, upevnění profesní jistoty a tím i předcházení syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. Autorky zdůrazňují důležitost podpory hlavně u začínajících pedagogických pracovníků pro jejich motivaci a profesní nasměrování. Dle Gardošové (2015) lze od zkušeného pedagoga získat podporu při zvládnání obtížných situací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, s nekázní, agresí apod., poskytuje praktické zkušenosti mentora, vedení při sebereflexi a ocenění vlastní práce.

Metodickým vedením přímo ve škole se zabývá **školní poradenské pracoviště**, kde působí výchovný poradce, metodik prevence, školní speciální pedagog, školní psycholog a další pracovníci (Kendíková, 2017a). Poradenská pracoviště na školách jsou ukotvené v legislativě Vyhláškou č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Jsou zřízena pro poskytování poradenských služeb žákům, resp. studentům dané školy a jejich zákonným zástupcům, ale dle Kendíkové (2017a) jsou také důležitou složkou při metodické podpoře pedagogických pracovníků.

Dalším pomocníkem pro metodické vedení pedagogů a pedagogických pracovníků je **školské poradenské zařízení**, tj. speciální pedagogové ze Speciálně pedagogického centra a Psychologicko-pedagogické poradny (Teplá, Felcmanová, 2016).

Jak uvádí Kendíková (2017a), nejdůležitější roli v celkové prevenci má motivace a chuť pedagogického pracovníka se dále soustavně vzdělávat. Měl by podle Francise et al. (2019) pracovat na svém pracovním a osobním rozvoji prostřednictvím seminářů, kurzů a dalších vzdělávacích akcí. Velmi přínosné jsou také hospitace u kolegů, konzultace nebo supervize (Gardošová, 2015).

Jedna z důležitých forem metodického a odborného vedení je supervize, která je velmi efektivní součástí profesního růstu pedagogických pracovníků (Kusá, Koutská, 2014).



Také Gardošová (2015) považuje supervizi za bezpečnou formu rozvoje, kontroly a hodnocení pomáhající pedagogickým pracovníkům vnímat a hodnotit vlastní práci a vztahy na pracovišti. Dle Kendíkové (2017a) supervizor společně s pedagogickým pracovníkem hledají odpovědi na otázky i vhodné řešení různých situací, účastníkům je při supervizi umožněno zkoumat proces a obsah své práce, své potřeby, emoce, profesní vztahy a uvažovat o své pracovní roli. Tato součást pracovního procesu zvyšuje osobní odborný růst i jeho kvalitu (Schmidbauer, 2015). Supervize může být nastavena pravidelně jako prevence patřící do psychohygieny nebo v případě aktuální potřeby jako pomoc jednotlivci nebo celé skupině v pracovním kolektivu (Habr, Hájková, Vaníčková, 2015). Autoři se dále pozastavují nad tím, že ve školském prostředí není supervize zatím příliš častá, i když je vhodná pro pracovníky všech profesí, kde je kontakt a komunikace s jinými lidmi součástí náplně práce.

## **2 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

V současné době je při vzdělávání žáků hlavního vzdělávacího proudu stále více těch, kteří mají dle současné legislativy nárok na podporu asistenta pedagoga. Často je tato pozice nabízena vychovatelům školních družin, kteří znají prostředí školy a mají k žákům i pedagogům dané instituce kladný vztah.

### ***2.1 Cíl práce***

Cílem této bakalářské práce je popsat výhody a nevýhody, příležitosti a rizika role asistenta pedagoga vychovatelem školní družiny.

### ***2.2 Výzkumné otázky***

Pro splnění výše uvedeného cíle byly zvoleny tyto výzkumné otázky:

VO<sub>1</sub>: Jak vnímají vychovatelé výhody známého prostředí školy při výkonu role asistenta pedagoga?

VO<sub>2</sub>: Jak vychovatelé vnímají odlišný přístup k žákovi se SVP (jako asistent pedagoga) a k žákům ve školní družině (jako vychovatel)?

VO<sub>3</sub>: Jaký vliv na práci asistenta pedagoga má časová dotace vychovatele školní družiny?

### 3 METODIKA VÝZKUMU

V bakalářské práci byla použita strategie kvalitativního výzkumu, která je pro dosažení cíle této práce nejvýhodnější.

#### 3.1 Použitá metoda

Podstatou kvalitativního výzkumu je dle Švaříčka (2014) obsáhlý sběr dat, bez stanovení základní proměnné, který do hloubky zkoumá určitý jev a přinese o něm maximum informací. Výzkumník si v počátku výzkumu zvolí téma práce a připraví si základní výzkumné otázky, které může v průběhu výzkumu obměňovat a doplňovat (Hendl, 2016). Sběr dat a jejich analýza podle autora probíhá současně, výzkumník se podle výsledků analýzy může rozhodnout, zda data potřebuje, případně doplňujícími otázkami získá data nová.

Stejně jako Miovský (2006) i Hendl (2016) připomíná, že je kvalitativní výzkum jedinečný a neopakovatelný, protože se jedná o intenzivní kontakt s jedincem nebo skupinou jedinců přímo v terénu. Záleží na zvoleném prostředí, ve kterém bude rozhovor probíhat, protože jak uvádí Miovský (2006), pocity a pohodlí komunikačních partnerů mohou nepřímo ovlivnit výsledek celého výzkumu. Jako nevýhodu vidí Hendl (2016) to, že výzkum nemusí být zobecnitelný na celou populaci, ale pouze pro vybraný vzorek, stejně tak i v časové náročnosti sběru dat a analýzy výsledků. Získávání hloubkového popisu problému a podrobné informace daného jevu však uvádí autor jako nespornou výhodu a přínos pro praxi.

Pro kvalitativní výzkum je důležité zvolit vhodnou metodu sběru dat a výběr komunikačních partnerů. V této práci byla použita metoda dotazování s technikou polostrukturovaného rozhovoru. Výběr této metody dle Švaříčka (2014) probíhá po stanovení cílů, definování výzkumných otázek a vyvození vzájemných souvislostí. Cílem této metody je reprezentace dané problematiky jednotlivými jedinci a ta je dle autora nejčastěji používanou metodou sběru dat kvalitativního výzkumu. Využití otevřených otázek je vhodné pro porozumění pohledu zkoumaných jedinců v určitém prostředí na pochopení určitých událostí, aniž by byli podle autora ovlivněni výběrem otázek v dotazníku.

Technika polostrukturovaného rozhovoru obnáší předem připravený okruh otázek s možností dotazovat se na případné nejasnosti a rozšíření odpovědí komunikačních partnerů. Švaříček (2014) klade důraz na přípravu hlavních otázek, které spolu s navazujícími a pátracími otázkami pomohou dostatečně podrobně odpovědět na zvolené otázky výzkumné. Autor vidí optimální dobu rozhovoru hodinu až hodinu a půl, do které patří podle daných pravidel úvodní, hlavní a ukončovací fáze. V úvodní části, jak autor upozorňuje, je kladen důraz na seznámení komunikačního partnera se stručným obsahem práce, ujištění o anonymitě jeho osoby a také na žádost se souhlasem s nahráváním celého rozhovoru. Začátek dotazování by měl prolomit možné psychické bariéry a motivovat ke spontánním odpovědím (Hendl, 2016). Hlavní část se týká jádra samotného výzkumu a autor ji považuje za potřebnou k získání hloubky a objasnění celého problému. Závěrečná fáze je pro autora stejně důležitá jako úvodní část, protože i po ukončení rozhovoru lze získat od komunikačního partnera některé důležité informace, spontánně vyslovené při loučení.

### ***3.2 Výzkumný soubor***

Výzkumný soubor byl vytvořen pomocí záměrného výběru a se souhlasem komunikačních partnerů se výzkumu účastnit. Základním kritériem výběru byli pedagogičtí pracovníci, kteří zastávají na základních školách pozici vychovatele školní družiny a zároveň asistenta pedagoga nejméně dva školní roky. Dalším kritériem výběru byli komunikační partneři pracující na základních školách v Plzeňském kraji.

Aby byl výzkumný vzorek dostatečně reprezentující, bylo třeba vybrat školy v různých okresech Plzeňského kraje, ve kterém komunikační partneři pracují. Na základě dat získaných díky Českému statistickému úřadu byly základní školy rozděleny barevně podle 7 okresů a náhodným výběrem zvoleny vždy 2, které danému okresu odpovídaly. S pomocí internetových stránek školy v sekci „zaměstnanci školy“ nebo „kontakty“ byla dohledávána shodná jména vychovatelů školních družin a zároveň asistentů pedagoga. Tam, kde nebyly dostupné potřebné informace, bylo využito telefonického kontaktu na zástupce ředitele školy nebo na vedoucí školní družiny. Komunikační partneři byli kontaktováni pomocí e-mailu. V případě, že na dané škole nebyl vhodný komunikační partner, náhodným výběrem se zvolila jiná škola daného okresu. Stejně se postupovalo i v případě nesouhlasu daného jedince s účastí na výzkumu.

Konečná velikost výzkumného souboru je 7 komunikačních partnerů. Během zpracování a analýzy získaných dat došlo k saturaci výzkumného vzorku, tj. jeho naplnění a další data už pro výzkum nepředstavovaly podstatný přínos. Jak Miovský (2006) vysvětluje, ve chvíli, kdy se získaná data začínají opakovat, výsledek analýzy má potřebnou hloubku a tím bylo stanoveného cíle dosaženo.

### ***3.3 Realizace výzkumu***

Výzkum byl realizován od května do konce září 2020. Všem komunikačním partnerům byl zaslán e-mail se základními informacemi o výzkumu a po následném telefonickém kontaktu byla smluvena osobní schůzka. Ve dvou případech si komunikační partneři přáli realizovat rozhovor po telefonu, těm byl informovaný souhlas zaslán e-mailem. Místo a čas si každý zvolil sám, všechny schůzky proběhly mimo areál základní školy. Většina rozhovorů byla uskutečněna v přírodě. Telefonické rozhovory byly stejně jako osobní schůzky nahrávány na diktafon. Tento způsob je náročnější na realizaci, protože je potřeba na obou stranách maximální koncentrace z důvodu srozumitelnosti.

Před osobním rozhovorem byl s komunikačním partnerem navázán kladný vztah pomocí neutrálních otázek, byl podepsán informovaný souhlas s účastí na výzkumu a potvrzen ústní souhlas se záznamem celé komunikace. Každý rozhovor probíhal přibližně 50 – 70 minut, během kterých bylo dbáno na dodržování etických principů (scénář k rozhovoru v příloze č.1). Před ukončením schůzky dostali komunikační partneři nabídku celou práci si později přečíst. O to projevíli zájem 4 komunikační partneři.

Informované souhlasy, data ze zvukových záznamů a jejich přepisy, jsou z důvodu etiky a zachování anonymity uloženy v archivu autorky.

### ***3.4 Vyhodnocení dat***

Rozhovory, které byly díky souhlasu s nahráváním zaznamenány na diktafon, byly jeden po druhém znovu vyslechnuty a následně přepsány doslovnou transkripcí. Hendl (2016) tento proces mluveného projevu převedeného do písemné podoby považuje za časově velice náročný, ale pro podrobné vyhodnocení dat nezbytný. Přepis byl zbaven „parazitních“ slov, často opakujících se výrazů a jiných stylistických chyb.

Získaná data byla zpracována technikou otevřeného kódování. Tato technika odhaluje určitá témata v získaných datech, která mají vztah k výzkumným otázkám (Hendl, 2016). Těmto tématům se přiřazuje označení, která se dle autora následně třídí a organizuje s výsledkem tematického rozkrytí textu. Při interpretaci dat a následné analýze je potřeba stále se k přepsaným rozhovorům vracet a kódovat jednotlivé části textu, zvýrazňovat, hledat shodné myšlenky, případně komentovat text svými poznámkami (Švaříček, 2014).

K vyhodnocení dat byla zvolena metoda vytváření trsů. Miovský (2006) tuto metodu charakterizuje jako slučování určitých shodných dat do skupin – tzv. trsů, které vznikají na základě podobnosti nebo shodnosti zjištěných jevů. V získaných datech od komunikačních partnerů je podle autora nutné hledat vzájemné překrývání výroků, názorů a dalších jevů. Všechny získané informace v této práci byly označeny, roztrženy a sloučeny do trsů, které jsou prezentovány v kapitole 4.

### ***3.5 Etika výzkumu***

U každého výzkumu je třeba počítat s určitými etickými otázkami (Švaříček, 2014). Zveřejnění závěrů práce nese dle autora důsledky pro každého komunikačního partnera, který se výzkumu účastní. Proto považuje Hendl (2016) za důležité nepodcenit etiku výzkumu a chránit soukromí všech zúčastněných.

Ve výzkumu se pravidelně setkáváme s otázkami souvisejícími s pocity a emocemi komunikačních partnerů, proto je potřeba rozhovory zvolit v takovém prostředí, které je příjemné, bezpečné a na neutrálním území (Hendl, 2016). Jak autor uvádí, těžko se komunikační partner výzkumníkovi svěří v místech, kde se necítí dobře. Je proto dle autora vhodnější, když místo rozhovoru navrhne komunikační partner.

Všichni komunikační partneři byli před zahájením výzkumu seznámeni s obsahem práce a zároveň ubezpečeni, že nebudou v této práci uvedena žádná data, která by vedla k jejich identifikaci. Aby došlo k zachování anonymity, byli jednotliví komunikační partneři pro potřeby výzkumu označeni zkratkami KP1 – KP7. Dále byli seznámeni s průběhem rozhovoru a ujištěni, že získaná data budou použita výhradně pro účely tohoto výzkumu. S komunikačními partnery byl sepsán písemný informovaný souhlas s účastí na výzkumu (příloha č.2) a zároveň ústní souhlas s nahráváním rozhovoru na

diktafon. Každému z účastníků výzkumu byla nabídnuta možnost kdykoliv v průběhu výzkum ukončit.

## 4 VÝSLEDKY

V této kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumu získané metodou dotazování s technikou polostrukturovaného rozhovoru od komunikačních partnerů pracujících na základních školách Plzeňského kraje. Všichni komunikační partneři aktuálně pracují jako asistenti pedagoga a zároveň také jako vychovatelé ve školní družině na jednom pracovišti. Získaná data jsou dle překrývání témat rozdělena do jednotlivých trsů.

V tabulce č.1 jsou blíže specifikováni komunikační partneři, kteří se výzkumu účastnili. Tabulka obsahuje osobní informace, které se týkají vzdělání a zda mají vlastní rodinu. Dále jsou zde informace o zaměstnání, jako je délka praxe týkající se obou pozic a aktuální zařazení asistenta pedagoga – I. stupeň nebo II. stupeň základní školy (dále jen ZŠ). Zkušenosti z asistence na obou stupních ZŠ mají komunikační partneři KP1, KP2 a KP7. Protože se rozhovorů účastnily pouze ženy, kolonka s pohlavím nebyla do tabulky zařazena a v dalším textu budou komunikační partneři popisováni v ženském rodě.

Tabulka č.1: Základní charakteristika komunikačních partnerek

<b>Komunikační partnerka</b>	<b>Vzdělání</b>	<b>Vlastní rodina</b>	<b>Délka praxe</b>	<b>Působení AP</b>
KP 1	vysokoškolské	Ano	5 let	II. stupeň ZŠ
KP 2	středoškolské	Ano	6 let	I. stupeň ZŠ
KP 3	středoškolské	Ne	2 roky	I. stupeň ZŠ
KP 4	vysokoškolské	Ne	3 roky	I. stupeň ZŠ
KP 5	vysokoškolské	Ne	2 roky	II. stupeň ZŠ
KP 6	středoškolské	Ano	2 roky	I. stupeň ZŠ
KP 7	středoškolské	Ano	8 let	II. stupeň ZŠ

Zdroj: Vlastní výzkum

Aby byla zachována anonymita komunikačních partnerek, jsou pro potřeby výzkumu označeni zkratkami KP1 - KP7. Z tabulky vyplývá, že se rozhovorů účastnilo 7 komunikačních partnerek, 4 pracují na I. stupni a 3 na II. stupni základní školy. Délka



praxe je různá, od 2 do 8 let. Vysokoškolské vzdělání mají 3 komunikační partnerky, z odpovědí vyplývá, že dvě jsou s titulem magistr, jedna s titulem bakalář. Ostatní mají vzdělání středoškolské doplněné akreditovaným kurzem pro kvalifikaci asistenta pedagoga v rozsahu 120 hodin. Vlastní rodina komunikačních partnerek byla zohledněna z důvodu časového vytížení a náročnosti vykonávání obou pozic zároveň.

#### **4.1 Výsledky rozhovorů**

Na základě témat, která se v rozhovorech překrývala, byly vytvořeny následující trsy:

Trs 1 – Jistota známého prostředí

Trs 2 – Vnímání sebe sama v roli asistenta pedagoga

Trs 3 – Vnímání sebe sama ve školní družině

Trs 4 – Realizace volnočasových aktivit

Trs 5 – Únava

Trs 6 – Přínos kumulace obou pozic

Trs 7 – Domácí příprava

Trs 8 – Individuální přístup

#### **Trs 1 – Jistota známého prostředí**

První téma, které se v rozhovorech překrývalo, byla jistota a pomoc od kolegů ve známém prostředí školy. Vyplývá to ze znalosti prostředí z období, kdy komunikační partnerky původně pracovaly jako vychovatelky školní družiny. Všechny se shodly na tom, že si mezi kolegy vytvořily určitou pozici, které využívaly při zapojení do role asistentky pedagoga. Tato zkušenost dodala vychovatelkám sebevědomí, které jim pomohlo při komunikaci s učiteli v případě žádosti o radu, pomoc, ale i při uplatňování svých práv a povinností v pozici asistentek. Komunikační partnerky stejně kladně reagovaly, i když hovořily o dětech. Pokud se pohybovaly v prostředí školy i dopoledne (nejen odpoledne jako vychovatelky školní družiny), blíže se seznámily i s ostatními dětmi, nejen s těmi, které chodí do družiny. Pozorování jiného kolektivu dětí, jejich chování v prostředí třídy nebo o přestávkách, je pro většinu komunikačních partnerek inspirující – mohou se lépe připravit na volnočasové aktivity ve školní družině, které

dětem „sedí na míru“. Jak uvedly KP2, KP4 a KP7, je to přínosné pro obě strany, protože děti, které dospělého znají, s ním lépe komunikují a spolupracují.

Komunikační partnerka KP1 popisuje své pocity takto: *„Jdu po chodbě a znám lidi, které potkávám a oni znají mě. Je mi tam dobře.“* Dále pokračuje: *„Znám učitele dětí, který mám v družině, snadněji se s nima komunikuje, když nastane nějaký problém.“* Stejnou zkušenost má i KP3: *„Jako asistentku mi kolegové vzali dobře, už mi znali z družiny.“* Komunikační partnerka KP5 se vyjadřuje podobně: *„Znám tím pádem větší okruh lidí z různých oblastí, nejen učitelů, ale i kolegů z jiného prostředí, asistentů, výchovných poradců. Je to lepší.“* Žádná z dotazovaných neměla zápornou zkušenost s kolegy, když potřebovala radu nebo pomoc.

Pro komunikační partnerku KP6 je prostředí, ve kterém pracuje, tzv. srdeční záležitostí. Navštěvovala tuto základní školu od první třídy: *„... ve škole to znám, já jsem tady byla od 1. do 9. třídy a vlastně spoustu učitelů tady na té škole ještě je, tak jsem je sama měla na určitý předměty.“*

Komunikační partnerka KP2 však vnímá jistotu a pomoc také z pohledu dětí: *„Je to tady takový rodinný. Děti ví, že se na mě můžou obrátit vlastně celý den.“* Někdy ale bohužel spojení dvou pozic na jednom pracovišti způsobuje dětem zmatky v oslovování: *„...ale děti jsou z toho občas zmatený, že nevědí, jak mě mají oslovovat a neví, jak mě mají brát.“* upřesňuje KP3. Dále přiznává, že je to občas nesrozumitelné i pro dospělé. Dopoledne se používá oslovení „asistentka“ a odpoledne „vychovatelka“.

## **Trs 2 – Vnímání sebe sama v roli asistenta pedagoga**

Dalším překrývajícím tématem bylo vnímání sebe sama ve třídě, kde komunikační partnerky zastávají pozici asistenta pedagoga. Z rozhovorů vyplývá, že ne každý asistent se tam cítí dobře. Asistenti jsou ve školách stále častěji využíváni na prvním i druhém stupni, ale z odpovědí komunikačních partnerek je jasné, že asistent je často pro učitele přítěž. Jak se shodly KP1 a KP7, jde hlavně o komunikaci mezi dvěma dospělými lidmi. KP7 má sice jen dobré zkušenosti s učiteli, ale ne vždy se cítila při hodinách využitá. Rozdíl vidí především u asistentů na prvním a druhém stupni. Asistent na druhém stupni komunikuje a spolupracuje s množstvím pedagogů – každý je jiný, každý má jiné nároky na žáky i asistenta. Většinou tam učitelé nechtějí, aby

asistent pomáhal i ostatním žákům. Na prvním stupni je to naopak žádoucí z důvodu plynulého chodu celé vyučovací hodiny. Tam se často asistent věnuje i jiným dětem, které jsou pomalejší nebo potřebují individuální podporu.

Komunikační partnerka KP5 hodnotí své zkušenosti s učiteli takto: „*S někým je to lepší a s někým horší, i když chápou, že tam musím být, ale raději by měli klid. Myslí si, že jsem kontrola.*“ Stejně postřehy mají i KP1 a KP6. Z odpovědí je znát zklamání i smutek nad prací, která je nedocenená, psychicky náročná a vyčerpávající. KP1: „*Učitel si jede po svém a asistente zblázní se. Těžko si zvykají na šum ze zadní lavice, kde něco vysvětluju (práce s žákem se SVP). Učitele to ruší, ale nemáme kam odejít.*“ Jak vyplývá z rozhovorů, je to dáno především neochotou s asistentem spolupracovat, ale částečně i neznalostí, jak asistenta při výuce využít. Obdobně to cítí i KP6: „*V pozici asistenta jsem takový pátý kolo u vozu ... jenom taková pomocná ruka. Takovej podřadnější člověk. Někdo je (asistenty) vnímá jako úplně zbytečný.*“ KP7 tuto situaci hodnotí podle toho, na jakém stupni se asistent nachází: „*Je rozdíl v přístupu na I. a II. stupni. Na prvním stupni už s asistentkama dokážou učitelé pracovat. Samozřejmě záleží na každém učiteli.*“ A dodává: „*...na druhém stupni se ve třídě střídá hodně učitelů a každý chce ode mě něco jiného. Většinou ale, aby o mě nevěděli.*“

Jiný pohled na to mají komunikační partnerky KP2, KP3, KP4. Jako asistentky se ve třídě cítí dobře, spolupráci s učiteli si chválí a čas strávený s žákem se SVP je pro ně přínosem. KP2 si pochvaluje spolupráci učitelů, rodičů i dětí: „*Učitelé mě berou jako sobě rovnou, ... jako součást třídy. Vůbec nerozlišují, kdo jsem. Prostě do té školy patřím a hotovo.*“

Ze všech rozhovorů vyplývá, že při asistenci se jedná hlavně o individuální práci s jednotlivými žáky podle pokynů učitele. V případě, že učitel potřebuje probrat novou látku se žákem se SVP, mohou se role prohodit a asistent se podle pokynů učitele věnuje ostatním žákům ve třídě. To jednoduše popisuje KP3: „*Když s mým žákem pracuje učitel, já se věnuju ostatním dětem. Takhle nějak to funguje. Je to super spolupráce.*“ A navazuje: „*... prohazujeme se s učitelem, jak je potřeba.*“

### **Trs 3 - Vnímání sebe sama ve školní družině**

Co pro komunikační partnerky znamená být vychovatelkou školní družiny, se také často opakuje: „*...jsem sama za sebe.*“ Pro KP to znamená mít vlastní zodpovědnost za děti a

za celkový chod školní družiny. Případají si víc užitečné (ve srovnání s pozicí asistentky) a hlavně nemají pocit permanentního dohledu. Jedna z komunikačních partnerek srovnává vychovatelku s učitelem, který chodí do třídy učit a řídí si organizaci celé hodiny. KP6 se s ní shoduje: „... takže mam taky svou třídu, kde můžu sama za sebe působit.“ Z rozhovorů je patrné, že tuto pozici KP vnímají stejně. KP5: „Jsem v družině taková klidnější, je to jen na mě.“ KP2 a KP7: „... mám určitou volnost.“ Je to však vyvážené počtem dětí, za který má vychovatelka zodpovědnost. KP4 si posteskla: „Mám tam sama za sebe 30 dětí a za ně mám plnou zodpovědnost.“ Stejný pohled má i KP3: „Děti mám kolem 30 a uhlídat je, to je dost náročný.“ Také vyjádřila obavu: „V takovém počtu mám spíš opravdu strach, aby se nic nestalo, nějaký úraz nebo něco.“

#### **Trs 4 – Realizace volnočasových aktivit**

Komunikační partnerky se shodují také na fungování a na náplni práce školní družiny. Z rozhovorů je patrné, že plán a témata volnočasových aktivit si vytváří samy podle školního vzdělávacího plánu pro školní družiny (ŠVP pro ŠD). Týká se to řízené i neřízené činnosti dětí, výletů, sportovních akcí, projektových dnů, atd. Dále shodně popisují, že konkrétní denní plán je třeba mít připravený, ale není nutné jej za každou cenu ten den splnit. KP2 to vyjádřila slovy: „Jako vychovatelka jedu podle ŠVP, měsíčního plánu nebo plánu družiny, ale můžu si to přizpůsobit podle toho, jakou mají děti náladu a jak jsou unavené.“ „... neuděláme to dneska, uděláme to zítra. V družině je volnější režim.“ Stejně to hodnotí i další komunikační partnerky. KP4 to popisuje: „Když něco nestihnu, tak je to vlastně jedno, protože to doděláme jindy. Není to zas tak důležitý, je to volnočasová aktivita dětí.“ KP5 dodává: „Když mam družinu, tam se může přimhouřit oko, když není nálada.“ Školní družina patří mezi volnočasové aktivity a je dobrovolná. Podle komunikačních partnerek je směřována především na odpočinek a vyplnění volného času dětí do doby, než si pro ně přijdou rodiče. KP7 uvádí: „Když jsou děti hodně unavené, nechám je hrát si a nic po nich nechci. Nebo jdeme ven, to mají nejraději.“

Díky počtu dětí v družině, které se často pohybují mezi 25 až 30 žáky, nelze s dětmi pracovat individuálně. Podle komunikačních partnerek jde hlavně o to, aby fungovala celá skupina dětí společně. Jednoznačně se vyjádřila KP6: „V tý družině není úplně

*prostor pro to, aby se tam člověk dětem věnoval individuálně. Je jich hodně a času tolik není.“ A doplňuje: „... potřebuju, aby tam fungovaly jako celek.“ S bezproblémovým fungováním celé družiny tak souvisí motivace dětí. KP5 se podělila se svou zkušeností: „... jak je motivovat, jak přesvědčit nebo ukecat, aby mě nepřeválcovaly ... jediné hledat, čím je zabavit, abychom se spolu netrápily a nemusela na ně rvát. Ví, že mají nějakou volnou zábavu, zároveň je nějaká práce společná a přes to vlak nejede.“ Přitom vysvětluje, že díky jasným pravidlům děti ví, jak to odpoledne bude vypadat a proto s nimi jako skupinou nemá problémy. Shodně to vidí i KP7, která svěřené děti motivuje tím, že má na každý den připravené tajné slovo: „Máme týdenní téma, podle kterého slova vybírám. Kdo ho podle indicií uhodne, dostane samolepku do notýsku.“ Dodává ale také, že dohlíží na zapojení všech dětí a na konci měsíce mají samolepky všichni.*

## **Trs 5 – Únava**

Další společné téma pro mě nebylo překvapením. Skloubit dvě pozice na jednom pracovišti je časově i psychicky velmi náročné. Komunikační partnerky použily stejná slova – únava, vyčerpání a stres. Především ve dnech, kdy je dopolední asistence náročná, je pro komunikační partnerky těžké během desítek minut zregenerovat a s nadšením a chutí fungovat odpoledne v družině. Mezi asistencí a družinou mají zpravidla nějaký volný prostor na oběd a oddech, ale ne vždy to stačí k obnovení a znovunabrání sil. Celková únava se podepisuje také v soukromém životě komunikačních partnerek.

Často nezávisle na sobě opakují, že jsou v práci celý den. Od rána do večera. Komunikační partnerka KP6 k tomu dodává: „... je to vždycky únavný, jsem dost vycuclá. ... jsou dny, kdy se mi chce i brečet.“ Zajímavý je i názor KP4, který se týká pracovních porad, třídních schůzek a jiných školních akcí: „... já mám být v jednu dobu na dvou místech. Mám dělat dvě věci zároveň, a přitom nestihnu ani jednu.“ Vyčerpávající práci hodnotí i KP1: „... všechno chci stihnout a pak už nemůžu.“ Z odpovědí také vyplývá, že odpolední únava a vyčerpání by mohlo zvýšit riziko úrazů u dětí i u vychovatelek samotných. KP1: „Hrozí riziko úrazu, protože už jsem unavená a nedávám tolik pozor.“ Stejný názor má i KP6: „... kdykoliv může dojít k úrazu. Těch dětí je hodně a únava velká.“

Svoji úlohu zde hraje i vlastní rodina. Výstižně to hodnotila KP1, která přirovnává domácnost k třetí pracovní vlně. „*Je to takové žiju-nežiju.*“ Souvisí to se zmechanizováním každodenní domácí práce. I přes to, že některé KP ještě nemají vlastní rodinu, uvědomují si časové vytížení dvou pozic v zaměstnání a současně péči o domácnost s malými dětmi. Jak také uvedly, obě pozice zároveň si nedokáží představit vykonávat dlouhodobě, ale pouze dočasně. Jasně se vyjádřila KP7: „*Nemůžu k lékaři, na úřad, je problém najít volné místo, aby mi nezasahovalo do pracovní doby. Taky třídní schůzky dětí a konzultace s jejich učiteli je problém.*“ Jako posláním však tuto práci bere KP2, která má vlastní děti dospělé: „*Přijdu domů a už mi šrotuje v hlavě, co budu s dětmi v družině druhý den dělat, jaké pracovní listy nebo návody si musím připravit. Co by mohlo žáka se SPV zajímat, co by mu pomohlo k pochopení učiva.*“

### **Trs 6 – Přínos kumulace obou pozic**

Téměř všechny komunikační partnerky se shodly na tom, že hlavní důvod, kvůli kterému pracují na dvou pozicích zároveň, je větší finanční ohodnocení. Jako vychovatelky školní družiny nemají plný úvazek, a proto přijaly nabídku školy na jeho zvýšení díky pozici asistenta pedagoga. Podle komunikačních partnerek se jedná o několik hodin denně, týdně od 9 do 20 hodin přímé pedagogické činnosti s žákem se SVP. KP3 nevnímá finanční stránku jako hlavní motiv, ale jako vítaný bonus k práci, která ji baví.

Přijetí pozice asistenta bylo pro některé KP velká výzva, jiné už s asistencí měly zkušenosti. KP1, KP4 a KP7 vidí výhodu v tom, že pracují jako asistentky se staršími dětmi a v družině mají děti mladší. Vyhovuje jim to, protože změna v postoji od staršího žáka k mladšímu může být pro KP i oddechem. KP1: „*Při jednání s velkýma dětma myslím jinak. V poledne se překloupím jinam, je to pro mojí hlavu odpočinek.*“ Stejně to vidí i KP5 a KP7: „*Funguje to na jiným principu myšlení. Je to úplně jiná práce.*“

Další důvody k přijetí druhé pozice jsou získané zkušenosti, které mohou komunikační partnerky dále využít při práci s dětmi ve školní družině. Pro většinu KP byla nová pozice asistenta důležitá pro pochopení chování dětí a jeho příčin. Jako asistentky se staly součástí třídy, kde hlavní slovo má učitel a i ony se musely na hodiny připravovat (důležité pro poskytnutí podpory žákovi se SVP, kontrole úkolů a postupů při práci v hodinách). Zvláště důležitá je příprava pro asistenta na druhém stupni, kde je učivo

složitější. Díky asistenci se KP naučily předvídat situace, které by mohly negativně ovlivnit chování žáka se SVP a předcházet jim. Také viděly, jak funguje kolektiv třídy a jak jsou děti po dopoledním vyučování unavené. KP4 to shrnula slovy: „... žák mi ukázal, že děti mají taky jiný myšlení. Že je někdo pomalejší, že něco nechápe, že někomu něco nejde, že to prostě není automatický. Navzájem jsme si předali hodně věcí, které nás obohatily.“ KP5 k tomu dodává: „...když vím, jak pracovat s žákem se SVP, tak víc chápu i děti v družině.“ I KP6 vidí rozdíl mezi teoretickou přípravou a vlastní zkušeností: „Dřív jsem si to nedovedla představit. Měla jsem načtený teorie. Už vím, co dítě potřebuje, i když je každé jiné, víceméně jsem o tom zjistila víc až praxí.“ KP3 studuje speciální pedagogiku na vysoké škole a práci s žákem se SVP bere jako náslechovou praxi a zkušenost do budoucna. Komunikační partnerky KP1 a KP7 využívají získaných zkušeností a znalostí o učivu doma při psaní úkolů s vlastními dětmi.

Dále se většina komunikačních partnerek shodla na tom, že se díky asistenci na děti kouká z jiného úhlu. Snaží se pochopit myšlení dětí a jejich uvažování, aby práce v družině byla příjemná jak pro ně samotné, tak i pro děti. KP5 to vystihla slovy: „Pomohlo mi podívat se na to jejich očima.“ Stejně to cítí i KP7: „Když se je budu snažit pochopit, nebudu s nimi mít problém. Už vím, co na koho platí a co koho baví. Podle toho jedu.“ KP2 je přesvědčená, že od té doby, co pracuje na jednom pracovišti také jako asistentka, se jí děti v družině častěji svěřují: „Oni ví, že se na mě můžou obrátit vlastně celý den. Řekla bych, že mi víc důvěřují a víc se mi svěřují.“ Naopak KP1 má jasně danou strategii: „Zodpovědnost je na mě, já musím všechno připravit, o děti se postarat a děti mi mají poslouchat.“

## **Trs 7– Domácí příprava**

Dalším překrývajícím tématem po vyhodnocení rozhovorů byla příprava na hodiny asistence a na volnočasové činnosti ve školní družině. Je rozdíl mezi přípravou na asistenci a přípravou do školní družiny. Jak už z rozhovorů vyplynulo, asistent pomáhá při hodinách, které si řídí učitel. Naopak v družině si přípravy dělá každá vychovatelka sama a celý proces také sama vede. To se odráží v prioritě jednotlivých příprav, kdy se komunikační partnerky zaměřují především na náročnější přípravy do školní družiny.

Jak z vlastní zkušenosti uvedly, nejsou přípravy na asistenci tak časově náročné hlavně proto, že učitelé si často dělají přípravy sami a asistentka pouze dohlíží na splnění úkolů a na motivaci žáka k učení. Poté učitel spolu s asistentkou vyhodnotí aktivitu žáka v hodině, případně spolu naplánují další úkoly. KP2 a KP7 se naopak na asistenci připravují aktivně. Po domluvě s učitelem vymýšlejí pracovní listy, zajišťují pomůcky pomáhající žákům s pochopením výuky, připravují aktivity nejen pro žáky se SVP, ale i pro všechny ostatní ve třídě.

Naopak přípravy aktivit pro žáky ve školní družině je podle komunikačních partnerek časově velmi náročné. Dokud nepracovaly jako asistentky, mohly se do družiny připravovat dopoledne. Téměř každá z komunikačních partnerek momentálně řeší nedostatek času na přípravu využitím času ze svého osobního volna. KP2 se k tomu vyjádřila: „... všechno musím zvládnout za tu třičtvrtě hodinu mezi asistencí a družinou. Bylo by třeba daleko víc času.“ Jak v rozhovoru dále poznamenala, ostatní přípravy si musí nechat na doma. Stejně to vidí i další komunikační partnerky. KP3: „Když se snažím mít to do družiny pořádně všechno, aby to fungovalo, tak to nejde v práci zvládnout.“ KP6 souhlasí: „Musím tomu věnovat víc energie, to nejde jen tak, abych šla do družiny bez přípravy.“ KP5 vidí důvod poctivých příprav v náročnosti dětí: „Já si přípravy dělám doma. Hodně. I o víkendu. Hlavně, aby to ty dnešní děti bavilo. Ty už jen tak na něčem člověk neutáhne.“ KP7 se připravuje také ve svém volném čase, ale jak se sama svěřila, většinu aktivit do družiny si stačí připravit při asistenci, kdy má žák samostatnou práci. Stejně i odpoledne v družině, kdy už není řízená činnost a děti si převážně hrají, připravuje si materiály na asistenci. Stejně se připravuje také KP4 a dodává: „Když pracujete na dvou pozicích téměř zároveň, tak neděláte ani jednu pořádně. Úplně na 100%. Momentálně jde asistence na úkor družiny, protože když něco neudělám do družiny, není to takovej průšvih. Družina je volnočasová akce a není to tak důležité.“ Jak poznamenala, doma už se nepřipravuje, raději zůstává v práci déle a dodělává přípravy tam.

## **Trs 8 – Individuální podpora**

V posledním překryvu komunikační partnerky hovořily o vlastních zkušenostech s pozicí asistenta pedagoga. Je zřejmé, že se jedná o individuální práci, jejíž náročnost závisí na stupni podpory pro žáka se SVP. Více než polovina KP uvedla, že jsou ve třídě



i jiní žáci, kteří potřebují podporu asistenta. KP4 má svoji zkušenost, kdy zaměstnala svého svěřence a díky tomu se mohla věnovat i ostatním: „... *pak jsem zvládala třeba pomáhat i ostatním ve třídě. Tam je jich taky víc, co potřebujou pomoc.*“ Bohužel je někdy asistentka natolik vytížená, že jí na ostatní žáky nezbývá čas. Jak KP uvedly, prioritou je ve třídě vždy žák se SVP. Naopak KP1, KP5 a KP7 se věnují pouze svému svěřenci. Pomoc ostatním žákům mohou poskytnout jen ve výjimečných případech na požádání učitele.

Průběh asistence probíhá u všech komunikačních partnerek podobně, jen se odvíjí od samotných potřeb žáka. Větší samostatnost žáka při výuce uvádí KP3 a KP6, u ostatních je třeba dohled během celé hodiny, neustálá motivace a kontrola splnění zadaných úkolů. Často KP zmiňují sociální oblast žáka, kdy je třeba dohlédnout na chování žáka o přestávkách, korigovat citové výlevy při hodinách, popř. hledat způsob zklidnění při záchvatech vzteku. S tím souvisí i pobyt asistenta s žákem mimo třídu. KP2, KP4 a KP6 využívají k práci s žákem se SVP odpočinkové sety na chodbách, volné okolní třídy nebo relaxační místnost, které lze využít i při zklidnění a odpočinku po záchvatu. KP6 situaci přibližuje slovy: „... *když mu to nejde, začne se vztekat, ale s tím já moc neudělám. Záleží, jak se vyspí. Nějak to spolu musíme dotáhnout do konce.*“ A doplňuje: „*Když to sám nezvládá, jdu s ním na chodbu, aby se odreagoval.*“ KP2 má podobné zkušenosti: „*Když se šprajcne, tak vůbec nějaká snaha nemá smysl. Odcházíme do počítačovky.*“ KP4 to vidí tak, že když žák nemá připravené úkoly nebo mu učení nejde, může to všechno klást za vinu asistentce: „...*přišlo mi už, že máme „ponorku“, vlastně ode mě nemá chvilku klidu. A tak to hází na mě*“ Ostatní komunikační partnerky pracují se žákem se SVP ve třídě. Jeden z důvodů mi vysvětluje KP1: „*On považuje odchod ze třídy za ponížení. Je to pro něj potupa, že to nezvládá.*“ Nastalou situaci poté spolu řeší šeptem, aby nerušili ostatní děti ve třídě. Stejně to vidí i KP3, která chápe tyto důvody a nenutí žáka třídu opustit. KP7 je domluvená s učitelem, že kdyby bylo třeba, třídu se žákem opustí. Ale protože hrozí situace, kdy žák v záchvatu nebude chtít odejít, je dalším krokem opačná varianta, kdy ze třídy odejde učitel s ostatními žáky.

A na co si musí dát asistentky pozor při práci s žákem se SVP? Z odpovědí vyplývá, že je důležité nechat žákovi se SVP prostor, aby se stával co nejvíce samostatným. Nepomáhat za každou cenu. KP3: „*Občas mám tendenci sklouznout k tomu, že bych mu*

*napověděla víc, než je potřeba.“ KP5: „... abych mu moc nepomáhala a věděla, kdy už se musím stopnout.“ Pro KP6 je důležitá osobní vyrovnanost: „Taky je toho na mě hodně. No, tak abych nevybouchla.“*

## 5 DISKUZE

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala aktuálním tématem Vychovatel školní družiny v roli asistenta pedagoga. Téma jsem si vybrala z důvodu své vlastní zkušenosti s touto problematikou a zároveň jsem chtěla zjistit, jak tyto dvě pozice vnímají vychovatelky ostatních škol.

V předkládané práci byl zvolen jeden cíl, jehož snahou je popsat výhody a nevýhody, příležitosti a rizika vychovatelem školní družiny, který je zároveň na stejném pracovišti asistentem pedagoga. Výzkumný soubor byl vytvořen pomocí záměrného výběru v oblasti Plzeňského kraje ze 7 komunikačních partnerek. Z důvodu dostatečných zkušeností jsem se zaměřila především na ty, které pracují v oboru minimálně 2 roky. Pro naplnění výše uvedeného cíle jsem použila strategii kvalitativního výzkumu s metodou dotazování a technikou polostrukturovaného rozhovoru.

Jak je patrné z výzkumných otázek, bylo mojí snahou nahlédnout do problematiky dvou současně vykonávaných rolí. Nahlédnout pod povrch toho, proč si komunikační partnerky tuto práci vybraly, jaké výhody jim to přináší a jaký to na ně může mít vliv. Výzkumem jsem si potvrdila, že skloubení těchto dvou rolí je náročné nejen časově, ale celkově se odráží i na fyzické a psychické kondici komunikačních partnerek. Velmi stručně a výstižně to popsala KP5: *„Nedá se to dělat dlouhodobě. Došlo by u mě k vyhoření.“*

Všechny oslovené komunikační partnerky pracují jako vychovatelky ve školní družině, kde mají pouze částečný úvazek. Je to dáno počtem dětí v družinách a jejich odchodem domů. Po vyučování jsou družiny zcela naplněné, ale jak postupně děti odchází, oddělení se slučují dohromady. Ředitelé tedy nemají možnost hodiny navýšit. Z toho důvodu je často nabízena vychovatelkám pozice asistenta pedagoga, kterou lze vykonávat dopoledne před odpolední školní družinou. Většina komunikačních partnerek tuto nabídku přijala z finančních důvodů. Jak při výběru výzkumného souboru vyplynulo, kombinace těchto pozic ale není pro každého. Často jsem kontaktovala vychovatelky (které nakonec do výzkumu zařazeny nebyly), které přijaly nabídku ředitele školy na asistenci, ale po roce to vzdaly. Většinou udávaly jako důvod malé finanční ohodnocení a náročnost této pozice. Ve své publikaci to zdůvodňují autorky Teplá a Felcmanová (2016) tím, že ne každý je schopen s dítětem se speciálními

vzdělávacími potřebami pracovat i přesto, že má požadovanou kvalifikaci. Kromě možné neschopnosti řešit náročné pedagogické situace a problémy, se může dle autorek jednat i o nevhodné využívání ze strany zákonných zástupců žáka, odmítání asistenta z nejrůznějších osobních důvodů ze strany učitele nebo i samotného žáka se SVP. Vychovatelka, která z důvodu nedostatečné praxe nebyla zařazena do výzkumného souboru, přiznala: „*Za těch pár korun mi to nestálo. Byla to dřina.*“

Komunikační partnerka, která pozici asistenta přijala z důvodu získání zkušeností ke svému studiu na vysoké škole, chtěla zůstat pouze jeden rok. Protože vidí nepostradatelnost této profese a v pracovním kolektivu je jí dobře, je asistentkou pedagoga druhým rokem a hodlá na této pozici zůstat. Je to dáno tím, jak se asistent cítí v pracovním prostředí a zejména kooperací všech zainteresovaných stran, tj. žák – asistent – učitel – zákonní zástupci žáka. V tom se shodují i Gardošová (2015) spolu s Wilhelm (2009), podle kterých je ale důležitá i osobnost a charakterové vlastnosti asistenta. To dle autorek ovlivňuje komunikaci mezi jednotlivými účastníky vzdělávacího procesu. Protože je týmová spolupráce náročná na čas, je důležité, aby se celý tým sžil a naučil se spolupracovat (Wilhelm, 2009). Jak autorka dodává, k tomu je třeba otevřenost, důvěra, schopnost střídání rolí a vzájemné podpory. Komunikační partnerky ve výzkumu potvrdily, že vidí výhodu fungující spolupráce na pracovišti hlavně v pocitu vlastní důležitosti a sebeuplatnění. Asistent, který se na pracovišti cítí dobře, je dle KP přínosem nejen pro žáka se SVP, ale také pro ostatní žáky a učitele ve třídě.

Zajímavé je zjištění, že komunikační partnerky pracující jako asistentky na prvním stupni, se cítí ve své pozici lépe, než asistentky na druhém stupni. Spolupráci s učiteli si pochvalují, ve třídě se cítí bezpečně, a to se pozitivně odráží i na jejich pracovním nasazení. Výhodou pro asistenty je, že se na ně mohou učitelé na prvním stupni základních škol lépe připravit, protože tam tato pozice funguje déle (než na druhém). Nespornou výhodou je dále možnost sdílení zkušeností s kolegy, širší rozsah vzdělávacích kurzů, seminářů i dostupná literatura. Svoji roli v pozitivním přístupu k asistentovi tak hraje zkušenost a vzdělání učitele. Z důvodu integrace žáků se SVP do škol hlavního vzdělávacího proudu je stále více těchto žáků zapisováno do prvních tříd. Protože učitel prvního stupně vyučuje téměř všechny předměty v jedné třídě, mají asistenti více příležitostí učitele lépe poznat a vytvořit si prostor pro vzájemnou

kooperaci. Jak ve své publikaci uvádí Horáčková (2015), komunikace s malým počtem osob je tak mnohem snadnější, mohou se lépe poznat a efektivněji koordinovat spolupráci. Na rozdíl od druhém stupně, kde se naopak střídá větší množství učitelů, a to dle autorky způsobuje, že je asistent spolu s třídním učitelem pouze koordinátor celé výuky. Vyšší počet vyučovacích hodin na druhém stupni a částečný úvazek asistenta pedagoga s sebou nese riziko toho, že asistent některé učitele ani nepozná, protože není žákovi se SVP poskytována podpora ve všech hodinách. To má nepříznivý vliv na vnímání vlastní pozice jako asistenta, kdy si s učitelem nevytvoří bližší vztah, kooperace nefunguje, a proto se ve třídě cítí často nevyužitý, zbytečný a navíc.

To, čím se ještě liší I. a II. stupeň základních škol z pohledu asistentek, je chybějící podpora intaktních žáků na druhém stupni. Výhodou prvního stupně je pomoc asistenta poskytovaná nejen žákům se SVP, ale i ostatním, kteří to potřebují. Asistent se může pohybovat po třídě a aktivně vyhledávat žáky, kteří potřebují motivaci, radu nebo jinou individuální podporu. Na druhém stupni je tato podpora výjimečná. Ani jedna komunikační partnerka pracující na druhém stupni aktivně nepomáhá více dětem ve třídě. Z pohledu KP je tento přístup nevýhodný nejen pro žáky ve třídě, ale i pro učitele, který by při aktivním zapojení asistenta do výuky měl více času a prostoru na samotný výklad, popřípadě s výukou spojené aktivity. Jak je zřejmé z překrývajících se témat této práce, neúspěch při spolupráci asistenta a učitele na druhém stupni pramení z vlastního přístupu obou stran. Učitelé berou asistenta jen jako součást žaka se SVP, nejsou na ně zvyklí a neumí, nebo se nesnaží, s nimi spolupracovat. Asistent rezignuje, odpracuje si své hodiny a odchází do družiny. Podle KP asistentky na druhém stupni sedí v blízkosti žaka se SVP a věnují se pouze jemu. Jestliže se snaží o co největší samostatnost žaka se SVP, poskytují mu jen nutnou podporu a ve zbývajícím čase nejsou nijak využity. Rizikovým faktorem se pro ně stává pocit zbytečnosti a neuspokojení potřeby seberealizace.

Další rozdíl je patrný v individuální výuce s žákem se SVP mimo třídu. Na prvním stupni je výuka mimo třídu s asistentem v případě potřeby běžná a mladší žáci berou individuální péči jako „normální“. Výhodu tohoto přístupu vidím v klidném prostředí mimo třídu, aktivity „jeden na jednoho“ a v upevnění vztahu a důvěry mezi asistentem a žákem (žáci se mimo třídu často svěřují). Na druhém stupni, podle zkušenosti komunikačních partnerek, vnímají žáci tento způsob výuky jako diskriminační, potupný

a ukazující neschopnost jedince zapadnout do kolektivu. To souvisí s vlastním uvědoměním při dospívání, tito žáci odlišnost vnímají jako ponižující vlastnost (Thorová, 2015). Pro asistenta je tento postoj spojen s možným rizikem verbálních i neverbálních útoků ze strany žáka se SVP.

Z rozhovorů byly získány také informace o náplni práce asistentek. Všechny komunikační partnerky pracují na této pozici 9-20 hodin týdně, to znamená na částečný úvazek. Počet hodin je závislý na stupni podpůrného opatření pro žáka se SVP a doporučení poradenského zařízení. Kromě přímé pedagogické činnosti s žákem se SVP asistent vykonává i činnost související, tj. nepřímou činnost. V té by měly být zahrnuty konzultace s učiteli, příprava na vyučování, sdílení zkušeností mezi kolegy, popř. poradenskými pracovníky, účast na poradách, konzultace se zákonnými zástupci žáků atd. (Němec, Z. et al. 2017). Jak je z odpovědí zřejmé, většina komunikačních partnerek takové činnosti vykonává i přes to, že nepřímou pedagogickou činnost nemají zahrnutou ve smlouvě. To koresponduje s daty vědeckého výzkumu, která prezentují Němec et al. (2017), kdy většina asistentů nemá nepřímou pedagogickou činnost zahrnutou do úvazku, přesto ji ale vykonávají, a to zdarma, dobrovolně a v době svého osobního volna. V případě sloučení dvou pozic na pracovišti, které na sebe navazují, vidím velké riziko v tlaku, který díky časovému vytížení na komunikační partnerky působí. Nejen pro asistenty je nezbytná komunikace s učiteli, příprava na vyučování, případně konzultace s rodiči. Stejně důležitá je nepřímá činnost i pro vychovatele ve školní družině. Bohužel jim často nezbývá nic jiného, než tyto činnosti vykonávat před pracovní dobu asistenta (brzy ráno) nebo pozdě odpoledne (po pracovní době vychovatelky) a značnou část příprav si nosit domů. Tuto nepříjemnou skutečnost potvrdilo i vyhodnocení rozhovorů s komunikačními partnerkami, které přiznaly, že sdílení zkušeností a komunikace s učiteli probíhá jen výjimečně a většinu příprav si dělají nejčastěji po večerech doma.

Vzhledem k tomu, že nejsou komunikační partnerky zaměstnány jako asistentky na celý úvazek a učivo pro žáky se SVP musí korespondovat s tématem celé třídy, přípravu materiálů a pomůcek na vyučování si z velké části učitelé vytváří sami. Komunikační partnerky, které mají u žáka asistenci jen pár hodin týdně, o tom nemohou mít přehled, proto pracují podle již připravených materiálů a pokynů učitele. Někteří žáci úpravy výuky nepotřebují, jiní jen částečně. Pokud má žák snížené výstupy, učí se pouze

základy daného předmětu, ale téma je vždy shodné pro celou třídu. Z výzkumu je patrné, že aktivně se na hodiny asistence připravují dvě komunikační partnerky. Obě pracují jako asistentky již delší dobu a čerpají ze zkušenosti s několika žáky se SVP. Jak uvedly, je pro ně důležité „být v obraze“ a mít alespoň základní představu o průběhu hodiny. To souhlasí s tvrzením Němce a Michalíka (2015), kteří jsou přesvědčeni, že základním předpokladem pro úspěšnou spolupráci asistenta a žáků musí být asistent na výuku připravený a informovaný o tom, s kým a na čem bude pracovat. Nedostatek času na konzultaci kompenzují tyto dvě KP zkušeností a znalostí problematiky žáků se SVP. Jak už bylo ale popsáno, vše závisí na koordinaci společného volného času asistenta a učitele. Všechny komunikační partnerky však vnímají negativně nedostatek času na konzultace s učiteli, které díky tomu probíhají „za pochodu“. Časový tlak ještě umocňuje případné zapojení asistentky – vychovatelky do ranní družiny. V tom případě na setkání asistentky s učitelem nezbývá prostor téměř žádný, protože na sebe jednotlivé pozice těsně navazují.

Další rizikové faktory působící na KP také souvisí s pracovní náplní jak asistenta pedagoga, tak vychovatele školní družiny a neschopností splnit jejich podmínky během pracovní doby. Spolu s vykonáváním nepřímé pedagogické činnosti ve svém volnu a v prostředí domova vznikají u komunikačních partnerek pocity permanentního napětí, únavy a vyčerpání. To, co ale pro ně bývá opravdu frustrující, je zanedbávání rodiny a domácnosti z důvodu pracovního vytížení a nedostatek času na odpočinek. V otázkách týkajících se příprav a volného času, jsou odpovědi jednoznačné. Celý den v práci, přípravy na asistenci, do družiny, péče o domácnost a rodinu. Pešek a Praško (2016) považují tento tlak za častou příčinu nástupu počáteční fáze syndromu vyhoření. Za zvlášť ohrožené vnímají autoři ženy mající potřebu zvládnout více rolí zároveň, a které díky tomu zanedbávají vlastní potřeby. S tím souhlasí i KP, které vlastní rodinu ještě nemají. Uvědomují si náročnost a následná rizika kumulace těchto dvou rolí. V rozhovorech shodně uvedly, že zde hraje rodina velkou roli a je pro ně těžké si představit návrat z práce domů, kde je čeká místo odpočinku ještě péče o vlastní děti. Z tohoto poznatku lze usuzovat, že roli asistenta vykonávají jen dočasně a o dlouhodobém působení na obou pozicích neuvažují.

Ve výzkumu se potvrdilo, že mají asistenti velmi málo času na činnosti, které by měly vykonávat v souladu s náplní práce. Týká se to i konzultací se zákonnými zástupci žáka.

Ani jedna komunikační partnerka neuvedla, že by ji učitel aktivně zapojil do konzultací s rodiči. Část komunikačních partnerek to vidí jako výhodu, protože na pravidelné konzultace s rodiči vlastně nemají prostor a ani se na ně „necítí“. V případě potřeby zajišťuje předávání informací rodičům sám učitel, který má v komunikaci se zákonnými zástupci větší zkušenosti. Jedna z KP popisuje důvody, proč jí to nevádí: *„Žák toho moc nepotřebuje, nemá ve třídě žádnou individuální práci. Konzultace s rodičema proto neprobíhá. Jednou jsem viděla maminku.“* Dále dodává, že se žákem nemá při vyučování žádné problémy, takže i konzultace s rodiči se jí zdá zbytečná. Mezi řečí se také zmínila, že by se při konzultacích mohlo začít vytahovat i něco, co by tam nepatřilo.

Důležitým přínosem pro asistenta i žáka, a výzkum to také potvrdil, je alternativa konzultace s rodiči – vedení tzv. deníku. Asistent do něj zapisuje úspěchy či neúspěchy žáka během vyučování, hodnotí práci v hodinách, případně upozorňuje na testy a písemné práce, na které je třeba se připravit (Horáčková, 2015). Oslovené KP v této alternativě vidí příležitost vlastní realizace, kdy zhodnocením úspěchu a posunu ve výuce, mohou motivovat žáka i rodiče k aktivní domácí přípravě. Čím je žák starší, tím se asistent snaží o větší samostatnost a individualitu žáka. To koresponduje s odpovědí jedné z KP: *„... kdyby byl nějaký problém, můžu rodičům napsat nebo zavolat. Chtěli by, abych jako asistent fungovala co nejméně. Ten žák nebude mít celý život asistenta.“*

Jak již bylo zmíněno, co je pro asistenta z pohledu komunikačních partnerek opravdu důležité, je konzultace s učiteli, popř. se speciálním pedagogem a sdílení zážitků a zkušeností mezi asistenty navzájem. Bohužel komunikace mezi asistentkou a učitelem často vůbec neprobíhá, a to považují za velké riziko při výkonu práce asistenta pedagoga. Je to ovlivněno permanentní časovou tísni a množstvím nároků na asistenty i učitele. Pokud má asistentka volnou hodinu, zpravidla ji nemá učitel, se kterým by bylo třeba konzultovat. Také speciální pedagog na školách je během dopoledne vytížený. Krátká komunikace je tedy možná o přestávkách, ale pouze s ohledem na aktuální potřeby zúčastněných, tj. svačina, toaleta, příprava na další hodinu, často i dozor vyučujícího nebo asistenta na chodbách. Je zřejmé, že plnohodnotný čas na konzultaci s učitelem nebo s jiným asistentem je možný až po vyučování. To je ale téměř nemožné z důvodu vytížení asistentek, které přechází po vyučování do družiny. Nemohou zpravidla s učitelem konzultovat jinak než elektronickou cestou. Z pohledu Novákové



(2017) by ideální situace nastala, kdyby učitel s asistentem zhodnotil denní úspěchy či neúspěchy žáka. Co zvládne a co je třeba ještě doplnit, jestli byl schopen sám pracovat, co by mu mohlo usnadnit pochopení látky, atd. Mohly by si připravit postup na další den, anebo si jen tak navzájem postěžovat, že to vlastně dnes vůbec nebylo ono a zítra už bude lépe.

Kromě komunikace s učiteli asistentkám pomáhá vzájemné sdílení zkušeností mezi sebou. Jak se výzkumem potvrdilo, hlavně v počátcích to bylo pro každou z komunikačních partnerek velmi přínosné. S tím se shodují i Kargerová, Stará et al. (2015) a potvrzují, že to podporuje celkové zlepšení práce asistenta na pracovišti. Podstatnou nevýhodou kumulace těchto dvou pozic je minimum času na sdílení zkušeností během pracovní doby. Podle slov jedné z KP se společně s jinými asistentkami scházely jednou za 14 dní v době osobního volna. Další se svěřila, že pracovní záležitosti probírá s kolegyněmi v době družiny na školní zahradě, což s sebou přináší řadu rizik od zanedbání pracovních povinností až k možnému úrazu svěřené osoby.

Z vyhodnocení rozhovorů dále vyplynulo, jak se KP cítí jako vychovatelky v ŠD. Překvapila mě poznámka, že v družině „nemají pocit permanentního dozoru“. Znamená to tedy, že jako asistentky ale tento pocit mají. Stejně si však připadá i většina učitelů (podle názoru komunikačních partnerek), kteří mají ve třídě asistenta. Obě strany se cítí být někým kontrolovány a hodnoceny. Vytváří to dojem, že třídy s podporou asistenta bývají pro učitele i samotné asistenty rizikovým prostředím. Důvodem tohoto postoje je podle Darling-Hamond a Richardson (2009) vztah mezi učitelem a asistentem, a dále ve vymezení kompetencí a rolí. Vhodně nastavenou spolupráci mezi učitelem a asistentem považují autorky za velký přínos pro celkové klima třídy, protože nastavení přátelské atmosféry podporuje důvěru obou pedagogických pracovníků a má vliv na pocit jistoty a bezpečí při práci. Pokud mezi nimi důvěra není a vytvořená pravidla nefungují, vždy se jeden nebo oba mohou cítit ve své pozici ohrožení.

Důvěra ale není samozřejmostí, buduje se mezi dvěma lidmi nějakou dobu. Za výhodu by proto bylo možné považovat zaměstnání asistenta, který už ve škole pracuje, a všichni ho znají – vychovatele školní družiny. Vzhledem k tomu, že výzkumný soubor je složen pouze z vychovatelek školních družin, a z jejich odpovědí tento problém vznikl, výhoda vychovatelů pracujících na pozici asistenta bude jen částečná. Bohužel

je třeba počítat i s rizikem, že asistent a učitel nenaváží kladný vztah, případně si asistent nevyhovuje s žákem se SVP a ze své pozice odejde. Není výjimkou, že jen na prvním stupni má žák až 3 různé asistenty.

Některé z komunikačních partnerek se vyjádřily, že také dohlíží o přestávkách na chování žáka mezi vrstevníky. Začleňování do kolektivu a podporu sociálních dovedností žáka se SVP vidí Petrášová (2015) jako důležitou součást podpory ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Pro žáka, který není příliš sociálně zdatný, je to velmi důležitá zkušenost do budoucího života.

Pak se však nabízí otázka, jak může asistent zvládnout při hodinách fungovat se žákem se SVP (popř. s celou třídou), o přestávkách dohlížet na bezproblémové začleňování žáků do kolektivu, připravit se na další hodiny, a ještě jako vychovatel splnit očekávání dětí, které jdou do odpolední družiny a těší se na dobře naladěnou a vstřícnou vychovatelku se zajímavým programem na celé odpoledne? Není to možné. Souhlasím s odpovědí jedné KP, že práci na dvou pozicích nelze vykonávat s plným nasazením a na 100%. Zřejmě nehraje roli, zda jsou obě pozice na jednom pracovišti, ale vždy je jedna pozice na úkor druhé. Dlouhodobé působení na těchto dvou pozicích proto považuji za obrovské riziko z pohledu tělesné a psychické zátěže na jednoho člověka. Při nedostatečné regeneraci sil a kvalitního odpočinku se mohou dostavit potíže spojené s vyčerpáním, dlouhotrvajícím stresem a pocitem bezmoci, což patří mezi příznaky syndromu vyhoření.

Pozitivně vidím hodnocení role asistenta jedné z KP, se kterým souhlasím: „*Dělat asistenta pedagoga je dobrá škola pro život.*“

Z vyhodnoceného výzkumu jsou zřejmé odpovědi na následující výzkumné otázky:

### ***Jak vnímají vychovatelé výhody známého prostředí školy při výkonu role asistenta?***

Z výzkumu vyplynulo, že všechny komunikační partnerky hodnotí výhodu známého prostředí kladně. Shodně vypovídaly, že díky této pozici poznaly i ostatní pedagogické pracovníky dané školy a to pro ně znamenal přínos především v době, kdy potřebovaly radu nebo pomoc. Výhody také vidí v bližším seznámení s dětmi, s jejich chováním v odlišných situacích, což braly jako podnětné pro odpolední práci s dětmi v družině.

### ***Jak vychovatelé vnímají odlišný přístup k žákovi se SVP (jako asistent pedagoga) a k žákům ve školní družině (jako vychovatel)?***

Srovnáním obou pozic bylo zjištěno, že přístup vychovatele a asistenta k žákům je rozdílný, někdy dokonce opačný. Velmi jednoduše lze říct, že vychovatelka ve školní družině pracuje s dětmi jako s celkem, fungování celé skupiny podporuje motivací a celý program, který ale není třeba důsledně plnit, si vytváří sama. Naopak asistentka pracuje individuálně s žákem se SVP, případně i s jinými žáky, které také individuálně motivuje, pracuje podle předem daného rozvrhu, na který se připravuje podle podkladů od učitele a musí plnit učební osnovy. Jak se výzkumem ukázalo, to co tyto dvě pozice spojuje, je pochopení chování a myšlení dětí v určitých situacích. Asistentky si přenášejí své zkušenosti s dětmi se SVP do družiny a to jim pak pomáhá hlavně při řešení „krizových“ situací. Vychovatelky naopak své zkušenosti uplatňují při skupinové práci na asistenci a při dozorech o přestávkách.

Některé KP vnímají přechod od asistentky k vychovatelce jako odpočinek z důvodu „přepnutí myšlení“ na úroveň malých dětí. Při náročném dni s žákem se SVP, kdy musí řešit psychický blok žáka nebo agresi, pro ně bývá příchod do družiny oddechem. Některé naopak mají pocit, že se v družině musí ještě více soustředit, aby vše fungovalo tak, jak má. Pro další je důležitá pečlivá příprava a podpora učitele, díky které jsou klidnější. Všechny samozřejmě ví, že to musí zvládnout, a to se jim i daří.

### ***Jaký vliv na práci asistenta pedagoga má časová dotace vychovatele školní družiny?***

Je zřejmé, že skloubení těchto dvou pozic je časově náročné a odpověď na tuto otázku není jednoduchá. Obecně lze z rozhovorů vyvodit, že asistent přichází díky časové dotaci vychovatele o možnost se zodpovědně a plně věnovat náplni práce asistenta pedagoga. Jedná se především o nepřímou pedagogickou činnost, jako je konzultace s pedagogickými pracovníky, se zákonnými zástupci žáka, příprava pomůcek na vyučování, samostudium atd. Podle odpovědí nemají některé z komunikačních partnerek nepřímou pedagogickou činnost ani zahrnutou ve smlouvě. Pokud tedy nějakou vykonávají, dělají to dobrovolně, ve svém volném čase a zdarma.

Stejně je tomu ale i naopak. Vychovatel školní družiny je časově limitován pozicí asistenta a povinnosti vyplývající z náplně práce vykonává, stejně jako asistent, ve svém volném čase.

## ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo popsat výhody a nevýhody, příležitosti a rizika role asistenta pedagoga vychovatelem školní družiny. Praktická část je prezentována kvalitativním výzkumem, kde byla použita metoda dotazování.

Z výzkumu je zřejmé, že role asistenta pedagoga přináší vychovatelkám školních družin výhody týkající se finančního ohodnocení, a hlavně příležitosti získání nových zkušeností. Ty mohou dále uplatnit v družině při plánování volnočasových aktivit i během přímé práce s dětmi. Předností této pozice byla pro komunikační partnerky možnost seznámit se širším okruhem pedagogických pracovníků ve škole a současně jim dala příležitost k hlubšímu poznání chování a myšlení samotných dětí. Jako nespornou výhodu lze vnímat fungující kooperaci mezi učitelem a asistentem na prvním stupni základní školy, která vede ke kvalitní podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pro asistenta k pocitu sebeuspokojení z dobře odvedené práce.

Naopak komunikační partnerky pracující jako asistentky na druhém stupni si často připadají nevyužité, zbytečné a méněcenné, což s sebou přináší nepopiratelné riziko psychického tlaku z neuspokojení potřeby seberealizace. To má nepříznivý vliv na pracovní výkon asistenta a současně se odráží v kvalitě podpory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším rizikovým faktorem se pro komunikační partnerky stává nedostatečné docenění práce asistenta, nedostatek času vykonávat náležitosti související s asistencí, popř. školní družinou a vyčerpání. Tyto nevýhody také korespondují s dostupnou literaturou, která se tématem asistentů na základních školách zabývá. Asistentky jsou unavené, zahlcené úkoly a ve stresu z časové tísně. Při neustálém hledání kompromisů mezi jednotlivými pozicemi a rodinou jim nezbývá mnoho času na odpočinek a regeneraci sil. Nejsou schopny vykonávat zodpovědně na 100% obě pozice, protože to z důvodu fyzické i psychické zátěže není možné.

Vzhledem k tomu, že asistenti pedagoga jsou v současné době využíváni na základních školách stále častěji, zvyšuje se i počet těch, kteří pracují zároveň také jako vychovatelé školních družin. Snahou tohoto výzkumu je upozornit na překážky, které s sebou kumulace obou pozic přináší.

Tato bakalářská práce může posloužit jako návod, jak tyto obtíže odstranit a zkvalitnit systém podpory, která je žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nabízena.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BRÉDA, J., 2017. Sebekoučováním k sebevědomí aneb Sám sobě učitelem v těžkých chvílích. In: BRÉDA, J., DANDOVÁ, E., KENDÍKOVÁ, J., MERTIN, V. *Sebeobrana učitele*. Praha: Raabe. s.67-95. ISBN 978-80-7496-345-2.
2. BUCHWALD, P., 2013. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika. s.104. ISBN 978-80-266-0159-3.
3. ČELEDOVÁ, L., ČEVELA, R., 2010. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada. s.128. ISBN 978-80-247-3213-8.
4. DANDOVÁ, E., 2017. Sebeobrana učitele ve světle práva. In: BRÉDA, J., DANDOVÁ, E., KENDÍKOVÁ, J., MERTIN, V. *Sebeobrana učitele*. Praha: Raabe. s.97-151. ISBN 978-80-7496-345-2.
5. DARLING-HAMMOND, L., RICHARDSON, N., 2009. Teacher Learning: What Matters. In: *Educational Leadership* [online]. 66 (5), s. 47–53. [cit.2019-11-10]. Dostupné z: <https://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Darling-Hammond-and-Richardson-2009.pdf>.
6. De JONG, L. et al., 2019. School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. In: *Teaching and Teacher Education* [online]. 86. [cit.2019-12-15]. ISSN 0742-051X. Dostupné z: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X18315579?token=29E83C1675DB64B973D7885937BC5A06150B4D0DFA9CA99080CC29A22C943290019217E4A191791460DFF1A085D47582&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210425184907>.
7. FRANCIS, B., et al., 2019. Teacher „quality“ and attainment grouping: The role of within-school teacher deployment in social and educational inequality. In: *Teaching and Teacher Education*. 77, 183–192. ISSN 0742-051X.
8. GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M., 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. s.107. ISBN 978-80-7496-419-0.
9. GARDOŠOVÁ, J., 2015. Hodnocení, metodické vedení, supervize a zvyšování kvality práce asistenta pedagoga. In: MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. et al. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s.73-85. ISBN 978-80-244-4769-8.

10. HABR, J., HÁJKOVÁ, H., VANÍČKOVÁ, H., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga, osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 101. ISBN 978-80-244-4678-3.
11. HÁJEK, B. et al., 2007. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál. s.128. ISBN 978-80-7367-233-1.
12. HÁJEK, B., 2011a. Právní a bezpečnostní předpisy. In: HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. et al. *Školní družina*. Praha: Portál. 3.vydání. s.125-151. ISBN 978-80-7367-900-2.
13. HÁJEK, B., 2011b. Školní družina – její cíle, poslání, funkce, postavení mezi ostatními školskými zařízeními. In: HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. et al. *Školní družina*. Praha: Portál. 3.vydání. s.9-18. ISBN 978-80-7367-900-2.
14. HÁJEK, B., 2011c. Vychovatelka a vedoucí vychovatelka ve školní družině. In: HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. et al. *Školní družina*. Praha: Portál. 3.vydání. s.33-40. ISBN 978-80-7367-900-2.
15. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. s.437. ISBN 978-80-7367-485-4.
16. HORÁČKOVÁ, I., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga, spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 69. ISBN 978-80-244-4656-1.
17. JANDERKOVÁ, D., 2019. *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Raabe. s.131. ISBN 978-80-7496-437-4.
18. KARGEROVÁ, J., STARÁ, J. et al., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 131. ISBN 978-80-244-2681-3.
19. KENDÍKOVÁ, J., 2016a. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. s.102. ISBN 978-80-7496-213-4.
20. KENDÍKOVÁ, J., 2016b. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. s.126. ISBN 978-80-88163-12-1.
21. KENDÍKOVÁ, J., 2017a. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe. s.106. ISBN 978-80-7496-349-0.
22. KENDÍKOVÁ, J., 2017b. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe. s.134. ISBN 978-80-7496-305-6.
23. KUSÁ, O., KOUTSKÁ, M., 2014. Standard práce asistenta pedagoga. In: MICHALÍK, J. (eds). *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního*

- vzdělávání v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s.192-203. ISBN 978-80-244-4237-2.
24. MERTIN, V., 2017. Psychologické aspekty sebeobrany učitele. In: BRÉDA, J., DANDOVÁ, E., KENDÍKOVÁ, J., MERTIN, V. *Sebeobrana učitele*. Praha: Raabe. s.7-33. ISBN 978-80-7496-345-2.
  25. Metodický pokyn Č.j.: 17 749/2002-51, k postavení, organizaci a činnosti školních družin, 2002. [online]. In: *MŠMT*. [cit.2019-12-15]. Dostupné z: [www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin](http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin).
  26. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. s.332. ISBN 80-247-1362-4.
  27. MŠMT ČR. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR [online]. In: *MŠMT*, ©2013-2019 [cit.2019-11-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
  28. Nařízení vlády č.75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, 2005. [online]. In: *MŠMT*. [cit.2019-11-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/narizeni-vlady>.
  29. Nařízení vlády č.222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů, 2010. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 76, s.2642-2946. [cit.2019-12-10]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=222&r=2010>.
  30. NĚMEC, Z. et al., 2017. Zahnutí nepřímé pedagogické činnosti do práce asistentů pedagoga. In: *Speciální pedagogika*. 4(3-4), s.201-209. ISSN 1211-2720.
  31. NĚMEC, Z. et al., 2019. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer nakladatelství, spol. s r.o. s.92. ISBN 978-80-87963-84-5.
  32. NĚMEC, Z., MICHALÍK, J. 2015. Systémové vymezení pozice asistenta pedagoga v českém školství. In: MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. et al. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s.11-19. ISBN 978-80-244-4769-8.
  33. NOVÁKOVÁ, K., 2017. *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole*. Brno. Diplomová práce. PED MU.
  34. PAULÍK, K., 2017. *Psychologie lidské osobnosti*. Praha: Grada. s.368. ISBN 978-80-247-5646-2.

35. PÁVKOVÁ, J., 2011a. Psychologické aspekty výchovy ve volném čase. In: HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál. 2.vydání, s.85-141. ISBN 978-80-262-0030-7.
36. PÁVKOVÁ, J., 2011b. Výchova ve volném čase. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál. 2.vydání, s.67-83. ISBN 978-80-262-0030-7.
37. PÁVKOVÁ, J., 2015. Volný čas – pole působnosti vychovatele. In: BENDL, S. et al. *Vychovatelství, učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. s.118-156. ISBN 978-80-247-4248-9.
38. PEŠEK, R., PRAŠKO, J., 2016. *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. Praha: Pasparta. s.180. ISBN 978-80-88163-00-8.
39. PETRÁŠOVÁ, J., 2015. Práce s třídním kolektivem a činnost asistenta pedagoga. In: HANÁK, P. et al. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s.119-122. ISBN 978-80-244-4677-6.
40. RATCLIFF, N. J. et al., 2010. The Elephant in the Classroom: Impact of Misbehavior on Classroom Climate. *Education*. 131(2), 306-314. ISSN 0013-1172.
41. SCHMIDBAUER, W., 2015. *Syndrom pomocníka. Podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. 2.vydání. s.240. ISBN 978-80-262-0865-5.
42. SOUDNÁ, K., 2015. Vztahové aspekty práce asistenta pedagoga ve školním prostředí. In: MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. et al. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 51-72. ISBN 978-80-244-4769-8.
43. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada. s.280. ISBN 978-80-271-0470-3.
44. ŠVAŘÍČEK, R., 2014. Jak provádět kvalitativní výzkum. In: ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2.vydání. Praha: Portál. s.12-50, 142-206. ISBN 978-80-7367-313-0.
45. TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., 2016. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, nakladatelství spol.s r.o. s.82. ISBN 978-80-87963-33-3.
46. THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. s. 576. ISBN 978-80-262-0714-6.



47. TŮMOVÁ, R., 2018. *Aktuální problematika asistentů pedagoga na 1. stupni základních škol*. České Budějovice. Závěrečná práce. Pedagogická fakulta JU.
48. URBANOVSKÁ, E., 2017. Osobnost učitele. In: KOLAŘÍKOVÁ, M., PETROVÁ, A., URBANOVSKÁ, E. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji II. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. s.71-112. ISBN 978-80-7510-236-2.
49. VOBOŘILOVÁ, J., 2015. *Duševní hygiena a stres*. Praha: vydavatelství ČVUT. s.124. ISBN 978-80-01-05724-7.
50. Vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, 2016. [online]. In: *MŠMT*. [cit.2019-11-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.
51. Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, 2005. [online]. In: *MŠMT*. [cit.2019-11-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.
52. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, 2005. [online]. In: *MŠMT* [cit.2019-11-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.
53. Vyhláše č.127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, ve znění pozdějších předpisů, 1997. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 44, s.2440-2447. [cit.2019-12-17]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=127&r=1997>.
54. WILHELM, M., 2009. *Integration in der Sek. I. und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht geligt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. s. 272. ISBN 978-3-407-25485-6.
55. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, 2004. [online]. In: *MŠMT*. [cit.2019-10-14]. Dostupné z: [www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon](http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon).
56. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů, 2004. [online]. In: *MŠMT*. [cit.2019-10-14]. Dostupné z: [www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon](http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon).

# PŘÍLOHY

## Příloha č.1

### Scénář rozhovoru

#### Obecné otázky

1. Co vás vedlo k přijetí pozice asistenta pedagoga?
2. Jak dlouho pracujete na pozici vychovatele a zároveň asistenta pedagoga?
3. Pracujete jako asistent na I. nebo II. stupni základní školy? Máte zkušenosti i s mladšími /staršími žáky se SVP?
4. Jakou máte kvalifikaci pro práci asistenta pedagoga?

#### **Jak vnímají vychovatelé výhody známého prostředí školy při výkonu role asistenta pedagoga?**

1. Jak vnímáte svoji pozici v pedagogickém týmu jako vychovatelka školní družiny?
2. Jak se cítíte ve stejném prostředí jako asistent pedagoga?
3. Můžete to porovnat? Co se změnilo po přijetí pozice asistenta pedagoga?
4. Jaké v tom vidíte výhody?
5. Jaká rizika to s sebou přináší?

#### **Jak vychovatelé vnímají odlišný přístup k žákovi se SVP (jako asistent pedagoga) a k žákům ve školní družině (jako vychovatel)?**

1. Jaké zkušenosti máte jako asistent s dětmi se SVP?
2. Jakým způsobem s nimi jako asistent pracujete?
3. Na co si musíte dávat pozor? Jaké nevýhody z toho pro Vás plynou?
4. Jaké příležitosti přináší práce s dětmi se SVP?
5. Co obnáší práce s dětmi ve školní družině?
6. Jakým způsobem pracujete s dětmi ve školní družině?
7. V čem vidíte výhody pozice vychovatele ŠD?
8. Jaká rizika mohou nastat?
9. Můžete obě pozice porovnat?

**Jaký vliv na práci asistenta pedagoga má časová dotace vychovatele školní družiny?**

1. Jaká je Vaše časová dotace pozice vychovatele školní družiny (přímá a nepřímá pedagogická činnost)?
2. Co vše patří do nepřímé pedagogické činnosti vychovatele ve školní družině?  
Zdá se Vám časová dotace vychovatele dostatečná?
3. Jakou máte časovou dotaci jako asistent pedagoga (přímá a nepřímá pedagogická činnost)?
4. Jak byste popsal/a nepřímou pedagogickou činnost pozice asistenta pedagoga?  
Co vše do ní patří?
5. Co si myslíte o časové dotaci asistenta? Je dostatečná?
6. Jak vnímáte spojení dvou pozic v návaznosti na plnění pracovních povinností?
7. Jaké výhody s sebou spojení dvou pozic přináší?
8. S jakými riziky se při spojení těchto pozic setkáváte?

## **Příloha č.2**

### **Informovaný souhlas**

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám závěrečnou práci, v rámci které provádím výzkum, jehož cílem je popsat výhody, nevýhody, příležitosti a rizika role asistenta pedagoga vychovatelem školní družiny. Cíle budou naplněny pomocí rozhovorů s částečně připravenými otázkami. Rozhovor je zaměřený na zkušenosti se spojením pozic vychovatele školní družiny a asistenta pedagoga na základní škole. Z účasti na výzkumu pro Vás vyplývají výhody účastnit se výzkumu, který může zmapovat pozitiva i negativa této problematiky. Při zpracování této práce nebude nikde uvedeno vaše jméno ani jiná informace, která by vedla k propojení Vašich odpovědí s Vaší osobou. Z poskytnutí rozhovoru nevyplývají žádná rizika.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mne podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu (nebo zákonný zástupce) a druhý student/studentka.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu (zákonného zástupce):

---

V \_\_\_\_\_

Dne \_\_\_\_\_

Jméno, příjmení a podpis studenta/studentky:

---

## **SEZNAM ZKRATEK**

AP – asistent pedagoga

KP – komunikační partner

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠD – školní družina

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola