

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta

Diplomová práce

ASISTENT PEDAGOGA VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ
A DĚTI S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

Autor práce: Bc. Marie Švandová
Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.
Studijní program: Pedagogika volného času

2023

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

19. 3. 2023

Marie Švandová

Velmi děkuji vedoucímu své diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D., za jeho podporu, cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod.....	6
1 Problémy v chování, anebo poruchy chování?.....	8
1.1 Etopedie.....	9
1.2 Problémové chování.....	10
1.3 Poruchy chování.....	13
1.4 Specifické poruchy chování.....	18
1.4.1 ADHD.....	19
1.4.2 Diagnostika ADHD.....	20
1.4.3 Terapie ADHD.....	23
2 Inkluzivní vzdělávání.....	25
2.1 Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání.....	25
2.2 Asistent pedagoga.....	28
3 Jak asistenti pedagoga a vychovatelé uvažují o výchově dětí s poruchami chování a problémy v chování?.....	30
3.1 Cíle a metodika výzkumu.....	30
3.2 Charakteristika respondentů.....	32
3.3 Témata identifikovaná ve výpovědích respondentů.....	35
3.3.1 Rodiče.....	36
3.3.2 Strach.....	39
3.3.3 Odpočinek a relaxace.....	41
3.3.4 Nepředávání informací mezi mateřskou školou a základní školou.....	42
3.3.5 Oběd.....	44
3.3.6 Čtení.....	46
3.3.7 Krizové situace a odvádění dítěte z oddělení.....	48
3.3.8 Trpělivost a zájem.....	50
3.3.9 Dítě za to nemůže.....	52
3.3.10 Co by kdyby.....	54
3.3.11 Riziko a bezpečnost.....	55
3.3.12 Zkušenost a zodpovědnost.....	58
3.3.13 Představy okolí o práci asistenta pedagoga a vychovatele ve školní družině.....	60
3.3.14 Medikace.....	61
3.3.15 Pomoc.....	64
3.3.16 Výchovný přístup k dětem s poruchami chování a problémy v chování.....	69
Závěr.....	72
Seznam použitých zdrojů.....	78

Seznam zkratk	81
Seznam příloh	82
Přílohy.....	83
Příloha I: Přepis rozhovoru (Dana)	83
Příloha II: Přepis rozhovoru (Alena).....	96
Příloha III: Přepis rozhovoru (Vlad'ka).....	107
Příloha IV: Přepis rozhovoru (Hanka)	118
Abstrakt.....	127
Abstract.....	128

Úvod

Má profese vychovatelky ve školní družině a asistentky pedagoga v době školního vyučování mi umožňuje nahlížet do dětských životů a stávat se jejich součástí. Svět dětí je pro mne zajímavý, ráda s nimi pracuji. Mám potřebu ho poznat a porozumět mu. Tato potřeba pro mne byla, je a myslím si, že i do budoucna nadále bude inspirací ke studiu vedoucímu k lepšímu pochopení a porozumění dětskému světu. Ve své diplomové práci se budu zamýšlet nad přínosností pozice asistenta pedagoga pro děti samotné, pro pedagogy i pro třídní kolektivy. A neopomenu ani jednu podstatnou skupinu, která vstupuje do procesu výchovy a vzdělávání dětí, jejich rodiče. Svou pedagogickou dráhu jsem zahájila jako asistentka pedagoga na základní škole. Nejprve jsem pomáhala dětem z odlišného kulturního prostředí bez znalosti českého jazyka s adaptací na školní prostředí. Rovněž jsem se velice brzy začala věnovat dětem s různými poruchami chování. Díky mým zkušenostem s pozicí asistenta pedagoga v dopoledním školním vyučování jsem poznala, že při fungujícím vztahu a spolupráci s třídním učitelem, ostatními pedagogy i s rodiči dětí může být pozice asistenta přínosná, a to nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i učitelům a vychovatelům, ostatním dětem, celé škole a v neposlední řadě i rodičům dětí. Právě různorodost potřeb dětí, které jsou díky inkluzi začleňovány do hlavního proudu vzdělávání, pro mě byla inspirativní při výběru tématu diplomové práce.

Má diplomová práce nese název *Asistent pedagoga ve školní družině a děti s poruchami chování*. Budu se zabývat tématy souvisejícími s výchovou dětí mladšího školního věku, které mají problémy v chování a poruchy chování a zároveň navštěvují školní družinu, dále tématy týkajícími se těch, kteří vstupují do výchovného procesu spjatého s těmito dětmi, jako jsou především asistenti pedagoga, vychovatelé, poradenští pracovníci a rodiče dětí. Protože jsem v minulých letech procházela klasickým studiem vychovatelství, jehož součástí byla i speciální pedagogika a psychologie, chtěla jsem se na výchovu dětí s poruchami chování a problémy v chování podívat i jiným způsobem, nejen studiem odborné literatury. Zajímala mne prožitá zkušenost konkrétních pedagogů, jejich postřehy, názory, problémy, neúspěchy i jejich radost z toho, když se jim daří.

V první části práce se budu věnovat tématům poruch chování a problémů v chování u dětí mladšího školního věku. Samostatnou kapitolou bude přestavení speciálně pedagogické disciplíny etopedie, zabývající se edukací těchto dětí. Rovněž se budu věnovat rozlišení problémů v chování a poruch chování z hlediska záměru, časové dimenze, nápravy, kompenzace a reedukace nežádoucího chování. Budu se také věnovat specifickým poruchám chování, jejichž součástí je syndrom ADHD, který považuji za jednu z nejčastěji diagnostikovaných poruch chování u dětí navštěvujících školní družiny. Abych představila kontext svého výzkumného šetření stručně se budu věnovat i problematice inkluzivního vzdělávání, včetně legislativního ukotvení pozice asistenta pedagoga. V teoretické části diplomové práce jsem čerpala převážně z knih Hutýrové (2019) Lechty (2016) a Vojtové (2008a, 2008b).

Třetí kapitola, která tvoří jádro mé diplomové práce, bude věnována přestavení vlastního kvalitativního výzkumu. Pomocí otevřených rozhovorů se pokusím zjistit, jak o výchově dětí s poruchou chování nebo s problémy v chování ve školní družině uvažují vychovatelé a asistenti pedagoga. Pokusím se o zjištění jejich osobní zkušenosti se zkoumaným fenoménem. Cílem mé diplomové práce je přispět k porozumění této zkušenosti. Pro svůj výzkum jsem si zvolila metodu otevřeného rozhovoru, přičemž data získaná z rozhovorů rozebírám metodou interpretativní fenomenologické analýzy, která se mi jeví jako nejvhodnější pro výzkum prožité zkušenosti se zkoumaným fenoménem. Nejprve představím zvolenou metodologii a základní výzkumnou otázku. Následně se pokusím identifikovat podstatná témata, které budu nacházet v rozhovorech s asistenty pedagoga a vychovatelkami. Jednotlivá témata budu následně propojovat s poznatky z teoretické literatury. V průběhu výzkumu se zaměřím také na rozkrývání společných témat napříč všemi případy. K analýze dat jsem využila transkripty rozhovorů uvedené v přílohách. V závěru se budu snažit své poznatky shrnout. Věřím, že z nich budou moci čerpat inspiraci pro svou pedagogickou praxi pedagogové setkávající se s fenoménem výchovy dětí s poruchami chování a problémy v chování.

Mým záměrem je porozumět prožité zkušenosti asistentů pedagoga a vychovatelů a objevit v ní případnou inspiraci pro výchovu dětí s problémy v chování a poruchami chování ve školní družině.

1 Problémy v chování, anebo poruchy chování?

„Nelze se nechovat,“ řekl kdysi Paul Watzlawick, americký psycholog, psychoterapeut a filosof rakouského původu. Protože se ve své diplomové práci budu primárně zabývat problémy a poruchami chování u dětí, je potřeba se nejprve nad termínem chování zamyslet. Co je to chování? Petrušek a kol. (1996) je definují jako „soubor reakcí jedince, které jsou patrné z vnějšku a současně vycházejí ze změny situace nebo prostředí. Tyto reakce mají emocionální a kognitivní aspekt s cílem adaptace a obnovení homeostázy.“¹ U některých dětí se při své pracovní praxi setkávám s různými negativními projevy chování. Jedná se o negativní nebo nežádoucí reakce na změny situací nebo prostředí, jako je agrese fyzická i verbální, různé drobné krádeže, časté je lhaní, emoční labilita, motorický neklid, neschopnost udržení pozornosti a soustředěnosti.

Skoro každé dítě někdy neposlouchá, zlobí nebo provokuje. Ale záleží na délce trvání takového projevu chování a na jeho intenzitě. Už i samotné označení určitého chování jako problémového záleží na subjektivním vnímání toho, kdo takovéto chování hodnotí. Já mohu vnímat pošťuchování mezi dětmi jako lehké zlobení anebo hru, a někdo jiný už i toto může vyhodnotit jako cílené ubližování a téměř šikanu. Každý z posuzovatelů má trochu jinak nastavená hodnotová měřítká. I děti, jejichž projevy chování posuzujeme, mají jiné osobnostní, sociální i zdravotní předpoklady. Než chování někoho označím jako problémové, velice pečlivě zvažuji, jaké jsou jeho pohnutky, jaké je jeho rodinné zázemí a sociální prostředí, ve kterém žije. Při hodnocení projevů problémového chování je důležité si pokládat například tyto otázky:

- Co je problémem v chování dítěte?
- Kdy a kde se tento problém vyskytuje? Jak vzniká?
- Jaká je míra intenzity, délka a charakter trvání problémového chování?
- V jakém sociálním prostředí dítě žije a jaké je jeho rodinné zázemí?

¹ Cit. podle HUTYROVÁ, M. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*, s. 63.

Termín porucha chování může být pro nás zavádějící. Na jedné straně ho vnímáme jako označení pro vnější pozorovatelné projevy chování, tedy objektivní hodnocení skutečnosti. Ale zároveň na straně druhé toto hodnocení může být zkresleno subjektivním vnímáním hodnotících osob.²

1.1 Etopedie

Edukací dětí v riziku a s poruchami emocí a chování se zabývá speciálně pedagogická disciplína etopedie. Svými přístupy reflektuje společenské tendence, reaguje na hodnotové a normativní postoje společnosti ve vztahu k očekávanému chování.³ „*Etopedie je disciplínou zabývající se nápravou chování a zvyklostí v chování, v širším kontextu se zabývá nejen edukací, ale i diagnostikou, terapií, poradenstvím, sociální rehabilitací a resocializací osob s poruchami chování, emocí, sociálních vztahů a hodnotových orientací.*“⁴ Etopedie je tedy vnímána jako obor snažící se o maximální rozvoj dítěte. Zahrnuje v sobě oblasti sociální, týkající se začleňování těchto dětí do intaktní společnosti. Bere v potaz individualitu každého dítěte, pracuje s motivací pro spolupráci. Vyhledává nositele a původce problému a pracuje s tím, zda si to uvědomuje on i jeho nejbližší okolí.

Ve své diplomové práci se budu zabývat právě touto problematikou, problémovým chováním dětí, prací s těmito dětmi ze strany vychovatelů a asistentů pedagoga a ostatních pedagogických pracovníků (třídní učitelé, výchovní poradci, školní psychologové). Základem pro nás pedagogy je nahlížet na dané konkrétní problémové chování dítěte v co možná nejširším úhlu pohledu, nespokojit se s jednostranným řešením situace. Vždy beru v potaz nejen dítě samotné, ale i prostředí, ve kterém vyrůstá a ze kterého pochází. Psycholog nahlíží ještě dále. Zajímá se o dítě již v prenatálním stádiu vývoje, tedy jak probíhalo těhotenství a samotný porod, jaké nežádoucí faktory mohly i v této době na dítě působit, například alkoholismus matky či kouření nebo užívání návykových látek.

Nabízí se otázka, jaká je cílová skupina pro etopedii? Pro prevenci rizikových faktorů problémů a poruch emocí a chování je cílovou skupinou celá populace dětí a mlá-

² Srov. HUTYROVÁ, M. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*, s. 64.

³ Srov. VOJTOVÁ, V. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, s. 9.

⁴ VALENTA, M. *Slovník speciální pedagogiky*, s. 52.

deže. Své aktivity etopedie směřuje k eliminaci a předcházení těchto rizik v běžném edukačním prostředí. Za cílovou skupinu etopedie jsou považovány všechny děti, zejména pak děti s rizikem vzniku poruch chování, děti s problémovým chováním a děti s poruchami chování.⁵ Edukace v etopedii se tedy zaměřuje na tři skupiny dětí:⁶

- *Děti bez výraznějších problémů v chování.* Práce s nimi spočívá především v prevenci sociálně patologických jevů, jako jsou různé programy vedené sociálním pedagogem nebo školním psychologem (záškoláctví, užívání návykových látek, šikana). Tyto programy probíhají formou přednášek nebo projektových hodin během školního vyučování a v omezené míře i ve školní družině, kdy jsou pravidelně zařazovány besedy, které moderuje vychovatelka a jejichž cílem je nastavení bezpečného prostředí a dobrého klimatu ve třídě nebo v oddělení školní družiny.
- *Děti s rizikem vzniku poruch chování,* tj. děti, jejichž cesta směřující k dospělému životu je klikatá se spoustou nástrah, překážek a těžkostí. Což jim stěžuje dosažení maximální možné míry socializace. Etopedie se tedy těmito riziky zabývá a nastiňuje možnosti minimalizace jejich negativních vlivů. Těžiště práce s těmito dětmi je v prevenci, diagnostice a v poradenské práci.
- *Děti s problémy chování a s poruchami chování a emocí.* Práce s těmito dětmi cílí na diagnostiku, reedukaci a poradenství.

1.2 Problémové chování

Termínem *problémové chování* je označováno nevhodné chování dítěte ve školním věku. Jedná se o chování, kdy jedinec nerespektuje společenské normy, není schopen udržovat běžné sociální vztahy a v jeho jednání se vyskytují prvky agrese. Svými opakovanými projevy nežádoucího chování obtěžuje a ruší okolí, intenzita a četnost těchto projevů však nedosahuje úrovně poruchy chování. Nežádoucí a nevhodné projevy chování jedince by měl zkušený pedagog zvládat ve spolupráci se školským poradenským pracovištěm. Při opakovaných a dlouhodobých projevech může problémové chování vyústit až do projevů poruchy chování.

⁵ Srov. VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I*, s. 7–8.

⁶ Srov. VOJTOVÁ, V. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*, s. 37–38.

Pro problémové chování, oproti poruše chování a emocí, je typická menší intenzita nežádoucích projevů chování, časová omezenost a motivace ke změně. Problémové chování lze většinou zvládnout běžnými pedagogickými postupy.⁷ Pro problémové chování jsou typické tři základní znaky:⁸

- *Chování nerespektující sociální normy* – dítě normy chápe, rozumí jim, ale nepřijímá je. Důvodem může být jeho odlišná hierarchie hodnot nebo i neschopnost ovládat své chování v určité chvíli. Současně s tím má nižší schopnost autoregulace. Při porušování normy nepocituje vinu. Pokud ale děti nejsou schopny pochopit význam norem z důvodu jejich mentálního postižení nebo poruchy autistického spektra (PAS) nebo protože pocházejí z jiného sociokulturního prostředí, tak se u nich nejedná o problémové chování.
- *Neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy* – pro takové chování je typický nedostatek empatie, výrazné zaměření se na sebe, včetně snahy o okamžité uspokojování vlastních potřeb. Dítě nerozumí, nechápe důležitost přizpůsobení se normě pro zachování pořádku. Častým problémem je, že tyto děti neměly možnost prožívat pozitivní emoční vztahy, a proto porušují práva ostatních. Nerespektují sociální normy, které vymezují společenské soužití, a také jim chybí ohleduplnost k ostatním. Typická pro ně je neochota angažovat se pro dobro druhého bez vidiny vlastního prospěchu.
- *Agresivita coby rys osobnosti nebo chování* – i na banální podněty tyto děti reagují verbální nebo neverbální zlostí a hněvem. Emocionální prožitek při takovéto reakci je neutrální a dosažení kompromisu je obtížné.⁹ Pro agresivitu jsou charakteristické velmi silné bouřlivé reakce na frustraci a stres. Tyto reakce mají stupňující se tendenci. Agresivní chování je v rozporu s uspokojováním potřeb ostatních lidí, jsou při něm porušovány morální a sociální normy. Svě agresivní reakce dítě nezvládá pomocí běžných kontrolních mechanismů chování. Selhává i vnější kontrola chování dítěte a pečující osoby zažívají pocity výchovné bezradnosti a bezmoci při nastavování pravidel a hranic chování dětí, u nichž se agresivita postupně stává dominantním vzorcem projevů chování.

⁷ Srov. BĚLÍK, V., HOFERKOVÁ, S. a KRAUS, B. *Slovník sociální patologie*, s. 297–298.

⁸ Srov. ŘÍČAN, P. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*, s. 245.

⁹ Srov. HUTYROVÁ, M. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*, s. 67–68.

Podle Vojtové¹⁰ se v průběhu dětství může objevit celá řada projevů problémového chování, jako jsou fyzická či verbální agrese, tlak na ostatní děti, lhaní a krádeže, negativismus, neschopnost kontaktu, přecitlivělost, motorický neklid, poruchy pozornosti či malá míra soustředěnosti a problémy se sebepojetím. Pro pedagoga je ale důležité si uvědomit, že musí rozlišovat mezi chováním problémovým a poruchou chování. Toto rozlišování může být velmi subjektivní a citlivé. V životě každého z nás mohou nastat momenty a situace vybočující ze standardu. Vojtová uvádí, že mezi problémovým chováním a poruchou chování existují tři základní rozdíly: (1) v *motivaci nežádoucího chování*, (2) v *časovém období a intenzitě nežádoucích projevů chování* a (3) ve *způsobech podpory a intervence dítěte*. V tabulce 1 je uveden stručný přehled kritérií pro možné rozlišení problémů v chování a poruch chování.

Tab. 1: Rozdíly mezi žáky s problémem v chování a s poruchou chování¹¹

ZÁMĚR S NEŽÁDOUCÍM CHOVÁNÍM JEDINCE	
<i>Žáci s problémem v chování</i>	<i>Žáci s poruchou chování</i>
<ul style="list-style-type: none"> - o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit - normy nenarušuje úmyslně - jejich porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a vnitřními potřebami žáka - nálepkou problémového žáka trpí a vyvolává v něm negativní emocionální zážitek 	<ul style="list-style-type: none"> - není s danými normami v konfliktu - nepřijímá je, popř. je ignoruje - zpravidla nepocituje vinu v důsledku vlastního jednání
ČASOVÁ DIMENZE NEŽÁDOUCÍHO ZPŮSOBU CHOVÁNÍ	
<i>Žáci s problémem v chování</i>	<i>Žáci s poruchou chování</i>
<ul style="list-style-type: none"> - problémy bývají krátkodobé - popřípadě se projevují v určitých periodách - mívají vývojové souvislosti - bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím 	<ul style="list-style-type: none"> - porušuje normy dlouhodobě - vývojová specifika morálního vývoje způsoby nežádoucího chování prohlubují
NÁPRAVA, KOMPENZACE, REEDUKACE	
<i>Žáci s problémem v chování</i>	<i>Žáci s poruchou chování</i>
<ul style="list-style-type: none"> - k nápravě vedou cílená pedagogická opatření - speciálně pedagogické metody kompenzují nežádoucí chování žáka, navozují nové modely chování, které by žákovy umožňovaly přiměřené naplňování jeho potřeb 	<ul style="list-style-type: none"> - náprava vyžaduje speciální péči - směřuje k převádění (sublimaci) způsobu a cílů chování společensky nepřijatelného k chování, které je přijatelné

¹⁰ Srov. VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I*, s. 78.

¹¹ VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I*, s. 82.

V životě dítěte se objevuje mnoho faktorů, které jsou z pohledu rozvoje poruchy emocí a chování rizikové. Je tedy velmi důležité, aby pedagog hledal, uvědomoval si a rozlišoval důvody problémového chování. Aby nahlížel na souvislosti. Pro správnou interpretaci příčin problémového chování je nutná znalost dítěte i jeho životního příběhu.¹²

1.3 Poruchy chování

„Poruchy chování jsou definovány jako odchylka v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku a úrovni jeho rozumových schopností.“¹³

Podle mezinárodní klasifikace nemocí MNK-10 se jedná o opakující se stav chování, který trvá nejméně šest měsíců. Chování je disociální, agresivní a vzdorovité. Dochází k závažnému porušování sociálních norem a očekávání přiměřených věku dítěte (např. krádeže, rvačky, krutost vůči lidem i zvířatům, lži, záškoláctví, útěk z domova).¹⁴ Takovéto chování by tedy mělo být mnohem závažnější než běžné dětské zlobení. Pokud jsou poruchy chování projevem jiné psychiatrické poruchy, má být preferována příslušná diagnóza. Pro stanovení diagnózy poruchy chování postačuje jeden z výše uvedených příkladů porušování norem. Toto porušování musí být ale výrazné. Nestačí ojedinělý disociální čin.

MKN-10¹⁵ rozlišuje následující *Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání* (F90–F98), přičemž pro moji diplomovou práci budou podstatné zejména tyto kategorie:

F90 Hyperkinetické poruchy

- F90.0 *Hyperkinetická porucha chování*. Jedná se o hyperkinetickou poruchou chování a hyperkinetický syndrom s poruchou chování.

¹² Srov. VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I*, s. 82.

¹³ Cit. podle VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 779.

¹⁴ ŘÍČAN, P. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*, s. 240.

¹⁵ MKN Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů [online],

F91 Poruchy chování

- F91.0 *Porucha chování vázaná na vztahy k rodině*. Disociální nebo agresivní chování se vztahuje pouze k rodině a domovu a na mezosobní styky mezi členy rodiny nebo domácnosti.
- F91.1 *Nesocializovaná porucha chování*. Souvisí s nerovnoměrným morálním vývojem a nedostatečným zvnitřněním norem. Trvalé disociální nebo agresivní chování s výrazným pervazivním narušením vztahu k ostatním dětem. Dítě realizuje přestupky samostatně. Typická je izolovanost, nepřátelství a vzdor vůči dospělým.
- F91.2 *Socializovaná porucha chování*. Je pro ni typická vazba dítěte na specifickou problémovou vrstevnickou skupinu a narušené vztahy k autoritám. Jedná se o poruchu chování skupinového typu, skupinové delikvence, krádeže s partou a záškoláctví.
- F91.3 *Opoziční vzdorovité chování*. Vyskytuje se pouze u mladších dětí, typicky jako vzdorovité, neposlušné a rozkladné chování, jehož projevem ale nejsou delikventní činy. Dítě odmítá plnění příkazů a běžných povinností, je neposlušné, hrubé a podrážděné. Projevem je extrémní vzdor vůči autoritám i vrstevníkům, lhaní a praní se.

Pro diagnostiku poruch chování stanovil Bower¹⁶ v roce 1981 pět charakteristik dítěte s poruchou a chování:

1. neschopnost se učit (pokud není způsobená intelektovými, smyslovými nebo zdravotními problémy);
2. neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky a s učiteli;
3. nepřiměřené chování a emotivní reakce v běžných podmínkách;
4. celkový výrazný pocit neštěstí nebo deprese;
5. tendence vyvolávat somatické symptomy, jako je bolest a strach, a to ve spojení se školními problémy.

Samotný vývoj poruchy chování popisuje Bower¹⁷ dle míry intenzity problémovosti takto:

¹⁶ Srov. podle VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I*, s. 83–84.

¹⁷ Srov. tamtéž.

1. Svým chováním *reaguje dítě na problémy denního života* přiměřeně a očekávanými způsoby. Jeho problémy v chování jsou v souladu s věkovými zvláštnostmi a normami prostředí. Zvládá sebeovládání a korigování svých reakcí.
2. Chování, kterým *dítě reaguje na krizové životní situace*, jako je rozvod rodičů, narození sourozence, nemoc nebo úmrtí někoho blízkého, dítě změní. Jeho reakce jsou odlišné než jindy. Toto chování se ale dá vysvětlit aktuální krizovou životní situací.
3. *Chování dítěte vymykající se očekávání* je způsobeno tím, že se dítě obtížně přizpůsobuje změnám. Toto je intenzivnější například při změně školy, stěhování, střídání učitele apod.
4. *Dítě se zafixovaným a opakovaně nevhodným chováním* si už zvyklo na negativní sebeobraz. Jeho chování *se dá napravit* při dobré školní docházce vhodnou intervencí v jeho přirozeném sociálním prostředí. Pro motivaci je vhodné navázání pozitivního sociálního vztahu s doprovázející osobou.
5. *Dítě se zafixovaným a opakovaně nevhodným chováním* s výraznými symptomy *není už možné ovlivňovat a vzdělávat v běžném školním prostředí*. Pro změnu jeho chování je potřeba na něho působit celistvě s vysokou mírou intervence.

Jaké jsou příčiny vzniku poruch chování? Odpověď na tuto otázku není jednoduchá. Na vznik poruchy chování má vliv více faktorů, ovšem jejich stanovení není jednoznačné. Můžeme leckdy stanovit jen určité rizikové faktory, které v souvislosti s některými nepříznivými vlivy vzniku poruchy chování napomáhají. Poruchy chování se vyskytují u 10–15 % dětí školního věku, přičemž poměr chlapců k dívkám je v rozmezí 4 až 12:1. Poruchy chování jsou spojovány se společenskou kohezí, socioekonomickou úrovní a disharmonickým rodinným prostředím. Rizikovými faktory jsou pak poruchy chování rodičů, nezaměstnanost, alkoholismus, rozvody, vysoký počet dětí v rodině, přísná nebo naopak příliš volná výchova s absencí kontroly a náplně volného času dítěte. Riziko vzniku poruchy chování zvyšuje četnost těchto rizikových faktorů.¹⁸

¹⁸ Srov. HUTYROVÁ, M. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*, s. 73–74.

Hutyrová¹⁹ uvádí tyto obecné faktory vzniku problémového chování a poruch chování:

- *Biologické faktory* – dědičnost a biologicko-fyziologické příčiny. Příkladem může být neurologická porucha zpracování nervových impulzů dítěte. Dochází k odchylkám struktury a funkčnosti CNS. Vzniká nerovnováha v činnosti neurotransmiterů a s tím spojená nerovnováha hladiny hormonů testosteronu nebo serotoninu. Kombinace perinatálních komplikací a rodičovského odmítání je významná pro predikci kriminálního chování jedince v pozdní adolescenci. Kombinace biologických a sociálních faktorů je důležitá pro utváření raného vztahu matky a dítěte. V případě nepříznivého vývoje tohoto vztahu dochází ke zvýšení rizika antisociálního chování u dítěte.
- *Genetické faktory*. Dle výzkumů 40 % otců s diagnostikovaným syndromem ADHD mělo alespoň jedno dítě s tímto syndromem. V případě, že měli oba rodiče tuto diagnózu, 84 % z nich mělo dítě s ADHD. Studie zaměřující se na dětskou agresivitu uvádějí, že u otců dětí s poruchami chování byl diagnostikován v 38 % alkoholismus a antisociální porucha osobnosti. 8 % těchto otců bylo ve výkonu trestu odnětí svobody.
- *Psychologické faktory* souvisí s hledáním náhradního uspokojení, emoční deprivací, disharmonickým vývojem osobnosti. Projevem poruchy adaptace může být volání o pomoc. Poruchy chování mohou být i projevem jiných závažných psychických nemocí, jako jsou deprese a bipolární porucha.
- *Sociální faktory*. Negativní socioekonomický status rodiny se váže k určitým sociopatologickým charakteristikám. Příkladem může být závažné psychické onemocnění rodičů, rozvrácená rodina a domov, nedostatečné materiální a emocionální zázemí, zanedbávání péče v oblasti finančního zabezpečení, neuspokojování základních biologických i psychických potřeb. Dítě s problémovým chováním nebo poruchou chování může být rodinou vnímáno jako obětní beránek. Na jeho chování pak rodina svádí všechny svoje problémy, s absencí ambice je řešit.

Pro diagnostiku dětí s poruchami chování je velmi důležitý *faktor věku dítěte*. V předškolním věku děti ještě nemají pevně ukotvené morální normy a lži nebo drobné

¹⁹ Srov. tamtéž.

krádeže tedy nejsou ještě poruchou chování. „Lži“ bývají v tomto věku výrazem bohaté fantazie a „krádeže“ se dají vysvětlit tím, že si dítě bere to, po čem silně touží. V předškolním věku se s poruchou chování setkáváme ve formě opozičního vzdoru s určitou mírou agresivity. K nejčastějším poruchám chování ve *školním věku* patří krádeže, lhaní a násilnosti vůči druhým dětem.²⁰

Faktor věku je pro mou diplomovou práci velmi důležitý, protože ve výzkumné části se budu věnovat právě dětem mladšího školního věku s poruchami chování. Ve většině zmiňovaných případů se bude jednat o žáky prvního ročníku. Zejména v začátcích školního roku, kdy se děti teprve adaptují na nové školní prostředí, je potřeba při diagnostice poruch chování tolerovat onu dobu adaptace, která s sebou nese větší míru stresu a je náročná na trpělivost pedagogických pracovníků i rodičů dětí.

Hutyrová²¹ uvádí tyto typy problémového chování a poruch chování:

- *Nadměrné upoutávání pozornosti.* Dítě má snahu se prosadit v kolektivu. Projevem tohoto chování je tzv. „šaskování“. Často za ním bývají skryté pocity méněcennosti a citové i společenské neuspokojení dítěte. U chlapců bývá častější.
- *Negativismus.* Pokud přetrvává do školního věku, bývá znakem nerovnoměrného duševního vývoje. Typickým projevem je odmítání názorů autorit. Negativistické reakce bývají spojené s odmítáním poslušnosti a omlouváním. Vznik negativismu může být důsledkem ADHD, emoční poruchy nebo důsledkem nesprávné výchovy, například nepřiměřených nároků na dítě.
- *Lhaní* je možností úniku z nepříjemné situace, kterou dítě nezvládá vyřešit. Pro lži je typické zapírání, omlouvání školního neúspěchu apod. Cílem při lhaní je získání vlastní výhody nebo poškození druhého.
- *Krádež*, jak je uvedeno výše, je poruchou chování pouze tehdy, když dítě plně chápe pojem vlastnictví a normu chování vymezující vlastnictví svých a cizích věcí.
- *Čachrování* souvisí s podvody a krádežemi. Jedná se o různé varianty směny, výměny, obchod, půjčování peněz i předmětů. Také v tomto případě je důležité zvážit, zda se jedná pouze o problém vývojový, např. nedostatečně rozvinutou úroveň finanční gramotnosti dítěte, kdy ještě zcela nechápe hodnotu věcí či peněz,

²⁰ Srov. ŘÍČAN, P. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*, s. 243.

²¹ Srov. HUTYROVÁ, M. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*, s. 89–94.

nebo zda se již jedná o negativní chování s cílem vlastního obohacení na úkor druhého.

- *Útěky* jsou typem jednání, při kterém dítě řeší své problémy únikem z prostředí, které vnímá jako nepřijatelné nebo ohrožující. Útěky z domova mohou být signálem nefunkční rodiny.
- *Toulání* souvisí s útekem. Dítě má slabou citovou vazbu k rodinnému zázemí, které je často dysfunkční. Toulání současně s citovou nepřipoutaností a nezakotveností bývá projevem psychické deprivace.
- *Fyzická a verbální agrese*. Agrese je součástí přirozeného lidského chování, jedná se o vnitřní dispozici nebo osobní vlastnost. Důležité je vždy sledovat situaci předcházející agresivnímu chování, protože tato situace může být spouštěcím mechanismem.

1.4 Specifické poruchy chování

Jak jsem již uváděla v předchozích kapitolách, má diplomová práce se týká dětí s problémy v chování a poruchami chování. Poruchy chování jsou specifikovány dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) jako *Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání F90–F98*. Specifické poruchy chování jsou zařazeny do kategorie F90 Hyperkinetické poruchy.²²

Příčinou potíží u těchto poruch je hyperaktivita, neschopnost sebekontroly a sebeovládání. Děti se specifickými poruchami chování sice reagují nežádoucím způsobem, ale ne proto, že by záměrně nerespektovaly normy chování. Nejsou schopné své chování ovládat. Jejich nežádoucí projevy chování vyvolávají v okolí negativní reakce, kritiku a odmítání. Působením faktoru negativní sociální situace může dojít až k rozvoji skutečné poruchy chování. Diagnostika specifických poruch chování probíhá v raném dětství, ještě před nástupem do školy. Právě při zahájení školní docházky získávají symptomy ustálenou podobu.²³

²² VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 665.

²³ Srov. SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D. a VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*, s. 665.

Z mých zkušeností s takto diagnostikovanými dětmi mohu uvést, že se jedná o výše zmiňovanou dobu adaptace, kdy jsou projevy specifické poruchy chování, nejčastěji ADHD, z počátku velmi silné. Jak si postupně dítě zvyká na nové školní prostředí, symptomy se ustálí. Dítě si na nové prostředí zvyká a zároveň si na dítě samotné zvykají i pedagogové. Je to období náročné pro všechny zúčastněné. Občas dochází k nedorozuměním a nepochopením. A velmi záleží na profesionalitě, citu a empatii pedagogů, zda vše dokáží zdárně zvládnout.

Americký diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-IV) zavedl používání termínu „porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou“. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) se ustálil termín „hyperkinetické poruchy“ (F90). Tyto se nadále rozdělují na:²⁴

1. **Syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou, ADHD** (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), projevuje se hyperaktivitou i poruchou pozornosti.
2. **Syndrom ADD** – porucha pozornosti bez hyperaktivity (podle MKN-10 spadá do kategorie F98.8, jiné poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání).
3. **Hyperkinetická porucha chování** – sdružuje hyperkinetickou poruchu a současně poruchu chování.

1.4.1 ADHD

Pro mou diplomovou práci je stěžejní **porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou** (dále jen ADHD), kterou mají diagnostikovanu všechny děti, o kterých hovoří asistenti pedagoga i vychovatelé ve výzkumné části mé diplomové práce.

ADHD se vyskytuje ve třech subtypech. V každém z nich je zastoupen jeden ze tří hlavních symptomů: **nepozornost** (míra koncentrace), **hyperaktivita** a **impulzivita**. Pro 25–35 % dětí s ADHD je převažující porucha koncentrace, 10–20 % jich je spíše hyperaktivních a impulzivních. U 50 % dětí s ADHD jsou pozorovatelné všechny tři příznaky: nepozornost, hyperaktivita i impulzivita. V souvislosti s vývojem a růstem se může míra intenzity projevů ADHD u dětí měnit.²⁵

²⁴ DRTÍLKOVÁ, I. a ŠERÝ, O. *Hyperkinetická porucha: ADHD*, s. 21.

²⁵ Srov. GOETZ, M. a UHLÍKOVÁ, P. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*, s. 33.

Studie, které se zabývají příčinnými souvislostmi vzniku ADHD, uvádějí na prvním místě genetickou zátěž. Usuzují tak z výzkumu jednovaječných dvojčat, kde je uváděna 80–90 % shoda. U 35–40 % dětí s ADHD je ADHD diagnostikováno v rodině.²⁶ ADHD je poruchou, která má vícero příčin. Z 80 % je příčinou dědičný faktor. Vnější faktory, jako je *výchova* nebo *sociální prostředí*, ve kterém dítě vyrůstá, různé další *biologické vlivy*, například průběh těhotenství, již nejsou tak zásadní.²⁷

ADHD se také často vyskytuje současně s některými poruchami chování a učení, opoziční poruchou chování, psychopatií, delikvencí, úzkostní poruchou, somatickými a koordinačními pohybovými problémy, neobratností a lexikální poruchou. Mezi psychology, pedagogy a lékaři probíhá neustále diskuse o tom, že se v mnoha případech nejedná o vývojovou poruchu jako spíše o důsledky zásadních chyb ve výchově.²⁸

Příčiny hyperaktivity a neklidu mohou být i získané a nikoliv vrozené. Příznaky se mohou objevit u dětí například po přestěhování. Například u cizinců, kteří k nám přišli v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině, se s tím setkáváme velmi často. Obtíže u těchto dětí ale pozvolna ustávají, až časem úplně vymizí. U jiných dětí může být spouštěčem obtíží například rozvod rodičů nebo narození sourozence.²⁹

1.4.2 Diagnostika ADHD

Diagnostika ADHD je poměrně složitá. Je těžké stanovit a rozhodnout, jaké projevy jsou pro daný věk dítěte ještě v normě a jaké již značí samotnou poruchu. Řekla bych, že je to částečně i individuální, protože názor dvou odborníků nemusí být vždy jednotný a jiný pohled na problematiku má pedagog, který je s dítětem v kontaktu během školní docházky a jiný naopak psychiatr, který dítě vidí poprvé. Dle mé zkušenosti mají odlišný názor na problematiku i rodiče. Dost často si nechtějí poruchu chování svých dětí připustit. Mají tendenci věci zlehčovat, odmítají je řešit a spolupracovat při nastalých problémech. Důsledkem toho je prohloubení potíží dítěte a nedobré klima ve třídě. Pedagog pak musí většinu své pozornosti věnovat právě tomuto dítěti, protože ve třídě nebo ve školní družině chybí asistent pedagoga, i když přítomnost problémového

²⁶ Srov. LECHTA, V. ed. *Inkluzivní pedagogika*, s. 379.

²⁷ Srov. GOETZ, M. a UHLÍKOVÁ, P. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*, s. 69.

²⁸ Srov. LECHTA, V. ed. *Inkluzivní pedagogika*, s. 381–382.

²⁹ Srov. LECHTA, V. ed. *Inkluzivní pedagogika*, s. 383.

a nedignostikovaného dítěte asistenta pedagoga vyžaduje. Bezpečnostní rizika jsou poměrně vysoká, může dojít k úrazu jak dítěte s ADHD, tak ostatních dětí. Ve výzkumné části diplomové práce budu také poukazovat na rozdíly v projevech ADHD během školního vyučování a ve školní družině. Většina dotazovaných asistentů pedagoga působí u dětí s ADHD během výuky i v odpolední školní družině.

Nejmarkantnější jsou projevy ADHD podle mé zkušenosti v období zahájení povinné školní docházky. Pedagogové, kteří mají osobní zkušenosti s dětmi s poruchou ADHD, dokáží děti s těmito obtížemi rozpoznat již během prvního školního dne. Jsou zlobivé, neustále neklidné, často i přes napomínání hlasitě vyrušují. U svých spolužáků nejsou příliš oblíbené. Nemají stálé kamarády. Někdy se stává, že je ostatní děti přímo odmítají. Jejich chování je často nepředvídatelné. Za kamarády mívají často děti „špatného ražení“. Trápí je to a mnozí z nich by pro změnu udělali cokoliv. Bohužel neví jak a ani toho nejsou schopni. Příčinou jejich problémů bývá často impulzivita a omezená pozornost, což má za následek neschopnost zvládat pravidla společenského chování nebo chápat pravidla sociální.³⁰

Pro práci s dítětem s ADHD je důležitá **včasná diagnostika**. Diagnózu ADHD stanovuje dětský psychiatr. Lékař se musí seznámit se životem dítěte proto, aby si udělal představu o jeho osobnosti. Zkoumá vztahy v rodině, osobní přednosti, silné i slabé stránky členů rodiny. Pokud je dítě současně v péči jiných lékařů a odborníků, měl by být dětský psychiatr o tom informován a měl by mít možnost s nimi spolupracovat.³¹

Diagnostika je dlouhodobý proces skládající se z mnoha vyšetření. Jeho součástí jsou rozhovory, pozorování a různá klinická vyšetření. Ke všemu musí dát souhlas zákonný zástupce dítěte. Prvním důležitým krokem je rozhovor s pečující osobou, ve většině případů je to matka dítěte, týkající se anamnézy a chování dítěte. Neopomíjí ani prenatální vývoj dítěte. Hledá, jaké vlivy na dítě působily, zkoumá zdravotní stav matky v době těhotenství, zda měla zdravotní komplikace, fyzické nebo psychické potíže v průběhu těhotenství. Rovněž zkoumá sociální situaci rodiny, zda žije v podnětném prostředí a má k dispozici vše pro svůj zdravý vývoj. Pokud shledá, že je to nutné, žádá o spolupráci sociální odbor pro péči o děti a mládež.

³⁰ Srov. MUNDEN, A. a ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*, s. 24.

³¹ Srov. MUNDEN, A. a ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*, s. 59–60.

Dalším důležitým faktorem pro diagnostiku je školní prostředí. Lékař se souhlasem zákonných zástupců dítěte žádá školu, o vyjádření k projevům chování dítěte. Spolupracuje s třídním učitelem a ten následně často spolupracuje s vychovatelem školní družiny při vytváření podkladů pro diagnostiku ADHD u dítěte. Lékař se dotazuje na přítomnost, četnost a intenzitu problémů dítěte v sociálních vztazích, chování, prospěchu.

Lechta³² dále doplňuje, že součástí diagnostiky bývá také vyšetření psychologickými testy, včetně vyšetření inteligence. Rovněž uvádí příznaky deficitu pozornosti, hyperaktivity a impulzivnosti. Pro diagnostiku je stěžejní doba trvání a míra intenzity příznaků. Doba trvání musí být šest a více měsíců a stupeň, který neodpovídá vývojové úrovni jedince, musí mít negativní dopad na sociální nebo školní pracovní aktivity dítěte. Vychovatel školní družiny se vyjadřuje k těmto příznakům dítěte:

Deficit pozornosti

- Nevěnuje plnou pozornost detailům. Při aktivitách dělá chyby z nepozornosti. Má problémy s dodržením postupů, například při vyrábění (ustříhne to, co nemá, nebo to špatně vybarví).
- Nedokáže udržet pozornost při hře. Toto se dle mé zkušenosti projevuje hlavně u kolektivních sportů, jako je florbal, fotbal nebo jiné míčové hry.
- Dítě není schopno se soustředit na to, co se mu říká. Vypadá to, jako by bylo myšlenkami někde mimo. Věci se mu musí říkat opakovaně.
- Často ztrácí věci potřebné k různým činnostem. Například i přes upozornění si nevezme na oběd čip, zapomene ho ve třídě nebo ho ztratí v jídelně. Nemá lepidlo, nůžky nebo celý penál zapomene v jiné učebně.
- Snadno se dá vyrušit vnějšími podněty, má vzájemně nesouvisející myšlenky.

Hyperaktivita a impulzivita

- Mimovolně pohybuje rukama a nohama, vrtí se na židli, ze židle často i padá.
- Pobíhá nebo není schopen v klidu sedět v situacích, kdy to není vhodné. Ve školní družině je toto častým jevem při odpolední četbě, kdy děti sedí nebo leží ve třídě na koberci, relaxují a vychovatelka předčítá. Takové dítě nevydrží být v klidu.

³² Srov. LECHTA, V. ed. *Inkluzivní pedagogika*, s. 381–382.

- Často si nedokáže klidně hrát a pokojně se zapojit do volnočasových aktivit. Neustále mění hry, nedovede je ani pořádně uklidit, u ničeho dlouho nevydrží.
- Je stále v pohybu, jako by byl „poháněn motorem“. Při družinových aktivitách je toto nejvíce patrné ve školní jídelně, kdy dítě oběd sní velmi rychle nebo ho rychle nedojedený odnáší a pak v jídelně zlobí, běhá po jídelně, odbíhá na toaletu, a to i několikrát po sobě.
- Často nadměrně mluví. Potřeba sdělovat je u dětí s ADHD hodně intenzivní. I děti z jiných oddělení mě zastavují třeba na chodbách a sdělují mi své zážitky, přání a myšlenky. To samé pak sdělují na setkání i ostatním dospělým (uklízečkám, vrátnému, učitelkám).
- Často vyhrkne odpověď dříve, než je dokončena otázka. Dítě není schopné počkat při konverzaci, až na něj přijde řada, skáče do řeči. Půjčuje si věci od ostatních bez zeptání, ale nevnímá to jako krádež, často není schopné se předem zeptat. Totéž se děje i při čekání ve frontě. Předbíhá, nemůže počkat.

Vychovatel musí citlivě rozlišovat mezi tím, kdy jsou tyto projevy způsobeny temperamentem dítěte a kdy už se jedná o hyperaktivitu.

1.4.3 Terapie ADHD

Terapie ADHD zahrnuje dvě metody: farmakoterapii a psychoterapeutickou intervenci. Ne každé dítě je nutné léčit farmakologicky. Pro zmírnění a léčbu projevů ADHD existují dvě skupiny léků: psychostimulancia a nestimulační preparáty. Ovlivňují systém dopaminu a noradrenalinu. Zahájení léčby je nejvhodnější ještě před začátkem školní docházky, zamezí se tak mnoha problémům. Vhodný lék a jeho podávání určuje dětský psychiatr. Vysvětlí rodičům dávkování a poučí je o účincích léku.

Psychostimulancia jsou preparáty zvyšující množství dopaminu v čelních lalocích mozku. Jeho nedostatek způsobuje příznaky hyperkinetické poruchy. Příznivě působí na projevy hyperkinetické poruchy – na poruchu pozornosti, hyperaktivitu a impulzivitu. Psychostimulancia snižují míru impulzivní agresivity a přispívají ke zvýšení soustředěnosti a vytrvalosti.³³

³³ Srov. DRTÍLKOVÁ, I. a ŠERÝ, O. *Hyperkinetická porucha: ADHD*, s. 250.

Nestimulační preparáty působí na noradrenalinový systém jiným způsobem než stimulancia. Jejich výhodou je, že stačí jedna dávka, která vydrží celý den. Působí i na zlepšení procesu usínání.³⁴

Při své pedagogické praxi jsem se setkala pouze s dětmi medikovanými lékem Ritalin. I děti, o nichž hovoří respondenti ve výzkumné části mé diplomové práce, rovněž užívaly Ritalin. Jedná se o lék ze skupiny psychostimulancií, zlepšující hlavně pozornost. Dítě vlivem užívání Ritalinu lépe vnímá své okolí, což vede ke zlepšení jeho celkového stavu. Začíná ovládat své impulzy a je schopné v klidu reagovat na pokyny od rodičů nebo pedagogů. Pozvolna dochází k celkovému zlepšení jeho školního výkonu. Méně zapomíná a více se soustředí. Dostavuje se u něho prožitek vlastního úspěchu a radosti z provedené práce. Ke změnám díky zvládnutí impulzivity dochází také v jeho sociálních vztazích. Už tolik neruší své okolí, spolužáky, pedagogy i rodiče. Dítě však z toho může být zároveň zmatené. Uvědomuje si, že v jeho chování dochází ke změně a že nastává pozvolný proces učení, jak zvládat to, co bývalo dříve obtížné nebo nemožné.³⁵

³⁴ Srov. GOETZ, M. a UHLÍKOVÁ, P. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*, s. 90–91.

³⁵ Srov. MUNDEN, A. a ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*, s. 76.

2 Inkluzivní vzdělávání

V českém školství stále probíhají změny, které mění systém vzdělávání dětí a pohled na něj. Nejvýznamnějším koncepčním a strategickým dokumentem, zabývajícím se mimo jiné základním vzděláváním, je *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. V tomto dokumentu jsou stanoveny strategické cíle vzdělávací politiky a úkoly vedoucí k jejich naplňování. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami se týká jeden z úkolů stanovený hned v úvodu dokumentu: „*Rovněž hodláme klást větší důraz na individualizaci vzdělávání, aby došlo k rozvoji potenciálu každého jednotlivce.*“ Strategickým cílem pak je: „*Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.*“ S tímto cílem souvisí úkol: „*Vytvoříme příležitosti zažít úspěch ve vzdělávání pro všechny žáky bez ohledu na jejich socioekonomické a rodinné zázemí, zdravotní nebo jakékoliv jiné znevýhodnění.*“³⁶

Výše uvedený cíl i úkoly podle mne vystihují hlavní myšlenku inkluze – rozvíjet potenciál všech dětí a umožnit jim prožívání úspěchu. U dětí, které jsou ohroženy selháním v běžném vzdělávacím systému, je zapotřebí identifikovat bariéry bránící jim uspět. Je důležité nastavit jim dle jejich potřeb individuální vzdělávací plán tak, aby měly možnost prožívat školní úspěch.

„*Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.*“³⁷ Jedná se tedy o vytvoření takového prostředí, které dítě se znevýhodněním nevyčleňuje, ale jeho odlišnost spíše oceňuje.

2.1 Legislativní rámec inkluzivního vzdělávání

Děti, které jsou ohroženy školním neúspěchem, jsou znevýhodněné. Pro své vzdělávání potřebují specifický přístup. Jedná se o speciální postupy ve vzdělávání, které vycházejí

³⁶ Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, s. 19–20.

³⁷ Cit. podle SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, s. 32.

z jejich individuálních potřeb. Tyto potřeby jsou označeny odborným termínem **speciální vzdělávací potřeby** (dále jen SVP). „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“³⁸

Vymezení dětí, žáků a studentů, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, i následné vymezení forem podpůrných opatření upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podpůrná opatření spočívají v:

- a) *poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ),*
- b) *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) *využití asistenta pedagoga,*
- h) *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,*

³⁸ §16 odst. 1 zákona č. 561/2004, školský zákon.

- i) *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.*³⁹

Děti s poruchou chování ve školní družině se týkají tato podpůrná opatření:

- *Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení.* Je to právě školní poradenské pracoviště, které spolupracuje s dětmi, rodiči a pedagogickými pracovníky. Navrhuje opatření při řešení problémového chování. Často se jedná o dlouhodobou psychologickou intervenci, o které budu dále hovořit ve výzkumné části diplomové práce.
- *Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání.* V tomto případě se jedná o částečnou úpravu organizace a metod vzdělávání tak, aby lépe vyhovovaly potřebám dětí s poruchou chování. Například častější zařazování přestávek, volení skladby činností tak, aby děti měly dostatek prostoru pro odpočinek a nebyly přetěžované.
- *Využití asistenta pedagoga.* Právě zkušenostmi s prací asistentů pedagoga s dětmi s poruchami chování a problémy v chování se zabývám ve výzkumné části diplomové práce.

Podpůrná opatření realizuje škola a školské zařízení (v tomto případě školní družina). Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti dělí do pěti stupňů (podrobněji viz příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.). Podpůrná opatření prvního stupně nastavuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) na základě plánu pedagogické podpory. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením ŠPZ.

Obsah vzdělávání, výchovy a podmínky inkluzivního vzdělávání žáků stanovuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dalšími dokumenty státní

³⁹ §16 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

úrovně jsou pak především rámcové vzdělávací programy (RVP). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách a v jednotlivých školských zařízeních.

2.2 Asistent pedagoga

V této podkapitole stručně popíšu, jak je pozice asistenta pedagoga ukotvena v legislativě České republiky. V další kapitole se pak již budu zabývat tím, jak svou pozici u dětí s poruchami chování vnímají sami asistenti a jak ji vnímá jejich okolí.

Asistent pedagoga je zaměstnancem školy nebo školského zařízení a působí ve třídě nebo oddělení, kde je začleněn žák nebo žáci se SVP. Pozice asistenta pedagoga je zřizována jako podpůrné opatření při vzdělávání žáka se SVP. Podmínkou pro její zřízení je písemný souhlas zákonného zástupce žáka a doporučení školského poradenského zařízení, kterým je pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. AP jsou financováni z prostředků státního rozpočtu. Plat asistenta pedagoga se řídí podle tarifních tabulek pro pedagogické pracovníky a pohybuje se mezi čtvrtou až osmou platovou třídou. AP většinou dostává pracovní smlouvu na dobu určitou na jeden až dva roky. Výše úvazku se zpravidla pohybuje v rozmezí deseti až čtyřiceti hodin týdně. Právě zkrácený úvazek bývá hlavním problémem pro získání kvalitních zaměstnanců na tuto pozici. Školy se proto často snaží nabízet například kombinaci pracovních úvazků asistenta pedagoga a vychovatele ve školní družině.

Dle české legislativy existují dvě úrovně odbornosti asistentů pedagoga podle obsahu jejich činností. Asistent pedagoga splňující vyšší úroveň kvalifikace vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které jsou vzděláváni žáci se SVP. Asistent pedagoga na nižší úrovni kvalifikace vykonává pomocné výchovné práce.⁴⁰ Vyšší úroveň kvalifikace se rozumí minimálně ukončené středoškolské vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání (střední, vyšší odborné nebo vysokoškolské, případně kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga). Nižší úroveň kvalifikace se rozumí střední vzdělání s výučním listem nebo pouze vzdělání základní a absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga.⁴¹

⁴⁰ Srov. § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

⁴¹ Srov. § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

V § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je činnost asistenta pedagoga charakterizována takto:

- Poskytuje podporu pedagogickým pracovníkům při vzdělávání žáků se SVP. Podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.
- Pracuje podle potřeby s žáky třídy nebo oddělení podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním. Podporuje žáka se SVP v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti. Pomáhá při adaptaci žáků na školní prostředí.
- Vykonává výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.
- Pomáhá při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák se SVP pochází. Pomáhá těmto žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou.

3 Jak asistenti pedagoga a vychovatelé uvažují o výchově dětí s poruchami chování a problémy v chování?

V této kapitole budou představeny výsledky mého výzkumného šetření, ve kterém jsem hledala odpověď na hlavní otázku mé diplomové práce, **jak asistenti pedagoga a vychovatelé ve školní družině uvažují o výchově dětí s poruchami chování a problémy v chování**. V průběhu výzkumu jsem dospěla ke změně původní výzkumné otázky, jaká je zkušenost s působením asistentů pedagoga ve školních družinách, které navštěvují děti s poruchami chování a problémy v chování. Ke změně jsem přistoupila z toho důvodu, že po přečtení a analyzování rozhovorů jsem si uvědomila, že pro respondenty není stěžejní zkušenost s působením asistenta pedagoga, ale klíčovým fenoménem, který se v jejich výpovědích objevuje, je výchova dětí s poruchami chování a problémy v chování. Působení asistenta pedagoga je jen jedním z aspektů této výchovné zkušenosti.

Pro mne, jako vychovatelku ve školní družině a zároveň asistentku pedagoga v době školního vyučování, je práce s dětmi s poruchami chování a problémovým chováním ve školní družině klíčovým tématem. Výzkum v mé diplomové práci mi umožnil nahlížet na tuto problematiku z vícero úhlů pohledu, objevovat inspiraci a motivaci k práci s těmito dětmi. Z mého výzkumného šetření vyplynulo, že asistenti pedagoga i vychovatelé vnímají nárůst počtu těchto dětí v prostředí školních družin. Během své osmileté pedagogické praxe jsem si uvědomila, jaký vliv mohu mít já z pozice pedagogického pracovníka na tyto děti, ale zároveň vnímám i jejich vliv na mne.

3.1 Cíle a metodika výzkumu

Výzkumné šetření, které jsem prováděla, je zaměřeno na porozumění, jakou mají asistenti pedagoga a vychovatelé zkušenost s výchovným působením ve školních družinách, které navštěvují děti s poruchami chování a problémy v chování. Budu se zabývat prožívanou zkušeností asistentů pedagoga a vychovatelů v prostředí školní družiny, které navštěvují

děti s poruchami chování a s problémy v chování. Cílem mé diplomové práce bude prožité zkušenosti asistentů pedagoga a vychovatelů blíže poznat a porozumět jim.

Zvolila jsem kvalitativní výzkumný přístup, který umožňuje hlubší vhled do zkoumaného jevu. Filosofická východiska kvalitativního výzkumu spočívají ve fenomenologii, zdůrazňující subjektivní aspekty jednání lidí. Klíčová je snaha porozumět subjektivnímu myšlení a jednání člověka. Výzkumník se snaží hluboce porozumět konkrétním případům a pochopit uvažování jednotlivých respondentů.⁴² Podle Švaříčka a Šedové je kvalitativní přístup „procesem zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“⁴³ Cílem tedy není zjistit a analyzovat statistický výsledek, ale porozumět daným jevům a prožívání konkrétních lidí. S tím také souvisí pro samotného výzkumníka možnost získání nových zkušeností a nových úhlů pohledu na zkoumanou problematiku.

Z metod kvalitativního výzkumu jsem pro svou diplomovou práci zvolila metodu rozhovorů, v rámci interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), pro kterou je stěžejní porozumění žité zkušenosti člověka, zkoumání toho, jak člověk utváří význam své zkušenosti. IPA svou teoretickou pozici zakotvuje ve fenomenologii, hermeneutice a idiografickém přístupu. Hledá individuální, jedinečnou, žitou zkušenost konkrétních lidí v konkrétním kontextu a čase. Vše propojuje dvojitým hermeneutickým kruhem, kdy se jedná o snahu respondenta porozumět své zkušenosti a zároveň o snahu výzkumníka porozumět způsobu, jakým respondent k tomuto porozumění dospívá.⁴⁴ Eatough a Smith⁴⁵ k tomu uvádějí: „*For IPA this inevitably involves an interpretative process on the part of both researcher and participant.*“ Smith⁴⁶ tvrdí, že v procesu IPA „výzkumník fenomenologicky prozkoumává zkušenost konkrétního člověka z jeho vlastní perspektivy. Pro tento proces porozumění je důležitá jak výzkumníkova zkušenost a jeho pohled na svět, tak i interakce mezi ním a respondentem.“

⁴² Srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 33.

⁴³ Cit. podle ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 17.

⁴⁴ Srov. KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, J.; ČERMÁK, I. *Interpretativní fenomenologická analýza*, s. 9–12.

⁴⁵ EATOUGH, V., SMITH, J. A. *Interpretative Phenomenological Analysis*. s. 193.

⁴⁶ Cit. podle KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, J.; ČERMÁK, I. *Interpretativní fenomenologická analýza*, s. 10.

Důvodem pro zvolení této metody byla pro mne skutečnost, že respondent má zde velmi široký prostor pro vyjádření svých názorů. Max van Manen⁴⁷ uvádí, že pro badatelskou činnost v hermeneutické fenomenologii je důležitý **narativní rozhovor**, který je prostředkem pro získávání narativního materiálu pro samotný výzkum. Cílem je bohatší a hlubší porozumění člověku. Narativní rozhovor je rovněž prostředkem pro rozvoj vzájemné komunikace mezi výzkumníkem a dotazovaným.

Důležité pro celý proces je správné položení úvodní otázky, která by měla u obou aktérů vyvolat potřebu rozhovor vést. Někdy je snazší o osobní zkušenosti mluvit než o ně psát. Člověk je při psaní o svých prožitcích více kritický. Když s ostatními mluvíme o jejich zkušenosti s určitým fenoménem, je nutné zůstat blízko prožitku. Při dotazování se na zkušenost je vhodné být konkrétní. Je dobré požádat dotazovaného, aby byl velmi konkrétní, aby myslel na určité situace, osoby, události. Metoda rozhovoru mi umožnila získat reflexi daného fenoménu od dotazovaných, jak oni o své zkušenosti s výchovou dětí s problémy a poruchami chování uvažují, co oni sami považují za důležité.

Rozhovory jsem prováděla při osobních setkáních od září 2022 do ledna 2023. Se souhlasem respondentů jsem pořizovala jejich audiozáznam. Přepisy rozhovorů jsou uvedeny v přílohách. Následně jsem je opakovaně pročítala, zatrhávala jsem si v nich a vyhledávala témata, která se objevovala ve větších celcích a která se ukazovala jako významná vzhledem k základní výzkumné otázce. Rozhovory jsem si nejen opakovaně četla, ale také jsem si přehrávala jejich zvukové nahrávky, abych si připomněla jejich atmosféru.

3.2 Charakteristika respondentů

Pro své výzkumné šetření jsem oslovila respondenty (vychovatele a asistenty pedagoga), kteří mají aktuální osobní zkušenosti s aspekty zkoumaného fenoménu, který jsem si předběžně vymezila jako „*zkušenost s dětmi s problémy v chování a poruchami chování ve školní družině*“. Držela jsem se zásady homogenity výzkumného vzorku, kde je nutné, aby respondenti dobře reprezentovali zkoumaný fenomén. Výběr respondentů byl ná-

⁴⁷ Srov. VAN MANEN, M. *Researching Lived Experience*, s. 66.

ročný i z důvodu získání potřebných dat. Ne všichni mnou oslovení respondenti mi poskytlí data obsahově bohatá a vhodná pro kvalitativní výzkum. Celkem jsem oslovila šest respondentů, z toho jsem vybrala čtyři. U dvou zbývajících získaná data nebyla relevantní a dostatečná pro mnou zkoumaný fenomén.⁴⁸ Jejich odpovědi byly strojené, formální a nepůsobily autenticky. Důvodem patrně bylo to, že jsem je s prosbou o rozhovor oslovila přes prostředníka, kterému oni pravděpodobně ne zcela důvěřovali. Jednalo se o jejich nadřízeného. Ostatní respondenty jsem hledala ve svém blízkém okolí. Důvodem je citlivost tématu a nezbytnost důvěry, jejíž vysokou míru by měl respondent k výzkumníkovi cítit, aby se mohl otevřít a sdělit data cenná pro porozumění zkoumanému jevu. Dále uváděná jména respondentů byla z důvodu zachování anonymity změněna.

Respondent č. 1 (Dana)

Daně je 44 let. Má velkou rodinu – tři děti, manžela a psa. Žije v rodinném domku na vesnici poblíž krajského města, kde pracuje. Má ráda zvířata a říká, že je hodně citlivá na to, když jim někdo ubližuje. Ráda chodí na dlouhé procházky. Vystudovala střední hotelovou školu. Chtěla dál pokračovat ve studiu na pedagogické fakultě, ale nevyšlo jí to. Pracovala několik let jako prodavačka. Od mládí pracovala s dětmi, nejdříve jako oddílová vedoucí na táborech, pak i chodila hlídat děti do rodin.

K její současné pracovní profesi asistenta pedagoga ji inspirovala kamarádka. Profesi asistenta pedagoga se věnuje už čtyři roky. Pracuje stále na stejné základní škole v krajském městě, která není v problémové ani v sídlištní lokalitě. Působí čtyři roky v stálém třídním kolektivu u chlapce s ADHD. S chlapcem je od jeho příchodu do školy, během školního vyučování, ve školní družině až do jeho předání zákonným zástupcům.

Rozhovor probíhal v Danině domácím prostředí, v její kuchyni. Atmosféra rozhovoru byla uvolněná a pozitivní. Dana je hodně sdílná a domácí prostředí jsem zvolila, aby se cítila pohodově a neměla obavy z toho, že hovoříme o citlivých tématech. Také abychom měly na rozhovor dostatek času a klidu. O své práci nemá Dana problém hovořit, z rozhovoru měla radost. Je z ní cítit pohoda a upřímná radost z toho, že se může podělit o své pracovní zkušenosti, názory i postřehy. Působí na mne dojmem, že má svou práci ráda a že – přes spoustu obtížných a často i vyhrocených situací, má ráda i chlapce Petra, se kterým pracuje. Dana je optimistka, k negativním věcem přistupuje rozumně.

⁴⁸ Srov. KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, J.; ČERMÁK, I. *Interpretativní fenomenologická analýza*, s. 13.

Respondent č. 2 (Alena)

Aleně je 37 let. Je vdaná a je matkou tří dětí. Rodina je pro ni dle jejích slov hodně důležitá. Hodně se směje a je optimistka. Říká o sobě, že je alergická na lhaní. Je citlivá k okolí a snadno se dojme. Potřebuje mít okolo sebe pozitivní lidi. Lidé s negativní energií jí vadí. Pokud hovoří o negativním člověku, přestane se usmívat a změní svůj slovní projev. Kontroluje se, používá spisovné výrazy. Pozitivní emoce projevuje, ale v negativních emocích se ovládá. Přesto z ní v některých momentech vyzařuje odsouzení a nesouhlas.

Rozhovor probíhal v prostředí prázdné školní třídy. Prostor pro rozhovor vybrala sama Alena. Bylo vidět, že se ve školním prostředí cítí dobře, uvolněně a šťastně. Při rozhovoru byla hodně otevřená, ale přecházela vždy k tématům, která sama pokládala za důležitá.

Práci asistenta pedagoga vykonává již čtyři roky a upřímně řekla, že její prvotní motivací byla možnost kratšího pracovního úvazku a volno v době prázdnin. Druhotně to bylo zjištění, že ji práce asistenta pedagoga baví a naplňuje, protože má jiný rozměr než práce pro obchodní společnost, kterou vykonávala před nástupem na rodičovskou dovolenou. Působí i ve školní družině. Svou profesi bere velmi vážně a stále se dál vzdělává. Jako jediná z respondentů změnila během své profese asistenta pedagoga zaměstnavatele, a má tak možnost porovnávání podmínek práce na dvou různých školách.

Respondent č. 3 (Vlad'ka)

Vlad'ce je 47 let. Je vdaná a má dvě již dospělé děti. Dvacet let pracovala ve firemní sféře. Z práce byla unavená, a proto změnila profesi. Motivací pro ni byla možnost pracovat na poloviční úvazek, jako asistentka pedagoga s částečnou znalostí anglického jazyka. Jejím původním vzděláním bylo klasické gymnázium a poté absolvovala studium pedagogiky.

Aktuálně pracuje šest let jako vychovatelka ve školní družině a částečně jako asistentka pedagoga v době dopoledního vyučování. Působí na středně velké městské škole s velkou spádovostí, kterou navštěvují městské děti i děti z okolních obcí nebo satelitu. O své profesi říká, že se v ní našla. Kolegyně vychovatelky ji motivovaly také k vysokoškolskému studiu vychovatelství. Je optimistka, má osobní zkušenosti s profesí vychovatelky i asistenta pedagoga. Na práci s dítětem s poruchou chování se umí podívat jak očima vychovatele, tak i asistenta pedagoga. Má vychovatelské zkušenosti z doby, kdy asistenti pedagoga u dětí s problémy a poruchami chování působili pouze v době

školního vyučování a vychovatel ve školní družině vše musel zvládat sám. Má tak možnost srovnání.

Rozhovor probíhal v přátelském domácím prostředí ve Vladčíně obývacím pokoji. Původně jsem si myslela, že půjdeme na terasu, ale Vladka chtěla raději zůstat v bytě. Bylo vidět, že nechce o citlivých věcech hovořit v prostředí, kde by ji mohl někdo cizí slyšet. Atmosféra rozhovoru byla přesto příjemná. Vladka působila uvolněným dojmem, o své práci hovořila se zájmem a s radostí.

Respondent č. 4 (Hanka)

Hance je 43 let. Je vdaná a má dvě děti. Rozhovor byl méně osobní. Probíhal v rodinném domku našich společných známých. Možná proto, že se známe jen přes prostředníka, bylo na Hance vidět, že má obavy o některých věcech otevřeně hovořit. Vnímala jsem, že je v průběhu rozhovoru napjatá a kontroluje se. O své rodině a soukromých věcech hovořit odmítala. Přesto po rozpačitém úvodu napjatost odezněla a vše již probíhalo v příjemnějším duchu.

Svou pracovní kariéru začínala ve školství a pouze krátce pracovala v jiném oboru. Důvodem byl nedostatek pracovních příležitostí. Na pozici vychovatelky ve školní družině působí již jedenáct let v jedné sídlištní škole v krajském městě. Nejobtížnější pro ni dle jejích slov je vše zvládat psychicky, zůstat v klidu a vyrovnaná. Jako jediná z respondentů má středoškolské pedagogické vzdělání a zároveň bakalářské vzdělání v oboru speciální pedagogiky. Více než ostatní respondenti se zamýšlí nad potřebami dětí s poruchami chování a nad potřebami pedagogů, kteří s těmito dětmi pracují.

3.3 Témata identifikovaná ve výpovědích respondentů

V této podkapitole představím témata, která jsem v rozhovorech identifikovala a sama je také vnímám jako zásadní. Jednotlivá témata jsem neřadila podle četnosti jejich výskytu v rozhovorech, ale jejich řazení jsem nechala záměrně tak, jak jsem je v roli výzkumníka i prostřednictvím osobní zkušenosti se zkoumaným fenoménem subjektivně postupně objevovala. Proto pořadí témat je zároveň i obrazem mého výzkumného procesu.

3.3.1 Rodiče

Toto téma považuji za klíčové, protože se objevilo napříč všemi rozhovory. U žádného rozhovoru to nebylo první téma, které by se vynořilo hned v začátku, ale všemi rozhovory se prolíná. Respondenti se k němu opakovaně vrací. V rodinách dětí s problémovým chováním, o kterých respondentky hovoří, se nevyskytují biologičtí otcové. Mužský prvek ve výchově chybí nebo je nahrazován současnými partnery matek, kteří se v rodinách ale také nevyskytují dlouhodobě. Nikdo z respondentů nevnímá komunikaci s rodiči pozitivně. Nejvíce se téma rodičů objevuje u Aleny. O některých věcech týkajících se rodičů nechce ani hovořit.

Alena zmiňuje na straně jedné reakce rodičů ostatních dětí na nevhodné a agresivní chování dítěte (chlapečka Romana s diagnostikovanou poruchou chování) a na straně druhé, jak na tyto stížnosti reaguje matka Romana: „*Když dostal jeho amok, tak zaměstnal tři dospělé lidi. Ti pak v tu danou chvíli vůbec neměli šanci pracovat s ostatními dětmi. Ostatní rodiče z toho byli nešťastní. Začali to řešit, chlapečka nechtěli v té třídě. Maminka chlapečka poukazovala na to, že doma je v pohodě, že to tak hrozný nebude.* (smutný výraz) *Začali to se školou řešit.*“ O matce Alena tvrdí, že vše zlehčuje a nechce slyšet negativní věci, nepřipouští si je a nechce je řešit.

Do tématu „rodiče“ zahrnuji i partnery matek, kteří žijí v rodinách dětí s poruchami chování a podílejí se na jejich výchově. Romana partner jeho matky trestal fyzicky. „*Šlo to až do extrémů, byly tam fyzické tresty. Některé věci, násilí, jsou i podložené. Nevlastní tatínek ho přivázel k topení. A pak se to začalo řešit dál a dál.*“ Na Aleně bylo patrné, že i když ji od tohoto zážitku dělí více jak roční odstup, stále jí vadí o tom hovořit a třese se jí hlas. Po chvíli o tom dál zcela odmítala hovořit. Téma bylo pro ni příliš citlivé.

Alena uvádí, že nejcitlivější pro ni byl „*asi ten pocit, že je to máma, že se chová takhle k dítěti. A to, co chlapeček vyprávěl, tak jsem viděla, že to zázemí není ideální.*“ Negativně vnímala i komunikaci s matkou. Vadilo jí lhaní. „*Pak s tou maminkou komunikovat, když jsem já viděla, jak to je. Pak jsem viděla, jak to vypadá ve škole, co mi říkal on, a ta maminka mi tvrdila něco jiného.*“

Alena v této souvislosti hovoří o zakoušení **bezmoci**: „*Ta bezmoc, to už jsem nemohla snést. Ty se snažíš vynahradiť nebo vysuplovat za dopoledne to rodinné zázemí, tu stabilitu. Ale ono to prostě nestačí.*“ Bezmoc cítí nad tím, že odchod dítěte domů smaže její veškerou snahu, a druhý den se vše negativní znovu opakuje. „*Všechno je rázem tím*

odchodem domů smazaný, a jede se nanovo.“ Cítí negativní emoce vůči matce a rodině Romana, také v souvislosti s tím, že s danou situací nemůže nic dělat. *„A vadilo mi, že já nemám žádnou páku to vyřešit a nějak tomu pomoci. Cítila jsem negativní emoce vůči tý mamince, vůči tý rodině.“*

Alena zmiňuje i stanoviska rodičů ostatních dětí ke zrušení aktivit mimo prostory školní družiny, jako jsou návštěvy knihovny nebo kina. *„A rodičům se to taky nelíbilo, protože viděli, že jiné děti z jiných tříd jdou támhle a támhle, a proč jejich dítě s družinou nejde? Takže to nešlo, aby třída nikam kvůli němu nechodila.“*

Také Vladka uvádí, že komunikace s některými rodiči je náročná: *„Řešíš někdy i dost bizarní dotazy a stížnosti. Třeba, že jsem špatně sestavila dvojice dětí pro cestu do kina. Nenapadlo mě, že by někdo mohl vidět problém v tom, že jeho dítě musí jít ve dvojici s někým, s kým jít nechce, kdo na ni zbyl, protože ta, se kterou ona chtěla jít, s ní zase jít nechtěla (smích). A maminka to naprosto vážně chtěla řešit. Divila se, že já její holčičce nevyhovím v tom, že někoho jiného donutím dělat to, co holčička chce.“* Komunikaci s takovým rodičem Vladka hodnotí jako vyčerpávající a únavnou.

O problémovém chlapci, kvůli kterému chtěla ze zaměstnání i odejít, hovoří Vladka v souvislosti s problémy s rodiči: *„Musím říct, že jsem z něj byla tenkrát hodně hotová. A do toho mě obviňovala jeho matka, že si ty problémy vymýšlím, ale to už se mě zastala výchovná poradkyně. Pak už byl konec školního roku. A tak jsem zůstala. Pak už jsem měla víc zkušeností a hlavně přišla i podpora od školního poradenského pracoviště, jako možnost konzultace se školním psychologem a hlavně možnost problémy řešit hned s výchovným poradcem.“*

Vladka poukazuje i na to, že **dnes jsou rodiče jiní**, než byli před lety v době začátků inkluze. *„Dnes jsou jiní i rodiče ostatních dětí. Nebojí se ozvat, sepisují třeba petice a požadují, aby škola řešila problémové chování. Obracejí se na zřizovatele.“* Postup rodičů nevnímá jako tlak a stížnosti na svou osobu, ale naopak vítá, že i rodičům není lhostejná situace, kdy je v kolektivu obtížně zvladatelné dítě s poruchou chování. Vnímá, že rodiče požadují totéž co ona sama: rychlé řešení neutěšené situace. *„Jsem ráda, když se stane problém, že i rodiče požadují rychlé řešení. Já ho chci také řešit rychle. A jako vhodné řešení problémového chování vidím v asistentovi pedagoga. On není jen hlídač, aby se nikomu nic nestalo, ale je i pro ostatní děti jistotou. Pomocníkem.“*

Hanka o rodičích ostatních dětí hovoří podobně jako Vladka: „*A co je ještě letos jiné, jsou rodiče ostatních dětí. Oproti loňskému roku se hodně, až nekompromisně, ozývají. Chtějí, aby škola jednala a problémové chování řešila. Takže si i myslím, že stížnosti rodičů celý proces urychlily.*“ Protesty a stížnosti rodičů vnímá pozitivně.

Hanka se zamýšlí nad nárůstem počtu dětí s poruchami chování, hlavně s ADHD. „*Mám jedenáct let praxe a na té konkrétní škole, kde pracuju, těchto žáků přibývá.*“ Důvodem je podle Hanky větší nárůst nefunkčních rodin a redukce speciálních škol. „*Přibylo více rozvodů, nebo spíš více neúplných rodin. Je to způsobeno i společností. Tím, že se zrušily některé speciální školy.*“

Výše uvedené potvrzuje i zahraniční výzkum. Paterson et al.⁴⁹ uvádí, že děti s ADHD z rodin s nízkým příjmem a z neúplných rodin měly vyšší sklony k projevům rizikového a problémového chování, jako jsou agresivní a nepřiměřené reakce. Studie ukázala, že kvalita vztahů v rodině, jako je vřelost, podpora a otevřená komunikace, mohou snížit riziko zhoršeného chování u dětí s ADHD, dokonce i v rodinách neúplných nebo nízkopříjmových. Kvalita takovýchto vztahů přispívá ke zlepšení vývoje dětí a snížení rizika pro další vývojové problémy. Výsledky studie poukazují na to, že by všichni, co se podílejí na výchově dětí s ADHD, měli být citliví na rizikové faktory spojené s rodinným zázemím, jako je nízký příjem rodin a rodiny s jedním rodičem. Měl by být kladen důraz na podporu kvalitních vztahů v rodinách. To může pomoci snížit riziko zhoršeného chování a vylepšit vývoj dětí s ADHD.

Z rozhovorů vyvstávají pocity frustrace a bezmoci nad tím, co respondentky nemohou samy změnit. Pokoušejí se alespoň o částečné zmírnění neutěšené situace podporou dítěte. Alena uvádí, že trpí dlouhodobým pocitem frustrace z toho, jak matka dokáže ubližovat svému dítěti. Je to pro ni nepochopitelné. Nedokázala se s tím vnitřně vypořádat, a raději zaměstnání změnila.

Z vlastní zkušenosti bych doporučila řešit pocit frustrace a bezmoci se školním psychologem. Alena bohužel tenkrát tuto možnost neměla. V tématu „pomoc“ (kap. 3.3.15) se zabývám formami pomoci poradenských pracovníků. Jednou z těchto forem pomoci je i péče o psychické zdraví pedagogických pracovníků.

⁴⁹ PATERSON, J. A., WASCHBUSCH, D. A., NUGENT, N., & PELHAM, W. E. ADHD and family adversity: are low income and single parenthood risk factors for child behavior outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2013, 54(3), s. 282–291.

U tématu „rodiče“ mne překvapilo, jak pozitivně respondentky vnímají jednání rodičů ostatních dětí z kolektivu, kteří po škole požadují, aby řešila problémové chování obtížně zvladatelných dětí s poruchou chování. Z vlastní zkušenosti vím, jak je takovýto proces jednání se stěžujícími si rodiči pro vychovatele i asistenta pedagoga časově i emočně náročný. Přesto ho respondentky vnímají pozitivně, protože výsledkem bývá urychlení řešení dlouhodobě neutěšené situace s nevhodným chováním dítěte s poruchou chování. Pokud se jim podaří situaci řešit, cítí radost a uspokojení.

3.3.2 Strach

Strach uvádějí některé respondentky jako pocit, který zažívají **v krizových situacích**. Alena hovoří naopak o strachu **dlouhodobém**: strach chodit do práce vnímá jako dlouhodobý pocit vygradovaný na základě dlouhodobé negativní komunikace s matkou a potažmo i s rodinou chlapce Romana. O tom, jak celá situace na ni působila, říká: *„Hrozně negativně, hrozně mě to psychicky vysávalo. Všichni jsme se snažili dělat maximum, a zjistili jsme, že čím víc se snažíme, tak tím víc se to otáčí proti nám. Až jsem začínala mít strach chodit do práce, protože maminka několikrát si chtěla na mě počkat před školou a chtěla se mnou řešit věci, který prostě se mnou v mimoškolním prostředí řešit nemůže. Několikrát se mě i snažila vyhledat přes sociální sítě. Začala tlačit, že za všechny problémy může paní učitelka a já. Nechtěla slyšet další věci.“*

Alena hovoří také o obavách z fyzické převahy chlapce Romana. Kvůli těmto obavám nakonec zaměstnání změnila. *„Už na konci druhé třídy jsem cítila u chlapečka velkou fyzickou převahu, a začala jsem mít obavy, že už bych ho v té třetí třídě nezvládla. On už ve druhé třídě byl velký skoro jako já. A ta agresivita a překračování hranic ve fyzickém kontaktu se mnou už pro mne bylo neúnosné. (...) Chytil mě za zápěstí, až jsem měla otlačeniny a modřiny.“* Reakce Alenina manžela na vyhrocenou situaci byla okamžitá. *„Manžel mi rovnou řekl, ať od tohohle dám ruce pryč. Byl rezolutně proti, abych tam ještě byla i v té druhé třídě, kterou jsem nakonec ještě zvládla. Že mě nechce mít doma zhuntovanou fyzicky, ani psychicky. Viděl, že to přenáším na naše děti.“*

Podle mne je důležité nespátrovat v takto vyhrocených situacích jen samá negativa, ale snažit se o nalézání i drobných pozitiv. V této až vyhrocené situaci Alena vidí i pozitiva ve vztahu ke svým dětem. *„Zase ale na druhou stranu jsem procitla v tom, že jsem*

viděla, že mám doma opravdu hodný a šikovný děti. Strašně věci jsem jim odpouštěla, co bych dřív neodpustila.“

Dana téma strachu zmiňuje v souvislosti s nastavením komunikace mezi asistentem a ostatními pedagogy: *„Někdo třeba má pocit, že když něco řeší, že to říct nemůže učiteli. Nebo se prostě bojí.“*

Vladka, podobně jako Alena, o strachu hovoří v souvislosti s chováním některých nezvladatelných žáků s poruchami chování. Bojí se o sebe i ostatní svěřené děti. *„Jsou to děti těžko zvladatelné a agresivní, které napadají spolužáky a i dospělé. Jeden chlapec vzteky vylil asistentce celou konvici vody za krk, když se pro něco ohýbala. A je takových věcí víc. Člověk z toho má i strach. Bojíš se o sebe, ale hlavně o ostatní děti, které máš svěřené.“*

Jako jednu z možností, jak situaci zvládat, vidí Vladka přítomnost asistenta pedagoga v oddělení školních družin. *„Částečným řešením jsou asistenti, kteří už pracují i v družině. Ale taky se stává, že to nezvládá ani ta asistentka.“* Také v prvním roce svého působení ve školství uvažovala, že bude muset změnit profesi. Důvodem byl strach a obavy o zdraví chlapce s problémy v chování i o ostatní děti. *„Měla jsem ve třídě nezvladatelného chlapce, který mě nerespektoval. Tenkrát jsem byla téměř rozhodnutá, že to nedám. Že musím odejít, protože jsem se bála, že ho nezvládnou, a on něco udělá dětem anebo sobě.“* Uvádí zkušenost s náročnými momenty v chování chlapce. *„Vytočila ho i úplná maličkost. Měl i takové divné nápady, třeba maloval šibenice. Stavěl z kostek věže, a když jsem se ho ptala, co to je, tak řekl, že šibenice. Pokřikoval na mě na chodbě vulgárně.“*

Z vlastní zkušenosti vím, jak je důležité obavy a strach nedržet v sobě, ale hovořit o nich. Hledat pomoc nejprve u zkušenějších kolegů, poté u nadřízených, a pokud jsou pocity strachu intenzivní a dlouhodobé, může pomoci i školní psycholog. Schopnost pomoci ve výše uvedených případech patří podle mne ke klíčovým kompetencím vedoucích pracovníků, kterými jsou vedoucí školní družiny, zástupce ředitele a ředitel školy. Aleně se bohužel pomoci nedostalo. Proto podle mne udělala správnou věc pro zachování svého psychického zdraví a zaměstnání změnila.

3.3.3 Odpočinek a relaxace

Téma relaxace souvisí s náročností práce asistenta pedagoga i se specifiky práce v hlučném prostředí, jakým je školní družina. Alena uvádí, že je pro ni obtížné skloubit potřebnou dobu odpočinku s péčí o vlastní rodinu. Jako prvotní uvádí, že při relaxaci **nechce vidět děti**. „*Úplně jsem musela vypnout i od těch vlastních dětí. Vůbec jsem nechtěla vidět žádný dítě, ani cizí, ani vlastní.*“ Hledá si čas na svou oblíbenou četbu a na procházky. „*Snažila jsem se dělat si malinkaté pauzy, já jsem vášnivý čtenář a veškerá relaxace u mě je u knížky. Takže jsem se snažila najít si ten čas na četbu aspoň ob den jindy než jen večer před usnutím. Anebo jsem pro nejmladšího syna chodila do školky o půl hodiny později a procházela jsem se. Musela jsem chodit a fyzicky se unavit.*“ Má potřebu fyzické únavy a samoty, aby se dokázala od psychicky náročné práce odpoutat a mohla být už později se svou rodinou v pohodě. „*Abych nemyslela na to psychično. Takže jsem se sama zastavila na kafe, prošla jsem se půl hodiny a pak až do školky. Vyloženě jsem potřebovala být bez lidí, fyzicky i psychicky. Bez toho, aby na mě někdo mluvil. Abych se připravila na to, aby byla pohoda doma. To byla pro mě největší relaxace.*“

Vladka to má s odpočinkem po práci podobné: „*Přijdu domů, dám si sprchu a na hodinu si zalezu do postele. Teprve pak jdu něco dělat.*“ Vyhledává klid a samotu, vadí jí hlučné prostředí. „*Nesnáším, když na mě někdo tu hodinu mluví. Chci mít klid. Puštěná televize vedle v obýváku mi nevadí, ale v ložnici chci klid od všech. Pak tedy samozřejmě vstanu a jdu něco dělat, večeři a tak.*“ Víkendy tráví aktivně, ale také v klidnějším prostředí. „*Jezdíme na výlety, cestujeme. Ale hlučné prostředí opravdu nevyhledávám.*“

Hanka uvádí intenzivní potřebu **klidu, samoty a pohybu** pro relaxaci, stejně jako ostatní respondentky. „*Lehnu si, odpočívám, koukám na seriál, čtu. Chodím na procházky sama. Nejradši sama. Nevyhledávám společnost hodně lidí. Neláká mě být tam, kde je hodně lidí. Davy lidí mi vadí. Na gaučik do klidu, televizi příjemně potichu. První, co udělám, když přijdu domů, je kafe a klid. Chvilí si sednout, vypít kafe v klidu a pak až můžu něco dělat.*“

S výpověďmi respondentek se plně ztotožňuji. Svou profesi všechny vnímáme jako psychicky náročnou a vadí nám zvýšená míra hluku. Pro relaxaci respondentky shodně uvádějí, že jako kompenzaci k době práce vyhledávají pro svůj odpočinek klid, četbu,

samotu a fyzickou únavu v podobě dlouhých procházek. Potřeba relaxace je u nich velmi intenzivní.

3.3.4 Nepředávání informací mezi mateřskou školou a základní školou

Respondenti vnímají problém v nedostatečné spolupráci mateřských škol se školami základními, v nepředávání informací týkajících se přechodu dětí s problémovým chováním a s poruchami chování na základní školy. Například Dana konkrétně uvádí: „*Tam byl ten problém, že asistenta ve školce nejdříve měl, ale ta maminka si zapoměla zažádat na další rok. Anebo to chtěla zkusit bez asistenta. A potom začaly vznikat ve škole problémy.*“

Rodiče dítěte musí požádat pedagogicko-psychologickou poradnu o vyšetření dítěte a ta dále rozhodne o podpůrném opatření spočívajícím ve využití asistenta pedagoga. Zodpovědnost tedy spočívá na rodiči. „*Tak se zjistilo, že to bez asistenta vůbec nepůjde, aby vůbec fungoval. Přestože nemá problémy s učením, tak jsou poruchy chování tak výrazný, že to bez asistenta vůbec nejde. Oni toho asistenta chtěli dřív, ale než to všechno proběhlo, objednání do poradny a vyšetření, tak byl duben.*“ Časová prodleva, kdy byla třída i školní družina bez asistenta pedagoga, trvala osm měsíců.

Podobnou zkušenost má i Alena. „*To jsme se divili, že měl i asistentku ve školce. A pak bylo divné, že ji neměl rovnou přiznanou do školy. Měl ji už ve školce, ale pak nastoupil do školy a pak jakože nic. Ta informace do školy nebyla předaná, že by to bylo potřeba vyřešit už před nástupem. Tam to pak hned urgovala paní učitelka třídní, že to opravdu není k tomu, hned jakoby od září, ale asistenta měl přiznaného až od prosince. Takhle dlouho to trvalo.*“

Zkušenost Vlad'ky s nepředáváním informací mezi mateřskou školou a základní školou je podobná jako u ostatních respondentů, jen doba od prvotní identifikace problému po nástup asistenta pedagoga je kratší. „*Při nástupu Adámka do první třídy jsme o problému nevěděli, a než se všechno vyřídilo, tak to trvalo čtyři měsíce. Byla jsem na celou třídu sama. Před obědem v půl dvanácté mi třídu předávala paní učitelka třídní a vždycky to byl výčet toho, co Adam prováděl.*“ Vlad'ka uvádí, že situace bez asistenta pedagoga pro ni i učitelku byla stresující a vyčerpávající, s příchodem asistenta pedagoga obě cítí úlevu. „*Obě jsme z něj byly úplně vyřízené. S asistentkou je to o hodně lepší. Konečně si můžu bez obav dojít na toaletu a paní učitelka může učit.*“

Nad tímto problémem se zamýšlí i Dana v tématu „co by kdyby“ (kap. 3.3.10). Vladka zde potvrzuje její úvahu o tom, zda by v takovémto případě mohla školní družina bez asistenta pedagoga fungovat. Dana odpovídá, že ano, ale utrpěla by kvalita vzdělávání. Kvalitou Vladka myslí to, že paní učitelka může konečně vůbec vyučovat.

Podobnou zkušenost má i Hanka. „*No a problémy začaly hned druhého září. Vašek přišel, a nikdo nevěděl, že má poruchu chování.*“ Hanka popisuje projevy nežádoucího chování. Se situací se musela vypořádat bez přítomnosti a pomoci asistenta pedagoga. „*Nedodržel pravidla, vykřikoval, utíkal třeba z oběda. Nerespektoval mě. Byl hlučný, děti šťouchal a kopal. Vymýšlel si, že ho někdo bouchá, takže i lhaní. Začal litat po třídě a vykřikoval: ‚Nebudu, nechciííí!‘. To bylo na denním pořádku. Vše vygradovalo, když po týdnu školy o přestávce uhodil holčičku, která pak měla bouli a podezření na otřes mozku.*“

Hanka popisuje postup řešení této situace. „*Třídní informovala maminku. Byla svolaná výchovná komise. A naštěstí máme výbornou spolupráci se školním poradenským pracovištěm. Takže u jednání s matkou byl i školní psycholog, který mamince doporučil vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.*“

Hanka cítí lítost a bezmoc z toho, že nedokázala úrazu předejít. Vinu vidí v laxním přístupu matky, která neřešila problémové chování Vaška ještě před nástupem do první třídy, i když si byla aktuálního stavu syna dobře vědomá. „*Matka tenkrát řekla, že měli už problémy ve školce. Na dotaz, proč to neřekla už při zápisu, řekla, že neví. Vašek měl už asistenta pedagoga ve školce, ale my jsme o tom nevěděli. Tohle mě fakt hodně naštválo, protože tomu úrazu šlo předejít. Už mohl být vyšetřený dávno před nástupem do první třídy a asistenta by měl od prvního dne. Takhle tam byla časová prodleva a stal se úraz.*“ Jako nezodpovědné vnímá Hanka jednání mateřské školky a pedagogicko-psychologické poradny. „*Nechápu, proč nemůže školka nebo poradna předat informace do školy a řešit to včas. Je to fakt od nich nezodpovědný.*“ Situaci chápe tak, že sice nedošlo k pochybení, ale to, že se nepředávají informace, ji mrzí. Zamýšlí se nad nastavením systému péče o děti s problémy v chování. „*Já chápu, že asi nikdo nic nezanedbal. Že se asi tyhle informace dál předávat nemusí, že to není povinnost. Ale tak je to špatně nastavený, když nám přijde dítě s už diagnostikovanou poruchou chování do první třídy, a je bez asistenta, když už ho mělo ve školce. To je pro mě nepochopitelný.*“

Ukazuje se zde **problém v chybějící návaznosti předávání informací**. „*Měla tam být ta návaznost. Když už měl asistentku v mateřské škole, tak ji měl asi přes poradnu dostat rovnou do základní školy. A to tam vůbec nebylo. Takže už po dvou dnech jsme věděli, že to bude problém.*“ Situace na ni negativně působí. Cítí marnost a únavu. „*Úraz dítěte mě vždycky mrzí. A tomuhle šlo předejít. Cítím se z toho všeho hodně unavená.*“

V tomto tématu jsem identifikovala významný problém týkající se chybějící návaznosti předávání informací mezi mateřskou školou, poradenským pracovištěm a základní školou. To, že tyto složky systému podpory žáků s poruchami chování nekomunikují a nepředávají si informace, způsobuje nemalé komplikace v začátcích školního roku. Chyba je podle mne v nastavení systému, který zodpovědnost přenechává v kompetenci rodiče. Rodič má být tím, kdo (opět) objedná dítě na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Ta pak (opět) rozhoduje o přiznání podpůrných opatření v podobě podpory asistenta pedagoga. Systém však neřeší případnou zbytečnost opětovných žádostí a vyšetření, ani nezodpovědnost některých rodičů, jejímž důsledkem může být dlouhodobá, někdy až osmiměsíční neutěšená situace způsobená nežádoucími projevy chování některých dětí. Toto psychicky i fyzicky vyčerpává pedagogické pracovníky, je příčinou snížení kvality vzdělávání a stresu u ostatních dětí i jejich rodičů.

Na základě popsaných zkušeností lze doporučit, aby vedoucí pracovníci apelovali na změnu nastavených postupů. Řešení vidím v tom, že poradenské zařízení, kde již bylo dítě dříve vyšetřeno v předškolním věku, zajistí návaznost přiznaných podpůrných opatření pro zvládnutí přechodu z mateřské školy na první stupeň základního vzdělávání.

3.3.5 Oběd

Dalším palčivým tématem, o kterém hovoří obsáhle všechny respondentky, je školní oběd. Všechny respondentky vnímají oběd, včetně přesunu do školní jídelny, jako rizikový a problematický moment. Školní družina začíná cestou na oběd, což je zpravidla první příležitost ke „zlobení“. Pro děti ani pedagogy není časem odpočinku, uvolnění a soustředění se na jídlo.

Alena vnímá oběd jako nejnáročnější část pracovního dne ve školní družině. Uvádí i konkrétní krizové situace, kdy bylo velké riziko úrazu pro chlapce Romana i pro ostatní děti. „*Jídelna byla kapitola sama pro sebe. Byl schopen převrátit polívky, pít i ostatním dětem. Bylo to u něho nevyzpytatelné chování. O to to bylo horší. Protože byl naprosto*

v pohodě, a ve vteřině cvak, rozběhl se a vylil na někoho polívku.“ Zároveň ale zmiňuje, že po obědě se většinou situace stabilizovala a Roman se zklidnil. „Pak trošku, když se najed, tak to bylo lepší. Byl relativně v pohodě.“

Vladka také oběd vnímá jako náročný na psychiku jak pro vychovatelku, tak i pro asistenta pedagoga. *„I v družině, před obědem a při obědě, je Adam jak na pérku. Šije sebou a nevydrží chvíli v klidu. Při cestě na oběd je schopný se klouzat na chodbě a padat při tom. Pořád děti pošťuchuje.“* Adam není schopen u oběda sedět s dětmi a musí mít u sebe asistentku pedagoga nebo vychovatelku. *„I v jídelně s ním musí asistentka sedět sama, protože by byl schopný všechno vylít nebo i rozbít. Někdy se vystřídáme. Já obědvám s Adamem a asistentka se stará o ostatní děti.“*

Vladka uvádí důležitý faktor při práci s dětmi s poruchami chování, kterým je **únava a vyčerpání**. Přirozeně se u Adama s asistentkou střídají tak, aby obě měly možnost si odpočinout od náročné práce. *„No,... abysme se vystřídaly. Aby si od Adama taky trochu odpočinula. Je třeba se občas střídat. Je to s ním náročné a tak...“*

Zkušenost Dany s obědem je podobná. *„Při obědech v první i v druhé třídě to bylo hodně komplikovaný. Tam jsem musela sedět s ním, protože by rušil ostatní děti. Stávalo se, že rozbil talíř, skleničku, věci vylil, vysypal. Furt tam něco dělal, že hrozilo, že ostatní kvůli němu něco rozbijou nebo vylejou.“* Uvádí ale, že v průběhu let došlo u Petra ke zmírnění problémů s chováním ve školní jídelně. *„Postupem času, jak se naučil fungovat ve třídě a získal si tam nějaké kamarády, tak jsme se potom domluvili, že s námi při obědě seděly hodnější holčičky.“* Nejprve se Petr učil stolovat samostatně s děvčaty. *„S holčičkami problém nemá, protože s nima nesoupeří. Pro něj jsou to holky a on má dobře nastavené od maminky to, že holky jsou hodný a že si jich musí vážit, že jim pomáhá.“* Dana identifikuje soupeření jako spouštěcí mechanismus problémového chování při kontaktu s chlapci. *„Kluci jsou jako on a snaží se s ním soupeřit. V jídelně to fungovalo nejdříve tak, že kluci seděli s náma, a teď už on sedí s dětmi. Už to není takový problém. A já tam jsem jako ta, co dohlíží. (smích)“*

Oběd a delší přesuny dětí respondentky vnímají jako jednu z nejnáročnějších činností ve školní družině z důvodu potřeby pozornosti, soustředěnosti a neustálého předvádění krizových situací. Projevy nežádoucího chování u dětí s poruchou chování nebo problémy v chování jsou v době oběda velmi intenzivní.

3.3.6 Čtení

Čtení je jednou z hlavních řízených aktivit ve školních družinách. Pro děti je to činnost odpočinková a zábavná. Dana o četbě hovoří v souvislosti s prací s chlapcem Petrem, který má diagnostikovanou specifickou poruchu chování ADHD. *„Četba ho docela baví. Paní vychovatelka to dělá tak, že četbu podřizuje jemu. Že mu řekla, jestli si chce přinést nějakou knížku. A když ji přinesl, tak jsme ji četli. A potom si nosil knížky, které ho bavily. Třeba Deník malého poseroutky. Je velký čtenář a baví ho to.“* Četbu Dana vnímá jako jednu z metod práce s dětmi s ADHD. *„Dokud si nosil svoje knížky, tak to bylo bez problémů. Ale když přinesl někdo jiný knížku, tak ho to někdy nebavilo, a hned vyrušoval. Ale to čtení nebylo až takový problém. Paní vychovatelka mu to přizpůsobovala, že jsme četli třeba jen deset minut.“*

Důležitým momentem v práci s dítětem s ADHD je **přizpůsobit se mu, pokud je to možné**. Pokud Petr neměl problém s udržením pozornosti, Dana se s vychovatelkou ve čtení střídala. *„Když paní vychovatelka vyhodnotila situaci, že Petr je v klidu, tak jsem četla.“* V souvislosti se čtením si Dana všímá rozdílu v projevech nežádoucího chování mezi školní družinou a školním vyučováním. *„Děti si lehly na pódium na polštářky a ve čtení jsme se třeba střídaly. Ale tam byl problém s Petrem, protože pokud seděl v lavici, tak poslouchal. Ale v prostoru na pódiu už zlobil, dělal blbosti, sundával dětem ponožky a vyrušoval.“* Udržet pozornost při frontální výuce Petr zvládal, ale ve školní družině při četbě v kruhu už nikoliv.

S tématem čtení se u Vladky prolíná i téma trpělivosti. O četbě hovoří v souvislosti s odpoledními činnostmi a s neschopností chlapce Adama udržet pozornost a soustředěnost. *„Odpolední činnosti jsou taky problém. Moc se nechce zapojovat. Když čteme, tak většinou vyrušuje, a asistentka ho musí odvádět. Není schopný chvíli sedět a poslouchat. Pořád mi do čtení vykřikuje.“* Trpělivost vůči Adamovi projevuje asistentka pedagoga. Musí odhadnout vhodný okamžik, kdy už Adam nezvládá, a odchází s ním ze třídy. *„Asistentka se s ním projde po chodbě anebo jdou spolu něco kopírovat. Pomáhat u kopírky ho baví. Když pak máme vyrábění, tak to je taky problém. Nechce se mu to většinou dělat. Asistentka ho dost přemlouvá. Většinou výrobek udělá, ale chvátá, aby to měl rychle hotové, a je mu jedno, jak to vypadá. Hlavně rychle, aby si mohl jít hrát.“*

Hanka v souvislosti s četbou hovoří o práci asistentky pedagoga s Vaškem, který má rovněž diagnózu ADHD. Uvádí, že chlapec potřebuje hlavně zklidňovat. *„Já si vedu*

řízenou činnost, třeba četbu, a děti u toho mají práci. A asistentka sedí u Vašíka a zklidňuje si ho. Věnuje se jemu.“ Jako zklidňující metodu uvádí i odvedení chlapce ze třídy. *„Když má nepřiměřené reakce, třeba začne při četbě vykřikovat anebo se válet po zemi, tak ho asistentka na chvílku odvede, projdou se spolu po chodbě nebo jdou do klidové místnosti a pak se vrátí.*“ Alternativou je naopak setrvání ve třídě a zklidňování šepotem. *„Nebo ho neodvádí a zkouší ho zklidnit ve třídě tím, že mu šeptá: ‚Neruš, paní vychovatelka čte, pšt...‘ (...). Říká mu, že děti taky poslouchají a musí se být zticha, aby slyšely.*“

Četba v oddělení je na pokračování nebo tematická. Možnost výběru při četbě Hanka dětem nedává. *„Děti se tomu přizpůsobují. Ale taky někdy jim řeknu, ať si přinesou vlastní četbu, tak pak jim z jejich knížek i já čtu. Ale to není moc často.*“ O poruše chování v souvislosti s četbou říká: *„Podle mě dítě s poruchou chování má tu poruchu i při té četbě, takže mu je podle mě úplně jedno, co se čte. Tohle je aspoň moje zkušenost u vícero takovýchhle dětí.*“ Hanka opakovaně hovoří o nutnosti dítě odvést, aby se mohlo zklidnit. *„Prostě, když to nejde, tak se jde s asistentkou projít po schodech po chodbě.*“ Uvádí také příklad konkrétní problémové situace při četbě: *„To měl stavy, že jsem četla perníkovou chaloupku, a holoubek letěl, a Vašík mi začal po třídě lítat jako holoubek a řval u toho, a bylo po čtení. A pak jsem se na tu chodbu musela jít uklidnit já. (smích) Lítal jako holoubek. (smích)*“ Vysvětluje, že děti s poruchami chování už nejsou schopny odpoledne udržet pozornost a soustředit se. A vnímá silnou potřebu mít v kolektivu asistenta pedagoga. *„Tyhle děti se už odpoledne nevydrží soustředit, a bez asistenta bysme to rovnou mohli ukončit. Je to při jakékoliv řízení činnosti. Asistentka je tam u těch dvou konkrétních dětí, obchází je, dělá to s nimi. Nebo je vezme si odpočinout mimo třídu, kde se protáhnou. Do odpočinkové místnosti, kde jsou relaxační pomůcky, koberec, různé polštáře a hračky.*“

Nehovoří přímo o kvalitě, ale zamýšlí se nad tím, co by bylo potřeba dělat jinak, aby kvalita vzdělávání ve školní družině byla na dobré úrovni. Protože má Hanka vystudovaný obor speciální pedagogika a v rámci studia absolvovala praxe ve speciální škole, má možnost porovnat aktuální podmínky pro vzdělávání dětí s poruchami chování v běžné základní škole s podmínkami ve speciálních školách. *„Mrzí mě to, že se prioritně řeší školní vyučování. Tam už ty úlevy v nižším počtu žáků jsou. A tohle je rozdíl oproti speciálním školám. Ty mají nižší počet žáků ve třídách, třídy jsou tomu uzpůsobené. Mají*

speciální pomůcky a je tam na ty děti více pedagogů.“ Uvádí, co by podle ní mělo být změněno ve školní družině, pokud je v kolektivu dítě s poruchou chování. *„Když tam mám dítě s poruchou chování, tak menší počet dětí celkově. A i bych na družinu změnila prostory. My máme normální školní třídu, kde jsou lavice a malý prostor za nimi na hru. Ale děti s těmihle poruchami potřebují spíš hernu a odpočinkovou místnost než malý prostor s lavicemi. Relaxační pomůcky, a hlavně potřebují menší kolektiv.“*

3.3.7 Krizové situace a odvádění dítěte z oddělení

Alena hovoří o krizových situacích s úsměvem. *„Jééjej... (úsměv) Těch bylo.“* Uvádí, jaká je mezi pedagogy dohoda ohledně spolupráce při krizových situacích. *„Paní vychovatelka už byla domluvená s ostatními vychovatelkami, že když bude krizovka, že jí přiběhnou na pomoc. Na tyhle situace bylo potřeba minimálně tři lidi.“* Popisuje konkrétní průběh krizové situace: *„Když napadl z ničeho nic dva kluky, tak jedna vychovatelka hlídala děti, já jsem hlídala jeho a naše paní vychovatelka volala mamince. Jak říkám, minimálně tři lidi.“* Důsledkem těchto krizových situací bylo vylučování Romana z kolektivu. *„Nejhorší bylo, že spousta plánů a akcí ve školní družině se s ním nedalo dělat. Já jsem ho nechtěla vylučovat z kolektivu, ale jen obyčejná návštěva knihovny, jenom dojít tam, bylo něco nemyslitelného. Musela jsem s ním zůstat ve třídě v družině.“* I přesto se Alena snažila o zapojení Romana do kolektivu tak, aby zvládl absolvovat se školní družinou akce mimo prostory školy. *„Dvakrát se to vydařilo dobře, pak to dopadlo špatně, kdy mi skočil do silnice a s vychovatelkou jsme ho nemohly chytit.“*

Jako pomoc vnímá Alena postoj školy k rozhodování o Romanově účasti na různých třídních a družinových akcích. *„Co jsme rezolutně odmítly, bylo přespávání ve škole, to byla třídní akce. To jsme zase s paní učitelkou řekly, že to ne. Od paní zástupkyně i od výchovné poradkyně jsme měly dovoleno rozhodnout, jestli mu spaní povolíme. A jestli ho na dané akce chceme vzít, nebo ne. Ale opravdu to nešlo. Nedalo se to ve dvou zvládnout.“*

Vladka nezačíná přímo hovořit o krizových situacích, ale popisuje, jak asistentka s Adamem pracuje. Je patrné, že vyhrocené situace jsou s Adamem méně časté a méně intenzivní než u dětí o kterých hovoří ostatní respondentky. *„Asistentka Adama zklidňuje během vyučování, dohlíží na to, aby neublížoval dětem o přestávkách, aby se nic nestalo třeba na toaletách. Tohle je stejné s družinou. Při vyučování ho, pokud to Adam nezvládá,*

odvádí do klidové místnosti. “ Odvádění dítěte do klidové místnosti vnímá pozitivně jako součást vzdělávacího procesu, kdy je naplňována Adamova potřeba klidu a uvolnění se, aby mohl zase fungovat v kolektivu. „Máme pro tyto případy menší klidovou místnost, takovou hernu plnou relaxačních prvků, jako jsou různé polštáře, míčky, žíněnka. Je tam i stoleček a hračky. “

Dana o krizových situacích, kdy bylo potřeba opustit s Petrem kolektiv dětí ve školní družině, říká, že jich bylo hodně. Uvádí i konkrétní situaci kdy došlo k úrazu holčičky, kterou Petr napadl. *„Byla třeba situace, kdy běhal po třídě a ubližoval dětem. Jednou ho jedna holčička vyprovokovala, protože on nechtěl, aby si dávala ruku na jeho lavici. Řekla mu, že to není jeho lavice, ale on se rozkřičel, že lavice je jeho. A když ruku nedala pryč, tak jí do ní zabol perem. “* Dana vnímá jako pro ni stresující, že tomuto chování nešlo bez dlouhodobějších zkušeností předejít. *„Bez varování. Neřekl: ‚Nedělej to, nebo tě bodnu perem.‘ Přišlo to bez varování. To nečekáš. To jsou ale situace, které začínají asistent nepředpokládá. “* Postupem času a získáním zkušeností se naučila předvídat. *„Když už jsem ho znala, tak už jsem uměla víc předvídat, co může následovat. Pak už jsem se snažila těmhle situacím předcházet. “*

Uvádí i ze své strany chybně vyhodnocenou situaci, kdy její chybná reakce a pokus Petra zklidnit měla opačný efekt: *„Pak ještě byly situace, kdy jsem si myslela, že ho budu uklidňovat, třeba ho obejmout, a že se uklidní. Ale to taky nezabralo. Začal tak zuřit a mlátit sebou, že mi přerval řetízek. “* Petr měl problémy s kontaktem a reakce Dany u něho vyvolala afekt. Ke zklidnění naopak pomohlo opuštění kolektivu a odpočinek v klidové místnosti. *„A to byla taková situace, že jsme museli ze třídy odejít na chodbu nebo do malé herny, kde jsme si povídali. Jsou tam polštáře, na kterých ležel, a uklidnil se. (...) Ano, máme malou hernu, kterou využívají asistenti při vyučování i v družině a chodí tam s dětmi, které nevydrží pracovat v hodině nebo si potřebují odpočinout i ve školní družině. I se tam asistenti s dětmi učí. “*

Pro předcházení krizovým situacím je dobré držet se hlavních výchovných zásad týkajících se dětí s poruchami chování, které jsou obecně platné pro všechny, kteří s těmito dětmi přicházejí do styku. Pokud se dítě nechová tak, jak se od něho očekává, mělo by na to být vhodně a citlivě upozorněno. V praxi to znamená říci klidně a konkrétně, co udělalo špatně. Jednoznačně, jednoduše a jemu srozumitelně říci, co má udělat a jak to má udělat. Podle mne je důležité být k dětem vnímavý, všimnout si a zajímat se o ně. Pokud jsou neklidné, hledat příčinu neklidu. Ony pak samy poznají, že se jim člověk snaží

porozumět a jsou přístupnější. V uvedených radách a zásadách je patrný důraz na žáka a jeho potřeby.

Základní zásady, které bychom měli používat ve výchovném procesu, shrnují Munden a Arcelus⁵⁰ takto:

- Mluvit na dítě klidně, srozumitelně.
- Nekřičet.
- Být důslední. Stanovená pravidla musí dítě dodržovat stále.
- Hodnotit dítě co nejčastěji pozitivně, pochválit ho i za snahu.
- Snažit se předvídat problémové situace. (S tímto souvisí výše zmiňovaná zkušenost, kterou Dana uvádí v souvislosti s fyzickým ublížením. Bez dlouhodobé zkušenosti se tomu nedá včas předejít.)
- Nesnižovat sebevědomí dítěte.
- Nesnižovat požadavky na dítě, nerezignovat na jeho výchovu.
- Tresty používat jen výjimečně.
- Zapomínání by nemělo být zdrojem kritiky.

U posledního uvedeného bodu musím doplnit, že s citovanými autory nesouhlasím. Kritiku při zapomínání používám, ale citlivou. Míra zapomínání u dětí s poruchou chování je vyšší, což toleruji. Ovšem pokud dítě přestává pracovat, vůbec nenosí pomůcky a jeho domácí příprava je žádná nebo nedostatečná, je podle mne kritika opodstatněná. Ve školní družině zapomínání souvisí s nedodržováním stanovených pravidel, například mýt si pravidelně ruce, neběhat v jídelně a podobně.

3.3.8 Trpělivost a zájem

Trpělivost vidí respondenti jako stěžejní vlastnost při práci s dětmi s problémy a poruchami chování. Například Dana tvrdí, že při vyučování se ještě kážeň dala zvládnout, „protože, když při té hodině zlobil, aspoň u nás to tak fungovalo, ta učitelka ho dokázala víc usměrnit. Protože věděl, že teď se musí dělat podle a podle, protože je to prostě škola.“ Ve školní družině už podle ní ale děti mají pocit, že je režim volnější. Po dopolední výuce jsou unavené a potřebují odpočinek a kompenzaci k vyučovacímu procesu. „Potřebujou

⁵⁰ Srov. MUNDEN, A. a ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*, s. 99–100.

*trochu odpočinout a dělat něco jiného, než co se musí. “ Proto je ve školní družině potřeba trpělivosti intenzivnější než při vyučování. „Družina je pro asistenta hodně náročnější, je to hodně o **trpělivosti** a velké **empatii**, protože to dítě v družině reaguje úplně jinak. Po čtyřech hodinách školy je už unavené a nedokáže se vůbec soustředit na něco, co se dělá v družině. A když je nuceno dělat to, co ostatní, potom tím pádem už vznikají takové problémy, že to dítě nespolupracuje a začíná být agresivní. “*

Vladka hodnotí u chlapce Adama hru. *„Ale i ta jeho hra je jiná než u ostatních dětí. (delší pauza) Chce si hrát s dětmi, ale oni ho dost často mezi sebe nechtějí, protože jim škodí. Vynucuje si, aby bylo po jeho, ale děti to s ním nebaví. Musí do toho vstupovat asistentka a usměrňovat ho. Nechápe, proč si s ním děti nechtějí hrát. Je přehnaně kontaktní. Má pořád potřebu se dětí i dospělých dotýkat, a dá nám to s asistentkou hodně práce mu to vysvětlovat, že to dětem vadí. “*

Podle Štípka⁵¹ jsou dvě nejčastější formy reakcí dětí s ADHD útok a únik. Pro **útok** je typické agresivní chování, zlobení, vulgarity, nezbednosti, ničení věcí, urážení, boj o pozornost. Forma **úniku** zahrnuje nemoc, regresi, popření nebo zlehčování. Děti vyžadují pozornost a říkají si o ni různými způsoby. Pokud má dítě problémy s chováním, nemusí mu záležet na tom, jakým způsobem tuto potřebu vyjadřuje. Dítěti je lhostejné, zda je pozornost pozitivní nebo negativní. Spokojí se i s negativní pozorností, v případě že se mu nedostává té pozitivní. Vzájemné reakce se pak upevňují a dítě tyto vzorce chování opakuje. Proto je trpělivá a chápavá reakce na negativní projevy dítěte, motivovaná zájmem o ně, tak důležitá.

Práce s Adámkem je pro Vladku i asistentku vyčerpávající z důvodu jeho agrese. *„Napadání spolužáků, pral se. Pořád se s někým pošťuchoval a hádal. Rodiče si stěžovali. Měli jsme i jeden úraz, zlomeninu. Adam neumí odhadnout míru toho, co už může ublížit. “* Vladka k tomu ale uvádí i druhý úhel pohledu. Zamýšlí se nad příčinou agresivního chování. *„Nemá a neměl to v životě lehké. Nechci, aby to vypadalo, že ho omlouvám. Ani se nedivím tomu, proč jeho chování je problémové. Z toho mála, co vím o jeho životě, ho lituju. Už před narozením to neměl ideální a po narození také ne. Rodina je v péči OSPOD. Po narození tam bylo i fyzické násilí. Nemůžeme se divit, že se chová tak, jak se chová. “* Po úvaze o možné příčině agresivního chování hovoří i o přístupu k Adamovi a o jeho potřebě zájmu, lásky a pochvaly. *„Fakt se snažím o maximální **trpělivost** a o to*

⁵¹ ŠTÍPEK, P. *Dítě na zabití: příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním*, s. 33

dávat mu to, co potřebuje. **Lásku, pochvalu a hlavně zájem.** (...) V tomhle jsme s paní asistentkou zajedno. Vyžaduje neustálou **komunikaci**. Chce, abych se o něj **zajímala**.“

Projev zájmu a pozornosti shledává jako nejnáročnější. „A tohle je to, co je pro nás dospělé, mě a asistentku, snad to nejnáročnější. Pořád se mu věnovat. To věnování se ... chce i po ostatních zaměstnancích školy.“ A doplňuje, jak se uspokojování Adamovy potřeby jeví nezasvěcenému okolí: „Vypadá to, že dospělé zdržuje od práce, pořád někomu něco vykládá a chce, aby si s ním dospělí povídali. Třeba i kuchařky.“

Pro Hanku je na práci s dětmi s poruchou chování nejobtížnější trpělivost: „**Vydržet to psychicky**. Abych byla klidná a vyrovnaná, aby to neodnášely ty ostatní děti, který za to nemůžou. Který se snaží být v klidu a hodný.“

Udržet trpělivost, vyrovnanost a být empatická, jak respondentky uvádějí, jsou podle mne nejdůležitější schopnosti vychovatele i asistenta pedagoga. Jsou důležité nejen pro zachování si vlastního psychického zdraví, ale i pro podpoření dítě a pro ostatní děti v kolektivu. Jsou to jedny z důležitých faktorů pro nastavení a udržení dobrého klimatu v kolektivu dětí ve školní družině. Pro děti s poruchou chování nebo i problémy v chování je obzvlášť důležitý i zájem v podobě vyžadování neustálé pozornosti. Myslím si, že asistent pedagoga i vychovatel by tuto potřebu dítěte měli rozumně akceptovat a zvýšenou míru pozornosti mu věnovat. V opačném případě může být projev nezájmu a odmítnutí ze strany asistenta nebo vychovatele u dítěte spouštěčem emočních výkyvů a nežádoucích projevů chování, jako je například agrese aj.

3.3.9 Dítě za to nemůže

Vladka se zamýšlí nad tím, jaký je rozdíl mezi dětmi s poruchou chování, problémy v chování a těmi, co normálně zlobí. K rozpoznání rozdílů využívá svou zkušenost, včetně mateřské zkušenosti: „*Ano, tyto děti mám už asi tak čtyři roky pravidelně v oddělení. Některé jsou diagnostikované, jiné ne. Ale podle mě problémy s chováním mají. (...) Jsem máma dvou dětí a poznám normální zlobení od poruch chování. Zlobivé dítě se dá zvládnout. Dá se mu to vysvětlit. Není v tom pravidelnost, trvalost, záludnost. Mám teď jednu zlobivou holčičku, jenom zlobivou (usmívá se). Je to divoška, musím jí usměrňovat, napomínat, ale jinak vím, že mi neuteče, že neublíží ostatním. Spíš u ní hrozí, že si způsobilí úraz jako zlomená ruka nebo rozseklá hlava. Sice ji musím hlídat, ale je to jenom o vysvětlování a napomínání. Kdežto děti s poruchou chování jsou jiné, nějak*

neklidné zvnitřku. Nedá se předvídat, co zrovna udělají. U jenom zlobivého dítěte to můžeš odhadnout. Ale u těchhle ne.“

Z vlastní zkušenosti uvádí, že děti si své nevhodné chování uvědomují. Ví, co je špatně. *„Vykřikují, vyrušují nebo se perou, i když rozumově ví, že je to špatně, že to nemají dělat. Adam s ADHD mi jednou řekl, že ví, že nemá utíkat a vykřikovat, ale že on za to nemůže, protože to prostě dělat musí. A bezmocně se mi při tom díval do očí. Tenkrát mi ho bylo líto. Někdy to jsou na téhle práci takové momenty, že tě to chytne za srdce.“*

Tento moment, který jsem označila slovy „dítě za to nemůže“, je moment, kdy si některé respondentky uvědomily vnitřní volání nebo upozornění dítěte, že své chování nemá pod kontrolou, neovládá je, nemůže za ně. Vladka tady hovoří o zkušenosti určitého „prozření“, že věci nejsou tak, jak se nám mohou jednoduše jevit. Že je potřeba přemýšlet a hledat vysvětlení.

Podobně jako Vladka vnímá projevy poruch chování i asistentka pedagoga Dana. Její zkušenost, s vysvětlením potřeby přítomnosti asistenta pedagoga v oddělení školní družiny ostatním dětem, je velmi silná. *„Paní vychovatelka se snažila dětem přiblížit hravou formou, proč já jsem tam jako asistentka, proč mě tam ten Petr potřebuje. Co to vlastně znamená ADHD, jaký ten Petr má vlastně problém. Četli jsme knížku Tygr dělá uáá uáá, která je napsaná podle příběhů dětí s ADHD. Četli jsme, že to dítě za to nemůže, že mu pořád v hlavě křičí tygr, který křičí, udělej tohle a tohle, a on se to snaží nějak ovládat. A že v tom spočívá ta porucha chování a soustředění. Aby to děti pochopily, že on to nedělá schválně.“* Poslední věta je pro Danu zvlášť důležitá. Potřeba, aby děti pro ně přijatelnou formou pochopily Petrovo chování.

Podobně Štípek⁵² vysvětluje pocity dětí s ADHD: *„Přestavte si, že máte v sobě nutkání, které jen stěží potlačujete. Musíte ho mít neustále pod kontrolou. I jako dospělí byste to zvládli těžko, není proto divu, že vyčerpané děti toto napětí ‚upouštějí‘ a projevují se neklidným, nepozorným, nesoustředěným nebo zlobivým chováním. Každodenně musí bojovat o pozici mezi ostatními. Chtějí uznání, lásku, přijetí, respekt a úspěch stejně jako kdokoli jiný. Své problémy řeší jedinými způsoby, které znají a které alespoň někdy fungovaly.“*

⁵² ŠTÍPEK, P. *Dítě na zabití: příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním*, s. 32.

V tomto tématu se vyskytují dva velmi silné momenty. Jeden z důležitých výchovných momentů nastínila Dana, když popisuje, jak vhodným a pro mne i originálním způsobem paní vychovatelka vysvětlila dětem problematiku ADHD. Podle mne je toto dobrý příklad fungování inkluze v praxi. Jde o to nejen výchovně působit na dítě z pozice pedagogického pracovníka a mírnit nebo kompenzovat nežádoucí projevy jeho chování, ale i působit na ostatní děti. Aby i ony věděly, proč se tak dítě s ADHD chová, byly pro něj příkladem a pomáhaly mu tak problémy v jeho chování mírnit. Když děti budou rozumět tomu, proč se tak chová, budou s ním lépe spolupracovat.

Druhým momentem je uvědomění si, že dítě s ADHD za své chování nemůže. Z výzkumných studií zabývajících se problematikou příčiny vzniku syndromu ADHD vyplývá, že ADHD má až z 80 % dědičný základ. Vnější faktory jako výchova, životní prostředí dítěte, nebo biologické vlivy, hrají roli podstatně menší, přitom ani na tyto samo dítě nemá reálný vliv.⁵³ Toto zjištění je významné i z toho hlediska, že ovlivňuje, jak vychovatelé a asistenti k dítěti přistupují (viz dále). Jak uvádí například Vladka, která ve svém přístupu zdůrazňuje pozitivní motivaci a odměňování správného chování: „*Já vždycky říkám, že správné chování není pro dítě s problémem samozřejmostí.*“

3.3.10 Co by kdyby

Všechny respondentky se částečně zamýšlejí nad tím, zda by to ve školní družině šlo bez přítomnosti asistentů pedagoga u dětí s problémy v chování. Dana připouští, že částečně by to šlo, ale omezení ostatních dětí by byla neúměrně velká. „*Kdyby tam asistent nebyl, tak by vychovatelka nemohla v té družině fungovat tak, jak by bylo třeba. Dítě s poruchou chování by to tam hodně narušovalo. Vychovatelka by bez asistenta nemohla fungovat. Takové dítě vyžaduje ne nepřetržitou pozornost, ale hodně moc pozornosti. Vůbec by jí nezbyval čas na ostatní děti.*“

Dana v nepřítomnosti asistenta pedagoga vidí hlavní problém v dopadu na kvalitu (zájmového) vzdělávání, které je také posláním školní družiny. „*Některé činnosti při vyučování by se bez asistenta nedaly vůbec dělat a v družině také ne. Nebylo by naplněný poslání nebo jak to říct, ehm... dobré fungování školní družiny. Nějak by to šlo, muselo*

⁵³ Srov. GOETZ, M. a UHLÍKOVÁ, P. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*, s. 69.

by to jít, ale chod družiny by byl narušený. Je to o kvalitě. Ve vyučování i v družině by nebyla kvalita. Ta kvalita bez asistenta by byla narušená.“

S kvalitou souvisí i úvaha Vladky, která popisuje svou snahu o zvládnutí dítěte s diagnostikovanou poruchou chování. *„Ale zatvrdila jsem se a říkala jsem si, že je to výzva a že to musím dát. Zkoušela jsem jiné metody práce s ním. Víc s ním mluvit, chválit ho. Sedat si k němu na oběd. Moc to nepomohlo, ale já jsem měla pocit, že aspoň něco dělám.“* Vladka také uvažuje v rovině „co by kdyby“. Pokládá si otázku, co nastane, když se v oddělení sejde více dětí s poruchami chování. Sama takovou zkušenost krátkodobě měla. *„Pokud je více dětí se speciálně vzdělávacími potřebami z důvodů poruchy chování, tak je možné mít v oddělení i dva asistenty. Měla jsem možnost si to zkusit, ale tohle určitě v družině nedoporučuju“*

V tomto případě pro ni největším problémem byl hluk. *„Místo jednoho asistenta ti tam mluví dva. Družina je jiná než dopolední vyučování. Je tam víc volnosti a tím i víc hluku. Je to přirozené, že děti spolu mluví. Ale i každý dospělý je hlučný. Prostě toho bylo moc. Udržet pozornost a zklidnit při odpolední činnosti dvě děti je o hodně náročnější než jedno.“* Problém se vyřešil přeřazením jednoho dítěte s poruchou chování do jiného oddělení. Vladka se ale zamýšlí nad tím, jak by bylo možné danou situaci s více dětmi s poruchou chování v jednom kolektivu školní družiny zvládnout. *„Můj názor je, že pokud má být problémových dětí v oddělení více, tak je tomu třeba přizpůsobit prostředí. Menší kolektiv, a ne 29 dětí. A i jinou třídu. Chtělo by to už prostornou místnost vybavenou jen pro školní družinu, kde by byl relaxační koutek a prostor pro tvoření i prostorná herna.“* Při popisu reálného stavu prostředí školní družiny si uvědomuje, že takto není možné zachovat kvalitu vzdělávání. *„Ale v praxi, kde máme družinu ve školní třídě, kde jsou lavice a vzadu malý koberec na hraní. To je pro 29 dětí, kde dvě mají diagnostikovanou poruchu chování s ADHD a jsou opravdu neklidné, tak to nejde.“*

3.3.11 Riziko a bezpečnost

Prostředí školní družiny z pohledu bezpečnosti pro děti s poruchou chování vnímají respondentky jako rizikovější než prostředí, ve kterém probíhá dopolední školní výuka. Dana uvádí, že ve školní družině je režim volnější. Bezpečnostní riziko spatřuje ve volnějším režimu. *„Právě pro děti s poruchou chování je družina, co se týká bezpečnosti,*

rizikovější. Protože jsou ve škole už od rána a mají problémy s pozorností a hyperaktivitou a při tom volnějším režimu může vzniknout víc problémů. “ Podobně hovoří i Vladka. Mnohem rizikovější pro to, že se někomu stane úraz, je podle ní prostředí školní družiny. *„Protože odpoledne už jsou děti unavené z vyučování a potřebují se nějak vybit. Jsou divočejší, těší se na to, že nebudou muset sedět v lavicích.“*

Alena se na riziko a bezpečnost dívá dvěma úhly pohledu. Na straně jedné se ještě více do hloubky než Dana zamýšlí nad riziky v prostředí školní družiny. Uvádí konkrétní krizové situace. Režim školní družiny také popisuje jako volnějším. *„Děti si tam mají jít za odměnu a pro radost. Pohrát a něco vyrobit. Ať už je to řízená činnost anebo volná zábava.“* Chování dítěte s poruchou chování ve školní družině popisuje jako rizikové pro ně samotné i pro ostatní děti. *„Ale chlapeček to pojal jako ‚Tak, a teď konečně můžu lítat a škodit. Musel jsem čtyři hodiny vysedět, a teď vám ukážu!‘ Byla v něm nakumulovaná energie a agrese. A o to víc to bylo náročnější. Nespolupracoval, nekomunikoval. Když to řeknu paušálně, tak jednou týdně se té mamince volalo z družiny, že něco provedl nebo někomu ublížil a aby si pro něho přišla.“* Matka si byla vědoma vážnosti situace a snažila se chlapce vyzvedávat ze školní družiny dříve. *„Ale tohle, že chodil dříve domů, vždy trvalo nejdéle čtrnáct dní. Pak tam zase začal bývat až do čtyř do odpoledne. První dva dny byly v pořádku, ale pak se vše vrátilo do starých kolejí.“*

O krizových situacích Alena uvádí, že se na ně s kolegyněmi připravovaly předem. *„Paní vychovatelka už byla domluvená s ostatními vychovatelkami, že když bude krizovka, že jí přiběhnou na pomoc. Na tyhle situace bylo potřeba minimálně tři lidí.“* Jako důležitou vnímá sehanost týmu při krizových situacích. *„Když napadl z ničeho nic dva kluky, tak jedna vychovatelka hlídala děti, já jsem hlídala jeho a naše paní vychovatelka volala mamince.“*

Druhým úhlem pohledu je Alenina úvaha nad příčinami problémového chování a nepřiměřené agrese. Podle Aleny se jako jedna z mnoha příčin jeví **nepřítomnost mužského prvku ve výchově**. V první třídě chlapec navštěvoval sportovní kroužek. *„Ale tam byl skvělý pan učitel, který to vedl, šel z něho respekt už od pohledu. A ten si ho uměl srovnat sám. Když zlobil, tak mu dal dělat dřepy, třeba deset dřepů. A jak on strašně chtěl, tak se na těch sportovkách snažil.“* Pan učitel měl pevně nastavená pravidla. *„Věděl, jak se má chovat, a že pokud nebude respektovat pravidla, tak budou tresty a zákazy a vyloučí ho. Tam to relativně fungovalo.“* To, že Roman chodil na sportovní kroužek rád, svědčí

o tom, že přísného pana učitele respektoval. Romanův biologický otec v domácnosti chyběl a partner matky, který Romana fyzicky nepřiměřeně trestal, zřejmě nebyl tím správným vzorem, ke kterému by Roman mohl přilnout.

Vladka jako nejobtížnější při práci s dětmi s poruchami chování vidí **nejistotu a obavy z nepředvídatelného chování**. „*Že nikdy nevíš dopředu, co zrovna udělá, že si nemůžeš být jistá. Může to být hodinu v pohodě, a najednou mu něco přeletí přes nos a porve se. Je z toho úraz a ani asistent nestačí včas zareagovat.*“ Dodává, že zkušeností už má sice hodně, ale vždy ji něco překvapí. Popisuje například krizovou situaci, které nedokázala zabránit: „*Jdeme normálně na oběd, Adam se nám vytrhne a najednou třískne do požárního hlásiče a spustí se alarm. Dvě u něj stojíme, a přesto se to stane.*“

O roli asistenta pedagoga Vladka hovoří pozitivně, ale připouští, že „*je to náročné a rozhodně asistent není spasitel. Je to pro mě obrovská pomoc, ale problémy v chování nevyřeší. Pomůže vysvětlit, zklidní, ohlídá, aby Adam neublížoval dětem.*“

Hanka největší riziko vidí v **přesunech**. „*A tyhle děti, Jiřík má částečný autismus a ADHD, mají právě problémy při přesunech. Když se přechází do jídelny a v jídelně, do šatny, na kroužky. A nejsou schopné to samy zvládnout.*“

Rovněž **neřízenou činnost** vnímá jako rizikovou. „*Protože jakmile mají spontánní činnost, tak jsou jak utržený ze řetězu. Neumí si sami hrát. Potřebují pořád někoho k sobě. A s vrstevníky si málo hrají, moc si nerozumí. Ale záleží to na tom, jakou mají poruchu. Oni to řeší tak, aspoň z mojí zkušenosti, fackama a mlácením, anebo naopak nezájmem. Jiřík má pořád stereotypní hru, hraje si pořád s jednou hračkou. Nechce ji nikomu půjčit.*“

Riziko vidí Dana i v tom, že si Petr vynucuje pozornost svého okolí. „*Má rád kolektiv, ale někdy mi připadá, že si tu pozornost vynucuje za každou cenu. Chce být v kolektivu, chce být středem kolektivu, aby si ho všichni všimli. Ale ještě sám neumí odhadnout, kdy se to ještě nehodí. A problém je, když si to začne vynucovat, že chce třeba při skupinové práci v družině být za každou cenu tady v téhle skupině.*“ Důsledkem neustálého vynucování si pozornosti je podle Dany stav, kdy Petra děti z kolektivu vyčleňují. „*A pak vznikají problémy, že ho děti, se kterými má problémy, někdy z kolektivu vyčleňují. Když je to přirozeně, tak se s ním baví. Ale když si to začne vynucovat, tak tomu děti nejsou přístupný.*“

Riziko a bezpečnost je silným tématem pro všechny respondentky. Souhlasím s Alenou, že prostředí školní družiny je rizikovější co do možnosti vzniku různých úrazů.

A pro děti s poruchami a problémy v chování toto platí dvojnásob. Je to způsobeno také dobou po vyučování, protože odpoledne jsou děti již unavené z dopoledního vyučování a potřebují kompenzaci k dopolední činnosti, kterou je pohyb a volnost.

Alena poukazuje na nepřítomnost mužského prvku v rodině jako jednu z možných příčin zvýšené agrese dětí. Toto vyplývá i ze studie, ve které se Garnefski, Arends a Cate⁵⁴ zaměřili na vztah mezi absencí otce a agresí u dětí. Výsledky ukázaly, že děti, které vyrůstaly bez otce, měly vyšší úroveň agrese než děti s oběma rodiči. Autoři také zjistili, že absence otce v raném dětství měla větší vliv na pozdější agresivitu dětí než absence otce v pozdějších letech.

3.3.12 Zkušenost a zodpovědnost

Vlastní zkušenost s mateřstvím uvádí respondentky jako jeden z impulzů ke zvolení si profese asistenta pedagoga. Dana opakovaně uvádí, že je matkou tří dětí a vždy chtěla pracovat s dětmi. Jako studentka chodila hlídat děti do rodin a pracovala jako vedoucí na dětských táborech. O zkušenosti hovoří v souvislosti se svou profesní přípravou a s uváděním do pracovního procesu. Cení si toho, že ji vyučovali pedagogové z praxe. *„Bylo dobrý, že tam byli vyučující, kteří sami tu práci buď vykonávali, nebo to byli učitelé, nebo dělali v pedagogicko-psychologické poradně.“* Zkušenosti aktivně vyhledává a doptává se na ně ostatních kolegů. *„Nedávno jsem absolvovala setkávání asistentů. A právě to bylo myšleno tak, aby si ty asistenti řekli, co je trápí, co by chtěli zlepšit, co a jak kde funguje a na jaké škole, **předávání zkušeností**. Učitelka byla bezvadná, sama učí na prvním stupni. Takže tam právě bylo dobrý, že ona sama tomu rozuměla, té problematice. A opravdu to bylo povídání z praxe.“* Sdílení zkušeností pro svou profesi vidí jako podstatně přínosnější než samotné učení se teorii. *„Myslím, že mi přineslo o hodně víc, když jsem zjistila, jak to funguje jinde.“*

Dana v souvislosti s absolvovaným vzděláním zmiňuje také téma zodpovědnosti. Zamýšlí se i nad tím, zda dvouměsíční studium pedagogiky je dostatečné pro převzetí zodpovědnosti za děti ve vzdělávacím procesu. *„Člověk v podstatě tu zodpovědnost má nebo mu jí dají skoro hned. Nevím, jestli ta příprava stačí. Já jsem kurz dělala půl roku, ale někteří ho dělali třeba dva měsíce.“*

⁵⁴ GARNEFSKI, H., ARENDS, E., CATE, R. Growing up without a father: The effects on aggression and sexual behavior. *Personality and Individual Differences*, 2001, 30(4), s. 595–604.

Alena v původním zaměstnání cítila obavy a respekt, měla **nižší sebevědomí**. Důvodem byly **nedostatečné zkušenosti**. „*Myslela jsem si, že mi nepřísluší to hodnotit, když jsem věděla, že já tu zkušenost ani pravomoc nemám.*“ V druhém zaměstnání se cítí jistěji. Zpětně, na základě zkušenosti, svůj přístup k chlapci s problémovým chováním hodnotí slovy: „*Ted' už na to také nazírám jinak. Už bych od začátku byla striktnější a důslednější. Tehdy jsem byla moc hodná. Čekala jsem, že když já půjdu na něj po dobrým, tak se mi to po dobrým vrátí.*“ Objevuje u sebe problémy se sebeobětováním a nízkým sebevědomím. Zamýšlí se nad tím, nakolik se jí daří s těmito problémy pracovat. „*Ale ono to nefungovalo. A asi bych se taky tolik neobětovala, to se učím i za chodu a i ted' si myslím, že jsou věci, ve kterých se obětuju až moc. Že dělám věci, které mi třeba ani nepřísluší. (...) Nosím dětem úkoly až domů. Dopisuju jim poznámky, i když to sami taky zvládnou.*“

Přílišnou obětavost pro druhé negativně vnímá Alenina rodina, hlavně její vlastní děti. „*Když jsem se zpětně na to podívala a řešila to s nima, tak jsme se dopátraly toho, že mají pravdu v tom, že bych měla ubrat. Že už to zasahuje do té osobní roviny.*“ Předěl mezi tím, co spadá do pracovní náplně a co už je v rovině čistě osobní (obětování se pro druhého), je tenký a leckdy neurčitý. I z odpovědí ostatních respondentek vyplývá, že každý má tuto hranici nastavenou jinak. Alena má největší problém říkat „ne“, ale díky prožité zkušenosti si je tohoto problému vědoma a situace, které to vyžadují, již více promýšlí. „*Nóó... Pořád se asi ještě hledám. (úsměv) V tom, kde je ta hranice, kdy už říct jasně: ‚Ne, a bude to takhle a takhle. Tohle pro tebe už dělat nebudu.‘ Ale pořád mám v sobě, že se mi to ‚ne‘ říká špatně.*“

Vladka o zodpovědnosti v pozici vychovatelky hovoří v souvislosti se spoluprací. „*Přišla jsem do nového kolektivu super lidiček, kde funguje spolupráce. (smích) Máme zodpovědnost samozřejmě jenom za svoje děti, ale pomáháme si.*“ Specifikuje spolupráci týmu vychovatelek i asistentů pedagoga při práci s dětmi s ADHD nebo jinými poruchami chování. „*Když máme v oddělení dítě, třeba s ADHD nebo s jinou poruchou chování, tak ho všechny hlídáme. Ono úplně stačí, když o tomhle dítěti všechny víme a všímáme si ho, třeba na chodbách, když jde na toaletu, nebo v jídelně nebo když jde na kroužky. I při ranní družině. Vždycky si víc všímám těchto dětí.*“

Zodpovědnost a starost má i o všechny ostatní děti. Vnímat rizika a předcházet problémům a úrazům bere Vladka jako svou práci. „*Hlídám i ty, co normálně zlobí, i když*

žádnou poruchu chování nemají. (smích) *Ale to je moje práce, všimnout si a předcházet problémům, úrazům a všemu, co se může stát. I tomu, že třeba jen zmatený prvňáček někde zabloudí. Hm... V tomhle jsem se našla.*“

O předávání si zkušeností s kolegyněmi hovoří i Dana. *„Dobré bylo, že když jsme přicházeli do družiny, tak se mě vždycky vychovatelka ptala, co dneska, jestli je Petr od rána v pohodě, nebo jestli byl nějaký problém. A podle toho přizpůsobovala ten program. A i ostatní vychovatelky, které se u Petra střídaly, se se mnou radily a snažily se mu přizpůsobovat. Chtěly znát i můj názor.“* Zjištění a vzájemné sdílení informací a případné přizpůsobení programu aktuální situaci vnímá Dana jako dobré.

Tímto tématem rezonuje také potřeba neustále na sobě pracovat. Zamýšlet se nad svou prací, kam se ubírám, jestli je něco, co jsem udělala špatně, a co mám udělat pro to, abych to příště zvládla lépe. Neustálé hledání svých limitů a hranic, co je ještě přípustné a co nikoliv. Zkušenost vnímám jako základ pro dobrou práci asistenta pedagoga i vychovatele a vlastně všech pedagogických pracovníků. Ze zkušeností všichni vycházíme. Souzním s názorem Aleny, že se nemáme bránit novým zkušenostem a nemáme se bát změn. Alena prošla i zkušeností se změnou zaměstnavatele. Dobré a přínosné pro praxi je nebát se zkušenosti sdílet s kolegy.

3.3.13 Představy okolí o práci asistenta pedagoga a vychovatele ve školní družině

Téma zmiňují respondentky jen okrajově, když se snaží o konfrontaci zkreslených představ veřejnosti se skutečností, jak ji ony samy vnímají. Vychovatelka Vladka říká: *„Lidi říkají, že je to obyčejné hlídání dětí, ale to se náramně pletou. Práce vychovatelky v družině taky není zrovna procházka růžovým sadem. Musíš být pořád ve střehu. Nikdy nevíš, co za minutu přijde. Někdy je to adrenalin.“* Z Vladky je cítit, že se jí slova o „obyčejném hlídání dětí“ dotýkají a mrzí ji. *„Aby si mohla nějakou práci kritizovat, tak ji člověk musí nejdřív poznat. A tohle se mi stává i u učitelek, které někdy v družině suplují, že mi pak řeknou, že si vůbec nemyslely, jak je to náročné oproti klasickému vyučování.“* Naopak uznání od vyučujících jí těší.

Náročnost práce vychovatele ve školní družině spatřuje mj. v povinnosti *„uhlídat příchody a odchody dětí z družiny, ohlídat kroužky a odchody a příchody z kroužků. Uhlídat všechny samostatné odchody. A do toho ještě s dětmi dělat smysluplnou řízenou*

činnost tak, aby je to bavilo.“ Rozdíly oproti dopolednímu školnímu vyučování jsou podle Vladky v tom, že „*družina má volnější režim, nejsou přestávky. Takže jedeš furt, dokud děti neodejdou.*“

Jako pozitivní vidí, že si sama může volit aktivity. Zmiňuje i prvek dobrovolnosti u dětí při skladbě aktivit. „*Náplň a aktivity si volím sama. Dost často i podle toho, na co mám náladu já anebo i děti. Taky jim dávám vybrat, co budeme dělat příště, co třeba chtějí vyrábět, co chtějí číst a tak dál. Je tady ta volnost, to je pravda. Větší volnost v aktivitách. Dobrovolnost. Nemusí se sedět v lavicích. Třeba na toaletu nejsou vymezené přestávky.*“ Na jednu stranu Vladka organizuje řízenou činnost dětí, zároveň je i hlídá a řeší jejich odchody na odpolední kroužky a návraty z nich. „*A to už je opravdu jen hlídání. Je to strašně náročné, protože mám děti, které mají během odpoledne i tři aktivity. Takže mi děti neustále přichází a odchází a všechno to skloubit je fakt hodně, hodně náročný.*“

S tímto i souvisí téma odpovědnosti, které se prolíná do většiny ostatních témat. „*A do toho mám za děti odpovědnost. Takže neustálá kontrola, abych se nespletla a neposlala domů někoho, kdo jít nemá.*“ Alena o odpovědnosti hovoří dlouho a také podstatně jinak než respondentky, které pracují na pozici asistentek pedagoga. Je to pro ni stěžejní téma.

Ve výpovědích respondentek se objevuje, že jejich okolí má zkreslenou představu o práci školní družiny. Je to proto, že teprve ten, kdo si projde zkušeností s provozem školní družiny minimálně v rozsahu jednoho týdne, může získat určitý náhled. Tématem rezonují pocity lítosti nad nedoceněnou prací ze strany veřejnosti. Respondentky se naopak snaží argumentovat a náročnost své práce vysvětlovat. Vyzdvihují dobrovolnost v aktivitách a jako stěžejní vnímají odpovědnost za svěřené děti.

3.3.14 Medikace

Téma medikace zmiňují také všechny respondentky. Medikaci vnímají velmi pozitivně. Žádná z respondentek se nezamýšlí nad případnými nežádoucími účinky medikace. Pouze zmiňují, že – na rozdíl od asistentek a vychovatelek – nežádoucí projevy medikace vnímají samotné děti.

Například Alena uvádí, že problémové chování a krizové situace při obědě se „srovnaly“ medikací, byť zde byl problém v dávkování léků. „*Dostával malou dávku,*

kteřá stačí na tři hodiny ráno, a pak je zase problém. Ted' už snad má upravenou medikaci a měl by brát lék i v poledne.“

Alena zmiňuje i problém s podáváním medikace. *„Maminka nevyřídila souhlas s tím, že mu lék může podávat zaměstnanec školy. Argumentuje tím, že on to zvládne sám.“* Přesunutí zodpovědnosti za užívání medikace z dospělého na dítě však Alena vnímá jako velmi rizikové. *„Ale to já vidím jako obrovský problém, protože on si je nosí v tašce, ale nikde není kontrola, zda lék užil, anebo zda nevezal větší dávku, než má užívat. Několikrát na to maminka byla upozorněná a volaná kvůli tomu do školy, že tam hrozí nebezpečí, že on ty léky dá dalším dětem.“* Na Aleně bylo patrné, že hovořit o Romanově matce jí není příjemné a že ji vnímá silně negativně. Přístup matky k podávání léků Alenu mrzí. Z jejích slov je cítit určitá rezignace a bezmoc. *„Ale i ta maminka k tomu přistupuje stylem: ‚On to umí, a tečka. Nebudu o tom se školou diskutovat.‘“*

Dana téma medikace uvádí v souvislosti se zamýšlením se nad tím, kde vnímá, že je nejvíce problémů s chováním. Prostředí školní družiny je podle ní náročnější na zvládnání problémových situací. Medikaci původně Petrovi podávala sama se souhlasem zákonných zástupců a ředitele. *„Ano, dříve jsem mu dávala půlku Ritalinu před začátkem družiny. Dnes dostává léky ráno, než jde do školy. Do školy se vypravuje sám, maminka dělá od šesti hodin.“* Zde se výpovědi Aleny a Dany shodují. Obě uvádějí stejný problém, kdy je zodpovědnost za užívání léků přenesena na dítě samotné a pak se stává, že léky přestane užívat. *„Někdy se stane, že si léky nevezme.“*

Dana dokáže rozpoznat, kdy Petr léky neužívá a jaké to má následky na jeho chování. *„Od rána se nedokáže soustředit, furt dělá něco jiného. Leze pod lavici, bouchá do stolu. Dělá věci, které nedělal už dávno. Jako by se s chováním vrátil do první třídy. Schválně házel pero na zem a plazil se pak pro něj po celé třídě.“* Při vynechání léků pozoruje v chování regresi. *„To jsou věci, které dělal hodně v první třídě. Pak už to tolik nedělal. A zase začal, když si nevezal léky.“*

S Petrovou matkou Dana spolupracuje a snaží se přijít na příčinu regrese v chování. Bez dobré spolupráce a důvěry mezi asistentkou a matkou by nebylo možné regresi v chování vysvětlit a napravit. Dana se nespokojila pouze s vysvětlením, že Petr si léky nebral, ale zjišťovala ve spolupráci s matkou, proč s užíváním léku přestal. *„S maminkou jsme to zjišťovaly, a nebral si je, protože měl pocit, že je z nich unavenej. Říkal, že když si ten prášek vezme, tak je unavenej a nemůže dělat to, co by chtěl. Jenže to, co by chtěl,*

tak to je (smích) právě tohleto, co nám všem vadí, že dělá, a ruší nás tím. On by to moc chtěl dělat, a ty léky pomáhají k tomu, aby se uklidnil.“ Dítě si podle Dany vnitřně uvědomuje, že ho léky tlumí při pro nás nežádoucích projevech chování. Vadí mu to, a proto se jejich užívání vyhýbá.

Hanka o medikaci hovoří v souvislosti s intenzitou nežádoucího chování. *„Minulý rok jsme měli chlapce, kterému jsem pak už medikaci podávala já. A rozdíl v intenzitě toho nežádoucího chování byl obrovský. Myslím před medikací a pak, když se mu začala medikace podávat. Celkově se zklidnil a už to s ním šlo.“* Uvádí také, co v praxi s podáváním medikace souvisí: *„Musí být písemný souhlas ředitele a zákonných zástupců dítěte. Léky předepisoval dětský psychiatr, který přímo doporučil dávkování a to, že léky může podávat škola. Musí s tím souhlasit zákonný zástupce, ředitel a o podávání léků se vede písemná evidence.“*

Téma medikace je pro mne překvapením. Nečekala jsem, že asistentky i vychovatelky ji budou všechny vnímat pozitivně. Ani jedna se nezamýšlela nad případnými negativy medikace. Důvodem může být úleva, protože když je dítě medikováno, nežádoucí projevy v chování jsou mnohem méně intenzivní. Není to tak, že by úplně vymizely, jsou stále, ale objevují se s nižší mírou intenzity. Rovněž mě překvapilo i negativní stanovisko dětí samotných k medikaci a hlavně uváděný důvod: že jim medikace nedovoluje dělat to, co by ony samy chtěly.

Já sama vyhraněný názor na medikaci nemám, protože dlouhodobě s medikovanými dětmi pracuji a účinky medikace, i ty negativní, vnímám. V nedávné době jsem měla možnost pravidelně pozorovat změnu v medikaci u chlapce s ADHD. U původní medikace se nežádoucí účinky projevovaly jako letargie a silné nechutenství. Po změně léků přišlo odeznění nežádoucích účinků, chlapec je méně apatický a pravidelně obědvá. Novým poznatkem pro mne je, že někteří rodiče přenechávají zodpovědnost v užívání léků na samotném dítěti. Já osobně jsem se s tímto jevem během své pedagogické praxe nasetkala. V tomto případě si myslím, že by školní poradenské pracoviště mělo pracovat s rodiči a využít všechny možné prostředky k tomu, aby došlo k nápravě. Minimálně nabídnout pomoc s podáváním léků školou.

3.3.15 Pomoc

Téma „pomoc“ navazuje na všechna předchozí témata. Respondentky pociťují při své práci **potřebu pomoci**. Obracejí se na výchovné poradce, školní psychology a speciální pedagogy.

Alena o pomoc požádala při *„problémech s chováním ve škole i v družině, napadání dětí. Pak se k tomu jednání kromě maminky přizvaly i OSPOD a sociální pracovnice.“* Alena dále uvádí i příklady problematické spolupráce s rodinou: *„Maminka dostala kontakt na školního psychologa, přislíbila spolupráci, ale nedodržela to. Pak se do toho vložil nevlastní tatínek, přislíbil, že to budou řešit, ale všechno skončilo jednou návštěvou u psychologa a pak stejně nic nedodrželi.“* Alena z toho cítí frustraci, protože rodina není ochotná nabízenou pomoc využít.

Pomoc speciálního pedagoga vyhledala i Dana. Potřebovala v začátcích své profese poradit s přístupem k Petrovi. *„Předtím jsem měla sezení se speciální pedagožkou a ta mi právě všechno řekla. Jaké měl problémy, co předcházelo tomu, než já jsem tam nastoupila. Co tam vlastně s ním měli za problémy.“* Seznamování probíhalo formou rozebírání konkrétních případů z praxe, kdy speciální pedagožka Danu seznamovala s kritickými situacemi a probírala s ní Petrovy reakce a to, jak s ním pracovat. *„Když nastoupil do školy, že jim utíkal ze třídy. Při výtvarce nechtěl malovat a běhal po třídě. Při hudebce nechtěl zpívat a křičel, a hudebku kvůli němu v podstatě vůbec neměli. Křičel, že on nechce zpívat a ať nikdo nezpívá. Nebyl k utišení. V ten moment musela práci asistenta zastávat speciální pedagožka. Musela si ho vzít ze třídy a zklidnit ho. Suplovala roli asistenta. Jinak by učitelka nemohla vůbec učit.“*

Alena zmiňuje, jak se jí v situaci, kdy jí Roman fyzicky ublížil, snažilo pomoci vedení školy i ostatní kolegové. Svou práci vnímá jako výzvu. *„Já jsem to brala jako výzvu, protože jsem tam měla velkou oporu ve vedení i v kolegyních. A věděla jsem, že se mi snaží vyjít vstříc. Chtěli mi i tu třetí třídu nastavit jinak, zakomponovat tam střídání s jiným asistentem, který by s Romanem už šel do třetí třídy, a mě by dali jinou práci na dopoledne a odpoledne bych s chlapečkem byla v družině.“* Protože přislíbená pomoc z technických důvodů nebyla možná, Alena byla nucena práci změnit. *„Ale bohužel to neklaplo, protože další rok v první třídě neměli žádné dítě s asistentem.“*

Alena změnila zaměstnavatele, a má tak možnost porovnat přístupy k asistentům pedagoga. *„Je to už třeba taky dobou, že už se pohled na asistenta pedagoga změnil. Že*

už nejsou bráni jako rivalové učitelek a vychovatelek. Tady v nynějším zaměstnání je to jiné. Už učitelé i vychovatelky vidí přínos asistentů v hodinách. (...) Na předchozí škole spoléhali na mě jako na asistenta jako samostatnou jednotku, že si všechno obstarám a zařídím sama. Žádné extra porady nebyly, vše bylo individuální, jen to, co jsme si mezi sebou řekli. Na nic nebyla kapacita ani čas.“ Nevyhovovalo jí, že nebyla brána jako součást týmu, ale pouze jako asistentka konkrétního dítěte. S Romanem si musela poradit sama. V novém působišti se cítí lépe. *„Vidím se víc jako součást týmu jako celku, i učitelského sboru. A to jsem předtím necítila. Tady jsou asistenti využíváni i na jiné činnosti, jako jsou třeba dozory nebo suplování. Poznávám při nich jiné učitele a ostatní děti. Nevidím jen to svoje dítě a svoji paní učitelku a vychovatelku.“*

Vnímáním pracovní role asistenta pedagoga se zabývá také Morávková Vejrochová.⁵⁵ Uvádí dvě základní východiska pro jeho činnost. Stěžejním úkolem asistenta pedagoga je **podpora vzdělávání žáků se SVP**. Jeho hlavní činností je přímá práce s žáky se SVP, která je však i v zájmu dětí ve třídě a je doplňována o další potřebné činnosti, zejména komunikaci s rodiči, vytváření učebních pomůcek a materiálů, podpora učitele. Asistent pedagoga výrazně ovlivňuje klima třídy, sociálně-psychologické vazby jejích členů i naplňování vzdělávacích potřeb všech účastníků, i dětí bez SVP. Učitel přitom nesmí rezignovat na přímou práci s žákem se SVP. Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě, je partnerem učitele a jeho role je mnohem širší než jen přímá podpora vybraného žáka nebo malé skupiny žáků se SVP. Totéž lze říci i o práci asistenta pedagoga ve školní družině.

Negativní zkušenost Aleny, která v původním zaměstnání byla vnímána jako asistentka konkrétního žáka a byla stále jen s ním, doplňuje i zahraniční výzkum.⁵⁶ Vyplývá z něj, že omezení činnosti asistenta pedagoga na neustálou přítomnost a podporu pouze žáka se SVP je kontraproduktivní, vede ke stigmatizaci a sociální izolaci žáka se SVP. Rovněž pedagogické vedení nedostatečně kvalifikovaným asistentem může mít negativní dopady na vzdělání žáka.

Vladka téma pomoci uvádí svou prvotní zkušeností s dítětem s problémy v chování z doby v začátcích inkluze. *„Měla jsem v oddělení chlapce, který, jak jsem se později*

⁵⁵ Srov. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. *Standard práce asistenta pedagoga*, s. 15.

⁵⁶ Srov. WEBSTER, R., BLATCHFORD, P., BASSET, P., BROWN, P., MARTIN, C., RUSSELL, A. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education*. 2010, č. 4, s. 319–336.

dozvěděla, byl v péči dětského psychiatra a byl medikováný. O diagnóze jsem věděla pouze stylem „jedna paní povídala“, protože matka jeho projevy problémového chování odmítala se školou řešit. Prostě nespolupracovala.“ Situace pro ni byla náročná a stresující. „Pro mě nápor na psychiku, protože on se třeba nechtěl zvednout ze židle a jít s námi na oběd. Z oběda zas odmítal jít zpět do třídy, nechtěl pracovat a byl vulgární a agresivní.“ Uvádí, že se v to dobu neměla na koho obrátit. „Vedení mi řeklo, že to musím nějak zvládnout. Vše se začalo řešit, až když měl problémy a byl nevladatelný i při vyučování.“ Stresující bylo, že se tyto projevy u chlapce opakovaly každý den. Stejnou situaci by v dnešní době již řešila jinak: „Začala bych u výchovného poradce. Ne..., vlastně nejdřív bych to probrala s třídní, pak výchovný poradce. Pravděpodobně bych dostala do oddělení hned na výpomoc školní asistentku, která by se mnou byla alespoň v době oběda, ale spíš až do doby, než by šel chlapec domů.“ Vladka upřesňuje současné postupy řešení situace, kdy se v kolektivu dětí školní družiny objeví dítě s problémy v chování. „A výchovný poradce by začal komunikovat s maminkou. Dnes už škola tohle řeší jinak. Má jiné možnosti, pomáhá i školní psycholog. Ten by to určitě s matkou probral a s chlapcem by pracoval.“ Nastiňuje proces, který probíhá od identifikace problému až do zmírnění negativních projevů chování u konkrétního dítěte. Tento proces je zdlouhavý, s obtížně předvídatelnou dobou trvání.

Aktuálně mají pedagogové i rodiče možnost vyhledat odbornou pedagogickou pomoc v obtížných situacích. Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, odbornou pedagogickou pomoc pro žáky se SVP zajišťují školská poradenská zařízení, do kterých spadá pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum, případně středisko výchovné péče. Další úroveň odborné pomoci zajišťují školní poradenská pracoviště, která působí přímo v prostorách škol a poradenští pracovníci jsou škole, pedagogům a žákům k dispozici, v souladu s vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

„Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.“ (§ 7 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb.). Základní model školního poradenství funguje na všech typech a stupních

škol.⁵⁷ V současném výchovně-vzdělávacím systému se však model, kdy poradenské služby poskytuje pouze výchovný poradce a školní metodik prevence, jeví jako nedostačující. Školní poradenská pracoviště se proto rozšiřují o pracovní pozice školního psychologa a školního speciálního pedagoga, případně o sociálního pedagoga.⁵⁸

Základní činnosti školního poradenského pracoviště ve vztahu k žákům s poruchou chování jsou dle § 7 odst. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb. tyto:

- poskytování podpurných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpurných opatření,
- průběžná a dlouhodobá péče o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi,
- časná intervence při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,
- předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,
- metodická podpora učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,
- spolupráce a komunikace mezi školou a zákonnými zástupci,
- spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními.

O spolupráci se školním psychologem hovoří všechny respondentky. Pouze Dana využívá v případě potřeby konzultace speciálního pedagoga, protože na její škole není zřízena pracovní pozice školního psychologa. Školní poradenské pracoviště začíná zastávat nenahraditelnou úlohu. Rodičům se sice nabízí možnost v případě problémů s chováním žáka využít služeb školského poradenského zařízení, ovšem pokud je toto nabízeno prvotně, může to rodiče od řešení problému odradit, jelikož v těchto zařízeních bývá dlouhá čekací doba. Pokud by ve všech školách fungoval výše zmíněný rozšířený model, domnívám se, že řešení problémů a dosažení včasné intervence v podobě podpurných opatření by probíhalo rychleji. Inkluzivní vzdělávání může fungovat pouze v případě, že je každému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami poskytována komplexní péče, které lze nejefektivněji dosáhnout při spolupráci poradenských pracovníků s vyučujícími a vychovateli. Tohoto postupu lze nejlépe dosáhnout na půdě školy.⁵⁹

⁵⁷ Srov. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K. a NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*, s. 42.

⁵⁸ Srov. KNOTOVÁ, D. *Školní poradenství*, s. 26.

⁵⁹ Srov. KNOTOVÁ, D. *Školní poradenství*, s. 26.

O komplexní péči hovoří i vychovatelka Hanka. Prvním krokem je informování rodičů o problému. „*Problémy a informování rodičů řeším já. A když je problém větší, trvalejší, tak to řeší výchovná komise, kde je výchovný poradce, školní psycholog, třídní učitel a zákonní zástupci dítěte. Já potom řeším jednotlivé informování rodiče o chování dítěte. Ať už řeším aktuální problém nebo jen průběžně informuji o chování.*“ Popisuje také proces spolupráce s poradenským pracovištěm. „*Cele školní poradenské pracoviště probírá chování a problémy dítěte s rodiči. Říkají, jak by to mělo být, domlouvají se, jak budou postupovat dál, a pak mi přes třídní učitelku předají informaci a instrukce, jak mám s dítětem já i asistentka pracovat, co je potřeba dělat, jak hodnotit jeho chování, jaké metody a postupy používat. I výchovný poradce nám ty instrukce dává. Je to o spolupráci. Já na tu výchovnou komisi chodit nemůžu, protože mám odpoledne družinu. Ale spolupráce probíhá, všichni o tom víme, seznámíme se s tím.*“ Jako stěžejní vnímá spolupráci mezi všemi pedagogy i rodiči.

Matějček⁶⁰ uvádí, že porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem. Tento vztah není vztahem jednoznačné závislosti. Na jedné straně není jen ten, kdo pouze vysílá výchovné podněty a na druhé straně jen ten, kdo je pasivně přijímá a je jimi utvářen a přetvářen. Někdy podléháme klamně představě, že výchova je jednostranná, že se jedná o jednostranné působení na dítě. Výchovný vztah je ale ve skutečnosti vzájemný a oboustranný. Dítě je jeho prostředím ovlivňováno a formováno, samo ale také do něho zasahuje, utváří si ho a přetváří.

Z vlastních zkušeností vím, že si někteří rodiče neuvědomují, že na své dítě působí již od jeho narození. Důsledky zanedbané nebo nesprávné výchovy si pak často uvědomí až při problémech v chování svých dětí. Najednou nevědí, jak určité nežádoucí chování změnit, a často pak vyhledávají odbornou pomoc. Zjištění, že musí začít s nápravou u sebe, je pro ně překvapivé a často ho prvotně odmítají. Ale není jiné cesty k nápravě, než začít u sebe samých. Svou reflexi tématu „pomoc“ bych zakončila slovy mého kolegy, školního psychologa: dítě je obrazem svých rodičů.

⁶⁰ Srov. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?*, s. 21.

3.3.16 Výchovný přístup k dětem s poruchami chování a problémy v chování

Poslední téma, které je obsaženo v každém rozhovoru, jsem objevila až v samém závěru práce s výzkumnými daty. Vnímám ho jako stěžejní a zpracovávám ho pouze v rozsahu uskutečněných rozhovorů.

Všechny respondentky se zamýšlejí nad prací s dětmi s poruchami chování. Kladou si otázky a také si na ně odpovídají. Některé odpovědi se shodují, jiné nikoliv. Žádné dvě z popsaných situací nejsou stejné, vždy mají drobné odlišnosti. Zrovna tak děti nejsou stejné. Synonymem pro „práci s dětmi“ je v tomto případě výchova. Vladka ji specifikuje jako cestu. „*Nehledat to, proč to nejde, ale hledat to, jak by to mohlo jít.*“ Uvádí, že s Adamem pracuje hlavně asistentka. „*S Adamem pracujeme podle doporučení poradny a výchovného poradce. Odměňování, smajlíky atd.*“ Základem práce s dětmi s poruchou chování je podle ní odměňování. „*Ať už je to jenom pochvala nebo sladkost nebo i nějaká hračka za to, že se dítě chová dobře. Já vždycky říkám, že správné chování není pro dítě s problémem samozřejmostí.*“

Munden a Arcelus⁶¹ pozitivní posilování řadí mezi techniky zaměřené na zmírnění nežádoucího chování. Podstatou této techniky je oceňování, v případě Adámka odměna. Záleží na dospělém, aby dítěti vše jasně, srozumitelně a jednoduše vysvětlil. Pokud se dítě zachová správně, musíme mu vysvětlit jeho správné chování, hned ho pochválit a odměnit. Pokud dítě pochopí, co je správně a co ne, uvědomí si, za jaké chování pochváleno nebude a za jaké naopak chválu může očekávat. Taková odměna může mít různé podoby. Pro děti školního věku může být vhodnou odměnou naše důvěra v to, že zvládnou některé úkony samy. Například přinést nebo odnést pomůcky do kabinetu. Doma si s nimi rodiče mohou zahrát hru pro celou rodinu nebo je mohou nechat dívat na oblíbený film, jít s nimi do akvaparku. Odměny jsou velice důležité. Ovšem, co bude vnímat jako odměnu jedno dítě, nemusí být jako odměna vnímáno jiným dítětem. Neměli bychom zapomínat také na to, že děti s ADHD jsou impulzivní, nedočkavé a neklidné. V případě, že odměna nebude okamžitá a dítě bude muset čekat, dochází ke ztrátě efektu odměny. Odměny je důležité obměňovat, aby dítě neomrzelo. Rodiče mohou žádat o radu terapeuta. Děti s ADHD často neplní své povinnosti včas a některé je neplní vůbec.

⁶¹ Srov. MUNDEN, A. a ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*, s. 91–93.

Odkládají domácí práce a přípravu do školy. Toto jim může usnadnit sestavení týdenního harmonogramu, se kterým rovněž může pomoci terapeut.

Důležitá je podle Vladky spolupráce všech lidí podílejících se na výchově dítěte: rodičů, prarodičů i pedagogů. „*V praxi to funguje tak, že škola prostřednictvím výchovného poradce spolupracuje i s rodiči, i třeba s prarodiči.*“ Chování dítěte se hodnotí formou „smajlíka“. „*To je buď sluníčko, nebo mračoun. A dítě denně ukazuje, co dostalo. A podle smajlíků ho odměňuje doma i maminka. Pochvala, dobroty, hračka, kino. Je toho více.*“ Adam navštěvuje s maminkou školního psychologa, který odměňování probírá s maminkou. „*Paní učitelka dává smajlíky za dopolední vyučování a já nebo asistentka dáváme smajlíky za odpolední družinu.*“ Reakce Adama odpovídají jeho diagnóze ADHD s poruchou emocí. „*Za sluníčko je úsměv, ale když dáme mračouna, tak jsou to dost často negativní silné emoční reakce. Adam se za mračouna i vzteká. Pláče. Někdy se i zasekne a nechce odejít domů.*“ Vladka uvádí, jak konkrétní krizové situace řeší. „*Vždy je to o tom s ním klidně mluvit, vysvětlovat mu to, co bylo špatně, za co mračouna dostal. Třeba za to, že se válel po zemi v jídelně.*“

Další metodou, kterou Vladka používá, je poukazování na vhodné chování ostatních a také projevování zájmu. „*Ukazovat mu, jak to má být správně. Chválit jiné děti, aby viděl, že ostatní dostanou pochvalu za dobré chování, a chtěl být jako oni.*“ V podstatě se jedná o uplatnění principů sociálního učení.

Přínos asistenta pedagoga vidí Vladka hlavně v tom, že jí pomáhá s výchovou. Vnímá, že nejen ona sama jako vychovatelka, ale i asistent pedagoga je pro děti příkladem a vzorem. „*Děti vidí, že jejich spolužák se chová jinak, nevhodně. Třeba vykřikuje. A vidí taky, jak s ním paní asistentka pracuje, co mu říká, jak ho uklidňuje. Hodně používá různé formy odměn, chválí. Pracuje nebo vlastně pomáhá i ostatním dětem a nejen při tom, když něco vyrábíme, ale i třeba při přesunech, doprovází je na kroužky, z kroužků je zase naopak přivede za námi na hřiště. Děti ji mají rádi.*“

Hanka o zkušenosti s prací asistenta pedagoga s dětmi s poruchou chování hovoří v souvislosti s osobností asistenta pedagoga. „*Víš co, je to o tom člověku, který ti tam přijde. Jak on je nasměrovaný k těm dětem, jak je schopný to zvládnout nebo nezvládnout a sám jak chce.*“ Také vzhledem k dřívějším zkušenostem vnímá u asistentky jako důležitý její postoj k práci. „*Je to o tom, jak se ten člověk staví k práci. Jestli ji vidí a chce, anebo se mu nechce a dělá jen to, co musí. Děti lenost a nevšímavost vycítí. Dávají to*

najevo. A pokud je asistent lenivý, tak to nefunguje. Taky jsem to zažila.“ Jako opak a příklad toho, jak by spolupráce asistenta pedagoga a vychovatele měla probíhat, uvádí svou aktuální zkušenost. „Dětem asistentka dopomáhá, ale tím způsobem, že jí nemusím ani nic říkat. Baví ji to. Sama vidí, co je třeba, a zvedne se a udělá to.“

Hanka si uvědomuje náročnost práce asistenta pedagoga, pokud ji vykonává s láskou a se zájmem dětem pomáhat. *„Ted' mám štěstí, mám šikovnou asistentku, která se Vaškovi maximálně věnuje. Je pořád s ním. Téměř se od něj nehne. Při cestě na oběd, v jídelně u něj sedí a pak i ve třídě. I venku je u něho. A pokud si Vašek hraje s ostatními, tak se těch her buď sama účastní, nebo stojí vedle a sleduje ho.“* Asistenta pedagoga vnímá jako svou oporu. Důležitý je pro ni **lidský přístup**, se kterým souvisí **pochopení, vstřícnost a spolupráce**. *„Občas ji taky vystřídám a jsem u Vaška já, aby i ona měla trochu změnu. Pak pracuje s ostatními dětmi, třeba jim čte nebo dělá jinou řízenou činnost. Vidím na ní, že je z Vaška taky unavená. Spolupracujeme a vyhovíme si.“* Je možné říci, že principy, které jsou zdůrazňovány při výchově dětí se SVP, podporují také dobré fungování spolupráce mezi pedagogy.

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo hledat odpovědi na otázku, jak asistenti pedagoga a vychovatelé ve školní družině uvažují o výchově dětí s poruchami chování a problémy v chování. V úvodních kapitolách jsem se snažila specifikovat kontext výchovy dětí s poruchou chování nebo problémy v chování z pohledu odborné literatury.

Nejprve jsem se zabývala rozlišením poruch chování a problémů v chování u dětí mladšího školního věku. Pro rozlišení problémů v chování a poruch chování se ukazují jako důležitá hlediska *záměru* (dítě s problémem v chování si porušování pravidel uvědomuje, dítě s poruchou chování nikoliv), *časové dimenze* (u dětí s problémy v chování má nežádoucí chování krátkodobý charakter nebo bývá důsledkem aktuálních konfliktů v jejich blízkém okolí, naopak u dětí s poruchou chování je nežádoucí chování v důsledku porušování pravidel dlouhodobé a nesouvisí přímo s aktuálními konflikty v jejich okolí), *nápravy, kompenzace a reedukace*. Nápravu problémů v chování dětí je možné zvládnout v rámci spolupráce pedagoga s rodiči dětí formou zavedení speciálně pedagogických metod, jako je například pravidelný režim hodnocení chování, který zmiňuji v kapitole 3.3.16. U dětí s poruchou chování je potřeba tuto metodu rozšířit o nahrazení nežádoucího způsobu chování způsobem přijatelným. V praxi se jedná o reedukaci probíhající ve spolupráci pedagoga a celého poradenského pracoviště, do které je vhodné zapojit i rodiče dítěte. Reedukaci u dítěte s problémem v chování zvládne pedagog samostatně, ale u dítěte s poruchou chování je potřeba spolupracovat se školním poradenským pracovištěm.

Podrobněji jsem se věnovala také specifickým poruchám chování, zejména syndromu ADHD. Všechny děti, o kterých respondentky hovořily, měly ADHD diagnostikováno. ADHD se u nich vyskytovalo současně s některými poruchami chování, jako je opoziční poruchou chování s delikvencí. Žádná z respondentek stanovenou diagnózu nerozporovala. Respondentky ani netvrdily, že ADHD spíše než za vývojovou poruchu považují za důsledek zásadních chyb ve výchově, jak tvrdí někteří psychologové nebo pedagogové. V rámci výzkumného šetření se ale ukazovalo, že tendenci ke zlehčování

nežádoucích projevů chování u dětí s ADHD mají jejich rodiče. Někteří odmítají problémy řešit, nespolupracují s pedagogy nebo zanedbávají podávání lékařem stanovené medikace. To pak vede k prohloubení potíží dítěte s ADHD, ke zvýšení rizika úrazu dítěte i jeho okolí a také až k enormní zátěži pedagogů, kteří s dítětem pracují. Rovněž jsem objevila rozdíly v projevech ADHD během školního vyučování a ve školní družině. Děti s ADHD jsou během školního vyučování ještě schopny pracovat a omezeně se soustředit na výuku, naopak v odpolední školní družině již mají silnou potřebu ventilovat nashromážděnou energii. I toto vede ke zvýšení rizika úrazu dítěte i jeho okolí a k enormní zátěži pedagogů.

Druhá kapitola věnovaná problematice inkluzivního vzdělávání mj. nastiňuje legislativní ukotvení pozice asistenta pedagoga. Respondenti v rozhovorech zmiňují problematiku inkluzivního vzdělávání. Jako jedno z výzkumných témat jsem ji ale nezařadila, protože ji odmítli hodnotit. Jejich výpovědi vnímám jako ztotožnění se se současným stavem, na rozdíl od diskusí týkajících se inkluzivního vzdělávání, které naši společnosti rezonují. Problematika inkluzivního vzdělávání je pro mou diplomovou práci důležitá z důvodu potřeby individuálního pedagogického přístupu k dětem s problémy v chování a poruchami chování. Tyto děti jsou díky inkluzivnímu přístupu ve vzdělávání začleňovány do hlavního vzdělávacího proudu. Bez inkluzivního přístupu ke vzdělávání, tak jak jsem ho nastínila v druhé kapitole, by byly ohroženy školním neúspěchem.

Jádrem diplomové práce je třetí kapitola, která představuje vlastní kvalitativní výzkumné šetření, ve kterém jsem hledala odpověď na otázku, jak asistenti pedagoga a vychovatelé ve školní družině uvažují o výchově dětí s poruchami chování a problémy v chování. Zajímala mne prožitá zkušenost čtyř konkrétních pedagogů, jejich postřehy, názory, problémy, neúspěchy a naopak i jejich radost z toho, když se jim daří. Pomocí otevřených rozhovorů jsem zjišťovala, jak o výchově dětí s poruchou chování nebo s problémy v chování ve školní družině uvažují samotní vychovatelé a asistenti pedagoga. Snažila jsem se jejich osobní zkušenosti se zkoumaným fenoménem popsat a porozumět jí.

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu interpretativní fenomenologické analýzy, která se mi jeví jako nejvhodnější pro výzkum prožité zkušenosti s výzkumným fenoménem. V průběhu výzkumu jsem dospěla ke změně původní výzkumné otázky, jaká je zkušenost s působením asistentů pedagoga ve školních družinách, které navštěvují děti

s poruchami chování a problémy v chování. Ke změně jsem přistoupila z toho důvodu, že během analýzy a interpretace rozhovorů s respondenty jsem si uvědomila, že pro ně není stěžejní zkušenost s působením asistenta pedagoga, ale silným a intenzivním fenoménem je výchova dětí s poruchami chování a problémy v chování. Působení asistenta pedagoga je jen jednou ze součástí onoho výchovného procesu.

Rozhovory jsem přepsala a následně jsem identifikovala významná témata, která se v nich objevovala. Některá témata jsem propojovala s poznatky odborné literatury, snažila jsem se sdělení respondentů také porozumět a reflektovat skrze vlastní zkušenost. V průběhu výzkumu jsem rozkrývala společná témata napříč všemi případy. Jednotlivá témata jsem neřadila podle četnosti jejich výskytu v rozhovorech, ale jejich řazení jsem nechala záměrně tak, jak jsem je v roli výzkumníka i prostřednictvím osobní zkušenosti se zkoumaným fenoménem subjektivně postupně objevovala. Proto pořadí témat je zároveň i obrazem mého výzkumného procesu.

Z rozhovorů se mi jeví, že respondenti zacházejí do hloubky, opravdu a upřímně hovoří o zkoumaném fenoménu. Nejintenzivněji zmiňují témata „rodiče“ a „strach“. Všechny respondentky jsou matkami, a pravděpodobně i proto je téma „rodiče“ pro ně velmi citlivé. Respondentka Alena se svěruje se strachem a frustrací, hovoří o tom, jak musela změnit zaměstnavatele a o důvodech, které ji k tomu vedly. Přínos výzkumu v tomto případě vidím v tom, že s podobnou situací se může setkat každý asistent pedagoga nebo vychovatel ve školní družině, a má tedy možnost poznat, že není sám, kdo tímto prochází. U tématu „rodiče“ mne rovněž překvapilo, jak respondentky pozitivně vnímají jednání rodičů ostatních dětí, kteří po škole požadují, aby řešila problémové chování obtížně zvladatelných dětí s poruchou chování.

S pocity strachu a frustrace souvisí také další intenzivní pocit: pocit únavy. Práce s dětmi s poruchami chování a problémy v chování je náročná nejen psychicky, ale i fyzicky. Negativně je vnímána zvláště zvýšená míra hluku. Relaxace probíhá formou kompenzace pracovní zátěže. Respondentky vyhledávají pro svůj odpočinek klid, samotu, četbu nebo fyzickou námahu v podobě dlouhých procházek. Potřeba relaxace je u nich velmi intenzivní.

V rámci výzkumného šetření jsem také identifikovala problémy, které respondentky vnímají jako zásadní faktory ovlivňující kvalitu jejich práce. Systémový problém, na který na základě své zkušenosti upozorňují všechny respondentky, spočívá v chybějící

návaznosti v předávání informací o dětech s poruchami chování mezi mateřskou školou, školským poradenským zařízením a základní školou. Návaznost je důležitá pro zvládnutí přechodu z mateřské školy na první stupeň základního vzdělávání. Problém jsem podrobněji popsala v kap. 3.3.4. Možné řešení tohoto problému spatřuji v tom, že poradenské zařízení, kde již bylo dítě dříve vyšetřeno v předškolním věku, zajistí návaznost přiznaných podpůrných opatření pro zvládnutí přechodu z mateřské školy na první stupeň základního vzdělávání.

Další faktory potřebné pro udržení kvality vzdělávacího procesu ve školní družině v případě, že ji navštěvují děti s poruchou chování nebo problémy v chování, jsem identifikovala zejména díky výpovědím, které mi poskytla respondentka Hanka. Na danou problematiku se dívá očima vychovatele a zároveň speciálního pedagoga. Na rozdíl od asistentů pedagoga a vychovatelů má Hanka díky svému vzdělání v oboru speciální pedagogiky hlubší znalosti i praktické zkušenosti s poruchami chování. Doporučeními, která zde vyplývají, jsou menší počet dětí v kolektivu, potřeba vhodně upravených prostor pro školní družinu (aby se nejednalo o klasickou třídu se školními lavicemi, ale o hernu v kombinaci s prostorem umožňujícím relaxaci). V neposlední řadě se z výpovědí respondentů ukazuje, jak důležitá je přítomnost asistentů pedagoga v kolektivech s těmito dětmi.

Bylo by vhodné, kdyby se těmito zjištěními do budoucna zabývalo vedení a zřizovatelé škol a školských zařízení. Jedná se totiž o opatření, která mohou významně snížit rizika vyplývající ze společného vzdělávání dětí intaktních a dětí s poruchami chování. Riziko a bezpečnost je rovněž silným tématem. Prostředí školní družiny je vnímáno jako rizikovější z hlediska možnosti vzniku různých úrazů. Jako nejvíce rizikové jsou respondenty vnímány přesuny dětí, pobyt ve školní jídelně a spontánní činnosti v době, kdy se v dětech po dopoledním vyučování nahromadí nevybitá energie a mnohdy i agresivita. Ve výzkumném šetření vyvstala i otázka příčiny zvýšené agrese dětí. Respondentky ji vnímají mimo jiné také v souvislosti s nepřítomností mužského prvku v rodině dítěte s poruchou chování. Zmiňují také jasný výchovatský postoj a pevné hranice (v uvedeném případě nastavené pedagogem – mužem) jako zvláště důležité a také funkční při výchově dětí s poruchami chování a problémy v chování.

Objevila jsem také důležitý poznatek, že respondentky vnímají jako podstatné pro svou praxi sdílení zkušeností a pocítují potřebu reflexe a sebereflexe (uvažovat nad svou

prací, kam se ubírám, zda je něco, co jsem udělala špatně a co mám udělat pro to, abych to příště zvládla lépe), získávání nových zkušeností, hledání svých limitů a hranic. Zkušenost je respondenty vnímána jako základ pro dobrou práci asistenta pedagoga i vychovatele a potažmo všech pedagogických pracovníků. Dobré a přínosné pro praxi je nebát se zkušenosti sdílet s kolegy.

Naopak negativně respondentky vnímají představy svého okolí o práci školních družin. Snaží se argumentovat a náročnost práce vysvětlovat.

Překvapením pro mne bylo téma medikace. Na rozdíl ode mne ji všechny respondentky vnímají jednoznačně pozitivně. Důvodem je, že při medikaci dochází u dítěte k výraznému snížení intenzity nežádoucích projevů v chování. Já sama mám na základě své pedagogické zkušenosti k medikaci výhrady z důvodu nežádoucích vedlejších účinků. Doporučuji nastavit dobrou funkční spolupráci s rodiči a konzultovat s nimi vyzorované projevy nežádoucích účinků medikace. Rodič by měl případně zajistit návštěvu lékaře, který medikaci upraví. Přenechání zodpovědnosti v užívání léků na dítěti, jak respondentky uvádějí, považuji za nevhodné a nezodpovědné ze strany rodiče. V tomto případě vnímám jako vhodný postup, aby školní poradenské pracoviště pracovalo s rodičem. Minimálně by měla být nabídnuta pomoc v možnosti podávání léků školou.

Velmi intenzivním tématem, s přesahem i do ostatních témat, je pro respondenty téma „pomoc“. Potřebu pomoci pociťují všechny respondentky. Některé porovnávají dobu ze začátku své profesní kariéry se současností. Velmi pozitivně vnímají posun v praxi za posledních několik let, zvláště působení školních poradenských pracovišť. Zejména si cení pomoci výchovných poradců a školních psychologů.

Inspirativní pro ostatní pedagogické pracovníky může být popis procesu řešení problému s nevhodným chováním, jak ho nastínila respondentka Vladka. Tento proces začíná identifikací problému s chováním dítěte a vede až ke zmírnění negativních projevů chování. Proces je zdlouhavý, s obtížně předvídatelnou dobou trvání. Já osobně vnímám ve své praxi úroveň odborné pomoci pedagogům jako dostačující. V posledních letech došlo k výraznému zlepšení. Na některých školách byly zavedeny pozice školních psychologů a přibylo i pedagogů speciálních. Přesto bych na základě mého výzkumného šetření doporučovala školní poradenská pracoviště nejen rozšiřovat o další pracovníky, protože na některých školách pozice školního psychologa stále chybí, ale i pracovat na

zvýšení kvality pomoci a hlavně na nastavení dobré a kvalitní spolupráce mezi všemi pedagogickými pracovníky, a to nejen v rámci školy a školní družiny.

Seznam použitých zdrojů

- BĚLÍK, V., HOFERKOVÁ, S. a KRAUS, B. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1.
- DRTÍLKOVÁ, I. a ŠERÝ, O. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-807-2624-195.
- EATOUGH, V., SMITH, J. A. Interpretative Phenomenological Analysis. In Willig, C., Rogers, W. S. (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: Sage Publications, 2017. ISBN 978-1-4739-2521-2.
- GARNEFSKI, H., ARENDS, E., CATE, R. Growing up without a father: The effects on aggression and sexual behavior. *Personality and Individual Differences*, 2001, 30(4), s. 595–604.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GOETZ, M. a UHLÍKOVÁ, P. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-807-2626-304.
- HUTYROVÁ, M. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
- KNOTOVÁ, D. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, J. a ČERMÁK, I. Interpretativní fenomenologická analýza. In Tomáš Řiháček, Ivo Čermák, Roman Hytych. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 9–43.
- LECHTA, V. (ed.) *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* 8. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-802-6208-525.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

- MKN Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2022. [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F91>
- MUNDEN, A. a ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3674-304.
- PATERSON, J. A., WASCHBUSCH, D. A., NUGENT, N., & PELHAM, W. E. ADHD and family adversity: are low income and single parenthood risk factors for child behavior outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2013, 54(3), s. 282–291.
- ŘÍČAN, P. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D. a VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠVARŤÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠTÍPEK, P. *Dítě na zabítí: příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3679-811.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K. a NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VALENTA, M. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
- VAN MANEN, M. *Researching Lived Experience, 2nd ed.* New York: The Althouse Press, 2016. ISBN 978-1-62958-416-4.
- VOJTOVÁ, V. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008a. ISBN 978-80-7315-166-9.
- VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008b. ISBN 978-80-210-4573-6.

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

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

WEBSTER, R., BLATCHFORD, P., BASSET, P., BROWN, P., MARTIN, C., RUSSELL, A. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education*. 2010, č. 4, s. 319–336.

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Seznam zkratk

IPA	Interpretativní fenomenologická analýza
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení

Seznam příloh

- Příloha I. Přepis rozhovoru (Dana)
- Příloha II. Přepis rozhovoru (Alena)
- Příloha III. Přepis rozhovoru (Vlad'ka)
- Příloha IV. Přepis rozhovoru (Hanka)

Přílohy

Příloha I: Přepis rozhovoru (Dana)

Mohla by si mi říct něco o sobě? Cokoliv, co tě napadne.

Hmm... O sobě? Rodina a tak?

Je to na tobě. Jak sebe samu vidíš?

Tak jsem normální obyčejná ženská. Matka tří dětí. Jsem vdaná. Je mi čtyřicet čtyři. Bydlíme na vesnici kousek od Českých Budějovic v rodinném domečku. Máme psa, fenku. Ehh... (pauza) Teď nevím, co bych jakoby řekla. (smích)

Třeba co považuješ za nejdůležitější.

Ty brďo... Určitě moje rodina. Děti, manžel, mamka a ségry. Vždycky jsem chtěla velkou rodinu. Jsem šťastná, že se mi to povedlo. Žijeme si tak nějak spokojeně. Děti jsem měla brzo, ale nelituju toho. Teď už máme čas si užívat. Nejstaršímu synovi je dvacet, studuje na VŠE v Praze. Prostřední bude letos maturovat a dcera je v deváté třídě na základní škole. Takže nás tento rok čeká maturita a dvojce přijímačky. (smích) Ale zvládnem to, děti jsou šikovné.

Kromě rodiny, je ještě něco, co by si o sobě mohla říct?

Jako jak? Jako jaká jsem? Tak mám ráda zvířata, pejsky. (úsměv) V jedné internetové skupině pomáháme opuštěným nebo ztraceným psům hledat nový domov. Jsem citlivá na to, když někdo opouští nebo ubližuje zvířatům. Co bych o sobě ještě řekla? (přemýšlí) Asi že nemám moc času jenom sama pro sebe. Pracuji na plný úvazek a domácnost, děti a všechno doma mi zaberou spoustu času. Ráda cestuju a hrozně ráda chodím. Každý den děláme s Lesinou (pes) a občas i s dětma hodně dlouhé procházky. O víkendech není problém dvacet a i víc kilometrů. Jóó... Chození nás baví. Manžel naplánuje cestu třeba vlakem a pěšky dvacet nebo klidně i třicet kilometrů zpátky domů. Je to moje relaxace. (smích)

Co tě přivedlo k myšlence dělat práci asistenta pedagoga? Jak tě to vůbec napadlo?

Tak já jsem vždycky chtěla dělat s dětma. Ještě když jsem prostě studovala střední školu, tak jsem se přihlásila na pedák. To mi ale tenkrát nevyšlo. A přišlo mi to jako dobrá možnost. Taky mě teda inspirovala moje kamarádka, která tu asistentku už dělala, a práce ji bavila. Tak jsem se o to začla zajímat. I jsem dělala vedoucího v dětských oddílech,

jezdila jsem na tábory a tak různě. Chodila jsem hlídat děti do rodin a s dětmi jsem pracovala asi od patnácti. V podstatě vždycky jsem chtěla dělat s dětmi.

Jak dlouho děláš profesi asistenta pedagoga?

Teď mi je čtyřicet čtyři a asistenta pedagoga dělám od čtyřiceti, takže už čtyři roky.

Jak probíhala tvoje profesní příprava? Co jí předcházelo?

Absolvovala jsem kurz asistenta pedagoga na ZVAS (Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Středisko služeb školám). Mám střední školu, středoškolské vzdělání s maturitou, a dělala jsem prodavačku. Práce v oboru nebyla. Mám hotelovku a nechtěla jsem dělat servírku ani kuchařku. Práce jiná nebyla, tak jsem začala dělat prodavačku. Ale myslím si, že mi to také přineslo k tomu dost, protože jsem byla v kontaktu s lidma a uměla jsem komunikovat s lidma. A to se mi v té práci (asistenta pedagoga) hodilo. Pořád mě to táhlo k práci s dětmi.

Bylo něco, co tě během absolvování profesní přípravy překvapilo? Něco, co jsi třeba nečekala?

Každý to má tak nastavený, že si to jako třeba tu práci idealizuje. A potom ho hodně věcí překvapí. A i přesto, že ten člověk nemá moc velké pedagogické vzdělání nebo nepřišel tolik do kontaktu s těma dětma, tak v podstatě tu zodpovědnost má nebo mu ji dají v podstatě skoro hned. Nevím, jestli ta příprava stačí. Já jsem kurz dělala půl roku, ale někteří ho dělali třeba dva měsíce.

Probíhalo studium podle tvých očekávání? Nebo tam byl nějaký předmět nebo vyučující, který tě překvapil?

Bylo dobrý, že tam byli vyučující, kteří sami tu práci buď vykonávali, nebo to byli učitelé, nebo dělali v pedagogicko-psychologické poradně. Mám pocit, že někdy jsme zbytečně biflovali fakta. Některý učitelé byli z praxe, povídali nám o praxi. Jiní mentorovali. Ale někteří, třeba z psychologie, po nás chtěli poučky a teorii. Pro lidi, kteří se v tom neorientují, by možná bylo lepší uvádět příklad z praxe.

Absolvovala jsi nějaké doplňující vzdělání, třeba již v průběhu tvé práce?

Vlastně teď nedávno jsem absolvovala setkávání asistentů. A právě to bylo myšleno tak, aby si ty asistenti řekli, co je trápí, co by chtěli zlepšit, co a jak kde funguje a na jaké škole, předávání zkušeností. Právě ta učitelka byla bezvadná, sama učí na prvním stupni. Bylo to rozděleno na první a druhý stupeň. Takže tam právě bylo dobrý, že ona sama tomu rozuměla, té problematice. A opravdu to bylo povídání z praxe. A to si myslím, že mi přineslo o hodně víc, když jsem zjistila, jak to funguje jinde. Někdo třeba má pocit, že když něco řeší, že to říct nemůže učitelé. Nebo se prostě bojí. A takhle, když jsme se bavili s tou učitelkou, tak ona řekla, to se vůbec nebojte. To oni (učitelé) prostě přivítaj, zkusit to můžeš vždycky. Vznikl tam mezi námi super vztah, tykali jsme si. Bylo nás tam asi osm, byla to uzavřená skupina.

Setkáváte se ještě?

Hmm... Ne. Ale to setkání bylo během roku pětkrát. Ale kontakty na sebe máme. Setkání nevyklučuju. Třeba k tomu dojde.

Jak probíhaly tvoje pracovní začátky v pozici asistenta pedagoga?

Je to vlastně pořád ta samá škola. Je to škola ve městě a chodí tam děti jak z města, tak i z okolních vesnic. Jsou tam děti různé, většina je úplně bez problémů. Nepřevládá tam žádné etnikum. Škola není v problémové lokalitě, ani to není sídlištní škola. O tom, že škola hledá asistenta pedagoga, jsem se dozvěděla od známé, která tam dělá vychovatelku v družině. Ona věděla, že studuji kurz pro asistenta pedagoga. A u nich vznikl problém, že potřebovali asistenta pedagoga v půlce roku, kdy já jsem zrovna ten kurz měla končit. A tak se to hodilo. Nejdřív jsem jednala se speciální pedagožkou, která má u nás asistenty na starosti, a potom jsem jednala s ředitelem. Podstatné pro ně bylo, že sama mám děti a že jsem s dětmi pracovala jako táborová vedoucí.

Ta speciální pedagožka působí i jako výchovný poradce?

Ne, máme speciální pedagožku a výchovného poradce pro první stupeň a druhého pro druhý stupeň.

A v jaké třídě a u jakého dítěte jsi začínala?

Začínala jsem u prvňáků. U chlapce Petra (jméno změněno) s poruchama chování. Tam nebyl problém s učením jako spíš s pozorností a s chováním.

Jaký byl tvůj pracovní úvazek?

Protože to byli prvňáci, tak první čtyři hodiny jsem byla ve vyučování a pak ještě další tři hodiny v družině.

A jakou měl diagnózu? Dostala jsi informaci o prostředí, v jakém vyrůstá?

ADHD a poruchy pozornosti. Ehmm... Když jsem tam nastupovala, tak jsem předtím měla sezení se speciální pedagožkou a ta mi právě všechno řekla. Jaké měl problémy, co předcházelo tomu, než já jsem tam nastoupila. Co tam vlastně s ním měli za problémy. No, že tam asistenta moc potřebují, protože když nastoupil do školy, že jim utíkal ze třídy. Při výtvarce nechtěl malovat a běhal po třídě. Při hudebce nechtěl zpívat a křičel, a hudebku kvůli němu v podstatě vůbec neměli. Křičel, že on nechce zpívat a ať nikdo nezpívá. Nebyl k utišení. V ten moment musela práci asistenta zastávat speciální pedagožka. Musela si ho vzít ze třídy a zklidnit ho. Suplovala roli asistenta. Jinak by učitelka nemohla vůbec učit. Tam byl ten problém, že asistenta ve školce nejdříve měl, ale ta maminka si zapomněla zažádat na další rok. Anebo to chtěla zkusit bez asistenta. A potom začaly vznikat ve škole problémy, tak se zjistilo, že to bez asistenta vůbec nepůjde, aby vůbec fungoval. Přestože nemá problémy s učením, tak jsou poruchy chování tak

výrazný, že to bez asistenta vůbec nejde. Oni toho asistenta chtěli dřív, ale než to všechno proběhlo, objednání do poradny a vyšetření, tak byl duben.

Jsi spokojená se svým finančním ohodnocením?

Je lepší, když máš vyšší úvazek. Pokud je úvazek poloviční, což jsou čtyři vyučovací hodiny denně, tak je za to opravdu hodně málo. Hodně asistentek si to doplňuje úvazkem vychovatele. Já třeba mám výhodu, že mám manžela, který vydělává. Ale kdybych byla samoživitelka, tak by to asi nestačilo. Taky záleží na tom, kde žiješ. Třeba v Praze, kde jsou vyšší životní náklady, tabulkový plat nestačí. Je to k uživení, ale kdybych byla samoživitelka, tak bych asi určitě měla problém.

Jsi pořád ve stejné třídě?

Ano, jsem u stejného dítěte. Dopoledne vyučování a odpoledne školní družina.

Pracuješ i s jinými dětmi s poruchou chování?

Občas vypomáhám i v ostatních třídách. K jednomu chlapci chodím pouze na přestávky. V hodině normálně funguje.

Jak tvou pracovní profesi vnímá tvé okolí? Jak tě berou kolegové?

Já si myslím, že u nás na škole je to v pohodě, protože tam už jsou na asistenty zvyklí. Protože tam funguje spolupráce deset let od začátku inkluze. A dokonce mě překvapilo, že i ti starší. Nejdřív jsem si myslela, že budou vstřícnější ti mladší učitelé. Třeba učitelka, se kterou jsem začínala, bylo jí padesát sedm. „Do té doby, než jsi přišla, my neměli vůbec výtvarku, hudebku, to bylo prostě strašný. Když ho Hana (speciální pedagožka) neodvedla, tak to bylo prostě strašný. Někdy byl den, že se nedělalo kvůli němu skoro nic.“

Když bych se zeptala na družinu, jaké je vnímání tvé profese?

Ehm... Tam jsem taky spolupracovala s vychovatelkou, která byla přísná. Byla ráda, že tam jako jsem. Akorát oproti paní učitelce ho více chtěla zapojit, skoro za každou cenu. A myslím si, že někdy to nebylo úplně nutný. Že třeba, když dělali nějakou výtvarnou činnost, tak on nechtěl. A ona ho přesvědčovala, že musí. Což jsem s ní nesouhlasila. Pak jsem se s ní o tom jako bavila. Nakonec přistoupila na to, že to necháme v podstatě na něm, jestli on bude chtít. Když nebude chtít, tak s ním budu já dělat něco jinýho. Nebo budeme dělat jen lehčí část, jinou formou. Takže jsem se s ní domluvila, že během tohoto týdne, když on bude chtít, tak to s ním mohu dělat. Třeba když se bude číst, on se u čtení uklidní, a pak s ním budu dělat výtvarku. A zkusit s ním v klidu něco udělat. Co se týče výtvarky, tak on prostě nespolečoval. Vykřikoval (předvádění chlapcových výkřiků) „Já to dělat nebudu! Já to dělat nebudu! Já to dělat nechci! Já jsem neschopnej, malovat nebudu!“ Ale je pravda, že se to už jako zlepšilo, když jsem ho do toho nenutila. Což si myslím, že je v té družině lepší. Když na to vychovatelka přistoupí. Mají tam taky nějak

rámcově, že musí dělat tohleto nebo támhleto. Ale není to jako při vyučování. Tam je to volnější, v družině. Myslím si, že ta vychovatelka má možnost k tomu takhle přistoupit.

Co si myslíš, že práce s dětmi s poruchou chování od asistenta pedagoga ve školní družině vyžaduje?

No... Vyžaduje hodně trpělivosti. A v tej družině si myslím, že je to ještě víc. A v družině, protože když při té hodině zlobil, aspoň u nás to tak fungovalo, ta učitelka ho dokázala víc usměrnit. Protože věděl, že teď se musí dělat todle a todle, protože je to prostě škola. Už děti mají pocit, že je to jako volnější, že když jsou po škole unavenější, že si potřebují trochu odpočinout a dělat něco jiného, než co se musí. Je pro asistenta hodně náročnější, je to hodně o trpělivosti a velké empatii, protože to dítě v družině reaguje úplně jinak. Protože po čtyřech hodinách školy je už unavené a nedokáže se vůbec soustředit na něco, co se dělá v družině. A když je nuceno dělat to, co ostatní, potom tím pádem už vznikají takové problémy, že to dítě nespolupracuje a začíná být agresivní.

Dostala jsi se někdy do situací, že jsi ho musela odvádět?

Měla jsem dost takových situací. Byla třeba situace, kdy běhal po třídě a ubližoval dětem. Jednou ho jedna holčička vyprovokovala, protože on nechtěl, aby si dávala ruku na jeho lavici. Řekla mu, že to není jeho lavice, ale on se rozkřičel, že lavice je jeho. A když ruku nedala pryč, tak jí do ní zabodl pero. Bez varování. Neřekl: „Nedělej to, nebo tě bodnu perem.“ Přišlo to bez varování. To nečekáš. To jsou ale situace, které začínající asistent nepředpokládá. Když už jsem ho znala, tak už jsem uměla víc předvídat, co může následovat. Pak už jsem se snažila těmhle situacím předcházet. Pak ještě byly situace, kdy jsem si myslela, že ho budu uklidňovat, třeba ho obejmout, a že se uklidní. Ale to taky nezašlo. Začal tak zuřit a mlátit sebou, že mi přerval řetízek. A to byla taková situace, že jsme museli ze třídy odejít na chodbu nebo do malé herny, kde jsme si povídali. Jsou tam polštáře, na kterých ležel, a uklidnil se.

Ve škole a i ve školní družině máte prostor, kam můžeš dítě odvést?

Ano máme malou hernu, kterou využívají asistenti při vyučování i v družině a chodí tam s dětmi, které nevydrží pracovat v hodině nebo si potřebují odpočinout i ve školní družině. I se tam asistenti s dětmi učí.

Jak dlouho trvá při takové situaci, než se vrátíte zpátky?

Je to individuální, podle situace. Někdy pět minut, někdy i čtvrt hodiny. Podle toho, jak moc byla situace vyhrocená. Jestli to bylo jen na truc, tak se rychle uklidnil, ale když ho někdo vyprovokoval anebo mu někdo něco dělal a on byl agresivní, tak to trvalo dýl, než se uklidnil.

Má rád kolektiv, nebo vyhledává spíš samotu?

Má rád kolektiv, ale někdy mi připadá, že si tu pozornost vynucuje za každou cenu. Chce být v kolektivu, chce být středem kolektivu, aby si ho všichni všimli. Ale ještě sám

neumí odhadnout, kdy se to ještě nehodí. A problém je, když si to začne vynucovat, že chce třeba při skupinové práci v družině být za každou cenu tady v téhle skupině. A pak vznikají problémy, že ho děti, se kterými má problémy, někdy z kolektivu vyčleňují. Když je to přirozeně, tak se s ním baví. Ale když si to začne vynucovat, tak tomu děti nejsou přístupný.

Kde je podle tebe vícero takových problémů? Při vyučování, anebo v družině?

Spíš jsou ty problémy v družině. Buď už je taky unavenej, má problémy se soustředěním. Takže soustředit se na školu je pro něj namáhavý, a potom ještě fungovat v družině.

Je medikovaný?

Ano, dříve jsem mu dávala půlku Ritalinu před začátkem družiny. Dnes dostává léky ráno, než jde do školy. Do školy se vypravuje sám, maminka dělá od šesti hodin. Někdy se stane, že si léky nevezme, a pak to na něm poznám. Od rána se nedokáže soustředit, furt dělá něco jiného. Leze pod lavicí, bouchá do stolu. Dělá věci, které nedělal už dávno. Jako by se s chováním vrátil do první třídy. Schválně házel pero na zem a plazil se pak pro něj po celé třídě. To jsou věci, které dělal hodně v první třídě. Pak už to tolik nedělal. A zase začal, když si nevezl léky. S maminkou jsme to zjišťovaly, a nebral si je, protože měl pocit, že je z nich unavenej. Říkal, že když si ten prášek vezme, tak je unavenej a nemůže dělat to, co by chtěl. Jenže to, co by chtěl, tak to je (smích) právě tohleto, co nám všem vadí, že dělá, a ruší nás tím. On by to moc chtěl dělat, a ty léky pomáhají k tomu, aby se uklidnil.

Jak vnímá tvoji práci tvoje okolí, myslím tím rodinu a kamarády?

Tak v rodině si myslím, že to vnímají všichni pozitivně. Manžel i moje sestry mi říkají, že to obdivují, že by to dělat nemohli. Ono teda hodně lidí si nedokáže představit, co to obnáší. Když v té práci nejseš a nevíš, jak to tam funguje, tak si to nedokážeš představit. Když jsem některé situace někomu popsala, tak se divil a třeba řekl, že by to dělat nemohl, že by na to neměl trpělivost. Že to prostě je o tej empatii a trpělivosti. Musím taky říct, že někdy tu trpělivost nemám, ale že se musím hodně snažit, abych jí měla (smích). A někdy jsou situace, že se to vyhroťe a musím se dost ovládat, abych nevybuchla. Protože prostě nemůžu. Když to dítě je samo v afektu, tak ty na něj nemůžeš ještě řvát. Potom jsou ale lidi, který mají pocit, že je to pohodička, že tam nic nedělám, že tam jsem jako další dítě, že chodím do školy a o přestávce si dávám kafičko s učitelkama anebo s vychovatelkama. Anebo že mám pořád prázdniny. Ale to jsou lidi, co s dětma nikdy nedělali a nedovedou si to představit, co ta práce obnáší. Já si třeba to kafičko dost často vůbec nemám čas dát, protože on má poruchu chování a já s ním musím být pořád. O přestávkách, na obědě a i neustále i v družině. Kolikrát mám i problém si odskočit sama na toaletu. Při vyučování musím chodit při hodině, když ho hlídá učitelka, a v družině se s vychovatelkou domluví, ale nemůžeme ho nechat bez dozoru.

Jak vnímají tvoji přítomnost ostatní děti?

Já myslím, že jak jsem s nimi od té první třídy, tak jsou na mě zvyklé a ani jim to nepřijde zvláštní, že tam prostě jsem. Ani mě nevnímají, že tam jsem.

Jaké je tvoje působení ve školní družině?

Po konci vyučování přecházím ze školy z vyučování do družiny. A pak hned jdu s nimi na oběd. Při obědech v první i v druhé třídě to bylo hodně komplikovaný. Tam jsem musela sedět s ním, protože by rušil ostatní děti. Stávalo se, že rozbil talíř, skleničku, věci vytil, vysypal. Furt tam něco dělal, že hrozilo, že ostatní kvůli němu něco rozbijou nebo vylejou. Musela jsem být pořád s ním, ale postupem času, jak se naučil fungovat ve třídě a získal se tam nějaké kamarády, tak jsme se potom domluvili, že s námi při obědě seděly hodnější holčičky. S holčičkami problém nemá, protože s nima nesoupeří. Pro něj jsou to holky a on má dobře nastavené od maminky to, že holky jsou hodný a že si jich musí vážit, že jim pomáhá. Ale ty holky taky se s ním snaží vycházet. Ale kluci jsou jako on a snaží se s ním soupeřit. V jídelně to fungovalo nejdříve tak, že kluci seděli s náma, a teď už on sedí s dětmi. Už to není takový problém. A já tam jsem jako ta, co dohlíží. (smích)

A jak to je po návratu z jídelny?

No, pak je odpočinková činnost. Čte se. Četba ho docela baví. Paní vychovatelka to dělá tak, že četbu podřizuje jemu. Že mu řekla, jestli si chce přinést nějakou knížku. A když ji přinesl, tak jsme ji četli. Paní vychovatelka se snažila dětem přiblížit hravou formou, proč já jsem tam jako asistentka, proč mě tam ten Petr potřebuje. Co to vlastně znamená ADHD, jaký ten Petr má vlastně problém. Četli jsme knížku *Tygr dělá uáá uáá*, která je napsaná podle příběhů dětí s ADHD. Četli jsme, že to dítě za to nemůže, že mu pořád v hlavě křičí tygr, který křičí, udělej tohle a tohle, a on se to snaží nějak ovládat. A že v tom spočívá ta porucha chování a soustředění. Aby to děti pochopily, že on to nedělá schválně. A potom si nosil knížky, které ho bavily. Třeba *Deník malého poseroutky*. Je velký čtenář a baví ho to. Dokud si nosil svoje knížky, tak to bylo bez problémů. Ale když přinesl někdo jiný knížku, tak ho to někdy nebavilo, a hned vyrušoval. Ale to čtení nebylo až takový problém. Paní vychovatelka mu to přizpůsobovala, že jsme četli třeba jen deset minut.

A zapojovala do četby i tebe?

Zapojovala. Někdy jsem třeba četla i já. Kus třeba četla ona. Děti si lehly na pódium na polštářky a ve čtení jsme se třeba střídaly. Ale tam byl problém s Petrem, protože pokud seděl v lavici, tak poslouchal. Ale v prostoru na pódiu už zlobil, dělal blbosti, sundával dětem ponožky a vyrušoval. Takže já jsem četla jak kdy, podle situace. Když paní vychovatelka vyhodnotila situaci, že Petr je v klidu, tak jsem četla. Dobré bylo, že když jsme přicházeli do družiny, tak se mě vždycky vychovatelka ptala, co dneska? Jestli je Petr od rána v pohodě, nebo jestli byl nějaký problém. A podle toho přizpůsobovala ten program. A i ostatní vychovatelky, které se u Petra střídaly, se se mnou radily a snažily se mu přizpůsobovat. Chtěly znát i můj názor.

Prohazovaly jste si role asistentka s vychovatelkou?

V družině jo. Ale ne pravidelně, vyplynulo to ze situace. Vychovatelka mi to dopředu řekla. Buď jsem četla, anebo jsme něco hráli. Někdy, když jsem věděla, že je Petr od rána nervóznější, že nebude chtít spolupracovat, tak jsme zase naopak dělali něco jen spolu. Děti třeba něco vyráběly a my jsme si jen na pódiu hráli. Aby se uklidnil, protože jsem věděla, že v momentě, kdy je nervózní a podrážděnej, tak nemá cenu, aby něco vyráběl, protože to by stejně nechtěl dělat.

Myslíš si, že je ideální, když jedna asistentka je s dítětem od rána až do odpoledne? Anebo by podle tebe dítěti prospělo, kdyby se u něj asistentky vystřídalaly?

Já si myslím, že je to individuální, protože některé dítě nechce vůbec s nikým jiným spolupracovat než s asistentkou, na kterou je zvyklé. A zase ta asistentka, která je s ním ve škole, tak má tu výhodu, že ho zná. A že už v té družině má tu návaznost na dopoledne a dovede odhadnout, jak dítě bude reagovat. Myslím si, že je dobrý, když je s ním jedna asistentka celý den.

Myslíš si, že tě Petr má rád?

Myslím si, že jo. Kolikrát mi to i řekl a napsal mi přáníčko.

Zažila jsi u Petra i nějaké negativní reakce vůči tobě?

Vždycky to byly negativní reakce, které vyplynuly přímo ze situace. Třeba mě bouchal a křičel: „Vy jste zlá, zlá...!“ Ale vždycky to bylo bezprostřední z toho, co se předtím stalo. Nikdy nebyl zlý promyšleně, že by si to připravoval.

Porucha chování. S Petrem jsi šla od první až teď do čtvrté třídy. Vidíš nějaký posun v projevech jeho poruchy chování?

Jak jako? (smích)

Jestli třeba myslíš, že to teď graduje a máš problém ho zvládat. Anebo naopak projevy nežádoucího chování jsou menší?

Tak hodně se to zlepšuje. První a druhá třída byly kritický. Hlavně v té družině. A teď už jsou kritické momenty o hodně méně. Kritický moment vznikne jednou za týden. Je možné, že je to i těma lékama. Že má třeba teď jinou medikaci, a léky ho více utlumí.

Jaké má léky? Je v péči dětského psychiatra?

Navštěvuje psychiatra a má nové léky. Ale teď se to hodně zlepšilo, i když jsou pořád situace, že křičí, ale už neubližuje ostatním. Jen křičí a dohaduje se, než by fyzicky ubližoval. Když byl menší, tak fyzicky ubližoval i křičel. Teď už je to jen slovně. Napadá slovně jiné děti, hádá se a dohaduje.

Jaký je jeho vztah s vychovatelkou?

Já si myslím, že dobrý. Nemá problém s autoritou. Myslím si, že je problém, když je vychovatelka anebo i učitelka na něj moc hodná. On problém s autoritou nemá, když vidí, že jsou tam daná pravidla, který učitel nebo vychovatelka dodržují a vyžadují od dětí, aby je dodržovaly, tak tam problém není. Ale pokud je vychovatelka benevolentní, když mu dá moc velkou volnost, tak tam pak vznikají problémy. On by nejradši byl ředitel zeměkoule, řídit by celou třídu, všechny učitele a i vychovatelku a mě. Vychovatelka se ho snaží zapojovat i do řízení, píše třeba bodování na tabuli, protože on vyžaduje hodně pozornost. Má tak výjimečnou funkci. Ale pak jsou zase situace, kdy se to nedá. Kdy to dítě nemůže řídit celou třídu. Protože by to skončilo lítáním a křikem, a až třeba nějakým úrazem.

A co pobyt venku? Chodíš s dětmi i ven?

Chodíme každý den ven, když to počasí dovolí. I venku jsou situace, kdy musím zasahovat. Když dojde ke konfliktu. Například on chce hrát fotbal, ale kluci ho nechtějí. On to neumí hrát podle pravidel a chce jen, aby ho kluci chtěli. Oni ho ale nechtějí, protože jim to kazí. Je tam problém, protože on si vždycky určuje tu roli, co chce dělat. Ale to zase některé děti nechtějí. Třeba on chtěl do brány, ale některý kluci to nechtěli. Začal se s nima hádat, až jsem ho musela odvést stranou a hrát s ním jinou hru i s jinými dětmi. Musela jsem ho z té situace odvést. Protože by se to mohlo vyhrotit. Ale někdy je to zase úplně v pohodě, že s dětmi funguje a hraje si. Někdy děti nechce, a sedí se mnou na lavičce a povídá si. Je zajímavé, že na to, jak je hyperaktivní vevnitř, tak venku někdy skoro hyperaktivní není anebo o hodně míň.

Jak vnímáš inkluzi ve školní družině? Myslím teď' obecně.

Myslím si, že je to dobrá věc. Že některé děti by bez asistence ve škole i v družině vůbec nemohly fungovat. A je dobrý, že se zapojují do normálního kolektivu, že ostatní děti vidí, že i když to dítě je jiný, tak přece jenom to zvládá. Že tam můžou normálně fungovat. A určitě je dobré, že děti, které mají lehčí hendikep, že nechodí do speciálních škol. Například Petr má poruchu chování, je hyperaktivní, ale co se týče intelektu, tak tam problém není. Bez jakékoliv mojí pomoci má jedničky nebo dvojky. Špatná známka je pouze v souvislosti s projevem jeho ADHD. Třeba diktát v poslední hodině už nedává. Neudrží pozornost. Učitelé to ale tolerují.

Je to stejné i v družině?

Taky je to stejné. Jsou aktivity, které kvůli poruše soustředění už nedává. Jako třeba nácvik básničky. Když třeba vychovatelka měla jiné představy než já, protože ho neznala, tak jsme se ale vždycky domluvily. Byla přístupná k tomu, co jsem jí říkala. Taky jsem měla problémy, jestli jí to mám říct nebo ne. Jestli to není nějaká blbost a není to zbytečné řešit. Hodně jsem se chodila radit se speciální pedagožkou. Už jsme řešily konkrétní situace. Ze začátku jsem měla problémy s vychovatelkou. Ale oni to ani problémy nebyly, jen jsme si musely vyjasnit situace, kdy jsem věděla, že Petr konkrétní činnosti odmítne

dělat. A vychovatelce nějakou dobu trvala, než se s tím smířila, že Petr potřebuje jiný přístup. Hodně nám pomohla speciální pedagožka. Třeba i vychovatelce vysvětlila, že Petr má od rána problém, že ho rozhodil jeden spolužák a že už odpoledne nezvládne se soustředit na práci, na vyrábění strašidla, že to nemá smysl trvat na tom, aby se zapojoval. A hlavně jí vysvětlila, že je dobré to před začátkem družiny se mnou probrat, jaká je situace, zda se dnes něco stalo, anebo zda má Petr dobrou náladu a zkusíme ho zapojit. Trvalo nám, než jsme se shodly na tom, jak se domlouvat. Nikdy jsme se nepohádaly a paní vychovatelka nikdy netrvala na tom, že by Petr měl dělat to a to, co dělají ostatní děti, to ne, ale od té doby, co jsme si to vyjasnily, je to mnohem lepší, a hlavně lepší pro Petra. Že se mu paní vychovatelka přizpůsobuje v tom, že dělá podle toho, co on zvládne, a ne tak, jak to dělají ostatní.

Ještě jednou se zeptám na inkluzi ve školní družině. Vnímáš nějaké odlišnosti oproti školnímu vyučování?

Právě ve školní družině už není striktně daný, že se musí tohle, tohle a tohle jako v hodině. A děti mají volnější režim. Ale právě proto je tam kvůli poruše chování asistent potřeba. A i pro ostatní děti. Měla jsem v družině holčičku, která neměla poruchu chování, ale měla snížený intelekt. A potřebovala naopak povzbuzovat a pomoc při vyrábění a při orientaci. Dobré bylo, že jsem při tom zapojovala i Petra a on viděl, že je i někdo jiný, kdo se trochu odlišuje a potřebuje mě. Tak bych řekla, že mu to taky v tom pomohlo, že viděl, že není sám a jediný, kdo má asistentku a odlišuje se. A využívala jsem to při motivaci. Říkala jsem mu, že Ivance to taky nejde, ale že se snaží, a když jí trochu pomůžu, že výkres vypadá hned líp. A motivovala jsem ho, aby se zapojoval a pracoval s námi.

Jak vnímáš prostředí školní družiny z pohledu bezpečnosti pro děti s poruchou chování i ostatní děti?

Právě pro děti s poruchou chování je družina, co se týká bezpečnosti, rizikovější. Protože jsou ve škole už od rána a mají problémy s pozorností a hyperaktivitou a při tom volnějším režimu může vzniknout víc problémů.

A co ty? Doteď jsme se bavily jen o tvé práci a dětech, kterým pomáháš. Vidiš nějaká rizika, která jsou spojena s tvou prací asistenta pedagoga ve školní družině?

Ehm... .

Mám tím na mysli, jestli vnímáš, že něco, co souvisí nebo vyplývá z tvé práce, tě negativně ovlivňuje.

Vyhoření. Je to práce obrovsky psychicky náročná. Stávalo se mi, že jsem byla podrážděná a i jsem na Petra zvýšila hlas a řekla mu, že už mě štve, protože od rána byl jeden problém za druhým. Pak ale, když to dítě už poznáš, tak dokážeš těmhle situacím předcházet. A víš, že nemá smysl mu něco nutit, že to dělat nebude, že by reagoval podrážděně. A počkáš, až bude pro tu činnost situace příhodnější. Taky musím říct, že si tu

únavu dost často nosím i domů. Musím doma i přemýšlet o tom, co se v práci stalo, jestli to nešlo zvládnout lépe. Nenosím si práci domů jako takovou, a nosím si přimýšlení.

Jak relaxuješ?

Mně hodně pomáhá jít odpoledne na procházku se psem. Mám také svoje děti a potřebuju mít chvílku jen sama pro sebe, kdy si člověk odpočine jen sám se psem na procházce, kde je klid.

Máš pocit, že by tvá práce ovlivňovala tvoji rodinu, tvoje děti?

Ani ne. Dceru trochu štve, že o práci mluvím. Myslím tím, že povídám o Petrovi, co se dělo. Pro mě to jsou intenzivní události a potřebuju to někomu říct. Došlo mi, že to říká, protože žárlí. Ale pak pochopila, že o něm nemluvím, protože bych ho měla radši než ji. Pak už jí to nevadí a povídá si o něm se mnou. (smích) Ale je pravda, že ho mám ráda. Že ho беру trochu jako další svoje dítě. Ale moje děti, to je něco jiného. (smích)

Řekla jsi, že ho bereš jako další svoje dítě. Znamená to, že o něm přemýšlíš i ve svém volnu?

Jo. Když je dobrý den a nic se nestane, žádná vyhrocená situace, tak ani moc ne. Vzpomenou si, ale nijak dlouho o něm nepřemýšlím. Ale když se nějaká vyhrocená situace stane, a většinou to bývá právě v družině, tak o tom přemýšlím dost. Jestli jsem to mohla udělat jinak. Jestli jsem měla reagovat jinak, aby se ta situace nestala. Nebo proč ta situace vznikla.

Probíráš to s někým z rodiny, třeba s manželem?

(smích) No tak, jak kdy. Jsou třeba situace, kdy je pro mě lepší se o tom s někým bavit, že mi to třeba pomůže. Ale pak jsou třeba situace, kdy vím, že to nebyla moje chyba, kdy vím, že ta situace vznikla kvůli něčemu, co jsem nemohla ovlivnit.

Spolupracuješ s rodiči? A jak? Chodíš třeba na třídní schůzky?

Na třídní schůzky ani tak ne. Učitelé řekli, že to není třeba. Jen když to bylo online, jsem byla. S maminkou se pravidelně neseťkávám, ale když potřebuju vyřešit nějaký konkrétní případ, tak jo. Zkoušely jsme komunikační deník, ale to úplně neklaplo. Protože ho ztratil a zahodil, pak nevěděl, kde ho má. Anebo záměrně nechtěl, abych si s maminkou psala, tak ho ztopil. (smích) To nefungovalo.

Smajlíky? Používáš emotikony jako zpětnou vazbu pro chování?

Ano, ve škole i v družině. Radíme se s paní učitelkou i s paní vychovatelkou. Každá mu dává smajlíky zvlášť. S maminkou komunikuju telefonicky. Když to chtěla řešit i paní učitelka, tak jsme maminku pozvaly do školy. A rozebraly jsme to.

A s tatínkem taky?

Ne, ten nefunguje, je momentálně ve vězení. Ze začátku byl a sloužil trochu jako strašák. Když to maminka nezvládala, tak pohrozila tatínkem. Ale teď už je dva roky ve vězení. Ale myslím si, že už to maminka zvládá a mají to i tak nastavené, že už funguje jen maminka. Uvidíme, jak to bude, až se tatínek vrátí. Má to být teď nějak.

Má Petr sourozence?

Má bratra od tatínka, ale moc se s ním nestýká.

Pomáhají s výchovou mamince prarodiče? A komunikuješ s nimi?

Ano, občas babička. Komunikuji s ní, když ho v družině vyzvedává. Takže s maminkou nebo babičkou se vidíme každý den. Mají ode mě informaci, že buď je vše v pořádku, anebo ihned rozebereme problém, který ten den byl. Někdy chodí domů sám, a to už komunikujeme po telefonu, ale už je to méně časté.

Při krizových situacích, pomáhají ti i třeba ostatní zaměstnanci školy?

Byla situace, a opakovaně, že mi ho pomáhala zvládnout i vrátná. To bylo v první třídě, když utíkal ze třídy. Když mají ostatní čas, tak s tím nemají problém mi pomoci.

Když se vyskytne nějaký problém nebo i úraz, řešíš to s výchovným poradcem a školním psychologem?

Se speciálním pedagogem. Psychologa ve škole nemáme. U nás je to nastaveno tak, že speciální pedagog má na starosti ty asistenty a i děti, které mají poruchy chování.

Vnímáš činnost speciálního pedagoga jako přínosnou pro tebe?

Určitě ano. Když jsou nějaké situace, se kterými si nevím rady. Už má dlouholeté zkušenosti a tahle práce je podle mě hlavně o zkušenostech. Kolegyně, co dělá práci speciálního pedagoga, předtím byla sama vychovatelka, takže ona ví, jak všechno funguje, a v těch krizových situacích dokáže poradit a i se do nich vcítit. A ze začátku, když jsem ještě neměla zkušenosti, tak jsem za ní chodila i s Petrem. A ona si s ním povídala a řešila situace. Ona je pro mě první člověk, za kterým půjdu, když budu mít nějaký problém. A je to pro mě super, že mám někoho, na koho se můžu se vším bez obav obrátit. Je to člověk na svém místě, dokáže to vyřešit, dokáže ti poradit, i to pak referovat výš řediteli. A hlavně to správným způsobem podat tak, aby se to dalo řešit.

Jaký máš názor na pozici asistenta pedagoga ve školní družině?

Kdyby tam asistent nebyl, tak by vychovatelka nemohla v té družině fungovat tak, jak by bylo třeba. Dítě s poruchou chování by to tam hodně narušovalo. Vychovatelka by bez asistenta nemohla fungovat. Takové dítě vyžaduje ne nepřetržitou pozornost, ale hodně moc pozornosti. Vůbec by jí nezbýval čas na ostatní děti. Nedovedu si představit, že by tam musela být vychovatelka sama. Jak by zvládala v první třídě třeba jen oběd?

Je to totéž jako během školního vyučování? Myslím to narušení, jestli je narušení stejné při školním vyučování jako v družině? Nebo se podle tebe liší? A v čem?

Jak už jsem říkala, některé činnosti při vyučování by se bez asistenta nedaly vůbec dělat a v družině také ne. Nebylo by naplněný poslání nebo jak to říct, ehm..., dobré fungování školní družiny. Nějak by to šlo, muselo by to jít, ale chod družiny by byl narušený. Je to o kvalitě. Ve vyučování i v družině by nebyla ta kvalita. A asi by to bylo stejné, tam i tam by ta kvalita bez asistenta byla narušená.

Děkuji ti moc za rozhovor a přeji ti do tvé další práci hodně sil.

Příloha II: Přepis rozhovoru (Alena)

Co bys o sobě řekla? Něco, co považuješ za hlavní?

Ty brďo. Takhle jsem to nečekala. Co bych tak řekla? (smích)

Cokoliv, co tě napadne?

Cokoliv? Tak jsem obyčejná malá ženská. (smích) Máma od tří dětí, jsem vdaná. (smích) Rodina mě zaměstnává na plný úvazek. Nejmladší Honzík je ještě ve školce, Davídek je v páté řídě a Klárka v sedmé. Manžel pracuje jako ajťák na ... (název zaměstnavatele). Prostě mazec. Stačí? (smích)

No, já nevím? (smích) Kdo je Alena?

Alena? (smích) Noo, třicetisedmiletá ženská, (delší pauza) vdaná. Dost často unavená, ale neskutečně šťastná se svojí rodinou. Mám ráda společnost a vůbec lidi okolo sebe. Pořád se musí něco dít. Jsem taková cíťa, snadno se dojmu. Třeba u filmu někdy brečím jak želva. Jo, nesnáším lhaní, na to jsem alergická, když mi někdo lže. A co je pro mě důležité? Mít okolo sebe fajn lidi. Vadí mi ty, co vysílají negativní energii.

Takže rodina je pro tebe to nejdůležitější?

Ano, určitě. Ale i moje práce a lidičky v práci jsou pro mě důležité. (smích)

Momentálně pracuješ jako asistent pedagoga. Co tě k této profesi přivedlo?

K práci mě přivedlo to, že jsem matka tří dětí a opravdu a upřímně to, že jsem potřebovala volno o prázdninách. Nemáme hlídací babičky a i manžel je vytížený. A protože máme tři děti a ty mě potřebují. Ale právě proto, že mám ty tři děti, jsem zjistila, že tuhle práci s dětmi umím, že jí rozumím a že mě baví. A že je to něco, v čem se chci dále rozvíjet a těžit z vlastních zkušeností.

Jak probíhala tvoje profesní příprava, co jí předcházelo?

Předcházelo jí to, ta léta praxe z vlastního života, vlastních zkušeností z těch mých třech dětí. Přihlásila jsem se hned do kurzu asistenta pedagoga na ZVAS, jednoletý kurz. A shodou okolností, co jsem již tento kurz absolvovala, mě oslovila ZŠ (název školy), když jsem rozhodla sítě, že bych měla zájem o tuto práci. Vzali mě i bez toho, že bych měla kurz dokončený, protože mám humanitního bakaláře, dějepis, psychologii a sociologii. Takže s tím nebyl problém. A i oni mi zaplatili a nechali mě dodělávat jednodenní semináře a kurzy a sama jsem se o téma povolání asistenta pedagoga zajímala. Více jsem četla knihy, odborné literatury o hendikepovaných dětech, o dětech, které potřebují nějakou dopomoc, ať už měly fyzický nebo psychický hendikep.

Při absolvování tvé profesní přípravy, to studium pedagogiky, bylo něco, co by tě překvapilo?

Samotný kurz mě nepřekvapil, potěšil mě, ale spíš jsem byla zaražená, že je možné vtěsnat do tak krátké doby tolik informací, tolik věcí. To vidím jako negativní, protože když se pak řeší konkrétní situace, jeden konkrétní problém, jedna konkrétní věc, tak to zasáhlo do dalších věcí a prostě se to nestíhalo. Spíš mě to překvapilo. Já jsem měla kurz roční, a někdo navštěvuje i webináře, které jsou stejně certifikované a akreditované a hodinovou dotaci mají nižší. Dala bych to lidem, kteří už nějaké pedagogické vzdělání a zkušenosti mají, ale pro člověka který přijde úplně z pleneru, si myslím, že je to strašně málo. A i ten rok je málo.

Jaké máš předchozí vzdělání?

Mám gymnázium osmileté a potom bakaláře na Západočeské univerzitě, humanitní studia filozofie, psychologie, sociologie.

Než jsi se začala připravovat na profesi asistenta pedagoga, co jsi předtím dělala?

(smích) Rodila děti. A ještě předtím jsem dělala v korporátní firmě na právním oddělení, vymáhání pohledávek. Úplně odlišné věci, prostředí, myšlení, které vůbec s tímhle nesouvisí.

A proč jsi práci změnila? Co bylo tím impulzem?

Protože jsem chtěla něco rodinného, něco čemu rozumím. A upřímně, jsem to začala dělat, i když po finanční stránce jsem si hodně oproti korporátu pohoršila. Ale i přesto jsem se na tuhle dráhu vydala, protože mi to přináší větší uspokojení, větší pohodu, a vidím v tom smysluplnost oproti tomu, co jsem dělala předtím. A už při práci v korporátu jsem věděla, že budu směřovat jinam, protože jsem vedla různé kroužky, věci spojené s dětmi, s mimoškolními aktivitami, různé zájmové útvary (dětské kolečko), hlídala jsem malé děti.

Jak probíhaly tvoje pracovní začátky v pozici asistenta pedagoga?

Strašně náročně. (smutný výraz) Protože jsem do toho byla vhozena v rámci své praxe. Protože jsem už byla zaměstnaná a současně jsem dělala praxi v rámci kurzu. Docházela jsem na jinou školu. Takže to bylo takové to „tady a teď“. Nebyl prostor na další vzdělávání, třeba na to, abych se i doptávala. Spoléhalí na mě, na mojí intuici, na to, že to zvládnou jen s třídní učitelkou. Pak se problémy řešily i vejš, bylo to náročný. Protože jsem to chtěla dělat hodnotně, dobře, ale neměla jsem žádný mustr na to, jak by to vypadat mělo. Nedostala jsem žádné pokyny, co ano a co ne. Když to řeknu takhle, tak to byl pokus omyl, když to bylo pro mě náročné.

A jak už je to dlouho?

Tři roky, ne čtyři. A i s tím posunem času teď vidím, jak se pohled na asistenty pedagoga změnil. Tenkrát jsme na škole byly dvě. A ani ta slečna, co tam byla o půl roku dříve než já, na tom byla úplně stejně jako já. Neměla žádné zkušenosti a byl to také pokus omyl a vaření z vody. Neměla jsem z čeho těžit a půlka učitelů ještě nebyla připravená na to přijmout asistenta. Já jsem měla to štěstí, že jsem tenkrát měla s paní učitelkou upřímný a nádherný vztah. Takže ta práce byla o to snazší, protože ona viděla, že jí opravdu pomáhám místo toho, abych jí škodila. Ale chybí mi takový to, že předtím, než jsem to šla dělat, bych si to zkusila nanečisto. Strašně jsem se bála, říkala jsem si, dneska udělám tohle a zítra tohle. I u dětí, jak se učí nápodobou, jsem nechtěla udělat něco, co by příště neplatilo. Dvakrát jsem si musela dávat pozor na to, co řeknu, a na to, co dělám, jak se chovám a jak se to vyvíjí. Jaký to má další vliv.

Už v těch začátcích jsi byla i ve školní družině?

Byla jsem ve školní družině. Měla jsem smlouvu na asistenta, ráno ve školní družině, pak vyučování a oběd a odpolední družina. Byla jsem tam celý den hned od začátku.

A co děti, které jsi měla na starosti?

Jako první to byl chlapeček Roman (jméno změněno) ze sociálně slabší rodiny. Nezapařoval do té třídy. Já jsem nastupovala v pololetí a do toho ledna se řešily problémy s chováním a s šikanou. On šel do školy o rok později a i z kolektivu vyčníval. Vypadal větší a starší, dovozoval si, měl strašné sklony k agresi, až surovosti. Měl takové prazvláštní stavy, že se ten stav měnil z minuty na minutu. Citově nevyrovnaný, nic na něj neplatilo.

Jak se to projevovalo?

Když dostal jeho amok, tak zaměstnal tři dospělé lidi. Ti pak v tu danou chvíli vůbec neměli šanci pracovat s ostatními dětmi. Zanechalo to negativní vliv. Ostatní rodiče z toho byli nešťastní. Začali to řešit, chlapečka nechtěli v té třídě. Maminka chlapečka poukazovala na to, že doma je v pohodě, že to tak hrozný nebude. (smutný výraz) Začali to se školou řešit. Navržená byla medikace, ale pak se nabalovaly další problémy. V rodině už byla ještě mladší sestra a narodil se další sourozenec. Tatínek, co momentálně v rodině figuroval, nebyl jeho biologický tatínek. Byl to otec těch dvou mladších sourozenců. Víc na chlapečka platil než maminka. Ale šlo to až do extrémů, byly tam fyzické tresty. Některé věci, násilí, jsou i podložené. Takže to jsem i já od něho slyšela, že ho tatínek přivázal k topení. A pak se to začalo řešit dál a dál.

A jak?

Ehm... Já o tom už nechci mluvit. Bylo to fakt těžký.

Jak tohle na tebe působilo?

(delší pauza) Hrozně negativně, hrozně mě to psychicky vysávalo. Všichni jsme se snažili dělat maximum a zjistili jsme, že čím víc se snažíme, tak tím víc se to otáčí proti nám. Až jsem začínala mít strach chodit do práce, protože maminka několikrát si chtěla na mě

počkat před školou a chtěla se mnou řešit věci, který prostě se mnou v mimoškolním prostředí řešit nemůže. Několikrát se mě i snažila vyhledat přes sociální sítě. Začala tlačit, že za všechny problémy může paní učitelka a já. Nechtěla slyšet další věci.

Jaké?

Problémy s chováním ve škole i v družině, napadání dětí. Pak se k tomu jednání kromě maminky přizvaly i OSPOD a sociální pracovníce. Maminka dostala kontakt na školního psychologa, přislíbila spolupráci, ale nedodržela to. Pak se do toho vložil nevlastní tatínek, přislíbil, že to budou řešit, ale všechno skončilo jednou návštěvou u psychologa a pak stejně nic nedodrželi. A do toho ještě ke všemu přišel covid. Takže všechny instituce byly zavřené a všude byly jen online schůzky, což bylo v jejich případě k ničemu. Ale třeba u online výuky spolupracovali. Snažili se, aby měl ty nástroje k tomu, aby mohl výuku navštěvovat. Vždycky, když nebyl chlapeček ve škole, tak byl řádně omluven. Při online výuce ode mě žádnou pomoc nechtěli, i když jsem jim ji několikrát nabízela. Asi jim tenhle styl vyhovoval. Zase musím říct, že když se vracel po covidu do školy, tak měl všechno doděláno. Takže tady problém nebyl. Asi měl v tom svém prostředí pocit bezpečí a zvládal to. To mě překvapilo.

Jak Roman fungoval při výuce?

Tak jeho soustředěnost byla pouze při první hodině. A to jsme měli i doporučeno z poradny od psychologů, že zvládne pouze tři první hodiny. Takže cokoliv se psalo a dělalo, tak se muselo dělat pouze první hodinu. Pak jsem i třeba fyzicky s ním odcházela ze třídy do odpočívárny.

Takže jsi ho fyzicky odváděla?

Odváděla jsem ho v těch situacích, když nebylo zbylí. Když jsem viděla, že by to vygradovalo do nějaký hrozný extrémní situace. Měli jsme k dispozici hudebnu, kde byly k dispozici knížky, hračky a relaxační prvky. A když jsem věděla, že tam zvládneme udělat něco, co dělají teď v tu chvíli ve třídě, tak jsme to spolu udělali. Ale dost často to nešlo. Dodělával doma s maminkou. Byli s tím smíření. Několikrát se nám stalo, že to maminka udělala úplně za něj, že to bylo její rukou. Aby měla splněno. Takže si myslím, že to nešlo i doma.

A vyšetření v poradně? Byl vyšetřený?

Byl. Měl diagnostikovanou neurotickou vadu, už si přesně nevzpomenu na formulaci. Pak ADHD a byly tam i poruchy chování. Řešila se i mentální retardace, ale to se nepotvrdilo. IQ vyšlo v normě, ale pak už v druhé třídě bylo poznat, že jsou věci, kterým nerozumí. Násobilku se naučil mechanicky, ale správně to bylo, jen když se mu chtělo. Vlastně všechno bylo, jen když se mu chtělo. A vyloženě jsem s ním seděla v lavici a nehla se od něj. To platilo. A i na přestávky, obědy i družinu. Byly tam i další děti, které potřebovaly

dopomoc. Ale on si na to strašně zvyknul a byl strašně naštvanej, když jsem já šla pomáhat někomu jinému nebo jsem šla dělat něco jiného. Takže jsme byli hodně spolu a já jsem se snažila, aby měl relaxační chvílky, aby se zregeneroval a mohl pak zase třeba pracovat. Aby nevznikaly situace, co by narušovaly chod hodiny nebo i chod družiny. Odváděla jsem ho i z družiny.

A co družina? Jak jste spolu fungovali v družině?

(úsměv) Jo, jo ... Od pololetí první třídy jsme spolu byli v ranní družině a pak po vyučování odpolední družina. Přesně, šla jsem s nimi hned po vyučování s družinou na oběd. Protože největší problémy byly právě na obědě. Tam bylo potřeba největšího dozoru. Protože tam už docházela motivace a síla. O tom jsme měli i informaci ze školky. To jsme se divili, že měl i asistentku ve školce. A pak bylo divné, že ji neměl rovnou přiznanou do školy.

Aha, takže on měl asistentka už ve školce.

Přesně, měl ji už ve školce, ale pak nastoupil do školy a pak jakože nic. Ta informace do školy nebyla předaná, že by to bylo potřeba vyřešit už před nástupem. Tam to pak hned urgovala paní učitelka třídní, že to opravdu není k tomu, hned jakoby od září, ale asistenta měl přiznaného až od prosince. Takhle dlouho to trvalo.

Docházel někdo do té třídy na výpomoc?

Jenom školní psycholog, ale ten samozřejmě nesuploval pravidelnou práci asistenta pedagoga. Takže paní učitelka s paní vychovatelkou byly bez asistenta. Byly situace, že obě na něm klečely, protože on šel nůžkama proti dětem. Jídelna byla kapitola sama pro sebe. Byl schopen převrátit polívky, pití i ostatním dětem. Bylo to u něho nevyzpytatelné chování. O to to bylo horší. Protože byl naprosto v pohodě, a ve vteřině cvak, rozběh se a vyhlil na někoho polívku.

A tady k tomu mám zpětnou vazbu, že se to srovnalo lékama. U tohoto chlapce jsem byla od pololetí první třídy do konce druhé třídy. Ale zase s lékama je jiný problém. Dostává malou dávku, která stačí na tři hodiny ráno, a pak je zase problém. Teď už snad má upravenou medikaci a měl by brát lék i v poledne, ale maminka nevyřídila takový ten souhlas s tím, že mu lék může podávat zaměstnanec školy. Argumentuje tím, že on to zvládne sám. Ale to já vidím jako obrovský problém, protože on si je nosí v tašce, ale nikde není kontrola, zda lék užil anebo zda nevezal větší dávku, než má užívat. Několikrát na to maminka byla upozorněná a volaná kvůli tomu do školy, že tam hrozí nebezpečí, že on ty léky dá dalším dětem. Ale i ta maminka k tomu přistupuje stylem: „On to umí, a tečka. Nebudu o tom se školou diskutovat.“

Pak začal být středem pozornosti i v té sociální stránce, protože těm dětem ve druhé třídě nestačil. Zajímal se o jiné věci. Trošku bych řekla, že se vracel k té školce o rok dva níž. I koníčkama a zájmama, tím, co kreslil, a o čem se bavil.

Co v družině bylo pro tebe nejnáročnější?

Zvládnout oběd. (úsměv) Pak trošku, když se najed, tak to bylo lepší. Byl relativně v pohodě.

Jak jsi spolupracovala s paní vychovatelkou?

(oživení, úsměv) Skvěle. Ona mi vyloženě pomáhala i fyzicky, nenechávala mě v nejhorsších situacích samotnou. Brala si ho k sobě a bylo vidět, že na něj platí víc. Že uměla být rázná. On byl schopen se s námi i fyzicky přetahovat. V určitých situacích, třeba když nechtěl položit nůž nebo vidličku. Teď ho furt přesazovat. Když byl sám, tak jsem seděla jenom s ním. Povídali jsme si spolu. S paní vychovatelkou jsme se to snažily řešit tak, abychom předcházely krizovým situacím. Byla skvělá, ten styl na něj měla, ale taky jsem viděla, že už to na ni bylo někdy i fyzicky hodně, protože má pár let do důchodu. A když jsme se bavily, tak říkala, že takové dítě v družině nikdy nezažila. Byla ráda, že tam jsem, protože když jsem tam nebyla, tak to odnášely ostatní děti. Ona se musela chlapečkovi plně věnovat.

Pak, když jsme se přemístili ven na družinové hřiště, tak začala druhá vlna. Chtěl si se všema hrát. Když ho mezi sebe vzali, tak jim vzal míč a nechtěl ho dát z ruky. Prostě škodil. My jsme měli zahradu poměrně velikou, společnou s mateřskou školkou, a tak se tam musela dodržovat pravidla, která ale u něho nebylo možné, aby je respektoval.

Taky jsem se snažila dělat s ním nějakou řízenou činnost, ale to není ani o výuce, ani o opakování, protože to nebyl schopen pojmout. Bylo to jenom vybarvování, spojování nebo jen povídání o konkrétním tématu, ale moc se toho s ním dělat nedalo. Když už dělaly děti nějaké výrobky, tak se teda zapojil, ale jenom zase tak, jak on chtěl. Udělal to honem honem. Chtěl si strašně hrát s dětmi, strašně s nima chtěl být, ale míru nějaké socializace nezvládal. Pořád je objímal, ale byl jim tím fyzicky nepříjemný. Chtěl jim ukázat, že je má rád, ale byly z toho pořád nějaké stížnosti.

Byly kolikrát i situace, že jsme mu volaly maminku, že si pro něj musí přijít, protože někomu ublížil. Bylo jí vysvětleno, že družina je dobrovolná, a chlapeček musí dodržovat podmínky a řád a pravidla. A pokud ne, že ho můžeme i vyloučit. Maminka pak, když byla na mateřské, tak si ho brávala po tom obědě nebo tak za půl hodiny po obědě nebo za dvacet minut. Ale i za těch dvacet minut fakt byl schopný něco provést. Bylo to o tom být pořád v pozoru, já i vychovatelka, prostě obě. A u něj i fyzicky stát.

Opravdu pořád, i od rána?

Ano opravdu od rána. I při hodinách i o přestávkách, chodila jsem s ním i na záchod. Neexistovala pro mě volná hodina.

A jak si to zvládala bez přestávek? Dá se to vůbec?

Dá, ale těžko, na záchod jsem chodila po dohodě s učitelkou, když byl vyloženě zabraný do nějaké činnosti, a po celou dobu, co mi trval odchod na toaletu, u něj paní učitelka stála. Oběd jsem do sebe naházela v rychlosti vedle něj. Svačinu taky, to se mi kolikrát stávalo, že byl schopnej mi ji brát, protože zrovna chtěl to, co mám já.

Byl hladový?

Ehm... To ani ne, jen prostě chtěl zrovna to, co mám já nebo ostatní děti. Svačiny měl, ale nedostával naminky, sladkosti, buchtičky, prostě takové ty dobroty co my maminky dětičkám občas na svačiny přibalíme. Ze začátku děti chtěly být na něj hodné, měly tendenci mu dávat ze svého anebo mu něco nosit. Cítily s ním sounáležitost, že on žádnou tu naminku nemá. Ale postupem času se to zvrhlo, on si to začal vynucovat nebo to bral za samozřejmost a neoplácel to. Děti s ním pak nechtěly kamarádit. Sice měl jednoho chlapečka rádoby jako kamaráda, protože tem měl taky určitý problém, ale tam se to nelíbilo kamarádově mamince. Rodiče měli problém a prosili nás, ať s tím něco uděláme. Chtěli vyloučení chlapečka z družiny. Tyhle situace mi byly strašně nepříjemný. Řešilo se to opakovaně.

I na třídních schůzkách? Účastnila jsi se třídních schůzek?

Ano. Maminka byla silně emotivní. Používala silná slova, až sprosté výrazy. Slovně útočila. Před celou školou, před panem ředitelem, před zástupkyní. Musím říct, že jsme vždycky měly zastání u nadřízených jako výchovná poradkyně, zástupkyně i ředitel. I jsem z nich cítila lítost a obavy z toho, že jsem jako první práci chytla takhle těžký případ. Měli obavy z toho, aby mě to neodradilo v pokračování v profesi asistenta pedagoga. I jsem kvůli tomu navštěvovala sezení se školním psychologem, který mě i upozorňoval, abych si do toho nedávala hned moc velké naděje, abych hned nevyhořela po dvou letech.

A to musím říct, že jsem si to nosila domů. Protože tohle jsem nikdy v životě nezažila. Některé situace, kdy už se třeba řešil OSPOD a nějaké náročnější věci, tak o těch jsem měla představu, že je to ve filmech a že to prostě není běžná věc. A že to takhle funguje ve škole a že to takhle hrozný může v reálném životě být, tomu jsem nevěřila, dokud jsem si to sama nezkusila. A byly to hodně vypjaté situace, protože do školy jsme s učitelkou a vychovatelkou už pak chodily s tím, že hlavně aby se nikomu nic nestalo. A pak člověk i doma psychicky odpadne. Je psychicky náročné nebrat si to osobně, nebrat si to za vinu. Úplně nad tím nechci lámat hůl, ale aby člověk to nadšení a energii spíš dával někam, kde vidí, že to bude mít nějaký smysl. Kde se to setká s odezvou.

A tady smysl jsi cítila aspoň nějaký?

Ne, tady pak už ne. Tady ne. Tady jsem upřímně a striktně byla proti nějaké integraci a inkluzi, protože to nebylo reálné. A je to pořád, i když tam už nejsem. Roman je ve třetí třídě. Ne, ve čtvrtý.

Co pro tebe bylo nejvíce citlivé?

Asi ten pocit, že je to máma. Že se chová takhle k dítěti. A to, co chlapeček vyprávěl, tak jsem viděla, že to zázemí není ideální. Pak s tou maminkou komunikovat, když jsem já viděla, jak to je. Pak jsem viděla, jak to vypadá ve škole, co mi říkal on, a ta maminka mi tvrdila něco jiného.

Co se tě nejvíc dotýká?

Ta bezmoc. To už jsem nemohla snést. Ty se snažíš vynahradit nebo vysuplovat za dopoledne to rodinné zázemí, tu stabilitu. Ale ono to prostě nestačí. Všechno je rázem tím odchodem domů smazaný, a jede se nanovo. A vadilo mi, že já nemám žádnou páku to vyřešit a nějak tomu pomoci. Pak se to řeší s dalšíma organizacema. Cítila jsem negativní emoce vůči té mamince, vůči té rodině.

Ty jsi odsud odešla?

Ano. Oni sami (vedení i kolegové) se báli, že uteču hned na konci první třídy. Říkám upřímně, že nás zachránil covid. Měla jsem práci jinou, vedla jsem online doučování a účastnila jsem se různých webinářů. Ale už na konci druhé třídy jsem cítila u chlapečka velkou fyzickou převahu a začala jsem mít obavy, že už bych ho v té třetí třídě nezvládla. On už ve druhé třídě byl velký skoro jako já. A ta agresivita a překračování hranic ve fyzickém kontaktu se mnou už pro mne bylo neúnosné. Třeba mě chytil za zápěstí, až jsem měla otlačeniny a modřiny.

Co na to tvoje rodina, tvůj manžel?

Manžel mi rovnou řekl, ať od tohoto dám ruce pryč. Že mě nechce mít doma zhuntovanou fyzicky, ani psychicky. Viděl, že to přenáším na naše děti. Zase ale na druhou stranu jsem procitla v tom, že jsem viděla, že mám doma opravdu hodný a šikovný děti. Strašně věci jsem jim odpouštěla, co bych dřív neodpustila. Ale manžel byl rezolutně proti, abych tam ještě byla i v té druhé třídě, kterou jsem nakonec ještě zvládla. Já jsem to brala jako výzvu, protože jsem tam měla velkou oporu ve vedení i v kolegyních. A věděla jsem, že se mi snaží vyjít vstříc. Chtěli mi i tu třetí třídu nastavit jinak, zakomponovat tam střídání s jiným asistentem, který by s Romanem už šel do třetí třídy, a mě by dali jinou práci na dopoledne a odpoledne bych s chlapečkem byla v družině. Ale bohužel to neklaplo, protože v první třídě neměli žádné dítě s asistentem. Mám informaci, že paní asistentka, která nastoupila po mně, vydržela jen jeden školní rok. Na rozdíl ode mne ona ještě nemá vlastní rodinu a děti, a tak i volný čas může využít k regeneraci jinak než máma od tří dětí. Ale i tak to nedala.

Jak jsi relaxovala?

Úplně jsem musela vypnout i od těch vlastních dětí. Vůbec jsem nechtěla vidět žádný dítě, ani cizí, ani vlastní. Snažila jsem se dělat si malinkaté pauzy. Já jsem vášnivý čtenář a veškerá relaxace u mě je u knížky. Takže jsem se snažila najít si ten čas na četbu aspoň ob den jindy než jen večer před usnutím. Anebo jsem pro nejmladšího syna chodila do školky o půl hodiny později a procházela jsem se. Musela jsem chodit a fyzicky se unavit. Abych nemyslela na to psychično. Takže jsem se sama zastavila na kafe, prošla jsem se půl hodiny a pak až do školky. Vyložene jsem potřebovala být bez lidí, fyzicky i psychicky. Bez toho, aby na mě někdo mluvil. Abych se připravila na to, aby byla pohoda doma. To byla pro mě největší relaxace.

Ještě se tě znovu zeptám na družinu. Jak jste tam fungovali? Vidíš odlišnost v chování dítěte nebo v rizicích oproti školnímu vyučování?

Určitě vidím, protože v té školní družině je volnější. Děti si tam mají jít za odměnu a pro radost, pohrát a něco vyrobit, ať už je to řízená činnost anebo volná zábava. Ale chlapec to pojal, jako tak a teď konečně můžu lítat a škodit. Musel jsem čtyři hodiny vysedět, a teď vám ukázu. Byla v něm nakumulovaná energie a agrese. A o to víc to bylo náročnější. Nespolupracoval, nekomunikoval. Když to řeknu paušálně, tak jednou týdně se té mamince volalo z družiny, že něco provedl nebo někomu ublížil a aby si pro něho přišla. Pak bylo období, kdy věděla, že je to potřeba, a vyzvedávala si ho brzo po obědě. A já jsem pak měla prostor na práci s ostatními dětmi a fungovala jsem s paní učitelkou. Bud' jsem vypomáhala při aktivitách s dětmi anebo jsem se s ní i střídala. Když jsem aktivitu vedla já, tak se ona věnovala dětem individuálně, třeba jim pomáhala s vyráběním. Tohle šlo, ale jen když tam chlapec nebyl. Ale tohle, že chodil dříve domů, vždy trvalo nejdéle čtrnáct dní. Pak tam zase začal bývat až do čtyř do odpoledne. První dva dny byly v pořádku, ale pak se vše vrátilo do starých kolejí.

Vybavíš si nějaké krizové situace v družině?

Jééjej... (úsměv) Těch bylo. Paní vychovatelka už byla domluvená s ostatními vychovatelkami, že když bude krizovka, že jí přiběhnou na pomoc. Na tyhle situace bylo potřeba minimálně tři lidi. Když napadl z ničeho nic dva kluky, tak jedna vychovatelka hlídala děti, já jsem hlídala jeho a naše paní vychovatelka volala mamince. Jak říkám, minimálně tři lidi. Nejhorší bylo, že spousta plánů a akcí ve školní družině se s ním nedalo dělat. Já jsem ho nechtěla vylučovat z kolektivu, ale jen obyčejná návštěva knihovny, jenom dojít tam, bylo něco nemyslitelného.

Jak jste to dělali?

Nešel. Musela jsem s ním zůstat ve třídě v družině. I na konci roku, když byly akce, tak jsme se snažili ho brát s sebou za určitých podmínek. Dvakrát se to vydařilo dobře, pak to dopadlo špatně, kdy mi skočil do silnice a s vychovatelkou jsme ho nemohly chytit. Co jsme rezolutně odmítly, bylo přespávání ve škole. To byla třídní akce. To jsme zase s paní učitelkou řekly, že to ne. Od paní zástupkyně i od výchovné poradkyně jsme měly dovoleno rozhodnout, jestli mu spaní povolíme. A jestli ho na dané akce chceme vzít, nebo ne. Ale opravdu to nešlo. Nedalo se to ve dvou zvládnout. A rodičům se to taky nelíbilo, protože viděli, že jiné děti z jiných tříd jdou támhle a támhle, a proč jejich dítě s družinou nejde? Takže to nešlo, aby třída nikam kvůli němu nechodila. A už se zase řešilo, jestli zůstane ve škole, nebo si ho maminka vezme domů, nebo jestli se mnou bude dělat individuálně nějaký program ve škole.

Chodil v rámci družiny na kroužky?

Ano, v první třídě měl sportovky. Ale tam byl skvělý pan učitel, který to vedl. Šel z něho respekt už od pohledu. A ten ani nechtěl, abych tam chodila. A ten si ho uměl srovnat

sám. Když zlobil, tak mu dal dělat dřepy, třeba deset dřepů. A jak on strašně chtěl, tak se na těch sportovkách snažil. Věděl, jak se má chovat, a že pokud nebude respektovat pravidla, tak budou tresty a zákazy a vyloučí ho. Tam to relativně fungovalo. Občas jsme to používaly i my, když bylo nejhůř. I když to není profesionální, ale hele, nepůjdeš na ty sportovky. Vyloženě výhrůžky, že to řeknem mamce. Ale to bylo tehdy, když už nepomáhaly žádný domluvy.

Ty jsi říkala, že jsi práci změnila. Přešla jsi na jinou školu. Vidiš nějaké rozdíly mezi školami? Myslím tím v přístupu k asistentům pedagoga?

Nevím, jestli je to velikostí. Ta nová škola je dvakrát tak větší než původní. Původní byla také ve městě, ale v centru. Patří spíše k těm elitním nebo výběrovým školám. O to víc rodiče dbají na to, s kým jejich děti chodí do třídy. O to více tam byl ten problém řešený. Ty rozdíly, nevím, jestli je to už třeba taky dobou, že už se pohled na asistenta pedagoga změnil. Že už nejsou bráni jako rivalové učitelé a vychovatele. Tady v nynějším zaměstnání je to jiné. Už učitelé i vychovatelky vidí přínos asistentů v hodinách.

A co se týče daného dítěte, na předchozí škole spoléhali na mě jako na asistenta jako samostatnou jednotku, že si všechno obstarám a zařídím sama. Žádné extra porady nebyly, vše bylo individuální. Jen to, co jsme si mezi sebou řekli. Na nic nebyla kapacita ani čas. Na té větší škole, co jsem teď, se vidím víc jako součást týmu jako celku, i učitelského sboru. A to jsem předtím necítila. Já jsem se nikam nehnala, neměla jsem možnost poznat jiné učitele. Protože mě brali jako asistentku konkrétního dítěte u téhle paní učitelky, a přes to vlak nejede.

Tady jsou asistenti využíváni i na jiné činnosti, jako jsou třeba dozory. Ale zase tyto činnosti zaberou malou část z mé pracovní doby. Dobré je to, že poznávám při nich jiné učitele a ostatní děti. Nevidím jen to svoje dítě a svoji paní učitelku a vychovatelku. Je to v pořádku, ale na druhou stranu tím už ta péče o to dané konkrétní dítě není stoprocentní. Chápu, že musí být zajištěn chod školy, ale tohle jsou taky stresové situace, které se stanou z ničeho nic. Že místo do hodiny jako asistentka musím jít náhle někam suplovat, protože učitelka nebo vychovatelka řeší třeba úraz. Nebývá to často, to je pravda. Na tohle jsem nebyla zvyklá, to je pro mě v této škole nové.

V této nové škole jsi také asistentkou ve školní družině?

Ano, jsem u dítěte s poruchou chování.

A vidiš nějaký rozdíl v chodu školní družiny nebo i v přístupu k asistentům?

Ani ne. Myslím, že ten chod je podobně nastavený, co se týče té samotné práce. Je to náročnější v tom, že je to o hodně větší škola. Je všude víc dětí i dospělých. Některé věci jsou organizačně mnohem náročnější.

Které?

Vychovatelky se nemají čas během dne potkat. Pořád jsou ve svém oddělení. Během odpoledne je spousta kroužků, děti přicházejí a odcházejí, je mazec to uhlídat, kdo kam má správně jít. Není prostor prohodit mezi sebou pár slov. I na pobyt venku se chodí po odděleních a každá vychovatelka si hlídá své děti.

Jsi teď spokojenější?

To se vůbec nedá říct. (úsměv) Rozhodně jsem klidnější. Protože se nebojím o sebe ani o ostatní děti. I když, co mám teď toho chlapečka v družině, tak některé prvky a věci se mi zpětně vybavují. Myslím to, co jsem prožívala v první škole. Některé věci, reakce na některé věci, chování v určitých situacích je podobné jako u mého předchozího dítěte z bývalé školy. Jen naštěstí ta intenzita té agrese je teď nižší. Na mě si nedovolí. Nemám od něho modřiny.

Napadá tě, že jsi třeba tenkrát měla dělat něco jinak?

Ano, to, že jsem to od začátku měla řešit více striktněji a důsledněji. Ale neměla jsem tu zkušenost. Nevěděla jsem, jestli to není moc, jestli bych já nechtěla něco mezi nebem a zemí. Myslela jsem si, že mi nepřísluší to hodnotit, když jsem věděla, že já tu zkušenost ani pravomoce nemám. Ale určitě on to nikdo nedokázal říct, jak to s tím chlapečkem bude vypadat. Jestli je to jen výchovou, anebo je to jen momentální stav, nebo jestli to bude gradovat. Teď už na to také nazírám jinak. Už bych od začátku byla striktnější a důslednější. Tehdy jsem byla moc hodná. Čekala jsem, že když já půjdu na něj po dobrým, tak se mi to po dobrým vrátí. Ale ono to nefungovalo. A asi bych se taky tolik neobětovala. To se učím i za chodu a i teď si myslím, že jsou věci, ve kterých se obětuju až moc. Že dělám věci, které mi třeba ani nepřísluší.

Které?

Nosím dětem úkoly až domů. Dopisuju jim poznámky, i když to samy taky zvládnou.

Vyčítají ti tu obětavost tvoje děti?

Ano. V situaci, kdy na to měly právo. A když jsem se zpětně na to podívala a řešila to s nima, tak jsme se dopátraly toho, že mají pravdu v tom, že bych měla ubrat. Že už to zasahuje do té osobní roviny.

Takže na té hraně, co je tvoje práce, a co už je navíc takové to obětování se, jsi pořád?

Nóó... Pořád se asi ještě hledám. (úsměv) V tom, kde je ta hranice, kdy už říct jasně ne a bude to takhle a takhle. Tohle pro tebe už dělat nebudu. Ale pořád mám v sobě, že se mi to „ne“ říká špatně.

Příloha III: Přepis rozhovoru (Vlad'ka)

Tak, jak jsme se domlouvaly, ráda bych se tě zeptala na tvoje pracovní zkušenosti vychovatelky ve školní družině. Mohla by si mi říct něco trochu o sobě?

Jako jak? Jako pracovně?

No, jak sama sebe vidíš, vnímáš?

Tak jsem čtyřiceti sedmiletá ženská. Obyčejná ženská. Jsem vdaná. Mám už velké děti. Syn už je vysokoškolák, studuje druhým rokem životní prostředí na Karlovce. Je mu dvacet jedna. Dceři je osmnáct a letos bude maturovat na zdravce, snad (smích). Mám celkem pohodovou rodinku, syna už puberta přešla, u dcery je to horší, ale zvládáme to. Dá to někdy fušku ji hlídat, aby fungovala. Ale snad se nám ta maturita podaří. No ... co bych tak o sobě ještě řekla. Péče o rodinu mi zabírá hodně volného času. Toho času mám naštěstí díky práci ve školství dost. Mám pevnou pracovní dobu, takže končím každý den ve čtyři a pak už mám čas na rodinu. Nakoupit, uvařit a být chvíli s dcerou. Začínám jí pomáhat s přípravou na maturitu. Stačí...?

Já nevím, to záleží na tobě. Tvoje děti jsou asi pro tebe to nejdůležitější?

Jo, jsou. Ale to manžel taky (směje se). Ale on je samostatná jednotka. Maturitu už má a inženýr už taky je, takže ho nemusím hlídat s učením. Ale nechci říkat, že nedělám nic jiného než přípravu na maturitu, tak to vůbec není, jenom je to u nás hodně ožehavý téma, protože kdybych dceru nechala, tak se na to vyprdne a bude čekat, že to nějak dopadne.

Je nezodpovědná?

Ne, to ne..., ale priority má někde úplně jinde. Fotbalisti a hokejisti ... a tak.

Jasně. Dcera si vybrala zdravotnickou profesi. Nechtěla jsi spíš, aby dělala to, co děláš ty?

Ne, k tomu co bude jednou dělat, se musí dopracovat sama. A po pravdě, práce vychovatelky v družině taky není zrovna procházka růžovým sadem. Musíš být pořád ve střehu. Nikdy nevíš, co za minutu přijde. Někdy je to adrenalin. Lidi říkají, že je to obyčejné hlídání dětí, ale to se náramně pletou.

A v čem se pletou?

Ta představa jejich je úplně zkreslená. Já jsem si to taky představovala jednoduše, když jsem dělala jinou práci. Aby si mohla nějakou práci kritizovat, tak ji člověk musí nejdřív poznat. A tohle se mi stává i u učitelek, které někdy v družině suplujou, že mi pak řeknou, že si vůbec nemyslely, jak je to náročné oproti klasickému vyučování.

Jak to myslí?

Jako že uhlídat příchody a odchody dětí z družiny, ohlídat kroužky a odchody a příchody z kroužků. Uhlídat všechny samostatné odchody. A do toho ještě s dětmi dělat smysluplnou řízenou činnost tak, aby je to bavilo, je pro někoho, kdo je tam poprvé, hodně náročný. A to učitelky jsou z oboru. Děti a chod školy moc dobře znají, a přesto s tím mají někdy problém.

V čem je ta práce vychovatelky jiná než učitelky?

Už jsem to trochu říkala. Družina má volnější režim, nejsou přestávky. Takže jedeš furt, dokud děti neodejdou. Zase na druhou stranu nemáš striktně danou práci, to, co se musí probrat. Náplň a aktivity si volím sama. Dost často i podle toho, na co mám náladu já anebo i děti. Taky jim dávám vybrat, co budeme dělat příště, co třeba chtějí vyrábět, co chtějí číst a tak dál. Je tady ta volnost, to je pravda, ale pořád to musí být aktivita. Nemůžu děti nechat bezprizorně jen tak, aby si dělaly, co chtějí. Protože pak by se to zvrhlo a divočely by. To nejde. Musí je to bavit, ale tak nějak přirozeně, nenučeně.

A co je jiného než při dopolední výuce?

Tak jak jsem řekla, větší volnost v aktivitách. Dobrovolnost. Nemusí se sedět v lavicích. Třeba na toaletu nejsou vymezené přestávky. Což je pro mě zase horší, protože to musím kontrolovat. Aby se mi nervali kluci na záchodech.

To se děje?

Jasně, perou se. Ví moc dobře, že nesmí, ale jsou to kluci, tak se perou. Zase je to o tom jim to vysvětlovat, usměrňovat je. Nedovolit, aby se z toho stala šikana. Ale nechci si stěžovat, oni toho mají po čtyřech hodinách sezení v lavicích už dost, a tak odpoledne zlobí. Rozdíl je ještě v tom, že k tomu, že dělám s dětmi řízenou činnost, tak i je hlídám a posílám na odpolední kroužky. A to už je opravdu jen hlídání. Je to strašně náročné, protože mám děti, které mají během odpoledne i tři aktivity. Takže mi děti neustále přichází a odchází a všechno to skloubit je fakt hodně, hodně náročný. A do toho mám za děti odpovědnost. Takže neustálá kontrola, abych se nespletla a neposlala domů někoho, kdo jít nemá.

Dá se to zvládat?

(Smích) ... Musí se to zvládat, je to moje práce. Ale jsem z toho někdy opravdu unavená. A ten, kdo říká, že jen děti hlídáme a berem za to spoustu peněz, tak ať si to jde zkusit. Jo, a do toho komunikace s některými rodiči je fakt náročná. Řešíš někdy i dost bizarní dotazy a stížnosti.

Co třeba?

Třeba, že jsem špatně sestavila dvojice dětí pro cestu do kina. Nenapadlo mě, že by někdo mohl vidět problém v tom, že jeho dítě musí jít ve dvojici s někým, s kým jít nechce.

Tomu nerozumím.

Prostě holčička musela jít ve dvojici s tím, kdo na ni zbyl, protože ta, se kterou ona chtěla jít, s ní zase jít nechtěla (smích). A maminka to naprosto vážně chtěla řešit. Divila se, že já její holčičce nevyhovím v tom, že někoho jiného donutím dělat to, co holčička chce.

Chápu, s rodiči je to někdy těžké. Víím, že jsi původně pracovala v jiné profesi. Co tě k práci vychovatelky přivedlo?

Hm ... Můžu být upřímná?

Jistě. Rozhovor je anonymní.

Naivita. Myslela jsem si, že po dvaceti letech práce v korporátu si zasloužím dva měsíce prázdnin. (Smích) Ne, až tak to nebylo, ale představu jsem měla hodně zkreslenou. Zase mi to ale hodně pomáhá vlastně porozumět lidem, kteří o mojí profesi nic neví, a jen argumentují tím, jak máme spousty volna a na práci jen v uvozovkách hlídání dětí. Umím jim to vysvětlit.

Ale jak si se dostala do školství?

Po dvaceti letech práce asistentky v korporátní firmě jsem dostala výpověď. Ze dne na den. A byla jsem za to ráda, protože už jsem nemohla. Dělal jsem deset hodin denně a domů jsem chodila úplně vyšřavená. Celé víkendy jsem prospala. Půl roku jsem pak doma odpočívala. Mám naštěstí hodného manžela, který mě podržel. Finančně jsme to zvládali. Děti byly rádi, že je máma doma. Bylo nám dobře. Ale vydělávat se musí, tak jsem zkoušela hledat práci na částečný úvazek, která by nebyla psychicky náročná.

A jak jsi se dostala k přímo k profesi vychovatelky?

Od kamarádky jsem se dozvěděla, že ve škole u nich hledají asistenta pedagoga na poloviční úvazek. A nemůžou sehnat nikoho, kdo by vyhovoval. Tenkrát byla jiná doba, plat za půl úvazku byl hodně nízký, necelých deset tisíc hrubého, ale mě to v tu dobu nevadilo. Zkušenosti s dětmi jsem měla dostatečné, patnáct let jsem vedla děti ve sportovním oddílu jako trenérka. Takže pedagogika mi nebyla úplně cizí. Škola měla problém sehnat někoho, kdo by uměl částečně anglicky a byl empatický a byl ochotný dělat za opravdu malou výplatu. A tak jsem se do toho vrhla bez přípravy po hlavě, a šlo to. A tuhle práci dělám už šest let v (název školy).

Naše škola je středně velká škola v krajském městě s poměrně velkou spádovostí. Chodí sem děti z města i z blízkých obcí nebo menšího satelitu. Začínala jsem u dvou cizinců z odlišného kulturního prostředí. Neznali ani slovo česky a chlapeček neznal ani slovo anglicky. Všechno to tenkrát bylo rukama nohama (smích). Je to už sedm let. A musím říct, že na to ráda vzpomínám. Strašně mě to bavilo. Já vlastně asistentku pedagoga na poloviční úvazek dělám pořád, jen dítě už mám teď jiné. Bavilo mě poznávat jinou kulturu očima dítěte, které je z ní vzané a přestěhované někam do Čech, kde je všechno pro něj úplně jinak. A musím říct, že i teď občas mám s tímhle dnes už velkým klukem hodiny zeměpisu, a pořád mě překvapuje. Myslí jinak než ostatní děti, jednoduše, a je pragmatik. Má velký přehled v zeměpise a i v politice. A hodiny s ním jsou moc fajn.

Takže jsi začínala jako asistentka pedagoga. A to sis musela doplnit vzdělání?

Joo... , já mám čtyřleté gymnázium a nedokončený pedák. Takže jsem si musela nejprve udělat studium pedagogiky pro asistenta pedagoga. To musím ještě říct, že vlastně práce vychovatelky pro mě byla náhoda. Když jsem půl roku dělala asistentku, tak se uvolnilo místo v družině, a já už jsem věděla, že se chci pedagogické profesi věnovat natrvalo. A tak jsem přišla do nového kolektivu super lidiček, kde funguje spolupráce. (Smích)

To je hezké, můžeš to upřesnit?

Myslíš jako, jak spolupracujeme? Máme zodpovědnost samozřejmě jenom za svoje děti, ale pomáháme si. Třeba si vyměňujeme materiály k řízené činnosti a i s dětmi si hodně pomáháme. Já je pohlídám kolegyni a ona zase třeba moje děti odvede na kroužek nebo je zase přivede. A když máme v oddělení problémové dítě, třeba s ADHD nebo s jinou poruchou chování, tak ho všechny hlídáme. Ono úplně stačí a je dobré, když o tomhle dítěti všechny víme a všímáme si ho, třeba na chodbách, když jde na toaletu nebo v jídelně nebo když jde na kroužky. I při ranní družině, vždycky si víc všímám těchto problémových dětí.

Jenom problémových?

Ne, myslím tím i těch, které normálně zlobí, i když žádnou poruchu chování nemají. (smích) Ale to je moje práce, všimnout si a předcházet problémům, úrazům a všemu, co se může stát. I tomu, že třeba jen zmatený prvňáček někde zabloudí. Hm ... V tomhle jsem se našla. Taky musím říct, že mě nové kolegyně inspirovaly ke studiu. Když jsem je viděla, že vlastně v mém věku studují vysokou školu, tak jsem se do toho pustila taky. Vystudovala jsem vychovatelství.

Pracuješ s dětmi s problémy v chování a s poruchami chování?

Ano, tyto děti mám už asi tak čtyři roky pravidelně v oddělení. Některé jsou diagnostikované, jiní ne. Ale podle mě problémy s chováním mají.

Jak to rozlišuješ?

Jsem máma dvou dětí a poznám normální zlobení od poruch chování. Normální zlobivé dítě se dá zvládnout. Dá se mu to vysvětlit. Není v tom pravidelnost, trvalost, záludnost. Mám teď jednu zlobivou holčičku, jenom zlobivou (usmívá se). Je to divoška, musím ji usměrňovat, napomínat, ale jinak vím, že mi neuteče, že neublíží ostatním. Spíš u ní hrozí, že si způsobí úraz jako zlomená ruka nebo rozseklá hlava. Sice ji musím hlídat, ale je to jenom o vysvětlování a napomínání. Kdežto děti s poruchou chování jsou jiné, nějak neklidné zvnitřku. Nedá se předvídat, co zrovna udělají. U jenom zlobivého dítěte to můžeš odhadnout. Ale u těchhle ne. Vykřikují, vyrušují nebo se perou, i když rozumově ví, že je to špatně, že to nemají dělat. Adam s ADHD mi jednou řekl, že ví, že nemá utíkat a vykřikovat, ale že on za to nemůže, protože to prostě dělat musí. A bezmocně se mi při tom díval do očí. Tenkrát mi ho bylo líto. Někdy to jsou na téhle práci takové momenty, že tě to chytne za srdce.

Patří podle tebe tyhle děti do normální školy?

To je složité. Máme inkluzi, takže patří, ať už se to někomu líbí nebo ne. Hodně záleží na míře nebo na té intenzitě projevů poruch chování. Každé dítě je jiné. Ale ... taky si ale myslím, že jsou děti, které do normálního kolektivu nepatří. Myslím tím nezvladatelné jedince, kterých už jsme taky pár měli. Jsou to děti agresivní, které napadají spolužáky a i dospělé. Jeden chlapec vzteky vylil asistentce celou konvici vody za krk, když se pro něco ohýbala. A je takových věcí víc. Člověk z toho má i strach. Bojíš se o sebe, ale hlavně o ostatní děti, které máš svěřené. Částečným řešením jsou asistenti, kteří už pracují i v družině. Ale taky se stává, že to nezvládá ani ta asistentka.

Máš zkušenost s asistentem pedagoga ve školní družině?

Ano, tenhle a minulý rok už mám v oddělení asistentku. Je u Adámka (jméno změněno). On má diagnostikované ADHD a poruchu učení. Má velké problémy s udržením pozornosti, pere se s ostatními a i vyběhne třeba ze třídy a bez dovolení letí do šaten a i jinam. Paní asistentka ho musí pořád hlídat, zklidňovat. Adam má asistentku na celý úvazek. Musí s ním být od jeho příchodu do školy, což bývá před sedmou, a až do odpoledne do tří hodin, kdy si ho vyzvedává maminka nebo babička.

Co tatínek, zapojuje se?

Ne, tatínek ani jiný muž se v rodině nevyskytuje. Maminka je s Adámkem sama.

Můžeš upřesnit tvoji spolupráci s asistentkou, jak fungujete?

Velice dobře. Jsem moc ráda, že ji tam mám. Při nástupu Adámka do první třídy jsme o problému nevěděli, a než se všechno vyřídlilo, tak to trvalo čtyři měsíce. Byla jsem na celou třídu sama. Před obědem v půl dvanácté mi třídu předávala paní učitelka třídní a vždycky to byl výčet toho, co Adam prováděl. Obě jsme z něj byly úplně vyřízené. S asistentkou je to o hodně lepší. Konečně si můžu bez obav dojít na toaletu a paní učitelka může učit. Asistentka Adama zklidňuje během vyučování, dohlíží na to, aby neubližoval dětem o přestávkách, aby se nic nestalo třeba na toaletách. Tohle je stejné s družinou. Při vyučování ho, pokud to Adam nezvládá, odvádí do klidové místnosti.

Jak je to časté?

Je to často. Máme pro tyto případy menší klidovou místnost, takovou hernu plnou relaxačních prvků. Jako jsou různé polštáře, míčky, žíněnka. Je tam i stoleček a hračky.

Můžeš říct, jak asistentka pracuje s Adamem v družině?

I v družině, před obědem a při obědě je Adam jak na pérku. Šije sebou a nevydrží chvíli v klidu. Při cestě na oběd je schopný se klouzat na chodbě a padat při tom. Pořád děti pošťuchuje. I v jídelně s ním musí asistentka sedět sama, protože by byl schopný všechno vylít nebo i rozbít. Někdy se vystřídáme. Já obědvám s Adamem a asistentka se stará o ostatní děti.

Proč to takhle děláš?

No ... abysme se vystřídaly. Aby si od Adama taky trochu odpočinula. Je třeba se občas střídat. Je to s ním náročné a tak...

Co je podle tebe při práci s dítětem s poruchou chování nejnáročnější?

Hm ... Teď nevím, co je nejhorší. (delší pauza) Že nikdy nevíš dopředu, co zrovna udělá, že si nemůžeš být jistá. Může to být hodinu v pohodě, a najednou mu něco přeletí přes nos a porve se. Je z toho úraz a ani asistent nestačí včas zareagovat. A k tomu zkušeností s tím už mám hodně, ale vždycky mě něco překvapí. Jdeme normálně na oběd, Adam se nám vytrhne a najednou třískne do požárního hlásiče a spustí se alarm. Dvě u něj stojíme, a přesto se to stane. (smích) Je to náročné a rozhodně asistent není spasitel. Je to pro mě obrovská pomoc, ale problémy v chování nevyřeší. Pomůže vysvětlit, zklidní, ohlídá, aby Adam neublížoval dětem.

Jak ty vidíš roli asistenta pedagoga u dítěte s problémovým chováním anebo s poruchou chování?

Asistent spíš podle mě zmírňuje ty nežádoucí projevy chování, řeší aktuální situace a věci. Ale už nedokáže odstranit příčinu. Ta je podle mě v rodině. A to asistent bohužel nenapraví. Když máme dítě, které má problémy v chování, graduje to, až se stane úraz. Zlomí jinému dítěti ruku. Mnohem rizikovější na úrazy je družina.

Proč?

Protože odpoledne už jsou děti unavené z vyučování a potřebují se nějak vybit. Jsou divočejší, těší se na to, že nebudou muset sedět v lavicích. Družina začíná cestou na oběd a to je první příležitost ke zlobení. Pak jídelna, ta je na úrazy nejhorší. Vždycky si problémové děti posazují k sobě nebo u nich sedí asistentka. Adámek jídelnu bez asistentky nedává. Musí sedět s ní. Odpolední činnosti jsou taky problém, moc se nechce zapojovat. Když čteme, tak většinou vyrušuje, a asistentka ho musí odvádět. Není schopný chvíli sedět a poslouchat. Pořád mi do čtení vykřikuje. Asistentka se s ním projde po chodbě anebo jdou spolu něco kopírovat. Pomáhat u kopírky ho baví. Když pak máme vyrábění, tak to je taky problém. Nechce se mu to většinou dělat. Asistentka ho dost přemlouvá. Většinou výrobek udělá, ale chvátá, aby to měl rychle hotové, a je mu jedno jak to vypadá. Hlavně rychle, aby si mohl jít hrát.

Jaká je jeho hra?

Co tím myslíš?

Myslím, jak si hraje, jak se zapojuje do kolektivu?

Ale i ta jeho hra je jiná než u ostatních dětí. (delší pauza) Chce si hrát s dětmi, ale oni ho dost často mezi sebe nechtějí, protože jim škodí. Vynucuje si, aby bylo po jeho, ale děti to s ním nebaví. Musí do toho vstupovat asistentka a usměrňovat ho. Nechápe, proč si

s ním děti nechtějí hrát. Je přehnaně kontaktní. Má pořád potřebu se dětmi i dospělými dotýkat a dá nám to s asistentkou hodně práce mu to vysvětlovat, že to dětem vadí. Práce s Adámkem je pro asistentku dost vyčerpávající. Když bych měla porovnat dobu, ty čtyři měsíce bez asistenta a teď s asistentem, tak je to jak nebe a dudy. Jsem opravdu ráda, že ji mám v oddělení. Jedno dítě nás dovede plně zaměstnat obě. Ty čtyři měsíce byly hrozné. Musela jsem řešit Adama téměř denně. Napadání spolužáků, pral se. Pořád se s někým pošťuchoval a hádal. Rodiče si stěžovali. Měli jsme i jeden úraz, zlomeninu. Adam neumí odhadnout míru toho, co už může ublížit. Ale na druhou stranu se ho musím zastat.

V čem?

Nemá a neměl to v životě lehké. Nechci, aby to vypadalo, že ho omlouvám. Ani se nedivím tomu, proč jeho chování je problémové. Z toho mála, co vím o jeho životě, ho lituju. Už před narozením to neměl ideální a po narození také ne. Rodina je v péči OSPODu. Po narození tam bylo i fyzické násilí. Nemůžeme se divit, že se chová tak, jak se chová. Fakt se snažím o maximální trpělivost a o to dávat mu to, co potřebuje.

A co potřebuje?

Hm ... lásku, pochvalu a hlavně zájem. V tomhle jsme s paní asistentkou zajedno. Vyžaduje neustálou komunikaci. Chce, abych se o něj zajímala. A tohle je to, co je pro nás dospělé, mě a asistentku, snad to nejnáročnější. Pořád se mu věnovat. To věnování se ... chce i po ostatních zaměstnancích školy. Vypadá to, že dospělé zdržuje od práce, pořád někomu něco vykládá a chce, aby si s ním dospělí povídali. Třeba i kuchařky.

Jaké byly tvoje první zkušenosti s dětmi s problémovým chováním?

To je právě ono. Oni ve třídách byli. Inkluze začínala, ale do družin asistenti přišli později než do dopoledního vyučování. Když jsem začínala, tak jsem měla v oddělení chlapce, který, jak jsem se později dozvěděla, byl v péči dětského psychiatra a byl medikovaný. O diagnóze jsem věděla pouze stylem jedna paní povídala, protože matka jeho projevy problémového chování odmítala se školou řešit. Prostě nespolupracovala.

Můžeš o tom říct víc?

No, bylo to hodně těžké. Pro mě nápor na psychiku, protože on se třeba nechtěl zvednout ze židle a jít s námi na oběd. Z oběda zas odmítal jít zpět do třídy, nechtěl pracovat a byl vulgární a agresivní. Já jsem se neměla na koho obrátit, protože vedení mi řeklo, že to musím nějak zvládnout. Nikdo mi s ním nepomohl. A tohle se opakovalo každý den. Vše se začalo řešit, až když měl problémy a byl neovladatelný i při vyučování. Dnes už bych tuto situaci řešila úplně jinak.

Jak?

Začala bych u výchovného poradce. Ne ... vlastně nejdřív bych to probrala s třídní, pak výchovný poradce. Pravděpodobně bych dostala do oddělení hned na výpomoc školní

asistentku, která by se mnou byla alespoň v době oběda, ale spíš až do doby, než by šel chlapec domů. A výchovný poradce by začal komunikovat s maminkou. Dnes už škola tohle řeší jinak. Má jiné možnosti, pomáhá i školní psycholog. Ten by to určitě s matkou probral a s chlapcem by pracoval.

Takže jak ty vidíš asistenta pedagoga ve školní družině? Promiň, že se ptám pořád na to samé, ale zajímá mě ten rozdíl, bez asistenta a s asistentem.

Jasně, asistent je pro mě obrovský pomocník. Parták. Já mluvím v mužském rodě, ale tuhle pozici z 99 % zastávají ženy. Pokud máme mít inkluzi a děti s poruchami nebo s problémovým chováním máme v družinách, tak k nim potřebujeme asistenta. Jenom ... jak zajistit bezpečnost ostatních dětí? A jak zajistit bezpečnost problémového dítěte? Já se nemůžu rozdvajit, aby jedna půlka hlídala chodbu, aby se tam nic nestalo, a druhá půlka s dětmi třeba četla nebo vyráběla. To prostě nejde. Asistentka mi pomáhá i jinak, připravuje mi třeba šablony na tvoření nebo se střídáme u čtení. Já ji vnímám jako velkou pomoc. Aby to fungovalo, tak musíme být tým, prostě na jedné vlně. Obě musíme předvídat a hlavně spolupracovat. Pro nějakou rivalitu tady není místo.

Jak rivalitu? Stalo se ti to někdy?

Mě ne, ale vedle ve třídě, do práce vychovatelce asistentka mluvila, kritizovala ji a bylo tam hodně dusno. Je to o lidech. Pokud si nesesnou, tak to nefunguje. Smůla je, že se to pak přenáší na klima ve třídě a děti to vycítí. Na druhou stranu musím říct, že já mám na kolegyně štěstí. Rozumíme si i lidsky, obě jsme maminky. I když moje paní asistentka má děti ještě malé, ale to vůbec nevádí.

Proč si myslíš, že práci asistenta v družině dělá?

Má malé děti a potřebuje končit nejpozději ve tři hodiny. Taky má volno o prázdninách a může být se svými dětmi. Ale taky, a to hlavně díky svým vlastním dětem, má s dětmi zkušenosti. Já na ní oceňuju rychlost, pohotovost a to, že rychle předvídá, co se může stát. Umí odhadnout Adamovo reakce. Myslím si, že dost krizových situací už zachránila (smích). Je to tím, že má ráda děti. A myslím si, že má ráda i Adama. Když není Adam ve škole, tak o něm mluví. Jako třeba, že je to škoda, že tam není, že by ho to, co děláme, třeba bavilo.

Stýkáte se s tvojí asistentkou i mimopracovně?

Jo (smích). I když ona je o osm let mladší, tak se stýkáme. Ale moc často to zas není. Máme obě spoustu práce doma. Kavárna, jednou jsem ji pozvala s dětmi k nám domů na koupačku. Pošlem si pozdrav nebo fotky z dovolené. Ona je človíček, kterého vždycky ráda vidím, a jsem smutná, když ji nevidím. (smích)

Proč?

No přece to znamená, že marodí, a já budu na Adama sama. A to je fakt mazec.

To je pravda. Jsi z toho unavená?

Ano, bývám někdy opravdu hodně unavená. A když asistentka není, tak je to dvojnásob. Bolí mě hlava. A doma si musím jít hned lehnout.

Jak relaxuješ?

Přijdu domů, dám si sprchu a na hodinu si zalezu do postele. Teprve pak jdu něco dělat. Nesnáším, když na mě někdo tu hodinu mluví. Chci mít klid. Puštěná televize vedle v obýváku mi nevadí, ale v ložnici chci klid od všech. Pak tedy samozřejmě vstanu a jdu něco dělat, večeři a tak. A to už s ostatními mluvím. Víkendy taky trávím spíš v klidu. Jezdíme na výlety, cestujeme. Ale hlučné prostředí opravdu nevyhledávám.

Přemýšlela jsi někdy, že by si ze školství odešla?

Ano, bylo to hned ten rok, co jsem začínala, a měla jsem ve třídě nezvladatelného chlapce, který mě nerespektoval. Toho, co jsem už o něm mluvila. Tenkrát jsem byla téměř rozhodnutá, že to nedám. Že musím odejít, protože jsem se bála, že ho nezvládnou a on něco udělá dětem anebo sobě. Vytočila ho i úplná maličkost. Měl i takové divné nápady, třeba maloval šibenice. Stavěl z kostek věže, a když jsem se ho ptala co to je, tak řekl, že šibenice. Pokřikoval na mě na chodbě vulgárně. Ale zatvrdila jsem se a říkala jsem si, že je to výzva a že to musím dát. Zkoušela jsem jiné metody práce s ním. Víc s ním mluvit, chválit ho. Sedat si k němu na obědě. Moc to nepomohlo, ale já jsem měla pocit, že aspoň něco dělám. Musím říct, že jsem z něj byla tenkrát hodně hotová. A do toho mě obviňovala jeho matka, že si ty problémy vymýšlím, ale to už se mě zastala výchovná poradkyně. Pak už byl konec školního roku. A tak jsem zůstala. Pak už jsem měla víc zkušeností a hlavně přišla i podpora od školního poradenského pracoviště, jako možnost konzultace se školním psychologem a hlavně možnost problémy řešit hned s výchovným radcem.

Když si to zpětně vybavíš, řešila by si to dnes jinak? Myslím ty problémy s nezvladatelným dítětem.

Ano, určitě. Už mám zkušenosti. Hledala bych oporu a radu u kolegyň a u vedení školy. Hned při prvním problému. A inkluze už je dnes také jiná než před pěti lety. Ono není pravda, že dříve děti s poruchami chování nebyly. Myslím si, že jich nebylo tolik, ale byly. Jen se na ty problémy tolik neupozorňovalo. Dnes jsou jiní i rodiče ostatních dětí. Nebojí se ozvat, sepisují třeba petice a požadují, aby škola řešila problémové chování. Obracují se na zřizovatele.

Vnímáš to jako tlak na zaměstnance, vychovatele a asistenty?

Ne, nevadí mi to. Jsem ráda, když se stane problém, že i rodiče požadují rychlé řešení. Já ho chci také řešit rychle. A jako vhodné řešení problémového chování vidím v asistentovi pedagoga. On není jen hlídač, aby se nikomu nic nestalo, ale je i pro ostatní děti jistotou. Pomocníkem.

V čem, jak pomáhá?

I s výchovou. Děti vidí, že jejich spolužák se chová jinak, nevhodně. Třeba vykřikuje. A vidí taky, jak s ním paní asistentka pracuje, co mu říká, jak ho uklidňuje. Hodně používá různé formy odměn, chválí. Pracuje nebo vlastně pomáhá i ostatním dětem a nejen při tom, když něco vyrábíme, ale i třeba při přesunech, doprovází je na kroužky, z kroužků je zase naopak přivede za námi na hřiště. Děti ji mají rádi, protože by jinak nemohly jít po kroužku ven a musely by zůstat ve sběrné třídě.

Co je to sběrná třída?

Jedno oddělení školní družiny zůstává odpoledne ve škole a vrací se do něj děti, které jsou na kroužcích nebo mají různé nástroje v zušce. Nejdou ven a čekají ve sběrce, než se jejich oddělení vrátí z pobytu venku. Asistentka pro ně ale dojde a přivede je občas za námi ven. Děti tohle vnímají hodně pozitivně.

Jak probíhá tvoje komunikace s asistentkou ohledně těchhle věcí, které se netýkají přímo dítěte s problémovým chováním?

Ale ono se ho to právě týká. Týká se ho všechno, co se v našem oddělení děje. Tedy i příchody a odchody dětí. Má mezi nimi kamarády, se kterými si venku hraje. A asistentka ho třeba vezme i s sebou, když pro děti jde. Je s ní, povídá a ona mu cestou ukazuje prostory školy. Zastavují se třeba u nástěnek nebo výstavek. Je to jen chvilka, ale pro Adama je to příležitost být s ní sám a povídat si. Není to nic negativního a pak i vidí, jak se ostatní děti v šatně oblékají a nezlobí u toho. Má možnost tu činnost jen pozorovat. I tohle jako důležitou práci asistenta, jako nácvik nebo pozorování vhodného chování ostatních. Ona mu ukazuje, jak se ostatní bez zlobení oblékají, on vidí, že to děti zvládají bez napomínání a usměrňování asistentky, a pak se sám snaží být jako oni. Prostě vidí, jak to má fungovat. A taky je za to asistentka nebo já za to pochválíme, jak to zvládají sami.

A ta komunikace s asistentkou? Jak probíhá?

Hm ... No, to tak je zase o lidech. Buď si lidsky sednete a funguje to, anebo to drhne. Taky jsem to zažila. Měli jsme krátce v družině paní, kterou ne že by práce s dětmi nebyla, ale nebyla schopná udělat nic bez toho, aby jí to někdo řekl, že to má udělat. I o nalévání polívky v jídelně jsem jí musela opakovaně říkat. Prostě byla taková, mouchy snězte si mě. A to mi vadí. Vysiluje mě to. Pak to bylo, že místo asistenta jsem měla na starosti další dítě, kterému jsem musela věci říkat opakovaně. Ale tohle byla jediná negativní zkušenost. Naštěstí moje paní asistentka nemá s ničím problém a je předvídavá. Takže si rozumíme. Stačí? ... (smích)

Jasně. Ještě se zeptám na tu práci s Adamem. Jak s ním pracujete?

Tak to už jsem trochu říkala. Já to nechávám hodně na asistentce. Pro mě je priorita bezpečnost všech v oddělení, teda Adama, ostatních dětí i nás dospělých. Aby se nic nestalo. S Adamem pracujeme podle doporučení poradny a výchovného poradce. Odměňování, smajlíky atd. ...

Můžeš být konkrétnější?

Jo..., nedošlo mi, že tomu nerozumíš. Odměňování je v práci s dětmi s poruchou chování hodně důležité. Ať už je to jenom pochvala nebo sladkost nebo i nějaká hračka za to, že se dítě chová dobře. Já vždycky říkám, že správné chování není pro dítě s problémem samozřejmostí. A my všichni ve škole ho to učíme, tak ho za to musíme taky odměňovat. Je to běh na dlouhou trať. V praxi to funguje tak, že škola prostřednictvím výchovného poradce spolupracuje i s rodiči i třeba s prarodiči. Chování dítěte se hodnotí formou smajlíka. To je buď sluníčko, nebo mračoun. A dítě denně ukazuje, co dostal. A podle smajlíků ho odměňuje doma i maminka. Pochvala, dobroty, hračka, kino. Je toho více. A jak má odměňovat, probírá i se školním psychologem. Paní učitelka dává smajlíky za dopolední vyučování a já nebo asistentka dáváme smajlíky za odpolední družinu.

Jak na to reaguje?

Za sluníčko je úsměv, ale když dáme mračouna, tak jsou to dost často negativní silné emoční reakce. Adam se za mračouna i vzteká. Pláče. Někdy se i zasekne a nechce odejít domů. Vždy je to o tom s ním klidně mluvit, vysvětlovat mu to, co bylo špatně, za co mračouna dostal. Třeba za to, že se válel po zemi v jídelně.

Ještě praktikujete jinou metodu než hodnocení a odměňování?

Ano, určitě, ukazovat mu, jak to má být správně. Chválit jiné děti, aby viděl, že ostatní dostanou pochvalu za dobré chování, a chtěl být jako oni. Někdy se to docela daří. Ještě s ním hodně mluvíme obě, a nejen o chování, ale projevujeme zájem o to, co zajímá jeho. Tohle je dost náročné, on je vypravěč...

Napadá tě ještě něco, co je pro tebe v souvislosti s prací asistenta pedagoga důležité? Něco, na co třeba nepřišla řeč.

... (delší pauza) Já teď nevím. Tak třeba moje asistentka funguje jako důsledná maminka, ale to já asi taky. Výchova. Nebavily jsme se o výchově. Vychováváme svoje vlastní děti, děti ve škole a asistent do toho všeho nějak zapadá. Bez něj by to prostě nešlo. Máme inkluzi, tak musíme mít i asistenta. Vzpomínám si na jednu větu z nějakého školení. Nehledat to, proč to nejde, ale hledat to, jak by to mohlo jít. A na to je asistent. Hledáme pořád, jak to udělat, aby to šlo. Na určitý situace není manuál, je to o empatii, možná i soucit, důslednost a spousta dalších věcí, co mě teď nenapadají. Ale s každým dítětem s poruchou chování je to běh na dlouhou trať a je dobře, že na té trati je nás na to jedno dítě víc.

Moc ti děkuji za rozhovor. A ať se ti v práci daří.

Příloha IV: Přepis rozhovoru (Hanka)

Co by jsi o sobě řekla? O tom, kdo jsi.

Jsem vychovatelka ve školní družině. I věk? (smích)

Jak chceš. (smích)

Je mi 43. Mám dvě děti. Jsem vdaná. Studium?

Můžeš klidně o sobě, o dětech, o rodině.

To nechci. (smích) Radši to profesní.

Dobře, tak se budeme bavit o profesi.

Takže mám vystudovanou střední pedagogickou školu, předškolní a mimoškolní pedagogika.

Kde?

V Prachaticích. A potom speciální pedagogiku na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity tady v Českých Budějovicích. Bakalářské studium dálkovou formou. Jenom bakalářský, protože magisterský tady není v Budějovicích návaznost.

A jak dlouho pracuješ jako vychovatelka a kde?

Jedenáct let na základní škole. Je to větší sídlištní škola (název školy).

A jak jsi se vůbec k profesi vychovatelky dostala, jak tě to napadlo? Proč jsi šla studovat střední pedagogickou školu?

No, tak asi úplně mě to ve čtrnácti letech nenapadlo. To tě samotnou nenapadne, že chceš studovat pedagogickou školu. Ale v rodině jsme všichni učitelky, takže mi to nařídily, že půjdu studovat pedagogickou školu. (smích)

Bavila tě škola?

Škola mě bavila, ale nebavil mě tam ten systém. Je to hodně náročný, a úplně zbytečně.

Co konkrétně tě na té škole bavilo?

Bavily mě ty výchovy. Tělocvik, literární výchova. Naopak mě nebavily výtvarné práce, které jsme měly hodně náročný. To bylo pomalu až jak na malíře. Hodně do hloubky. Myslím si, že na střední školu je to zbytečně náročný. Zbytečně do hloubky. A vystačíš si s tím samým i na vysoké škole. A neříkám to jenom já. Teď to studuje kamarádka dcera a říká to samé. Vem si, že už je to skoro dvacet let, co jsem pryč, a ona říká, že to tam je jak za komunismu. Náročný a zbytečně. Furt to jede ve stejných kolejích, každý profesor si myslí, že ten jeho předmět je ten nejdůležitější.

Když jsi dělala bakalářské studium, to už bylo jinak? Proč zrovna speciální pedagogika?

Tak abych měla širší možnosti uplatnění, protože kdybych šla studovat jenom vychovatelství, tak můžu být zase jenom v družině.

Po střední škole, pracovala jsi hned v družině?

Ne, nastoupila jsem do školky jako učitelka. Já mám splněnou kvalifikaci i na školku. Ta střední škola byla zaměřená hlavně na školky, na tu předškolní pedagogiku. Okrajově jsme měly praxi i jako vychovatelky v družině.

Připravovali vás už tenkrát i na práci s dětmi, které mají problémy v chování a poruchy chování?

Vůbec ne. Před těmi dvaceti lety se nic takového o speciální pedagogice neučilo. Neznaly jsme to. Takže na nějaký poruchy chování jsme nebyly připravený vůbec.

Když jsi tenkrát nastoupila do školky, byly tam už děti s poruchami chování?

Myslím si, že ne. Buď jsem to jako osmnáctiletá holka nevnímala, ale určitě jsme to tenkrát neměly takové, jako je to teď.

Ty jsi pracovala ve školce a i někde jinde?

Pak jsem dělala vychovatelku na internátě a i mimo obor nějaký čas jsem dělala v cestovní kanceláři. Ale kvůli mateřské jsem odešla a pak už jsem se tam nevrátila kvůli dětem. Šla jsem zpátky do školství. A začala jsem pracovat jako vychovatelka v družině. Víš co, je tu výhoda prázdnin. Můžu být s dětmi doma. To jinde není.

Takže jsi hned po mateřské začala pracovat na plný úvazek?

No ... přesně tak. Ano, na plný úvazek. Mladšímu dítěti byly dva roky.

Bylo to těžké to skloubit?

Jo, musela se zapojit celá rodina, i manžel.

A co tvoje současná práce? Jaké máš děti?

Mám jenom samé prvňáčky. Ty nejmenší děti.

A máš v oddělení děti s poruchami chování? A jak to probíhá, zvládáš to?

Mám je ve třídě. A zvládám (smích). Musím. Co mi zbývá. Je to moje práce. Někdy je to hodně náročné, jsem unavená, bolí mě hlava. A jindy je to zase bez problémů.

Když jsi studovala bakalářské studium, tam už příprava na práci s dětmi s poruchou chování byla?

Ano, každý semestr jsme probírali jednotlivé poruchy a postižení. Jeden semestr to bylo sluchové, pak zrakové postižení i poruchy chování.

Máš v oddělení asistenta pedagoga?

Ano, mám chlapce Vaška (jméno změněno), který má diagnostikované ADHD a k tomu neustále vyžaduje pozornost. Myslí si, že jsme tam všichni jen pro něj. K tomu je někdy agresivní. Od začátku školní docházky ubližoval dětem, rodiče se stěžovali. Nedá si to vysvětlit. Děti se ho bojí.

Můžeš popsat, jak to všechno od začátku školního roku probíhalo? Jak jsi to ty vnímala?

Tak dostala jsem oddělení prvňáčků. Jsou to děti ze dvou prvních tříd. V družině máme vyšší počty dětí, než jsou běžné první třídy. Takže já mám celou jednu první třídu a z další první třídy mám osm dětí. No a problémy začaly hned druhého září. Vašek přišel, a nikdo nevěděl, že má poruchu chování. A ono to gradovalo. Nedodržoval pravidla, vykřikoval, utíkal třeba z oběda. Nerespektoval mě. Byl hlučný, děti šťouchal a kopal. Vymýšlel si, že ho někdo bouchá, takže i lhaní. Větší problémy byly při výuce. Paní učitelka z něj byla hotová. Nemohla v klidu mít výklad. Nevydržel sedět v lavici, v prostředku hodiny se zvednul a začal lítat po třídě a vykřikoval. Nebudu, nechciííí. To bylo na denním pořádku. Vše vygradovalo, když po týdnu školy o přestávce uhodil holčičku, která pak měla bouli a podezření na otřes mozku.

Jak se to řešilo?

Třídní informovala maminku. Byla svolaná výchovná komise. A naštěstí máme výbornou spolupráci se školním poradenským pracovištěm. Takže u jednání s matkou byl i školní psycholog, který mamince doporučil vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Matka tenkrát řekla, že měli už problémy ve školce. Na dotaz, proč to neřekla už při zápisu, řekla, že neví. Vašek měl už asistenta pedagoga ve školce, ale my jsme o tom nevěděli. Tohle mě fakt hodně naštválo, protože tomu úrazu šlo předejít.

A jak?

Už mohl být vyšetřený dávno před nástupem do první třídy a asistenta by měl od prvního dne. Takhle tam byla časová prodleva a stal se úraz.

Kde vidíš chybu?

V matce, určitě v matce. Měla nás informovat. A taky nechápu, proč nemůže školka nebo poradna předat informace do školy a řešit to včas. Je to fakt od nich nezodpovědný. Já chápu, že asi nikdo nic nezanedbal. Že se asi tyhle informace dál předávat nemusí, že to není povinnost. Ale tak je to špatně nastavený, když nám přijde dítě s už diagnostikovanou poruchou chování do první třídy a je bez asistenta, když už ho mělo ve školce. To je pro mě nepochopitelný. Měla tam být ta návaznost, když už měl asistentku v mateřské škole, tak ji měl asi přes poradnu dostat rovnou do základní školy. A to tam vůbec nebylo. Takže už po dvou dnech jsme věděli, že to bude problém.

Jak tohle na tebe působí? Stává se to běžně?

Ne, je to výjimka. Úraz dítěte mě vždycky mrzí. A tomuhle šlo předejít. Cítím se z toho všeho hodně unavená, a to je teprve konec září. Sice jsem už dostala asistentku, ale mělo to být od samého začátku.

A jak to s asistentkou probíhalo? Kdy ti začala pomáhat?

Tak ona pomáhá hlavně Vaškovi. Ve škole máme kromě asistentů pedagoga i školního asistenta. Takže školní asistentka nemá žádné konkrétní dítě, u kterého by asistovala, a může proto být tam, kde je nejvíc třeba. Nejdřív jsem měla v oddělení ji a pak, když znovu proběhlo vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, tak už mám asistenta pedagoga. Pomáhá teda Vaškovi, většinou se věnuje jemu, co se týče sebeobsluhy, když má někam dojít a přejít, tak ho musí hodně hlídat. Protože on je zákeřný a ubližuje ostatním dětem.

Bylo pro tebe těžké si zvyknout na to, že máš ve třídě dalšího dospělého?

Ne, já už jsem měla asistenta pedagoga v oddělení vloni. Protože vloni jsme takovéhle žáky s poruchou chování měli dva. A asi si na to člověk zvykne.

Když porovnáš ten loňský rok a letošní. Vidiš nějaké změny v přístupu k asistentovi pedagoga?

Jak jako?

Myslím, jako v tom procesu vyšetření dítěte a přiznání podpůrného opatření a personální pedagogické podpory asistenta pedagoga.

Jo, tam rozdíly byly v rychlosti. Vloni to trvalo půl roku, než jsme dostali asistenta, a letos to bylo rychlejší, trvalo to měsíc. Ale zase na druhou stranu, Vašek už byl vyšetřený ve školce, takže asi tím byl ten proces rychlejší. I ten loňský rok byl pro mě hodně náročný. Mít v oddělení dvě obtížně zvladatelné děti s poruchami chování, je očištec. Ale jinak musím říct, že se mi to vlastně opakovalo. Byla to podobná situace. V září vloni i letos přišel žák s poruchou chování, a nikdo o té poruše nevěděl. Podobná situace. A je to obdobné i s tím, že poruchu chování mají diagnostikovanou dvě děti v oddělení, Vašek a Jiřík, a jsou na sebe jak magnety. Problémy řeší pětma, ubližují sobě a pak i ostatním spolužákům. Minulý rok jsem taky měla dva chlapce s poruchou chování. A bylo to o to horší, že jednoho z nich odmítli rodiče nechat vyšetřit, ale asistentku jsme dostali k tomu druhému. A co je ještě letos jiné, jsou rodiče ostatních dětí. Oproti loňskému roku se hodně, až nekompromisně, ozývají. Chtějí, aby škola jednala a problémové chování řešila. Takže si i myslím, že stížnosti rodičů celý proces urychlily.

Jak to tedy probíhá teď? Myslím, jak asistentka spolupracuje s tebou a s Vaškem? Museli jste se nějak sehrávat?

Víš co, je to o tom člověku, který ti tam přijde. Jak on je nasměrovaný k těm dětem, jak je schopný to zvládnout nebo nezvládnout a sám jak chce. Každý je jiný a někomu to jde líp, hůř, víc se snaží, míň se snaží. Je to o tom, jak se ten člověk staví k práci. Jestli ji vidí

a chce, anebo se mu nechce a dělá jen to, co musí. Děti lenost a nevšímavost vycítí. Dávají to najevo. A pokud je asistent lenivý, tak to nefunguje. Taky jsem to zažila, ale už dříve. Ted' mám štěstí, mám šikovnou asistentku, která se Vaškovi maximálně věnuje. Je pořád s ním. Téměř se od něj nehne. Při cestě na oběd, v jídelně u něj sedí a pak i ve třídě. I venku je u něho. A pokud si Vašek hraje s ostatními, tak se těch her buď sama účastní, nebo stojí vedle a sleduje ho. Lidsky jsme si sedly. Občas ji taky vystřídám a jsem u Vaška já, aby i ona měla trochu změnu. Pak pracuje s ostatními dětmi, třeba jim čte nebo dělá jinou řízenou činnost. Vidím na ní, že je z Vaška taky unavená. Spolupracujeme a vyhovíme si.

Ještě se vrátím k tomu, že i ted' máš tedy dva chlapce s poruchou chování. Jeden je Vašek a druhý Jiřík, který má asistentku od září?

Ano, ale zase on ji má jen na dobu školního vyučování, takže tam není ta návaznost na školní družinu. Rozumíš. Já si myslím, že při školním vyučování sedí v lavici, ona mu sice dopomáhá, ale kromě tělocviku tam nejsou žádné přesuny. A tyhle děti, Jiřík má částečný autismus a ADHD, mají právě problémy při přesunech. Když se přechází do jídelny a v jídelně, do šatny, na kroužky. A nejsou schopné to samy zvládnout.

Kde vidíš největší problémy, rizika?

Jako u koho?

U těchhle dětí s poruchami chování. Co se týče školní družiny, v jakých aktivitách?

Přesuny a potom je to spontánní činnost. Protože jakmile mají spontánní činnost, tak jsou jak utržený ze řetězu. Neumí si sami hrát. Potřebují pořád někoho k sobě. A s vrstevníky si málo hrají, moc si nerozumí. Ale záleží to na tom, jakou mají poruchu. Oni to řeší tak, aspoň z mojí zkušenosti, fackama a mlácením, anebo naopak nezájmem. Anebo, co tam máme toho Jiříka, tak ten má pořád stereotypní hru. Hraje si pořád s jednou hračkou. Nechce ji nikomu půjčit.

S asistentkou praktikujete střídání rolí?

Sice jsem říkala, že ji občas vystřídám, ale je to opravdu jen na chvíli. Spíš pokud na ní vidím, že si potřebuje odpočinout. Takže bych řekla, že střídání rolí, kdy by ona vedla třeba celou hodinu řízenou činnost, tak to ne. Máme tam ty děti dvě a oni opravdu potřebují jednoho člověka jen pro sebe. Ted' mám asistentku, která dětem dopomáhá, ale tím způsobem, že jí nemusím ani nic říkat. Baví ji to, sama vidí, co je třeba, a zvedne se a udělá to. Ale takhle to každá asistentka nedělá. Mám štěstí. A i kluci mají štěstí, že ji máme.

Ještě bych se tě zeptala na tvou asistentku, jaké má vzdělání?

Vím jen, že má vysokoškolské vzdělání, má vystudovanou pedagogickou fakultu a víc nechci specifikovat. Pracovala jako učitelka. Pak nějakou dobu po mateřské dělala mimo obor. A hned jak se naskytlá příležitost, tak se zase do oboru vrátila.

Takže zkušenosti s dětmi s poruchou chování má?

No, když jsem se jí ptala, tak při studiu se se speciální pedagogikou nesetkala. Ale pak už v praxi s těmihle dětmi pracovala. Ale ono je to o tom člověku.

Při tvém bakalářském studiu speciální pedagogiky bylo něco, co tě překvapilo? Něco, co jsi nečekala?

No ... Nečekala jsem, že to bude tak náročné. Že to bude tak obsáhlé, opravdu i při tom kombinovaném studiu musí člověk absolvovat rozsah praxe i v tom rozsahu jako při denním studiu. Bylo náročné to časově zvládnout s povoláním i s rodinou. To mě překvapilo, ale zase když projdeš tou praxí, tak si o tom uděláš obrázek. Celkově o speciálním školství, co by tě bavilo víc a tak. Přínos to pro mě mělo v tom, že už znám procesy, jak postupovat v případě různých poruch chování a hendikepů dětí. Jaké volit přístupy k dětem se speciálně vzdělávacími potřebami. Zase ale musím říct, že na škole, co pracuju já, jsou převážně poruchy chování. Jiné speciálně vzdělávací potřeby jsem tu snad ještě neměla. Tím myslím třeba děti s tělesným, zrakovým nebo sluchovým hendikepem. K těm je pak zase úplně jiný přístup než k dětem s poruchami chování. Mají úplně jiné potřeby a i asistent má k nim jiné přístupy.

Máš pocit, že dětí s poruchami chování přibývá?

Mám jedenáct let praxe a na té konkrétní škole, kde pracuju, těchto žáků přibývá.

Proč myslíš, že to tak je?

Je to v první řadě v rodinách, větší nárůst nefunkčních. Více rozvodů, nebo spíš více neúplných rodin. Ale i společností. Tím, že se zrušily některé speciální školy.

No, ony se nezrušily úplně.

Ne, to ne, ale jsou pro těžší typy speciálně vzdělávacích potřeb. Mnohem víc dětí s těmahle potřebama je v normálních školách díky inkluzi.

Medikace dětí s poruchami chování, máš s ní zkušenost?

Ano, problém je, když ji rodiče odmítají. Na jednu stranu to chápu, ale rozdíl je obrovský. Minulý rok jsme měli chlapce, kterému jsem pak už medikaci podávala já. A rozdíl v intenzitě toho nežádoucího chování byl obrovský. Myslím před medikací a pak, když se mu začala medikace podávat. Celkově se zklidnil a už to s ním šlo.

To je možné, že medikaci podává vychovatelka?

Ano, ale musí být písemný souhlas ředitele a zákonných zástupců dítěte.

Kdo mu mediaci předepisoval?

Navštěvoval dětského psychiatra. Léky předepisoval psychiatr, který přímo doporučil dávkování a to, že léky může podávat škola. Musí s tím souhlasit zákonný zástupce, ředitel a o podávání léků se vede písemná evidence.

Co je pro tebe nejnáročnější při práci s dětmi s poruchami chování?

Přesuny do jídelny, v jídelně, na kroužky, na pobyt venku. Ty děti to těžce zvládají a válí se tam po zemi, odpoledne jsou už unavený. Nechtějí moc spolupracovat. Odpoledne už to určitě graduje, a proto si myslím, že u těchto dětí je asistent pedagoga důležitější ve školní družině.

Jednáš taky s rodiči?

Taky, aby věděli, jaký byl problém, co se stalo.

Je u toho, když jednáš s rodiči, i asistent?

Ne, asistentka v družině s rodiči nejedná. Problémy a informování rodičů řeším já. A když je problém větší, trvalejší, tak to řeší výchovná komise, kde je výchovný poradce, školní psycholog, třídní učitel a zákonní zástupci dítěte. Já potom řeším jednotlivé informování rodiče o chování dítěte. Ať už řeším aktuální problém nebo jen průběžně informuji o chování. Cele školní poradenské pracoviště probírá chování a problémy dítěte s rodiči, říkají, jak by to mělo být, domlouvají se, jak budou postupovat dál, a pak mi přes třídní učitelku předají informaci a instrukce, jak mám s dítětem já i asistentka pracovat, co je potřeba dělat, jak hodnotit jeho chování, jaké metody a postupy používat. I výchovný poradce nám ty instrukce dává. Je to o spolupráci. Já na tu výchovnou komisi chodit nemůžu, protože mám odpoledne družinu. Ale spolupráce probíhá, všichni o tom víme, seznámíme se s tím.

Navštěvovala jsi ty sama někdy psychologa?

(smích) Ne. Já zatím ne. (smích)

Dotýká se tahle náročná práce i tvého osobního života? Třeba rodiny?

Asi jo. Někdy jsem unavená a pak je to náročné, když přijdeš domů a musíš ještě fungovat. U svých dětí fungovat. Už jsem pak večer unavená.

Jak relaxuješ?

Lehnu si, odpočívám, koukám na seriál, čtu. Chodím na procházky sama. Nejradši sama. Nevyhledávám společnost hodně lidí. Neláká mě být tam, kde je hodně lidí.

Takže relaxace při nakupování ne?

No, to vůbec, davy lidí mi vadí. Ne že bych nešla nakupovat, ale nevyhledávám to. Spíš od toho utíkám. Na gaučik do klidu, televizi příjemně potichu. První, co udělám, když přijdu domů, je kafe a klid. Chvilí si sednout, vypít kafe v klidu a pak až můžu něco dělat.

Co je na práci s dětmi s poruchou nejobtížnější pro tebe, ne pro ně nebo pro ostatní, ale pro tebe?

Vydržet to psychicky. Abych byla klidná a vyrovnaná, aby to neodnášely ty ostatní děti, který za to nemůžou. Který se snaží být v klidu a hodný.

V čem je asistent pedagoga pro tebe nejvíc přínosnější a naopak?

No ...

V čem ti uleví a naopak?

Přesuny. Když jsem neměla asistentku, tak jsem to všechno musela zvládat sama. Všude jsem s Vaškem musela jít. Třeba i toaleta, není schopný to bez problému zvládnout. Oni ty děti to ubližování nedělají před tebou, snaží se to dělat skrytě. Dál převlékání, šatní skříňky, kde se do nich zavíraly a zamykaly. A pak jídelna.

A ruší tě třeba někdy asistent?

Ne, to ne, vůbec. Já si hodinu vedu sama. Já si vedu řízenou činnost, třeba četbu, a děti u toho mají práci. A asistentka sedí u Vašíka a zklidňuje si ho. Věnuje se jemu. Když má nepřiměřené reakce, třeba začne při četbě vykřikovat anebo se válet po zemi, tak ho asistentka na chvíli odvede, projdou se spolu po chodbě nebo jdou do klidové místnosti a pak se vrátí. Nebo ho neodvádí a zkouší ho zklidnit ve třídě tím, že mu šeptá: „Neruš, paní vychovatelka čte, pšt...“ A zkouší ho zklidnit šepotem. Říká mu, že děti taky poslouchají a musí se být zticha, aby slyšely.

Když čteš, dáváš mu možnost, aby si vybral, jakou by chtěl knížku?

Ne, my čteme na pokračování anebo tematicky. To by pak chtěl každý, a prostě čteme tematicky. Děti se tomu přizpůsobují. Ale taky někdy jim řeknu, ať si přinesou vlastní četbu, tak pak jim z jejich knížek i já čtu. Ale to není moc často. Podle mě dítě s poruchou chování má tu poruchu i při té četbě, takže mu je podle mě úplně jedno, co se čte. Tohle je aspoň moje zkušenost u vícero takovýchhle dětí. Prostě, když to nejde, tak se jde s asistentkou projít po schodech po chodbě. To měl stavy, že jsem četla perníkovou chaloupku, a holoubek letěl, a Vašík mi začal po třídě lítat jako holoubek a řval u toho, a bylo po čtení. A pak jsem se na tu chodbu musela jít uklidnit já. (smích) Lítal jako holoubek (smích). Tyhle děti se už odpoledne nevydrží soustředit, a bez asistenta bysme to rovnou mohli ukončit. Je to při jakékoliv řízení činnosti. Asistentka je tam u těch dvou konkrétních dětí, obchází je, dělá to s nimi. Nebo je vezme si odpočinout mimo třídu, kde se protáhnou. Do odpočinkové místnosti, kde jsou relaxační pomůcky, koberec, různé polštáře a hračky.

Jaký je tvůj názor na inkluzi? Ty jsi profesně zažila dobu před inkluzí.

Můj názor je takový, že my s tím nic neuděláme. Že se tomu musíme přizpůsobit a jediné, co máme na pomoc, je asistent. Musíme se přizpůsobit, naučit se s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami pracovat a zvládat to.

Máš to nějak zohledněno, třeba v počtu dětí ve třídě?

Ne, máme plné počty dětí ve třídách, 29–30 dětí, včetně dvou dětí s poruchou chování. Inkluze moc školní družinu neřeší. Mrzí mě to, že se prioritně řeší školní vyučování, tam

už ty úlevy v nižším počtu žáků jsou. A tohle je rozdíl oproti speciálním školám. Ty mají nižší počet žáků ve třídách, třídy jsou tomu uzpůsobené. Mají speciální pomůcky a je tam na ty děti více pedagogů.

Co by si ty jako člověk z praxe navrhovala změnit, aby inkluze fungovala lépe?

(smích) Když už inkluze, tak vyčleněné třídy pro tyto žáky s různými specifickými vzdělávacími potřebami. Tam už třeba jeden speciální pedagoga a více asistentů. Menší počet dětí. Nebo skupinky. Matematiku se speciálním pedagogem a ostatní předměty normálně se třídou. Snížit pro tyto děti počet hodin. Aby měly během dne více odpočinku. Třeba nemít na druhém stupni druhý jazyk a volitelné předměty nebo výchovy. Ale aby to bylo individuální. Aby se i škola a i družina přizpůsobila jejich potřebám, jako je snížení objemu učiva a více odpočinku. A v družině bych snížila počty žáků. Když tam mám dítě s poruchou chování, tak menší počet dětí celkově. A i bych na družinu změnila prostory. My máme normální školní třídu, kde jsou lavice a malý prostor za nimi na hru. Ale děti s těmihle poruchami potřebují spíš hernu a odpočinkovou místnost než malý prostor s lavicemi. Relaxační pomůcky, a hlavně potřebují menší kolektiv. A pokud to i tak nejde, tak samostatnou relaxační místnost, kde se s asistentem zklidní.

Jasně, a co by si ty potřebovala?

Mě pomůže hlavně asistent. Protože děti s poruchou chování nemůžeš vyčlenit z kolektivu a musíš je vzít třeba do kina a tam to bez asistenta kvůli bezpečnosti nejde. Ale ono je to i pro tu asistentku náročné. Když se s ní o tom bavíš, tak i ona toho má po celém dni dost.

Myslíš, že by bylo řešením asistenty střídat?

No, já nevím. Zase třeba u nás ti vedení řekne, že chtějí, aby u toho dítěte byl jeden konkrétní člověk. Od rána do večera. Ale to je taky otázka, jestli to dlouhodobě ten člověk vydrží. Já bych to asi nevydržela u něj být osm hodin denně.

Napadá mě to střídat třeba po dnech. Jeden u jednoho dítěte, pak u jiného?

To je případ od případu, ale spíš si myslím, že tohle by těm dětem vadilo. Asistentům ne, ale dětem jo.

Děkuji ti moc, za čas, který jsi mi věnovala.

Abstrakt

ŠVANDOVÁ, Marie. *Asistent pedagoga ve školní družině a děti s poruchami chování*. České Budějovice, 2023. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Klíčová slova: asistent pedagoga, vychovatel, školní družina, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, poruchy chování, ADHD, porucha pozornosti s hyperaktivitou, výchova

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce je zjistit, jak asistenti pedagoga a vychovatelé ve školní družině uvažují o výchově dětí s poruchami chování a problémy v chování. První kapitola se snaží rozlišit poruchy chování a problémy v chování, vymezuje etopedii a definuje poruchy chování, jejich etiologii a diagnostiku. Druhá kapitola se zabývá inkluzivním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vymezením pozice asistenta pedagoga z hlediska legislativy České republiky. Třetí kapitola je věnována kvalitativnímu výzkumnému šetření, které se snaží za pomoci fenomenologického rozhovoru přiblížit, jaká je zkušenost asistentů pedagoga a vychovatelů ve školní družině s výchovou dětí s poruchami chování a problémy v chování. Poznatky z vlastního výzkumu jsou porovnávány s teorií uváděnou v odborné literatuře. V závěru jsou vyvozena doporučení pro pedagogickou praxi.

Abstract

Pedagogical assistant in after-school club and children with behavioural disorders.

Keywords: pedagogical assistant, after-school club, educator, pupil with special needs, behavioural disorders, ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, education

The main research objective of this thesis is to find out how pedagogical assistants and educators in after-school clubs think about educating children with behavioural disorders and behavioural problems. The first chapter attempts to distinguish between behavioural disorders and behavioural problems, defines ethopedics and behavioural disorders, their etiology, and diagnostics. The second chapter deals with inclusive education for students with special needs and defines the position of teaching assistants in terms of Czech legislation. The third chapter presents qualitative research consisting of four phenomenological interviews. The research aim is to explore and understand the experience of pedagogical assistants and educators in after-school clubs educating children with behavioural disorders and behavioural problems. The findings of the research are compared with the theory presented in the professional literature, and, in conclusion, recommendations for educational practice are suggested.