

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Asistent pedagoga pro žáky se znaky náročného chování

Diplomová práce

V Olomouci

Jandová Kristina

Prohlášení

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

V Olomouci dne:

Poděkování

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

Obsah

1	Asistent pedagoga	9
1.1	Historie a současnost profese asistenta pedagoga	9
1.2	Asistent pedagoga jako podpůrné opatření.....	11
1.3	Metodická podpora a vzdělávání asistenta pedagoga.....	13
1.4	Kvalifikace a osobní kompetence asistenta pedagoga.....	15
2	Mladší školní věk	17
2.1	Definice	17
2.2	Psychický vývoj.....	19
2.3	Emoční vývoj.....	20
2.4	Vývoj morálky a socializace.....	22
3	Projevy náročného chování	24
3.1	Příčiny náročného chování	25
3.2	Práce s projevy náročného chování	27
4	Metodologie výzkumného šetření	30
4.1	Cíle výzkumného šetření	30
4.1.1	Hlavní výzkumná otázka	30
4.1.2	Dílčí výzkumné otázky.....	30
4.2	Výběr subjektů.....	30
5	Metodický rámec výzkumu.....	32
5.1	Rozhovor	32
5.2	Analýza.....	33
5.3	Pozorování	34
5.4	Časový průběh výzkumu	35
6	Dítě A	36
6.1	Pozorování.....	36

6.1.1	Závěr pozorování.....	41
6.2	Rozhovory	42
6.2.1	Závěr rozhovorů	43
6.3	Analýza dokumentu	44
7	Dítě B	46
7.1	Pozorování	46
7.1.1	Závěry pozorování.....	50
7.2	Rozhovory	50
7.2.1	Závěr rozhovorů	51
7.3	Analýza dokumentu	53
8	Dítě C	54
8.1	Pozorování	54
8.2	Rozhovor	55
8.2.1	Závěr rozhovoru	56
8.3	Analýza dokumentů	57
9	Dítě D	59
9.1	Pozorování	59
9.1.1	Závěry pozorování.....	62
9.2	Rozhovory	63
9.2.1	Závěr rozhovorů	64
9.3	Analýza dokumentu	65
10	Dítě E.....	67
10.1	Školní vývoj chlapcova chování	67
10.2	Rozhovory.....	68
10.2.1	Závěr rozhovorů	70
10.3	Analýza dokumentů	72
11	Dítě F.....	74

11.1	Pozorování	74
11.1.1	Závěr pozorování.....	79
11.2	Schůzka s rodiči	80
11.3	Rozhovory.....	80
11.3.1	Závěr rozhovorů	82
11.4	Analýza dokumentů	83
12	Dítě G	84
12.1	Školní vývoj chlapcova chování	84
12.2	Rozhovory.....	85
12.2.1	Závěr rozhovorů	85
12.3	Analýza dokumentů	86
13	Shrnutí výzkumného šetření.....	87
13.1	Zodpovězení výzkumných otázek.....	87
13.2	Diskuze	91

Úvod

Během své praxe v dětském domově, výchovném ústavu, státní škole, ale i v soukromé škole jsem se setkala s dětmi, které se nechovají podle daných pravidel. Děti, které nejsou v rodině vedeny k důslednosti, ty které nejsou schopny pochopit normy a pravidla. Často tyto děti narážejí na pravidla ve škole. Škola je jednou z prvních institucí, která po dítěti vyžaduje pravidla a jasné dodržování norem. Ale některé děti na tento řád nepřistoupí. Jsou děti, které jsou schopné porušit i trestní řád, co si potom mají myslet o řádu školním?

Jak se ale s těmito dětmi má vyrovnat škola? Jak je možné tyto děti zvládnout? Dříve bývaly takové děti přesouvány na speciální školy, to už ale není možné. Tyto děti nejsou přece znevýhodněné, oni nepotřebují jiné osnovy, co tedy ale potřebují? Při běžné výuce často ruší chod celé třídy a jejich chování se odráží na klimatu třídy. Jak se tedy vyrovnat s takovým dítětem ve třídě, ve skupině? Je třeba asistent pedagoga řešením pro tyto případy? Je vážně učiteli oporou a pro celou třídu přínosem nebo někdy situaci neprospívá?

Jak tedy probíhá přidělení asistenta pedagoga k dítěti s náročnými projevy chování? Je tato práce stejná jako pro asistenty pedagoga přiděleným k dětem například se zdravotním postižením? Je dostatečná kvalifikace a metodika těchto asistentů? Nebo je to jen další přítěž pro učitele a školní prostředí? Nevyčleňuje asistent dítě, kterému vlastně po zdravotní stránce nic není? Je vůbec potřeba takový asistent? Neporadí si učitelé s takovými dětmi sami? Je asistent pedagoga schopen napravit třídní klima a pomoci žákovi se socializací ve třídě?

Ve své práci se v teoretické části budu snažit definovat náročné chování zaměřené na mladší školní věk. Dále se zaměřím na povolání asistenta pedagoga. V praktické části jsem vybrala několik dětí, které naplňují termín náročné chování, a je k nim přidělen asistent pedagoga. Pomocí pozorování, rozhovorů a analýzy dokumentů se budu snažit poukázat na práci asistenta pedagoga a všechna jeho úskalí. Také se zaměřím na to, zda je asistent pedagoga pro žáky, třídu a učitele přínosem a jak pohlíží na jeho práci.

Chtěla bych poukázat na to, že dělat asistenta pedagoga žákovi s projevy náročného chování je specifické a není tato profese pro každého. Že toto povolání potřebuje podporu a pochopení nejen ze strany školy, ale institucí a v neposlední řadě rodičů. Možná je důležité vhodně zařadit povinné supervize pro asistenty pedagoga, kteří si občas nevědí rady. Asistent pedagoga pro tyto děti, je podle mého mínění, velmi vhodný a dokáže pomoci, ale musí vědět, co dělá a být dítěti oporou.

Teoretická část

1 Asistent pedagoga

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

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

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

Asistent pedagoga se tak stal nedílnou součástí všech škol v ČR. Systém se musel přizpůsobit, ale hlavně nejvíce učitelé. Ti se museli naučit, jak asistenta pedagoga mohou využít. Vznikala spousta názorů a starostí, někdy přicházela i myšlenka, zda není asistent pedagoga pro učitele další přítěží. Také pro rodiče bylo těžké přijmout situaci, že jejich dítěti je potřeba pomoci více než ostatním dětem.

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

1.1 Historie a současnost profese asistenta pedagoga

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

„Profese asistentů existuje ve školách České republiky už více než čtvrt století. S prvními asistenty bylo možné se v našich školách setkat už v polovině devadesátých let 20. století, byť

tehdy ještě byla tato pozice neoficiální, zřizovaná z dobré vůle některých osvěcovaných ředitelů. V oficiální rovině byl pro asistenty přelomový rok 1997/1998, ve kterém začali ve školách asistenti ve větší míře pomáhat jak u žáků se zdravotním postižením, tak i u žáků se sociálním znevýhodněním.“ (Němec, 2015, s. 7)

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

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

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

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

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

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

VÝVOJ POČTU AP v letech 2005–2022

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

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

Obr. č. 1 Zdroj MŠMT

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

1.2 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření

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

Možnost využít AP jako podpůrné opatření umožňuje §16 školského zákona v bodě h. (Školský zákon 561/2004)

Jak se k takovému dítěti však AP dostane a jak je určeno, v jaké míře podpory má AP fungovat? To vše nastavují Školská poradenská zařízení (dále jen ŠPZ) pomocí vybraného stupně

podpůrného opatření (dále jen PO). Podpůrných opatření máme 5. stupňů. První ze stupňů navrhuje přímo škola a k jeho fungování není potřeba jiného náhledu. Zde tedy není možnost využití AP. Ani při druhém stupni PO není ještě možné uplatnit jako dopomoc dítěti asistenta pedagoga. Tento stupeň však už musí navrhovat ŠPZ, to platí až do 5. stupně PO. AP se daným dětem přiděluje až od 3. stupně PO a to pouze na dobu určitou.

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

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

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

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

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

Podle dané vyhlášky je možné mít více než jednoho AP ve třídě. To může nastat, pokud se ve třídě objeví žák s potřebou individuální péče a další žáci s potřebou AP, který je využíván v rámci třídy. (Kendíková, 2017, s. 11-13)

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

1.3 Metodická podpora a vzdělávání asistenta pedagoga

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

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

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

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

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

Spousta škol už přišla s pravidelným setkáváním AP na dané škole, což se ukázalo jako efektivní metoda ke sdílení zkušeností a podpoře daným jedincům. Tato setkání jsou organizovaná přímo vedením školy a nejčastěji je vede vedoucí pracovník Školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP) nebo někdo z jeho řad. Frekvence těchto setkávání se různí od daných škol. Jako vhodná zkušenost se ukazuje alespoň jedna hodina za měsíc. Vhodné je, pokud se setkání pořádají pravidelně, pozvat na ně i externí odborníky. Ti mohou zase otevřít další prostor pro diskuzi a určitou formu podpory. (Němec, 2015, s. 43-44).

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

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

- 1, Konzultaci s učiteli
- 2, konzultace se služebně staršími a zkušenějšími asistenty pedagoga
- 3 Konzultace s poradenskými pracovníky školy – nejvíce s výchovným poradcem, speciálním pedagogem
- 4, Konzultace s pracovníky poradenských zařízení
- 5, Dotazování na internetu

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

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

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

„Nedílnou součástí metodické podpory je další vzdělávání asistenta pedagoga.“ (Čadilová, 2021, s. 22) Je důležité nezapomínat, že v pedagogickém oboru je zapotřebí se vzdělávat po celý život a to platí i u profese AP. Ten si může kurzy vyhledávat sám, ale také ho může úkolovat jeho škola, která si přeje rozvoj svých pracovníků. AP by tuto možnost měl brát jako otevření dalších dveří do pedagogické profese.

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

1.4 Kvalifikace a osobní kompetence asistenta pedagoga

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

Formální kvalifikaci nám udává zákon 561/2004, kde nás nejvíce zajímá §3 a §20. Tyto paragrafy stanovují požadavky na odbornou kvalifikaci AP. Podle §20 rozdělujeme požadavky na vyšší a nižší úroveň asistentské profese. Na rozdělení do vyšší a nižší úrovně záleží, podle dosaženého vzdělání. Vyšší úroveň je AP, který má minimálně střední školu s maturitní zkouškou a k tomu má nějaké pedagogické vzdělání. U nižšího stačí AP ukončené alespoň základním vzděláním a má doplněné vzdělání kurzem nebo rekvalifikací. (Školský zákon)

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

Kvalifikace však není vše. Profese AP patří do pedagogické profese, která není vždy pouze o té dostatečné kvalifikaci a vzdělání. Často se také jedná o osobnostní rysy a způsob komunikace

daného jedince. To si můžeme představit jako ty neformální požadavky, které jsou výše zmíněny.

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

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

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

2 Mladší školní věk

V této kapitole se budeme věnovat období mladšímu školnímu věku. Definujeme si dané období a popíšeme si psychické a emoční prožitky v tomto období. Zaměříme se také na vývoj morálky a socializace dětí v tomto období.

2.1 Definice

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

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

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

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

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

Dítě získává nové sociální kontakty a hledá si své místo ve světě. Nemělo by v tomto období řešit moc závažných konfliktů a nejvíce času by mělo trávit svým rozvojem schopností a

dovedností. Dítě je hravé a nasává všechny informace jako houba. Zkoumá nastavené hranice a mělo by mu být umožněno chybovat.

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

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

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

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

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

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

2.2 Psychický vývoj

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Emoční vývoj

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

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

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

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

V období mladšího školního věku je dítě schopno své pocity lépe rozlišovat a dokáže je lépe popsat než v období předchozích. Pomalu se začínají propojovat emoční a rozumové hodnocení a práce s vlastním úsudkem. Začíná se zlepšovat porozumění druhých a vnímání i jejich emocí.

V mladším školním věku se děti už dokáží vcítit a chápou empatii. (Vágnerová, 2021, s. 319-327)

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

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

To, že dítě nastupuje do školy, však přináší emoční náročnost a zkoušku jeho adaptability. Začíná důraz na hodnocení daného dítěte a dodržování řádu. Pokud se takto neděje, přichází následky, se kterými si dítě musí emočně poradit. Dítě v tomto období získává pocit sebeúcty a sebeuvědomění. Dítě se během tohoto období učí zvládat frustraci a nepříjemné pocity. (Thorová, 2015, s. 413)

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

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

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

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

2.4 Vývoj morálky a socializace

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Projevy náročného chování

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

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

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

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

Podle podpůrných opatření si náročného chování můžeme představit jako:

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

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

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

3.1 Příčiny náročného chování

(dělení dle metodického pokynu)

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

Náročné chování může vycházet z několika faktorů podle metodického pokynu:

1. faktor může být reakce na určitou stresovou situaci.

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

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

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



Obr č. 2 Pyramida potřeb, wikipedia.org

3.2 Práce s projevy náročného chování

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Empirická část

4 Metodologie výzkumného šetření

V dané kapitole se budeme zabývat cíli výzkumného šetření. Položíme si výzkumné otázky. Dále si objasníme výběr subjektů a daná kritéria k výběru.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Tato kapitola se zaměřuje na hlavní výzkumnou otázku a otázky dílčí. Výzkum je zaměřen na profesi asistenta pedagoga pro dítě s náročnými projevy chování. Jeho fungování jako součást třídy. Možnost podpory a spolupráce s daným žákem a jeho motivace k výkonu práce a dalšímu vzdělávání.

Jako hlavní cíl výzkumu je snaha o zodpovězení výzkumných otázek a zamyšlení se, nad aktuálním a budoucím výkonem profese asistenta pedagoga.

4.1.1 Hlavní výzkumná otázka

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

4.1.2 Dílčí výzkumné otázky

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

Je stěžejní pro práci s dítětem s projevy náročného chování vztah mezi asistentem pedagoga, učiteli a rodinou?¹

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

Je asistent pedagoga přidělený k dítěti s projevy náročného chování dobře informováno o dítěti s náročnými projevy chování a ví, o jakou péči se u přiděleného dítěte jedná?

4.2 Výběr subjektů

Výběr subjektů byl záměrný a byly osločovány školy, kde se předpokládala kladná odezva a možnost navázání spolupráce. Dva ze subjektů byly vybrány již dříve, jelikož autorka s nimi měla osobní zkušenost a tudíž bylo jednodušší navázat kontakt.

¹ Je jasné, že vztah je jeden z důležitých faktorů pro péči o dané dítě. Cílem otázky je zjistit jakým způsobem a zda je tento vztah mezi účastníky ve výzkumu.

Výběr subjektů pro daný výzkum nebyl tak jednoduchý, jak bylo autorkou na začátku předpokládáno. Většina škol, které byly kontaktovány, měly odmítavou reakci a neumožnily výzkum na škole provést. Některé školy reagovaly tím, že dané děti se u nich na škole nevyskytují. Výběr subjektů trval přibližně půl roku.

Kontakt se školami byl dlouhý a náročný. Po nekonečném kolečku běhání se podařilo získat 4 školy a 8 dětí (nakonec jich bylo 7). Dvě zmiňované školy byly velké sídlištní s velkým množstvím tříd a žáků. Jedna ze škol byla menší škola na okraji města a poslední zmiňovaná škola byla středně velká soukromá škola ve velkém městě.

Asistenty pedagoga a jim svěřené děti byli vybrány podle zadaných kritérií většinou přímo ředitelem školy, případně speciálním pedagogem, se kterým probíhal jeden z prvních kontaktů. Dále byl udržován převážně kontakt se samotnými AP a třídními učiteli.

Všechna zařízení a konkrétní subjekty, vždy poskytly souhlas a podle něho byl výzkum prováděn. Ne vždy vybraný subjekt (učitel, asistent, škola) souhlasil či umožnil všechny části výzkumu. Z toho důvodu jsou vždy použité metody pro daný subjekt uzpůsobeny.

Kritéria pro výběr subjektů:

- dítě na prvním stupni základní školy
- dítě s projevy náročného chování
- dítě s minimálně 3. stupněm PO a přiděleným asistentem pedagoga z důvodu chování
- dítě bez zdravotních omezení (kognitivní oslabení, tělesné znevýhodnění)
- školy v městech Olomouc, Šumperk.

5 Metodický rámec výzkumu

Pro daný výzkum je zvolena metoda kvalitativní. Byla vhodnější pro zadané téma a poznání jeho problematiky. Také umožnila přímý pohled na dané subjekty a dlouhodobější možnost kontaktu.

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

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

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

V kvalitativním výzkumu existují dva základní přístupy: analytická indukce a konstantní komparace. Pro danou práci byl využit přístup analytické indukce, kdy byl na začátek stanoven výzkumný problém a v průběhu se více konkretizoval a zaměřoval, podle sledovaných subjektů. (Emanovský, 2013, s. 60)

Bylo prvně zvoleno téma dané práce a postupem bádání se ukázaly otázky i odpovědi, na palčivé otázky, týkající se daného tématu. Během výzkumu byly několikrát otázky přepracovány. Často se naskytly nové informace a témata, které začaly být pro daný výzkum důležitá.

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

Konkrétní postupy použité v daném výzkumu jsou: rozhovor, analýza a pozorování. Metody byly vybrány jako nejvhodnější v kombinaci pro dané téma a jeho hlubší porozumění. Dále tyto metody vycházejí z kvantitativního přístupu.

5.1 Rozhovor

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

Rozhovory provedené v daném výzkumu byly nestructurované a neměly časově ohraničený rámec. Některé z rozhovorů byly nahrávány na diktafon, jiné však byly přepisovány. Vždy záleželo na dotazovaném a jeho formě souhlasu na daný rozhovor. Následně byly přepsány do textové podoby.

Rozhovory byly vedeny v prostředí školy, kam docházel vybraný žák. Prostředí se často lišilo podle časových možností dotazovaných. S vedoucími pracovníky probíhaly rozhovory v klidu kanceláře a obvykle byl větší prostor pro dotazování. V případě asistentů pedagoga probíhaly rozhovory buď v dané třídě během přestávky, či v prostorách chodby. Výjimečně byly provedené s AP vedené v klidnějším prostředí. Tyto podmínky byly pro obě strany náročnější. Umožňovaly ale ptát se na konkrétní projevy a situace. Díky častějšímu pozorování byly možnosti k rozhovoru vždy dostatečné. Pokud probíhal rozhovor s třídním učitelem, byl buď v klidném prostředí třídy po výuce či v kabinetu v období volné pedagogovy hodiny.

Před každým rozhovorem bylo potřeba odsouhlasení s přepisem rozhovoru, průběhu a formě jeho vedení a zaznamenávání. Tyto souhlasy byly uděleny slovně mezi účastníky a vždy alespoň dalším jedním zástupcem daného zařízení.

5.2 Analýza

Při analýze textů (podle webových stránek kvalitativního výzkumu) a dokumentů nejde v kvalitativním výzkumu o počítání výskytů určitých jazykových výrazů, ale o porozumění celkovému systému, jehož součástí je analyzovaný text.

Během výzkumu byla možnost analyzovat dokumenty týkající se dítěte, ke kterému byl přidělen AP. Probíhala tedy analýza písemného textu většinou vytvořeného zařízením ŠPZ nebo případně školou. Při analýze dokumentu bylo prioritou zjistit stav případně diagnózu daného dítěte. V některých případech bylo možno zjistit doporučený postup v interakci s dítětem.

V každém případě byly k možnosti nahlédnutí lehce odlišné dokumenty a také v odlišném počtu. Některá zařízení poskytla veškerou dokumentaci, která prošla před nahlédnutím anonymizace. Jiná pracoviště mi poskytla pouze ty nejnnutnější dokumenty týkající se dítěte nebo informace o dítěti vytvořila sama škola.

Nebylo proto možné vytvořit jednotný parametr pro analýzu, ale vždy se musel provádět individuálně. Žádné z dokumentů nebylo možno okopírovat ani opsat. Bylo tedy možné tyto

dokumenty pouze pročit a vypsát si potřebné informace pro daný výzkum za dohledu vedoucího pracovníka daného pracoviště.

5.3 Pozorování

Při daném výzkumu proběhlo nestrukturované a přímé pozorování. Během pozorování byl AP plně seznámen se záměrem výzkumu a jeho parametry. Proběhlo vždy až po rozhovoru s daným asistentem. Dítě s daným pozorováním seznámeno nebylo a neproběhla s ním jediná interakce ze strany zkoumající.

Při daném pozorování byly stanoveny okruhy, které byly sledovány. V průběhu pozorování se objevovaly skutečnosti, na které se bylo možné zaměřit v následujícím rozhovoru. Časová dotace pozorování byla vždy nejméně alespoň jedna vyučovací hodina a jedna přestávka. V některých případech byla možnost pozorovat dvouhodinové předměty výchovy.

Během pozorování nebylo do hodin a procesů zasahováno. Obvykle po pozorování následoval rozhovor s AP, kde bylo možné se zeptat a zaměřit na určité jevy ze sledování. Záznam pozorování byl veden písemnou formou. Informace byly zaznamenávány do daných okruhů.

Dané výsledky přinesly spoustu materiálů potřebného k jednotlivé analýze a dále k vybrání relevantních dat pro daný výzkum. K tomu bylo potřeba rozklíčovat data do daných okruhů a sjednotit zároveň s informacemi z několika rozhovorů, přednostně s rozhovory vedené s asistenty pedagoga.

Okruhy zájmu pozorování	Možné pozorovatelné jevy
1, Chování a projevy dítěte	fyzické a hlasové projevy, opakující se jevy, práce s prostorem a pomůckami, samostatná práce
2, Interakce mezi vyučujícím a dítětem	způsob zadávání úkolů, reakce žáka na učitele, reakce učitele na určité chování žáka
3, Vztah mezi dítětem a spolužáky	reakce třídy na určité chování dítěte, reakce třídy na zásah AP, potřeba pozornosti ze strany pozorovaného žáka, celkové klima třídy
4, Vztah mezi dítětem a AP	komunikace mezi AP a dítětem, metody použité AP, míra poskytnuté pomoci dítěti, naladění a vztah mezi žákem a AP

5, AP v kontextu třídy	zájem AP, AP a jeho pohyb po třídě, reakce třídy na AP, vztah mezi třídou a AP, zapojení AP do výuky, spolupráce AP a učitele
6, Specifické a konkrétní náročné situace	konkrétní náročné a specifické události, situace v průběhu pozorování, vhodné uvést posloupnost událostí a popsat všechny aspekty

5.4 Časový průběh výzkumu

Na podzim v roce 2021 bylo nalezeno dané téma a domluvena spolupráce s vedoucím práce. Začátek výzkumu je datován na přelom roku 2021 a 2022. Ten začal hledáním subjektů pro daný výzkum, které nakonec trvalo déle, než se předpokládalo v předběžném plánu. S prvními rozhovory a pozorováními se začalo ke konci školního roku 2021/2022. Výzkum byl přerušen během prázdnin, kde nebylo možné provádět pozorování. V několika málo případech byly během prázdnin vedeny rozhovory s pracovníky školy.

Na začátku školního roku 2022/2023 se plně rozjelo pozorování a výzkumné rozhovory. Tato část byla dokončena k pololetí školního roku 2022/2023. Na konci roku 2022 jsem měla posbírané všechny potřebné dokumenty k analýze výsledků. Analýza výsledků probíhala už za doby provádění rozhovoru a pozorování. Na jaře roku 2023 mohl být závěr výzkumu zpracován.

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

6 Dítě A

Jedná se o chlapce mladšího školního věku na 1. stupni základní školy. Výzkum dítěte se uskutečnilo na menší škole (v rámci zvolených škol). V aktuálním čase měl už třetího asistenta pedagoga, od vypsání doporučení ze ŠPZ. Asistent pedagoga byl přidělen z důvodu projevů jeho náročného chování v dané třídě. Chlapec byl na školním zápisu v obvyklém věku a řádně byl na školu přijat.

V jeho případě proběhlo pozorování v jednom z hlavních předmětů, dále v jednom z předmětů výchovy a v neposlední řadě i ve školní družině. Ještě se uskutečnil rozhovor s třídní učitelkou a dvakrát s AP. Jeden, který u dítěte začínal a druhý v polovině školního roku. Nakonec byla možnost částečně nahlédnout do dokumentace od ŠPZ týkající se chlapce a preventivních krizových plánů školy, které byly několikrát v rámci péče o něho využity a aktualizovány. V neposlední řadě bylo umožněno nahlédnout do krizového plánu týkající se přímo chlapce.

6.1 Pozorování

Pozorování daného dítěte proběhlo třikrát během školního roku 2022/2023. Jednou na začátku školního roku během hlavního předmětu výuky – český jazyk, dále před Vánocemi v družině a nakonec bylo dítě pozorováno v hodině výchovy po novém roce.

Projevy chování dítěte

Během prvního pozorování bylo dítě s daným AP krátkou dobu. To se očividně projevovalo na jeho chování. V průběhu výuky se dítě hodně vymezovalo vůči AP. V hodinách v prvních týdnech si od něho odsedal a narušoval tím celý chod třídy. Očividně se snažil zjistit hranice a způsob chování k AP v různých situacích a mezích překročení hranic.

Daný chlapec byl na každém pozorování velmi rozverný a živý. Často se snažil narušit či přímo pokazit danou aktivitu. Několikrát se snažil znehodnotit činnost spolužáků i AP. Chlapec si často dělal legraci v nevhodných situacích a narušoval tím chod dané činnosti. Jeho písmo nebylo úhledné a ve vedení sešitu si nedával záležet. Rovněž výrobky měly nižší úroveň než by žák mohl předvést.

V průběhu rytmických cvičení a celkově v situacích v kroužku na koberci chlapec vyrušoval své nejbližší okolí. Spolužáky v bezprostřední blízkosti několikrát fyzicky či zvukově vyrušoval. Často jim žák sděloval nějaké nevhodné poznatky nebo se chtěl s daným dítětem o něčem bavit. Někdy však dítě popichoval a neudržoval vhodný osobní kontakt. Chlapec však

ani jednou za pozorování neatakovoal agresivně některého ze svých spolužáků. To ale bylo i zásluhou zásahů AP, který dokázal situacím předcházet.

Žák si velmi často svého AP hlídal a pozoroval jeho chování. Využíval chvil nepozornosti. Očividně byl žák sociálně zdatný a dokázal komunikovat na celkem vysoké úrovni. V průběhu pozorování bylo vidět, že si plně uvědomuje důsledky svých činů. To samé platilo v oblasti výuky, žák byl kognitivně schopný. Problém nastával v tempu, kdy jeho časté vyrušování mělo za výsledek neustále zpoždění v psaní zápisů a práci v tvůrčích činnostech.

Během individuální práce měl žák velké výkyvy. V některých situacích pracoval velmi pěkně a v jiných neustále slovně vyrušoval své nejbližší okolí či v některých případech celou třídu. Žák si v určitých situacích sám dokázal říct AP o pomoc a v těchto případech bylo jeho chování na úrovni slušnosti.

Chlapec si často sám maloval a to i během zápisů, které kvůli tomu nestíhal. Jeho malba byla na vyšší úrovni, ale přicházela v nevhodnou dobu a na nevhodná místa (sešit, lavice). Toto chování bylo často omezováno AP. V těchto případech obvykle docházelo k připomenutí domluvených pravidel mezi žákem a AP. Bylo vidět, že v některých případech chlapec dokázal reagovat a dokončit práci. V některých situacích však tyto komunikace dopadly slovním atakováním AP žákem. Během zadané malby byl žák velmi koncentrovaný a systematický. Rád byl nerušen a plně ponořen do práce na svém výkresu.

V hodinách hudební výchovy se daná třída učila hrát na flétny. Pozorovaný chlapec nebyl schopen chvilku v klidu postát. Během hry na flétnu byla potřeba stát pěkně u lavice a mít postoj pro správnou hru a dech. Chlapec nebyl schopen zůstat stát a po celou dobu se kroutil, tancoval, poskakoval atd. V některých případech začal schválně hrát něco jiného, než měl. Když však byla rytmická píseň, která se mu líbila, ponořil se do hudby a dokázal zahrát celou skladbu bez chyby.

Na konci výukových hodin byl vždy neklidný, což se projevovalo motorickým neklidem. Bouchal do věcí ve svém okolí (ne v úmyslu zničení). Častěji slovně vyrušoval. Velké problémy měl v průběhu dvouhodinových výukových hodin. A především na jejich konci. Byly vidět v průběhu hodin výkyvy pozornosti, ke konci hodiny byly tyto anomálie mnohem častější.

Během pozorování v družině byla možnost sledovat dané dítě při cestě na oběd a průběh stolování. V průběhu úklidu věcí a cestě na oběd, potřeboval daný chlapec jednou tolik místa než většina jeho spolužáků. Byl opět motoricky neklidný a rozhazoval své osobní věci do všech

stran. Ve frontě na oběd se bavil nahlas se svými spolužáky a někdy je lehce postrkával. U nabírání oběda velmi pěkně komunikoval se zaměstnanci jídelny a byly vidět naučené zásady slušného chování.

Na oběd děti dostaly banán, což dávalo prostor ke spoustě hrám. Sledovaný hoch si neustále s banánem hrál, přehazoval si ho, dával ho na táč ostatním dětem. Během oběda byl žák velmi pěkně přijat u stolu spolužáků a seděl s nimi do doby, než je začal obtěžovat hraním s banánem. Poté, co se tohle nesetkalo pro něj s adekvátní reakcí, přesunul svou pozornost k druhému stolu. Po napomenutí AP oběd proběhl bezkonfliktně. Bylo zřejmé, že spolužáci mají daného chlapce rádi a jeho vtípky je baví. V určitou chvíli musel zasahovat AP s otázkou, zda má hoch snědeno. Což samozřejmě neměl, bylo moc pěkné, že se na toto vyzvání vrátil k jídlu. Hrál si tedy alespoň s banánem a různě ho schovával.

Při odchodu zpět do třídy bylo zjevné, že žák daný banán zapomněl, což si sám neuvědomil a musel být upozorněn AP, aby se pro něho vrátil. V této situaci se postavil pro okolí do role šaška a svou roztržitost ještě více zesměšnil.

Po obědě si skupina četla pohádku, což bylo pro chlapce velmi náročné. Celou dobu popichoval okolo sedící a snažil se vymyslet, čím by ostatní vyrušoval. AP musel často zasahovat a nakonec chlapce vyvedl z dané třídy. Chlapec se vrátil až po pohádce.

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

Interakce mezi vyučujícím a dítětem

Paní učitelka učila žáka od první třídy. Měla většinu předmětů ve třídě a trávila velký čas s daným chlapcem. Bylo znát, že už ví jak k chlapci přistupovat a jak mu zadávat pokyny. Paní učitelka byla velmi sebraná s AP a bylo vidět, že spoustu věcí týkajících se chlapce může přenechat na něm a může se věnovat ostatním spolužákům. Když si žák na začátku školního roku testoval hranice AP, dala paní učitelka dostatečný prostor asistentovi a příliš jim do interakcí nezasahovala.

Třídní učitelka nikdy neupozornila na žádné z nežádoucích projevů žáka a v žádném případě ho neshodila před třídou a ani neřešila konfliktní situace přímo před ní. Často využívala jako prostředníka právě asistenta pedagoga. Paní učitelka držela jasné hranice ve třídě a to jak

k danému žákovi, tak ale i ke zbytku třídy. Během pozorování se dokázala přiklonit několikrát i na stranu pozorovaného žáka, když byl v dané situaci v právu.

Další z hodin, ve které proběhlo pozorování, byla hudební výchova. Děti se učily hrát na flétny, což bylo opravdu náročné pro uši. Třídní učitelka velmi pěkně výuku a hluk zvládala. Žáci byli naučeni na určité gesto přestat hrát a začít ji opět poslouchat, což se jim velmi dobře dařilo. Paní učitelka nemusela použít v hudební výchově mnoho slov, na ně reagoval i pozorovaný žák, a to mě velmi zaujalo.

Vztah mezi dítětem a spolužáky

Bylo znát, že daný chlapec je plně začleněn v této třídě. Jeho spolužáci jsou na většinu jeho projevů zvyklí. Vždy se našli tací, kteří chlapce provokovali či naskakovali na jeho rádoby vtipné poznámky a jeho snahy o vyrušení hodiny. Během pozorování nebyl zaznamenán jediný náznak nevhodného či agresivního chování z obou stran.

Reakce na chování chlapce od spolužáků byla někdy se smíchem, jindy s nadávkami. Všimla jsem si, že na spoustu věcí si už nejspíš zvykli, ale také že se dokáží proti danému dítěti vymezit a umí si říct o pomoci právě AP.

Bylo vidět, že díky třídní učitelce v této třídě, přes všechny strasti, fungovala pohoda. Paní učitelka svými zkušenostmi již dokázala předvídat a předcházet konfliktním situacím. Několikrát během pozorování jsem si všimla, že by situace mohla vyústit v konflikt mezi dětmi, ale paní učitelka nebo asistentka okamžitě zasáhly.

V určitých případech měli jeho spolužáci nevhodné komentáře na chlapce, což vyústilo jeho vykřikováním zpět na spolužáky a nadále slovní přestřelkou někdy vcelku nevhodných slov. Což muselo být zastaveno paní učitelkou nebo paní asistentkou. AP a třídní učitelka vždy jednaly spravedlivě a snažily se hned neoznačovat daného žáka.

Během hudební výchovy vznikaly problematické chvíle s okolními spolužáky. Velmi často žák vyrušoval tím, že se snažil komunikovat se svým nejbližším okolím. Všimla jsem si, že AP opět musí předcházet situacím ze strany dítěte i ze strany ostatních spolužáků. Očividně se někteří jedinci velmi rádi provokovali, ale vše bylo bráno vcelku v dobrém. Jenom to velmi narušovalo klima třídy těch, kteří se plně soustředili a všechnu svou pozornost věnovali paní učitelce.

Interakce mezi chlapce a asistentem pedagoga

První pozorování proběhlo na začátku školního roku, kdy se AP seznamoval jak s třídou, tak s daným chlapcem. Během prvního pozorování bylo znatelné, že žák si zkouší hranice a osobnost daného asistenta. Velmi AP provokoval a několikrát zašel v situaci do extrému, aby viděl reakci daného AP. Asistent pedagoga tohle chování očekával a byl na něj připravený. Měl přesně stanovené hranice a pravidla, s kterými se nedalo hýbat. Při každé akci přišla přiměřená reakce a v podobných činnostech i podobná odezva. To chlapci ukázalo, že se nelze chovat tímto způsobem, ale že se s daným AP může v pohodě domluvit i na příjemných činnostech.

Daný asistent pedagoga měl úžasnou vlastnost a sice předvídat nepříjemné a konfliktní situace a těm zabránit v úplném zárodku. AP často zasahoval jako podpora a ochrana pro ostatní žáky i pro daného svěřeného jedince. Snažil se o co nejmenší direktivnost, ale na druhou stranu bylo vidět, že mají dané jasné hranice. Několikrát padlo: „*Pamatuješ, na čem jsme se domluvili?*“ což dítěti připomnělo jejich interní pravidla a domluvy. Potom žák moc pěkně reagoval.

Během každé individuální práce bylo potřeba chlapce lehce korigovat a vracet ho ke svému vlastnímu sešitu a ne k sešitu jiných dětí. V průběhu individuální práce potřeboval žák méně dopomoci než při skupinových a společných aktivitách.

Asistent pedagoga využíval motivaci k míčovým hrám i během individuálních a vzdělávacích aktivit. Chlapec věděl, že pokud danou věc splní, bude si moci o přestávce s AP hrát s míčem, což měl velmi rád. Měli několik takových motivačních věcí, které AP dokázal velmi funkčně využívat. Co bylo velmi příjemné, ani jednou AP nejel přes zákaz, ale spíše vždy přes pozitivní motivaci.

Během dvouhodinových vyučovacích hodin AP musel několikrát zasahovat, ale všechny situace dopadly příjemně a pozitivně vlivem zkušeností asistenta pedagoga. Byla vidět pěkná spolupráce a nastavené hranice, které dobře fungovaly.

Během pozorování v družině byl chlapec přítomný pouze do druhé hodiny odpolední, skrze úvazek daného AP. Rodiče tak vyšli škole vstříc a dítě bez asistenta ve školní družině nenechávaly. V minulosti se totiž nejvíce konfliktních situací stalo právě v čase bez dopomoci AP.

Do času odpolední družiny spadal i oběd, na který chodí s žáky paní asistentka a paní vychovatelka z družiny. Bylo však vidět, že paní vychovatelka a AP pozorují co vše se děje a

to u všech stolů celé dané skupiny žáků. Všimla jsem si, že oběd a sezení po čtyřech je velmi často konfliktní záležitost a ne jen v souvislosti daného chlapce.

Po obědě nastával čas pro pohádku a chvilku klidu, což chlapec nevydržel a musel být vyvedený ze třídy. Vrátil se až po vyprávění, byl však s paní AP domluven, že si danou pohádku později namalují.

AP v kontextu třídy

Bylo až překvapivé, jak dokázal spolupracovat třídní učitel s daným asistentem pedagoga. AP byl seznámen jak s průběhem hodin, tak znal perfektně vztahy ve třídě a bylo znát, že vše konzultují mezi sebou. Velmi oceňuji, že třídní učitelka přenechávala některé své pravomoci AP a výuka budila dojem tandemové výuky.

Během individuální práce, když chlapec byl schopen pracovat sám, AP obcházel ostatní děti a pomáhal v látce ostatním spolužákům. Kdykoliv někdo potřeboval pomoc, buď u něj stál AP anebo třídní učitel.

Specifické a konkrétní situace

Během daného pozorování neproběhla větší konfliktní situace či nějaké velmi nevhodné chování. Co však by mělo být zmíněno je celková komunikace s rodinou. Bylo vidět, že se zde již našla cesta, jak to vše zvládnout - cesta spolupráce a komunikace. Každá situace se vlastně dala vyřešit díky komunikaci a domluvě. Rodina byla pro školu velkou oporou a pomocníkem při vzdělávání daného chlapce. Což bylo hned několikrát zmíněno jak pedagogy i samotným AP.

6.1.1 Závěr pozorování

Bylo znát, že chlapec je do dané třídy plně socializován a funguje dobře v rámci společné výuky. Změny asistenta pedagoga v něm vyvolalo časté zkoušení si nově příchozích a hledání mezí pravidel AP. Všimla jsem si potřeby stability v personálním obsazení asistenta pedagoga.

Nový AP se plně sžil se třídou a navázal velmi vstřícnou spolupráci a komunikaci s třídním učitelem. AP se zapojoval do chodu celé třídy a nebyl po celou dobu pouze u daného chlapce. Často vyhodnocoval věci nezaujatě a dokázal se zastat i daného chlapce. AP měl podstatné slovo v rámci sociálních vazeb a byl pro učitelem pomocným vzhledem do chodu třídy během chvil, kdy se třídou netrávil čas (cizí jazyk).

Během průběhu pozorování se AP a chlapec plně seznámili a navázali kladný vztah, kdy si chlapec několikrát dokázal říct AP o pomoc a svěřoval se se svými problémy z domova. V průběhu pozorování si dokázali nastavit pravidla a určitá cvičení, která využívali během krizových situací. AP dopomáhal chlapci i v oblasti vedení sešitu a uspořádání pomůcek. Bylo znát, že AP postupně svou pomoc oslabuje. I přesto bylo nutné nad žákem držet dohled.

Celkově je pobyt asistenta pedagoga hodnocen velmi kladně. Byl navázán vztah se všemi členy a vybrány vhodné metody ke komunikaci se žákem. AP byl pomocí pro uklidnění některých problémových chvil a v několika situacích dokáže předejít konfliktům. Bylo vidět, jak je daná třída v souladu, harmonii a některé výlevy chlapce se dokáží vyřešit v rámci domluvy.

6.2 Rozhovory

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

Rozhovory proběhly před zahájením školního roku 2022/2023. Poté ještě jeden v pololetí s asistentem pedagoga toho školního roku. Žák se s daným asistentem setkával po předchozí negativní zkušenosti s předešlým, a proto bylo velmi zajímavé sledovat jejich cestu a metody práce.

Asistentka pedagoga i třídní učitelka byly mladší ženy a neměly příliš praxe ve školství. Pro třídní učitelku se jednalo o první třídu, kterou vedla a měla vizi je vést, dokud nepůjde na mateřskou dovolenou. V případě asistentky pedagoga se jednalo teprve o druhý rok praxe v této pozici. Nebylo tedy překvapením, že se zde našla taková souhra a spolupráce.

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

Rozhovory byly ve velmi uvolněné atmosféře a byly vždy provedeny v nepřítomnosti dětí a časového omezení. To vedlo k tomu, zeptat se opravdu na maličkosti, na minulost a předchozí fungování. Velkou výhodou byla delší doba pozorování a rozestup mezi rozhovorem s asistentem. První rozhovory proběhly před pozorováním daného dítěte a třídy.

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

6.2.1 Závěr rozhovorů

Pohled AP

Když byl proveden rozhovor s AP na začátku školního roku, bylo znát, že byl seznámen se všemi skutečnostmi a souvislostmi, týkajícími se daného žáka a třídy. Asistent pedagoga už dříve na škole působil a dítě znal jak z doslechu, tak se s ním potkal i ve školní družině. AP byl podle prvotního rozhovoru velmi motivovaný a na svou pozici a práci s dítětem se těšil. Tato nálada neopouštěla asistenta po celou dobu pozorování i v obou rozhovorech.

V dané třídě se AP líbilo a velmi pěkně se vyjadřoval o třídní učitelce. Bylo znát, že jeho pomoc potřebuje více žáků než pouze pozorovaný chlapec. Často se podle rozhovoru musel zaměřovat na jiné jedince, kteří měli nejspíš poruchu učení (dle slov AP) nebo jiné problémy během výuky. Podle daného AP bylo náročné udržovat pozornost a byl velmi rád, že neměl plný úvazek.

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

Pohled třídního učitele

Pohled třídního učitele byl vcelku zajímavý. Třídní učitel zažil u daného dítěte 3 asistenty pedagoga. První AP byl pouze provizorní, protože bylo náročné v druhé půlce školního roku sehnat kvalifikovaného člověka. Jednalo se o pracovníka školy pracujícího ve školní družině. Byla to však pouze provizorní situace, která prý fungovala mnohem lépe, než následující krok.

Tím, že byl ke konci roku opravdu problém najít kvalifikovaného asistenta, došlo k přijetí AP přes známost v dané třídě. Tohle bylo podle paní třídní učitelky velmi nešťastnou volbou. Spolupráce s dítětem a s třídní učitelkou byla na velmi špatné úrovni. Celkově třída tohoto AP vůbec nepřijala a byl velký problém v komunikaci s okolím. Tento fakt byl posílen mužskou autoritou daného asistenta a neshodou s paní třídní učitelkou. Tento AP byl s dítětem pouze měsíc a půl do konce školního roku. Na žádost třídní učitelky bylo zahájeno výběrové řízení na nového AP.

Nový asistent pedagoga se našel opět v řadě zaměstnanců dané školy. Aktuálnímu AP se stalo, že žák ke kterému v minulosti byl přidělen přestal mít aktuální doporučení ze ŠPZ. Od prvních chvil bylo jasné, že tato volba je tou správnou pro daného chlapce i pro celkový chod třídy.

Bylo by skvělé, kdyby každé dítě a třída našla takovou souhru mezi AP a třídní učitelkou s jejich přívětivým přístupem.

Celkový náhled na AP

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

6.3 Analýza dokumentu

K danému dítěti byla možnost nahlédnout ke všem založeným dokumentům. Tato příležitost proběhla pouze jednou a nemohlo být nic přepsáno ani okopírováno kvůli anonymitě dítěte a jeho rodiny.

Dítě je v péči pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) v Olomouckém kraji. V péči je už od první třídy základní školy. Žádost do PPP byla vložena v prvním čtvrtletí a vyšetření proběhlo během pololetí daného roku. Žákovi byl udělen 3. stupeň podpůrného opatření bez individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) a s přidělením AP na 30 hodin týdně. A u žáka není potřeba dalšího pedagogického pracovníka.

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

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

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

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

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

7 Dítě B

Jako druhé dítě byl vybrán chlapec, z větší školy, z vyššího ročníku 1. stupně základní školy. Dítě mělo přidělený 3. stupeň podpůrného opatření a díky tomu i asistenta pedagoga. Žák byl sledovaný ŠPZ už od mateřské školy a v jeho případě je využita medikace, což výrazně ovlivňuje práci pedagoga a celého pedagogického sboru věnující se danému dítěti.

V dané třídě proběhlo pozorování v délce trvání tří vyučovacích hodin v rámci čtvrtletí. Dále byla možnost nahlédnout do krizového metodického plánu školy a jeho fungování. Jen letmo byla možnost přístupu k nahlédnutí do dokumentace týkající se dítěte, ale z důvodů medikace a informací už od MŠ, bylo toto nahlédnutí, opravdu velmi zběžné a pouze částečné.

7.1 Pozorování

V rámci čtvrtletí bylo dítě pozorováno třikrát. Vždy v trochu jiné situaci. Jako první proběhlo pozorování v hodině matematiky na úplném startu dne. Poté byla možnost vidět výtvarnou výchovu a nakonec bylo umožněno provést pozorování při tvoření z lega do určité soutěže v rámci pracovních činností.

Chování a projevy dítěte

Během prvního pozorování byl ve třídě značný ruch a bylo znát, že celkový kolektiv nebyl zvyklý na návštěvníka v hodině. Překvapujícím faktorem bylo, že jediný u koho návštěva cizí osoby nevzbudila povyk, byl právě pozorovaný chlapec. První pozorování probíhalo během první hodiny ráno a bylo zřejmé, že chlapec je v tuto dobu unavený a netečný ke svému okolí.

U žáka byla vidět pasivita během ranní hodiny, na otázky se nehlásil. Byl však pozorovatelný značný motorický neklid. Chlapec neustále mával nohou a kousal do tužky, kterou měl od začátku hodiny v ruce, i když se nepsalo. Po vyvolání na otázku (téma sčítání a odčítání pod sebou) byl žák zmatený a nedokázal se příliš zorientovat a odpovědět. Bylo vidět, že po celou dobu je žák v útlumu a nechce se mu pracovat, zároveň byl velmi nesoustředěný. Zbytek třídy nijak neobtěžoval a s dětmi nepřicházel vůbec do kontaktu.

Během výtvarné výchovy žáci tvořili na vánoční téma. Měli za úkol práci se šablonou, nůžkami a různým dotvořením daného produktu. Během přímé práce na výrobku bylo potřeba mnohem více pomoci danému žákovi než v hodině matematiky. Žák neustále odbíhal od zadané práce, nedržel se zadaného postupu a neustále rozptyloval své okolí. Bylo potřeba ho ustavičně vracet do reality třídy a zadané práce. Všimla jsem si, že žák pracuje tak, aby měl práci velmi rychle

za sebou. Vůbec mu nešlo o estetiku a konečný výsledek práce. Musel být neustále vybízen k dopracování a přemýšlení nad svým výtvořem.

Chlapec během své práce několikrát vyrušoval své okolí a často zasahoval do práce svých spolužáků. U tvoření nedokázal sedět i při lepení a stříhání měl potřebu stát a lehce se pohupovat. Bylo znát, že v odpoledních hodinách je žák mnohem neklidnější a divočejší. Chlapec nebyl po celou dobu hodiny ani jednou v útlumu, jak to bylo v hodině matematiky. Bylo zřejmé, že pro chlapce byla hodina výtvarné výchovy utrpením a tato hodina ho ale vůbec nebavila.

Poslední pozorování proběhlo při tvoření z lega do soutěže v rámci zapojení celé školy. Pozorování bylo na jedné z posledních hodin pracovních činností, kdy žáci své výtvořy dokončovali a dodělávali poslední úpravy. Pozorovaný žák měl svůj výtvoř již hotový, tedy alespoň z jeho pohledu. Bylo znát, že si na dané práci nedal vůbec záležet. Celý nápad i koncept byl příliš jednoduchý na rozdíl od jeho vrstevníků. Chlapec neměl ani ke svému výrobku vztah a bylo mu jedno, co se s výrobkem stane a zda mu do něj někdo zasáhne. Všimla jsem si, že chlapce rozptýlí jakákoli věc z jeho okolí a radši se věnuje výtvořu svých spolužáků než svému. Často bral dětem výrobky a chtěl si s nimi hrát.

Interakce mezi vyučujícím a dítětem

S dítětem v převážné době komunikoval individuálně pan asistent a paní učitelka k danému chlapci přistupovala jako ke všem ostatním žákům ve třídě. Díky tomu se vyučující mohla plně věnovat dané hodině a pomoci ostatním spolužákům při individuální práci.

Za celou dobu pozorování paní učitelka nemusela řešit s pozorovaným chlapcem žádné mimořádné situace a ani mu nějak doplňovat cvičení. Všechno zastal pan asistent. Bylo znatelné, že paní učitelka přesně ví, jak s daným žákem hovořit a jak mu předat potřebné informace pomocí pana asistenta.

Vztah mezi dítětem a spolužáky

Během ranní hodiny matematiky docházelo k interakci mezi spolužáky a pozorovaným chlapcem velmi minimálně. Jediná interakce přicházela, když byl daný chlapec vyvolán a nebyl schopen vůbec odpovědět. Jeho spolužáci mu velmi vstřícně a pěkně napomáhali. Nikomu ze spolužáků nevadilo, že musí na odpověď čekat. Bylo znát, že chtějí chlapci ulehčit a pomoci mu. V dané hodině panovalo velmi klidné a vstřícné prostředí.

V ostatních pozorování bylo tedy překvapením, že stejně jako chování žáka (z útlumu do akce) se obrátilo i chování spolužáků. Během výtvarné výchovy byla celkově třída živější a potřebovala mnohem více opakovat pokyny a dopomoc jak od paní učitelky, tak od pana asistenta. Během výtvarné výchovy musel AP několikrát zasáhnout, aby nedošlo k poškození výtvoru či k třeba fyzickému atakování mezi chlapcem a ostatními spolužáky. Několikrát proběhly i nepříjemné slovní připomínky jak ze strany chlapce, tak ze strany jeho spolužáků. Jedna z více konfliktních situací proběhla, když se skupinka chlapců začali navázat do výtvoru pozorovaného chlapce. Tato situace byla velmi rázně ukončena asistentem pedagoga a paní třídní učitelkou, která se do situace také vložila.

Během tvoření z lega se udála spousta konfliktních situací a hádek ohledně nenechavého jednání pozorovaného chlapce. Bylo zjevné, že zde svým spolužákům překáží a ti to dávali jasně najevo. Pro celou třídu a snad i pro chlapce bylo vysvobozením, když odešel s AP dělat jiné věci do hodin a doučovat se.

Vztah mezi dítětem a asistentem pedagoga

Podle rozhovorů bylo známo, že AP a chlapec se spolu teprve sžívají. Žák měl po celou dobu jiného AP. Bylo znát, že chlapec má z mužského asistenta respekt a nezkouší tolik jeho hranice, ani během prvních měsíců. Všimla jsem si ale, že chlapec nemá k danému AP nějaký přímo vřelý vztah. Oba vyzařovali respektem, spoluprací a trochu odtažením.

Během prvního pozorování nebylo v první chvíli poznat, ke kterému dítěti je AP napsaný. Ten se věnoval celé třídě a byl ku pomoci všem. Jediné co bylo pozorovatelné, bylo při příchodu před začátkem hodiny, kdy AP zkontroloval danému chlapci jak je nachystaný na hodinu. Při začátku individuální práce se posadil přímo k danému chlapci a začal s ním spolupracovat a motivovat ho. Bylo znát, že mu AP nedá nic zadarmo a je mu pouze ku pomoci.

V půlce hodiny, když byl chlapec ve velkém útlumu a unavený, ho vyzval k provedení deseti dřepů. Bylo očividné, jak se chlapci nechce, ale bez řečí vykonal a díky tomu se více aktivizoval, což bylo znát na první pohled. Žák celkově na pokyny AP během hodiny matematiky reagoval pomaleji a ten vždy dával chlapci dostatek času na zpracování požadavků.

Hodina výtvarné výchovy byla náročná pro všechny zúčastněné. Bylo zjevné, že chlapec AP neposlouchá a dělá si, co chce. A proto musel být mnohem více direktivnější než v hodině matematiky, dokázal přiměřeně reagovat na chování žáka. Bylo až překvapující, jak dokáže proběhnout během třech hodin změna v chování všech zúčastněných.

AP byl během tvoření mnohem více na dosah chlapce a vždy byl v pozornosti, kde chlapec je a co dělá. Chlapec si svého asistenta také více hlídal. Snažil se najít chvílky jeho nepozornosti, ale k tomu ze strany AP nedocházelo. Bylo znát jak je daná hodina pro asistenta i paní učitelku náročná.

Během tvoření z lega se opakovala situace z hodin výchovy. Vyústilo to v situaci, že žák si šel s AP dělat úkoly do třídy, což chlapce zklidnilo a zaměstnalo na delší čas. Všimla jsem si, že když má chlapec více kognitivní práce a sedí v lavici, je mnohem klidnější.

AP v kontextu třídy

Během hodiny matematiky se AP věnoval opravdu celé třídě. V průběhu vyplňování pracovního listu chodil po třídě a upozorňoval žáky, kteří rušili. Pomáhal těm, kteří si nebyli jistí, kde jsou a dělal další potřebné úkony. Bylo vidět, že několikrát prošel kolem svěřeného chlapce a zkontroloval mu pracovní list. Děti AP absolutně respektovali a vždy ho poslechli. Všimla jsem si, že mužská autorita je v této třídě taková posvátná a udává klid a nekonfliktnost. Během individuální práce se asistent pedagoga plně věnoval pozorovanému chlapci a ostatním ve třídě se věnovala paní učitelka.

Bylo znát, že děti mají k danému AP respekt, ale nejsou s ním kamarádi. Rádi se mu vyhýbají a jen tak si s ním nepovídají. Nejspíš to bude přisuzováno vztahu k předchozí AP a krátkému času stráveného se třídou.

Během hodin tvoření bylo vidět, že jsou žáci rádi za AP při jejich zastání a jeho ochranou před daným chlapcem. Někdy však byla reakce žáků nevhodná a asistent musel upozorňovat i ostatní žáky. To se potkalo sice s uposlechnutím, ale očividnou nelibostí. Už při chystání věcí potřeboval pomoc AP a to nejen u jeho svěřence. Více dětí potřebovalo zopakovat zadání a opakované vysvětlení, co si mají nachystat. Při přípravě věcí pomáhala i paní učitelka.

Specifické a konkrétní situace

Nejvíce vyhrocená situace proběhla během dokončování projektu z lega. Bylo nutné nakonec odejít na pracovní místo a začít pracovat na domácích úkolech. Bylo překvapující i to, jak žák běhal mezi spolužáky a atakoval je. Svého AP uposlechl velmi rychle a šel s ním dobrovolně vykonávat zadanou práci.

Bylo zjevné, že po celou dobu pozorování má na chlapce vliv daná medikace a výrazně se projevuje do jeho chování a prožívání. V případě žáka je teď nejdůležitější pracovat s motivací a rozložení koncentrace.

7.1.1 Závěry pozorování

Pozorování daného chlapce proběhlo třikrát v rozmezí půlroku. Bylo přínosné vést po pozorování ihned rozhovory, kde bylo možné se doptat na konkrétní situace a přístupy. Viditelnou situací bylo, že přítomnost neznámé osoby ve třídě je pro danou třídu nezvyklá. Výrazně narušovala chod celé třídy a její harmonii. A to i v případě pedagogických pracovníků.

Dítě bylo velmi labilní, při každé situaci se chovalo odlišně než v situaci předchozí. Rozdíl mezi výtvarnou výchovou a matematikou byl velmi zřetelný. Z velké části to můžeme přisoudit medikaci, direktivnosti hodiny a to jak moc si byl žák v daném předmětu jistý. Hoch byl často ve výuce spíše pasivní, často se nechal rozrušit okolím a vlastně jakýmkoliv podnětem. Obracel se neustále na své nejbližší okolí, neměl tendenci vyrušovat celou třídu jako celek, spíše jednotlivce. Žákovo tempo bylo celkově pomalejší.

AP se ve velké míře věnoval i zbytku třídy. To se však někdy podepsalo, na nepozornosti chlapce. Ten využil situace, dělal něco nevhodného, a proto se AP musel vracet k místu svěřeného žáka. Během skupinové a společné práce nechával asistent dítě pracovat samostatně. Při individuální práci zadané paní učitelkou si AP sedal k danému žákovi a dopomáhal mu v koncentraci. Velmi často předcházel situacím vyrušení okolím a určitým nehodám. Bylo vidět, že je třeba velmi předvídat.

Náznakem bylo ukázáno, že spolupráce mezi paní učitelkou a AP není tak velká, měli jasně rozdělené role. AP byl tady kvůli péči o chlapce a ona na výuku. V tomto případě to bez problému fungovalo, a pokud měl asistent prostor, napomáhal i zbytku třídy.

Žák nebyl ve třídě příliš zapojený do kolektivu, ale nebyl ani vyčleňovaný. Bylo znát, že třída si na danou situaci zvykla. Bylo ovšem zřetelné, že i ostatní žáci si špatně zvykali na nového asistenta ve třídě. Mohli jen doufat, že díky času a profesionalitě všech pracovníků se tyto vztahy ustálí a do budoucna to bude na dobré cestě.

7.2 Rozhovory

Rozhovory proběhly v rámci prvního dne pozorování. Dialog s třídní učitelkou se uskutečnil po hodině matematiky, kde byla možnost se doptat i na dané projevy. Bylo vidět, že paní učitelka hodně odkazuje na předchozí paní AP, která s žákem byla od MŠ a před nedávnem odcházela na mateřskou dovolenou.

Předchozí asistentka byla s dítětem od začátku udělení PO. Byla to žena, pro kterou dané dítě bylo první zkušeností. Měla hotový kurz AP. K danému chlapci si velmi rychle našla vztah a

dokázala s ním pracovat. Ze začátku to pro ni bylo velmi těžké, někdy ji žák i fyzicky napadl. Podle třídní učitelky vše zvládla velmi skvěle, a posun žáka dodnes je pouze její zásluhou. I ve třídě si prý našla místo a velmi je mrzelo, když odcházela na mateřskou dovolenou. I pro daného žáka to bylo velmi těžké a musel se s danou situací smířit. Bylo nezbytně nutné s ním celou situaci několikrát rozebrat jak ve škole, tak v domácím prostředí.

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

Největší pokrok nastal, když žák začal s rodiči docházet ke specialistovi. Ten chlapci předepsal příslušnou medikaci. Po tomto nelehkém rozhodnutí se situace výrazně zlepšila. Bylo sice znát značné utlumení žáka a potom zvýšená aktivita, po odeznění léku, ale alespoň nějak se se žákem začalo dát pracovat. Bylo to stále výrazně náročné, protože na tom nejlépe žák není ani po kognitivní stránce, ale tak se to tolik neodráželo na zbytku třídy.

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

Rozhovor s AP proběhl při prvním setkání před první hodinou. Bylo to velmi rychlé a bylo znát, že AP není příliš komunikativní. Vždy odpovídal sporadicky a těžko se dalo určité téma rozvinout. Jednalo se o postaršího muže, vysokoškolsky vzdělaného ve speciální pedagogice. Celkově byl rozhovor krátký a strohý. Bylo to také z důvodu krátké působnosti u dítěte.

7.2.1 Závěr rozhovorů

Pohled AP

Rozhovor s AP byl velmi náročný. Bylo zřejmé, že se do funkce asistenta teprve začíná dostávat a snaží se navázat vztah a kontakt se všemi zúčastněnými. Bylo však vidět, že je vystudovaný speciální pedagog a přesně ví, co dělá v rámci chování k chlapci. Z rozhovoru s ním bylo jasné, že má spoustu znalostí a zkušeností. Byla znát velká profesionalita a kvalifikace. Bylo znatelné,

proč se AP nechtěl svěřit s tím, proč odešel z vysokoškolského prostředí do prostředí základní školy. Všimla jsem si, že AP se ze všech sil snaží navázat správnou spolupráci.

Náhled na dítě byl velmi zdrženlivý, protože rozhovor proběhl ani ne po měsíci společné práce a AP nechtěl danou situaci hodnotit tak brzy. Zmiňoval medikaci chlapce a její zásah do společné práce. Vyzdvihoval také to, že po celou dobu jejich spolupráce nemusel řešit fyzické ataky vůči sobě či okolí na což byl upozorňován.

AP si před příchodem do třídy byl plně vědom, ke kterému chlapci bude přiřazen a měl možnost se o prázdninách setkat v přípravném týdnu s třídní učitelkou. Asistent si přímo nemohl vybrat, ke kterému dítěti bude svěřený, ale spolupráci s chlapcem přijal bez jakéhokoliv problému. Podle rozhovoru měl prostor se zeptat na všechny potřebné informace a pročíst si dokumenty. Musím uznat, že mu pomohlo jeho vzdělání k dané práci.

Pohled třídního učitele

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

Během rozhovoru věnovala paní učitelka velkou část minulosti a bývalé paní asistentce. S třídou pracovala od začátku nástupu do školy a prošla si každým vývojem chlapce, který byl jako na houpačce. Paní učitelka vyjádřila starost o budoucnost, až třídu převezme jiná paní učitelka, ale věřila, že vše dopadne pozitivně.

Celkový náhled na AP

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

7.3 Analýza dokumentu

Dokumenty byly možné k nahlédnutí jen krátce a se zakrytými osobními údaji. Škola si dala záležet, aby nebylo možno zjistit o dítěti nic konkrétního a nic co by bylo možné uvést k poškození dítěte či školy.

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

Chlapec se ve většině oblastí nacházel v pásmu průměru až podprůměru. Při vyšetření byl roztěkaný a projevoval se značným motorickým neklidem. Chlapec měl diagnostikovanou poruchu ADHD. Měl velké problémy s udržením pozornosti a koncentrace. Rozptýlila ho jakákoliv věc, nemohl sedět u okna, kdejaký zvuk ho rozptýlil. Podle daných zpráv bylo vyšetření velmi náročné.

Chlapec byl ještě v péči dvou specialistů a pod medikací, co zmiňuje i zpráva z PPP. Žák nemá žádné úlevy ve výuce a nemá už na tento rok ani krizový plán. Obvykle není potřeba chlapce vyvádět ze třídy, či jinak omezovat. U žáka je náročné vytvořit a udržet motivaci. To je stanoveno jako prvořadý úkol práce s dítětem.. Je potřeba vytvářet neustále nové podněty k rozvoji vlastní motivace.

8 Dítě C

Předchozí děti, byly vždy mužského pohlaví. Byla tedy velká snaha najít i zástupce z pohlaví ženského, což se nakonec ve dvou variantách povedlo. Do výzkumu se však dala uvést pouze jedna z dívek.

Celkový kontakt se školou byl velmi náročný a zdlouhavý. Po ne zrovna lehké cestě přes určité zdroje a možnosti se přece jen podařilo k jednomu dítěti částečně dostat. Bohužel však nebylo umožněno přímé pozorování ve výuce. K dispozici byl rozhovor se speciálním pedagogem a náhled do dokumentů ohledně dívky.

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

8.1 Pozorování

Pozorování nebylo umožněno, zůstala možnost alespoň mluvit se speciálním pedagogem a nahlédnout do dokumentace. Důvod zamítnutí pozorování nebylo odůvodněno, na což měla škola výhradní právo.

Byl však poskytnut popis dítěte a některé jeho projevy ve výuce, které je možné zde popsat.

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

Největším problémem pro AP a učitele je afektovanost a násilí obrácené jak na spolužáky tak také na sebe. Po takovém afektivním záchvatu nastává velký úpadek energie, který se projevuje unaveností. Dívka je poté ve škole schopna velmi tvrdě usnout na hodinu někdy i déle. Její záchvaty se někdy podobají záchvatům epilepsie, ta však nebyla prokázána.

Popis situace v tělocviku (pouze zprostředkovaně ústně): Hned po rozcvičce přišla hra s míčem, účel hry byl dostat se k míči a ostatní v tom měli zabránit, hra probíhala v kruhu, vždy se muselo házet přes kruh. Dívka se cítila dotčeně, že se děti snaží ji k míči nepustit. V rámci hry bylo vše přiměřené, ta napadala slovně své okolí a pak musela být AP fyzicky odvedena mimo daný kolektiv. V prostoru třídy mimo dosah dětí proběhlo tzv. „dovztekání se“. Dívka se vždy po nějaké době zklidní a upadá do útlumu. V ataku ještě nenašli způsob jak dívku uklidnit. Ta potom nebyla do konce hodiny schopná s kolektivem spolupracovat a zapojit se zpět do tělesné výchovy.

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

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

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

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

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

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

8.2 Rozhovor

Rozhovor probíhal pouze ze speciální pedagogem dané školy, kterou měl danou dívenku v péči. Rozhovor s pedagogem a AP nebyl umožněný. Bylo však možné nahlédnout do veškeré dokumentace speciálního pedagoga, který s dívenkou pracoval od nástupu do školy a na vše zeptat. Rozhovor probíhal na konci školního roku 2021/2022 na dané škole v kanceláři speciálního pedagoga.

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

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

Náročnější celý případ tvořila komunikace s rodiči. Rodiče dané dívky se školou nekomunikovali a docházeli pouze na ty nejnnutnější schůzky. Na těch vše slíbili, ale bylo znát, že dané věci nebyly vyplněny. Dívka měla být v péči i dalších odborníků (psychiatr, psycholog, logoped), což se stávalo velmi sporadicky.

Při rozhovoru byly rozebrány projevy dívky, metody pedagogů a AP, osobnostní rysy jak dívky tak asistenta a to, jak spolu vycházejí. Vlastně vše co bylo potřeba. Rozhovor byl příjemný a byla nabídnuta jakákoliv další pomoc. Velmi však byla kladena na srdce anonymita daného zařízení a dívky.

8.2.1 Závěr rozhovoru

Pohled Speciálního pedagoga

Speciální pedagožka měla na situaci reálný pohled, díky dlouholeté praxi v tomto oboru. Byla toho názoru, že s takovým dítětem se za svou praxi setkala poprvé. Chování dívky bylo opravdu náročné a nevyzpytatelné. O to více záleželo na výběru AP a jeho fungování v dané situaci. V tomto případě byl asistent příliš ochranný a mateřský. Jednalo se o ženu staršího věku a bylo vidět, že někdy dívku nezvládá nebo jí ovládá lítost vůči holčičce.

Výběr AP byl vždy pro danou dívku náročný a nikdo si není plně jistý, jaký přístup by dané dívce pomohl. Daný asistent s dívkou tráví většinu času a je plně na dítě vázán. Bylo otázkou času, kdy bude k dívce potřeba AP vyměnit, nejvíce pro psychickou hygienu samotné asistentky. Jedině, že by podle speciální pedagožky nastala výrazná změna v chování dívky.

Speciální pedagožka věnovala většinu svého času na škole právě péči a starosti o dívku a její okolí. Velmi se muselo pracovat s kolektivem a s klima třídy. Spolužáci už chování dané dívky přechází, ale není to vždy jednoduché, když od ní inkasují nadávky a někdy i fyzické napadení. Do budoucna je výrazný strach o výskyt šikany v dané třídě a v dívčině okolí.

Je otázkou jak půjde situace do budoucna řešit, bez výrazné pomoci externího specialisty. Například formou práce psychiatra, který by dívku mohl mít v péči. Pouze návštěva v PPP v tomto případě nestačí. Ale to je vždy otázkou pro rodiče, a ne pro danou školu. Je možné

pouze doufat, že se buď podaří najít odhodlanost rodiny najít odborníka, nebo se chování, díky pomoci školy a její působení, podaří zmírnit. Je však také možné, že se chování dívky může pohybovat i k horším prohřeškům, či může dojít k sebevražedným myšlenkám nebo dokonce k suicidiálnímu chování.

Celkový pohled na AP

Celkový pohled na AP je možné si udělat pouze prostřednictvím daného speciálního pedagoga, což není jednoduché a bohužel ani nestrané. Bylo však důležité tento případ zmínit z důvodu náročnosti péče o dívku a o ukázkou, že náročné chování se nevyhýbá ani ženskému pohlaví. I v této situaci se dostala k tématu osobnost daného AP a sice, jak moc na ni záleží. Je náročné najít kvalifikované jedince, kteří za takový plat dělají takhle náročnou práci.

Klima třídy a přijetí AP kolektivem

Tím, že se jednalo o mladší ročník na prvním stupni, styl AP velmi vyhovoval ostatním dětem. Ostatní děti si našly k AP velmi vřelý vztah a rády se s ním bavily. Bohužel asistent neměl tolik prostoru se během výuky věnovat ostatním dětem.

Klima třídy bylo narušené a do budoucna byla potřeba výrazná práce třídní učitelky a okolí. Děti byly v mladším školním věku a spoustu věcí se jim dalo vysvětlit. Přesto jejich trpělivost nebyla nekonečná.

8.3 Analýza dokumentů

Během rozhovoru bylo umožněno nahlédnout do doporučení z PPP týkající se dívky. Dále bylo umožněno prohlédnout si krizový plán vypracovaný speciální pedagožkou za pomoci třídní učitelky a AP. Vše po zakrytí a anonymizaci všech důležitých a osobních informací. Bylo důležité se vyhnout jakýmkoliv ukazatelům vedoucím konkrétně k dané dívce.

Dívka měla přidělený 4. stupeň PO s přiděleným AP na 40 hodin týdně, což byl plný úvazek pro daného AP a s vypracovaným IVP do všech hodin. Toto vše bylo kvůli psychickému stavu dívky, která trpěla poruchou osobnosti a měla na sebe napsaného školního psychologa na poloviční úvazek.

Asistent pedagoga měl podle doporučení suplovat chvílemi i osobní asistenci a dopomáhat dívce hlavně v sociální sféře. Také šlo o chvíle útlumu a potřebu spánku po ataku. Měl neustále sledovat a zapisovat její nezvyklé chování. K tomu sloužil deník na zapisování konkrétních situací co nejvíce podrobně. V doporučení byla jasně stanovena práce AP a bylo apelováno na

vhodný výběr a nejlépe už zkušeného pracovníka s dětmi s daným náročným chováním. To se bohužel nepovedlo, ale i tak spolupráce mezi dívkou a AP byla přijatelná.

Asistent pedagoga je tedy psaný na celou dobu pobytu dívky ve škole. Dívka chodí obvykle brzy domů. Pro AP je to docela náročná práce, tudíž je dobře, že má možnost na regeneraci svých sil. Pro něho jsou záchvaty dívky často vysilující a musí ji usměrňovat i fyzickou silou. Z toho důvodu je vyhotoven krizový plán pro takové situace, kde je odsouhlaseno zákonnými zástupci fyzické omezování dívky.

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

9 Dítě D

Chlapec v druhém ročníku prvního stupně na jedné z největších škol města. Dítě nastoupilo do dané školy řádně a bez odkladu. Školu navštěvuje po celou dobu svého studia.

Dítě bylo možné sledovat na konci školního roku 2021/2022 a na začátku následujícího školního roku, byl vskutku pozorovatelný rozdíl, který nastal v průběhu prázdnin ve vývoji chlapce. Rozhovor proběhl s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a částečně i se školním výchovným poradcem tento rozhovor však byl veden nejen o tomto chlapci, ale i o dalších dětech a celkovém chodu školy.

9.1 Pozorování

Pozorování proběhlo dvakrát. Poprvé na konci školního roku 2021/2022 v předmětu českého jazyka a podruhé se uskutečnilo na začátku následujícího školního roku v předmětu výtvarné výchovy. V obou případech bylo značně vidět, že byly dlouhé letní prázdniny a chlapec nebyl natolik soustředěný, jako by to mohlo být v průběhu školního roku, kdy už je jasně daný režim a vše běží zaběhnutě a s řádem.

Chování a projevy dítěte

Během prvního pozorování ke konci školního roku v českém jazyce, byla možnost sledovat danou třídu již o přestávce. V průběhu přestávky byl AP v dané třídě v zadní lavici. Během očekávání třídní učitelky byla možnost si zkusit najít dané dítě podle projevů a zkusit vytipovat. Ze dvou variant se opravdu jedna potvrdila po příchodu učitelky.

Chlapec se během přestávky choval velmi živě. Běhal, byl u každé situace, kde se něco dělo. Musel být s několika dalšími spolužáky několikrát napomenut AP. V jedné chvíli byla potřeba zásahu výchovného poradce, který byl před příchodem paní učitelky přítomen, když hlučnost dané třídy přesáhla únosné meze. V ničem chlapec však nevyňikal a vždy se jednalo o skupinku dětí, která byla celkově o přestávce živější.

Před začátkem hodiny nevěnoval jedinou pozornost přípravě věcí na hodinu, což vedlo k povyku během začátku hodiny. V průběhu hodiny češtiny si žáci opakovali souhlásky a samohlásky a učily se tvrdé a měkké souhlásky. Měli k tomu velmi pěkné básničky, které si společně říkali. Pozorované dítě bylo velmi motoricky neklidné a mělo přehnaný přednes těchto básniček. Když opakovali, několikrát se hlásil, často byly jeho odpovědi zcestné, ale bylo vidět, že chlapec není hloupý. Jen chtěl být středem pozornosti a svými rádoby vtipnými poznámkami pobavit celou třídu několikrát během práce.

Během hodiny chlapec několikrát vyrušoval své okolí a nejvíce však svého spolužáka, který seděl vedle něj a poté dvojici za nimi. Měl ke všemu průpovídky a rád dělal směšné výrazy a různé pohyby.

V hodině výtvarné výchovy měli za úkol žáci vyrábět malovaného papírového draka. Dětem byl daný velký papír A3 a mohly si vzít další papíry i barevné. Také měly možnost dalších pomůcek jako například provázků, lepidla a řadu dalších. Děti si měly nachystat své kufříčky, kde měly schovaná lepidla, nůžky a další pomůcky. Sledovaný chlapec chtěl mít vše první a rychle si běžel pro pomůcky, které si velmi rychle skládal na stůl. Chlapec kolem sebe potřeboval jednou tolik prostoru než ostatní děti. Byl velmi živý a často někoho z legrace lehounce strčil.

Stejně jako v hodině českého jazyka měl hoch směšné připomínky, dělal opičky a celkově se snažil držet třídu ve smíchu. Často se nechal rozptýlit i věcmi, které se ho netýkaly a snažil se zaujmout pozorností v daných okolnostech. Bylo vidět, že chtěl, aby si ho všichni všímali a dělal vše proto, aby svého dostal. Bylo mu jedno, jestli je to pozornost od dětí nebo od dospělých. Rád si vymýšlel různé nesmysly a nevadilo mu atakování s očividnou lží.

Interakce mezi dítětem a vyučujícím

Během prvního pozorování s žákem mnohem více komunikoval vyučující a několikrát žáka napomenul za neslušné a vyrušující chování. Žák během hodiny českého jazyka seděl v první lavici se spolužákem a paní učitelka tak měla žáka přímo „pod rukou“. Ta musela několikrát přerušit svůj výklad a žáka usměrnit. Několikrát se stalo, že žáka musela lehce otočit zpátky k tabuli.

Během individuální práce se mohla paní učitelka věnovat celé třídě a pomáhat, tam kde bylo třeba. Zbytek hodiny proběhl v klidu a spořádaně.

Na začátku hodiny výtvarné výchovy bylo živo a i přes snahu paní učitelky a AP bylo ve třídě rušno a nepořádek. Mohlo za to chystání věcí na výtvarnou výchovu. Paní učitelka zadala, co si děti mají nachystat jednoduchými a jasnými pokyny, které ještě dvakrát zopakovala pro celou třídu. Tato komunikace byla viditelně vhodná i pro pozorovaného chlapce a nemusel mu zadání kouskovat a opakovat AP.

Během konkrétního vysvětlování zadání bylo třeba žáka uklidňovat, snažil se skákat paní učitelce do řeči, což mu zatrhlo AP. V průběhu zbylé hodiny výtvarné výchovy se paní učitelka věnovala kolektivu třídy a s pozorovaným chlapcem trávila celou dobu paní asistentka.

Vztah mezi dítětem a spolužáky

O přestávce bylo znát, že ve třídě je skupina chlapců, která jde více slyšet, dělá větší povyk a jsou nejvíce viditelní. Pozorovaný hoch je plně součástí této skupinky, je rovnocenný s ostatními spolužáky a společně vymýšlí nevhodné a legrační hry. Bylo znát, že žák není vůbec vyčleňován či nemá roli „otloukánka“ nebo podobně nepříjemnou pozici. Žák se sám snaží bavit třídu, dělat šaška třídy a rád bývá ve třídě středem pozornosti.

Během hodiny českého jazyka jeho okolí nevadilo býti vyrušováno a rádo se bavilo jeho vtípký na danou výuku. Nepřišlo mi, že by byl někdo našťvaný, proto že ho daný žák vyrušuje nebo ho upozorňuje, ať to nedělá.

V průběhu výtvarné výchovy jsem si všimla, že chlapec některé žáky lehce obtěžuje. Nejvíce asi svého souseda kvůli pracovnímu místu. Proto se jeho spolužák několikrát ohradil a situaci musel uklidňovat AP. To, že žák potřeboval mít vše první, nebyla pouze jeho výsada, ale objevovala se i u ostatních spolužáků, jen ne v takové výrazné míře.

Celkově byla třída živá a opanovala spíše klučičím temperamentem a stylem. Chlapec bez problémů do třídy zapadal a nebyl žádným způsobem vyčleněn. Šlo znát, že se ale nebojí jít do konfliktu a postavit se za svůj názor. Podle rozhovorů přinášelo často konfliktní situace, právě mezi skupinkou kluků, kteří spolu trávili čas. Nebylo to však výsadou pouze chlapce, ale i ostatních členů dané skupinky.

Vztah mezi dítětem a asistentem

AP byla žena ve středních letech, která byla menší postavy. Člověk by na první pohled nepředpokládal, že bude přidělena k dítěti s projevy náročného chování.

Během přestávky se AP věnoval celé třídě stejně. Bylo vidět, že AP má místo sám v zadní lavici a odtud pozoruje celé dění ve třídě. V průběhu přestávky byl ve třídě AP spíše funkcí jako neustálý dohled, což se v dané třídě ukázalo jako velmi výhodné a předcházející spoustě konfliktních situací.

Bylo překvapující, že i během hodiny českého jazyka seděl AP vzadu v poslední lavici sám a žák seděl úplně vpředu se spolužákem. V první půlce hodiny se AP vůbec nezapojoval do práce s chlapce a vůbec ho neupozorňoval a nepracoval s ním. Po dobu první části hodiny českého jazyka s chlapcem komunikovala převážně paní učitelka.

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

Během hodin výtvarné výchovy se AP od žáka téměř nehnul, až na nějaké výjimky. Ne kvůli pomoci k práci, ale ohledně vyrušování okolí a malého udržení pozornosti k práci. Celkově jeho činnost bylo nutné rozčlenit a neustále žáka vracet k danému tvoření. Bylo vidět, že žák je ve třídě oblíbený a živý. AP byl vcelku jemný a vždy volil možnost domluvy. Někdy však nedodržel své slovo. Všimla jsem si, že chlapec přesně věděl jak na AP. Byl to však ale milý vztah, spíše mateřský.

AP v kontextu třídy

Během prvního pozorování se AP více jak půl vyučovací hodiny vůbec nezapojoval do chodu třídy. V rámci své práce si něco zapisoval a pouze sledoval. Je pravda, že o přestávce byl plně zapojen do dozorování nad třídou a adekvátně reagoval na všechny situace.

Od půlky hodiny, kdy se přesunul k pozorovanému chlapci, se plně věnoval práci s chlapcem a se zbytkem třídy komunikovala paní učitelka. Během druhého pozorování byl AP zaměstnán po celou dobu starostí o chlapce, tudíž se opět nezapojoval do celkového chodu dané třídy. Děti byl však AP přijímán a jeho výzvy byly vždy vyslyšeny. AP byl méně direktivní a volil spíše cestu domluvy a připomínání, což zde ale fungovalo.

Specifické a konkrétní situace

V průběhu pozorování se nestala výrazná konfliktní či nečekaná situace. Bylo vidět, že třída a AP jsou již za ta léta zaběhnutí a jedná se o plně „fungující stroj“. Jedinou zarážející situací, byla nečinnost AP během první půlky pozorování. To vedlo k otázkám v budoucím probíhajícím rozhovoru, kde se vše vysvětlilo.

9.1.1 Závěry pozorování

Třída byla velmi živá a akční. Nikomu ze zúčastněných nevadilo, že do třídy přišla neznámá osoba a neprojevovalo se to v chování daného kolektivu. Bylo znát, že někteří spolužáci a i pozorovaný chlapec si ze začátku přítomnosti cizí osoby ani nevšimli.

Hoch byl vstřícný, veselý a byla u něj znát výrazná porucha pozornosti. Měl velký motorický neklid a nedokázal se utišit na delší chvíli. AP měl s daným dítětem velmi pěkně vybudovaný

vztah. Všimla jsem si, že se navzájem znají a ví, co od sebe můžou očekávat. Toho chlapec ale někdy zneužíval. AP se projevoval jako jemný a spíše mateřský typ.

Do situace někdy více zasahovala třídní učitelka, která měla u chlapce očividně větší autoritu. Bylo vidět, že chlapec pěkně reaguje na paní učitelku. Všimla jsem si, že se do budoucna snaží, aby chlapec mohl být sám bez AP, což bylo velmi pozitivním jevem.

Zaujalo mě, že za celou dobu pozorování byl AP pouze k pomoci danému svěřenci. AP za celou dobu nebyl v interakci s ostatními dětmi a nebyl ku pomoci se vzděláváním u ostatních spolužáků. V rozhovoru bylo na tento jev položeno několik dotazů.

Chlapec se nikdy vůči dětem nechoval agresivně, a proto ho prý děti přijímají opravdu dobře. Podle rozhovoru se občas slovně ohradí, proti jeho rušení. Ale mnohem častěji se k němu spíše přidají. Proto je celkové klima třídy velmi dobré.

9.2 Rozhovory

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

První rozhovor tedy proběhl s AP. AP byla žena mladšího středního věku. Jako kvalifikaci měla maturitní zkoušku a kurz AP, ale přemýšlela nad doděláním si vzdělání na vychovatelku, aby měla vyšší platové ohodnocení. Také z toho důvodu, že u daného chlapce ve třídě měla možnost bývat i v družině a velmi se jí tato práce zalíbila.

Rozhovor trval cca 30 minut a bylo možné se zeptat na probíhající situaci v hodině. AP byl velmi příjemný a hned na všechny otázky odpovídal. Nebyla otázka, na kterou by se ostýchal odpovědět. Během hodin se v aktuálním čase snaží nechávat žáka samostatně a sleduje, kdy žák potřebuje ještě podporu a kde již ne.

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

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

Rozhovory probíhaly v klidném prostředí školy během volných chvil zúčastněných. Dále proběhl rozhovor s výchovným poradcem, který byl hlavním k zprostředkování dokumentů k analýze. Přímě k dané třídě a konkrétnímu AP se příliš vyjadřovat nechtěl a odkazoval na paní učitelku. Pouze zmínil, že po celou dobu od příchodu daného AP nezaznamenali větší konfliktní situaci ve vztahu k této třídě a danému dítěti.

9.2.1 Závěr rozhovorů

Pohled AP

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

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

S dítětem vychází dobře a našla si způsob komunikace, který ji s dítětem vyhovuje. Někdy cítí, že chlapec úmyslně překračuje hranice, ale nikdy není ve stavu, který by příliš překážel. Ve třídě tráví i čas družiny, což ji baví více než v hodinách. Jde si za tím, že je tady pro daného chlapce a tomu se má věnovat nejvíce.

U chlapce nikdy nepozorovala agresivní projevy, za což je velmi ráda. To je oblast, kdy neví, jak by to zvládala. S ostatními žáky třídy přichází často do kontaktu, ale spíše ve výchovných oblastech než vzdělávacích, ve kterých si příliš nevěří.

Během rozhovoru se zmínila, že při příchodu do zaměstnání byla seznámena se všem projevy daného dítěte, a dokonce měla možnost si vybrat mezi třemi dětmi, ke kterému jít. Chlapec jí

byl popisem nejbližší a i při první setkání jí bylo jasné, že to byla správná volba. Byla seznámena se všemi dokumenty a parametry.

Práci AP si vybrala kvůli dětem a možnosti zkráceného úvazku a k přivýdělkem u mateřské dovolené.

Pohled třídního učitele na AP

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

Na danou situaci se s AP několikrát zavedla řeč, ale jde vidět, že direktivní přístup není pro daného AP možný. Paní učitelka je velmi ráda, že má chlapec pečlivou a pečující osobu. Věci týkající se chlapce a jeho připravenosti jsou v pořádku. Má i snahu o komunikaci s rodinou, v tom je AP velmi dobrý a snaží se nastavit hranice pro všechny strany.

Celkový náhled na AP

Role AP v dané třídě se zdála těžko uchopitelná a několikrát mě napadla řečnická otázka, zda asistent něco ve třídě mění. Bylo vidět, že je zde dobře nastavená komunikace všech stran, ale AP se snažil o co největší samostatnost dítěte. Někdy však nezasáhl, v situacích, které si o zásah přímo říkaly a kdy se musela ohradit paní učitelka.

Bylo vidět, že celkově AP třída přijala a žáci měli paní asistentku rádi, často si sni chodili popovídat jenom tak. Školní povinnosti, však plnila pouze u svého svěřeného chlapce.

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

9.3 Analýza dokumentu

Dítě bylo v péči PPP. Nebylo potřeba jiného specialisty. Dítě mělo uděleno 3. stupeň PO a mělo přiděleného AP na 30 hodin v týdnu. Nebyl využitý další pedagogický pracovník.

Žák navštívil poradnu už v první pololetí školního roku své ve a hned mu byl přidělen AP. Chlapec má diagnostikovanou poruchu pozornosti a je v papírech uvedeno i zhoršené domácí

prostředí. Pochází z velkého množství sourozenců a rodiče příliš nezvládají přípravu do školy, což má být zohledněno do chlapcovy školní přípravy.

Chlapec měl ze začátku svého pobytu ve škole problém se socializací a s nastavením hranic. Doma rodiče používají liberální výchovu, což znesnadňuje škole práci. V doporučení jsou jasně uvedené metody a způsob práce jak s chlapcem pracovat a komunikovat v rámci zákonných zástupců a jak chlapce motivovat k zadané práci.

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

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

10 Dítě E

Další šetření proběhlo na jedné z menších základních škol. Jednalo se o chlapce, který v danou dobu na škole už nebyl přítomný, z důvodu udělení ústavní výchovy soudem během předchozího školního roku. Pro daný výzkum byly zvoleny dva takové případy, kdy nestačila ani péče školy, ani péče asistenta a ani péče školského zařízení. Chlapec byl nakonec v péči orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále jen „OSPOD“).

Jeden z chlapců nacházející se v době odchodu ve 4. třídě základní školy. Hoch řádně prošel zápisem a následoval řádný nástup do první třídy. Jednalo se o chlapce patřící do odlišného etnika. Chlapce byla možnost vidět na konci školního roku 2021/2022, ale pouze v době přestávky a přechodu na oběd. Další pozorování neproběhlo, protože byla chlapci udělena ústavní výchova.

V daném případě proběhla analýza dokumentů, rozhovor s třídní učitelkou, rozhovor s vedoucím pracovníkem a výchovným poradcem. AP, který u chlapce pobýval už od dob mateřské školy, byl stále zaměstnán na škole jako AP, ale u jiného dítěte a v jiné třídě.

10.1 Školní vývoj chlapcova chování

Chlapec vyrůstající se šesti sourozenci z romského etnika. Chlapec měl AP napsaného už od dob mateřské školy, kde byl chlapec opožděný ve vývoji nejspíš kvůli nepodmětnému prostředí. Měl i logopedické potíže, k logopedce ovšem nedocházel. AP tedy částečně v MŠ plnil funkci osobního asistenta a žáka učil zásady hygieny a slušnému chování, což chlapec neovládal.

U chlapce byl doporučen odklad školní docházky, ale rodiče tuto možnost nevyužili a chlapec tedy nastoupil klasicky do spádové školy. Ve škole se problémy začaly objevovat už od prvního pololetí první třídy, kde výuce překážela nepřípravenost daného chlapce. V první třídě byl chlapec udělen do dětského domova, ale v brzké době byl vrácen do rodinného prostředí. Dětský domov chlapce nezvládal a nepřipadalo mu vhodné, aby chlapec pobýval v takovém zařízení.

Od té doby byl chlapec v péči OSPOD a celé rodina v péči probačního pracovníka. OSPOD často vyžadoval dokumentaci a spolupráci se školou. Podle třídní učitelky byl OSPOD pro učitele spíše přítěží než pomocí, bylo potřeba neustále doručovat dokumenty a pomoci se příliš nedostávalo. Tato dokumentace a komunikace probíhala mezi OSPOD a školou od první až do té čtvrté třídy.

Během prvních dvou ročníků byla školní docházka pro chlapce náročná a ve velké míře nezvladatelná. Nezvládal ani nejsnadnější úkoly a rád trávil čas rušením okolních spolužáků a nošení nevhodných témat do výuky. Očividně u něj nebyla ani snaha pochopit či dohnat učivo. Chlapec si z domů přinášel nepříliš funkční stereotypy a vzorce chování. V dané třídě měl nějaké kamarády, ale sociální kontakt byl pro něj komplikovaný a nedokázal odhadnout adekvátní reakci. Často už tenkrát děti slovně napadal.

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

Paní učitelka, se kterou jsem mohla vést rozhovor, měla chlapce v péči poslední dva roky. Když si chlapce přebrala, už byl pod péčí OSPOD a měl přiděleného AP, který s ním byl od dob mateřské školy. Práce s chlapce byla na jednu stranu velmi těžká, ale na druhou stranu se dalo s hochem domluvit. Bylo na chlapci vidět, že pokud by s ním doma pracovali jinak, mohlo vše jinak dopadnout. Hoch měl v sobě potenciál a v některých případech měl velmi dobrý smysl pro humor a empatii.

Chlapec se po dobu péče třídní učitelky projevoval ve třídě jako na houpačce. Někdy byl nositelem humoru někdy nositelem agrese. Často chodil za školu a dané absence neměl omluvené. Na konci posledního ročníku na dané škole měl udělenou trojku schování. Velmi často nespolupracoval, nenosil si pomůcky, obtěžoval své okolí a ničil majetek školy.

Ve čtvrtém ročníku byl chlapec opět soudem poslán do dětského domova, který opět dítě po nějaké době odmítl, že sním nelze pracovat a dětský domov je pro daného chlapce nevhodný. Nakonec byl přesunut soudem do výchovného ústavu. Důvodem přesunu byly krádeže a napadení, které dopadlo pobyt v nemocnici jednoho z chlapců. V aktuální době se tedy chlapec nachází ve výchovném ústavu.

10.2 Rozhovory

První rozhovor proběhl s vedoucím pracovníkem dané základní školy. Vedoucí pracovník byl velmi příjemný a rozhovor s ním probíhal přirozeně a bez struktury. V prvotním plánu nebyl rozhovor s vedoucím, ale po diskuzi s ním a probrání několika důležitých skutečností, byl rozhovor přidán k subjektům výzkumu. Vedoucí pracovník dokázal vysvětlit, proč probíhalo tolik neúspěchů při hledání respondentů pro pozice AP.

Bylo zajímavé vidět pohled vedoucího pracovníka a někoho, kdo má mít nad vším kontrolu a přehled. Tato osoba přichází se žákem do kontaktu nejvíce skrze dokumenty. Jeho pohled na AP a celkový chod školy byl kladný a dokázal jasně říci klady a zápory jejich funkce. Jeho práce byla obdivuhodná a dodalo to další díl do skládačky na pohled funkce AP a na vnímání této funkce ostatními pracovníky školy.

Po rozhovoru s vedoucím pracovníkem a domluvení podmínek výzkumu na dané škole, proběhlo seznámení s výchovným poradcem. Prohlídka dané školy a seznámení s paní třídní učitelkou, která měla daného žáka pod křídly déle jak dva roky. Rozhovor s výchovným poradcem byl krátký a stručný, jednalo se spíše o organizaci, vedení školy, metodické a krizové plány.

Na rozhovor s paní učitelkou byla ponechána velká část prostoru a časové rezervy. Rozhovor byl vedený do podrobností a bylo možné se na všechny věci konkrétně doptat. Žádná otázka nezůstala nezodpovězená, což bylo příjemným překvapením.

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

Byla vidět celkově smutná nálada a zklamání paní učitelky. Taky bylo poukázáno kolik dokumentace a papírování muselo proběhnout a stejně to ve výsledku nepomohlo, jak míní paní učitelka třídní. Bylo několikrát poukázáno na časovou prodlevu ze strany úřadů, která přicházela při řešení aktuálních situací s daným dítětem. Dále bylo poukázáno, jakou roli v tomto případě hrála spolupráce a role AP. AP to neměl vůbec jednoduché, protože musel nejvíce hovořit s rodinou, která byla těžce nespolupracující.

S třídní učitelkou jsme probrali fungující a nefungující metody pro dané dítě a možný výběr kvalifikovaného personálu. Celý rozhovor trval přes hodinu a nestrukturovaný.

Proběhl i krátký rozhovor s asistentkou pedagoga. Ta na dané škole nadále zůstává, ale už v jiné třídě a úplně u odlišného dítěte. Rozhovor proběhl během krátké přestávky, tudíž byl nejvíce limitován časem. AP měl své povinnosti a nešlo ho příliš vyrušovat. AP se bavil o daném

chlapci velmi s odstupem a bylo vidět, že ho daný příběh velmi zasáhl a těžko se mu o něm mluví.

Asistentka pedagoga byla se svým zaměstnáním spokojena a plánovala zůstat ve školství. Zmínila se, že ji vyhovuje více základní škola než mateřská, kde nastupovala na tuto profesi. Chlapec byl její první zkušenost. Neustále v něm viděla naději a potenciál, proto ji také mrzí, že to s chlapcem dopadlo takto. Podle AP byl největší problém v rodině. Pro rodinu škola neznamena nic a to se ukázala na chlapci. AP by byl velmi rád, kdyby se pro chlapce ještě našla naděje. Podle AP nebyl chlapec ani hloupý a ani zlý.

10.2.1 Závěr rozhovorů

Pohled vedoucího pracovníka na AP

Rozhovor s vedoucím pracovníkem (dále jen VP) byl jedním z nejzajímavějších rozhovorů, které byly v rámci daného výzkumu vedeny. Byla vidět dlouholetá praxe a velká naděje v oblasti školství. VP poukázal na profesi AP obecně a zaměřil se na pomoc a metodickou podporu od státu pro tyto profese. Také se zamyslel nad profesí AP a jeho využití pro třídu a především učitele.

Vedoucí se na AP díval jako na profesi, která školství velmi přináší a obohacuje. Je však neštěstí jejich metodický dohled a kvalifikace AP, která často bývá odlišná a nespecifikovaná. Jedná se také o to. Poradna vydá doporučení, kde přiděluje AP, ale výběrové řízení a všechny záležitosti poté už řeší daná škola. To je pro školu jen další zátěž a další dokumentace na víc, které přidělávají práci pedagogům a vedoucím pracovníkům. VP se zamyslel nad pozicí AP jako stále na „zkušební systém“. Podle něj by to chtělo více se zaměřit na tuto profesi a definovat možná více zákonem.

Vedoucí pracovník často poukazoval na to, že pokud je AP osobnostně kvalifikovaný, je opravdu přínosem pro celý kolektiv a převážně pro dané dítě. Problém nastává ve chvíli, kdy jednoduchá kvalifikace na danou práci, zláká i lidi, kteří tyto osobnostní předpoklady nemají a nebo je jiná překážka na jejich straně. Bohužel se VP ukazuje postupem praxe, že takových lidí se neukazuje ve školství málo. Nejvíce je láká zkrácený úvazek, který profese AP nabízí. Z toho důvodu VP poukazuje na častou fluktuaci AP a jejich nesnadné hledání a zaučování pro konkrétní dítě. Obvykle se neshody najdou až po zaučení a navázání alespoň primárního vztahu s dítětem. Někdy má VP pocit, že AP je někdy pro dítě břemenem, ještě pokud se AP u dítěte často mění.

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

Pro konkrétní případ, který jsem sledovala na dané škole, se VP vyjádřil pouze ve stručnosti, bylo vidět, že z celé situace není příliš potěšen. Často opakoval, že ohledně daného chlapce měli spoustu papírování a starostí s OSPOD. I tak nebylo pomoci, protože komunikace s rodinou a práce s rodinou byla na nulové úrovni. Vyjádřil se, že takový případ se objevuje vždy jednou za čas a bohužel často dopadají variantou ústavní výchovy. VP obdivoval daného AP, že to zvládl vlastně tak pěkně a byl opravdu pomoci paní třídní učitelce a celému pedagogickému sboru. Bylo však vidět, že dané dítě je někdy na AP příliš. VP by si uměl v této roli spíše představit vyučeného speciálního pedagoga – etopeda a nejlépe muže. VP však uvedl, že ještě nenašel speciálního pedagoga, který by chtěl pracovat na pozici AP.

Pohled třídní učitelky na AP

Paní třídní učitelka byla AP velmi zavázaná a byla velmi ráda, že se AP nacházel v dané třídě a přišel s daným chlapcem. Cítla však, že pro daného chlapce daná AP nenesla příliš autority a chlapec jí velmi často nerespektoval. AP se snažila navázat vztah závisející na důvěře a toleranci a to u chlapce příliš nefungovalo. V průběhu hodin to ještě nějak šlo, ale o přestávce AP opravdu s chlapcem nic neudělal a chlapec AP často utíkal do jiných tříd.

Pro chlapce by si tedy dokázala představit direktivnějšího AP. Uvedla, že by to však nemuselo pomoci. Možná by to byl důvod k častějším konfliktům a dalším důvodem neplnění si školní docházky.

Podle paní učitelky byl však AP spása pro třídu jako pro celek. Nastavoval zrcadlo celé třídě, bránil ji před chlapcem. Někdy se zastával daného hochy. Byla spravedlivá a přímá, to se dětem velmi líbilo a dokázali to ocenit. Také dokázala s chlapcem najít diskuzi, aby nerušil ostatní děti při výuce. Dokonce se i zapojoval do určitých aktivit. Tudiž přítomnost AP v dané třídě si paní učitelka velmi chválí. Po tom co byla chlapcovi udělena ústavní výchova a třída o AP přišla, bylo vidět, jak AP v dané třídě chybí.

Celkový náhled na AP

Funkce AP ve třídě byla podle rozhovorů mnohem přínosnější pro kolektiv třídy a učitelé než pro daného chlapce. Bylo vidět, že AP přinášel do třídy spíše klid a takovou jemnou atmosféru a příjemné klima. Dokázal během hodin udržet u chlapce klid. AP věděl, co si například zahrát s chlapcem, aby chlapec nerušil své spolužáky a paní učitelku při výkladu. Měli určité dohody, které v hodinách fungovaly. Bohužel už vůbec nefungovaly o přestávkách, kdy chlapec chodil do vyšších tříd. Tam hoch AP vůbec nerespektoval a často přicházel do konfliktu se staršími spolužáky. Kontakt se staršími spolužáky vedl obvykle k porušení školního řádu a dalším kázeňským postihům.

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

Do budoucna by bylo vhodné, aby měla třída i nadále AP, ale to se škole nedaří. Chlapec se nejspíš do dané školy nevrátí podle všech informací úřadů.

10.3 Analýza dokumentů

Chlapec byl pod péčí PPP a později i pod dohledem OSPOD. Tam proběhlo psychologické vyšetření. Žák měl uděleno PO 3. stupně a byl mu přidělen AP z důvodu nezvladatelného chování v kolektivu už od mateřské školy. U daného chlapce nemusel být vypracován IVP, nebyly provedeny změny ani ve formě ani v obsahu výuky. Chlapec měl diagnostikovanou poruchu ADHD.

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

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

má vysoké absence a z toho důvodu bylo problémové splňování učiva. Chlapec měl vypracovaný krizový plán, který však rodiče nepodepsali a neodsouhlasili.

11 Dítě F

Další osobou vhodnou do výzkumu byl chlapec nacházející se v půlce prvního stupně. Nacházel se v menší škole. Chlapec navštěvoval školu od první třídy po řádném zápisu. Chlapec je v péči pedagogicko-psychologické poradny, má podpůrná opatření 3. stupně a nachází se u něj AP. U daného chlapce se jen za poslední rok zvládli vystřídat 4 AP.

S chlapcem byla možnost strávit jeden z hlavních vyučovacích předmětů, dále byla možnost chlapce vidět v hodinách výchovy. V rámci daného výzkumu byla možnost zachytit změnu AP. Díky otevřenosti školy mohla proběhnout návštěva na schůzce s rodiči daného. Cesta AP k tomuto chlapci byla velmi zajímavá a důležitá pro jeho situaci.

11.1 Pozorování

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

Pozorování proběhlo třikrát. Dvakrát v předmětu výchovy, které jsou u žáka opravdu problémové a jednou v hlavním vyučovacím předmětu a to v předmětu matematiky. Hodina matematiky však probíhala jako dvouhodinová vyučovací hodina. Nakonec byla možnost sedět na jedné ze schůzek s rodiči a posléze se na daný rozhovor doptat speciálního pedagoga, který byl na schůzce také přítomen. Vše se souhlasem všech zúčastněných stran.

Chování a projevy dítěte

Jako první pozorování proběhlo pozorování v hodině tělesné výchovy s AP, která byla později změněna. Už odchod do tělocvičny byl náročný, chlapec se nechtěl převléct a chtěl cvičit v tom, co měl na sobě. Po několika hádkách s AP chlapec situaci vyhrotil svým způsobem. Chlapec si sundal kalhoty i se spodním prádlem a začal běhat po chodbě nahý. Odmítal si obléct trenýrky s kraťasy. Chodba byla naštěstí vcelku prázdná, byli zde pouze spolužáci daného chlapce. Celá situace však vzbudila velký povyk a křik.

Po tomto incidentu se hoch oblékl (až neměl publikum, třída byla odvedena do tělocvičny) a odcházel s AP do tělocvičny za ostatními dětmi. Po příchodu si děti neodpustili poznámky na chlapce. Hoch reagoval agresivně vůči daným dětem. Při rozcvičce dělal chlapec neustále opičky a snažil se narušovat okolí. Při hře s míčem byl však velmi koncertovaný a bylo vidět, že tato aktivita ho baví a dokáže pracovat ve větší skupině. Problém nastal, když porušil pravidla a děti mu to daly výrazně najevo. Začaly po něm křičet, což vedlo k velké atace

chlapce. Chlapec začal křičet, kopat kolem sebe a musel být vyveden za pomoci jak AP tak třídní učitelky z daného prostoru tělocvičny.

Dvouhodinovka matematiky začínala hned od ráno od 8 hodin. Na matematice byla už poslední paní asistentka, ale byla s chlapcem pouze krátký čas. Bylo vidět, že chlapec si AP velmi zkouší a zjišťuje, co kdy může čekat. Chlapec přicházel až těsně před 8 hodinou, což prý nebylo nic neobvyklého a často přicházel i po 8 hodině. Rodičům bylo několikrát připomínáno, že tohle není vhodné. Zaprvé porušují školní řád a za druhé, žák rozptýlí celou třídu a i mu samotnému se těžko adaptuje na školní prostředí, když si nemůže ráno popovídat se spolužáky a v klidu nachystat věci na hodinu.

Celkově bylo u chlapce vidět, že má problémy udržet pozornost. Projevoval se velkým motorickým neklidem, byl hodně haptický. Neustále vše zkoumal hmatem a často takhle sahal i na spolužáky, což obvykle ústilo v konfliktní situace mezi dětmi. Celkové tempo žáka bylo rychlé a nesoustředěné. Často vyhrkl odpověď na otázku špatně, ale hlavně rychleji než ostatní. Děti se mu často smály, to bylo vidět, že žáka baví a sám se staví do této role kašpara.

V matematice byl žák vcelku průměrný, ale neměl s danou látkou větší problémy. Všechny chyby očividně plynuly z nepozornosti a neustálého rozptylování okolím.

Jako poslední možnost byla pozorovat hodinu výtvarné výchovy s druhým AP, již po nějaké době seznámení a nastavení si hranic. Dnes měli děti pracovat s akvarelem. Měly k použití pouze modré a žluté barvy a měly tvořit zimní přírodní scénérie. Bylo vidět, že děti jsou na práci s akvarelem zvyklé a těšily se na danou práci. Pozorované dítě bylo opět motoricky značně neklidné a opět mělo větší potřebu vše hapticky zkoumat. Bylo však zaměřené na komunikaci s AP o zimních radovánkách, tudíž neopouštěl svůj pracovní prostor.

Dítě si samo vzalo potřebné pomůcky, mělo potřebu být jako první nachystaný a dát to všem najevo. Hoch se tedy nachystal a bez toho aby čekal na vyzvání, chtěl začít tvořit. Tomu AP zabránil. Po vyzvání paní učitelky chlapec začal tvořit. Bylo vidět, že byl moc rychlý a často se mu nedařilo. Dokonce si vyprosil další papír, protože ten první vyhodil. Druhý výkres už s pomocí paní asistentky dopadl moc pěkně. Chlapec danou hodinu zvládl velmi dobře, ale bylo očividné, že je to díky metodám daného AP.

Interakce mezi vyučujícím a dítětem

Během prvního pozorování v tělocviku s první AP bylo znát, že pro chlapce je paní učitelka mnohem větší autoritou. To co řekne paní učitelka, bylo více plněno a přijímáno. Bylo však

vidět, že paní učitelka nechce zasahovat do komunikace a kompetencí AP. Během pozdvižení před hodinou tělesné výchovy se paní učitelka spíše věnovala kolektivu. Snažila se třídu rychle odvést do tělocvičny, aby zde chlapec a AP neměli diváky a chlapec další prostor k pozdvižení. Jinak se paní učitelka snažila být velmi seriózní a příliš na nahotu chlapce neupozorňovala a spíše zabezpečovala ostatní spolužáky.

Po fyzickém ataku během TV na sebe a své okolí paní učitelka opět byla tím, kdo zabezpečoval a uklidňoval spolužáky a AP odcházel i s chlapce pryč z tělocvičny. Během toho odchodu byla potřeba dopomoc paní učitelky, protože žák nechtěl odejít a bylo potřeba fyzicky žáka odvést. Bylo vidět, že žák se s AP odmítá bavit a styl komunikace AP je pro žáka úplně nevhodný. Proto po chvíli šla paní učitelka za chlapcem a celou situaci zreflektovali společně. Chlapec se poté mohl vrátit na poslední hru, která byla pro děti velmi oblíbená. Bylo znát, že paní učitelka ví, jak má s chlapcem komunikovat a ví, jaké metody na něj zabírají. S chlapcem se dalo jednat velmi narovinu, dost věcí dokázal pochopit a vyvodit si.

Každé ráno si děti podávají s paní učitelkou ruku a individuálně se zdraví. Tím, že žák došel až s 8 hodinou, narušil chod celého rána. Bylo však pěkné, že i tak se paní učitelka s daným žákem přivítala podáním ruky a neměla žádnou průpovídku k jeho pozdnímu příchodu.

Chlapec byl během hodiny matematiky napomenut jak AP tak třídní učitelkou a někdy i samotnými dětmi. Šlo vidět, že paní učitelka nepřenechávala nic na paní asistentce a zase naopak. Pokud chlapec vyrušoval v reakci na paní učitelku, snažila se danou situaci vyřešit paní učitelka. Pokud byl u daného incidentu spíše AP, řešil danou situaci AP. Tak to bylo nejen u svěřeného chlapce, ale i u ostatních spolužáků.

Během výtvarné výchovy nemusela proběhnout mimořádná komunikace mezi chlapcem a vyučujícím. Vše obstarala paní asistentka a paní učitelka se mohla věnovat vysvětlování úkolů a dopomoci třídě jako celku.

Vztah mezi dítětem a spolužáky

Během povyku před tělesnou výchovou bylo jasné, že se hoch rád staví do pozice šaška a baviče třídy. Potřebuje a vyžaduje pozornost především svých vrstevníků. Na takový výstup byla reakce spolužáků celkem předvídatelná. Chlapci se rozesmáli a brali to jako srandu, holky začaly pištět a křičet na chlapce, ať se obleče. Hned po příchodu chlapce do tělocvičny, si některé děti ze třídy opět připomněly danou událost a opět chtěly vyvolat smích.

Celkové klima třídy nebylo vůbec pěkné. Bylo zde vidět, že děti jsou celkově individualisté a každé kope samo za sebe. Ne vždy to byl pozorovaná hoch, kdo podněcoval konfliktní situace. Bylo vidět, že některé děti ví přesně, co udělat, aby chlapce rozptýlili. Stačil poté jediný zvuk nebo pohled a byl oheň na střeše.

Chlapec měl ve skupině náročnou roli. Bylo vidět, že některé děti mají averzi vůči jeho osobě. To se projevovalo tím, že vedle nechtěli sedět, odmítaly být s chlapcem ve skupině apod. Některé děti zase naopak žáka vyprovokovávaly a bavilo je, se dívat na reakce ostatních. Často za některé situace pozorovaný žák nemohl, ale byl úmyslně vyprovokovaný.

Během pozorování matematiky proběhly nějaké poznámky na účet chlapcova pozdního příchodu. Bylo vidět, že chlapce to taky rozrušuje. Žák se často stával terčem posměchu a často se sám stavěl do této pozice. Po dvouhodinách matiky bylo vidět, jak je to pro všechny únavné a dlouhé. Bylo dobře, že poté přicházela výchova. Někdy však přicházel jazyk, to poté byly náročné dny pro celou třídu.

Při posledním pozorování byla cítit změna klima třídy a jemně harmoničtější prostředí. Celkově se třída chovala klidněji a neměla tolik poznámek k okolí. Ani urychlenost chlapce nevybudila situaci ke konfliktu, díky regulaci AP.

Vztah mezi dítětem a AP

Během prvního pozorování s první paní asistentkou bylo znát na první pohled, že chlapec nemá respekt a mateřský přístup daného AP není vůbec vhodný. AP se snažil metodou domluvy a určitých pravidel dojít k vhodnému chování, to však na žáka nemělo žádný vliv. AP často povolil a nedodržel určité domluvy, čehož žák dokázal využít.

Výrazné situaci před tělesnou výchovou předcházelo několik minut dohadování se mezi AP a daným dítětem, proč se musí do TV převléct. AP se neustále snažil vysvětlit důvod převlečení, ale na to žák vůbec nereagoval. Během situace při převlíkání se AP snažil chlapce chytnout, z čehož měl chlapec ještě větší srandu. Zafungovalo, když odešli děti do tělocvičny a AP začal dávat jasné pokyny a přestal se s žákem přetahovat.

Během hodiny tělesné výchovy musel AP několikrát omezit chlapce fyzicky a musel řešit spoustu konfliktních situací. Chlapec neměl ostych do AP žduchnout či ho vůbec nevnímat. Bylo znát, že i po rozhovoru v TV měl chlapec z dané situace spíše srandu.

Během hodiny matematiky si žák nového AP očividně zkoušel. Narážel často na konfliktní situace a očekával reakci. AP musel neustále chlapce motivovat k zadané práci a zabraňovat

konfliktním situacím, což někdy opravdu nešlo. Žák se s AP chtěl dohadovat a vzdorovat, to ale AP neumožnil. AP měl jasně direktivní a přímý přístup, což bylo pro žáka velmi vhodné. Se žákem nediskutoval a jasně mu nastavoval hranice.

Během hodiny bylo potřeba se žákem vyjít na chodbu a udělat si fyzická cvičení. To chlapci velmi pomáhalo a AP na to byl upozorněn hned od počátku práce. Tohle však znamenalo časté dopisování zápisů mimo určenou dobu vyučování. Často si se žákem dopisoval látku AP během přestávek a dob družiny.

Během posledního pozorování bylo vidět, že AP a daný chlapec si k sobě našli vztah a cestu. Chlapec daného AP respektuje a poslouchá. Je pro něj autoritou. AP dokázal najít účinné metody a způsoby práce. Bylo pěkné, když si AP všiml, že chlapci dělá problém čekat na ostatní děti a na začátek tvoření. Proto svezl komunikaci k zimnímu tématu. Ptal se chlapce, co by chtěl malovat jako zimní téma. Chlapec zmínil sněhuláka, čehož se AP chytl a celou hodinu vracel žáka k výkresu díky danému sněhuláku, kterého si společně popsali. Celá hodina výtvarné výchovy proto proběhla bez konfliktní situace.

Když se chlapcovi nepovedl daný výkres, AP mu mnohem více pomohl a snažil se, aby byl chlapec s druhým výsledkem spokojený a měl svého sněhuláka. To se nakonec podařilo a chlapec měl možnost zažít úspěch a měl velkou radost.

AP v kontextu třídy

AP během prvního pozorování byl mnohem více přijímaný třídou a třída si k danému AP chodila pro pomoc a pro radu. Měli pocit opory v daném AP. Byl vidět vřelý vztah a pocit ostatních dětí, že se jich má kdo zastat a ochránit je. Paní asistentka navázala velmi pěkný vztah se všemi spolužáky.

Druhý AP byl už od první chvíle během pozorování matematiky aktivnější a do chodu třídy se aktivně zapojoval. Během ranního zdravení AP několikrát upozorňoval a uklidňoval celkový chod třídy. Na druhou stranu byl méně přijímán dětmi a to z důvodu jeho direktivnosti a částečné přísnosti. Bylo znát, že děti si k dané AP budou hledat cestu déle.

Během hodiny matematiky se AP musel převážně věnovat pozorovanému chlapci, ale když si byl AP vědom nějaké nevhodné situace, zasáhl i jinde.

Během hodiny výtvarné výchovy bylo znát, že se třída s aktuálním AP sžila a na všech stranách panuje respekt a tolerance. Bylo očividné, že si žáci k danému AP nenajdou tak vřelý vztah jako

k přechozí AP. Ale i žáci vnímali znatelný rozdíl v chování chlapce a i oni upřednostnili tento klid ve třídě.

Konkrétní a specifické situace

Během daného pozorování proběhlo takových situací několik. Mimo výtvarné výchovy musel být chlapec vždy vyveden ze třídy a musel být usměřňován AP nebo třídní učitelkou. U daného chlapce bylo nemožné si představit danou výuku bez AP, a vždy byla lepší varianta tam mít jednoho člověka navíc. Bylo velkým problémem, když byl AP nemocný a ve třídě byl pouze jeden dohled.

Nejvíce krizovou situací bylo chování chlapce před hodinou tělesné výchovy a během ní. Několikrát byl nebezpečný sám sobě a svému okolí. Překvapující byla nárazovost a výbušnost chlapce, k jeho tempu to byla opravdu nepříjemná situace.

Jedinou klidnou hodinou byla právě hodina výtvarné výchovy. Ta probíhala po celou dobu v klidu a bez výrazných konfliktních situací.

11.1.1 Závěr pozorování

Bylo zřejmé pozorovat změnu v projevech chování chlapce i celé třídy po změně AP. Žák potřeboval direktivnější a jasnější přístup, což měl psáno i v dokumentech z ŠPZ. Mateřský přístup prvního AP byl mnohem vhodnější pro danou třídu, ale ne pro daného chlapce.

Projevy dítěte byly značně ovlivněny poruchou pozornosti. Chlapec byl motoricky neklidný a inklinoval k haptickým projevům vůči okolí. Často zacházel s věcmi jinak, než na co byly určené. Hoch s věcmi házel, kousal je, rozptyloval spolužáky pomocí daných předmětů. Často inklinoval k donucení pozornosti, spíše od spolužáků než od dospělých. Byl radši šaškem a středem pozornosti než upozaděm.

Oba dva AP se snažili být součástí třídy a vypomáhat i jinde než u daného chlapce. To nebylo ve spoustě případů možné, ale díky snaze obou AP se podařilo navázat vztah i s ostatními spolužáky. Obě AP velmi pěkně komunikovali s paní učitelkou, bylo však vždy znát velmi profesionálního vztahu ze všech stran.

Do budoucna bude nejspíš těžké pro žáka najít si místo ve třídě a být pro děti rovnocenným partnerem. Je předpoklad, že společnou práci všech stran se to podaří.

11.2 Schůzka s rodiči

Schůzka s rodiči byla pro daný výzkum zajímavá a umožnila další vhled do problematiky profese AP. Nabídka schůzky přišla od speciálního pedagoga. Čekala je společná schůzka týkající se AP. Bude na ni přítomno i vedení školy, školské poradenské pracoviště, třídní učitelka, AP a rodiče. Všechny přítomné strany souhlasili s možností návštěvy schůzky a udělení si psaného zápisu. Schůzka proběhla před výměnou prvního AP, kterého bylo možno v rámci výzkumu pozorovat.

Schůzka se nesla v příjemné atmosféře a bylo vidět, že všechny strany chtějí, aby se daná situace ohledně chování chlapce vyřešila. Schůzku si přáli rodiče a vedení jim vyšlo vstříc a schůzku svolalo. Rodiče chtěli probrat funkci AP a případně jeho možnou změnu, nebyli spokojeni s aktuální situací.

Úvodní slovo si vzalo vedení školy. Seznámilo s tématem schůzky a seznámilo všechny strany. Poté dostali slovo rodiče, kteří schůzku navrhovali a měli možnost se vyjádřit jako první. Sdělili své obavy o schopnosti AP. Také zmínili projevy chlapce doma, které u dřívějšího AP nebyly. Byli nešťastní z neustálých změn a nepříjemných konfliktů, které se chlapci dějí. Některé věci, které chlapec doma říkal, byli zveličené. Oni však nevěděli podle čeho usuzovat pravdu, když AP s nimi příliš nekomunikuje. Nebyli spokojeni ani s komunikací od paní třídní učitelky. Neustále se musí doptávat na situace, které jim doma v afektu popíše chlapec.

Potom dostala slovo třídní učitelka a AP. Spousta situací se vysvětlila a došlo se ke zdárnému vysvětlení. Bylo však vidět, že některé metody AP na dítě opravdu nefungují a někdy AP přispívá ke konfliktním situacím. Rodiče byli otevření domluvě, ale naznačili, že by byli rádi, kdyby se začalo uvažovat o změně AP u jejich dítěte. Také několikrát zmínili, že pokud by probíhala větší komunikace ze strany AP, ke spoustě situacím by nemuselo dojít. Byla však také zmíněna nespolutpráce v některých ohledech ze strany rodičů, což rodiče nevyvraceli.

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

11.3 Rozhovory

Rozhovory proběhly během první pololeť 2022/2023. Rozhovor proběhl s posledními dvěma AP, s třídní učitelkou a se speciální pedagožkou, která třídu velmi často navštěvovala. Bylo zřejmé, že daná třída je celkově komplikovaná a náročná. V dané třídě se několikrát objevily náznaky šikany a nevhodného chování nejen ze strany pozorovaného chlapce.

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

Když bylo ve zkratce hovořeno se speciálním pedagogem podruhé, bylo vidět, že ho zklamal další výběr AP a do nového už tolik nadějí nevkládá. Bylo znát, že si je vědom, že třídě musí věnovat mnohem více času. Bylo pro něj náročné najít profesně odpovědné osoby pro práci s daným chlapcem.

Rozhovor s třídní učitelkou byl zajímavý a chladný, pouze z povinnosti. Vlastně neposkytl žádné nové informace. Bylo však možné pochopit, proč komunikace mezi třídní učitelkou a AP je pouze na profesionální úrovni. Třídní učitelka si vše vedla řádně a vhodně. Rozhovor byl diskrétní a krátký, mnohem více mi přinesl rozhovor s AP a se speciální pedagožkou.

Rozhovor s předposledním AP byl příjemný a ubíhal rychle. Jednalo se o paní mezi 25-35 roky, která doma měla dvě děti. Budila mateřským dojmem a bylo vidět, že nemá předchozí zkušenosti s dětmi s projevy náročného chování. Byla milá, ale některé věci viděla jinak, než si představovali rodiče a škola. Tato paní asistentka by byla vhodná k dítěti, které spíše potřebuje individuální a mnohem jemnější péči. Paní asistentka zmínila, že sice byla obeznámena s chováním chlapce, ale asi si úplně nedokázala představit reálnou podobu chování. Byla velmi rozčarovaná z komunikace s rodiči a jejich dotazy na její osobu. Bylo znát, že AP je z chlapce rozčarovaná a těžko si k němu hledá kladný vztah.

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

11.3.1 Závěr rozhovorů

Pohled AP

Pohled posledního AP byl pozitivní a naladěný příjemně do budoucna. Věřil, že se s dítětem dá pracovat a komunikovat. Občas se zmínila, že je náročné vnímání pozici AP, když dlouhá léta byla také učitelkou a některé věci by dělala odlišně od paní učitelky. Ale učí se nové náplně práce a často si uvědomuje, jak je příjemné nemít tolik povinností a úkolů. K danému chlapci si našla cestu přes humor a pevnou ruku. Některým dětem přijde přísnější, ale potřebuje tak budit, kvůli svému svěření. Zmiňuje, že ji tento pohled někdy mrzí a musí se s ním vyrovnávat. AP se těší na další spolupráci a doufá, že dítě bude nakonec normální student a nebude jí potřebovat.

Pohled speciálního pedagoga

Pohled speciálního pedagoga měl v průběhu sklony k pesimismu. Byl neustále stavěn do role nefungující třídy a nefungujícího AP či kolektivu. Byl terčem častých stížností rodičů a také třídního učitele. Bylo znát, že pro speciálního pedagoga je náročné najít mezi všemi stranami rovnováhu. Třetí AP byl pro něj světlo naděje, což se ukázalo nakonec milným a špatným předpokladem. Až poslední AP přináší určitou vlnu pohody a stálosti. Pro speciálního pedagoga je někdy velmi náročné najít dostatečně kvalifikované lidi a zároveň povahou takovou, aby si sedli jak s třídním učitelem, tak s dítětem a nejlépe i s rodiči.

Pohled třídního učitele

Třídní učitelka byla strohá a příliš nesdílná. Svou práci si odvedla bezchybně a u dětí byla oblíbená. Myslím, že to vše odráželo akorát její introvertní povahu. Bylo vidět, že potřebuje čas, aby komunikovala s novým členem. Rozhovor přijmula pouze jako součást své práce.

Celkový pohled na AP

Cesta k vhodnému AP trvala rok a byla poněkud náročnější. Dvakrát se chlapec musel potkat s AP, který nebyl vůbec vhodný k jeho povaze. S prvním AP se musel po krátké, ale plně fungující době rozloučit a poté dlouho musel čekat na někoho, kdo mu nabídne tu vhodnou péči. Je neskutečné koukat, jak je někdy složité najít dostatečně vhodného člověka. Bylo snad možné jen doufat, že tato varianta výběru AP bude již ta správná.

11.4 Analýza dokumentů

Chlapec je v péči PPP od své druhé třídy. Nástup do první třídy proběhl bez odkladu. Žádost o vyšetření byla podána v pololetí druhého školního roku a vyšetření proběhlo záhy. Dítě tedy dostalo 3. stupeň PO, bez IVP a s přiděleným AP na 30 hodin týdně. Bez dalšího pedagogického pracovníka.

Chlapec trpí výraznou poruchou pozornosti se sníženou citlivostí v sociální oblasti a zvýšenou úzkostí. Chlapec je v péči specialisty z oboru psychologie a psychiatrie, za kterým dochází s rodinou.

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

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

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

12 Dítě G

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

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

U daného chlapce byla možnost mluvit s paní třídní učitelkou, se speciálním pedagogem a byla poskytnuta možnost nahlédnout do dokumentace ohledně daného dítěte. Rozhovor s AP neproběhl z důvodu nepřítomnosti AP na dané škole. Pozorování neproběhlo.

12.1 Školní vývoj chlapcova chování

Chlapec měl uděleného AP až od pozdějších ročníků základní školy. Jednalo se tedy o chlapce romského původu. Byl z jedenácti dětí, všechny děti byly umístěné do DD mimo chlapce. O chlapce se více starala babička, i ta však nezvládala dítě motivovat a nastavit mu hranice. Bylo velmi náročné pro školu s danou rodinou komunikovat a nastavovat pro dané dítě výstupy.

Už od první třídy byly s chlapcem potíže. Největším problémem bylo, že chlapec nemluvil s dospělými a neuznával autoritu. Jedině s kým hovořil, byly děti. To dostávalo pedagogy do úzkých. AP byl přidělen až v půlce druhé třídy, což podle paní učitelky bylo pozdě. Byl však problém s domluvou vyšetřením v poradně. Rodiče se školou nekomunikovali a dlouhou dobu se odmítaly objednat na vyšetření.

Dítěti po návštěvě v PPP bylo doporučeno IVP, péče AP a lehkou změnu metod výuky, protože u chlapce dosavadní metody byly neúspěšné. Chlapec měl diagnostikované ADHD, nebyl však pod péčí dalšího specialisty.

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

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

Bylo vidět, že daný chlapec neměl dobré rodinné zázemí. Nosil plesnivou tašku, neměl svačinu, nevlastnil žádné pomůcky. AP o to nejevila zájem, neplnil funkci osobní, kterou měl podle doporučení také plnit.

I přístup pedagogů nebyl vždy pro chlapce nejvhodnější. Sešlo se tolik špatných událostí, že pro chlapce byla nakonec nejspíš dětský domov záchrana.

12.2 Rozhovory

Rozhovor proběhl s třídní učitelkou daného chlapce a výchovným poradcem. Rozhovor byl strukturovaný a vcelku krátký v obou případech. Bylo vidět, že paní učitelka je z celého případu nešťastná. Několikrát odkázala na to, že chlapec nebyl zlý. Sám za to nemohl a celá situace týkající se chlapce se nevyvíjela přívětivě. Celá situace byla pro paní učitelku neuchopitelnou a často si říkala, jak je tohle vůbec možné. Proč byl chlapec stále v rodině? Proč to nikdo neřešil dříve? To vše byly otázky, které padly v průběhu rozhovoru několikrát a na které se paní učitelka snažila pro sebe najít odpověď.

Bylo vidět celková neochota systému, nepřipravenost školy na takovou situaci a jednání s tak náročnou rodinou. Situace v rodině byla opravdu špatná. Vůbec nikdo nechápal, jak je vůbec možné, že tento chlapec už vlastně není v dětském domově stejně jako jeho sourozenci.

Bylo viditelné, že paní učitelka měla výtky k vybrání AP k danému chlapci. Často paní učitelka přemýšlela, co by mohlo být, kdyby. Také si však říkala, že by to mohlo být ještě horší, a že chlapec mohl nakonec skončit jinde než pouze v dětském domově.

Rozhovor s výchovným poradcem osvětloval jaká veškerá dokumentace a právní cesta musela proběhnout. Několikrát se výchovný poradce zmínil, že dokumentace, která se týkala chlapce, byla obrovská a stejně nikam nevedla. I po udělení ústavní výchovy musela škola pro OSPOD doplňovat dokumenty případové studie týkající se chlapce.

12.2.1 Závěr rozhovorů

Pohled třídního učitele na AP

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

Pohled výchovného poradce

Pro výchovného poradce nebyla situace až tak jasná. AP byl podle něho schopný a uvědomoval si, co jeho práce obnáší. Byl profesionální a jeho osobnost nechtěl hodnotit. Bylo pro něj velmi náročné komunikovat s rodinou a chlapcem, kteří to odmítali. Byla potřeba vyvinout mnoho snahy pro vývoj chlapce. A výchovný poradce si uvědomuje, že tolik energie ne vždy AP má.

Podle výchovného poradce měl zasáhnout OSPOD dříve, stejně jako u sourozenců zmíněného chlapce. Podle výchovného poradce kvůli nečinnosti má teď chlapec opožděný vývoj a bude potřeba nejspíš odborné a speciální pomoci.

12.3 Analýza dokumentů

Chlapec byl v péči PPP od druhého pololetí druhé třídy, což bylo na tak vážný případ pozdě. Chlapec byl zařazen do 3. stupně PO, byl mu přidělen AP, měl mít vypracován IVP a dokonce navštěvoval i hodiny speciálně pedagogické péče jednou týdně, převážně kvůli schopnosti komunikovat.

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

Chlapec v poradně reagoval špatně, spíš nereagoval vůbec. Bylo náročné provádět komplexní vyšetření. Chlapec odmítal komunikovat a pouze ukazoval, rodiče nedokázali dělat prostředníka v komunikaci. Ve většině případů byl v pásmu podprůměru.

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

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

13 Shrnutí výzkumného šetření

V dané kapitole se zaměříme na zodpovězení výzkumných otázek a diskuzi k výsledkům a informacím z daného výzkumu.

13.1 Zodpovězení výzkumných otázek

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

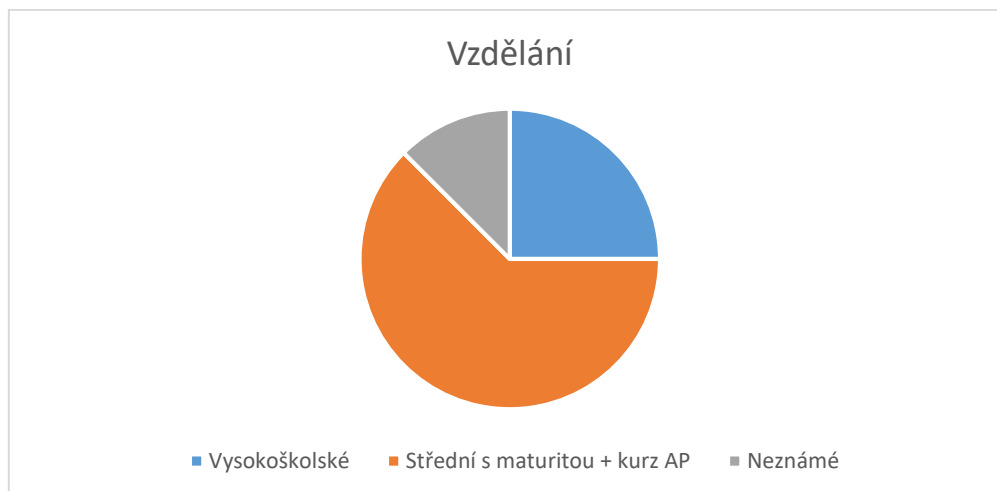
Jak vyplývá z daného výzkumu, významně pozitivní změnu v chování u dětí s náročnými projevy chování můžeme jasně s rychlou platností ukázat u čtyř případů z osmi pozorovaný AP. Z těchto čtyř dva AP byli nalezeni během prvních pohovorů. Další dva AP byli hledáni delší čas. V jednom případě se tyto projevy podařilo nastavit pouze ve výuce, ne však při volnějším aktivitách (přestávky, přechody, výchovy). Ve třech sledovaných případech neměl AP, žádný vliv k jakékoliv změně chování u dítěte. V jednom případě se s AP rozloučili v dané profesy. V dalším byla dítěti udělena ústavní výchova. V posledním případě je AP stále u daného dítěte.

Lze tedy říci, že pozitivní změna nenastává vždy po přidělení AP k dítěti s projevy náročného chování. Záleží na několika dalších faktorech. Nejčastěji zmiňované faktory jsou: osobnost AP, osobnost dítěte, spolupráce, nastavení hranic, zájem o dítě, adaptabilita AP. Je vcelku náročné najít na první pokus takového AP, aby se projevy chování obrátili k pozitivnímu vývoji. Často je potřebné usilovné a delší hledání vhodného AP. Jsou i případy, kdy přidělení AP nemá na projevy chování žádný vliv a u daného dítěte i tak zůstává.



Graf č. 1. Vytvořen pro účely výzkumu

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



Graf č. 2. Vytvořen pro účely výzkumu

Během výzkumu vyplynulo, že ve dvou případech šlo o vysokoškolsky vzdělané AP v pedagogických oborech. V obou případech byl vidět profesionální, direktivnější a jasnější přístup. Bylo znát, že svou práci znají dobře a vědí co od ní očekávat. Byla však obava ve vztahu ke kolegům a převážně k vyučujícím, pramenící z jejich kvalifikace. Dále se vysokoškolským pracovníkům navazoval hůře bližší vztah se spolužáky pozorovaných dětí.

V 5 případech šlo o středoškolsky vzdělané ženy. Všechny měly udělaný kurz AP. Dvě z asistentek si chtěly dodělat vyšší pedagogické vzdělání. AP, které si chtěly dodělat vzdělání, byly ve své práci bezproblémové a neměly potíže s danými projevy. Ve třech případech byli AP příliš jemného a mateřského typu, což se k daným dětem vůbec nehodilo, ale tvořili dobrou atmosféru třídy.

Ze závěru vyplývá, že na vzdělání AP záleží při péči o dítě s projevy náročného chování, ale nemusí být stěžejním předpokladem. Při každém rozhovoru s vedoucími pracovníky, či pedagogickým sborem bylo vzdělání a kvalifikace několikrát zmíněna. V rozhovorech bylo řečeno, že AP s kurzem si většinou neumí představit, co jej čeká. Podle výzkumu však nezáleželo tolik na vzdělání AP, jako na jejich osobnostní kompetenci, schopnosti adaptability a doby praxe. Jde však znát, že pedagogicky vystudovaní pracovníci si umí plně představit náplň své práce a projevy přidělených dětí.

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

Podle zjištěných dat je velmi důležitá spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Pokud je vztah na dobré úrovni, je práce pro asistenta pedagoga i učitele mnohem jednodušší a pro osobní psychohygienu velmi pozitivní. Mnohem lépe se pracuje s dítětem ve vřelém pracovním prostředí, není však nutné, aby si osobnostně pedagog s AP rozuměli, pokud udržují vztah na profesionální úrovni.

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

V daném výzkumu se ukázalo, že ne ve všech případech se najde dobrý vztah mezi AP a učitelem. Tyto případy však končili opuštěním AP. Ve všech aktuálních případech byly vztahy mezi AP a učitelem na profesionální úrovni a v několika málo i na přívětivější.

Bylo ukázáno, že pokud nefunguje spolupráce mezi rodinou a AP, projeví se to zejména na práci s dítětem. Podle výzkumu tito AP neopouštějí danou třídu, protože nespolečně ze strany rodiny obvykle pramení i k vyučujícímu a celkové škole. V těchto případech však nedochází k pozitivním změnám v chování daného dítěte.

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

Motivace pro práci s dětmi s projevy náročného chování bývá často odlišná a každý AP zmiňoval odlišné faktory. Pouze jeden jediný AP měl přímou motivaci pracovat s dítětem s náročnými projevy chování. Ve třech případech byla zmíněna motivace krátkého úvazku, který profese AP nabízí. Další motivací bylo chtění pracovat s dětmi, to bylo u všech dotazovaných. Ve dvou případech šlo primárně o změnu pracovního prostředí.

Motivace měla zřetelný vliv na práci s dítětem, pokud vycházela motivace z chtění práce s dětmi, dozdělávání se v oboru nebo potřeba pomoci. Poté měla práce viditelnější posuny a AP se mnohem více začlenil do pedagogického sboru. Většina AP zmiňovala, že si dítě s projevy náročného chování nevybralo, ale bylo jim přiděleno. Většina AP to vzala jako výzvu a sama s danou situací souhlasila.

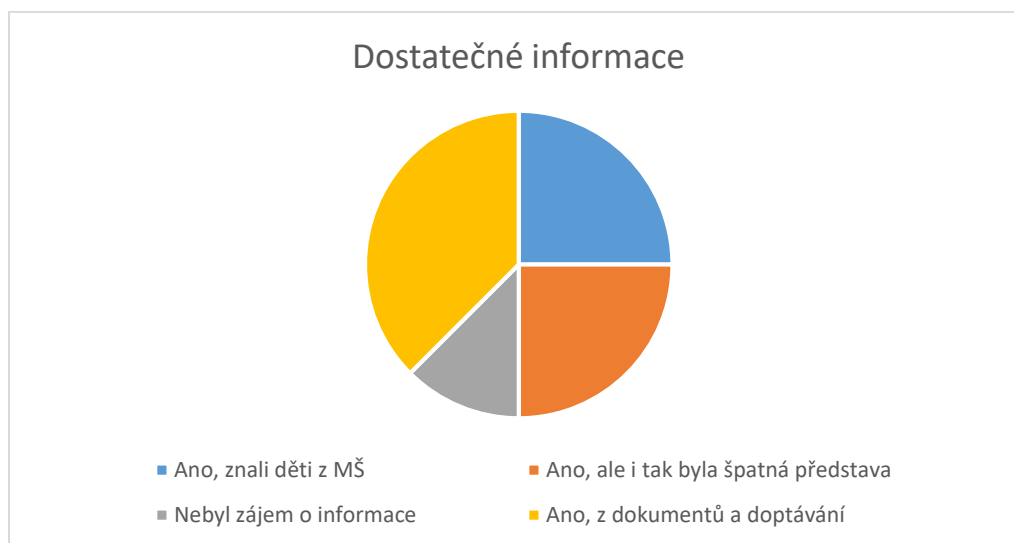
Z daného šetření vyplynula i demotivace k tomuto povolání. Tato demotivace plyne z náročnosti povolání a přitom malého platového ohodnocení, které pociťuje většina zmíněných AP.

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

Z výzkumného šetření lze vyčíst, že úplně přesné informace a představu mělo 5 AP z 8. A to dva z toho důvodu, že s dítětem byli už od mateřské školy, tudíž přesně věděli, jaké projevy od dítěte čekat. Měli k dispozici veškerou dokumentaci a byli v úzké spolupráci s rodinou. Jeden AP na dané škole pracoval už v dřívější době, a poté si mohl zvolit ze dvou dětí. Tento AP měl všechny potřebné informace a sám si vybral dítě s náročnými projevy chování. Ve dvou případech šlo o vysokoškolsky vzdělané osoby, které si dokázali představit náplň a strukturu své práce, díky svému vzdělání a podle daných dokumentů, které měli k dispozici.

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

Jeden z AP neměl zájem o dohledání si dostatečného počtu informací. Nesnažil se ani hledat rady kolegů.



Graf č. 3 Vytvořen pro účely výzkumu

Všichni měli k dispozici dokumenty týkající se ohledně dětí, ještě před nástupem do dané profese. Mimo jednoho dotazovaného AP, nikdo nevěděl o existenci dokumentu od ČŠI

13.2 Diskuze

V rámci daného výzkumného šetření byla využita metoda kvalitativní pro potřeby bližšího porozumění problematiky. Metody sběru dat byly využity pozorování, analýza psaného textu a polo-strukturované či ne-strukturované rozhovory. Celé výzkumné šetření probíhalo lehce přes jeden rok. Všichni účastníci byli seznámeni s průběhem výzkumu a jeho záměrem.

V průběhu výzkumu byla možnost zaměřit se na 7 dětí a 8 asistentů pedagoga. V daném období byla možnost mluvit dohromady se šesti asistenty pedagoga a s některými vícekrát. Rozhovor byl proveden se všemi třídními učiteli dětí a ve třech případech i s vedoucími pracovníky daných AP. V jednom případě byla možnost náhledu na schůzku s rodiči a sledovat výměnu AP přímo v průběhu dané výzkumné práce. Pozorování proběhlo u 5 dětí. U dvou byly popsány projevy chování.

Během práce proběhla analýza několika doporučení z poradenských pracovišť, dále byla možnost nahlédnout na krizové metodické plány a další metodické pokyny, týkající se chování daných dětí. Velkým překvapením je, kolik dokumentace musí škola vést ohledně těchto dětí. Veškeré dokumenty byly před náhledem řádně anonymizovány. Byla vidět profesionalita a snaha ochránit děti před únikem informací.

Většinu asistentů pedagoga byla možnost pozorovat vícekrát. Nejčastěji šlo o dvě pozorování v rozmezí půl roku. Byly znatelné velké rozdíly v praxi a délce fungování na dané škole. Byl znát velký rozptyl osobností mezi AP. Bylo velmi zajímavé v této souvislosti mluvit s třídními učiteli, kteří jsou nejbližšími pedagogickými pracovníky daného AP.

Z daného výzkumu lze říci, že většinou je pro dítě s projevy náročného chování výhodnější mít AP, nejvíce z hlediska kolektivu a klíma třídy. Jsou však i případy, kdy AP danému dítěti není vhodný a je potřeba hledat jiného člověka. Během šetření se ukázalo, že velmi důležitým faktorem je osobnost a adaptabilita asistenta pedagoga. Pokud je AP spolupracující a empatický, dokáže si nastavit hranice je tato funkce přesně rozvíjející tam, kde být má a výhodnou pro dané dítě a kolektiv.

Byla znatelná častá fluktuace AP a to i za dobu mého výzkumu. Tato fluktuace svěřeným dětem vůbec nesvědčí a jejich důvěra ve školní prostředí je několikrát poznamenána nevhodnou zkušeností. V nejhorších případech se žák musí ještě vyrovnávat s metodami, které nejsou příliš

vhodné k rozvoji dané osobnosti žáka. Jsou to metody založeny na emočním vydírání, přílišné direktivnosti, ne-empatičnosti nebo nedodržování nastavených pravidel a domluv. Pak není jiné řešení, než daného AP vyměnit za jinou osobu.

Bylo časté, že AP u dětí s projevy náročného chování byl buď málo empatický, což se projevila na vztahu s dítětem, anebo příliš mateřský, to se zase projevilo na nedodržování stanoveného chování ze strany žáka. Bylo třeba tedy brát v úvahu osobnost a také praxi AP. Díky vyššímu vzdělání jsou však AP lépe informováni o své náplni práce a problematice specifických diagnóz.

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

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

Z celkového výzkumu jde vyčíst, že AP pro děti s projevy náročného chování dopomáhají k pozitivním změnám jejich chování, ale závisí na více faktorů. Jedním z nejdůležitějších faktorů je osobnost a adaptabilita AP a daného dítěte. Mezi důležité faktory také patří vztah mezi AP a učitelem. Pokud tento vztah není na dobré úrovni, znesnadňuje to práci profesí AP i učitele. Důležité je také spolupráce s rodinou, která je hlavním zdrojem pozitivní změny v chování.

Závěr

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

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

V kvalitativním výzkumu jsem se mohla zaměřit na samotnou práci AP u dítěte s projevy náročného chování. Proběhlo pozorování u dětí s projevy náročného chování s přiděleným AP. Ve výzkumu byly provedeny rozhovory jak s AP tak s třídními učiteli. V několika případech se mi podařilo mluvit s vedoucími pracovníky a v jednom případě s rodinou pozorovaného dítěte.

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

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

Celková práce ukázala, že profese AP je u dětí s projevy náročného chování důležitou součástí jejich pozitivního budoucího rozvoje. Tento jev však nastává pouze za situace, když je AP osobnostně zdatný a dokáže spolupracovat se svým okolím. Velkou mírou také závisí na motivaci daného AP.

Použité zdroje

Literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Legislativa

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

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

Dokumenty

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

Web

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

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

Jméno a příjmení	Kristina Jandová
Katedra	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph. D.
Rok obhajoby	2023
Název práce	Asistent pedagoga pro žáky se znaky náročného chování
Název v angličtině	Teaching assistant for pupils with signs of challenging behaviour
Anotace	Práce se zabývá asistentem pedagoga pro dítě s náročnými projevy chování. Práce se zaměřila, zda asistent pedagoga významně podporuje pozitivní změnu chování daného dítěte. Také se zaměřila na spolupráci mezi AP a třídním učitelem.
Klíčová slova	Asistent pedagoga, Náročné chování, Spolupráce, Mladší školní věk,
Anotace v angličtině	The work deals with a teacher's assistant for a child with challenging behavior. The work focused on whether the teacher's assistant significantly supports a positive change in the child's behavior. She also focused on collaboration between the AP and the classroom teacher.
Klíčová slova v angličtině	Teaching assistant, challenging behaviour, cooperation, Younger school age
Přílohy	0
Rozsah práce	93
Jazyk práce	Český jazyk