

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

## Bakalářská práce

2023

Jitka Svatošová

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**ROLE ASISTENTA PEDAGOGA PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ  
S PORUCHAMI CHOVÁNÍ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Autor:** Jitka Svatošová

**Studijní program:** Speciální pedagogika

**Vedoucí práce:** Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

**Oponent práce:** Mgr. Martin Kaliba Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Jitka Svatošová

**Studium:** P20K0371

**Studijní program:** B0111A190019 Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciální pedagogika

**Název bakalářské práce:** **Role asistenta pedagoga při vzdělávání žáků s poruchami chování**

**Název bakalářské práce AJ:** The role of a teaching assistant in the education of pupils with behavioral disorders

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se zaměřuje na roli asistenta pedagoga při vzdělávání žáků s poruchami chování. V rámci teoretické části práce budou popsána základní definiční východiska sledované problematiky - role, kompetence a význam asistenta pedagoga ve škole, popsány poruchy chování u žáků, role asistenta pedagoga s žáky s poruchami chování a možnosti spolupráce s učitelem.

V rámci empirické části práce bude využita kvalitativní výzkumná strategie, technika polostrukturovaného rozhovoru s asistenty pedagoga.

HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN isbn978-80-262-1523-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-2697-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN isbn978-80-88163-12-1.

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

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN isbn80-210-3532-3.

**Zadávací pracoviště:** Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 9.12.2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Role asistenta pedagoga při vzdělávání žáků s poruchami chování vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce Mgr. Zuzany Truhlářové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 20. 6. 2023

Jitka Svatošová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Zuzaně Truhlářové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a ochotu, věcné připomínky, doporučení a konzultace. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace, a v neposlední řadě mé rodině za podporu při studiu na vysoké škole.

## **Anotace**

SVATOŠOVÁ, JITKA. *Role asistenta pedagoga při vzdělávání žáků s poruchami chování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 87 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na roli asistenta pedagoga při vzdělávání žáků s poruchami chování. V rámci teoretické části práce budou popsána základní definiční východiska sledované problematiky – role, kompetence a význam asistenta pedagoga ve škole, popsány poruchy chování u žáků, role asistenta pedagoga s žáky s poruchami chování a možnosti spolupráce s učitelem.

V rámci empirické části práce bude využita kvalitativní výzkumná strategie, technika polostrukturovaného rozhovoru s asistenty pedagoga.

Klíčová slova: ADHD, asistent pedagoga, poruchy chování, spolupráce s učitelem

## ANNOTATION

**Svatošová, Jitka.** *THE ROLE OF A TEACHING ASSISTANT IN THE EDUCATION OF PUPILS WITH BEHAVIORAL DISORDES.* Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 87 pp. Diploma Dissertation/Bachelor Degree Thesis.

The role of the teaching assistant in the education of pupils with behavioural disorders

The bachelor's thesis focuses on the role of a teaching assistant in the education of pupils with behavioural disorders. In the framework of the theoretical part of the work, there will be described the basic definitional starting points of the monitored issue – the role, competence and meaning of the teaching assistant in the school, behavioural disorders in pupils, the role of a teaching assistant in the education of pupils with behavioural disorders and the possibilities of cooperation with the teacher.

In the empirical part of the work there will be used a qualitative research strategy and the technique of semi-structured interviews with teaching assistants.

Keywords: Teaching Assistant, Attention Deficit Hyperactivity, Specific Behavioral Disorders, Cooperation with the teacher

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská/diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 20. 6. 2023

Podpis studenta: [Svatošová Jitka](#)



## Seznam použitých zkratk

ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

AP – asistent pedagoga

DVO – dílčí výzkumná otázka

HVO – hlavní výzkumná otázka

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí

PAS – porucha autistického spektra

PPP – pedagogická psychologická poradna

SPCH – specifické poruchy chování

SPU – specifické poruchy učení

ŠPZ – školské poradenské zařízení

TO – tazatelské otázky

## Obsah

Úvod.....	12
1 Asistent pedagoga .....	13
1. 1 Definiční vymezení profese asistent pedagoga .....	13
1. 2 Legislativní ukotvení asistenta pedagoga .....	14
1. 3 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga .....	15
1. 4 Náplň práce asistenta pedagoga .....	16
1. 5 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem .....	17
1. 6 Rizika profese spojená s rolí asistenta pedagoga .....	18
2 Poruchy chování .....	20
2. 1 Klasifikace poruch chování .....	20
2. 2 Příčiny poruch chování .....	23
2. 3 Nejčastější projevy poruch chování .....	24
3. Specifické poruchy chování .....	26
3. 1 ADHD (Attention Deficit Hyperaktivity Disorder .....	27
3. 2 Možné příčiny a projevy u žáků s ADHD .....	27
3. 3 Role asistenta při vzdělávání žáků s poruchami chování a ADHD .....	29
4. Stupně podpory žáka.....	30
4. 1 Základní škola zřízená podle §16 odst. 9 školského zákona .....	31
5. 1 Cíl výzkumu.....	32
5. 2 Výzkumné otázky .....	32
5.3 Transformace dílčích výzkumných otázek do tazatelských otázek .....	33
5. 4 Metodologie výzkumu .....	36
5. 5 Metody a průběh získávání dat .....	37
5. 6 Charakteristika výzkumného souboru .....	37
5. 7 Etika výzkumu .....	38
6. 1 První dílčí výzkumná otázka.....	39

6.2 Druhá dílčí výzkumná otázka .....	42
6.3 Třetí dílčí výzkumná otázka .....	44
6.4 Čtvrtá dílčí výzkumná otázka .....	47
7. Závěr výzkumného šetření a doporučení pro praxi .....	50
9. Zdroje.....	54
10. Seznam příloh .....	57

## Úvod

Role asistenta pedagoga nabývá v současné době na významu, a to především vzhledem ke stále častějšímu inkluzivnímu vzdělávání. Sama jsem několik let v této pozici pracovala a mám tedy k této profesi blízko. I proto jsem si tuto dnes velmi důležitou pedagogicky využívanou profesi zvolila za téma své bakalářské práce. Zajímalo mě, jak asistenti pedagoga vnímají svoji roli při pedagogické činnosti s žáky s poruchami chování.

Bakalářská práce obsahuje dvě na sebe navazující části, tedy část teoretickou a empirickou.

Teoretická práce je v první kapitole zaměřena na vymezení pojmu asistent pedagoga, historii této profese, nutné kvalifikační předpoklady a náplň této profese jako takové. Zabývat se také budu spoluprací asistenta pedagoga s vyučujícím, konkrétně popisem a formou spolupráce mezi nimi, ale také s případnými riziky, které tato profese může přinášet.

Druhá kapitola teoretické části je konkretizována pojmem poruchy chování, kdy definuji jejich klasifikaci, nejčastější projevy a příčiny.

V třetí kapitole teoretické části mé práce se zaměřím na specifické poruchy chování a diagnózu ADHD. Budu se zabývat jejich příčinami a projevy a možnostmi pomoci ve vzdělávacím procesu, a to buď formou podpůrných opatření nebo využitím asistenta pedagoga nebo oběma formami dohromady.

V empirické části mé práce, která vymezuje cíle výzkumu, popisuje jeho metodologii a průběh získávání dat, dále charakterizuje výzkumný soubor a interpretuje výzkumné otázky, je používán ke zjištění výsledků kvalitativní výzkum pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumné otázky jsou stěžejním pilířem pro získání odpovědi na cíl mé bakalářské práce.

Pevně věřím a jsem přesvědčena, že výsledky mého výzkumu mohou přispět asistentům pedagoga při jejich každodenní práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistenti pedagoga jsou velmi důležitou a potřebnou skupinou pedagogických pracovníků, která velmi ulehčuje a pomáhá ve vzdělávacím procesu nejenom žákům, ale i pedagogům.

# 1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který ve spolupráci s učitelem pomáhá při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

*„Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, a je tedy zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním posláním asistenta pedagoga je podpořit integraci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu“ (Žampachová, Čadilová, 2021 str. 6)*

## 1. 1 Definiční vymezení profese asistent pedagoga

Do roku 1997 bylo v českých školách běžnou praxí působení jednoho pedagogického pracovníka ve třídě. V roce 1997 vešla v platnost vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách a možností vzniku autistických tříd a poprvé se objevuje možnost působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě. Jako vhodní kandidáti byli voleni pracovníci civilní služby, kteří na školách vykonávali funkci asistentů pedagogů. V některých případech tyto pozice dotovaly krajské úřady, resp. jejich odbory školství. (Čadilová, Žampachová, 2021)

Původně byli asistenti pedagoga využíváni pouze pro práci se žáky se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním. V roce 1997 byla zřízena funkce tzv. romského asistenta. V roce 2001 byla zavedena nová pozice – vychovatel – asistent pedagoga. Tento asistent nepracoval jen s romskými žáky, ale věnoval se i dalším žákům se sociálně znevýhodněného prostředí. Zásadní změna nastala v letech 2004 až 2005, kdy došlo k legislativnímu ukotvení profese asistent pedagoga. Toto ukotvení profese asistent pedagoga vedlo k tomu, že již nedochází k rozlišování působení asistenta pedagoga, jak e uváděno výše. (Morávková, Vejrochová, 2015)

J. Průcha (2009) v pedagogickém slovníku vymezuje asistenta pedagoga následovně: *„Nová profese v českém školství-asistent pedagoga-je pomocník pedagoga, který se může významnou měrou podílet na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i mimo školní výchovu. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáků.“ (Průcha, 2009, str. 424)*

Jedná se o pedagogickou profesi, kterou chápeme jako jedno s podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracuje pod vedením učitele. Metodickou podporu asistentu pedagoga by měli zajistit poradenští pracovníci školy

(výchovný poradce, speciální psycholog a školní psycholog) a odborníci kteří pracují příslušných poradenských zařízeních (pedagogicko-psychologické poradně či speciálně pedagogickém centru). (Kendíková, 2016)

## **1. 2 Legislativní ukotvení asistenta pedagoga**

Za asistenta pedagoga je považován pedagogický pracovník, který je zároveň zaměstnancem školy nebo školského zařízení. V platné legislativě, jedná se konkrétně o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, je konkrétně definován jeho status a pozice, jsou zde objasněna obecná pravidla týkající se školní docházky a také druhy studia na uvedených typech škol. K problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se vztahuje zejména § 16, který byl v nedávné době významně novelizován. Podrobné změny jsou popsány v části S jako speciální vzdělávací potřeby. Za významný zákon se považuje č. 562/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění. V jeho § 3 až 4 jsou definovány obecné předpoklady pro výkon pedagogického pracovníka a § 20 přesně vymezuje, získávání odborné kvalifikace asistentů pedagoga. K asistentům pedagoga se váže prováděcí předpis k zákonu o pedagogických pracovnících, a to nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogické a psychologické činnosti pedagogických pracovníků. (Kendíková, 2016)

Mezi důležité kroky bylo přijetí novely školského zákona 82/2015 Sb., která stanovuje řadu nových opatření. Mezi jedno z nich je bezplatné poskytování podpůrných opatření školou pro žáky se SVP. Po následné změně školského zákona došlo v roce 2017 k nahrazení vyhlášky č. 73/2005 Sb. za vyhlášku 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška zařazuje asistenta pedagoga a jeho služby, jako jedno z podpůrných opatření podle §16 odst. 2 školského zákona. Zároveň zavádí možnost sdíleného asistenta pedagoga. Jeho činnost se příliš nemění, největší důraz se zde klade na podporu poskytovanou učiteli s možností asistenta pracovat i s ostatními žáky ve třídě. (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019).

Původní Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných byla již dvakrát novelizována. Vycházíme tedy z platné druhé novely č. 416/2017 Sb. Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků s SVP, pomáhá při realizaci a organizaci

vzdělávání, zapojuje žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole a podporuje jeho samostatnost. Pracuje s žákem podle jeho potřeb nebo s ostatními žáky ve třídě podle pokynů pedagogického pracovníka. (Gabašová, Vosmik 2019)

Pracovní pozice asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka vychází ze zákona o pedagogických pracovníků č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, který vykonává svoji pedagogickou činnost podle školského zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. (Okrouhlá, Staněk, 2022)

### **1.3 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga**

Asistent pedagoga patří mezi pedagogické pracovníky školy, proto musí splňovat určité obecné požadavky, které splňují i učitelé. Přesně se uvádí § 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění. Mezi tyto obecné požadavky řadíme:

- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává
- bezúhonnost
- zdravotní způsobilost
- plná způsobilost k právním úkonům
- prokázaná znalost českého jazyka

Dále podle § 20 zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění, mohou pozici asistenta pedagoga vykonávat osoby:

- a) které získaly vysokoškolské vzdělání v programu pedagogických věd
- b) získaným studiem na vysoké škole jiného oboru, než pedagogickém a zároveň celoživotním vzděláváním v oblasti pedagogiky, studiem pedagogiky nebo, studiem pro asistenty pedagoga
- c) získaným studiem vyšší odborné školy v oboru vzdělávání na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku
- d) získaným středním vzděláváním s maturitní zkouškou zaměřeným na přípravu pedagogických asistentů
- e) získaným středoškolským vzděláváním zaměřené jinak než na oblast pedagogický věd
- f) získaným středním vzděláním s výučním listem a studiem pedagogiky
- g) získaným středním vzděláním zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga

h) získaným základním vzděláním a absolutoriem studia pro asistenty pedagoga

(Kendíková, 2017)

Asistent pedagoga, by měl tuto práci vykonávat se správnou motivací, trpělivostí, empatií, laskavostí a nejdůležitější osobnostní předpoklad kladný vztah k dětem. Jde o předpoklady na lidské a osobnosti úrovni, které nenajdeme v žádné legislativě. (Uzlová, 2010)

#### **1. 4 Náplň práce asistenta pedagoga**

Konkrétní rozsah a rozpis činností asistenta pedagoga stanoví ředitel na základě doporučení Školského poradenského zařízení, Pedagogicko-psychologické poradny a Speciálního pedagogického centra. Náplň asistenta pedagoga je tedy vždy přizpůsobena individuálním možnostem žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a potřebám žáka vyplývajícím zejména z druhu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění. (Kneslová, Fialová Baureová, Okrouhlá, 2022)

*„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., 5)

Kendíková (2016) uvádí, že ředitel školy rozhoduje o náplni práce asistenta pedagoga. Jedná v souladu posouzení školského poradenského zařízení a individuálního plánu konkrétního žáka. Bere přitom ohled na speciální vzdělávací potřeby žáka a jeho aktuální stav a individuální vývoj. V praxi nejčastěji asistent pedagoga vykonává tyto hlavní činnosti:

- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchově a vzdělávací činnosti
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku
- podílí se na konzultaci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází
- podpora žákům při přizpůsobení se školním prostředím



- nezbytnou pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích mimo školu

Náplň práce asistenta pedagoga můžeme též rozdělit na přímou pedagogickou činnost a nepřímou pedagogickou činnost, v běžné základní škole a v základní škole zřízené dle § 16 odst.9. (Čadilová, Žampachová, 2021)

#### a) Základní škola

**Přímá pedagogická činnost** asistenta pedagoga zahrnuje, orientaci ve školním prostředí, podporu žáka při výuce, pomáhá žákům pracovat s pomůckami, které potřebují při vzdělávacím procesu, poskytuje podporu k navazování přiměřených vztahů s vrstevníky, rozvoj komunikačních schopností s vrstevníky a pomoc při využití volného času ve škole a na mimoškolních akcích. **Nepřímá pedagogická činnost** asistenta pedagoga zahrnuje spolupráci na tvorbě individuálního plánu žáka, podílí se na dalším vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s PAS a na zjištění kontaktů s rodinou a poradenských zařízení. (Čadilová, Žampachová, 2021)

#### b) Základní škola zřízená dle § 16 odst. 9

**Přímá pedagogická činnost** asistenta pedagoga stanoví dopomoc při jednotlivých sebeobslužných dovednostech žáka s PAS, které je nutné rozvíjet v souvislosti (převlékáním, užíváním toalety a stravováním), podporuje žáka v samostatnosti a v přípravě na vyučování, plánuje relaxační přestávky ve vyučovacích hodinách individuálně dle potřeb žáka, navrhuje volnočasové aktivity, které žák s PAS zvládne a pomáhá žákovi nacvičovat sociální a komunikační dovednosti. **Nepřímá pedagogická činnost** asistenta pedagoga stanoví podíl na zpracování dokumentace o žákovi, zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm, podílí se na dalším vzdělávání žáků s PAS. (Čadilová, Žampachová, 2021)

## 1. 5 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

Efektivní spolupráci asistenta pedagoga a učitele lze chápat jako základ efektivního vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro partnerské nastavení učitele a asistenta pedagoga se doporučuje, alespoň občas k výměně jejich rolí (např. v rámci výtvarné výchovy, hudební výchovy). Dále se doporučuje, aby se asistent pedagoga společně s učitelem účastnil na přípravě výuky v rámci nepřímé pedagogické činnosti.

Asistent pedagoga tím získá informace, jak bude výuka probíhat, jaké jsou cíle a které postupy a metody budou použity k dosažení těchto cílů. (Palouňková, 2017)

Jelikož je asistent pedagoga především spolupracovníkem a pomocnou rukou učitele, měl by především akceptovat a dodržovat jeho názory a rozhodnutí. Učitel plánuje a připravuje práci asistenta v rámci vyučovacích hodin, připravuje a koordinuje vzdělávací proces ve třídě a o přestávkách. Nezbytnou součástí této spolupráce je i reflektování postřehů asistenta a jeho připomínek. Asistent pedagoga má možnost všimnout si jemných situací a dění ve třídě i během přestávek. Učitel je ze své pozice během vyučovacího procesu zaměřen především na výuku a její výstupy, kdežto asistent vidí třídu i vyučovací proces z jiného úhlu. Spolupráce vyučujícího s asistentem spočívá mimo jiné i v tom, že po skončení výuky společně hodnotí proces výuky i výsledky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i v celé třídě. Pozice asistenta pedagoga tedy není v žádném případě ani podřadná, ani vedlejší, asistent pedagoga je dalším rovnoprávným pedagogickým pracovníkem ve třídě. Za nezbytnou a prvořadou součástí této spolupráce je třeba nastavit efektivní komunikaci mezi učitelem a asistentem. Vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem žáka s SVP je základním prvkem, který ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího procesu. (Morávková, Vejrochová, 2015)

Spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga je nejdůležitějším pilířem kvalitní integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato spolupráce bude funkční, pokud si předem společně nastaví jasná pravidla, se kterými budou oba souhlasit. Je vhodné nastavit si pravidla v oblastech vymezení prostoru, kde může asistent s dítětem pracovat, časové rozdělení, kdy a kdo bude pracovat s dítětem, jak budou probíhat přípravy na vyučování, společně se domluvit na stejném systému opravování a hodnocení. Základní podmínkou pro efektivní spolupráci mezi asistentem pedagoga a pedagogem je vzájemná komunikace a vymezení svých požadavků na samotném počátku spolupráce. (Staněk, Kneslová, 2022)

## **1. 6 Rizika profese spojená s rolí asistenta pedagoga**

Práce asistenta pedagoga je stejně jako jakákoliv pedagogická profese v mnoha ohledech náročná a mohou v ní být obsaženy rizikové momenty. Některé z těchto problémů spojených s prací asistenta pedagoga si uvědomují nejenom učitelé, vedení škol, ale i zákonní zástupci a odborná veřejnost. Za nejrizikovější problémy je samotnými

asistenty považována nejistota a strach ze ztráty zaměstnání, která bývá zapříčiněna z možného důvodu odchodu žáka ze školy, přičemž další žák vyžadující pomoc asistenta nenastoupí. Další nepříjemnou skutečností bývá malé finanční ohodnocení, které je ovlivněno úvazkem asistenta pedagoga. Většinou pracují na poloviční úvazek. Jako zatěžkávající se dále jeví velmi nejasné informace v oblasti náplně práce, chybí jasné vymezení přímé a nepřímé práce asistenta pedagoga. Velkým problémem bývá také nefunkční komunikace mezi asistentem a učitelem a jejich špatná vzájemná informovanost v oblasti vzdělávacích možností. Někdy bohužel dochází k absenci etického a profesního kodexu. (Kendíková, 2016)

Kendíková (2016) dále uvádí, že ve většině škol nejsou žádné metodické návody pro asistenty pedagoga. Asistenti pedagoga jsou málo informováni, že mohou spolupracovat s odborníky a dále se vzdělávat. Tato situace se, ale zlepšuje i díky internetovým stránkám, kde jsou různé publikace a odkazy, které se týkají jejich povolání. Školy si však stále stěžují na velmi malou spolupráci s odbornými poradenskými zařízeními.

Mrázková, Kuchařská a kol. (2014) označují jako riziko velké přetěžování asistentů pedagoga ze strany vyučujícího. Dalším rizikem profese asistenta pedagoga je kontakt se samostatným žákem, může to být agresivita žáka vůči asistentovi pedagoga nebo naopak přílišná citová návaznost na svého svěřence. Rovněž za rizika považují nejistotu prodloužení smlouvy a nízké finanční ohodnocení asistenta pedagoga.

Mezi nečastější rizika spojené s pozicí asistenta pedagoga je nepromyšlený výběr asistenta pedagoga. Dnešní době přibývá velký počet zájemců a často se na této pozici střídají maturanti, kteří nebyli přijati na vysokou školu. Dalším rizikem je nepřipravenost učitelů na přítomnost další dospělé osoby ve třídě. Asistent pedagoga by měl být formálně představen pedagogickému sboru, vymezen jeho kompetence a spolupráci s ostatními vyučujícími, nesmí být vnímán jako další osoba která školou jen prochází. (Horáčková, 2015)

## **2 Poruchy chování**

Poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se vzorcem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku. Porucha chování je častým jevem z nepříznivého psychosociálního prostředí, včetně neuspokojivých vztahů v rodině a selhávání ve škole. (Train, 2001)

Poruchy chování jsou negativní odchylky v chování některých osob od normy. Norma je to, co se běžně hodnotí a, co očekávají jiné osoby nebo skupiny. Normu chápeme jako určité měřítko a normalitu jako vyjádření určitého stavu. Norma se posuzuje z nejrůznějších hledisek, např. z hlediska medicinského, filozofického, statistického, psychologického a sociálního. (Pipeková, 2010)

Ke vzniku poruch chování přispívá vliv nedostatečného nebo nevhodného působení sociální určité dispozice osobnosti jedince na základě centrálního nervového systému. Ty jsou pak označovány jako vývojové nebo specifické poruchy chování hyperkinetický syndrom ADHD, porucha pozornosti s hyperaktivitou nebo ADD, kde není porucha pozornosti provázená hyperaktivitou. (Průcha, 2009)

Smišené poruchy chování a emocí (Palct, 2007) charakterizuje jako kombinaci antisociálního a agresivního chování, které se projevují v raném dětství a přetrvává do adolescence, ale i do dospělosti. V řadě případů se jedná o poruchu chování dítěte, která odpovídá rodinnému prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (kriminální subkultura, překračování právních norem). V tomto případě jde o sociálně podmíněné chování. (Hutyrová a kol. 2019)

### **2. 1 Klasifikace poruch chování**

V literatuře nacházíme různé pohledy na klasifikaci poruch chování. Medicinská klasifikace, sociální klasifikace, dimenzionální klasifikace, která se využívá ve speciální pedagogice a v psychologii, školní klasifikace a klasifikace podle etiologie. (Fialová Bauerová, 2022)

## **Medicinské hledisko klasifikace poruch chování**

Poruchy chování jsou v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) děleny následovně.

**F91.0** – Poruchy chování ve vztahu k rodině jsou především konfliktní situace v rodině, konflikty mezi rodiči, rozvody, agresivita, krádeže, ničení věcí a rodinného majetku. Ani takto narušený stav mezi dítětem a rodičem, nepostačuje sám o sobě ke stanovení této diagnózy.

**F91.1** – Nesocializovaná porucha chování dítěte nebo mladistvého realizuje přestupky samostatně. Charakteristické pro tuto poruchu chování izolovanost, agresivita a vzdor vůči dospělým. Chybí jakékoliv hlubší vztahy k vrstevníkům. Porucha chování agresivního samotářského typu.

**F91.2** - Socializovaná porucha představuje negativní vztah k autoritám, ke škole, pozitivní vztah k partě, která má disociální charakter. Porucha chování skupinového typu, skupinové delikvence.

**F91.3** – Opoziční vzdorovité chování nejvíce se vyskytuje u mladších dětí odmítání plnění příkazů, neposlušnost, hrubost, nepřátelské postoje, provokace, dráždivost, které však neobsahují delikventní činy ani extrémnější agresivní nebo disociální chování. (MKN-10, 2023)

## **Sociální klasifikace poruch chování**

Mezi nejčastější poruchy chování podle stupně společenské závažnosti, obsahu a forem jsou:

**Chování disociální** – za toto chování je považováno chování ve školním či rodinném prostředí, především výchově. Sem řadíme vzdorovitost, kázeňské přestupky proti školnímu řádu, odmítání kontaktu. Vhodnými pedagogickými postupy, jako jsou například poznámkami či důtkami, je možno tyto obtíže zvládnout.

**Chování asociální** – Při tomto chování jedinec většinou škodí sám sobě, řadíme sem záškoláctví, špatný prospěch, úteky, demonstrativní sebepoškozování a jiné. Tyto projevy bývají bohužel trvalejšího charakteru a mívají vzestupnou tendenci. Řešení těchto situací již vyžaduje speciálně pedagogický postup, využít lze středisek výchovné péče, a to jak v ambulantní, tak v pobytové formě.

**Chování antisociální** – Jedná se o nejzávažnější formu chování. Antisociální chování již poškozují nejenom okolí, ale jedinec poškozují i sám sebe. Týká se veškeré trestné činnosti, například krádeže, loupeže, sexuální delikty, vandalství zabití, vraždy. Souvisí též s gamblerstvím a toxikománií. Náprava u dětí je prováděna ústavní či ochranou výchovou, kterou určuje soud. V případě mladistvého je náprava realizována i ve vězeňských institucích. (Slomek, 2010)

### **Dimenzionální klasifikace poruchy chování**

Dimenzionální klasifikaci dělí poruchy chování a emocií do čtyř skupin podle základních vzorců chování dětí a mládeže. Pozoruje stupeň poruchy, který odpovídá daným projevům chování, hloubkou dané poruchy a také to, jak je chování jedince výrazné a odlišné od běžného chování.

- **Osobnostní a psychické problémy** – Pro tyto jsou charakteristické přehnaná úzkost, sociální izolace, stydlivost a další případné indikátory související s tendencí uzavírání se sociálnímu prostředí.
- **Nevyzrálost** – Na nevyzrálost upozorňují problémy s pozorností, roztržitostí, denním sněním a přítomny mohou být další projevy, které jsou v rozporu s vývojovou formou.
- **Socializovaná agrese** – Typickým chováním sociální agrese jsou krádeže, záškoláctví a identifikace s delikventní skupinou. (Fialová Bauerová, 2022)

### **Školská klasifikace poruch chování**

Poruchy chování vyplývající z konfliktů (krádeže, záškoláctví, lhaní). Poruchy chování spojené s násilím (šikana, agrese, loupeže). Poruchy chování související se závislostí (toxikománie, gamblerství). (Fialová Bauerová, 2022)

### **Klasifikace poruch chování dle etiologie**

Klasifikaci podle etiologie dělíme na specifické poruchy chování, kde jsou známy příčiny, které vznikají působením vnějších a vnitřních faktorů na základě prokázaného oslabení nebo změn nervové soustavy. Tyto poruchy nazýváme ADHD/ADD, kde jsou popsány poruchy pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Nespecifické poruchy chování, které vznikají z jiných příčin než specifické poruchy chování. Příčiny

nespecifických poruch chování nesocializovaná porucha chování, socializovaná porucha chování a porucha opozičního vzdroru. (Hutyrová, 2019)

Kocurová (2002) rozděluje klasifikaci faktorů poruch chování podle etiologie do tří skupin:

- **Predisponující** – disociální porucha osobnosti, lehká mozková dysfunkce, dědičnost a lehká mentální retardace
- **Preformující (socializační)** – vliv vrstevnických skupin, rodiny a školy
- **Provokující** – věkové období např. adolescence, krize (Slowík, 2007)

## 2. 2 Příčiny poruch chování

Příčin poruch chování může být celá řada. Podle základního speciálně pedagogického členění jsou příčiny vzniku poruch chování vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní). Mezi příčiny poruch chování řadíme osobnostní charakteristiky a genetické dispozice, oslabení nebo poruchy centrální nervové soustavy, mentální retardace, vlivy sociálního a rodinného prostředí. Dále jsou to subdeprivační a deprivační zkušenosti dítěte, subkultury a vrstevnické sociální prostředí a životní prostředí a jeho vlivy. Mnoho odborníků souhlasí s tím, že rozvoj poruch chování a emocí ovlivňují biologické faktory, psychosociální faktory a prostředí. Nejvíce zasahují tyto poruchy právě biologické faktory, a to v prenatálním a perinatálním životě, které vedou k poruchám centrální nervové soustavy. Mohou být výsledkem genetických abnormalit nebo zásahu do biologické struktury organismu. Psychosociální rizikové faktory se spíše podílejí na vývoji poruch chování než na jejím přímém vzniku. Časté psychosociální faktory jsou především faktory rodinného prostředí, kterými jsou rozchody rodičů, jejich duševní onemocnění a patologické chování celé rodiny. Součinností těchto faktorů může být dítě se syndromem s ADHD, který je biologicky podmíněn. Ve špatném a necitlivém prostředí se porucha ADHD, která by se nemusela objevit, rozvine mnohem rychleji a stane se biologickým podmětem poruchy chování. (Janků, 2009)

Mezi další příčiny, které působí na poruchu chování jsou sociální vlivy prostředí především vliv rodiny, příliš velké nároky na dítě, které nemůže splnit nebo chladné emoční prostředí. V školním prostředí, třídní klima, vytváření pozitivních vazeb ve třídě správné a včasné řešení problému pedagogem, eliminace šikany apod. Dále sem náleží genetická podmíněná dispozice často s typickou odchylkou v rozvoji emočních a volních

charakteristik. Poruchy chování vznikají oslabením nebo poruchou centrální nervové soustavy již v prenatálním nebo perinatálním období. (Slomek, 2010)

## **2. 3 Nejčastější projevy poruch chování**

Chování dítěte je výsledkem mnoha faktorů, které ovlivňují osobnost dítěte. Tyto faktory se nejvíce odrážejí v sociální oblasti, a to především v rodině, ve škole a mezi vrstevníky. Pokud na dítě působí mnoho negativních vlivů a jeho primární obtíže nejsou vnímány a ovlivňovány může se u něho rozvinout nespecifická porucha chování, která s sebou přináší sekundární problémy v chování.

### **Nadměrné upoutávání pozornosti**

Poruchou, která přetrvává do školního věku, je mimo jiné nadměrné upoutávání pozornosti. Dítě se chce prosadit v kolektivu a projevuje se častým šaškováním. Tento projev můžeme pozorovat u dětí, které se cítí méněcenné, citově a společensky neuspokojené. Šaškování je častěji pozorováno u chlapců, což souvisí s horší přizpůsobivostí nárokům společnosti. (Matějček, 2011)

### **Negativismus**

Pro raný dětský věk je typické období vzdoru a umíněného chování, lze hovořit o začínající nerovnoměrnosti duševního vývoje. Nejvíce se projevuje neschopností akceptovat normy a požadavky v chování, které jsou kladeny na jedince. Negativistické reakce se projevují odmítáním a odmítáním poslušnosti. (Fialová Bauerová, 2022)

### **Lhavost**

Je to varianta úniku z osobně tíživé situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak. Musíme rozlišovat, zda jde o lež bájnou, která se projevuje fantazií nepravdivých příběhů. Lhaní můžeme označit za poruchu, pokud je patrný záměr získat vlastní výhody anebo poškodit druhého člověka. (Matějček, 2011)

### **Krádeže**

Krádeže jsou charakteristické tím, že jsou záměrné. O krádeži můžeme hovořit pouze tehdy, pokud dítě pochopilo pojem vlastnictví a je schopno rozlišit vztah k cizím a vlastním věcem. Pokud krádeže posuzujeme jako možný projev poruch chování je nutné si všimnout způsobu jejího provedení. Dítě krade pro sebe, chce získat něco,



co nemůže dosáhnout jiným, sociálním přijatelnějším způsobem. Dítě krade pro druhé příčinou těchto krádeží bývá neuspokojená potřeba z nedostatků citových vztahů v rodinném prostředí. Dítě krade pro partu výrazem této snahy, je udržet si svoji pozici v partě. (Fialová Bauerová, 2022)

### **Agresivita**

Agresivní chování je porušování sociálních norem, které jsou často spojeny s omezováním základních práv ostatních. Projevem agresivního chování je neschopnost empatie, nedostatek citového vztahu ke komukoliv, lhostejnost a emoční plochost. U agresivního chování chybí pocit viny a objevuje se výrazný egoismus. (Slomek, 2010)

### **Šikanování**

Základním rysem šikanování je úmysl, který je namířený proti jinému subjektu a působí na jeho důstojnost. Někdy je tento druh zvláštní agrese obtížně rozpoznatelný. Šikanování je vrozený sklon k násilí. Snahou je ukázat svoji tvrdost druhým, poklesne hodnota přátelství a lásky. (Fialová Bauerová, 2022)

### **Záškoláctví**

Záškoláctví bývá spojováno se strachem negativního hodnocení ve škole. Příčiny musíme hledat ve škole a v rodině, ale i v osobnosti dítěte. Mezi prvními příznaky záškoláctví bývá nejčastěji impulsivní jednání, které vyvolává v dítěti nutnost dělat další přestupky (lhaní, podvádění, utíkání), pokaždé jde o signál nevyřešeného problému. (Slomek, 2010)

### **Útěky a toulání**

Útěky jsou určitou variantou únikového jednání. Prakticky jde o adaptační selhání, které mohou mít chronický či aktuální charakter. Dítě většinou utíká z prostředí, které se mu zdá ohrožující nebo jinak nepříjemné. Dítě není schopné řešit danou situaci vhodnějším, adaptačně zralejším způsobem. Toulání je charakteristické dlouhotrvajícím opuštěním domova. Sklon k toulání mívají děti s nedostatečnou citovou vazbou k lidem a k zázemí, které je dysfunkční. Toulají se sami či v partě většinou v adolescentním věku, často to bývá propojeno s dalšími projevy problémového chování, které jsou prostředkem k zajištění další obživy (prostituce, krádeže, loupeže). (Slomek, 2010)

### 3. Specifické poruchy chování

Hyperkinetické poruchy, které vznikají obvykle v prvních pěti letech života. Hlavními rysy jsou narušená pozornost s hyperaktivitou. Narušená pozornost se projevuje tím, že jedinec často přechází od jedné činnosti ke druhé nebo předčasně zanechá činnost na zadaném úkolu a zanechá úkol nedokončený. Při hyperaktivitě bývá dítě velmi neklidné, poskakuje, chodí z místa, vyrušuje a ukvapeně odpovídá na otázky. Kvůli své poruše se těžko zapojuje do třídního kolektivu. Odborníci poukazují na to, že specifické poruchy jsou dědičné, kdy jeden z rodičů trpěl v dětství také nějakou poruchou chování, či měl problémy s drogami a poruchami sociálních vztahů. (Train, 2001)

Mezi nejčastější specifické poruchy řadíme ADD syndrom pozornosti bez hyperaktivity a ADHD syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Nejčastější příčinou těchto poruch je především poškození centrální nervové soustavy v raném vývoji před narozením, v průběhu porodu nebo po porodu. Jsou vrozené, ale můžeme je správně zvoleným výchovným postupem korigovat a ovlivňovat. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

V mnoha odborných publikacích se můžeme dočíst, že ADD a ADHD jsou stejného charakteru, ale pokud se blíže seznámíme s těmito projevy zjistíme, že jejich podstata je odlišná. Mnoho odborníků a lékařů označuje tyto poruchy za kinetické. Avšak podle (Michálkové, 2007) řadíme ADD a ADHD mezi poruchy spektrální. Tato porucha se objevuje u každého jedince v různých stupních závažnosti. Závěrem lze dodat, že se nevyskytuje pouze v jedné formě.

Specifické poruchy spadají v MNK-11 pod označením neurovývojové poruchy. Není zde uváděná žádná hyperkinetická forma, ale ani ADD. Bude se pouze rozlišovat ADHD s převažující symptomatickou hyperaktivně-impulzivní a ADHD s kombinací obou hlavních symptomů. (Fialová Bauerová, 2022)

### **3. 1 ADHD (Attention Deficit Hyperaktivity Disorder)**

Jedná se o poruchu, která se projevuje hyperaktivitou, nepozorností a impulsivitou dítěte. Porucha pozornosti je spojována s hyperaktivitou, a proto rozlišujeme ADHD s agresivitou a bez ní. Jde o vývojovou poruchu, která má chronický charakter. „*Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností*“ (Zelinková, 2003, s. 196).

Porucha pozornosti s hyperaktivitou ADHD je vrozený neurovývojový syndrom daný narušeným fungováním oblastí mozku, které souvisejí s plánováním, předvídaním, udržením pozornosti a sebeovládáním. Je známo, že postupně s věkem dochází k viditelným zlepšením příznaků hyperaktivity a k částečnému zklidnění, ubývá neustálý pohyb a netrpělivost, ale stále mohou přetrvávat projevy nepozornosti, netrpělivosti, impulzivního chování a vnitřního neklidu (Russel, Rostain, 2008)

### **3. 2 Možné příčiny a projevy u žáků s ADHD**

Příčiny vzniku specifických poruch chování nebývají často zcela jasná a přesná vysvětlení, proč tyto poruchy vznikají. U většiny autorů se však dočteme o tom, že největší a nejpravděpodobnější příčinou je matka a její problémy v těhotenství. Dále také porod a genetická podmíněnost. Nejdůležitější příčiny vzniku ADHD a ADD jsou rizikové faktory, které můžeme rozdělit na prenatální, perinatální a postnatální. Do prenatálních rizikových faktorů řadíme infekční, psychické, endokrinní, genetické příčiny a nutriční. Velmi důležitými faktory jsou i perinatální, které zahrnují příčiny, jako jsou nedonošenost dítěte, přenášení, protahovaný porod, překotný porod, abnormality plodu, medikace v průběhu těhotenství a medikace při porodu. Faktory postnatální jsou různé infekce po porodu, toxiny, jedy, cévní a metabolické poruchy. (Michalová, 2007).

Velmi závažnou příčinou hyperkinetické poruchy může být i kombinace genetických a negenetických faktorů. Často v případech používání alkoholu v průběhu těhotenství nebo hyperaktivita otce. Také harmonické prostředí hraje důležitou roli. Děti, které strádají psychicky, nežijí v harmonickém prostředí nebo se nenacházejí v dobrém psychickém rozpoložení mohou častěji trpět poruchou pozornosti s hyperaktivitou. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Příčiny ADHD jsou spjaty s oslabením ve funkcích a schopnostech zodpovědných za řízení, regulaci a integraci chování. Za nejčastější příčinu hyperaktivity je považována kombinace neurologických a vnějších faktorů nejedná se jen pouhé vlivy prostředí. Za nejdůležitější vznik příčin ADHD se považují zdravotní komplikace v prenatálním, perinatálním a postnatálním vývoji (předčasné a komplikované porody, konzumace alkoholu a kouření matky v těhotenství). (Hutyrová, 2019)

U jedinců trpících poruchou ADHD lze pozorovat typické a charakteristické symptomy, mezi ně řadíme:

- porucha pozornosti
- hyperaktivita
- impulzivita

Už u dětí v předškolním věku sledujeme poruchu pozornosti. Při této poruše dochází k ovlivňování nepříznivého školního výkonu dítěte. Tato porucha ovlivňuje soustředění dětí na delší dobu, například na jednu konkrétní činnost. Děti v tomto případě neustále mění činnosti a nejsou schopny se plně koncentrovat špatně se soustředí třeba na poslech pohádky a konkrétní hračku. Při poruše pozornosti se tyto jedinci často nudí, proto je vhodné měnit aktivity, které jsou pro ně atraktivní. Při aktivitě, která je příliš nezajímá nastává problém s motivací. Takováto komplikace může přicházet hlavně v období školní docházky, kde dítě musí splňovat určité úkoly o které nejeví zájem. Dítě pak nezvládá tento úkol dokončit. Často při plnění těchto úkolů dítě znervózní i z okolních podmětů kterými mohou být různé zvuky nebo věci, které ho při této činnosti obklopují. Pokud dítěti nabídneme úkol nebo aktivitu o kterou jeví zájem a je schopno udržet při ní pozornost a je touto činností i motivován zadané úkoly je schopné dokončit. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Děti s hyperaktivitou nedokážou dlouho posedět či stát na jedno místě, jsou často neklidné a typické je pro ně i velký přívál energie a potřeba neustále někam odbíhat a škole často hlasité, často si i při vyučování povídají s ostatními spolužáky, mohou mít i problém s úkoly především u těch, kde je potřeba větší míra soustředění a je vhodné mít naprosté ticho. Ovšem takovéto aktivity děti často odmítají a nebaví je. Především tehdy pokud mají děti své chování kontrolovat je u nich hyperaktivita zřejmější. Mohlo by se nám zdát, že jsou děti s hyperaktivitou často unavené především proto, že vydávají hodně energie, ale je tomu právě naopak. Děti odpočinek během dne nevyžadují, ale mají

problémy s večerním usínáním. Hyperaktivita se neprojevuje v takové míře u starších dětí a dospělých. Impulzivita se projevuje většinou nedomyšlenými činy nebo věcmi, které děti dělají, aniž by domyslely jejich následky. Jejich jednání je bezmyšlenkovité a neumějí kontrolovat své emoce. (Kendíková, 2019)

Dětem dělá problém neskákat do řeči ostatním dospělým nebo i svým vrstevníkům, mohou přerušovat rozhovory druhých, vykřikují odpovědi, aniž by se hlásily. U těchto dětí je problém kontrolovat své zbrklé jednání a neumí dlouho čekat, než je někdo vyzve k odpovědi, proto se pouští zbrkle do dalších aktivit, které mohou být i pro ně nebezpečné. Při těchto aktivitách si neuvědomují rizika, které ty to aktivity mohou způsobit. (Drtilková, Šerý, 2007)

Podle Michalové (2007) je impulzivita ve velmi úzkém kontaktu s hyperaktivitou. Michalová uvádí, že se impulzivita u dítěte ve škole projevuje tak, že si např. zcela úplně nepřečte zadání daného úkolu nebo vykřikuje svoji odpověď, aniž by slyšelo celou otázku. Impulzivita a hyperaktivita může představovat pro jedince, kteří těmito symptomy trpí, nebezpečí, protože si mnohdy neuvědomí rizika svého jednání.

### **3. 3 Role asistenta při vzdělávání žáků s poruchami chování a ADHD**

Dítě, které má diagnostikováno ADHD by mělo spolupracovat s asistentem pedagoga především v době, kdy vykazuje největší aktivitu a je nejméně unavené. Pokud je dítě unavené a je nepokojné měl by asistent pedagoga nabídnout dítěti relaxační činnost, která dítě uvolní a mohou se k dané činnosti vrátit. Například relaxační činností mohou být pohybové a odpočinkové aktivity. Asistent pedagoga by neměl nutit dítě do aktivity která ho nezaujme a vyvolává u něho nesoustředěnost. Vždy je důležité dítě zaujmout vhodným slovním projevem, zajímavou povzbuzující hrou či jinou aktivitou. Je vhodné, aby asistent pedagoga zaujal dítě příjemným hlasem a povzbudivým slovem. Další relaxační aktivitou mohou být protahovací cvičení těla zejména horní částí těla. (Vopel,2009)

Většina dětí, i ty s problémy, si přejí mít kamaráda. Proto vždy, když je to možné, vyvíjí snahu pedagog či asistent pedagoga vytvořit prostředí, práci či jinou příležitost k tomu, aby k navázání přátelství došlo. *„Přátelství se může vytvořit, ale pokud se tak nestane, dítě s problémy bude mít alespoň nějaký vzor a druhý žák příležitost osvědčit svoji vyspělost.“* (Train, 2001, s. 146)

## 4. Stupně podpory žáka

Žampachová, Čadilová a kol. (2015) vymezují tyto stupně podpory dle míry postižení žáka, kterému asistent pedagoga věnuje ve třídě značnou část vyučování:

**1. stupeň:** Při plánování tohoto stupně se běžně využívá individuální přístup k žákovi, je ale nutnosti měnit nebo přizpůsobit obsah vzdělávání. V tomto stupni podpory je přiznáván především žákům s četnými absencemi nebo delšího onemocnění.

**2. stupeň:** V tomto stupni již vyžadujeme spolupráci rodiny žáka a školy se školským poradenským zařízením. Musíme stanovit takové speciální postupy, metody a formy práce které odpovídají a v opodstatněných případech se pak může na vzdělávání podílet školní speciální pedagog, psycholog či asistent pedagoga. Obsah učiva je doporučováno přizpůsobit, ne však zcela snížit. Tento stupeň podpory vyžaduje názorné a vizualizované pomůcky. Je vhodný pro žáky, kteří mají psychické onemocnění, emoční nestabilitu, výkyvy nálad či lehké fyzické postižení, a které neomezuji žáka v běžných činnostech.

**3. stupeň:** Při realizaci tohoto stupně musí být nezbytná úprava prostředí, ve kterém je žák vzděláván. Zde je důležitý i rozsah domácí přípravy. Obsah učiva je možno modifikovat, ale také přizpůsobit. Běžné výukové materiály je nutné využívat i při práci se speciálními pomůckami, například didaktickými a rehabilitačními pomůckami. Dále v tomto stupni je důležité zříditi funkci asistenta pedagoga, který pracuje a pomáhá ve třídě v některých předmětech nebo se podílí alespoň na části výuky. Využití tohoto stupně podpory je především u žáků s lehkou až středně těžkou poruchou aktivity, poruchou autistického spektra, pozornosti a soustředění.

**4. stupeň:** V této úrovni je nutné redukovat obsah vzdělávání i využívané metody a formy práce. Obsah učiva bývá přizpůsoben a modifikován vzhledem k individuálním možnostem žáka. Nutnosti je přizpůsobit celkový obsah vzdělávání i využívaných metod. Tento druh podpory je přiřazován žákům s poruchami aktivity a pozornosti (ADHD), s poruchou autistického spektra, s poruchami učení (SPU) dále s poruchami chování (SPCH). Při tomto stupni podpory jsou využívány při vzdělávání speciální pomůcky, učebnice či didaktické pomůcky. Tento stupeň vyžaduje přítomnost asistenta pedagoga a úprava učebního plánu.

**5. stupeň:** Tento stupeň je využíván u žáků, kteří potřebují nevyšší stupeň podpory. Jsou to žáci především se zdravotním postižením, většinou v kombinaci s dalšími poruchami (ADHD, porucha motorických funkcí, SPU, SPCH, vývojová porucha řeči apod.). Plánování učiva, které je přizpůsobováno a redukováno, je uzpůsobeno míře daných potíží u konkrétního žáka. Při vzdělávacím procesu je nutné zajistit žákovi speciální učebnice a výukové materiály. Ve vzdělávacím procesu u těchto žáků je vhodné využívání technických pomůcek (komunikátory, počítač, speciální klávesnice). Musíme též často upravovat pracovní prostředí a úpravy samotného pracovního místa ve třídě.

#### **4. 1 Základní škola zřízená podle §16 odst. 9 školského zákona**

Škola zřízená pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchy učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. V této škole lze zřizovat třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, oddělení či studijní skupiny nebo přijmout do takové školy lze pouze děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami na doporučení školského poradenského zařízení. (Školský zákon 561/2004 Sb.)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se v ČR realizuje ve dvou vzdělávacích úrovních, a to základního vzdělávání poskytované základní školou a základní školou praktickou a základy vzdělání poskytované základní školou speciální. Průběh školní docházky je po dobu devíti (deseti) let. Dnes se často setkáváme s inkluzivním vzděláváním, kdy žáci s SVP docházejí na základní školu a mají legislativně upravené podmínky vzdělávání. Dále vzdělávání žáků s poruchami chování, hyperaktivních a popřípadě žáků s edukativními problémy, probíhá ve speciálních třídách základní školy nebo v základní škole praktické. Speciální školská zařízení jsou pro žáky, jejichž poruchy chování vykazují protispolečenský charakter. (Pipeková, 2010)

## 5 Empirické část

V této části popisujeme metodologii výzkumu, průběh získávání dat, charakterizujeme výzkumný soubor. Metodologie výzkumu byla na základě kvalitativního výzkumu a polostrukturovaných rozhovorů. Data byla získána pomocí otevřených otázek záměrně vybraným respondentům; asistentům, kteří pracují na výše zmíněné základní a praktické škole.

Vzhledem k tomu, že je mi blízká problematika pedagogické činnosti na základní škole zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona, zvolila jsem si za objekt svého výzkumu právě školu tohoto typu, a to s ohledem na objektivnost mého výzkumu první i druhý stupeň.

### 5. 1 Cíl výzkumu

Cílem práce je zjistit názory asistentů pedagoga na svoji roli při vzdělávání žáků s poruchou chování a jejich práci ve třídě.

Domnívám se, že důležitost porozumění práci a roli asistenta pedagoga je základním předpokladem k tomu, aby ve třídách, a nejen v nich docházelo k efektivnímu využití asistentů pedagoga ve školách. Především začínající učitelé si nemusejí plně uvědomovat důležitost jeho role ve třídě a ani sami případní zájemci o tuto profesi nemusí nutně vědět, co vše práce asistenta pedagoga u žáků s poruchami chování obnáší.

### 5. 2 Výzkumné otázky

Na základě výše uvedených cílů jsem zvolila hlavní výzkumnou otázku (HVO), která zní:

**Jaké názory mají asistenti pedagoga na Základní škole a Praktické škole na svoji roli při vzdělávání žáků s poruchou chování ve třídě?**

K odpovědi na hlavní výzkumnou otázku použiji čtyři dílčí výzkumné otázky:

**DVO 1** Jak vnímají svoji roli asistenti pedagoga při spolupráci s učiteli při pedagogickém procesu na základní škole a praktické škole?

Cílem první dílčí výzkumné otázky je zjistit, jak asistent pedagoga spolupracuje s učitelem, jaké druhy a způsoby vzájemné komunikace v rámci edukačního procesu využívají na základní škole zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona. A jak také vzájemně spolupracují.



**DVO 2** Jak vnímají asistenti pedagoga svoji roli při vzdělávání žáků s poruchou chování?

Cílem druhé dílčí výzkumné otázky je zjistit, jaké má možnosti asistent pedagoga řešit vzniklé problémy u dětí s poruchou chování. Pro srovnání prvního a druhého stupně mě budou zajímat konkrétní poruchy chování a jejich možná řešení při edukačním procesu.

**DVO 3** Jaká rizika vnímají asistenti pedagoga při vzdělávání se žákem s poruchou chování?

Cílem třetí dílčí výzkumné otázky je zjistit, jaké negativní vlivy mohou ovlivnit práci asistenta pedagoga s žáky s poruchou chování. Budou mě zajímat rizika, která se váží na práci asistenta pedagoga s žáky s poruchou chování.

**DVO 4** Jaká rizika asistenta pedagoga mohou nastat při spolupráci s učitelem?

Cílem čtvrté dílčí výzkumné otázky je zjistit, jaký negativní postoj může mít učitel při spolupráci s asistentem pedagoga. Bude mě zajímat, co může nejvíce ohrozit týmovou spolupráci mezi asistentem pedagogem a učitelem.

### **5.3 Transformace dílčích výzkumných otázek do tazatelských otázek**

Každou z dílčích uvedených otázek jsem transformovala do souboru tazatelských otázek. Pro výzkum jsem zhotovila dvanáct tazatelských otázek. Otázky jsem rozdělila do čtyř dílčích výzkumných otázek. Každá dílčí výzkumná otázka obsahuje tři tazatelské otázky. V následující tabulce je znázorněna transformace výzkumných otázek na otázky tazatelské, které byly použity v rozhovorech s vybranými respondenti.

Tabulka 1: Transformace výzkumných otázek do tazatelských otázek (zdroj: vlastní)

Díličí výzkumné otázky	Technika	Respondenti	Tazatelské otázky
<p><b>DVO1</b> Jak vnímají svoji roli asistenti pedagoga při svoji spolupráci s učiteli při pedagogickém procesu na základní škole a praktické škole?</p>	<p>Polostrukturovaný rozhovor</p>	<p>AP1-první stupeň AP2-první stupeň AP3-první stupeň AP4-druhý stupeň AP5-druhý stupeň AP6-druhý stupeň</p>	<p><b>TO1:</b> Jak funguje Vaše týmová spolupráce s učitelem?</p> <p><b>TO2:</b> Jakým způsobem se domlouváte na průběhu výuky?</p> <p><b>TO3:</b> Popište možnosti hodnocení výuky s učitelem?</p>
<p><b>DVO2</b> Jak vnímají asistenti pedagoga svoji roli při vzdělávání žáků s poruchou chování?</p>	<p>Polostrukturovaný rozhovor</p> <p>AP1-první stupeň AP2-první stupeň AP3-první stupeň AP4-druhý stupeň AP5-druhý stupeň AP6-druhý stupeň</p>		<p><b>TO4:</b> Jaké poruchy chování se u žáků vyskytují a jak jste se s nimi seznámila?</p> <p><b>TO5:</b> Jaké metody Vám byly doporučeny při práci s žáky s poruchou chování?</p> <p><b>TO6:</b> Jak vypadá Vaše profesní činnost ve třídě s žáky s poruchou chování?</p>

<p><b>DVO3</b> Jaká rizika vnímají asistenti pedagoga při vzdělávání žáků s poruchou chování?</p>	<p>Polostrukturovaný rozhovor</p>	<p>AP1-první stupeň  AP2-první stupeň  AP3-první stupeň  AP4-druhý stupeň  AP5-druhý stupeň  AP6—druhý stupeň</p>	<p><b>TO7:</b> Jaká rizika mohou nastat při vzdělávání žáků s poruchou chování?</p> <p><b>TO8:</b> Jak se rizika projevují u žáků s poruchou chování? Dá se jim předejít a pokud ano jakým způsobem?</p> <p><b>TO9:</b> Jak ovlivňuje autorita učitele z Vašeho pohledu rizikové chování žáků ve třídě?</p>
---	-----------------------------------	---	---

<p><b>DVO4</b> Jaká rizika mohou nastat při spolupráci s učitelem?</p>	<p>Polostrukturovaný rozhovor</p>	<p>AP1-první stupeň AP2-první stupeň AP3-první stupeň AP4-druhý stupeň AP5-druhý stupeň AP6-druhý stupeň</p>	<p><b>TO10:</b> Co považujete za problematické na spolupráci s učitelem?</p> <p><b>TO11:</b> Jaké činnosti by mohly negativně ovlivnit týmovou práci s učitelem?</p> <p><b>TO12:</b> Jakým způsobem můžete řešit vzniklý problém ve spolupráci s učitelem?</p>
--	-----------------------------------	--	--

## 5. 4 Metodologie výzkumu

K dosažení cílů práce bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření vycházející z teoretické části a stanovených cílů práce. Kvalitativní výzkum jsem vedla formou polostrukturovaných rozhovorů s konkrétními asistenty pedagoga, přičemž jsem při výzkumu se postupovala podle jednotlivých připravených otázek.

Hlavními rysy kvalitativního výzkumu je dlouhodobost, intenzita zkoumání a dále podrobný zápis dat. Kvalitativní přístup zkoumá jevy a problémy v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Na začátku kvalitativního výzkumu si výzkumník vybírá téma a zvolí základní výzkumné otázky, které může doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat. Kvalitativní výzkumník se seznamuje s novými lidmi, pracuje přímo v terénu a jeho práce se často přirovnává činnosti detektiva. Takto definovaný výzkum je často realizován v přirozených podmínkách sociálního prostředí, přičemž plán výzkumu je možné rozvíjet,

přizpůsobovat a proměňovat dle okolností a dosud získaných výsledků. Je tedy možno říci, že se jedná o plán víceméně pružný. (Hendl, 2016)

## **5. 5 Metody a průběh získávání dat**

Výběr metod a sběru dat v kvalitativním výzkumu jsou zaměřeny na jisté otevřenosti otázkách a pozorování. Při využívání metod sběr dat v kvalitativním výzkumu nelze opomenout vztah mezi výzkumníkem a účastníkem zkoumání. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Jako metodu sběr dat v tomto kvalitativním výzkumu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor s předem připravenými otevřenými otázkami. Tuto metodu jsem použila z důvodu získání skutečných výpovědí respondentů. Rozhovor s respondenty trval přibližně hodinu a 20 minut. Odpovědi na otázky byly nahrány na diktafon a následně přepsány.

Polostrukturovaný rozhovor je jedním z typů hloubkového rozhovoru. Hloubkový rozhovor se neskládá jen z rozhovoru a přepisování, ale také z přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, reflexe rozhovoru a analýzy dat. Polostrukturovaný rozhovor je do jisté míry strukturovaná konverzace, kdy výzkumník tuto konverzaci řídí pomocí hlavních, pátrajících a navazujících otázek. Výběr otázek se rozlišuje podle výzkumného záměru a průběhu rozhovoru. Délka rozhovoru trvá z pravidla hodinu až hodinu a půl, kdy úvodní část trvá 10 až 20 minut, hlavní část rozhovoru 30 až 40 minut a dokončovací část rozhovoru 5 až 10 minut. Polostrukturovaný rozhovor by měl mít pyramidový model. První je hlavní výzkumná otázka, která je stanovena na počátku výzkumného šetření z té následně vycházejí dílčí výzkumné otázky a pak navazují tazatelské otázky. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Otevřené otázky definuje Hendl (2016) jako možnost zvolení jakéhokoliv směru a jakoukoli volbu slov dotazovaného. Otázky musí být srozumitelné a jasné, aby si tazatel uvědomoval, jakým způsobem se dotazovaný vyjadřuje.

## **5. 6 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkumné šetření bylo prováděno na Základní škole a Praktická škole, která je zřízena podle §16 odst. 9 školského zákona, je příspěvkovou organizací Královéhradeckého kraje. Poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejimi součástí jsou základní škola, základní škola speciální a střední škola. Střední školu představuje Praktická škola dvouletá a jednoletá. Pro svůj výzkum jsem oslovila asistenty pedagoga z prvního a druhého stupně základní školy

zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona. Asistent pedagoga na této škole pracuje ve třídě se všemi žáky a spolupracuje s učitelem. V těchto třídách se vzdělává maximálně 14 žáků a většinou jsou ve třídách spojené dva ročníky. Práce asistenta pedagoga spočívá v individuálním přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a k žákům, kteří mají určitý druh zdravotního postižení. Respondenty jsem z důvodu anonymity označila písmeny AP a přiřadila čísla od 1-6. pro přehlednější orientaci uvádím tabulku.

*Tabulka 2: Charakteristika respondentů (zdroj: vlastní)*

<b>Respondenti</b>	<b>Pohlaví</b>	<b>Působení na základní škole zřízené dle § 16 odst. 9</b>	<b>Praxe v oboru</b>
AP1	žena	1. stupeň	4. roky
AP2	žena	1. stupeň	2. roky
AP3	žena	1. stupeň	1. rok
AP4	žena	2. stupeň	6. let
AP5	žena	2. stupeň	3. roky
AP6	žena	2. stupeň	2. rok

## **5. 7 Etika výzkumu**

Velkou pozornost během výzkumu jsem věnovala všem zásadám, které se týkají etiky výzkumného šetření.

Etika výzkumu se především opírá o zásadní pravidla, která se musí striktně dodržovat. Jde hlavně o zásady dodržování soukromí, poučeného souhlasu, emočního bezpečí, zatajení, anonymity a svobodu odmítnutí. Důležitým požadavkem výzkumu je dodržování soukromí, někteří účastníci výzkumu mohou sdělovat citlivé podrobnosti ze svého soukromí a pouhá anonymity nebude stačit. Každého z účastníků musíme předem informovat o průběhu a okolnostech výzkumu, proto je potřeba získat informovaný souhlas, že se zúčastní studie. Každý má též právo na svobodu odmítnutí a může kdykoliv svoji účast na výzkumu ukončit. (Hendl, 2016)

## 6. Interpretace výsledků výzkumného šetření

Konkrétním výsledkům dílčích otázek budu věnovat prostor v této kapitole. V každé podkapitole uvádím samostatnou dílčí výzkumnou otázku, kterou interpretuji pomocí tazatelských otázek a dokládám konkrétními výpověďmi respondentů. Rozhovory uvádím v uvozovkách a pro přehlednost jsou psány písmem kurzívou.

Jména respondentů jsem kvůli jejich anonymitě označila AP1 až AP6, kdy AP1 až AP3 jsou asistenti pedagoga, kteří pracují na prvním stupni a AP4 až AP6 asistenti pedagoga pracující na druhém stupni základní školy zřízené dle § 16 odst. 9. Toto rozdělení mám uvedeno v tabulce č.2, kde je uvedena charakteristika respondentů.

### 6. 1 První dílčí výzkumná otázka

**DVO1: Jak vnímají svoji roli asistenti pedagoga při spolupráci s učiteli při pedagogickém procesu na základní škole zřízené dle § 16 odst. 9?**

Za cíl mé první dílčí otázky jsem stanovila zjistit, jaké jsou možnosti spolupráce asistenta pedagoga při výuce a jak je umožněno asistentu pedagoga hodnotit průběh výuky s učitelem.

Na otázku, jak funguje Vaše týmová spolupráce s učitelem respondenti na prvním stupni odpovídali kladně, na druhém stupni mají respondenti spíše negativní zkušenost „...*má spolupráce s učitelkou je na dobré úrovni, protože jsme si tzv. sedli, tak se do práce každý den opravdu těším. Navzájem se doplňujeme a tvoříme tým.*“ (AP1). „...*spolupráci s moji paní učitelkou hodnotím kladně. Máme jasně stanovené hranice, co je čistě její práce a kde už potřebuje moji pomoc.*“ (AP2). „...*s paní učitelkou intenzivně spolupracujeme, vždy mě seznámí s tématem hodiny a náplní výuky.*“ (AP3). „...*spolupráce s učitelem v některých oblastech funguje lépe a v některých hůře. V otázce je důraz na slovo „týmová“ spolupráce a v tomto ohledu má nějaké deficit. Učitel je naprosto dominantní z mého pohledu nevyužívá potenciál, kterým asistent disponuje. V některých hodinách si to jako asistent, víceméně odsedím a drobné úkony si vyhledávám sama. Tento učitel dle mého ještě nedokáže využít plně asistenta jako podporu ve třídě a pracovat s ním v týmu.*“ (AP4). „...*pracuji na druhém stupni čtvrtým rokem a vystřídala jsem tři učitelky. U jedné paní učitelky jsem se necítila „přijata“ do kolektivu a tím pádem naše spolupráce nebyla příliš úspěšná. Paní učitelka mě přehlížela a dávala mi najevo, že mě vlastně nepotřebuje. Ovšem u jiných učitelek jsem se cítila jinak „potřebná“ naše spolupráce byla velice dobrá a myslím si, že i pozitivní*

*atmosféra ovlivňovala chod třídy. “ (AP5). „...ve spolupráci s učitelem jsem problém neměla. Vždy si vyjdeme vstříc, někdy i vyslechnou mé nápady, jak s žákem pracovat. Hned od začátku jsme si vyjasnily, jak si učitelé představují moji práci s žákem. Vše je o domluvě a komunikaci, když se mi něco nelíbí, tak to řeknu. “(AP6).*

Na otázku, jakým způsobem se domlouváte na průběhu výuky respondenti na prvním stupni odpovídali. Většinou ráno před vyučováním. V průběhu výuky učitel reaguje k směrem respondentům gesty nebo pokyny. Na druhém stupni většinou záleží, s kým respondenti spolupracují. „... s paní učitelkou se domlouváme každé ráno před výukou. Sdělí mi informace k výuce a jak si představuje průběh hodiny, jelikož ve třídě máme trochu živější děti musím zůstat s dětmi ve třídě i o přestávkách, pokud mi chce paní učitelka sdělit ještě nějaké důležité informace musí tak učinit o přestávce. Vždy před výukou vím, co se bude v hodinách probírat nejsem překvapená a mohu tak vhodně reagovat i na případný záskok v hodině.“(AP1). „...vždy mě paní učitelka každé ráno seznámí s průběhem výuky a pokud se během hodiny bude dít něco netradičního (práce s pomůckami, tvorba nějakého výrobku) učitelka mě upozorní i den předem.“(AP2). „...o průběhu výuky jsem vždy informována ráno před vyučováním a pokud se musí v průběhu hodiny něco měnit učitelka reaguje gesty či verbálním způsobem oslovením, paní asistentko.“(AP3). „...na výuce se domlouváme nepravidelně, nárazově a nejčastěji před hodinou, někdy vůbec.“(AP4). „...záleží na tom s kým spolupracuji u paní učitelky, která mě přehlíží se nedomlouváme vůbec a kolikrát ani nevím, že nebude přítomna a já musím suplovat, s jinými učitelky se většinou domluvíme ráno před výukou.“(AP5). „...komunikujeme ráno před výukou, jak daná hodina bude vypadat, Jsou, ale i učitelé, kteří nekomunikují nebo mi to sdělí v průběhu hodiny.“(AP6).

Všichni respondenti odpověděli téměř totožně na otázku popište možnosti hodnocení výuky s učitelem. Každý z respondentů odpověděl, že se jedná především o postřehy probraného učiva, co se podařilo a nepodařilo. „...pokud mi to čas dovolí a nemusím po výuce běžet hned do družiny, zhodnotí paní učitelka celý průběh dne, co se podařilo a naopak, co se nepodařilo. Projdeme si, co by bylo vhodné zopakovat nebo přizpůsobit jiným situacím.“(AP1). „...většinou hodnotíme, co se nám podařilo a nepodařilo probrané látce, kdo z žáků porozuměl látce a u koho je potřeba zvolit vhodnější způsob výkladu.“(AP2). „...s paní učitelkou většinou hodnotíme výuku, podle toho, jak žáci pochopili dané téma. Pokud je nutné ještě dovysvětlit připravíme další materiály a vhodné pomůcky.“(AP3). „...na hodnocení výuky se podílím sporadicky, a to převážně pouze



*v hlavních předmětech. Jedná se především o postřehy probraného učiva. Co se týče klima ve třídě je se mnou učitel pouze v případě, kdy podmínky nejsou, nebo nebyly, úplně ideální. Učitel se ujišťuje, zda má ve mně oporu jako ve svědkovi.“(AP4). „...u paní učitelky s kterou jsme si nasedli, probíhá hodnocení velmi často, a to z důvodu nespokojenosti z mé práce. Paní učitelce se pořád něco nelíbí, nepracuji dle jejich představ. U jiných kolegyně už takový problém není, a naopak hodnocení průběhu celého dne probíhá v pozitivním duchu. Hlavně hodnotíme pochopení probraného učiva.“(AP5). „...snažíme se navzájem s učitelem podporovat. Jsme pomocnou rukou všem žákům. Snažíme se udržovat klid v hodině. Chceme, aby všichni v rámci svých možností pracovali a pochopili dané téma hodiny. Pokud žáci nepochopili snažíme se přistupovat k nim individuálněji.“(AP6).*

### **Shrnutí DVO1**

Z výpovědí respondentů vyplývá, že mají pozitivní i negativní zkušenosti. Pozitivní hodnocení spolupráce s učitelem mají respondenti z prvního stupně. Mají jasně nastavené hranice, vědí, jaká bude naplň výuky a s učitelem intenzivně spolupracují. Na druhém stupni většinou asistenti pedagoga cítí dominanci ze strany učitele a mají pocit nevyužití svého potenciálu. Toto bohužel ovlivňuje atmosféru ve třídě a průběh výuky.

O tom, co se bude probírat v hodinách záleží s kým budou respondenti spolupracovat, většinou se domluví s učitelem před výukou. Záleží také co se bude probírat, pokud hodina vyžaduje náročnější přípravu jsou respondenti informováni den dopředu. Někdy se stane, že hodina musí probíhat jinak a učitel reaguje na asistenta pedagoga gesty nebo verbálním oslovením paní asistentko. Dále z výpovědí respondentů vyplývá, že jsou učitelé, kteří nekomunikují nebo to sdělí v průběhu hodiny.

Hodnocení výuky většinou probíhá v duchu, co se podařilo a naopak, co se nepodařilo probrané látce. Respondenti jsou pomocnou rukou všem žákům ve třídě. Snahou asistentů pedagoga je, aby žáci v rámci svých schopností pracovali. Pokud žáci nepochopili probranou látku zvolí se individuálnější přístup a vhodný výklad látky.

## 6.2 Druhá dílčí výzkumná otázka

### DVO2: Jak vnímají asistenti pedagoga svoji roli při vzdělávání žáků s poruchou chování?

Cílem mé druhé výzkumné otázky je zjistit jaké poruchy chování se vyskytují ve třídě, kde daný asistent pedagoga působí, dále jaké má možnosti asistent pedagoga seznámit se s poruchami chování u jednotlivých žáků. Zajímala mě též profesní činnost asistenta pedagoga ve třídě s žáky s poruchou chování a metody, které mu byly doporučeny při práci s těmito žáky s poruchou chování.

Na otázku, jaké poruchy chování se u žáků vyskytují a jak jste se s nimi seznámila respondenti se shodli, jak na poruchách chování, tak na možnosti seznámení s poruchami chování. „...u nás ve škole se nejvíce objevují poruchy chování ADHD, agresivní chování ke spolužákům, lhaní, záškoláctví, krádeže a šikana. S poruchami chování jsem se seznámila, že jsem začala pracovat jako asistentka pedagoga na paragrafové škole. Zde jsem se seznámila s uvedenými poruchami a diagnózami. Dále od třídní učitelky a z dokumentace žáka a doporučení z ŠPZ.“ (AP1), (AP2). „...u našich žáků se projevuje nespavost, nechů pracovat, nepozornost, odmítání respektovat učitele, záškoláctví, krádeže a šikana. S těmito poruchami jsem se seznámila uvedením do praxe na paragrafové škole a od třídní učitelky.“ (AP3). „...u žáků se vyskytují poruchy chování klasické, od lehkých po závažné, které jsou na hranici s psychiatrickou, nebo už do ní přerostly. Dále mají někteří žáci diagnostikované ADHD s různě závažnými prvky projevu. S poruchami chování těchto žáků jsem se seznámila nejprve pozorováním a komentáři učitele, poté mi bylo, na moji žádost, umožněno nahlédnout do zpráv a doporučení ŠPZ. Další informace jsem získala konzultací s jinými pedagogickými pracovníky.“ (AP4). „...u nás ve škole je poruch chování celkem velká řada od klasického ADHD, problémy se záškoláctvím, krádežemi, kouření v objektu školy, agresivním chováním vůči spolužákům. Seznámila jsem se s nimi od učitelů a zpráv a doporučení ŠPZ.“ (AP5), (AP6).

Respondenti na otázku, jaké metody Vám byly doporučeny při práci s žáky s poruchami chování odpovídali nejčastěji individuální přístup a nastavení hranic. „...nastavit si hranice a důsledně dodržovat. Nebýt příliš kamarádská, ale zároveň ani odměřená, tyto děti mají takový radar a poznají kdo je nemá rád. Snažit se děti respektovat a brát je takové jaké jsou. Za sebe si myslím, že je důležité, nastavit si pevné

hranice, dodržovat a být upřímná.“(AP1). „...zejména individuální přístup, každý žák reaguje odlišně. Jeden potřebuje dopomoci se vším a druhý zas jen potřebuje trochu více času, aby porozuměl danému úkolu a asistenci potřebuje jen pro kontrolu a ujištění. Také je dobré vycítit, kdy žák opravdu potřebuje moji pomoc, a kdy je jen líný pracovat. Je to opravdu hodně individuální.“(AP2). „...doporučeno mi bylo pozorovat a vyhodnotit situaci, kdy žák moji asistenci potřebuje a přistupovat ke každému žákovi individuálně. Hlavně trpělivost, důslednost a empatii.“(AP3). „...doporučení metodám při práci s žáky jsem noho nedostala. V zásadě jde o nepodceňování žáka k dalšímu pocitu frustrace a agrese, pokud pozoruji, že žák není stabilní, aby nedošlo k afektu. Problém řešit s odstupem, kdy je žák už klidný a emočně stabilnější. Dále jsem si z vlastní zkušenosti přišla na způsoby, jak s každým žákem pracovat dle jeho individuálních obtíží.“(AP4). „...nastavit si pevné hranice a nenechat je překročit. Také mi byla dána rada, pokud jsem v začátcích přísnější mohu pak ubrat z přísnosti, ale obráceně to nefunguje. Další radou je, že někdy vyslechnutí a snažení o pochopení problému žáka to, co zrovna dítě potřebuje.“(AP5). „...jednat v klidu a snažit se nevyhodit z rovnováhy, pokud s žákem přijdu do konfliktu. Být důsledná nastavit si hranice, které se musí dodržovat.“(AP6).

Na otázku, jak vypadá Vaše profesní činnost ve třídě s žáky s poruchou chování respondenti odpovídali. Záleží na učiteli, co bude potřebovat a na vlastním pozorování, co v dané situaci žák potřebuje. „...snažím se být učitelce nápomocná, nepřekážet při výuce a zbytečně se neptat. Myslím si, že správný asistent musí umět vytušit vznikající problém a včas zasáhnout. Ve třídě hodně pomáhám s porozuměním například s daným úkolem. Pomáhám nejen s matematikou a českým jazykem, ale také o přestávkách při vzniklém konfliktu.“(AP1). „...moje činnost je ovlivněna požadavky učitele. Snažím se během výuky pomáhat, co nejvíce žákům. Chodím mezi nimi do vysvětluji ukazují správný postup, nebo opakuji to, co už zaznělo z úst učitelky. Během přestávek je vidět rozdíl mezi učitelem a asistentem. Chodí za mnou svěřují se, povídají si. Potom je samozřejmě o něco horší udělovat pokyny.“(AP2). „...ve spolupráci s učitelem eliminujeme negativní chování a snažíme se žáka pozitivním přístupem vrátit zpět do výukového procesu. V případě, že žák nereaguje odvedu ho a uklidním mimo třídu.“(AP3). „...pokud se jedná o poruchy spojené s hyperaktivitou snažím se při práci se žáky využívat střídavých činností, relaxačních chviliek a postupného navyšování obsahu zvládnuté práce. Pokud jde o žáky s klasickými poruchami chování a emocí často využíváme práci v individuálním prostředí, mimo třídu, v případě afektu

*odcházím s žákem ze třídy. Pokud to je zvládnutelné v rámci procházky po budově školy, vracíme se do třídy a pokud ne odchází žák k výchovné poradkyni a metodičce prevence.“(AP4). „...ve třídě se snažím o co největší pozornost a soustředění na žáky a výuku. Snažím se vnímat, co žáci potřebují a být jim, co nejvíce nápomocná. Často pomáhám paní učitelce nebo učitelům s kopírováním materiálu na výuku.“(AP5). „...pomáhám s udržováním klidu ve třídě, aby se mohlo pracovat na zadaném úkolu. Stanovili jsme si pravidla, která se snažíme s žáky dodržovat. Spolupodílím se na přípravě materiálu na hodiny. Sleduji a mapuji celkové rozložení třídy.“(AP6).*

## **Shrnutí DVO2**

Ve škole se objevují poruchy ADHD, agresivita, krádeže, záškoláctví, šikana a odmítání respektovat učitele. Asistenti pedagoga se mohou seznámit s uvedenými poruchami chování a diagnózami od třídních učitelů, z dokumentace žáka, doporučení z ŠPZ, a také konzultací dalších pedagogických pracovníků.

Nejčastější metodou při práci s žáky s poruchou chování jsou nastavené hranice a individuální přístup k žákovi. Pozorovat žáka, pokud není stabilní nepodceňovat ho k dalšímu pocitu frustrace a agrese. Problémy řešit s odstupem, kdy je žák klidnější a vyrovnanější.

Profesní činnost asistenta pedagoga je ovlivněna požadavky učitele. Většinou asistenti pedagoga pomáhají s udržováním pozornosti žáka při zadávání úkolů. Pozorováním vnímají, co žáci nejvíce potřebují a jsou jim ve výuce nápomocni. Když žák nereaguje na pokyny učitele a začíná se chovat agresivně, odvádí ho asistent mimo třídu. Žáka uklidní a vrací se do třídy. Pokud se žák neuklidní, odchází k výchovné poradkyni nebo metodičce prevence.

### **6. 3 Třetí dílčí výzkumná otázka**

**DVO3: Jaká rizika vnímají asistenti pedagoga při vzdělávání žáků s poruchami chování?**

Cílem třetí dílčí otázky je zjistit jaká mohou nastat rizika při vzdělávání žáků s poruchami chování, jak se projevují tato rizika a jakým způsobem se jim dá předejít a jak ovlivňuje autorita učitele rizika chování žáků ve třídě.

Na otázku, jaká rizika mohou nastat při vzdělávání žáků s poruchou chování odpovídali respondenti většinou, že rizika už si žáci přinášejí z domácího prostředí, kde jsou málo motivováni a vlastně o školu nejeví velký zájem. „...rizik spojené s poruchami chování u žáků je mnoho. Prvním rizikem je podle mě nevhodný vliv ze strany rodiny a vrstevníků ve třídě nebo ve škole. Děti se snadno nechají strhnout takzvané špatnou partou. Dalším rizikem je setkávání o přestávkách dětí z prvního stupně s druhým stupněm. Děti často vzhlížejí ke starším žákům a rádi je napodobují, tím vzniká i mnoho problému ve třídě. Dalším rizikem je povaha učitele, pokud učitel nemá přirozenou autoritu je někdy těžké děti uklidnit.“(AP1). „...samozřejmě jsou situace kdy žák bere léky nedostane medikaci a pak je jeho chování nepředvídatelné. Řešením je asistent odvede ho ze třídy, zkouší s ním pracovat. Pokud nic nepomáhá je kontaktován zákonný zástupce. Všeobecně se ke každému dítěti přistupuje individuálně. Při poruchách chování není žádný návod, jak s dítětem pracovat. Chování je nestabilní, jakýkoliv podnět může žáka ovlivnit.“(AP2). „...žák se nechce vzdělávat, nemá pocit, že vzdělání je důležité po vzoru své rodiny neuznává vzdělání a ani autoritu učitele. Projevuje se pak agresivně.“(AP3). „...jde převážně o rizika spojená slovním napadením, vyhrožováním, v případě afektu i fyzickým napadením. Při práci s těmito žáky jste v riziku neustále, a to primárně při postupech řešení problémů. Asistent pedagoga ani potažmo učitel není psycholog nebo psychiatr a velmi často je v riziku nesprávného postupu při řešení obtíží žáků.“(AP4). „...řekla bych, že jedním rizikem je rodinné prostředí dítě nemotivují ke vzdělávání, vlastně někdy je i podporují v záškoláctví. Dalším rizikem je přehlédnutí i malého začínajícího konfliktu mezi žáky, který pak může přerůst do obřích rozměrů.“(AP5). „...odmítavost žáků se vzdělávat. Domácí příprava chybí, školu berou jako nucené zlo, která jim je k ničemu. Snažíme se do žáků co nejvíce nahrnout látku během vyučování, ale častá absence je obrovský problém, probranou látku si nikde nezjistí (nejeví o to zájem). Dalším rizikem u žáků je odmítavý postoj, agrese a časté slovní napadání směrem učiteli.“(AP6).

Další otázku, kterou jsem položila respondentům, jak se rizika projevují u žáků s poruchami chování. Dá se jim předejít a pokud ano jakým způsobem. Odpovídali nejčastěji agresivita, změny nálad, fyzické napadání a předejít rizikům relaxační chvílky, slovní podpora, střídání aktivit a spolupráce s odborníky. „...rizika se projevují většinou neklidem, zvýšenou agresivitou, hádavostí se spolužáky a některé děti z vyšších ročníků začínají kouřit a někdy také trávu. Dále se objevují fyzické

*napadání, sebepoškozování, šikanování. Jak se dá předcházet rizikovému chování, není lehká otázka na každého působí něco jiného. Ve třídě máme žáka, na kterého platí, když si ho vyslechnu a on se mi svěří najdeme společné řešení. Ovšem na jiného žáka, který je uzavřený, nekomunikuje neplatí nic. Všimla jsem si, že na někoho opravdu fungují vlídná slova a slova podpory na jiného spíše povzbuzení a dodání odvahy vše řešit.“(AP1). „...rychlá změna nálady, neposednost, podrážděnost a únava. Chování vybočující z normálu. Předejít těmto rizikům relaxační chvilky, střídání aktivit, aktivity ve skupině, kdy žáci mají pocit, že se neučí, ale hrají si. Dále spolupracujeme s odborníky (psycholog, psychiatr, OSPOD).“ (AP2). „...projevují se náladovostí, podrážděností, vyrušováním, strháváním na sebe pozorností a agresivitou. Předejít pozitivní motivací k daným úkolům, střídání aktivit. K žákovi přistupujeme individuálně, zajímáme se i o mimo školní prostředí a spolupracujeme s odborníky (psycholog, psychiatr, PPP).“ (AP3). „...rizika se projevují různými způsoby, nejčastěji jsou to afektivní záchvaty, kdy žák ohrožuje sebe i ostatní spolužáky. Jednak jde o násilné chování vůči okolí, kdy jde o ničení materiálního vybavení školy, ale i ke spolužákům a pedagogům. Často se, ale žák dostává do stavu, kdy má sebedestrukční sklony. Předcházet rizikům se jistě dá. Dle individuálních obtíží žáka k němu volíme i vhodné přístupy, pracujeme s ním a zajímáme se o faktory mimo školní prostředí, spolupracujeme s odborníky (psychiatr, psycholog, PPP, OSPOD).“ (AP4). „...rizika u těchto žáků se projevují neklidem, agresivitou, náladovostí, afektivní záchvaty a fyzickým napadáním. Předejít jim můžeme střídáním aktivit, zařazením relaxačních chvil do výuky (hry, soutěže). Využíváme spolupráci s odborníky (PPP, psycholog, psychiatr, aj.).“ (AP5). „...rizika se projevují změnou nálad, agresivitou, neklidem, podrážděností a výbušností. Předejít ano nevynucovat si respekt a klid křičení, většinou to má opačný dopad. Nastavit si hranice a pevně je dodržovat, být v klidu za každé situace, snažit se o vhodná slova podpory. Spolupracovat s odborníky a zajímat se individuálně o žáka i mimo školní prostředí.“ (AP6).*

Na otázku, jak ovlivňuje autorita učitele z Vašeho pohledu rizikové chování žáků ve třídě odpovídali respondenti shodně učitel musí mít přirozenou autoritu, vynucená autorita nepřispívá na klidu ve třídě. „...rizikové chování žáků ovlivňuje, pokud je učitel příliš autoritativní. Učitel by měl mít přirozenou autoritu, jasně si stanovit pravidla. Svou přirozenou autoritou rizika zažehná učitel již v počátcích. Žáci vycítí, kdy mohou učiteli věřit.“ (AP1), (AP2), (AP3). „...toto je velmi individuální a záleží na typu osobnosti

*a charakteru učitele. V některých případech hodně jak pozitivně, tak negativně. V některých případech minimálně“ (AP4). „...pokud nemá učitel přirozenou autoritu mám pocit, že nemůže žáci nic naučit. Ve třídě je pak rušno a nic nefunguje tak jak má.“ (AP5). „...já chápu, že učitel musí učit a něco děti naučit, ale někdy to je vynucená autorita nebo i ty učitelé k žákům mají odmítaví přístup a ty děti to cítí. A buď na ty hodiny s daným učitelem nechodí nebo mu nevěnují pozornost. Ale pokud je ta autorita přirozená, tak i ty děti jsou zaujati jeho výkladem a poslouchají.“ (AP6).*

### **Shrnutí DVO3**

Riziko ve vzdělávání žáků s poruchou chování vidí asistenti pedagoga především v rodině, kde nejsou žáci motivováni, vyskytují se časté absence. Jsou snadno ovlivňovány staršími vrstevníky a nechají se strhnout špatnou partou. Ve škole pak bývají agresivní, náladoví, podrážděný a odmítaví jakékoliv činnosti. Často jde o slovní napadání k směrem učitelům, kdy učitele nepovažují za autoritu. A neposlední řadě dochází i k fyzickému napadání spolužáků. Při práci s těmito žáky jste v riziku neustále jakýkoliv podnět může jejich chování ovlivnit.

Autorita učitele též může ovlivnit riziko chování žáků. Pokud učitel nemá přirozenou autoritu, ve třídě pak nefunguje nic tak jak má. S přirozenou autoritou, kdy si učitel stanoví pravidla, může předejít konfliktům už v počátku.

Předejít rizikům se dá pomocí střídání aktivit, relaxačními koutky, pozitivní podporou k daným úkolům, aktivity ve skupině, kdy žáci mají pocit, že se nemusí učit, ale hrají a odpočívají. Dále zajímat se o faktory mimo školní prostředí. Důležité je spolupracovat s odborníky (psychiatr, psycholog, PPP, OSPOD).

## **6. 4 Čtvrtá dílčí výzkumná otázka**

### **DVO4: Jaká rizika mohou nastat při spolupráci s učitelem?**

Cílem čtvrté dílčí výzkumné otázky je zjistit, jaké rizika neboli problémy a činnosti mohou ovlivnit týmovou práci s učitelem a jakým způsobem lze tento vzniklý problém vyřešit.

Respondentům jsem položila otázku, co považujete za problematické při spolupráci s učitelem. Odpovědi respondentů byly většinou podobné. Povýšenost ze strany učitele, špatná komunikace a nenalezení společné cesty. „... za problematické považují především pokud si k sobě asistent pedagoga a učitel nenajdou cestu. Pokud je učitel nadřazený

*a například ho uráží, žáci toto chování velice rychle rozeznají a asistent tím ztrácí autoritu, která se většinou nedá získat zpět. Problematické je taky to, že učitel nedostane žádné instrukce, jak má asistentem nakládat, co je v kompetenci asistenta a co není.“(AP1). „...osobně nic, ale určitě velkým problémem z mého hlediska by byla nedostatečná komunikace a pokud by si učitel nesedl s asistentem.“(AP2). „...když si asistent společně s učitelem nesedí a neumí to skrýt před žáky. Dalším problémem špatná komunikace a nevyjasněné kompetence.“(AP3). „...nedostatečnou komunikaci, rozdílné přístupy k žákům a jejich hodnocení, někdy věkový rozdíl, nepochopení role asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu.“(AP4). „...myslím si, že nejvíce problematické jsou vztahy na pracovišti, pokud se navzájem nemají spolupracovníci „rádi“ nemůže fungovat ani komunikace mezi pedagogickými pracovníky.“(AP5). „...většinou žádný problém nemám. Ale někdy spatřuji jejich odměřenost z jejich strany a povýšenecký postoj, že já tomu nerozumím, protože nejsem učitelka. Stává se mi to jen u jedné paní učitelky, že tomu nemůžu rozumět po absolvování kurzu, že ona má letitou praxi.“(AP6).*

Na otázku, jaké činnosti by mohly ovlivnit týmovou práci s učitelem respondenti odpovídali především zasahování do výuku a nerespektování kompetence učitele. „...určitě nevhodné vyjadřování o učiteli či o asistentovi. Pomlouvání pedagogického pracovníka před dětmi. Pokud asistent pedagoga neposlouchá příkazů a rad učitele.“(AP1). „...myslím si, pokud asistent zasahoval příliš do výuky a nerespektoval kompetence učitele. Vždy by měl být na prvním místě učitel. Ten je ovšem informován a řeší vzniklé problémy. Asistent může učitele nahradit v určitých rolích, pokud je o to požádán. Tyto hranice by měl asistent respektovat, měly by být jasně stanoveny.“(AP2). „...zasahování do výuky učitele asistentem. Povyšováním se učitele nad asistentem pedagoga.“(AP3). „... ze strany asistenta pedagoga je to například zasahování do výuky, přebírání kompetence učitele, přístup asistenta, který je za hranicí vztah žák a pedagogický pracovník. Ze strany učitele povýšený postoj k asistentovi nezáměr a nepřijetí jeho názoru na výuku, žáky, jejich obtíže a celý vzdělávací proces. Nezapořádání asistenta do vzdělávacího procesu.“(AP4). „...činnost, která by mohla ovlivnit týmovou práci je zasahování asistenta do výuky a nerespektování kompetencí učitele. Opačně, kdy učitel přehlídá asistenta a nezapojuje ho do vzdělávacího procesu.“(AP5). „...pokud asistent řeší věci týkající se třídy a učitele samotného za jeho



*zády. Asistent nerespektuje pravidla a dělá si věci po svém. Ze strany učitele povýšenecký postoj nezáměr o asistenta jako partáka. “(AP6).*

Na otázku, jakým způsobem můžete řešit vzniklý problém ve spolupráci s učitelem respondenti odpovídali shodně vzájemnou komunikací nebo se s problémem obrátí na vedení školy. „...*pokud vznikne jakýkoliv problém, vím, že můžu přijít za paní učitelkou a říct co se mi líbí nebo naopak nelíbí. Pokud vznikne problém ráda řeším vše hned a mám štěstí, že pracuji s paní učitelkou, které věřím, a tak problém ihned vyřešíme. Ovšem vím od kolegyň, že takové chování není vždy samozřejmostí, někdy ony musí řešit problém s vedením školy.*“ (AP1). „...*komunikací mezi mnou a učitelem. Pokud nelze vykomunikovat obracím se na vedení školy.*“ (AP2), (AP3). „...*problém by měl být řešitelný pohovorem, domluvou, kompromisem, vyjasněním situace a respektování názoru druhého. Pokud toto nelze, měl by se učitel či asistent obrátit na školské poradenské pracoviště, jeho členy dle typu problému nebo na vedení školy.*“ (AP4). „...*komunikací a spoluprací dalších zainteresovaných stran.*“ (AP5), (AP6).

#### **Shrnutí DVO4**

Z výpovědí respondentů vyplývá, že největší problém ve spolupráci s učitelem je komunikace a povýšenost ze strany učitele, kdy žáci rychle vycítí tuto situaci a asistent pedagoga tím ztrácí autoritu. Dalším problémem podle respondentů jsou nevyjasněné kompetence, role mezi asistentem pedagoga a učitelem. Učitel nedostane jasné instrukce, jak pracovat s asistentem. Může dojít k přehlížení a k nezapojování asistenta pedagoga do vzdělávacího procesu. Problémem mohou být i negativní vztahy na pracovišti, což může ovlivnit komunikaci mezi ostatními pedagogickými pracovníky.

Činnosti, které by mohli ovlivnit spolupráci s učitelem ze strany asistenta pedagoga je nerespektování kompetencí, zasahování do výuky a řešení věcí, které se týkají třídy za jeho zády. Asistent může v určitých rolích zastoupit učitele, ale musí respektovat nastavené hranice učitelem. Pokud asistent nerespektuje pravidla a dělá si to po svém může to negativně ovlivnit vzájemnou spolupráci s učitelem.

Řešení těchto problémů by měla být dle respondentů vzájemná komunikace, vysvětlení daného problému, kompromis a respektování názoru druhého. Pokud nenastane zlepšení musí se respondenti obrátit na vedení školy nebo na školské poradenské pracoviště.

## 7. Závěr výzkumného šetření a doporučení pro praxi

Hlavním výzkumným šetřením bylo zjistit, jak asistenti pedagoga vnímají svoji roli při vzdělávání žáků s poruchou chování. Výzkumné šetření bylo realizováno na základní škole a praktické škole zřízené podle § 16 odst. 9. Bylo osloveno šest respondentů základní školy, z toho tři respondenti pracují na prvním stupni a tři respondenti pracují na druhém stupni.

Z výzkumného šetření vyplývá, že spolupráce mezi učiteli a asistenty se více daří na prvním stupni. Zde asistent pedagoga většinou spolupracuje s jedním učitelem. Jejich spolupráce je mnohem častější a intenzivnější. Mají mezi sebou bližší vztah a lépe poznávají jednotlivé žáky. Asistent pedagoga se společně podílí na výuce a hodnotí průběh hodiny s učitelem. Dohodnou se spolu na individuálním přístupu k žákům a vhodném výkladu látky.

Na druhém stupni spolupracují asistenti pedagoga s více učiteli, a to může vést k nevyužití asistenta pedagoga ve třídě. Většinou se domlouvají na průběh vyučování sporadicky nebo učitel sdělí asistentovi, co od něho očekává v průběhu hodiny. Toto bohužel může ovlivnit klima ve třídě a průběh výuky. Hodně záleží na tom, s kým asistenti pedagoga spolupracují. Učitelé, kteří využívají potenciálu asistenta a učitelé, kteří spíše přehlížejí asistenta pedagoga.

Nejčastějším problémem ve spolupráci s učitelem respondenti uvádějí nevyjasněné kompetence, povýšenost učitelů. Ze strany asistenta pedagoga je to zasahování do výuky. Těmto problémům se dá předejít vzájemnou komunikací nebo kompromisem. Pokud však asistent pedagoga s učitelem nenajdou společnou cestu musí se obrátit na vedení školy.

Z výzkumného šetření dále vyplývá, že asistenti pedagoga pracují s žáky, u kterých se vyskytují poruchy chování agrese, záškoláctví, odmítání respektovat učitele, šikanování, vandalismus, krádeže a ADHD s různě závažnými prvky projevů. Vzdělávání těchto žáků je velmi náročné, proto se musí zvolit vhodné metody střídání aktivit v hodinách, relaxační koutky, individuální přístup a nastavení hranic, které se musí striktně dodržovat. Další metodou je vlastní pozorování žáků, pokud žák vykazuje známky agrese a nereaguje na pokyny učitele odvádí ho asistent ze třídy. Rizika k poruch chování si přinášejí žáci z domova, rodiče nemotivují děti chodit do školy. Proto se u nich často objevuje vysoká absence a záškoláctví. Dalším rizikem dle výzkumného šetření je vliv starších vrstevníků, ve škole bývají neklidní, podrážděný, a jejich agrese vůči

spoluzákům, ale i učitelům vstupá. Těmto rizikům se dá předejít nastavením pevných hranic a dodržovat je. Dále individuální přístup, pozitivní motivace, slova podpory, zajímat se o faktory mimo školní prostředí a v neposlední řadě spolupracovat s odborníky (psychiatr, psycholog, OSPOD).

Hlavní výzkumný cíl jsem přetransformovala do hlavní výzkumné otázky: *Jaké názory mají asistenti pedagoga na Základní škole a Praktické škole na svoji roli při vzdělávání žáků s poruchou chování ve třídě?* Pro toto výzkumné šetření jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu pomocí polostrukturovaných rozhovorů s asistenty pedagoga. Odpověď na tuto otázku je následovná:

Z odpovědí asistentů pedagoga vyplývá, že nahlíží na svoji roli při vzdělávání žáků s poruchou chování jako na skutečnost, kterou můžou chápat různým způsobem, a hlavně velmi individuálně. Asistenti pedagoga, kteří se stali účastníky mého výzkumu přistupují k vnímání své role odlišně. Odlišný názor asistentů pedagoga na svoji roli při vzdělávání žáků s poruchami chování, je dán jednak osobnostními rysy asistenta pedagoga, tak i třídou a vyučujícími, kteří v ní působí.

Respondenti se ale ve skrze, že bez vzájemné spolupráce s učiteli, individuálního přístupu ke každému žákovi sólo a nevyjasněných kompetencí mezi asistentem a učitelem, by nebyla jejich role při vzdělávání žáků s poruchou chování dostatečně naplněna.

### **Doporučení pro praxi**

Učební proces nám velmi ulehčuje dobrá spolupráce učitele s asistentem pedagoga. Spolupráce by se měla zakládat na pohovorech asistenta pedagoga a učitele. Pohovory by měly být konstruktivní, mít cíle a způsoby dosažení tohoto pedagogického cíle. Také je dobré sledovat vztah asistenta pedagoga k žákům, negativní i pozitivní. S negativními vztahy žáků k asistentovi pedagoga je důležité pracovat.

Zlepšit komunikaci s žákem, zvolit nenásilnou a pozitivní, vstřícnou komunikaci. Zadávat úkoly, které žák zvládne. Je také nutné vymezit kompetence asistenta pedagoga, kompetence učitele a žáka. Velmi důležitou úlohu v učební procesu hraje tým učitelů-pedagogických pracovníků.

Cíl by měl být společný vzdělávat žáky. Neustále by měla být vzájemně vysvětlována pravidla dosažení cíle. Vzájemná nesympatie může vznikat z různých preferencí a cílů. Je nutné respektovat různé cesty k dosažení společného cíle. Proto je důležitý respekt a živý dialog.

Předejít rizikům při vzdělávání žáků s poruchami chování. Rizika mohou vyplývat z poruchy chování a z celkového naladění učitelů a asistentů na žáky, nesprávně vedených či zvolených pedagogických cílů, nedostatečného vymezení hranic a pravidel. Také je velmi potřebné dobře pracovat s empatií. Zaměřit se na chování žáka, které mohou změnit a chování, které změnit nemohu. Pokud mi není jasné, jak správně působit na žáka, je dobrým pomocníkem spolupráce s odborníky.

Je důležité si vymezit, jaký problém chci u žáka napravit, korigovat. Proto má nezastupitelné místo pozorování chování žáka. Kdy a kde se jeho chování zhoršené či zlepšené projevuje. Musíme se též zaměřit na vnější faktory působící na žáka (tón hlasu učitele, stupeň složitosti zadaných úkolů).

Velmi důležité je zařadit do práce se žákem i relaxační chvílky, v případě zhoršeného chování nabízet různé relaxační techniky, které vyhovují potřebám žáka, určit prostředí ve kterém se žák cítí bezpečně relaxační koutek, procházky po okolí, které žák zná.

## 8. Závěr

Bakalářská práce se zabývala tématem rolí asistenta pedagoga při vzdělávání žáků s poruchou chování. Hlavním cílem mé práce a mého zájmu bylo zjistit názory asistentů pedagoga, jak oni sami vnímají svoji roli při vzdělávání těchto žáků. Zhodnocení bylo poté provedeno na základě teoretických poznatků získaných studiem odborné literatury a na základě vlastních názorů asistentů pedagoga získaných výzkumným šetřením.

Mám za to, že mnou stanovený cíl bakalářské práce byl splněn. Během výzkumného šetření jsem použila čtyři dílčí otázky, na které odpovídali asistenti pedagoga. Zvolila jsem si kvalitativní výzkumnou strategii polostrukturovaných rozhovorů a asistentům pedagoga jsem pokládala otevřené otázky. Tato volba obnášela přesné a pečlivé zpracování rozhovorů a nezaujatou následnou interpretaci.

V rámci hlavního výzkumného cíle byly zodpovězeny všechny kladené otázky. Rozhovory jsem provedla mezi asistenty prvního stupně a druhého stupně. Poté jsem názory porovnala mezi sebou. Ukázalo se, že asistenti z prvního stupně jsou plně využiti ve vzdělávání žáků s poruchou chování. Jsou spokojeni ve spolupráci s učiteli, jejich náplní práce. Problémy, které mohou nastat při práci většinou spolu s učitelem předejdou vzájemnou komunikací. Na druhém stupni asistenti pedagoga mají spíše negativní zkušenosti postavením asistenta pedagoga ve třídě, někdy chybí vzájemná komunikace a nevyjasněné kompetence ve spolupráci s učitelem. Nejdůležitější při vzdělávání žáků s poruchou chování je ze strany asistentů pedagoga vzájemná spolupráce a komunikace s učitelem a vyjasněné kompetence asistentů pedagoga ve třídě.

Závěrem bakalářské práce je zjištění, že role asistenta pedagoga má vliv na vzdělávání žáků s poruchou chování a tento vliv může být determinován mnoha různými faktory, kterými jsou spolupráce asistenta pedagoga s vyučujícím, jeho postavení ve třídě a nedílnou součástí je samostatný vztah asistenta pedagoga a žáků.

Dále může být má bakalářská práce může být využita jako zdroj informací pro budoucí asistenti pedagoga a též i pro učitelé, kteří s asistenty pedagoga začínají pracovat nebo s nimi již pracují, a to z důvodu, že uvádí současný pohled na problematiku práce asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, především se žáky, kteří mají problémy s chováním.

## 9. Zdroje

- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta, 2021. ISBN isbn:978-80-88290-97-1.
- DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. 1. vyd. Praha: Galén, 2007, 268 s. ISBN 978-80-7262-419-5.
- GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. *Dobrá škola*. ISBN isbn978-80-7496-419-0.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN isbn978-80-262-0982-9.
- HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN isbn978-80-262-1523-3.
- JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. *Pedagogika (Grada)*. ISBN isbn978-80-247-2697-7.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *ADHD krok za krokem*. Praha: Raabe, [2019]. *Dobrá škola*. ISBN isbn978-80-7496-438-1.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN isbn:978-80-88163-12-1.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. *Dobrá škola*. ISBN isbn978-80-7496-349-0.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2007, 207 s. ISBN 978-80-7311-075-8.
- MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, J., 2014. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-032-9.

- PALOUNKOVÁ, Zuzana a Hana JOKLÍKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2017. ISBN isbn978-80-7494-386-7
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151980.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník. rozšíř. a aktual. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- J, RUSSELL RAMSAY, a Anthony L. ROSTAIN. *Cognitive behavioral therapy for adult ADHD: an integrative psychosocial and medical approach*. 1. New York, London: Routledge is an imprint of Taylor & Francis Group, 2008. ISBN 978-0415815888.
- SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-1733-3.
- STANĚK, PhDr. Martin, Mgr. Bc. Jana OKROUHLÁ, Mgr. Bc. Martina KNESLOVÁ, Mgr. et Mgr. Šárka SMITKOVÁ a Mgr. Bc. Lenka FIALOVÁ BAUEROVÁ. *Asistent pedagoga praktický rádce*. 1. Prosecká 524/26 Praha 8 180 00: V lavici s.r.o. jakou svou 121 publikaci 154 stran. Vydání první, 2022. ISBN 978-80-88466-04-8.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN isbn978-80-7367-313-0.
- TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019. ISBN 978-80-7635-018-2.
- TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
- UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-519-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

### **Jiné zdroje**

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2015 [cit. 2023-01-10]. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

MONIKA, Morávková a Vejrochova. *STANDARD PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA* [online]. 2015. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2015 [cit. 2022-12-30]. Dostupné z: [nkluze.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf](http://inkluze.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf)

<https://mkn10.uzis.cz/> *klasifikace poruch chování: 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí Zobrazena je česká verze, platnost od 1. 1. 2022*. [online]. [cit. 2023-01-07]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/> klasifikace poruch chování

561/2004 Sb. Školský zákon. *Zákony pro lidi-Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. [cit. 2023-25-04]. Dostupné z: <https://www.zakonprolidi.cz/cs/2004-561>



## **10. Seznam příloh**

Příloha A: Přepis rozhovoru s respondentem AP1 (první stupeň)

Příloha B: Přepis rozhovoru s respondentem AP4 (druhý stupeň)

### **1. Jak funguje Vaše týmová spolupráce s učitelem?**

*Myslím si, že má spolupráce s učitelem je na dobré úrovni. Protože pracuji s učitelem, se kterým jsme si takzvaně „sedli“ tak se každý den do práce těším. Pracujeme opravdu v týmu, paní učitelka je velice vytížená, a proto se občas stane, že musím převzít výuku. V začátcích naší spolupráce jsem nevěděla, co si v nastalé situaci počít. S nabranými zkušenostmi se již netřesu ze vzniklé situace, ale snažím se dětem předávat informace v podobném duchu jako paní učitelka.*

### **2. Jakým způsobem se domlouváte na průběhu výuky?**

*Každé ráno si najdeme s paní učitelkou chvílku na sdělení důležitých informací k výuce a toho co se bude v hodinách dít. Protože u nás ve třídě jsou trochu divočejší děti musíme s paní učitelkou zůstat ve třídě i o přestávkách. Proto pokud mi paní učitelka chce sdělit nějakou důležitou informaci musí tak učinit o přestávce, a to buď ve třídě anebo na chodbě. Myslím si, že komunikace mezi námi probíhá velmi dobře. Vždy před výukou vím, co se bude v hodině probírat, nejsem překvapená a mohu tak vhodně reagovat i na případný zások při vyučování.*

### **3. Popište možnosti hodnocení výuky s učitelem?**

*Pokud nám to čas dovolí a já nemusím po výuce běžet do družiny, zhodnotí paní učitelka celý proběhlý den. Projdeme si, co se nám nepodařilo a příště by chtělo udělat jinak nebo naopak co se podařilo a bylo by vhodné zopakovat anebo přizpůsobit jiným situacím.*

### **4. Jaké poruchy chování se vyskytují u žáků a jak jste se s poruchami chování žáků seznámila?**

*U nás ve škole se nejvíce objevují poruchy v chování, ADHD, agresivní chování ke spolužákům, lhání a podvody, záškoláctví, krádeže, šikana. S poruchami chování jsme se seznámila tak, že jsem začala pracovat jako asistentka ve škole zřízené podle §16 odstavec 9. Zde jsem se seznámila se všemi uvedenými diagnózami a poruchami. Z doporučení ŠPZ. Z osobního života naštěstí zkušenosti nemám.*

## **5. Jaké metody Vám byli doporučeny při práci s žáky s poruchou chování?**

*Určitě si nastavit určité hranice a dodržovat důsledně dodržování. Nebýt příliš kamarádská, ale zároveň ani odměřená, tyto děti mají takový „radárek“ a poznají kdo je nemá rád. Snažit se děti respektovat a brát je takové jaké jsou, nepovyšovat se nad nimi. Další radou bylo nesnažit se všechny děti zachránit a nebrat si nic osobně. Za sebe si myslím, že je důležité nastavit si správné hranice, dodržovat zvolená pravidla, být přímá.*

## **6. Jak vypadá Vaše profesní činnost ve třídě s žáky s poruchou chování?**

*Snažím se být nápomocna paní učitelce, nepřekážet při výuce a zbytečně se neptat. Myslím si, že správný asistent musí umět odtušit vznikající problém a včas zasáhnout. Musí být neustále ve střehu a připraven správně zasáhnout. Ve třídě hodně dětem pomáhám s porozuměním například danému úkolu. Pomáhám nejen s matematikou a českým jazykem, ale také o přestávkách při vzniklém konfliktu.*

## **7. Jaká rizika mohou nastat při vzdělávání žáků s poruchou chování?**

*Myslím si, že rizik spojených se vzdělávání žáků s poruchou chování je mnoho. Prvním rizikem je podle mě nevhodný vliv ze strany rodiny a vrstevníků ve třídě nebo ve škole. Děti se snadno nechají strhnout takzvaně špatnou partou. Dalším rizikem je společné setkávání dětí z druhého a prvního stupně. Děti z prvního stupně vzhlížejí k dětem starším rádi je napodobují a tím vzniká mnoho problémů. U nás ve třídě je více ročníků a často vznikají konflikty z toho, že se mladší děti snaží napodobovat děti například z devátých tříd. Dalším rizikem je povaha učitele, pokud učitel nemá přirozenou autoritu je někdy těžké děti uklidnit.*

## **8. Jak se rizika u žáků s poruchou chování projevují? Dá se jim předejít a pokud ano jakým způsobem?**

*Rizika se u žáků, jak jsem si všimla projevují většinou neklidem, zvýšenou agresivitou, hádavostí se spolužáky, některé děti (zvláště z vyšších ročníků) začínají kouřit cigarety a někdy také trávu, dále se objevuje šikanování spolužáků, fyzické napadání, plačtivost, sklon k sebevraždám, sebepoškozování.*

*Jak se dá předcházet rizikovému chování není snadná otázka a já si nejsem jistá, zda na ní znám odpověď. Ovšem také si myslím, že na každého žáka platí něco jiného. Ve třídě máme žáka, na kterého platí, když si ho vyslechnu a on se mi svěří, snažíme se najít*

*společně řešení, pokud je. Ovšem na jiného žáka, který je uzavřený a nechce komunikovat mi přijde, že neplatí nic. Všimla jsem si, že na někoho platí vlivná slova a slova podpory na jiného spíš povzbuzení a dodání odvahy vše řešit.*

#### **9. Co považujete za problematické na spolupráci s učitelem?**

*Za problematické považuji především pokud si k sobě asistent pedagoga a učitel nenajdou cestu. Pokud je učitel nadřazený asistentovi a například ho uráží, děti toto chování velice rychle rozeznají a asistent tím pak ztrácí autoritu, která se již většinou nedá získat zpět. Problematické je také to, že učitel nedostal žádné instrukce, jak má s asistentem nakládat, co je v kompetenci asistenta a co není.*

#### **10. Jaké činnosti by mohli negativně ovlivnit týmovou spolupráci s učitelem?**

*Určitě nevhodné vyjadřování o učiteli či o asistentovi. Pomlouvání pedagogického pracovníka před dětmi, pokud není ve třídě. Pokud asistent pedagoga neposlouchá rad a příkazů učitele.*

#### **11. Jakým způsobem můžete řešit vzniklý problém ve spolupráci s učitelem?**

*Pokud vznikne jakýkoli problém vím, že vždy můžu přijít za paní učitelkou a upřímně říct co se mi nelíbí nebo naopak líbí. Pokud vznikne problém ráda řeším vše ihned a mám štěstí, že pracuji s paní učitelkou, které věřím, a tak problém ihned vyřešíme. Ještě se nám nestalo, že bychom se nedomluvili. Ovšem vím od kamarádek, které pracují také na pozici asistenta pedagoga, že takového chování není vždy úplnou samozřejmostí. Někdy ony musí řešit problém s vedením školy. Vážím si tedy nadstandardní spolupráci mezi paní učitelkou a mou osobou.*

#### **12. Jak ovlivňuje autorita učitele rizikové chování ve třídě.**

*Bez přirozené autority mám pocit, že by ani nemohla paní učitelka ve třídě fungovat. Často jsem svědkem jak vznikající problém, či afekt žáka paní učitelka díky své autoritě zažehná již v počátcích. Pokud by paní učitelka neměla přirozenou autoritu nebyl by ve třídě takový klid a děti by di dělaly co by chtěly.*

Příloha B: Přepis rozhovoru s respondentem AP 4 (druhý stupeň)

### **1. Jak funguje Vaše týmová spolupráce s učitelem?**

*Spolupráce s učitelem v některých oblastech funguje lépe a v některých o něco hůř. V otázce je důraz na slovo „týmová“ spolupráce a v tomto ohledu má fungování ve třídě nějaké deficity. Učitel je naprosto dominantní a z mého pohledu nevyužívá plně potenciál, kterým asistent disponuje. V některých hodinách si to, jako asistent, víceméně odsedím ve třídě a pracovní náplní v hodině jsou jen drobné úkony, které si vyhledám sama. Tento učitel, dle mého, ještě nedokáže využívat plně asistenta jako podporu ve třídě a pracovat s ním v týmu.*

### **2. Jakým způsobem se domlouváte na průběhu výuky?**

*Na výuce se domlouváme nepravidelně, nárazově a nejčastěji před hodinou, někdy vůbec.*

### **3. Popište možnosti hodnocení výuky s učitelem?**

*Na hodnocení výuky se podílím sporadicky, a to převážně pouze v hlavních předmětech. Jedná se o postřehy k pochopení probíraného učiva. Co se týče klima ve třídě, řeší je se mnou učitel pouze v případě, kdy podmínky nejsou, nebo nebyly, úplně ideální. Učitel se ujišťuje, zda má ve mně podporu jako ve svědkovi, že postupoval při řešení problémů vhodně.*

### **4. Jaké poruchy chování se vyskytují u žáků a jak jste se s poruchami chování žáků seznámila?**

*U žáků se vyskytují poruchy chování klasické, od lehkých po závažné, které jsou na hranici s psychiatrickou diagnózou, nebo už do ní přerostly. Dále mají někteří žáci diagnostikované ADHD s různě závažnými prvky projevů.*

*S poruchami chování těchto žáků jsem se seznámila nejprve pozorováním a komentáři učitele, poté mi bylo, na moji žádost, umožněno nahlédnout do zpráv a doporučení ŠPZ. Další informace jsem získala konzultací s jinými pedagogickými pracovníky.*

## **5. Jaké metody Vám byli doporučeny při práci s žáky s poruchou chování?**

*Doporučení k metodám při práci s žáky s poruchami chování jsem mnoho nedostala. V zásadě jde o nepodněcování žáka k dalšímu pocitu frustrace a agrese, pokud pozorují, že žák není stabilní, aby nedošlo k afektu. Problém řešit s odstupem, kdy je žák již klidný a emočně stabilnější. Dále jsem si vlastní zkušeností přišla na způsoby, jak s každým žákem pracovat dle jeho individuálních obtíží.*

## **6. Jak vypadá Vaše profesní činnost ve třídě s žáky s poruchou chování?**

*Pokud se jedná o poruchy pozornosti s hyperaktivitou, snažím se při práci se žáky využívat střídavých činností, relaxačních chviliek, postupného navyšování obsahu zvládnuté práce a odměn.*

*Pokud jde o žáky s klasickými poruchami chování a emocí, často využíváme práci v individuálním prostředí, mimo třídu, případně při afektu odcházím s žákem ze třídy. Pokud je to zvládnutelné v rámci procházky po budově školy, kdy se žák uklidní, vracíme se do třídy, pokud ne, odchází žák k výchovné poradkyni nebo metodičce prevence.*

## **7. Jaká rizika mohou nastat při vzdělávání žáků s poruchou chování?**

*Jde převážně o rizika spojená se slovním napadením, vyhrožováním, v případě afektu i fyzickým napadením.*

*Při práci s těmito žáky jste v riziku neustále, a to primárně při postupech řešení problémů. Asistent pedagoga, potažmo ani učitel, není psycholog nebo psychiatr a velmi často je v riziku nesprávného postupu při řešení obtíží žáků.*

## **8. Jak se rizika u žáků s poruchou chování projevují? Dá se jim předejít a pokud ano jakým způsobem?**

*Rizika se projevují různými způsoby, nejčastěji to jsou afektivní záchvaty, kdy žák ohrožuje sebe i ostatní spolužáky. Jednak jde o násilné chování vůči okolí, kdy jde o ničení materiálního vybavení školy, ale i ke spolužákům či pedagogickým pracovníkům, často se ale žák dostává do stavu, kdy má sebedestrukční sklony.*

*Předcházet rizikům se jistě dá. Dle individuálních obtíží žáka k němu volíme i vhodné přístupy, pracujeme s ním, zajímáme se i o faktory mimo školní prostředí, spolupracujeme s odborníky – psycholog, psychiatr, PPP, OSPOD aj.*

#### **9. Co považujete za problematické na spolupráci s učitelem?**

*Nedostatečná komunikace, rozdílné názory na přístup k žákům a jejich hodnocení, někdy věkový rozdíl, nepochopení role asistenta ve vzdělávacím procesu.*

#### **10. Jaké činnosti by mohli negativně ovlivnit týmovou spolupráci s učitelem?**

*Ze strany asistenta je to například zasahování do výuky, přebírání kompetencí učitele, přístup asistenta, který je za hranicí vztahu žák vs. pedagogický pracovník.*

*Ze strany učitele povýšený postoj k asistentovi, nezájem a nepřijetí jeho názorů na výuku, žáky, jejich obtíže a celý vzdělávací proces. Nezapojování asistenta do vzdělávacího procesu ad.*

#### **11. Jakým způsobem můžete řešit vzniklý problém ve spolupráci s učitelem?**

*Problém by měl být řešitelný pohovorem, domluvou, kompromisem, vyjasněním situace a respektováním názoru druhého. Pokud toto nestačí, měl by se učitel nebo asistent obrátit na školní poradenské pracoviště, jeho členy dle typu problému, případně na vedení školy.*

#### **12. Jak ovlivňuje autorita učitele z Vašeho pohledu rizikové chování žáků ve třídě?**

*Toto je velmi individuální a záleží na typu, osobnosti a charakteru učitele. V některých případech hodně jak pozitivně, tak negativně, v některých případech minimálně.*