

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Olomouc 2021

Kristýna Haldová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kristýna Haldová

Motivace a zkušenosti mužů a žen na pozici asistenta pedagoga

Olomouc 2021

Vedoucí práce: Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Petry Jurkovičové, Ph.D. a veškeré použité literární zdroje a prameny jsem uvedla v seznamu odborné literatury.

V Olomouci dne:.....

Podpis:.....

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D. za odborné vedení, konzultace, cenné rady a připomínky, které mi poskytla při vedení této bakalářské práce. Zároveň děkuji všem respondentům, kteří se účastnili mého výzkumu. V neposlední řadě velmi děkuji mé rodině a skvělým kamarádům za podporu, rady a tipy, které mi v průběhu studia poskytovali.

ANOTACE

| | |
|--------------------------|---|
| Jméno a příjmení: | Kristýna Haldová |
| Ústav: | Ústav speciálně pedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého Olomouc |
| Vedoucí práce: | Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2021 |

| | |
|--|--|
| Název závěrečné práce | Motivace a zkušenosti mužů a žen na pozici asistenta pedagoga |
| Název závěrečné práce v angličtině: | Motivations and experience of men and women as teacher assistant |
| Anotace závěrečné práce: | <p>Bakalářská práce se zabývá motivací a zkušenostmi mužů a žen na pozici asistenta pedagoga. Cílem je najít rozdíly, shody, motivaci, zkušenosti, pohledy a postřehy na práci asistenta pedagoga z pohledu mužů a žen.</p> <p>V teoretické části se zaměřujeme na velkou oblast, a to na profesi asistent pedagoga, kdy jsme se dopodrobna zaměřili na pojem asistent pedagoga, jeho postavení v legislativě, podpůrná opatření, jeho práci a povinnosti, jeho osobnostní a kvalifikační předpoklady, vztahy mezi učitelem, žáky a rodiči. Druhou velkou oblastí jsou rozdíly mezi muži a ženami. Stručně zmiňujeme gender, pohlaví, genderové stereotypy, role a biologické rozdíly. Dále se zaměřujeme na psychiku a prožívání, a to na temperament, osobnost a chování mužů a žen.</p> <p>Výzkumná část této práce byla zpracována metodou kvalitativního výzkumu a byla realizovaná prostřednictvím strukturovaného</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>rozhovoru. Zpracovaných bylo deset rozhovorů, pět od žen a pět od mužů, kteří působí nebo působili na pozici asistenta pedagoga. Přepisy rozhovorů byly analyzovány na základě vytvořených kategorií a podkategorií.</p> |
| <p>Anotace závěrečné práce v angličtině:</p> | <p>The bachelor thesis deals with the motivation and experiences of men and women working as teaching assistants. The aim is to find differences, congruence, motivation, experiences, perspectives and insights on the work of a teaching assistant from the point of view of men and women.</p> <p>In the theoretical part, I focus on a large area, namely the profession of teaching assistant, with main focus being put on the term ‘teaching assistant’ itself, their position in legislation, support measures, their work and duties, their personality and qualification prerequisites, and their relations with teachers, pupils and parents. The second major topic is the differences between men and women. I briefly mention gender, sex, gender stereotypes, roles and biological differences. I also focus on psyche and experience, namely temperament, personality and behaviour of men and women.</p> <p>The research part of this thesis was done using qualitative research method and was conducted through structured interviews. Ten interviews were processed, five from women and five from men who are or have worked as teaching assistants. The interview transcripts were analysed based on the categories and subcategories created.</p> |
| <p>Klíčová slova:</p> | <p>Asistent pedagoga, práce, muž, žena, rozdíly, shody, podpůrné opatření, spolupráce, gender, pohlaví, role, psychika, temperament, osobnost, zkušenosti, motivace, biologie, vztahy, učitel, žák, rodič, legislativa, podpůrná opatření, kvalitativní výzkum, rozhovor.</p> |
| <p>Klíčová slova v angličtině:</p> | <p>Teaching assistant, occupation, male, female, differences, congruences, support measures, cooperation, gender, sex, role, psyche, temperament, personality, experience, motivation, biology,</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| | relations, teacher, pupil, parent, legislation, qualitative research, interview. |
| Přílohy vázané v práci: | Příloha 1 – Informovaný souhlas Příloha 2 – Seznam otázek k rozhovoru |
| Rozsah práce: | 114 |
| Jazyk: | Čeština |

OBSAH

| | | |
|---|----------------|----|
| ÚVOD..... | 11 | |
| TEORETICKÁ ČÁST | 12 | |
| 1. ASISTENT PEDAGOGA | 12 | |
| 1.1 DEFINICE POJMU ASISTENT PEDAGOGA | 12 | |
| 1.2 ROZDÍL MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA A OSOBNÍM ASISTENTEM..... | 13 | |
| 1.3 LEGISLATIVNÍ ZAKOTVENÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA | 15 | |
| 1.3.1 PROJEKTY ZAMĚŘENÉ NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ | 17 | |
| 1.3.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ..... | 18 | |
| 2. ASISTENT PEDAGOGA VE ŠKOLE | 21 | |
| 2.1 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA..... | 21 | |
| 2.2 KVALIFIKAČNÍ A OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA | 23 | |
| 2.2.1 ETICKÝ KODEX ASISTENTA PEDAGOGA..... | 27 | |
| 2.3 SPOLUPRÁCE S UČITELEM, ŽÁKY, RODIČI..... | 28 | |
| 2.3.1 SPOLUPRÁCE S UČITELEM | 29 | |
| 2.3.2 SPOLUPRÁCE SE ŽÁKEM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI | POTŘEBAMI..... | 31 |
| 2.3.3 SPOLUPRÁCE S INTAKTNÍMI DĚTMI VE TŘÍDĚ..... | 33 | |
| 2.3.4 SPOLUPRÁCE S RODIČI..... | 34 | |
| 3. ROZDÍLY MEZI MUŽI A ŽENAMI | 40 | |
| 3.1 GENDEROVÉ ROLE A STEREOTYPY | 42 | |
| 3.2 BIOLOGICKÉ ROZDÍLY..... | 46 | |
| 3.2.1 MUŽSKÝ A ŽENSKÝ MOZEK | 47 | |
| 3.2.2 SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ..... | 50 | |
| 3.2.3 POHLAVNÍ HORMONY A VLIV NA CHOVÁNÍ | 52 | |
| 3.3 ROZDÍLY V OSOBNOSTI MUŽE A ŽENY | 54 | |
| 3.3.1 TEMPERAMENT | 54 | |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.3.2 | OSOBNOST..... | 56 |
| 3.3.3 | STRUKTURA OSOBNOSTI – OSOBNOSTNÍ RYSY..... | 57 |
| 3.3.4 | ROZDÍLY V CHOVÁNÍ MUŽŮ A ŽEN..... | 61 |
| | PRAKTICKÁ ČÁST | 63 |
| 4. | STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU | 63 |
| 4.1 | VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY | 63 |
| 4.2 | LIMITY VÝZKUMU | 65 |
| 5. | METODOLOGIE | 66 |
| 5.1 | METODY SBĚRU DAT | 66 |
| 5.1.1 | STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR | 66 |
| 5.2 | METODY ANALÝZY DAT | 69 |
| 5.2.1 | METODA VYHLEDÁVÁNÍ A VYZNAČOVÁNÍ VZTAHŮ..... | 69 |
| 5.2.2 | METODA VYTVÁŘENÍ TRSŮ | 69 |
| 5.2.3 | OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ | 69 |
| 5.2.4 | METODA PROSTÉHO VÝČTU | 70 |
| 5.3 | CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU..... | 70 |
| 6. | ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT | 73 |
| 6.1 | KATEGORIE MOTIVACE..... | 74 |
| 6.2 | KATEGORIE ADAPTACE | 75 |
| 6.3 | KATEGORIE OSOBNOST AP | 77 |
| 6.3.1 | PODKATEGORIE ODBORNOST | 78 |
| 6.3.2 | PODKATEGORIE CHARAKTEROVÉ PŘEDPOKLADY | 81 |
| 6.3.3 | PODKATEGORIE PŘEDNOSTI MUŽE A ŽENY | 83 |
| 6.4 | KATEGORIE PRŮBĚH PRÁCE AP..... | 85 |
| 6.4.1 | PODKATEGORIE SVĚŘENÉ DÍTĚ | 86 |
| 6.4.2 | PODKATEGORIE POVINNOSTI AP | 89 |
| 6.4.3 | PODKATEGORIE SPOLUPRÁCE S RODIČI A UČITELI | 91 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 6.4.4 | PODKATEGORIE ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉ SITUACE | 94 |
| 7. | SHRNUTÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 98 |
| | ZÁVĚR..... | 104 |
| | SEZNAM BIBLIORAFICKÝCH CITACÍ..... | 106 |
| | SEZNAM ZKRATEK | 111 |
| | SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ..... | 112 |
| | SEZNAM PŘÍLOH | 114 |

ÚVOD

Tématem bakalářské práce je motivace a zkušenosti mužů a žen na pozici asistenta pedagoga. Zaměřuje se na pomáhající profesi ve školství a genderové odlišnosti mezi muži a ženami, které ovlivňují průběh práce na pozici asistenta pedagoga.

Toto téma jsem si zvolila, protože jsem se setkala s mužem, který celý život pracoval v technickém oboru. Po čase zaměstnání opustil a rozhodl se, že půjde do školství. Udělal si kurz asistenta pedagoga a nyní tuto profesi vykonává. Tento inspirující příběh mě dovedl k volbě tohoto tématu.

Cílem bakalářské práce je vyzkoumat, jaká je motivace pro výběr povolání asistenta pedagoga, dále najít a porovnat shody a rozdíly ve zkušenostech mezi muži a ženami, kteří pracují nebo pracovali na pozici asistenta pedagoga.

Tato práce obsahuje teoretickou a praktickou část. V teoretické části řešíme základní terminologické vymezení pojmu asistent pedagog a osobní asistent. Dále legislativní zakotvení funkce asistenta pedagoga, kvalifikační a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga, práce a povinnosti asistenta pedagoga, rozdíly v biologii a psychologii muže a ženy.

Praktická část je provedena kvalitativně, formou strukturovaného rozhovoru s účastníky výzkumu. Z rozhovorů jsme prostřednictvím analýzy získali odpovědi na výzkumné otázky, a tak splnili hlavní cíl výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ASISTENT PEDAGOGA

V dnešní moderní době, v době inkluze, je velká poptávka po asistentech pedagoga a jsou nedílnou součástí mateřských, základních a středních škol, ve kterých se vzdělávají žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. Proto se v této kapitole zaměříme na pedagogického pracovníka, na asistenta pedagoga a jeho aspekty. Dále si vymežíme rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem. Podíváme se, jak je asistent pedagoga zakotven v legislativě.

1.1 DEFINICE POJMU ASISTENT PEDAGOGA

Podle Valenty, Petráše a kolektivu (2012, s. 6) „*Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, je tedy zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním posláním funkce asistenta pedagoga je podpořit integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu.*“

Průcha (2009) říká, že asistent pedagoga pomáhá pedagogovi, učiteli, který se podílí na vzdělávacím procesu jak ve škole, tak v oblasti volnočasové výchovy. Jeho pravomoci jsou zákonodárně vymezeny a upraveny ve smyslu, že je součástí podpůrného vzdělávání a integraci žáka se se speciálními vzdělávacími potřebami.

Teplá a Šmejkalová (2007) uvádí, že v České republice jsou asistenti pedagoga zabezpečováni podle různých variant, které odpovídají specifickým potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- V resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT) je asistent pedagoga považován za podpůrné opatření během vzdělávacího procesu. Je přidělován žákům se zdravotním postižením, kteří jsou buď integrováni v běžných mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách, nebo s těžkým zdravotním postižením ve speciálních školách.
- Asistent pedagoga je také přidělován žákům se sociálním znevýhodněním, nejlépe jako asistent romského původu, do přípravných běžných i speciálních škol. (Teplá a Šmejkalová, 2007)

Podle zákona č. 563/2004 Sb. v platném znění je asistent pedagoga pedagogický pracovník, který uskutečňuje přímou pedagogickou činnost ve třídách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo v běžných školách, kde probíhá forma individuální integrace.

1.2 ROZDÍL MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA A OSOBNÍM ASISTENTEM

V této podkapitole se budu zabývat, jaký je rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem. Budu vycházet ze zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a jejími příruženými vyhláškami a ze zákona č. 108/2006 sb. o sociálních službách v aktuálním znění.

Prvním zásadním rozdílem je, že asistent pedagoga je upraven ve školském zákoně a osobní asistent je upraven v zákoně o sociálních službách. Definice asistenta pedagoga je uvedena v předchozí kapitole a další jeho aspekty budeme podrobněji řešit v dalších podkapitolách.

Osobní asistent patří do služeb sociální péče. Služby sociální péče zajišťují pomoc osobám ve fyzické a psychické soběstačnosti, s cílem podpořit život v jejich přirozeném sociálním prostředí a umožnit jim v nejvyšší možné míře zapojení do běžného života společnosti a zajistit jim důstojné prostředí a zacházení. Každý má právo na poskytování služeb sociální péče v nejméně omezujícím prostředí. (Zákon č. 108/2006)

Osobní asistenci a její základní činnosti vysvětluje zákon č. 108/2006, § 39 takto: „*Osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje.*

Osobní asistent provádí tyto činnosti:

- a) pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu,*
- b) pomoc při osobní hygieně,*
- c) pomoc při zajištění stravy,*
- d) pomoc při zajištění chodu domácnosti,*
- e) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,*

f) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,

g) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.“

Podle § 16, odst. 9 školského zákona asistenta pedagoga zaměstnává obvykle škola nebo školské zařízení a osobního asistenta obvykle nestátní neziskové organizace, poskytovatelé sociálních služeb, které jsou zapsány v registru poskytovatelů sociálních služeb podle § 85 odst. 1 zákona o sociálních službách.

Od 1.1.2020 se změnilo financování asistenta pedagoga podle nařízení vlády č. 195/2019 Sb., kdy asistent pedagoga vykonávající činnost ve školách a třídách samostatně zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, dostává plat ze státního rozpočtu podle výpočtu z PHAmax (maximální týdenní počet hodin přímé pedagogické). V běžných základních školách nebo třídách se financuje asistent pedagoga jako podpůrné opatření podle normované finanční náročnosti podpůrných opatření. (vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1)

Financování osobního asistenta vyplácí přímo nestátní nezisková organizace nebo poskytovatel sociální služby. Finanční prostředky získává od rodičů dítěte se zdravotním postižením. Rodiny mohou na úhradu mohou použít příspěvek na péči. Příspěvek na péči lze zařídit u příslušného obecního úřadu dle místa bydliště rodiny. Maximální výše úhrady za poskytování osobní asistence činí 130 Kč za hodinu. (zákon 108/2006)

Obsah práce pro asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy v pracovní smlouvě podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. v aktuálním znění a náplň práce pro osobního asistenta je dána smlouvou mezi poskytovatelem sociální služby a zákonnými zástupci žáka podle § 91 zákona o sociálních službách v aktuálním znění.

Cílovou skupinu pro asistenta pedagoga tvoří všichni žáci v dané třídě/škole podle dohody s učitelem/ředitelem a osobní asistent pracuje hlavně s osobou se zdravotním postižením/zdravotním znevýhodněním. (Vyhláška č. 27/2016 a zákon č. 108/2006)

Rodiče využívají osobního asistenta hlavně k doзору a dopomoci dopravě žáka do školy a ze školy, při oblékání a přezouvání před zahájením vyučování. Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem, ale může pobývat na půdě školy. (Kendíková, 2016)

1.3 LEGISLATIVNÍ ZAKOTVENÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA

V předchozí podkapitole jsme vymezili, jaký je rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem. Opírali jsme se o zákony, paragrafy a ministerstva. V této další kapitole se podrobně zaměříme na asistenta pedagoga a jeho legislativu. Vymežíme zákony, vyhlášky taky uvedeme právní předpisy a dokumenty prohlašující právo dětí se SVP na vzdělání, na rovný přístup ke vzdělávání a rovné podmínky. Dále uvedeme podpůrné projekty, které se zaměřili na podporu inkluze a všech zúčastněných.

Úmluva o právech dítěte (Sdělení č. 104/1991 Sb.) říká, že je zakázáno diskriminovat děti se zdravotním postižením (dále ZP) a mají právo na speciální péči a speciální vzdělávání. Toto stanovuje Úmluva o právech dítěte, která vstoupila v ČR v platnost dne 6. 02. 1991. Úmluva zaručuje také právo na vzdělání bez diskriminace.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením říká v článku 24: *„Při uskutečňování tohoto práva státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí aby:*

a) osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání;

b) osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí;“

Ústava České republiky (zákon č. 1/1993 sb. ve znění pozdějších předpisů) v prvním článku říká: *„Česká republika je svrchovaný, jednotný a demokratický právní stát založený na úctě k právům a svobodám člověka a občana.“* Součástí Ústavy je Listina základních práv a svobod.

V listině základních práv a svobod (2/1993 Sb.) je v článku 33 vymezeno, že každý má právo na vzdělání. Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních, středních a vysokých školách. Lze zřizovat i jiné školy než státní a mohou poskytovat vzdělávání za určitých podmínek stanovené zákonem, například za úplatu.

Listina základních práv Evropské Unie (2007/C 303/01) ve článku 26 přiznává osobám s postižením právo na nezávislost, sociální a profesní začlenění a účast na společenském životě.

V zákoně 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) se v § 16 řeší vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, podpůrná opatření, pomoc školských poradenských zařízení.

V zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících se stanovuje, že asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost u dětí nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků se řeší délka přímé pracovní náplně ve školách, školských zařízeních, školních družinách apod.

Dle nařízení vlády č. 564/2006 Sb. o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů, je asistent pedagoga zařazen do platové třídy 4.-9.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků v § 4 definuje podmínky studia pro asistenty pedagoga. Musí splnit studium o délce 120 hodin a vykonat závěrečnou zkoušku před komisí a po úspěšném absolvování získává absolvent osvědčení.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se zabývá podpůrnými opatřeními, jejím rozdělením, jejím přidělováním, jejím obsahem práce, prací s nadanými dětmi apod.

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

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě uvádí zařazení asistentů pedagoga do platových tříd podle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti jejich profese.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) je dokument, který vznikl na základě usnesení vlády České republiky ve dne 7. dubna 1999, která schválila cíle vzdělávací politiky.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo publikaci o Bílé knize, ve které (2001, s. 3) definuje: „Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.“

V knize se v desáté podkapitole řeší vzdělávání zdravotně a sociálně znevýhodněných. V ní se mluví o tom, že by se měl přizpůsobit obsah, forma a metody tradičního vzdělávání k potřebám dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě změn ve fyzickém přístupu ke vzdělávání by měly být změny také v oblasti organizace výuky a u pedagogických pracovníků s cílem respektovat individualitu dítěte a jeho potřeby. A na toto přímo navazuje řešení ve formě integrace a inkluze (Bílá kniha, 2001).

1.3.1 PROJEKTY ZAMĚŘENÉ NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V České republice existují projekty, které se zaměřují na inkluzi, podpůrná opatření, školní poradenská pracoviště, školská poradenská zařízení, podporu výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodin. Také velkou pozornost věnují pomoci všem pedagogickým pracovníkům, kteří pracují s těmito žáky.

Projekt, který přinesl mnoho zajímavých poznatků a zkušeností, nese název „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“, a který aktivně působil od 1. 7. 2013 do 30. 6. 2015. Za tu dobu se na tomto projektu podílelo okolo 600 autorů, lektorů, poradenských pracovníků, učitelů, ředitelů, pracovníků krajských a obecních úřadů a dalších. Vznikly katalogy podpůrných opatření, metodiky práce asistenta pedagoga při realizaci podpůrných opatření, které obsahují desítky praktických zkušeností stovek učitelů a poradenských pracovníků, kteří s dětmi s daným znevýhodněním už pracovali. Kromě toho tento projekt se pustil do několika expertních stanovisek, analýz a návrhů, které mohou být využité pro řešení podmínek společného vzdělávání žáků se SVP a ostatních ve školách a školských zařízeních. I přesto, že tento projekt už není aktivní, tak jeho webová stránka je stále dostupná a v ní všechen materiál a navíc tento portál si vybrala Národní knihovna České republiky k trvalé archivaci do budoucna. (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, 2015 [online])

Dalším projekt je Projekt RAMPS-VIP III s celým názvem „Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb“ je jako jediný projekt orientován a celý systém školních a školských poradenských služeb. Cílem tohoto projektu je vytvořit systém poradenských služeb jako integrovaný, vydefinovat klíčové kompetence pracovníků v systému, navrhnout jeho případnou

změnu. Dalším cílem je vybudování metodického zázemí pro poskytované služby, navržení standardních činností, popřípadě jejich úpravy. Tento projekt je realizován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání, školní poradenské zařízení a zařízení pro DVPP (NÚV). (RAMPS-VIP III [online].)

1.3.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Podpůrná opatření se zaměřují na vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zahrnují: „využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně- pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka“. (Michalík a kol., 2015, s. 30) Podpůrná opatření jsou však poskytována i žákům mimořádně nadaným. (Michalík a kol., 2015)

Ve školském zákoně v §16 v 2 odstavci zmiňuje konkrétní podpůrná opatření, které škola může poskytovat. Patří mezi ně:

- a) „poradenské pomoci školského poradenského zařízení a školy,
- b) úprava hodnocení, organizace, obsahu, metod a forem vzdělávání a školských služeb, včetně zajištění výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek a speciálních učebnic, využívání komunikačních systémů hluchoslepých a neslyšících osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených akreditovanými vzdělávacími programy a rámcovými vzdělávacími

programy,

f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,

g) využití asistenta pedagoga,

h) využití dalšího pedagogického pracovníka, přepisovatele pro neslyšící,

tlumočnicka českého znakového jazyka nebo možnosti působení osob

poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole

nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,

i) nebo poskytování školských služeb nebo vzdělávání v prostorách

stavebně nebo technicky upravených“ (MŠMT, 2021 [online]).

Podpůrná opatření můžeme dělit do 5 stupňů podle organizační, finanční a pedagogické náročnosti. Mezi prvním a pátým stupněm je jeden velký rozdíl, a to ten, že podpůrné opatření prvního stupně poskytuje žákovi sama škola, bez doporučení školského poradenského zařízení a nároku na finanční podporu. Podpůrná opatření od druhého stupně až po pátý stupeň doporučují právě poradenská zařízení, do kterých patří pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra a škola na ně získá finanční prostředky. Asistent pedagoga jako podpůrné opatření nepatří do prvního stupně podpory, patří do vyššího stupně podpory. (Kendíková, 2017)

Z legislativních předpisů také vyplývá, že žákovi může školské poradenské zařízení doporučit asistenta pedagoga nejen na dobu výuky, ale i na čas mimo vyučování, tedy na čas strávený ve školní družině, školním klubu, ba dokonce v rámci další zájmových činností. Toto je velmi důležité rozhodnutí, protože by jinak takoví žáci nemohli např. školní družiny navštěvovat, což by způsobilo problémy v mnoha rodinách a taky v socializaci (Kendíková, 2017).

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Individuální vzdělávací plán (IVP) patří do nejdůležitějších nástrojů během integrace žáka se SVP do běžné školy. Pokud je dobře zpracován, průběžně doplňován a revidován, reprezentuje jeden z hlavních klíčů úspěšného vzdělávání každého konkrétního jedince. Tento dokument slouží jako návod pro práci s žákem zejména třídního učitele a asistenta pedagoga (Kendíková, 2016).

Ve vyhlášce 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se píše, že individuální vzdělávací plná vytváří škola a zpracovává se na základě doporučení školského poradenského zařízení. IVP je nezbytným dokumentem, který má zajistit speciální vzdělávací potřeby žáka. IVP se skládá z druhů a stupňů podpůrných opatření, identifikační údajů žáka a údajů o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. Dále obsahuje obsah vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravu metod a forem výuky a hodnocení žáka, případně úprava očekávaných výstupů vzdělávání žáka.

Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, na základě doporučení školského poradenského zařízení a písemné žádosti zákonného zástupce žáka či zletilého žáka. IVP je povinný dokument vycházející ze školního vzdělávacího programu a patří do dokumentace žáka ve školní matrice. Kvůli obtížím při sestavování IVP v minulosti vznikla tzv. příloha č. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb.... Tato příloha přináší přesnou podobu IVP, tedy přináší přesný vzorový formulář, který škola jednoduše vyplní (Kendíková, 2017).

V individuálním vzdělávacím plánu také najdeme jméno pracovníka školského poradenského zařízení. Toto poradenské zařízení navíc musí sledovat a jednou ročně vyhodnocovat naplňování tohoto dokumentu. IVP by se měl pravidelně aktualizovat s ohledem aktuální potřeby žáka. Proto je nutné během školního roku, aby byl doplňován a revidován (Kendíková, 2017).

2. ASISTENT PEDAGOGA VE ŠKOLE

2.1 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

Obsah práce asistenta pedagoga je definována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v aktuálním znění.

Podle § 5 této vyhlášky činnost asistenta pedagoga je vymezena:

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

(2) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.“

V roce 2017 se vyhláška č. 27/2016 novelizovala (vyhláškou č. 416/2017 Sb.) a začala platit od ledna 2018, kdy hlavní činnost asistenta pedagoga se rozlišila podle dosaženého stupně vzdělání, a to vzdělání ukončené maturitní zkouškou a vyšším vzděláním nebo minimálně základním vzděláním.

Podle tohoto rozdělení jsou vymezeny tyto činnosti:

„(3) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,

b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

(4) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,

d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,

e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,

f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“

V pátem odstavci § 5 se dále píše, že jednomu žákovi není možné současně doporučit více než jedno podpůrné opatření opírající se o využití asistenta pedagoga.

Dále je důležité zmínit provádějící předpis k zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a to nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. V příloze tohoto nařízení vlády je stanoven týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti u všech pedagogických pracovníků. Počet hodin přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga můžeme vidět v tabulce:

Tabulka 1 Počet hodin přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga

| 14. Ostatní pedagogičtí pracovníci | | |
|---|--|----------|
| 14.1. Psycholog | | 20 až 24 |
| 14.2. Speciální pedagog | | 20 až 24 |
| 14.3. Trenér | | 21 až 26 |
| 14.4. Asistent pedagoga | | 36 |
| 14.5. Asistent pedagoga vykonávající činnost jako podpůrné opatření | | 32 až 36 |

Základní normativní pravidla výkonu asistenta pedagoga jsou dále definována v dokumentu „Standard práce asistenta pedagoga“, který jmenuje základní cíle a zásady jeho působení v českých školách. Popisuje organizační a legislativně správní rámec jeho vzdělávání (získávání kvalifikace) a navrhuje další vzdělávání asistentů pedagoga. Také stanovuje předpoklady pro kvalitní výkon pozice asistenta pedagoga. Mezi podmínky, které jsou nezbytné pro hodnocení

výkonu jeho činnosti, patří kvalifikační, osobnostní předpoklady a zejména kompetence a dovednosti. Standard je připraven pro všechny asistenty pedagoga a nezáleží na tom, jaký druh speciálních vzdělávacích potřeb má žák nebo žáci ve třídě. Tento dokument má směřovat ke sjednocení náhledu na činnosti asistenta pedagoga u nás. Tento standard je výstupem OPVK „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“ (číslo projektu: CZ.1.07/1.2.00/43.0003), který zmiňujeme v podkapitole legislativní zakotvení funkce asistenta pedagoga. Práce na tomto výstupu probíhala od podzimu 2013 do podzimu 2014 a ve školním roce 2014/2015 byl dokument testován v síti metodického vedení asistentů pedagoga v krajích Olomouckém, Moravskoslezském, Středočeském a Ústeckém (Morávková Vejrochová a kolektiv, 2015 [online]).

V individuálním vzdělávacím plánu jednotlivých žáků jsou také dopodrobna popsány činnosti asistenta pedagoga (Kendíková, 2017).

2.2 KVALIFIKAČNÍ A OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA

V této podkapitole se zmíníme, kam asistent pedagoga patří, co by měl splňovat, jaké by měl mít vzdělání, jaké osobnostní vlastnosti by měl mít. Taky vyzvedneme tzv. etický kodex asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga se řadí mezi pedagogické pracovníky podle odstavce 2 § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění. Tento zákon také udává povinné předpoklady pedagogického pracovníka, a ty jsou podle odstavce 1 § 3 následující:

- a) „pedagogický pracovník je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou pracovník vykonává,
- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý
- e) a prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak“

Výše zmíněný zákon také upravuje v § 20 odbornou kvalifikaci práce asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, a to:

a) „vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga.“

Dál v § 20 zákon upravuje odbornou kvalifikaci práce asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívajících v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, a to:

a) „vzděláním podle odstavce 1,

b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,

c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,

d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a

1. studiem pedagogiky, nebo

2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo

e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga. “

Tedy podle výše zmíněného zákona asistent pedagoga musí absolvovat vysokou nebo střední školu pedagogického směru, nebo mít vystudovanou základní, střední či vysokou školu jiného směru a získat kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga. Mezi organizace, které organizují vzdělávání asistentů pedagoga, patří například:

- Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV) – v různých krajích,
- Pedagogická fakulta UK – Praha,
- Rytmus, o. p. s.,
- Nová škola, o. p. s.,
- Centrum celoživotního vzdělávání – Pardubice
- Univerzita Palackého v Olomouci,
- PPP Zlín
- KVIC Nový Jičín – Opava. (Kendíková. 2017)

Aby asistent pedagoga odváděl svou práci kvalitně, je zapotřebí pravidelně doplňovat své vzdělání. Může přes organizace, které pořádají prezenční i online formou vzdělávací akce. Mluvíme o přednáškách, seminářích, workshopech, konferencích, webinářích, online kurzech (Kendíková, 2017).

Instituce, které se zabývají konkrétními aspekty práce asistenta pedagoga, jsou například tyto:

- Dyscentrum Praha o. p. s. – jejich semináře se zaměřují na práci se žáky s poruchami učení, poruchami pozornosti, včetně ADHD.

- NAUTIS (Národní ústav pro autismus) – pořádá kurzy zaměřené na práci s žáky s poruchami autistického spektra
- META o.s. – zaměřuje se na vzdělávání cizinců
- Člověk v tísni o.p.s. – pořádá kurzy cílené na multikulturalismus, lidská práva a rozvojové vzdělávání. (Kendíková, 2017)

Rozdíl mezi odbornou a osobnostní kvalifikací je v tom, že odborná kvalifikace je dána legislativou a osobnostní předpoklady jsou spíše mravního rázu. Člověk, který vykonává práci asistenta pedagoga by měl mít na vědomí, že svým chováním vychovává a je vzorem. Takový člověk by měl být zodpovědný, důsledný, disponovat velkou empatií k odlišnostem, ke speciálně vzdělávacím potřebám svěřených žáků. Mezi základní vlastnosti asistenta pedagoga patří intelekt, dobrá komunikační úroveň, tvořivost, schopnost spolupráce, trpělivost, laskavost, smysl pro humor, umět v klidu a s chladnou hlavou řešit problémy. Kdyby se měl vybrat jeden zásadní požadavek na osobnost asistenta pedagoga, byl by to hlavně kladný vztah k dětem (Teplá, 2016).

V dokumentu Standard práce asistenta pedagoga, kde vysvětluje, že osobnostní předpoklady asistenta pedagoga jsou brány jako jakási reálná očekávání ve vztahu k tomuto povolání neboli způsobilost pro danou profesi. Mezi tato očekávání hlavně patří sociální citění, ochota pomáhat, přirozený a kladný poměr k životu a lidem, aktivní přístup k práci a občanská bezúhonnost. (Kulštrunková, 2015)

Od asistenta pedagoga jsou požadovány důležité výstupy, kterým jsou pro tuto práci specifické a dávají jí smysl a význam. Tyto výstupy jsou vyjádřeny v osobnostní vnitřní a vnější charakteristice asistenta pedagoga. Do vnitřní osobnostní charakteristiky patří motivace a zájem, proč tuto práci vykonávat, do vnější osobnostní charakteristiky patří vhodné vystupování a chování založené na komunikaci, spoluúčasti, interakci a také na druhu a míře pomoci dětem, žákům, studentům se specifickými vzdělávacími potřebami a na spolupráci se všemi dalšími, kterých se to týká – rodiče, učitelé, další odborníci atd. (Kulštrunková, 2015)

U osobnosti asistenta pedagoga by měl být kladen důraz hlavně na přirozené chování, schopnost navazovat přátelskou atmosféru, adekvátně komunikovat, dokázat se vžít do různých situací, umět naslouchat, mít radost z práce, být aktivní a tvůrčí při vytváření vhodného prostředí při výuce a její realizaci, pomoc a podpora soběstačnosti daného žáka na základě individuálního přístupu, být schopný spolupráce pod vedením učitele, schopnost týmové práce, být samostatný, rozvíjet vlastních dovedností, sebevzdělávat se, mít organizační schopnosti apod.

Je důležité také zmínit to, že do specifik osobnostní charakteristiky asistenta pedagoga by měl být zařazen kromě zájmu o tuto práci a radosti z její realizace, taky určitý nadhled, protože tím lze eliminovat psychické vyčerpání, které tato pomáhající profese přináší (Kulštrunková, 2015).

2.2.1 ETICKÝ KODEX ASISTENTA PEDAGOGA

Každý asistent pedagoga by se měl řídit zásadami, ze kterých kromě pracovněprávních bereme za nejdůležitější ty etické, založené hlavně na demokratických hodnotách a lidských právech (Kendíková, 2017).

V metodice Spolupráce s asistentem pedagoga zpracoval autorský tým etický kodex asistenta pedagoga, který byl převzat z Charty lidských práv Spojených národů a Úmluvy o právech dítěte. Mezi hlavní etická pravidla řadíme:

- *„Asistent pedagoga respektuje jedinečnost každého žáka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, rasu, či barvu pleti, mateřský jazyk, věk, zdravotní stav, náboženské a politické přesvědčení a bez ohledu na to, jak se podílí nebo bude podílet na životě celé společnosti.*
- *Asistent pedagoga jedná v souladu se zájmy žáků, rodičů, pedagogů, institucí, společnosti a profese.*
- *Asistent pedagoga respektuje právo každého jedince na seberealizaci v míře, aby současně nedocházelo k omezení takového práva druhých osob. Asistent pedagoga pomáhá podle svých možností a možností žáků jemu svěřených do péče svými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi při jejich rozvoji.*
- *Asistent pedagoga dává přednost své profesionální odpovědnosti před svými soukromými zájmy. Služby, které poskytuje, musí být na nejvyšší možné odborné úrovni.*
- *Asistent pedagoga se tímto profesně etickým kodexem zavazuje především k tomu, že bude i nad rámec svých pracovně právních povinností, vymezených např. zákoníkem práce, pracovní smlouvou, vnitřním řádem školy apod., naplňovat lidský a společenský smysl profese asistenta pedagoga především ustavičnou prací na sobě, rozvíjením své osobnosti a odborné erudice.*
- *Pravidla etického chování asistenta pedagoga“ (Bařinková, 2012).*

2.3 SPOLUPRÁCE S UČITELEM, ŽÁKY, RODIČI

V této části se budeme zabývat, s kým asistent pedagoga hlavně spolupracuje, jak to ovlivňuje jeho práci a kvalitu. Jaká ta spolupráce by mezi učitelem, žákem se SVP a intaktními žáky ve třídě, rodiči a poradenským zařízením měla být.

Aby efektivně fungoval proces vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), je zapotřebí týmová spolupráce. Asistent pedagoga s ostatními pedagogickými pracovníky, s rodiči žáka se SVP, s externími účastníky, mezi které patří pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí, zaměstnanci školských poradenských zařízení a další odborníci pracuje v týmu. Cílem podpůrného týmu je vytvoření takových podmínek vzdělávání, které odpovídají potřebám žáka a spoluvytvářejí pozitivní společenské klima ve škole. (Soudná, 2015)

Členové ve fungující týmu vykazují určité znaky a vlastnosti, kterými jsou:

- srozumitelná komunikace,
- důvěra v ostatní členy týmu,
- schopnost sebereflexe,
- možnost říct, uplatnit svůj názor, pohled, zkušenost,
- častý kontakt s ostatními členy týmu,
- osobní setkávání v tváři v tvář,
- jsou čitelní v chování a jednání (Soudná, 2015).

Beverly Potterová vypracovala jednoduchý model VPSZ PLUS, který může být používán ve škole, kde se vyučuje žák se SVP:

V – znamená ujasnění, co vedení školy očekává ze strany zaměstnanců, jedná se o stanovení očekávaného cíle a odborného podílu jednotlivých lidí

P – znamená poprosit zaměstnance o aktivní spoluúčast a prezentaci návrhů, co by mohlo na jejich úrovni pomoci k dosažení cíle či normy, jak dosáhnout očekávaného cíle

S – znamená vytyčit postupy, jak dosáhnout daného cíle

Z – znamená udělat kontrolu dosažených výsledků, a zda je nutné provést změny

PLUS – znamená vyjádření uznání pracovníkům za výkony v rámci VPSZ. Je to systém péče o zaměstnance, je zkouškou skutečného a kreativního zájmu managementu, zkouškou, jestli a jak dokážeme rozvíjet svět lidských vztahů v 21. století (VODÁČKOVÁ a kol., 2002).

2.3.1 SPOLUPRÁCE S UČITELEM

Dokument Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence, č. j. 14453/2005-4 (Věstník MŠMT č. 10/2005) popisuje spolupráci asistenta pedagoga s učitelem takto: „*Doporučuje se, aby vzdělávací činnost řídil učitel vyučovacího předmětu, který koordinuje působení dalších spolupracovníků – dalšího učitele nebo vychovatele ve třídě a asistenta pedagoga tak, aby vzdělávání svěřených žáků včetně žáka/žáků se zdravotním postižením probíhalo co nejúčinněji.*“

V dokumentu Metodika práce asistenta pedagoga píše paní Horáčková (2015), že dobrá spolupráce asistenta pedagoga s učitelem je základním stavebním kamenem jeho práce. Pravidla spolupráce v mateřských, základních a středních školách nejsou stejné, ba naopak. Když asistent pedagoga působí v mateřské škole a na prvním stupni základní školy, tak spolupracuje s jedním učitelem nebo minimálním počtem učitelů. Komunikace, řešení případných problémů s malým počtem osob je díky tomu snadnější, protože se aktéři výchovně-vzdělávacího procesu mají možnost se více poznat a lépe koordinovat spolupráci. Na druhém stupni základní školy, případně nižším stupni víceletého gymnázia, je to jinak, protože žáky učí na různé předměty různí učitelé a mají vyšší počet vyučovacích hodin týdně, a tak se asistent stává spolu s třídním učitelem koordinujícím článkem systému. Tyto podmínky vedou k tomu, že není možné poskytovat žákovi podporu ve všech hodinách. Problémem bývá také v navazování funkčních vztahů se všemi vyučujícími a s vedením větší školy. Jeden z důvodů je, že se učitelé mezi sebou neznají.

Publikace Metodika práce asistenta pedagoga (Horáčková, 2015) vymezila tzv. Desatero základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s učitelem:

1. Pozitivní postoj asistenta pedagoga i učitelů k inkluzi a integraci jako přirozené a správné cestě ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
2. Učitel chápe potřebu přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce a nevnímá ho jako rušivý prvek.
3. Role asistenta je jasně vymezena a komunikována v trojúhelníku vedení školy – učitel – asistent. Zodpovědnost za vzdělávací proces je nadále na učiteli. Asistent pedagoga není osobním asistentem žáka ani učitele, ani jeho sekretářkou.
4. Asistent pedagoga a učitelé mají v týdenním rozvrhu vyhrazený čas pro společné přípravy a konzultace. Část komunikace taky přechází do elektronické podoby, která umožňuje operativní řešení i výměnu příprav a úkolů.

5. Asistent pedagoga by se měl zúčastňovat organizačních porad a pedagogických rad právě proto, aby bylo jeho působení v souladu s koncepcí školy jako celku. Seznámení s dalšími členy pedagogického sboru je žádoucí i z důvodu střídání předmětů a vyučujících v době školní docházky žáka. I budoucí učitelé jsou pak přirozeně připraveni na přítomnost asistenta pedagoga a je jim známa problematika integrovaného žáka či žáků, a to je důležité pro případné řešení problémů mimo vyučovací hodiny. Kdokoliv z pedagogického sboru i z ostatních zaměstnanců školy se může se žákem spontánně setkávat a při neznalosti problematiky integrace např. zkrlesně vnímat jeho projevy chování či zdravotní potřeby.
6. Velkou rolí hrají i osobnostní dispozice asistenta pedagoga a učitele, jejich komunikační dovednosti, a především dobrá vůle – profesionální a partnerský vztah obou pedagogických pracovníků nemůže vzniknout bez dobře míněného úsilí asistenta i učitele.
7. Často je potřeba v prvních okamžicích potlačit pocit učitele, že další dospělá osoba ve třídě je jakousi kontrolou, a nikoliv prostředkem pomoci a partnerem. V případě nového učitele, který vstupuje do vztahu s asistentem, mohou pomoci hospitace u kolegů, kteří již zkušenost s přítomností asistenta pedagoga mají. V takovém případě je dobré navštívit vyučovací hodinu podobně zaměřeného předmětu, ale i jiný libovolný předmět, v němž již funkční vztah existuje. Zásadní roli v této fázi sehrává vedení školy, ideálně s poradenským zařízením.
8. Pro vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem je výhodné, pokud se učitel vzdělává v oblasti speciálních potřeb žáka, ať už v organizovaných formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, hromadných školeních, individuálně, nebo ve svém samostudiu. Sám může také doporučovat asistentovi možnosti dalšího vzdělávání.
9. Učitel by měl umět najít správnou míru „zviditelnění“ asistenta pedagoga a jeho zapojení do výuky, které se může lišit s ohledem na speciální potřeby žáka i na osobnostní profil žáka, a také zvážit míru jeho zapojení do práce s ostatními žáky ve třídě.
10. Asistent pedagoga by měl být seznámen se zásadami a systémem klasifikace každého učitele a podílet se na formativním hodnocení žáka. Třídnímu učiteli také může pomáhat ve sledování prospívání žáka v ostatních předmětech a dnech, kdy se třídní učitel se žákem např. nevidí vůbec. Asistent může pomoci žákovi orientovat se v rozdílných klasifikačních systémech a pravidlech jednotlivých učitelů.

Učitel připravuje, koordinuje a vede vzdělávání ve třídě, je hlavním tvůrcem individuálního vzdělávacího plánu žáka se SVP a má zodpovědnost za jeho plnění, úpravy a klasifikaci. Také plánuje práci asistenta pedagoga v rámci vyučovacích hodin a přestávek, dává způsoby zapojení žáka se SVP do výuky, ve výuce řídí práci svou a asistenta pedagoga během vzdělávacího procesu (Soudná, 2015).

Kendíková (2017) říká, že učitel vede asistenta pedagoga. Vzájemně by měli pravidelně diskutovat o jednotlivých vyučovacích hodinách, formách práce s žáky apod. Také uvádí: „...*spolupráce mezi učiteli a asistenty se více daří na prvním stupni základní školy.*“

Asistent pedagoga je brán jako spolupracovník učitele, proto by měl akceptovat jeho názory a rozhodnutí. Tato pracovní pozice má možnost vidět průběh ve třídě během vyučování i přestávek z odlišného úhlu než učitel, který je zaměřený na výuku a její výstupy. Avšak asistent pedagoga by neměl být využíván k činnostem, které má vykonávat jen pedagog. Úspěšnost vzdělávacího procesu u žáka se SVP závisí na vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem (Soudná, 2015).

2.3.2 SPOLUPRÁCE SE ŽÁKEM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V dokumentu Metodika práce asistenta pedagoga Ilona Horáčková (2015) uvádí, že práce asistenta pedagoga s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nemá danou přesnou formu. Závisí na druhu speciálních potřeb celého spektra (zdravotní postižení či znevýhodnění, specifické poruchy učení a chování, sociální znevýhodnění včetně odlišného mateřského jazyka i mimořádné nadání) a jednotlivých stupňů a typů škol. Výuka a další činnosti se mohou realizovat přímo v učebně nebo v jiném prostoru (zahrada, hřiště, tělocvična, středisko praktického vyučování apod.) ve spolupráci s učitelem.

V dokumentu Standard práce asistenta pedagoga Kateřina Soudná (2015) říká, že mezi asistentem pedagoga a žákem se SVP vzniká bližší vztah. Je to dáno tím, že pracovní místo asistenta pedagoga je vázáno na konkrétního žáka se SVP, nikoli na třídu. Tak asistent pedagoga má jasně daný vztah s konkrétním žákem, přestože náplň práce je využívána celou třídou. Cílem takového vztahu je, aby žák se SVP potřeboval stále menší míru podpory, a tak se může asistent pedagoga věnovat i ostatním žákům ve třídě.

Existují formy podpory asistenta pedagoga v práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami:

1. individuální práce s žákem se SVP při běžném vyučování ve třídě,
2. skupinová práce s žáky se SVP v běžném vyučování ve třídě,
3. individuální práce s žákem se SVP mimo třídu
4. skupinová práce s žáky se SVP v běžném vyučování mimo třídu (Soudná 2015).

Na začátku práce asistenta pedagoga s žákem se SVP by měla být popsána základní pravidla, která budou určovat jejich vzájemný vztah. Důležité je občasné opakování nastavených pravidel, které může mít právě pozitivní vliv v prevenci komunikačních a vztahových problémů (Soudná 2015).

Mezi tyto pravidla zejména patří:

- žák se SVP vždy ví, kdo má v aktuální situaci ve třídě vedení,
- Asistent pedagoga zbytečně neduplikuje instrukce učitele,
- žák se SVP se nejvíc, jak je to možné účastní společných aktivit se třídou (bez nebo s pomocí asistenta pedagoga),
- žák pracuje samostatně, v případě potřeby se může obrátit o pomoc na asistenta pedagoga nebo ji odmítnout,
- Asistent pedagoga přiměřeně vyvažuje aktivizaci a kompenzaci žáka se SVP.
- Asistent pedagoga je většinou nahraditelný jiným pedagogickým pracovníkem.
- Asistent pedagoga udržuje potřebnou přiměřenou míru blízkosti k žákovi se SVP, a tím rozvíjí schopnosti žáka se SVP (Soudná 2015).

Po několikaletých zkušenostech se vyformovala obecná doporučení pro asistenta pedagoga při každodenní práci s žáky se SVP, která jsou:

- vytvořit pozitivní vztah se žákem, kterému poskytuje podporu,
- komunikovat trpělivě,
- stanovit si četnost a způsob komunikace s rodinu žáka se SVP,
- vyhnout se nadměrné komunikaci,
- v případě zhoršení aktuálních speciálních vzdělávacích potřeb informovat učitele nebo poradenské zařízení,
- spolupracovat s odborníky, kteří s žákem také pracují,
- poskytnout, co nejobektivněji důležité informace,
- nepomlouvat a nešířit drby učitele či další zaměstnance školy,

- využívat poradenského a metodického servisu ve škole i školských poradenských zařízení,
- případné problémy v komunikaci s učiteli řešit s poradenským zařízením nebo vedením školy,
- případné problémy v komunikaci s rodinou řešit s třídním učitelem, poradenským pracovníkem, ve vážných případech s vedením školy,
- pravidelně se vzdělávat (Kendíková, 2017).

2.3.3 SPOLUPRÁCE S INTAKTNÍMI DĚTMI VE TŘÍDĚ

Pro práci se třídou, ve které se vzdělává žák se SVP je primární přípravný proces. Už samotná výuka je následně realizací důkladně vypracované přípravy. Na prvním stupni, když vzniká nová třída, tak učitel a asistent pedagoga vytvářejí od prvního dne třídní společnost jako živoucí organismus. Třídní kolektiv v prvních letech před zahájením povinné školní docházky se tvoří na bázi rodiny. A právě učitel a asistent pedagoga tvoří vědomě silný sociální kruh třídního společenství, ve kterém je dospělý nejen potřebnou autoritou, ale i průvodcem všech dětí. Asistent pedagoga tak do své péče zahrnuje všechny děti ve třídě. Na druhém stupni se vždy vytváří nový třídní kolektiv, protože mnoho žáků odchází na víceletá gymnázia apod. Je doporučováno, aby žáci měli možnost sdílet, ptát se, diskutovat. Umožnit jim mluvit o svých pocitech, o situacích, případných problémech, které souvisí s nově vznikajícím prostředím třídy, kde je žák se SVP zahrnut. Proto jsou společné zážitky základem a důvodem participace asistenta pedagoga a žáka se SVP na společných školních výletech, ve školních jídelnách apod. Organizátorem otevřeného sdílení je učitel, asistent pedagoga bývá nápomocen jako druhá osoba, na kterou se žáci mohou obracet v případě individuální pomoci (Soudná, 2015).

Asistent pedagoga v MŠ nebo na 1. stupni ZŠ dopomáhá:

- se sebeobsluhu,
- s přípravou pomůcek,
- s přechody mezi hodinami/činnostmi,
- s orientací v činnostech (v sešitě, učebnici apod.) (Soudná, 2015).

Asistent pedagoga o přestávkách:

- bývá otevřený ke sdílení zážitků žáků,
- v případě potřeby vytváří a modeluje společné, relaxační nebo herní situace,

- přijímá žádosti o pomoc.

Asistent pedagoga s učitelem:

- sleduje a řeší emoční pohodu žáků ve třídě
- sleduje a řeší reakce, případně změny chování všech žáků ve třídě (Soudná 2015).

Asistent pedagoga na 2.stupni ZŠ nebo na SŠ dopomáhá při vyučování:

- kontroluje učební preference a aktivitu žáků (Soudná 2015)..

Asistent pedagoga o přestávkách:

- nechává prostor přirozenému sociálnímu kontaktování žáků,
- je sdílný a připravený pomoci
- chválí prosociální chování žáků,
- bývá příkladem v chování a reakcích (Soudná 2015).

Asistent pedagoga s učitelem:

- sleduje a řeší emoční pohodu žáků ve třídě,
- sleduje a řeší reakce, případně změny chování všech žáků ve třídě,
- podílí se na tvorbě a realizaci zážitkových aktivit,
- informuje o sociálních vztazích rodiče žáků na třídních schůzkách. (Soudná 2015)

2.3.4 SPOLUPRÁCE S RODIČI

Většina rodičů, hlavně ti, kteří mají dítě se SVP, akceptují a přijímají práci asistenta pedagoga za důležitou a přínosnou součást vzdělávání. Ale najdou se i rodiče, kteří přítomnost asistenta mohou brát negativně, jako rušivý prvek během vyučování. Rodiče žáka se SVP mají stejná práva a povinnosti jako rodiče intaktních žáků, které plynou ze školního řádu a školského zákona. Učitel informuje rodiče o prospěchu žáka, účastní se třídních schůzek apod. (Soudná 2015)

Mezi asistentem pedagoga, žákem se SVP a jeho rodiči často vzniká užší vztah. Ten se vytváří hned v úvodu zřízení místa asistenta pedagoga, které je spojeno s konkrétním žákem. Také před začátkem školního roku rodina s žákem se SVP, asistent pedagoga a učitel se zpravidla navzájem seznámí. (Soudná 2015)

V publikaci Metodika práce asistenta pedagoga (Habr a kol., 2015) se zmiňuje, že první setkání velmi ovlivňuje další spolupráci. Cílem prvního setkání je vzájemné poznávání mezi rodinou a asistentem pedagoga a získání počáteční důvěry. Je také důležité během prvního rozhovoru si říct jasná pravidla pro předávání informací, případně setkávání. Asistent pedagoga by měl rodičům předat svůj telefonní kontakt, a kdy se mohou na něho obracet. Ideálně mít nachystanou vizitku nebo lísteček se svým jménem a kontaktem.

2.3.4.1 VLIVY KOMUNIKACE

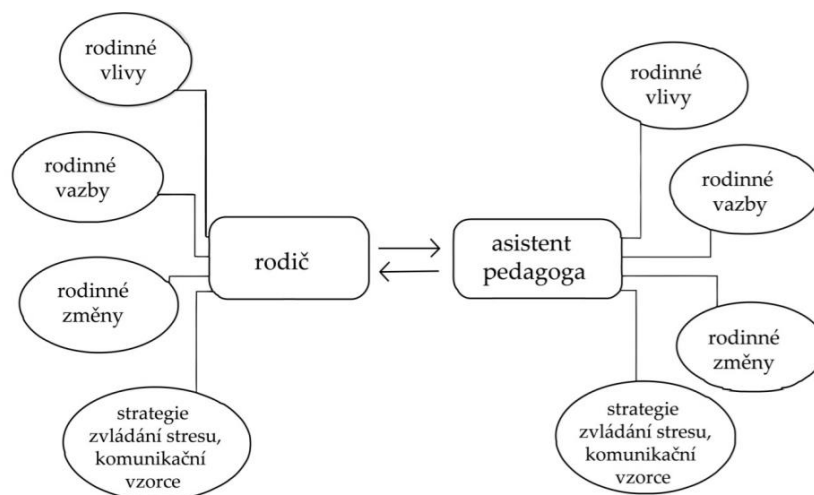
V této podkapitole se zaměříme na komunikaci mezi asistentem pedagoga a rodičem. Přestože organizace, úkoly zadává třídní učitel, asistent pedagoga má bližší vztah jak se svým svěřeným žákem se SVP, tak s jeho rodinou. A proto může docházet k nesprávnému pochopení, emoční nestabilitě a vyhoceným situacím, kterým se dá předcházet pomocí asertivního chování ze strany asistenta pedagoga a měl by být proškolen a připraven, že se může setkat, ne zcela vyrovnaným rodičem a umět adekvátně reagovat.

Každá rodina je součástí nějaké kultury, národa, žije na určitém území, má svoje hodnoty včetně náboženských přesvědčení a také hierarchii. A tomu se celkově říká rodinná dynamika, která v sobě nese rodinné vlivy, rodinné vazby, rodinné změny, strategie zvládání zátěžových situací komunikační vzorce (Habr a kol., 2015).

Jednou ze zásadních složek fungování ve vztahů obecně je, jak dotyčná osoba zpracovává informace a komunikuje. Pokud jsou informace mezi rodiči a asistentem pedagoga správně sdělovány a zpracovávány, nemělo by dojít k nedorozumění a chaosu. Kvalita komunikace zásadně ovlivňuje spolupráci mezi rodinou a asistentem pedagoga (Habr a kol., 2015).

Komunikační proces komunikujících stran právě ovlivňuje dynamika rodinných systémů. Pro kvalitu a správné pochopení výměny informací napomáhá sebepoznání a zmapování vlastních části faktorů, které ovlivňují komunikaci. Kromě rodinné dynamiky působí na komunikaci také osobnost, dovednosti, zkušenosti a aktuální situace komunikujících (Habr a kol., 2015).

Obrázek 1 Proces komunikace



(Převzato z Habr a kol., 2015, s. 52)

2.3.4.2 PRINCIPY VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

V této podkapitole si stručně vymezíme, co patří do verbální a neverbální komunikace. Asistent pedagoga by měl tyto principy znát, protože tak může rozpoznat aktuální emoční stav rodiče, pochopení či nepochopení sdělené informace.

Do verbální komunikace patří:

- Aktivní naslouchání – cílem je neustále se utvrzovat, že jsme informace přijali správně, bez zkreslení. K tomu si můžeme pomoci těmito technikami: povzbuzování, objasňování, parafrázování, zrcadlení, shrnutí.
- Akceptace – podmínkou pro efektivní komunikaci je přijetí komunikačního partnera neboli jasně řečeno: „Já jsem OK, ty jsi OK.“
- Empatie – schopnost vcítit se do prožívání druhých a pochopit, co se v nich děje. Smyslem není druhé litovat, ale podívat na svět jejíma očima.
- Soulad v rámci sdělení – znamená získat si důvěru i tak, že si neprotiřečíme a nechováme se opačným způsobem.

- Užití vhodného jazyka – cílem je mluvit srozumitelně a stále si ověřovat, že si navzájem rozumíme. Záleží, s kým komunikujeme, jinak budeme mluvit s rodinou s nízkým socioekonomickým postavením a jinak s rodinou odlišné národnosti.
- Práce s otázkami – pomocí tzv. otevřených otázek, na které nelze odpovědět „ano – ne“, získáme více informací. Parma (2006) rozdělil otevřené otázky na: instruktivní, zjišťovací, konstruktivní otázky.
- Zpětná vazba – díky zpětné vazbě sdělujeme, jaký máme ze sdělení nebo chování dojem. Neměla by obsahovat hodnocení, ale měla by být konkrétní, proč informace sdělujeme. Zpětná vazba vychází z naší subjektivně vnímané situace, neříká obecnou pravdu.
- Humor – použití vtipu, nadsázky nebo ironie může být skvělou technikou, jak odlehčit těžší situaci a taky k více navození neformálního vztahu. Ale je důležité humor používat opatrně, mohlo by dojít, že by se rodiče mohli urazit. (Habr a kol., 2015)

Mezi neverbální projevy patří:

- Paralingvistika – do ní patří plynulost řeči, hlasitost, rychlost, dobu trvání, tón řeči, barvu hlasu a citové podbarvení slov. Při komunikaci s rodiči volíme přiměřenou hlasitost, tempo řeči a tón.
- Mimika – znamená výraz tváře. Pro naši kulturu a práci v pomáhajících profesích je důležitý zrakový kontakt, který by měl být přiměřený.
- Gestikulace – znamená komunikaci s pomocí rukou.
- Haptika – komunikace pomocí dotyku, nejčastěji podání ruky. Podání ruky by mělo být krátké, srdečné s kombinací se zrakovým kontaktem. Při povzbuzení nebo při silných emočních situacích může asistent pedagoga použít dotyk, ale musí také počítat s odmítnutím.
- Proxemika – vzdálenost mezi komunikujícími. Jsou určeny zóny podle vzdálenosti: intimní zóna, osobní zóna, společenská zóna, veřejná zóna
- Posturologie – značí polohu těla a může prozradit, jak se cítíme. Asistent pedagoga by se měl snažit, aby jeho pozice byla otevřená a uvolněná, bez zkřížených končetin apod.
- Kinezika – pohyb jako komunikace. Může se projevovat jako hraní si s kapesníkem, poklepávání prsty nebo nohama atd. Takové projevy mohou ukazovat na nervozitu, napětí, nejistotu, netrpělivost.
- Produkce – značí úprava zevnějšku, účes, oblečení a další. (Habr a kol., 2015)

2.3.4.3 TYPY RODIČŮ A RIZIKA Z BLIŽŠÍHO VZTAHU S ASISTENTEM PEDAGOGA

Asistent pedagoga se může setkat s různě náročnými situacemi a taky s různými typy rodičů. Měl by umět adekvátně reagovat na různé situace a projevy rodičů. Asistent pedagoga se může setkat s:

- nevyrovnaným rodičem, se zaplavujícími se emocemi a pláčem
 - rodičem s depresivními projevy
 - manipulativním rodičem
 - agresivním rodičem
 - s rodičem v odporu
- (Habr a kol., 2015)

Nyní se zaměříme na možná rizika spojená se vztahem mezi asistentem pedagoga a rodiči. Mohou nastat tyto situace:

1. Funkci asistenta pedagoga vykonává sám rodič – jak pro dítě se SVP, tak pro rodiče je taková situace velmi psychicky náročná. Změny rolí rodiče a asistenta pedagoga v žákovi vyvolává zmatek a objevují se problémy, jako je nechut' pracovat, nezvladatelní afektivní chování, nebo naopak uzavřenost. Přestože rodiče sami s takovým řešením přijdou, je to pro ně těžká a nepřírozená situace.
2. Školní úspěšnost dítěte závisí na asistentovi pedagogovi – rodiče předpokládají, že asistent pedagoga zaručí, že jejich dítě se SVP bude ve škole prospívat. Když tomu tak není, často obviňují asistenta pedagoga, případně učitele, že zanedbali výchovu a vzdělávání. Často toto obviňování pramení z frustrace rodičů a nejedná se o objektivní hodnocení práce pedagogického pracovníka.
3. Asistent pedagoga přebírá roli osobního asistenta mimo školní vyučování – na základě bližšího vztahu a vzniklé důvěry, chtějí rodiče, aby asistent pedagoga poskytl své služby i v době mimoškolní, nebo když je žák nemocný. To může vest, že povinnosti a požadavky jsou nad rámec náplně práce asistenta pedagoga stanovené školou. Pokud taková situace nastane, asistent pedagoga se může cítit zneužíván a může následně dojít k syndromu vyhoření. Taková pomoc, která je nad rámec práce asistenta pedagoga, by měla být prodiskutována hned v úvodu spolupráce s jasně danými pravidly a hranicemi.

4. Nereálná přání na asistenta pedagoga a školní prostředí – výše zmíněné případy ukazují na nereálné nároky rodičů na práci asistenta pedagoga, ale může mít nereálné požadavky i v dalších oblastech školního výkonu žáka nebo školního prostředí obecně. Asistent pedagoga z důvodu bližšího vztahu s rodičem může být první, kdo takové požadavky zaregistruje a může vyzvat rodiče ke spolupráci na zlepšení napjatého stavu. Konkrétní řešení těchto případů by měl být písemně zaznamenán vedením školy. (Soudná, 2015)

3. ROZDÍLY MEZI MUŽI A ŽENAMI

V této poslední kapitole teoretické části se zaměříme více na muže a ženu z pohledu genderu a pohlaví obecně, biologických rozdílů, osobnostních vlastností, sociálního chování, psychického a emočního prožívání.

POJMY GENDER A POHLAVÍ

„Co jsou ženy, se dozvíme, až se jim přestane předepisovat, co mají být“ (Rosa Mayreder, rakouská spisovatelka a feministka, 1858-1938)

Podle sociologického slovníku (Jandourek, 2007, s. 90) je slovo gender definován jako: *„Pojem označující nikoli biologické, ale soc. aspekty pohlaví.“* Dále vysvětluje, že v případě sociálního chování se lidé nerodí jako muži a ženy, ale musí se naučit jako muži a ženy jednat. Existuje mnoho vzorců chování, které společnost přijímá za typicky mužské či ženské. Tyto vzorce chování a výsledky kulturního vývoje společnosti zkoumají genderové studie a feminismus.

Dalším východiskem genderu je tzv. sociální konstruktivismus vycházející z podmínky, že muži a ženami se nerodíme, ale stáváme se jimi jako následkem socializace a života v konkrétní společnosti. Tedy můžeme chápat, že gender vyjadřuje představu, že lidské bytosti se dělí na dvě skupiny, muže a ženy, které mají odlišné mužské (maskulinní) a ženské (femininní) rysy, vlastnosti, schopnosti apod (Pavlík in Smetáčková, 2006).

Co znamená feminita a maskulinita? Feminita je charakterizována jako skupina vlastností, která se vyznačuje emocionální citlivostí, neagresivním chováním a plachostí, uměleckému nadání, starost a péče o druhé. Maskulinita se vyznačuje cílevědomostí, průbojností, dominancí, nezávislostí a vůdčí schopností (Lippa, 2009).

Ve své knize Ann Oakleyová (2000, s. 121) uvádí, že pohlaví a gender jsou dvě odlišné věci. Gender je psychologicko-kulturní pohled a pohlaví je pojem biologický, který definuje biologické rozdíly mezi mužem a ženou. A také vyvrací domněnku, že člověk, který například patří k ženskému pohlaví, tak bude automaticky nakloněn k ženskému genderu, a to ve větě: *„Být mužem, ženou, chlapcem nebo dívkou, je stejně záležitostí oblečení, gestikulace, povolání, sociální sítě a osobnosti jako záležitostí podoby genitálií.“* Každá společnost přijímá biologické pohlaví jako základní kritérium, ale za tímto výchozím bodem, se žádné dvě kultury neshodnou na tom, co dále odlišuje gender od druhého. Jsou zde společnosti, které uznávají ne dvě, ale dokonce tři kategorie pohlaví.

Lucie Jarkovská (2005, s. 13) vysvětluje původ tohoto slova: „*Původ má toto slovo v řečtině, kde znamená rod. Dnes se používá k tomu, abychom v diskusích o mužích a o ženách ve společnosti uměli odlišit biologickou podstatu lidí (sex – česky pohlaví) od dalších vlivů (společenských, kulturních, historických), které formují dnešní podobu postavení žen a mužů. Zatímco tedy pohlaví odkazuje k fyzickým rozdílům lidského těla, gender se týká psychologických, sociálních a kulturních rozdílů mezi muži a ženami.*“

Termín gender pochází z anglického slova a byl do češtiny přejat, protože v češtině neexistuje se stejným významem. Nejpřesněji toto slovo můžeme přeložit jako „*sociální pohlaví.*“ Tento český překlad upozorňuje na skutečnost, že pohlaví má kromě biologické i složku sociální (Valderová, 2010).

Gender je kulturně-sociální koncept, který rozděluje lidskou bytost na dvě skupiny – muže a ženy. A jsou jim připisovány rozdílné charakteristiky, schopnosti a další sociální znaky. S rozvojem moderní společnosti došlo k rozpadu přijímaných starých pravd a nahradily je nové představy, teorie. Tento vývojový proces se nevyhnul ani otázkám týkající se tzv. genderového řádu, tedy představách o mužích, ženách, jejich vztazích a postavení ve společnosti. Jiný pohled na věci, na které už nestačilo náboženské vysvětlení, se začal utvářet zejména po Francouzské a průmyslové revoluci. Souvisí s tím i demokratické pojetí, že každý člověk má stejná práva a povinnosti, a tak jsme si všichni rovni. Takové demokratické myšlení mělo i svůj proces a hlavní impulzy přicházely z ženských hnutí za ženská práva, např. volební právo (Pavlík in Smetáčková, 2007).

Také normativně jsou stanoveny a potvrzeny stejná práva a povinnosti, a to třeba V Listině základních práv a svobod se píše ve 3 článku toto: „*Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.*“

V oblasti rovnosti žen a mužů se Listině základních práv Evropské unie ve článku 23 stanovuje: „*Rovnost žen a mužů musí být zajištěna ve všech oblastech včetně zaměstnání, práce a odměny za práci.*“ Dále určuje, že v případě nerovnosti v některé oblasti jednoho z pohlaví, je možno kladných akcí pro prospěch tohoto pohlaví, protože: „*Zásada rovnosti nebrání zachování nebo přijetí opatření poskytujících zvláštní výhody ve prospěch nedostatečně zastoupeného pohlaví.*“

Lippa (2009) píše o tzv. genderových teoriích, které vysvětlují chování mužů a žen. Tyto teorie často vychází ze čtyř odlišných koncepčních rámců:

1. skupinové faktory
2. biologické vlivy a vlivy společnosti a prostředí v minulosti
3. biologické vlivy a vlivy společnosti a prostředí v současnosti
4. vnitřní charakteristiky a povahové rysy.

V téhle práci se budeme zabývat hlavně biologickými vlivy, vnitřními charakteristikami a povahovými rysy.

Od slova gender a způsobu rozdělení jsou odvozeny tradiční genderové role. S genderovými (tradičními rolemi) blízce souvisí tzv. genderové stereotypy (Plesková, 2005). Tyto významy si vysvětlíme v následující kapitole.

3.1 GENDEROVÉ ROLE A STEREOTYPY

V sociologickém slovníku je slovo role (sociální) definována jako soubor určitých očekávaných jednání vůči jedinci, který představuje určitou sociální pozici (Jandourek, 2007). V psychologickém slovníku (Hartl, 2000, s. 513) je pojem role definováno takto: „*chování, které je pro jedince v určitém postavení vhodné a žádoucí*“

A genderové neboli rodové role zase určují, jací by měli muži a ženy být. Genderové role odpovídají vnitřnímu ztotožnění s vlastním rodem, tedy v těchto rolích jedinci vyjadřují to, kým se cítí být podle projevů a zájmů a také ukazují, jak chtějí být vnímáni druhými (Costin, Draguns, 1989).

Plesková (2005) vymezila genderové role jako společenské role, které jsou osobám nařizené společností podle jejich pohlaví. Genderové role ukazují na způsoby chování, kterými se projevujeme jako muž a žena.

Při narození jsme automaticky klasifikováni do skupiny mužského nebo ženského pohlaví, ale kromě toho získáváme také genderové role. Znakem je už to, že v porodnicích se hodnotí vzhled a chování stereotypně podle pohlaví. Dokonce v některých nemocnicích jsou pro chlapečky a holčičky připravené odlišné barevné příkrývky (Oakleyová, 2000). V knize Ann Oakleyová (2000, s. 131) například uvádí: „*O chlapečkovi, který má při vážení erekci, se žertem, říká, jaký je to „chlapák“, děvčátko, které se narodí s vlnitými vlásy, je „fešanda*“.

Malé děti nepřijímají genderové role verbálně nebo disciplinárně, ale kinesteticky. Disciplinární osvojování přichází, až později (Oakleová, 2000).

Ann Oakleyová (2000, s. 132–133) uvádí výsledky výzkumu, které zkoumala Ruth Hartleyová. Ona vymezila čtyři vývojová období v procesu socializace, ve kterém probíhá osvojování genderových rolí. Jsou to tyto čtyři procesy:

1. Manipulace – Hartleyová tento proces sledovala po dobu 22 hodin u ročních až pětiletých dětí. Příkladem je, kdy matka svou dceru češe, obléká do holčičích šatů a dává jí komplimenty. Takové chování si dívka od matky bere za své a manipulace neboli formování se v dítěti uchovává natrvalo.
2. Zaměřování pozornosti na určité objekty – proces, kdy pozornost dítěte směřujeme, navigujeme na určité specifické předměty. Nejčastěji jsou to hračky, které jsou rozdělené pro chlapce a dívky. A je pozitivně hodnoceno, když jsou hračky používány správně.
3. Verbální pojmenovávání – tento proces vede k utváření vlastní identity. Rodiče přenáší na děti znaky genderové role přímo slovně neboli verbálně, příkladem jsou poznámky: „*Jsi zlobivý kluk.*“ „*To je hodná holčička.*“ V tomto období se ztotožňuje s femininní nebo maskulinní skupinou.
4. Vystavení činnosti – tímto posledním procesem se u dívek a chlapců vytváří vztah k domácím pracím. U dívek je to například umývání nádobí, u chlapců je to vynášení odpadků.

V naší kultuře jsou dívky a chlapci vychovávaný odlišným způsobem. U dívek se klade důraz na rozvíjení těch vlastností, které jsou spojené s péčí o dítě a rodinu, a to je starostlivost, citlivost apod. Toto působení má dopad na to, že ženy nemají stejnou příležitost dokázat své schopnosti v jiných oblastech, sférách života jako muži. U chlapců je výchova taková, že se klade důraz na ty vlastnosti, které jsou důležité pro veřejnou sféru a uplatnění ve světě, a to je soutěživost, sebevědomí, odvaha, racionalita apod. I když se doba stále posouvá vpřed a ženy i muži mají volnější možnosti rozhodování, jak a kam se ve svém životě budou ubírat, jsou tu stále překážky tradičního pohledu na ženský a mužský úděl (Plesková, 2005).

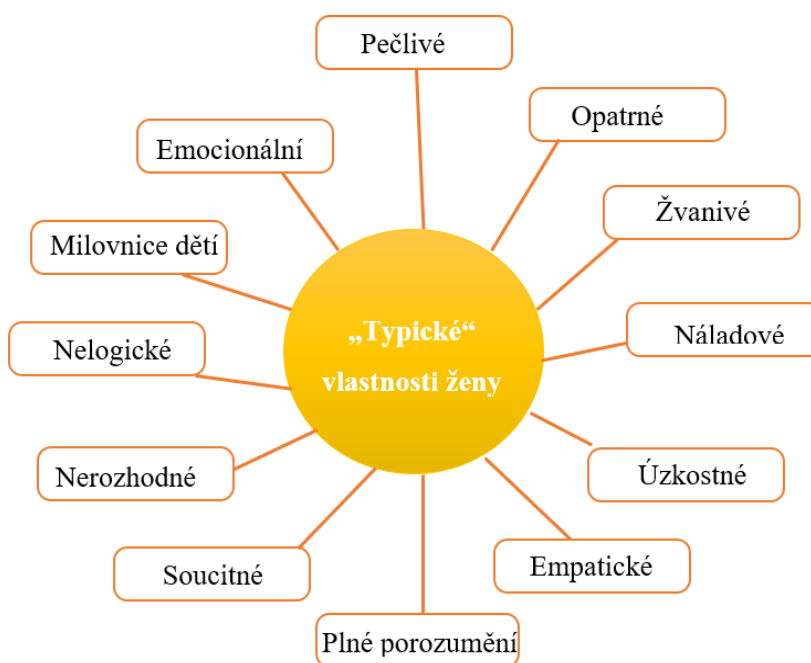
Podle psychologického slovníku (Hartl, 2000, s. 564) slovo stereotyp znamená: „*opakující, navyklý způsob jednání.*“

Jedná se o stereotypní neboli neměnné nahlížení, představy a předsudky o „správném“ a „přirozeném“ chování jedinců na základě zařazení do příslušné skupiny podle pohlaví bez ohledu na jejich vrozené dispozice, předpoklady, představy o životě či přání. Už od narození přejímáme výchovou a působením společnosti, jak vědomě, tak nevědomě určité genderové role a stereotypy (Plesková, 2005).

Genderové stereotypy určují naše očekávání vůči jednotlivým mužským a ženským jedincům i naše jednání vůči nim v konkrétních sociálních situacích, protože tyto stereotypy přiřazují ženám a mužům určité typické vlastnosti (Karsten 2006).

Karsten (2006, s. 24) sepsal seznam vlastností, které jsou „typické“ pro ženy a muže a jejich chování. Příklady takových vlastností najdeme na obrázcích č. 2 a 3. Dále zdůrazňuje, že každá osoba může mít jak znaky maskulinní, tak femininní, bez závislosti na své biologické pohlaví.

Obrázek 2 Typické vlastnosti žen



Obrázek 3 Typické vlastnosti mužů



Další tabulku vytvořila Karin Hausen v roce 1976, kde zahrnuje tradiční stereotypy pro muže a ženy. Toto rozdělení je i v dnešní době aktuální (Valdrová, 2010).

Tabulka 2 Tradiční stereotypy muže a ženy

| Muži | Ženy |
|---|---|
| Předurčení pro | Předurčeny pro |
| Vnější prostor Dálku Veřejný život | Vnitřní prostor Blízkost Domácký život |
| Aktivita | Pasivita |
| Energie, síla, vůle Pevnost Statečnost, odvaha | Slabost Kolísavost Skromnost |
| Konat | Být |
| Samostatný Usilující, cílevědomý, ovlivňující Dobývajících Poskytující | Závislá Pilná, příčinnivá Uchovávající Přijímající |

| | |
|---|--|
| Schopnost prosadit se Násilí Nepřátelství | Přizpůsobení, sebezapření Láska, dobrotivost Sympatie |
| Racionalita | Emocionalita |
| Oduševnělost Rozum Myšlení Vědění Abstrahovat, vynášet úsudek | Citlivost Vstřícnost Ochota přijímat Víra Porozumět |
| Ctnost | Ctnosti |
| Důstojnost | Stydlivost, cudnost, Zručnost Laskavost, takt, Půvab, krása, Schopnost činit svět krásnějším |

Janošová (2008) zmiňuje, že rozvoj určitých vlastností je ovlivněn hlavně sociálními vlivy a výchovou. Některé vlastnosti mají možnost se vyvinout jen za určitých životních okolností. Vlastnosti a dovednosti mužů a žen vznikají na základě přímých a nepřímých biologických činitelů a socializačního vývoje.

3.2 BIOLOGICKÉ ROZDÍLY

Současné chování mužů a žen z pohledu biologických vlivů ovlivnily geny a chemické látky, kterými byli vystaveni ještě v děloze (Lippa, 2009).

Karsten (2006, s. 11) tvrdí, že: „Biologické rozdíly se utvářejí v časově pevně stanovených krocích.“ Pohlaví je určeno už při početí, tedy při spojení vajíčka se spermií. Aby vzniklo ženské pohlaví, musí se spárovat chromozomy X, u mužského pohlaví je to spojení chromozomu X a chromozomu Y (Karsten, 2006).

Ženské vajíčko má v sobě 22 párů chromozomů a jeden chromozom X. Avšak spermie existují ve dvou variantách, stejně mají 22 párů chromozomů, ale polovina z nich má jedeni chromozom X, zbytek má chromozom Y. Mezi chromozomy X a Y jsou celkem patrné rozdíly. Chromozom X je oproti chromozomu Y větší a obsahuje mnoho genů, které ovlivňují růst organismu (Janošová, 2008).

Biologické pohlaví se skládají z chromozomálního pohlaví, gonádního pohlaví, vnějších a vnitřních genitálií, hormonálního a fenotypického pohlaví a sekundárních pohlavních znaků (Janošová, 2008).

Další oblast, která je důležitá pro vymezení biologických rozdílů mezi muži a ženami jsou hormony. Množství a skladba hormonů je zhruba u mužů a žen stejná. U normálních, zdravých žen množstvím mají převahu ženské pohlavní hormony, estrogen a progesteron. U normálních, zdravých mužů mají převahu mužské pohlavní hormony a testosteron (Oakleyová, 2000).

Do osmi až deseti let věku vytváří organismus chlapců a dívek jen malé množství pohlavních hormonů. S blížící se pubertou se hladina mužských a ženských pohlavních hormonů zvyšuje (Oakleyová 2000, s. 27).

Okolo šedesáti let věku se tvorba hormonů u mužů i žen snižuje a z hlediska hormonální produkce nastává relativně neutrální stav podobného jako v dětství (Oakleyová 2000).

Biologické teorie genderu se domnívají, že mezi muži a ženami jsou vrozené rozdíly. Tyto rozdíly můžeme doložit u fyzických znaků. V ženském těle se vytváří vajíčka a v mužském těle zase spermie. Ženy prožívají cyklické hormonální změny a každý měsíc menstrují a u mužů toto není. V průměru jsou ženy více zaoblené – širší boky, větší prsa a více tuku a muži mají zase širší ramena a více svaloviny. Taky, co se týče ochlupení, tak muži mají více tělesného ochlupení než ženy (Lippa, 2009).

3.2.1 MUŽSKÝ A ŽENSKÝ MOZEK

Stejně jako tělesná stránka muže a ženy je uzpůsobena, tak aby mohla splnit své životní poslání, tak se předpokládá, že existují menší rozdíly ve struktuře a funkci mužského a ženského mozku jako důsledek fylogenetického vývoje, během kterého muži a ženy zažívali mnoho zkušeností (Karsten, 2006).

Co se týče anatomie mozku a objemu, tak muži mají o cca 10% větší objemově mozek než ženy. V minulosti mimo jiné i tento fakt dával mužům právo nadřazenosti vůči ženám a ženy byly určeny k tomu, aby sloužily mužům a byly jejich poddanými. Dnes už můžeme doložit, že ženský mozek v oblasti intelektuálních výkonností se neliší od mužského. Ale rozdíly ve váze a velikosti můžeme vysvětlit na základě anatomické uspořádání. Mužský mozek obsahuje více mozkomíšního moku a bílé hmoty mozkové skládající se z dlouhých nervových vláken, která spojují různé oblasti mozku, a tak dochází k rychlejšímu předávání informací. Oproti tomu

ženský mozek obsahuje větší množství šedé hmoty, která obsahuje nervové buňky a dendrity, které spojují sousedící nervové buňky, a tak umožňují ženám rychlé zpracování signálu. Tyto jemné rozdíly je také důležité brát v úvahu, hlavně při vyhodnocování výkonu během kognitivních a dalších testů (Karsten, 2006).

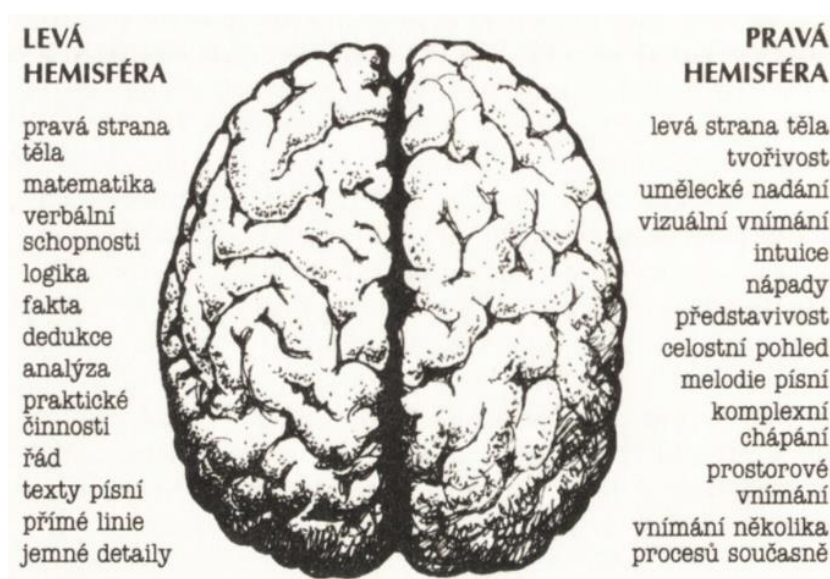
Stavba mozku se u mužů a žen vyvíjela v průběhu milionů let odlišným způsobem. Obě pohlaví přijímají a zpracovávají informace rozdílným způsobem. Muži, ženy jinak vnímají, věří, uvažují, mají odlišné priority a způsoby jednání (Pease, 2010).

Pease (2010, str. 25) na základě výzkumů tvrdí, že: „*Prenatální naprogramování našeho mozku a vliv hormonů určují způsob našeho myšlení a chování.*“

Mozek je rozdělen do dvou polovin, tzv. do dvou hemisfér, a to pravé a levé. V 60. letech zjistil dr. Roger Sperry, že každá hemisféra se zaměřuje na určité úkony, funkce. Má svou specializaci. Tuto specializaci z odborného hlediska označujeme jako hemisférická asymetrie nebo také lateralizace mozku. Levá a pravá hemisféra řídí opačnou stranu lidského těla, tedy do kříže. Levá řídí pravou část těla a pravá řídí levou část těla. Například levá hemisféra je zodpovědná za jazyk a pravá hemisféra ovlivňuje emoce (Renzenti, 2003).

Pease (2010, s. 74) ve své knize rozdělil jednotlivé činnosti a vlastnosti, které spadají buď do levé, nebo do pravé hemisféry. Toto rozdělení můžeme vidět níže na obrázku č. 4.

Obrázek 4 Činnosti a vlastnosti hemisfér



(Zdroj: Pease, 2010, s. 74)

Ženy více než muži používají obě mozkové hemisféry k úkolům vyžadující řečové a jazykové schopnosti. Z toho někteří vědci usoudili, že ženy jsou nadanější v oblasti jazyka a komunikace než muži. V levé hemisféře totiž najdeme sídlo chápání, rozumění, dále funkci intelektuální a duchovní. V pravé hemisféře je sídlo emocí, pocitů a citů (Karsten, 2006).

Dále se dokazuje, že ženy používají své mozky efektivněji než muži. Podle jednoho matematického pokusu se prokázalo, že ženy jsou ekonomičtější počtáři. Během pokusu se měřil elektronický potenciál a látková výměna, které ukázalo, že oblasti spánkových laloků u žen byly průměrně aktivní, avšak u mužů běžely naplno (Karsten, 2006).

Zjistilo se, že v oblasti nervů, které spojují obě mozkové hemisféry, byla tato oblast neboli latinský název splenium (corporis callosi) silnější u žen než u mužů. Z toho vznikla domněnka, že v ženském mozku probíhá mezi hemisférami větší výměna (Karsten, 2006).

U prostorové orientaci zase muži mají podle vědců výhodu, podle výzkumů mají muži lepší prostorové orientační schopnosti než ženy. Prostorová představivost znamená schopnost rozeznávat změny polohy. Tato schopnost je umístěná v pravé hemisféře. Vědci se domnívají, že u mužů se právě pravá mozková hemisféra lépe vyvinula. Po narození jsou chlapci méně zralí než děvčata, a tedy mužské pohlaví musí dozrát a mají na to z hlediska fyziologie mozku dva roky čas, než skončí puberta. V tomto období prý končí proces tzv. lateralizace, znamená specializace mozkových hemisfér (Karsten, 2006).

Lippa (2009) mluví o také o lateralizaci, která určuje rozdíly mezi pravou a levou mozkovou hemisférou. Podle lateralizace mozku mají muži více lateralizovaný mozek než ženy, tedy mají více rozdílné obě poloviny mozku. Tato lateralizace souvisí s vizuálně-prostorovými dovednostmi a řečí. U mužů se pravá hemisféra více zaměřuje na vizuálně-prostorové schopnosti a levá hemisféra na jazyk, komunikaci. U žen jsou, jak prostorové schopnosti, tak řeč více rozptýlené v obou polovinách mozku. Co se týče místního uspořádání schopností v hemisférách, tak například jazykové schopnosti u žen mají své místo více v přední části, avšak u mužů jsou tyto schopnosti po celé levé hemisféře rozptýlené.

Další výzkumy na specifickou diferenciaci hemisfér, zjistily, že v oblasti uší mají muži výkonnější pravé ucho, v případě, pokud jde o porozumění hláskám jazyka. U žen pravé ucho lépe přijímá mimojazykové podněty, např. melodie. U haptiky se pravá ruka u mužského pohlaví ukazuje jako výkonnější než levá, u ženského pohlaví jsou obě ruce na stejné úrovni, jsou stejně schopné (Karsten, 2006).

Karsten (2006) vymezil testy, ve kterých byly na základě různých výzkumů výkonnější ženy než muži a naopak. Ženy lépe obstály v těchto testech:

- testy na rychlost vnímání
- testy na zapamatování vjemů
- testy na vybavování myšlenek a slov
- testy koordinace jemné motoriky
- početní testy.

Muži lépe obstáli v těchto úkolech:

- testy prostorové orientace a mentální rotace
- testy motorických dovedností se zaměřením na cíl
- testy rozeznávání jednoduchých struktur ve složitých útvarech
- testy matematického úsudku (Karsten, 2006).

Podle výzkumu Breedlová a Hampsonová uvádějí tyto anatomické a fyziologické rozdíly v mozku muže a ženy:

- váhový rozdíl mezi pravou a levou hemisférou je u ženy menší než u muže
- ženy mají v pravé hemisféře větší *planum temporale* než muži – tato oblast souvisí s řečí
- v kůře mozkové je objem šedé hmoty a množství mozkových buněk v oblasti komunikačních schopností větší u žen než u mužů
- ve srovnání s ženami jsou u mužů některé oblasti týlního laloku větší odlišnosti mezi pravou a levou mozkovou hemisférou
- ve fázi prenatalního vývoje se u mužů více rozvíjí pravá část prefrontální kůry mozkové a u žen je to zase levá část (Lippa, 2009).

Neuropsycholog Roben Gur vyhodnotil na základě testů činností mozku, že ženský mozek v klidovém stavu pracuje na devadesát procent, avšak u mužského mozku v klidovém režimu utichá sedmdesát procent jeho elektrické aktivity (Pease, 2010).

3.2.2 SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ

Sítnice, která se nachází na zadní straně oční bulvy obsahuje kolem sto třiceti miliónů tyčinek, přijímají světlo a rozeznávají černou a bílou barvu, a sedm miliónů čípků, které zase rozeznávají barvy. V chromozomu X jsou uloženy genetické informace pro čípků. Tím, že ženy mají dva

chromozomy X, mají více typů čípků než muži. Tento fakt vidíme na skutečnosti, že ženy dokážou různými způsoby popsat barvy, např. jako smetanová, kaštanová, vínová a muži rozeznají jen základní barvy (Pease, 2010)

Ženy kromě většího počtu čípků, mají i lepší periferní vidění než muži. Je to z důvodu toho, že ženský mozek je naprogramován jako, aby mohl přijímat informace nejméně z pětáctyřicetistupňového úhlu. To znamená z vlevo i vpravo, nahoře i dole. Periferní vidění u většiny žen se zobrazuje na stoosmdesátistupňovém úhlu. Oči mužů jsou zvyklé na tzv. tunelové vidění, užší vidění, na velkou vzdálenost, skoro jako dalekohled. Ženy tedy mají periferní vidění a muži tunelové vidění. Toto rozdílné vidění souvisí s tím, že kdysi se muži při lovu soustředili na cíl a ženy byly tzv. „ochránkyně“ hnízda, které chránily bezpečí své rodiny (Pease, 2010). Muži vidí lépe za plného světla, ženy zase v pološeru (Janata, 1997).

V oblasti sluchu ženy slyší lépe než muži. Je to také proto, aby žena v noci slyšela pláč dítěte, většinou muži pláč dítěte zaspí. Mозek žen má schopnost oddělovat a třídit zvuky, právě díky této schopnosti dokážou ženy vnímat více rozhovorů naráz. Toto mužský mozek nedokáže, dokáže se soustředit jen na jednu věc, nemůže přijmout telefonní hovor a zároveň být hlasitě puštěná televize. Ženy citlivě vnímají změny v hlasitosti a výšce hlasu, díky tomu snadněji vnímají emocionální změny u dětí i dospělých. Muži v minulosti, co se týče sluchu měli taky výhody. Uměli rozpoznat a napodobovat zvuky zvířat, což pro lov bylo velké usnadnění práce. Mозek mužů není uzpůsoben na zachycování zrakových či zvukových detailů (Pease, 2010).

Janata (1997) ve svém díle uvádí, že ženské pohlaví má lepší sluch, také si lehce zapamatují a zazpívají danou melodii a zpívají snáze dvojhlasně.

S hmatem souvisí kůže, která je tělesným orgánem měřící okolo dvou metrů čtverečných. Kůže obsahuje dva milióny osm set tisíc receptorů bolesti, dvě stě tisíc receptorů chladu a pět set tisíc receptorů doteku a tlaku. Kůže dospělé ženy ve srovnání s muži je minimálně desetkrát citlivější k dotekům a tlakům. Navíc ženská kůže je tenčí a odolnější než mužská kůže. Výzkum řeči těla prokázal, že ženy pocházející ze západní civilizace se při rozhovoru se ženou se navzájem dotknout až šestkrát častěji než muži v totožné situaci (Pease, 2010).

Co se týká chutě, tak lidé mají až deset tisíc chuťových receptorů, díky kterým rozeznáváme minimálně tyto základní chutě: sladké, slané, kyselé a hořké. Na špičce jazyka nalezneme receptory na sladkou a slanou chuť, po stranách jazyka je kyselá chuť a vzadu na jazyku je hořká chuť (Pease, 2010).

V oblasti chutí, jsou ženy dávají přednost sladkostem než muži. Sladkosti vyvolávají v ženském mozku pozitivní hormon, serotonin, který navozuje pocity štěstí (Janata, 1997). Muži zase dávají přednost hořké chuti, proto tak inklinují k pivu (Pease, 2010).

V oblasti čichu jsou ženy citlivější než muži. Nejlépe ženy mají rozvinutý čich v období ovulace a těhotenství (Janata, 1997).

Čich ženy zaznamenává feromony a pižmo, které jsou charakteristické pro muže a tyto pachy se přijímají nevědomě. Žena pomocí čichu dokáže analyzovat stav imunitního systému muže. Pokud mužův imunitní systém je ve stejné úrovni jako ženin, nebo dokonce je silnější, tak ženu takový muž velmi přitahuje a přijde jí atraktivní. Pokud ženin imunitní systém je silnější dotyčného muže, ženu pravděpodobně tento muž nebude přitahovat. Výzkumy zjistily, že ženy dokážou rozdíly v imunitním systému rozlišit během prvních třech sekundách při setkání (Pease, 2010).

Lidské sympatie a antipatie jsou částečně vytýčeny chemickým pachem, který určitá osoba vylučuje. Každý člověk i živočich vylučují ze svých těl svoji individuální vůni a nejde ji potravou nebo tělesnou hygienou odstranit nebo překrýt. Smysly jako čich a chuť jsou propojeny s emocemi (Janata, 1997).

3.2.3 POHLAVNÍ HORMONY A VLIV NA CHOVÁNÍ

„Jsme tím, kým jsme, v důsledku činnosti hormonů. Jsme pouhými chemickými procesy.“
(Pease, 2010, s. 82)

Obě pohlaví vylučují pohlavní hormony, které kromě testosteronu a dalších mužských pohlavních hormonů obsahují také ženské pohlavní hormony, estrogeny (estron, estradiol a estiol) a progesterony. Muži z ženských pohlavních hormonů vylučují jen estradiol, avšak ženy všechny tři výše zmíněné hormony (Renzetti, 2003).

Renzetti (2003) popisuje, že většina lidí by za hlavní rozdíl v chování mezi muži a ženami uvedla agresi, tedy, že muži jsou agresivnější než ženy. Jedno vysvětlení, proč muži jsou agresivnější než ženy, je proto, že vylučují více hormonu testosteronu. Muži vylučují více testosteronu a dalších mužských hormonů a ženy zase více estrogenu a progesteronu. Hladina testosteronu u mužů je v průměru osmkrát vyšší, než mají ženy (Lippa, 2009).

Psycholog James Dabbs podotkl, že testosteron může ovlivňovat pracovní úspěchy. Může podporovat dominanci, odvahu, risk, soutěživost, ale taky vede k lehkomyšlnosti, neopatrnosti,

bezohlednost. Záleží, jakou profesi člověk vykonává. U vrcholových sportů nebo herectví je vyšší hladina testosteronu výhodou, ale např. u sedavého zaměstnání to může být problém (Lippa, 2009).

Míra agrese podle výzkumů může být ovlivněna, a to biologicky a vzděláním. Biologicky se myslí stáří. Stárnutím klesá agrese jak u mužů, tak u žen. Čím vyšší vzdělání, tím menší míra agrese (Rezentti, 2003).

Výzkumníci zjistili, že ženy s vysokou hladinou testosteronu jsou více činorodé, impulzivnější, méně úzkostné, snižují se zábrany. U sociálního chování jsou otevřenější, vřelejší, vyspělejší než ženy s nízkými hladinami testosteronu (Lippa, 2009).

Ženská psychika a chování se mění v závislosti na měsíčních hormonálních změnách. Žena v takovém období je citlivější na jakoukoli změnu, poznámku, kritiku. Dokáže se snadno rozzlobit, má změny nálad, které mohou vést až k depresivnímu ladění. Má nekontrolovatelné chutě na sladká nebo slaná jídla. Fyzické změny, výskyt akné, bolesti hlavy, zadržování vody, tzv. „nateklá“. Tyto stavy značí, že za pár dní přijde menstruace, oficiálně se toto období před menstruací označuje za premenstruální syndrom, zkratka PMS. Stanovisko, že ženská psychika a chování jsou řízeny hormony, je už tu dlouho. Toto tvrzení potvrdila i vědkyně Deborah Blum, která vysvětlila, že slovo androgen pochází z řeckého slova „muž“ a estrogen z řeckého slova „šílenství“ (Rezentti, 2003).

Ženy reagují na každé dráždění (vnitřní i vnější) citlivěji. Proto taky prožívají pocity, emoce intenzivněji. Příkladem může být, že ženy se smějí i brečí při radostné události. Silnější nervové dráždění vyvolává pláč, mírnější dráždění smích (Janata, 1997).

Podle jednoho výzkumu je hormon estrogen u žen potřebný pro vývoj normálních kognitivních schopností. Stejně jako testosteron, tak estrogen má na chování také vliv (Lippa, 2009).

Dále se ukázalo, že když je hladina estrogenu nejvyšší, to je v polovině menstruačního cyklu, tak ženy lépe komunikují – lepší výslovnost, plynulost řeči. Naopak, když je hladina estrogenu nejnižší, doba okolo menstruace, ženy jsou lepší ve vizuálně – prostorových testech (Lippa, 2009).

Estrogen je popisován jako ženský hormon a má důležitou roli pro ženy, protože díky tomuto hormonu je pro většinu žen péče o druhé, o rodinu a domov. Také má utěšující a zklidňující funkci, proto se i tento hormon podává agresivním vězňům, pokud je nutné kontrolovat jejich

násilnické chování. Estrogen také zlepšuje paměť, to je taky vysvětlení, proč ženy po menopauze netrpí s problémy paměti (Pease, 2010).

Progesteron přináší pečovatelské funkce. Žena tento hormon má v sobě, aby dokázala naplnit svou mateřskou úlohu. Když žena spatří dítě, tak se progesteron začíná uvolňovat (Pease, 2010).

Další hormony ovlivňující chování jsou neurotransmiter serotonin a noradrenalin. Serotonin má uklidňovací funkci a noradrenalin napomáhá, abychom v krizové situaci okamžitě reagovali (Renzetti, 2009).

3.3 ROZDÍLY V OSOBNOSTI MUŽE A ŽENY

V téhle podkapitole se zaměříme stručně a obecně na temperament, osobnost, osobnostní rysy, typologie a na závěr rozdíly ve vnímání, sociálním chování mezi muži a ženami. Dali jsme jen pozornost těm rozdělením a vymezením, které přímo nebo nepřímo souvisí s prací, výkonem, reagováním lidí na pozici asistenta pedagoga.

3.3.1 TEMPERAMENT

Temperament tvoří psychologický základ osobnosti. Projevuje se zejména na úrovni charakteristik psychických i behaviorálních projevů. Temperament osobnosti je stabilní a poměrně málo ovlivnitelný vnějšími vlivy a okolím, například učením (Vágnerová, 2010).

V daleké minulosti se už vymezovali různé osobnostní typy, příkladem jsou antičtí Řekové Hippokrates (460-370 let př. n. l.) a Galenos (130-201 let př.n.l.), kteří rozdělili čtyři temperamentové kategorie. Tyto čtyři temperamenty byly určeny na základě převahy určité tělesné tekutiny (žluč, krev, hlen, černá žluč), představující jeden ze čtyř živlů, ze kterých byl vytvořen svět. Žluč odpovídá vodě, krev vzduchu, hlen vodě a černá žluč zemi. Názvy těchto temperamentů jsou choleric, sangvinik, flegmatik a melancholik (Vágnerová, 2010).

Český filozof a psycholog J. Durdík (1837–1902) popsal tyto jednotlivé temperamenty následovně: „*Sangvinik jest tedy člověk vlhký a teplý, člověk vzduchu, fučidlo, choleric je suchý a teplý, člověk ohně, prchlivec, melancholik suchý a chladný, člověk země, tajemný a zahlobaný jako ona, flegmatik vlhký a chladný, člověk vody, nabubřelý, slizovatý.*“ (Vágnerová, 2010)

Tabulka 3 Vymezení čtyř temperamentů podle Hippokratese a Galenose

| | Chladno | Teplo |
|-------|---|---|
| Sucho | MELANCHOLIK země podzim černá žluč těžkokrevnost dospělost | CHOLERIK oheň léto žluč horkokrevnost mládí |
| Vlhko | FLEGMATIK voda zima hlen chladnokrevnost stáří | SANGVINIK vzduch jaro krev lehkokrevnost dětství |

(Zdroj: Smékal, 2009, s.191)

V aktuálním pojetí temperamentu se také vychází z biologických a psychických charakteristik, ale činí tak na vyšší úrovni poznání. Novější teorie temperamentu také vychází z hodnocení obecnějších neurofyziologických funkcí, například rozdílné potřeby stimulace nebo ze vztahu k odměně a trestu (Vágnerová, 2010).

Americký psychiatr C. R. Cloninger v rámci biosociální teorie osobnosti určil čtyři základní temperamentové dimenze – novelty seeking, harm avoidance, reward dependence, persistence – které se vztahují ke způsobu reagování (Cloninger, 2000). Všechny čtyři dimenze nesou znaky, které definují temperament – má biologický základ, je poměrně trvalou charakteristikou a projevuje se za všech okolností. Jsou to vlastnosti, které mají ve společnosti normální rozložení a přes ně můžeme zhodnotit temperamentové rozdíly různých lidí (Vágnerová, 2010). Nyní stručně popíšeme tyto čtyři základní temperamentové dimenze (Vágnerová, 2010):

1. **Novelty seeking** znamená vyhledávání nových a silných zážitků. Tito lidé jsou aktivní, zvědaví, neukáznění, impulzivní, riskující. Mají tendenci jednat rychle a aktivně. Rádi se zapojují do věcí, které jim přinesou dobrodružství.
2. **Harm avoidance** projevuje se vyšší opatrností, nedůvěřivostí a sklonem k vyhýbání se jakýmkoli nepříjemnostem. Lidé mají zvýšenou tendenci vnímat ohrožení, jsou bojácní, negativní, stydliví, neprůbojní.

3. **Reward dependence** znamená závislost na odměně. Značí vrozenou tendenci reagovat intenzivněji a usilovněji na podnět, který má odměňující charakter. Takoví lidé jsou společenšší, přizpůsobiví, chtějí být pozitivně hodnoceni.
4. **Persistence** je charakterizována jako míra vytrvalosti a stability, která se projevuje stálou a vytrvalou činností bez ohledu na případně vzniklou únavu, frustraci. Tito lidé disponující touto tendencí bývají perfekcionistačtí, pilní, dokáží vzdorovat rušivým vlivům.

3.3.2 OSOBNOST

„Každý člověk je v něčem stejný jako všichni ostatní lidé, v něčem jako někteří lidé a v něčem jiný než ostatní.“ C. Kluckhohn, A. H. Murray

Slovo osobnost psychologický slovník vymezuje jako celek duševního, vnitřního života člověka. Pochází z latinského slova „persona“ a původně znamenala masku, později byl tento význam změněn na stálý typ, charakter, role člověka (Hartl, 2000).

Vágnerová (2010) charakterizovala osobnost jako komplexní a poměrně stabilní soustavu, který funguje jako celek. Je složena ze vzájemně propojených tělesných a psychických vlastností a reaguje na různé situace a podněty. Osobnost definuje určitý způsob chování, prožívání, vnímání.

Rozvoj osobnosti je závislý jak na vnitřních, tak vnějších faktorech. Základ osobnosti je geneticky daný a podléhá anatomii a fyziologii mozku (Vágnerová, 2010).

Funder (in Lippa, 1997, s. 35) definoval osobnostní vlastnosti jako: *„...vnitřní faktory, částečně určené zkušeností a částečně dědičností a fyziologií, které u daného jedince způsobují charakteristické vzorce myšlení, pocitů a chování.“*

N. I. Rejnvaldová (In Smékal, 2009) charakterizovala pět klíčových charakteristik osobnosti. Tvrdí o nich, že všechny tyto charakteristiky se tvoří a upevňují v opakovaných činnostech člověka a tím jsou predispozicemi k odpovídajícím úkonům. Jsou to:

- Prosociální orientace – schopnost vnímat potřeby, přání jiných lidí, ochota ke spolupráci, nabídka pomoci.
- Pracovitost – směřování k aktivní produktivní činnosti, uspokojení z výsledku své práce.

- Zvědavost – poznávat, co nejhluběji a nejobširněji různé stránky skutečnosti neboli potřeba po poznání.
- Estetická vytříbenost – schopnost vidět a ocenit krásu v okolních skutečnostech.
- Organizovanost – plánování, dokončit rozdělané dílo.

3.3.3 STRUKTURA OSOBNOSTI – OSOBNOSTNÍ RYSY

Osobnostní rysy, respektive vlastnosti, jsou zobecňující charakteristiky, které umožňují vyjádřit individualitu osobnosti jedince a také jeho rozdílnost od ostatních lidí. Struktura osobnosti označuje soubor základních osobnostních vlastností a jejich uspořádání (Vágnerová, 2010).

Ve 20. – 30. letech 20. století se začaly vytvářet první teoretické studie o psychologických typologiích. Cílem bylo představení základních rysů osobnosti (Vágnerová, 2010). V 80 letech minulého století, psychologové, kteří se zabývají osobností člověka, se shodli na tom, že v lidské osobnosti, můžeme najít pět vlastností. Tyto vlastnosti daly do jednoho uceleného názvu, a to „Velká pětka.“ Do Velké pětky patří tyto vlastnosti: extroverze, příjemnost, svědomitost, neuroticismus a otevřenost ke zkušenosti. Tyto vlastnosti v sobě nesou dále velké množství podfaktorů (Lippa, 1997).

Tabulka 4 Velká pětka a její podfaktory

| | |
|----------------------|-------------|
| Neuroticismus | |
| neklidní | klidní |
| zranitelný | odolný |
| nejistý | jistý |
| Extroverze | |
| samotářský | společenský |
| tichý | mnohomluvný |
| inhibovaný | spontánní |
| Otevřenost | |
| konveční | originální |
| bojácny | odvážný |
| konzervativní | liberální |
| Příjemnost | |
| popudlivý | srdečný |

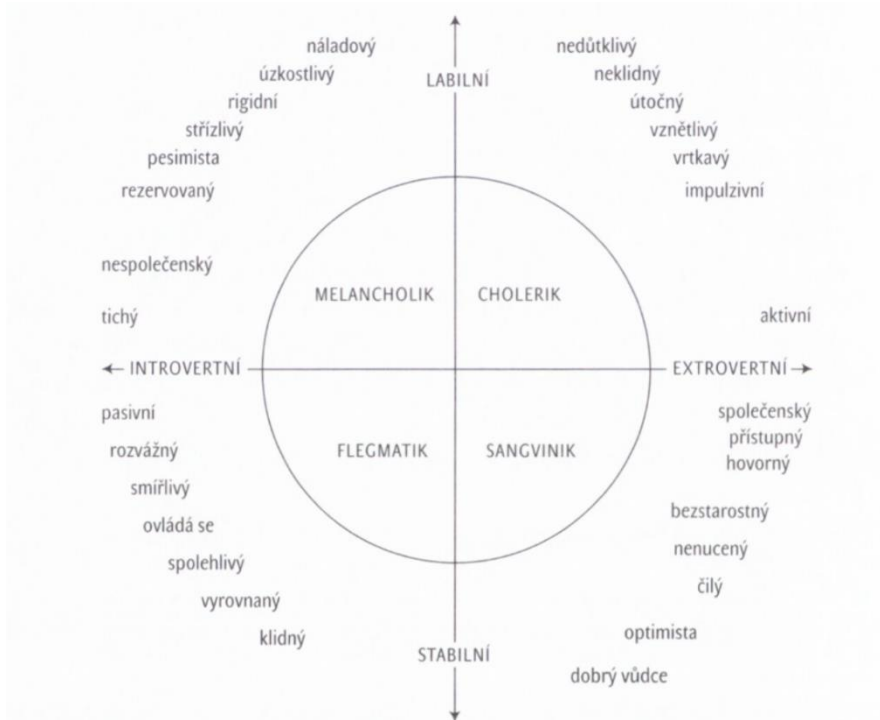
| | |
|--------------------|------------|
| necitelný | soucitný |
| sobecký | nesobecký |
| Svědomitost | |
| beztarostný | opatrný |
| nespolehlivý | spolehlivý |
| nedbalý | svědomitý |

(Zdroj: Smékal, 2009, s. 375)

Nakonec se všichni badatelé shodli na tom, že extraverte – introverte a neuroticismus – emoční stabilita jsou nejdůležitější osobnostní dimenze, které jsou obecně přijímány (Vágnerová, 2010). Podle německého psychologa H. J. Eysencka (1916 – 1997) je osobnost hierarchicky organizovaným systémem osobnostních dimenzí. Předpokládal, že osobnost můžeme charakterizovat podle extraverte – introverte, neuroticismu – emoční stability a psychoticismu – sociability. Za další důležitou kategorii, která ovlivňuje chování, reagování, považoval inteligenci. Inteligence určuje rozdíly ve způsobu reagování (Vágnerová, 2010). Stručné vysvětlení osobnostních dimenzí:

- A. Extraverte – introverte** obsahuje aspekty, které se projevují k okolí, ve vztahu k lidem.
- B. Neuroticismus – emoční stabilita** se projevuje hlavně v oblasti emočního prožívání a hodnocení okolního světa.
- C. Psychoticismus – sociabilita** jde o soubor vlastností, které souvisí se schopností se přizpůsobení společnosti. Projevuje se ve vztahu k lidem i k okolnímu světu se schopností se přizpůsobit okolním pravidlům, normám společnosti (Vágnerová, 2010).

Obrázek 5 Základní dimenze osobnosti od Eysencka



(Zdroj: Vágnerová, 2010, s. 100)

Smékal (2009, s. 382 – 385) vymezuje několik typologických přístupů k osobnosti. My jsme vybrali ty, které mohou souviset s pracovním výkonem, reagováním lidí na pozici asistenta pedagoga.

1. Typologie základních životních orientací podle P. Teilhard de Chardina

Tento jezuita, teolog, filozof, palentolog usuzuje, že lidé mají tři základní postoje k životu. Tyto tři postoje přirovnal v následující citaci (Smékal, 2009, 382):

„Vezměte si skupinu výletníků, kteří se vydali na výstup k obtížnému vrcholku. Po několika chvílích se ve skupině začne vydělovat trojí druh lidí.

Jedni litují, že vůbec opustili chatu. Únava a nebezpečí cesty jim nepřipadají přiměřené k ceně, kterou přikládají k úspěchu. Rozhodují se k návratu zpátky.

Jiné nemrzí, že šli. Slunce svítí, je krásný rozhled. Ale proč vystupovat ještě výš? Není lepší užívat hor právě tam, kde jsme – uprostřed louky či lesa?“

A natáhnou se do trávy či zkoumají okolí a očekávají hodinu oběda.

A konečně jiní, praví alpinisté, nespouštějí z očí vrcholku, které se zařekli zdolat. Jdou dále kupředu.

Unavení – světáci – nadšenci.“

P. Teilhard de Chardin dále podrobněji vymezil jednotlivé typy.

- A. **Unavení** neboli **pesimisté** – nalézají štěstí v klidu. Svůj život považují za chybu, vše kritizují, všude vidí chybu. Jsou obrácení do minulosti.
- B. **Světáci** neboli **prožitkáři** – nalézají štěstí v prožitku. Řídí se heslem: „*Žij zde a nyní.*“ Prožívají přítomný okamžik naplno, ale nesnaží se do něčeho zasahovat, něco zlepšovat či měnit.
- C. **Naděšenci** neboli **optimisté** – nalézají štěstí v procesu, v růstu, v cestě vpřed. Žijí dobrodružstvím, poznáváním. Tyto lidé se nebojí problémů, překážek. (Smékal, 2009)

2. Typologie podle konkrétnosti přístupu k úkolům a situacím života

Rozlišují se tři typy lidí podle jejich vztahu k úkolům a organizaci času, jsou to stratégové, taktici a operacionalisty.

- A. **Stratégové** – nejlepšího výkonu dosahují, když mohou pracovat s dlouhodobou perspektivou. Prožívají čas svého života jako nepřetržitý tok.
- B. **Taktici** – chápou život jako sérii střídajících se cest. Ve vztahu k úkolům se nachází někde mezi strategy a operacionalisty.
- D. **Operacionalisté** – jsou zcela ve vleku situací, často si neví rady s novými situacemi. Jsou rády vedeny. Život je pro ně navzájem se křížujících a zaplétajících se cest. (Smékal 2009)

3. Typy psychické plastičnosti

Psychická plastičnost je individuální schopnost, která vymezuje snadnost přijímání určitých sociálních rolí, lehkost osvojování zkušeností, vytváření a transformace dovedností, návyků a vědomostí. Ukazuje, jak je člověk otevřený změnám. Polská psycholožka N. Han-llgiewiczová dokázala existenci čtyř typů psychické plastičnosti.

- A. **Typ zvykový (automatický)** – bývá málo sebekritický, egocentrický. Dostává se do konfliktu s okolím kvůli svému jednání, projevuje se s jistou setrvačností a nepružností. V myšlení se také projevuje stereotypně. Je si jistý ve známých, opakujících se situacích, které nevyžadují náročné rozhodování. Vybírá si mechanické zaměstnání, které jsou charakteristické opakujícími se činnostmi.

- B. Typ ovlivnitelný (sugestibilní)** – na podněty z okolí reaguje živě a přirozeně. Vztahy navazuje lehce. Přijímá dobré i špatné vlivy, záleží koho přijímá za vzor. Velmi dá na názory z okolí, na pochvaly. Je silně emocionální. Snadno se nadchne, ale má sklon nedotáhnout věci do konce, sklon k přelétavosti a nestálosti.
- C. Typ vypočítavý (kalkulativní)** – bývá realistický, v životě se řídí pevnými zásadami. Má smysl pro povinnost, pro pečlivé provádění úkolů, stálost a vytrvalost. Musí mít před sebou vytýčený cíl a určitou odměnu, zisk.
- E. Typ ideový** – na morální podněty je citlivý a vnímavý. Dává přednost ideálním a hypertelickým hodnotám. Má silně vyvinutý smysl pro spravedlnost a nekompromisnost. (Smékal, 2009)

3.3.4 ROZDÍLY V CHOVÁNÍ MUŽŮ A ŽEN

Chování mužů a žen ukazuje na jejich charakteristické rysy, schopnosti a vlastnosti. Tyto rysy mohou pocházet jak z vrozených biologických faktorů, tak ze zkušeností, které člověk získá životem (Lippa, 2009).

Provedlo se několik výzkumů na to, zda se liší muži a ženy ve vlastnostech Velké pětky, které výše zmiňujeme. Zjistilo se, že největší pohlavní rozdíly se našly v podfaktorech extroverze a příjemnosti. Muži podle jsou asertivnější, vyhledávají více vzrušení (složka extroverze), jsou šikovnější (složka svědomitosti), jsou více otevření novým myšlenkám (složka otevřenosti). Ženy jsou zase úzkostnější (složka neuroticismu) a mají vyšší výsledky v podsložkách příjemnosti, jsou výrazně útlocitnější než muži (Lippa, 2009).

Co se týče výzkumů ohledně ochoty pomoci, tak překvapivě muži jsou na tom lépe než ženy, i přesto, že ženy uvedly, že se cítí být empatictější a citlivější. Výsledky mohou být zkreslené tím, že se studie často zaměřují na nebezpečnější výkony pomoci, například pomoc při požáru a každodenní běžnou formu pomoci vynechají. Zjistilo se, že muži jsou více ochotni pomáhat než ženy, zvláště v případech, když jsou pozorováni nebo pomáhají přímo samotným ženám (Pospíšilová, 2015).

V oblasti morálního chování ženy více přijímají společenská pravidla, normy, tradice, zvyky a jsou přesvědčeni o jejich správnosti. Dávají přednost jasným definicím toho, co je správné, špatné, mravní, nemravní, spravedlivé nebo nespravedlivé. Mužům chybí to přesvědčení o správnosti něčeho, mají na věci, pravidla relativistický náhled. Ženy více jednají podle

většinové společnosti, kolektivního svědomí, a tím jsou více závislé na společenských pravidlech, naopak muži jednají podle vlastního svědomí (Janata, 1997).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

V teoretické části jsme vymezili, kdo je asistent pedagoga, jaká je jeho práce, vztahy asistenta pedagoga s třídním učitelem, žákem se SVP, intaktními žáky a rodiči. Dále jsme se zaměřili na ženu a muže jako dvě rozdílné bytosti s odlišnou biologickou stavbou, odlišným vnímáním, myšlením a sociálním jednáním.

V praktické části se zaměřujeme na sběr dat, její následnou analýzu a vyvozování závěrů. Výzkumným problémem této práce je hledání a porovnání rozdílů a shod u mužů a žen na pozici asistenta pedagoga. V této části si dále určíme výzkumné cíle, metody sběru dat a charakteristiku výzkumného vzorku.

4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY

Hlavním výzkumným cílem této bakalářské práce je vyzkoumat, jaká je motivace pro výběr povolání asistenta pedagoga, dále najít a porovnat shody a rozdíly ve zkušenostech mezi muži a ženami, kteří pracují nebo pracovali na pozici asistenta pedagoga.

Pomocí dílčích cílů jsme si rozdělili hlavní cíl na jednotlivé oblasti zkoumání. Tyto oblasti nám dávají kostru, co je zapotřebí zjistit či popsat, abychom získali dostatek informací, dat pro stanovení výsledků a závěrů tohoto výzkumu. S těmito dílčími cíli pracujeme:

- zjistit motivaci pro výběr povolání asistenta pedagoga
- porovnat očekávání mužů a žen před nástupem na tuto pozici
- zjistit poskytnutí potřebných informací ze strany školy před nástupem AP
- porovnat emoční a psychické prožívání mužů a žen po nástupu na tuto pozici
- zjistit pracovní povinnosti, jaké má AP
- zjistit a porovnat psychické a fyzické zvládání mužů a žen na pozici AP
- popsat a porovnat vztahy AP s učiteli a rodiči,
- zjistit názor na inkluzi,
- zjistit názor na kvalifikační předpoklady AP
- popsat osobnostní předpoklady asistenta pedagoga podle mužů a žen,
- zjistit výhody muže a ženy na pozici AP
- zjistit spokojenost či nespokojenost ve finančním ohodnocení práce AP

- zjistit zkušenost se supervizí u mužů a žen na pozici AP
- zjistit a porovnat činnosti volného času u mužů a žen na pozici AP

Výzkumné otázky plní dvě základní funkce, a to pomáhají výzkumu, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli a představuje cestu, jak výzkum vést. Výzkumné otázky musí být podle stanoveného cíle a problému (Švaříček a Šedová, 2014).

S ohledem na stanovený cíl jsme stanovili výzkumné otázky pro dvě oblasti, a to oblast motivace a oblast zkušenosti. Otázky jsou formulovány tak, abychom zjistili ty faktory ovlivňující motivaci pro výběr tohoto povolání a faktory, které ovlivňují získané zkušenosti v průběhu práce asistenta pedagoga. A tyto faktory následně porovnali s cílovou skupinou, tedy s muži a ženami, kteří se setkali s touto prací.

Výzkumné otázky na oblast motivace:

1. Co motivuje muže a ženy pro výběr povolání asistenta pedagoga?
2. Byli respondenti řádně o všem informováni před nástupem?
3. Jaké byly začátky (první měsíc) od nástupu na toto povolání?
4. Jaký by měl mít AP charakter?

Výzkumné otázky na oblast zkušenosti:

5. Přináší opravdový přínos inkluze?
6. Stačí akreditovaný kurz pro vykonávání práce AP?
7. Vykonávají AP práci nad rámec svých povinností?
8. Je dostatečně finančně ohodnocena vykonaná práce AP?
9. Jakým způsobem ovlivňuje práci druh postižení svěřeného žáka na psychické a fyzické zvládání muže a ženy?
10. Setkali se respondenti se supervizí, případně jakým způsobem nabírají nové síly?
11. Je základem úspěšně odvedené práce dobrá spolupráce AP s učiteli a rodiči?
12. Jaké metody obě pohlaví volila při problémovém chování svěřeného dítěte?
13. Jaké jsou výhody muže a ženy na pozici AP?

4.2 LIMITY VÝZKUMU

V průběhu výzkumu se vyskytly situace, které je možné považovat za limity, které ovlivnily průběh a podobu výzkumu. Jedna z hlavních situací, která ovlivnila průběh, a hlavně formu sběr dat, byla nákaza Covid-19 a protiepidemická opatření. Mezi hlavní zákazy, která znemožňovaly setkávání tváří v tvář, bylo setkávání dvou a více cizích osob a pohyb v cizích okresech.

Stanovení limitů zařazujeme do třech oblastí: limity na straně výzkumníka, na straně účastníku, na straně metody.

1. LIMITY NA STRANĚ VÝZKUMNÍKA

- Výzkum prováděl poprvé ve svém životě
- Taktéž s metodami analýzy dat se dřív nesetkal, pracoval s nimi poprvé
- Zachování neutrality, objektivnosti
- Pobyt a působení v jiném okresu
- Onemocněním nákazou Covid-19

2. LIMITY NA STRANĚ RESPONDENTŮ

- Aktuální rozpoložení respondentů může zkreslit výsledek setkání.
- Dialogický rozhovor se může změnit na monologický.
- Během setkání se mohou projevit předsudky, vzájemné sympatie a antipatie.
- Pobyt a působení v jiném okresu.
- Technické vybavení.
- Onemocněním nákazou Covid-19

3. LIMITY NA STRANĚ METODY

- Jedná se o kvalitativní výzkum, hlavní jsou rozhovory a alternativní online rozhovory kvůli pandemii Covid-19.
- Správně zvolené metody vyhodnocení sběru dat.

5. METODOLOGIE

Pro svou výzkumnou práci jsem si vybrala kvalitativní přístup. Metodolog Creswell (In Hendl, 2016, s. 46) definoval kvalitativní výzkum tímto způsobem: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*“.

Hlavní složky kvalitativního výzkumu jsou údaje, analytické postupy a písemné nebo ústní výzkumné zprávy. Zdroje pro kvalitativní výzkum můžeme vzít prostřednictvím rozhovoru a pozorování, ale můžeme také použít knihy, dokumenty, videozáznamy a další. Prostřednictvím analytických postupů docházíme k závěrům, k výsledkům výzkumu. Analyzovat zdroje můžeme přes kódování, nestatistické pořizování výběrů, psaní protokolů a vytváření schémat vztahů mezi pojmy (Strauss, 1997).

Cílem kvalitativního výzkumu je hluboce proniknout do konkrétního případu a objevit nové souvislosti. Aby výzkumník pronikl do případu hlouběji, měl by se zkoumanými osobami navázat bližší kontakt. Jedině tak může proniknout do zkoumané situace, pochopit a popsat ji. Výzkumník tedy v kvalitativním šetření používá hlavně metody, kdy může být se zkoumanými osobami tváří v tvář, jedná se hlavně o interview nebo pozorování. V kvalitativní výzkum své závěry uvádí ve slovní (nečíselné) formě. Jedná se o popis, který je výstižný a podrobný (Gavora, 2010).

5.1 METODY SBĚRU DAT

Pro sběr dat kvalitativního výzkumu jsme využili strukturovaný rozhovor. Strukturovaný rozhovor se uskutečnil, jak osobně, tak online (telefonicky nebo psanou formou).

5.1.1 STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Hlavní důvod výběru tohoto typu rozhovoru bylo přizpůsobení výzkumu pandemické situace kvůli šířící se nákaze COVID-19. Sběr dat se z větší části dělal na dálku, proto musel být přesně stanovený počet a struktura otázek.

Kvalitativní rozhovor vyžaduje citlivost, zručnost, koncentraci, dovednost, interpersonální porozumění a disciplínu. Je nutné před rozhovorem stanovit obsah otázek, jejich formy a pořadí,

také možnou délku rozhovoru. Důležité je věnovat pozornost začátku a konci rozhovoru. Na začátku rozhovoru je potřebné prolomit možné psychické bariéry a obstarat souhlas, že dotazovaný souhlasí se záznamem. Konec rozhovoru nebo loučení je při kvalitativním výzkumu důležitý, můžeme ještě získat další důležité informace (Hendl, 2016).

Miovský (2006) uvádí, že informovaný souhlas s účastí ve výzkumu patří do obecného pravidla, které říká, že výzkum s mí být uskutečněn pouze s osobami, kteří udělili tento souhlas. Účast na výzkumu je striktně dobrovolná. Účastník z informovaného souhlasu musí chápat povahu, důsledky použitého výzkumného modelu a současně si uvědomuje rizika, výhody a nevýhody, které mu z účasti ve výzkumu pro něho plynou.

Strukturovaný rozhovor má předem vypracované otázky. Takový rozhovor může být brán jako ústní dotazník (Gavora, 2010).

V oblasti typů otázek, rozeznáváme volné, polouzavřené a uzavřené otázky (Reichel, 2009). V rozhovoru jsme použily volné otázky. Volný typ otázek znamená, že respondent nemá na výběr z předem daných odpovědí. Tento typ otázek nechává respondentovi zcela volný prostor pro vyjádření svého pohledu, svých zkušeností na zkoumanou věc. Toto je velká výhoda, protože každý se může vyjádřit tak, jak uzná za vhodné. Tento typ otázek je typický pro kvalitativní výzkum (Reichel, 2009).

Nevýhoda strukturovaného dotazníku je, že předem stanovená forma rozhovoru, stanovený přesný počet otázek a pořadí brání, aby rozhovor probíhal v přirozeném komunikačním prostředí a případně získal větší a bohatší množství dat (Reichel, 2009).

Miovský (2006, s. 162) definoval strukturovaný rozhovor takto: „...*má pevně dané schéma, které je pro tazatele závazné a neumožňuje mu příliš velké změny či úpravy. Pořadí a znění otázek je fixované.*“

Důležité je formulovat otázky tak, aby ověřovaly výzkumný cíl. Na rozhovor je nutné se připravit. Příprava by měla obsahovat:

- vymezení problému,
- stanovení vzorku respondentů,
- stanovení typu rozhovoru a příprava jeho plánu,
- formulace okruhů otázek,
- zaměření se na samostatné otázky (Švarcová – Slabinová, 2005).

Existuje i speciální forma rozhovoru, a to telefonní interview, který má výhodu, že výzkumník a respondent se nemusí setkávat na určitém místě, tak ušetří náklady na cestu, dále může získat zdroje od osob, kteří by z různých důvodů (např. žijí v zahraničí) nemohli zapojit nebo vyjádřit svůj názor a pro respondenta tato forma rozhovoru představuje určitou ochranu. Nevýhodou při telefonním interviewu je fakt, že nevidíme neverbální projevy účastníka a případně nemůžeme na ně reagovat (Miovský, 2006).

Patton (In Hendl, 2016) vymezil šest typů otázek, které je možné použít při rozhovoru:

- otázky o zkušenostech a chování,
- otázky o názorech a hodnotách,
- otázky o pocitech,
- otázky o znalostech,
- otázky o vnímání,
- otázky demografické a kontextové.

V tomhle výzkumu jsme použili otázky na zkušenosti, chování, názory, hodnoty, pocity, vnímání, demografické a kontextové.

Když to ještě dovolovala situace, tak menší polovina rozhovorů byla uskutečněna osobně. Místo konání bylo vždy přizpůsobeno respondentovi, aby se cítil, co nejvíc bezpečně a pohodlně. Na přání dotazovaných byly dva rozhovory provedeny přímo v místě bydliště respondentů a další dva se uskutečnily v kavárně. Zbylé rozhovory se uskutečnily online formou, a to mluvenou i psanou. Při telefonickém rozhovoru byly použity aplikace Skype a Zoom. Když respondent nemohl ani telefonickou formou se účastnit rozhovoru, byl mu přepsán otázkami (Příloha 2) poslán psanou formou v textovém procesoru Microsoft Word. Než se samotný rozhovor uskutečnil byl dotazovanému vysvětlen výzkumný cíl bakalářské práce, udělení souhlasu se zapojením do výzkumu (Příloha 1), s povolením zvukového záznamu rozhovoru. Na zhotovení záznamu z rozhovoru jsme použili mobilní telefon, ve kterém byla aplikace diktafon a písemné odpovědi jsem zpětně získala prostřednictvím výše zmíněného textového procesoru. Pro účely následné analýzy se rozhovory z diktafonu doslovně přepsaly do písemné podoby. Rozhovory se uskutečnily v období 1. 02. 2020 do 5. 03. 2021. Tato delší období pro získání dat souviselo se šířením nákazy Covid-19 a také s hledáním a kontaktováním respondentů. Někteří z nich při původním souhlasu o poskytnutí rozhovoru, následně odmítli se výzkumu účastnit.

5.2 METODY ANALÝZY DAT

5.2.1 METODA VYHLEDÁVÁNÍ A VYZNAČOVÁNÍ VZTAHŮ

Jedná se o metodu kvalitativního výzkumu, která je založena na mnoha pravidlech. První z nich je vyhledávání, identifikace a popis vztahů, o kterých nás jasně informují respondenti výzkumu. Ti ve svých sdělených informacích uvádějí jevy do vztahů. Úkolem výzkumníka je popsat, jakým způsobem respondent dané vztahy chápe. Druhým principem je hledání společného mezi proměnnými, na základě interních či externích kontextů. Je třeba pracovat s pohledy na vztahy, jak ze strany účastníka výzkumu, tak s názory samotného výzkumníka (Miovský, 2006).

5.2.2 METODA VYTVÁŘENÍ TRSŮ

Metoda vytváření trsů slouží převážně k tomu, abychom seřadili určité kvalitní získané informace do skupin podle daných charakteristik, např. místa, případů nebo jevů. Skupiny neboli trsy, se tvoří na základě stejných paralel mezi danými informacemi. Následně vzniknou širší kategorie, které jsou sdruženy četnějšími znaky či jsou konkrétněji uspořádány. Společným znakem se stává překryv, který rozlišujeme na tématický, časový, personální a prostorový (Miovský, 2006).

5.2.3 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ

Miovský (2006) charakterizoval kódování jako činnost, kdy přiřazujeme klíčová slova nebo symboly k částem textu, tak aby byla snadnější práce s těmito částmi a bylo možné přes kódy pracovat s většími významovými celky. Jednoduše řečeno kódováním označujeme proces identifikace a systematické označování významových celků podle stanovených kritérií.

„Kódování znamená stále srovnávání fenoménů, případů, pojmů atd. a formulaci otázek ohledně textu (proces nepřetržitého srovnávání). Přitom se k částem empirického materiálu přiřazují označení neboli kódy, které jsou nejdříve pojmově velmi blízké textu a později se stávají stále abstraktnější.“ (Hendl, 1999, s. 195)

Postup při otevřeném kódování je takový, že analyzovaný text rozdělíme na jednotky (koncepty), které představují slova, sled slov, věty, odstavce. Ke každé takto vzniklé jednotce určíme kód neboli označení. Kód znamená slovo nebo frázi, která vyjadřuje určitý typ a odlišuje jej od ostatních kódů (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Při volbě kódu si můžeme pomoci kladením návodních otázek. Zde představíme návodné otázky podle Flicka (In Švaříček a Šed'ová, 2014):

- | | |
|------------------|---|
| 1. CO? | Co je tématem promluvy? |
| 2. KDO? | O jaké osoby jde? V jakých rolích vystupují? |
| 3. JAK? | Které vlastnosti jevu jsou zmiňované nebo zamlčované? |
| 4. KDY? | Časový interval. |
| 5. JAK DLOUHO? | Jaký je čas trvání? |
| 6. KDE? | Kde a v jakém prostoru je dění lokalizováno? |
| 7. JAK MOC? | Frekvence? |
| 8. JAK SILNĚ? | Jaká je intenzita jevů a jejich vlastností? |
| 9. PROČ? | Jaké jsou příčiny? |
| 10. KVŮLI ČEMU? | S jakým záměrem aktéři jednají? |
| 11. POMOCÍ ČEHO? | Jaké jsou strategie k dosažení cíle? |

Po určení kódů jsme vytvořili jejich seznam a následně jsme tento seznam převáděli do konceptů. Dále jsme seznamy kódů a konceptů kategorizovali a pro lepší přehled zaznamenali graficky, viz v části analýza a interpretace dat.

5.2.4 METODA PROSTÉHO VÝČTU

U metody prostého výčtu může nastat diskuse, zda se jedná o kvalitativní, či kvantitativní přístup. Určujeme vlastnosti daného jevu, který se týká jeho častého výskytu, intenzity, frekvence či poměru s odlišným jevem (Miovský, 2006).

5.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výběr respondentů pro tento výzkum byl záměrný, soustředil se na cílovou skupinu mužů a žen, kteří pracují anebo pracovali na pracovní pozici asistenta pedagoga. Bylo osloveno deset žen a osm mužů převážně žijící na Moravě, ale dva respondenti byli z Čech, z Prahy. Z deseti žen byla každá ochotná spolupracovat a účastnit se výzkumu, nakonec se jich opravdu zúčastnila polovina a z osmi mužů se spolupracovalo s pěti.

Byla použita metoda sněhové koule, která funguje na základě doporučení dalších možných respondentů již od zkoumaných jedinců (Hendl, 2016).

Tabulka 5 Základní informace o respondentech

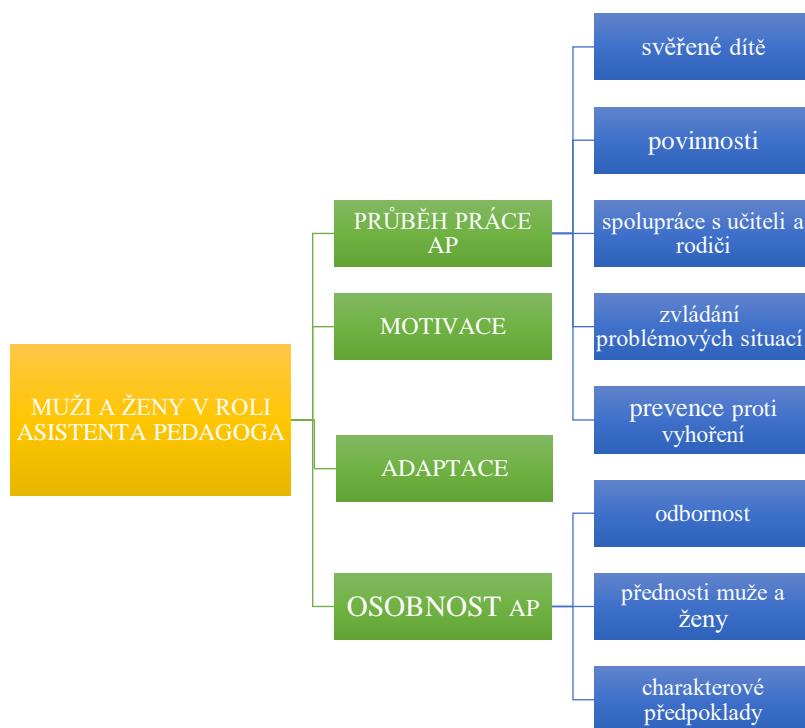
| Pohlaví | Věk | Nejvyšší dosažené vzdělání | Práce před nástupem | Odpracovaný čas na pozici asistenta pedagoga | Škola |
|------------|--------|---|---|--|--------------|
| R1 Žena | 36 let | SŠ s maturitou, Kurz AP Nyní studující VŠ, obor speciální pedagogika – vychovatelství | Žádná jiná pracovní zkušenost | 9 roků | MŠ speciální |
| R2 Žena | 23 let | SŠ obchodní akademie – veřejno-správní činnost Kurz AP Nyní studující VŠ, obor vychovatelství | Kontrolor kvality ve firmě | 3 roky | ZŠ 1. stupeň |
| R3 Žena | 24 let | VŠ, Bc., sociální pedagogika | Účetní a administrativa | 3 roky | ZŠ 1. stupeň |
| R4 Žena | 24 let | VŠ, Mgr., speciální pedagogika – poradenství | Brigády nesouvisející s vystudovaným oborem | Půl roku | ZŠ 1. stupeň |
| R5 Žena | 26 let | VŠ, Bc. Speciální pedagogika | | 4 roky | ZŠ 1. stupeň |
| R6 Muž | 24 let | SŠ, kurz AP, nyní studující VŠ, obor učitelství na prvním stupni Kurz AP | Brigády související s prací s dětmi – fotbalový trenér, vedoucí na táborech | 1 rok | ZŠ 1. stupeň |

| | | | | | |
|------------|--------|---|---------------------------------------|--------|--|
| R7 Muž | 23 let | VŠ, Bc. Speciální pedagogika – vychovatelství | Vychovatel v družině | 2 roky | Osmileté gymnázium |
| R8 Muž | 32 let | VŠ, Mgr. Speciální pedagogika | Osobní asistent v sociálních službách | 7 let | ZŠ speciální 2. stupeň |
| R9 Muž | 56 let | Střední průmyslová škola hutní Kurz AP | Pracovník hutního závodu Vítkovice | 4 roky | ZŠ 1. stupeň |
| R10 Muž | 53 let | SŠ Kurz AP | Dolní měřič, geolog | 4 roky | ZŠ speciální a jednoletá praktická škola |

6. ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

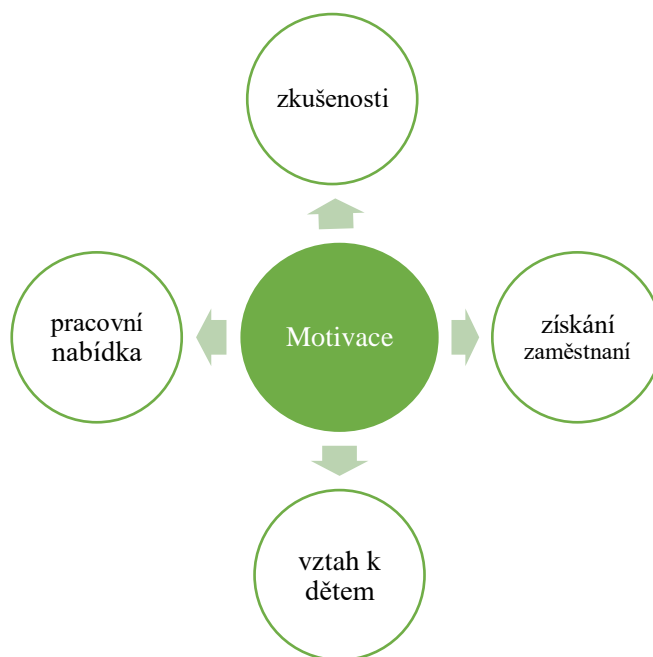
Analýza probíhala v souladu s hlavním cílem, dílčími cíli a výzkumnými otázkami. Na základě analýzy získaných dat z rozhovoru jsme pomocí metody otevřeného kódování stanovili kategorie, podkategorie a kódy. Mezi kategorie patří motivace, začátky, průběh práce a osobnost asistenta pedagoga. Tím, že zkoumáme celý proces práce asistenta pedagoga (dále jen zkratka AP) a zachycujeme problém ze široka, vznikly u dvou kategorií osm podkategorií. Na obrázku č. 6 můžeme toto rozdělení vidět v grafické podobě, jednotlivé kategorie jsou vyznačené zeleným pozadím a podkategorie modrým pozadím. Kódy podrobněji vymežíme zvlášť u dvou kategorií a osmi podkategoriích.

Obrázek 6 Kategorie a podkategorie analýzy výzkumu



6.1 KATEGORIE MOTIVACE

Obrázek 7 Kategorie motivace a její kódy



Důležitým motivem je vztah k dětem. U každého respondenta se našel kladný vztah k dětem. Respondentka R2 uvedla: *“Už od studia na ZŠ jsem chtěla pracovat s dětmi.”* Respondent R6 zase uvedl: *“Již od 15 let jsem se aktivně věnoval práci s dětmi jako fotbalový trenér, vedoucí na táborech.”* Respondent R10: *„Pro tuto profesi jsem se rozhodl, protože mám vztah k dětem. Už v bývalé práci jsem měl myšlenky, že bych rád pracoval s dětmi nebo staršími lidmi.“*

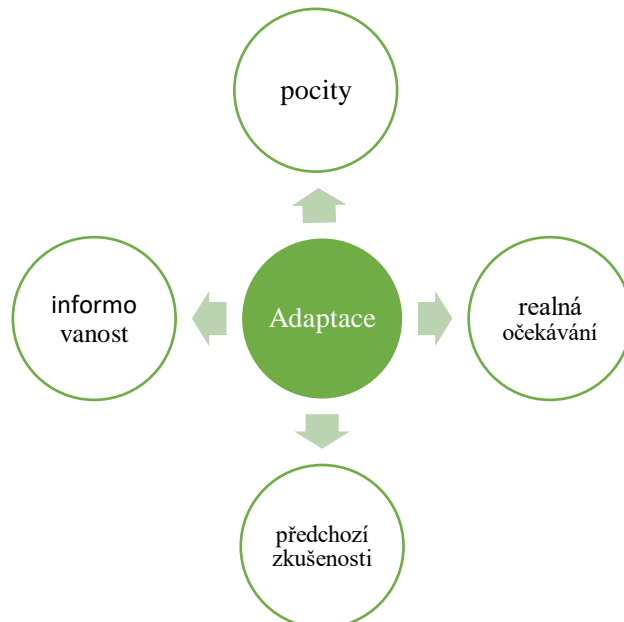
Další faktor pro výběr tohoto povolání bylo získání zkušeností. Respondentka R3 uvedla: *„Zájem o PAS a nabytí zkušeností.“* Respondent R7 zase uvedl: *„Jsem stále student, dá se tedy tvrdit, že největší motivací bylo získat opravdovou, přínosnou praxi a výdělek.“* Tento motiv uvedly hlavně ženy a muži, kteří studovali vysokou školu obor humanitního zaměření, kdy se do školství a sociálních služeb dostávaly hlavně přes praxe anebo v rámci svého volného času, kdy docházeli do zařízení v roli dobrovolníka. Dobrovolnictví zažila Respondentka R1: *„Před 12 lety jsem docházela do jedné speciální školky jako dobrovolník pomáhat při různých jejích akcích.“*

Důležitým impulzem pro rozhodnutí pracovat v tomto oboru byla pracovní nabídka ze strany školy nebo formou inzerátu a také hledání zaměstnání. Respondentovi R6 byla nabídnutá práce přímo od paní ředitelky jedné školy: *„Nabídku dělat tuto profesi jsem dostal přímo od paní*

ředitelky ZŠ. Řekla mi, že mám kladný vztah k dětem, že bych se zkrátka na tuto práci hodil.“ I respondentce R1 bylo přímo od vedení školy nabídnuta pracovní příležitost: „Po čase mi paní ředitelka nabídla místo na asistenta pedagoga v jejich zařízení. Udělala jsem si kurz a zůstala zde pracovat.“ Respondentovi R8 se donesla informaci o volném pracovním místě na pozici AP: „Asistentem pedagoga jsem se stal, protože jsem dostal informaci o volné pracovní pozici na škole.“ Respondentka R2 dostala nabídku krátce po ukončení SŠ a vidí v této práci hlubší smysl: „Bohužel mi nebylo umožněno jít na pedagogickou SŠ. Ovšem jsem ráda, že po ukončení střední školy jsem dostala tuto příležitost skrze práci asistenta pedagoga. Šla jsem do toho s tím, že tato práce má smysl.“ Respondent R9 taky vyjádřil názor na fyzicky nenáročnou stránku této práce: „Hledal jsem zaměstnání, které by nebylo fyzicky náročné, mám už svůj věk a taky zdravotní problémy“

6.2 KATEGORIE ADAPTACE

Obrázek 8 Kategorie adaptace a její kódy



Začátky v každé nové práci jsou náročné. Člověk se musí adaptovat na prostředí, kolektiv, pracovní režim, povinnosti a dost záleží, zda o této práci měl informace, případně předchozí zkušenosti. Úspěšné začátky také ovlivňují očekávání, které může nový zaměstnanec mít s tím jsou spojené pozitivní nebo negativní pocity. Respondentka R4 měla takovou zkušenost:

„Představy ano. Věděla jsem, co je náplní práce asistenta pedagoga, věděla jsem, jak je platově ohodnocen, i jaké je jeho postavení ve škole. Ať už bráno z pohledu ostatních pedagogických pracovníků či z pohledu rodičů a dětí. Vše se shodovalo.“

Účastníci výzkumů, kteří měli předchozí zkušenost s dětmi se specifickými potřebami věděli do čeho jdou a buď neměli žádná očekávání, nebo měli reálná očekávání a první týdny emočně a psychicky zvládali lépe. Respondentka R3 uvedla: *„Měla jsem už předchozí zkušenost s chováním daného typu dětí, se kterými v práci budu pracovat. Předěšlé dva roky jsem pravidelně a dobrovolně docházela cvičit s dětmi s poruchou autistického spektra. Můj zájem o tento typ poruchy, načtené publikace a osobní zkušenost mě v základu připravili na práci i s hůře zvladatelnýma dětma, takže jsem měla spíše nižší očekávání.“* Další respondent R8 čerpal zkušeností ze školských praxí: *„...Moje představa s realitou se vcelku shodovala. Tím, že jsem už při studiu v rámci praxí poznal situaci ve speciálním školství.“*

Člověk, který nastoupí do zařízení, které zná a zná se i s kolektivem, má velkou výhodu a adaptace v novém pracovním prostředí jsou pozitivní a snadné, příkladem je respondentka R1: *„První měsíc jsem ihned po 14 dnech onemocněla, ale vzhledem k tomu, že jsem zařízení i děti a kolektiv znala, tak jsem žádný šok neměla. Naopak jsem byla velice hezky přijata. Obecně nemám problém s adaptací a jakákoli práce je pro mě výzvou.“*

Ti respondenti, kteří neměli takové zkušenosti byli v nevýhodě a potřebovali větší pomoc a vedení od zkušenějších pedagogických pracovníků. Toto zažil respondent R6: *„Je samozřejmostí, že jsem měl nějaké sny – iluze. Snažil jsem se vybavit, jak to vlastně funguje. Hodně mi pomohla paní ředitelka, která mě dopředu dostala do obrazu věci.“*

Nové prostředí, velký počet dětí, dítě se specifickými potřebami může člověku, který tuto situaci ještě nezažil, způsobit psychické až fyzické potíže. Touto negativní zkušeností si prošla respondentka R2: *„Myslím si, že jsem zažila emoční a psychický šok, protože hned ten první týden jsem onemocněla. Měla jsem silné horečky, které jsem nikdy předtím neměla. Myslím si, že příchod k tolika dětem, do neznámého prostředí mi přinesl velký nápor na psychiku a stres.“* S opačnou emoční a psychickou reakcí se setkal respondent R6: *„První týden jsem byl ohromený. Byl jsem nadšený, protože jsem se cítil nápomocný. Cítil jsem, že pomáhám dětem k lepšímu. Splnilo se mé očekávání.“*

Negativní pocity a pochyby mohou přijít i při velkém náporu na pracovní povinnosti a studijní výsledky. Tak se to stalo u respondentky, která studovala dálkově magisterský obor a změnila

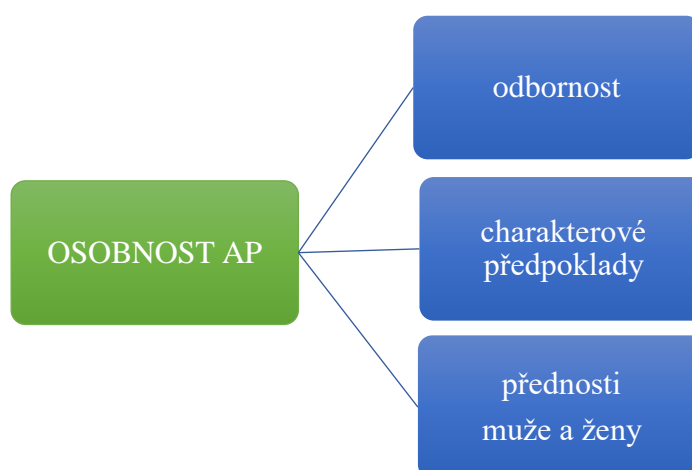
poloviční pracovní úvazek na plný: „*Jak jsem nastoupila na plný úvazek, tak jsem měla chvíli pocity, že tuhle práci nezvládnou.*“

V adaptaci v profesi asistenta pedagoga také velmi závisí to, koho asistent pedagoga dostane, tedy jakou diagnózu má svěřené dítě. Tuto oblast budeme rozebírat v kategorii průběh práce AP, ale je vhodné toto zde také zmínit, protože negativní emoce, pocity o vlastní neschopnosti vznikají hlavně počátečním nezdarem při práci a komunikaci se svěřeným dítětem. Dalším nezbytným faktorem je i odborná připravenost, tou se budeme zabývat v kategorii osobnosti. Neznalost různých typů postižení a přístupů k nim může v začátcích velmi ztížit práci.

6.3 KATEGORIE OSOBNOST AP

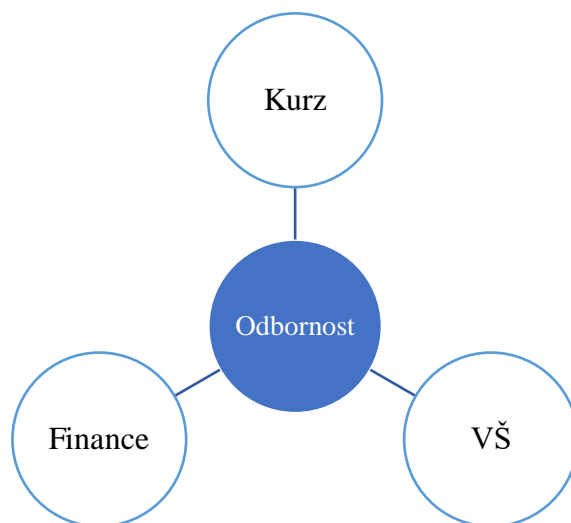
Osobnost asistenta pedagoga je velmi široké téma, kdy musí disponovat určitým vzděláním, musí mít osobnostní a charakteristické předpoklady a také obě pohlaví přistupuje k práci, k problémům, k lidem trochu jinak, a proto z analýzy vyšly následující podkategorie – odbornost, přednosti muže a ženy na pozici AP a vymezení vlastností a schopností podle účastníků výzkumu.

Obrázek 9 Podkategorie kategorie osobnosti



6.3.1 PODKATEGORIE ODBORNOST

Obrázek 10 Podkategorie odbornost a její kódy



Odbornost je nutný předpoklad pro práci asistenta pedagoga. Za odbornost se většinou považuje nejvyšší dosažené vzdělání. V teoretické části této bakalářské práce jsme vymezily podmínky, kdy se člověk stává kvalifikovaným asistentem pedagoga. Protože je odborná připravenost v této profesi velmi důležitá, zajímalo nás, zda účastníci výzkumu byli odborně připraveni, zda stačí kurz asistenta pedagoga pro výkon tohoto povolání, a zda by něco změnili.

Respondent R10 je absolventem kurzu a jeho názor je takový, že skrz teoretické znalosti byl připraven, ale praxi by uvítal delší. Sám řekl: „*Udělal jsem si devíti měsíční kurz, když jsem ještě chodil do práce. Studoval jsem v Opavě v krajském vzdělávacím informačním centru (KVIC). Kurz mi všechno rozhodně nedal. Dostal jsem se do problematiky tak, že jsem musel přečíst nějaké knížky, napsat i práce, psal jsem závěrečnou práci. Za mě určitě lepší škola. Měli jsme týdenní praxi, nastoupil jsem do speciální školky. Až na malé množství praxe (jeden týden ve školce), jsem spokojen. Velká odbornost.*“ Respondentka R2 nebyla spokojená ani s teoretickou odborností, ani s praxí, dodala: „*Musela jsem se sama na základě vyhledávaných informací a zkušeností v praxi naučit, jak pracovat s dítětem s Aspergerovým syndromem. Kurz podle mě nestačí na práci asistenta pedagoga. Taky hodně záleží, jaké dítě asistent pedagoga dostane.* Kurzem si prošel i respondent R9, který s porovnáním se všemi účastníky výzkumu měl nejkratší dobu trvání na kvalifikaci asistenta pedagoga: „*Kurz byl všeobecný, základní, základy speciální pedagogiky. Trval tři měsíce, byl to rychlokurz. Normálně trvá deset měsíců. V základu jsem se cítil připravený, ale praxe byla těžší.*“ Teorie je jedna věc, ale další klíčová

věc je, zda absolvent kurzu je ochotný se vzdělávat, a jaký má k této práci přístup. Samostudium je podporováno i legislativou, kdy asistent pedagoga jako pedagogický pracovník má současně právo povinnost se účastnit dalšího vzdělávání pedagogických účastníků (zkratka DVPP). Podle Respondenta R6 je kurz asistenta pedagoga jen základ: „*Mé vzdělání vyplynulo s kurzem na AP. Dalo mi základ, zbytek vám dá už samotná praxe a DVPP, které je na vysoké úrovni. Neměnil bych nic. Tento kurz vám otevře dveře, ale cestu si musíte probít sami. Musíte se vzdělávat. Vždy jsem věci konzultoval se zkušenější APOD.*“

Respondentka R5, která má vysokoškolské vzdělání, nesouhlasí s dosažením kvalifikace jen přes kurz, uvedla: „*Znám asistentky, které mají jen kurz a dle mého názoru to není dostačující. Určitě by bylo lepší, aby měly více praxe a teorie. Je potřeba, aby znaly hlouběji všechny postižení, určitě by měli mít nějaké didaktiky apod. Protože je to velmi důležité a svými znalostmi mohou dát větší možnosti v rozvoji dítěte. Hlavně, když nejsou na to připraveni učitelé, tak aspoň asistenti by dostatečně měli, ale ty potřebné informace nemohou získat během kurzu. Určitě to chce více času.*“ Další respondentka R4 má také vystudovanou vysokou školu, ale zdůrazňuje, že didaktika jí v oboru chyběla a: „*I přesto, že jsme neměli žádné didaktiky (ty mi někdy chybí), myslím, že vzdělání je dostačující. Všichni asistenti na škole mají VŠ vzdělání na úrovni minimálně Bc., spíš Mgr. ...*“ Respondent R7 zcela nesouhlasí s kurzem: „*Všichni by měli mít povinnou VŠ – kurz dle mého není dostačující.*“

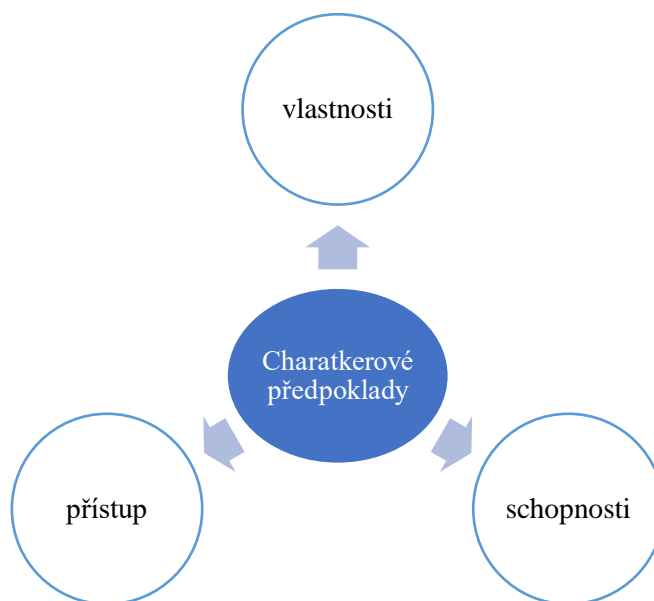
Další oblastí, která souvisí s odborností je finanční stránka. Větší polovina respondentů nebyla se svým výdělkem spokojena. Osm z deseti účastníků zmínilo zhruba kolik peněz dostávalo na začátku a o kolik se částka v rámci každoročního zvyšování platů pedagogických pracovníků navyšovala. Respondent R6 uvedl: „*Finanční stránka je nepěkná hlavně z hlediska výše za provedenou práci. Představte si, že jste prakticky tzv. „poloučitel“. Také si tvoříte práci pro dítě, teď pracujete s každým na jiné bázi. Každé dítě potřebuje mít práci připravenou tak, aby mohl pracovat. Snažíte se dítěti pomoci. Přípravy stojí dosti času. Pro mladé lidi v dnešní době není. Vhodné jako přivýdělek.*“ Respondentka R2 zmínila, že míra práce, kterou vykonávala nebyla dostatečně finančně ohodnocena: „*Myslím si, že práce asistenta pedagoga není dostatečně zaplacená. Kdybych měla pracovat podle platu, tak bych asi dělala polovinu té práce, co jsem vykonávala. Při nástupu jsem měla okolo 13 tis. v hrubém. Později se to navýšilo.*“ Respondentka R1, která nejdelší dobu z respondentů pracuje ve školství, uvedla o kolik se jí v průměru navýšil plat: „*Finance jsou poměrně slušné. Částka v poměru před 9 lety výrazně stoupla, zhruba o 8 000 Kč je vyšší.*“

V oblasti financí také záleží na zaměstnavateli, zda dokáže sehnat peníze navíc a přerozdělit je zaměstnancům. Toto se stalo respondentovi R8: „S platem AP jsem byl spokojený, ale bylo o dáno také tím, že náš zaměstnavatel nám poskytoval nadstandardní platové podmínky, odměňoval práci nad rámce pracovní náplně AP. Za dobu 7 let můj čistý příjem narostl asi o 90 %. Jinak považuji tabulkový plat AP stále za nedostatečný vzhledem k náročnosti práci a míře zodpovědnosti.“ Respondentka R5 také zažila navýšení platu, její názor na finanční stránku na této pozici: „Finanční stránka je velmi negativní faktor této práce. Určitě by měli asistenti dostávat větší peněžní obnos. Samozřejmě to souvisí i s jeho kvalifikací. Jednoduše řečeno – víc znalostí a víc peněz. Když jsem nastupovala, tak jsem měla kolem 11 000 Kč čistého. Po asi dvou měsících se mi plat zvedl na 16 000 Kč čistého, tyto peníze byly ze dvou klubů z evropské unie. Paní ředitelka se snaží, abych si vydělala co nejvíce, jak to jde. Momentálně mám okolo 16 000 Kč čistého, ale to počítám bez různých aktivit z evropské unie.“ I typ školy má úzkou souvislost s platem, respondent R10 uvedl: „Při nástupu jsem měl výdělek 16 000 Kč, nyní mám 19.000 Kč + 600 Kč příplatek, že pracuji ve speciální škole.“

Nespokojení respondenti navrhovali i řešení pro navýšení platového ohodnocení, například Respondentka R3 uvedla: „Především si myslím, že by měl mít asistent speciální nebo sociální vysokoškolské vzdělání a k tomu i adekvátní odměnu za práci. Klidně by mohl dostat více nepřímé práce s dětmi a „papírování“, nějaké přínosy a výstupy ze své činnosti. Práce asistenta nemá smysl, pokud dítě s tak specifickými potřebami denně ovlivňuje někdo, kdo si udělá několika měsíční kurz a hurá do praxe. Samozřejmě znám i plno sociálních pracovníků nebo speciálních pedagogů, kteří by ač přes vysokoškolské vzdělání s dětmi pracovat vůbec neměli.“ Aby asistent pedagoga získal větší pravomoce souhlasí také respondent R8: „Myslím si, že by pozice AP měla zvýšit na prestiži a AP by měl získat vyšší kompetence a v souvislosti s tím i vyšší platové ohodnocení. Ruku v ruce s tím však jde i kvalitnější příprava, hlubší pedagogické dovednosti a schopnosti, tak aby nebyl pouze vykonavatelem, ale ve výrazné míře i samostatným pracovníkem.“

6.3.2 PODKATEGORIE CHARAKTEROVÉ PŘEDPOKLADY

Obrázek 11 Podkategorie charakterové předpoklady a její kódy



Nejen odbornost, ale i lidský přístup je nutný pro práci asistenta pedagoga. Chování, reagování a přístup k dítěti a k samotným náročným a nečekaným situacím je u každého trochu jiný, zvláště u mužů a žen. V této části se zaměříme na ideální charakter asistenta pedagoga.

Všichni respondenti se shodli na stejných nebo hodně podobných vlastnostech a schopnostech. Respondentka R5 uvedla: „Podle mého názoru by měl být asistent především empatický, důsledný, vtipný, kreativní, flexibilní, trpělivý, spravedlivý, a hlavně by měl umět dobře reagovat v krizových situacích. Důležité jsou i dobré komunikační schopnosti...“ Respondentka R1 zdůraznila: „Měl by mít kladný vztah k dětem, empatický, milý, přátelský, důsledný, trpělivý, umět být kritický, umět si vytvořit vztah k dětem...“ Respondent R7 zase řekl: „Neměl by se brát příliš vážně a měla by s ním být sranda. Zároveň by však měl umět budit přirozený respekt. Respondent R6 má takový názor: „Myslím si, že u asistenta je potřeba, aby měl trpělivost, vztah k dětem...“ Respondentka R3 také zdůraznila mimo jiné trpělivost: „AP má disponovat veškerými schopnostmi profesionální kvalifikace jako pedagog, ve vhodném užití přiměřené k situaci. Má být především morální, důsledný, spravedlivý. Nesmí dělat práci za dítě, což často vyžaduje velkou míru trpělivosti.“ Respondent R8 to vidí takto: „AP by měl být klidný a empatický, schopný hledat a podněcovat kladné projevy dítěte, schopný stát na jeho straně.“

Respondenti mají pozitivní přístup k práci a dětem, ale také někteří zdůraznili ty věci, které u sebe nenacházeli a snažili si je osvojit. Respondentka R5 má převážně pozitivní přístup k práci, k dětem: „V práci vyžívám hodně svého optimismu a empatie. Snažím se na svět dívat jaký je, ale z té lepší stránky. Snažím se být důsledná a nevzdávat se věci. Někdy se zdá, že to třeba nepůjde, ale chce to jen trpělivost a vydržet. Pak se nám to vrátí. Snažím se i děti hodně namotivovat, protože bez motivace to nejde a můžete se stavět na hlavu, jak chcete.“ Respondentka R1 pozitivní přístup potvrzuje slovy: „Být nápomocný, veselý, optimistický, aj.“ Respondent R7 vidí smysl v neustálém zdokonalování: „Neustále je zapotřebí na sobě pracovat a zdokonalovat se.“ Respondent R6 zdůraznil dělat tuto práci srdcem: „...aby měl vztah k dětem, aby to bral jako pomoci dětem (srdcem), a ne jako práci (v 8 přijdu, ve 14 odejdu). Snažím se být nápomocen dětem v jejich cestě za vzděláním. Jsem klidný člověk.“ Výpověď respondentky R2 se shoduje s respondentem R6: „Myslím si, že každý, kdo pracuje s dětmi by v této práci měl vidět smysl. Jelikož v této práci člověk za sebou nevidí hned úspěch, ale ten může mnohdy přijít až po několika letech. V některých případech zlepšení nevidí nikdy.“ Respondent R8 měl problém v přístupu podřízenosti vůči učitele: „...Zároveň by měl být schopný upozadit svoje vlastní ego a přijmout roli podřízeného vůči učiteli.“ S takovým přístupem k učiteli souhlasí i respondentka R4: „Měl by dokázat spolupracovat s učitelem, řídit se jeho radami, dodržovat nastavená pravidla, ale zároveň být schopen fungovat a řešit situace samostatně.“

6.3.3 PODKATEGORIE PŘEDNOSTI MUŽE A ŽENY

Obrázek 12 Podkategorie přednosti muže a ženy a její kódy



S osobností asistenta pedagoga úzce souvisí povaha dané osoby, ale i pohlaví. Mužské a ženské pohlaví je v něčem stejné, ale i rozdílné. Můžeme říct hlavně v chování, prožívání, řešení různých situací. Rozdíly také souvisí s genderovými rolami a představami. Právě na výhody mužů a žen na pozici asistenta pedagoga jsme se ptali účastníků výzkumu.

Respondentka R4 vymezila výhody muže a ženy takto: „*Muži vyznačují přirozenou autoritu a respekt (už jenom díky tomu, že jich je ve školství málo), dále síla (v případě manipulace, např. s vozíkem). Výhoda žen je jejich trpělivost, něha, empatie, méně se jich děti bojí.*“

Respondent R8 uvedl tyto výhody: *Ženy bývají trpělivější, větší míra empatie, ochota vykonávat i činnosti spojené s hygienou apod., snáze zvládají práci s více dětmi ve stejném čase, rychlejší pracovní tempo, bývají komunikativnější. Výhody u mužů jsou vyšší fyzická zdatnost, jednoznačnější projev, nadhled, obecně mužská role ve školství, kde je převaha žen, chtějí si činnost také užít, proto se jí snaží přirozeně dělat zábavnější, klidné pracovní tempo, nechávají více času, častější technické dovednosti.*“

Respondentka R5 si myslí, že výhody žen vyplívají z přirozené úlohy být matkou a více mužů na pozici AP: „*Myslím si, že ženy jsou v této pozici jako maminky – pečující, milé a děti v nich vidí oporu. Zatímco muži mají u dětí přirozenou autoritu. Podle mého názoru by bylo velmi pozitivní, kdyby na této pozici bylo více mužů. Bylo by to celkově příznivé pro klima třídy.*“

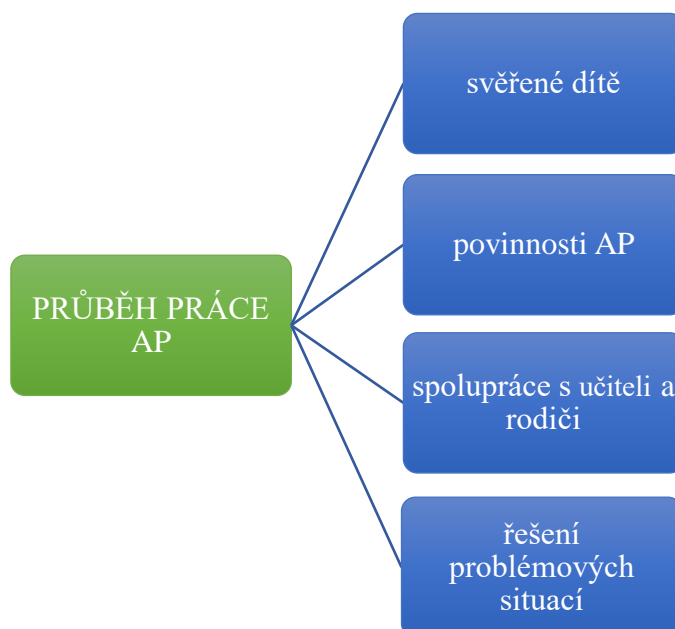
Asistent pedagoga ať muž nebo žena by měl mít kladný vztah k dětem, kreativní, trpělivý, flexibilní a veselý. „Přirozenou péči u žen jako výhodu vidí i respondentka R2: „Výhody žen na pozici AP je dle mého názoru v tom, že geneticky je to prostě v nich. Mají nějaký šestý smysl, intuici, která jim pomáhá v práci s dětmi. To ale neznamená že s dětmi muži pracovat neumí. Jen zatím není ve společnosti zvykem, aby muži trávili s dětmi tolik času jako ženy. Častou jsou ženy v této pozici velmi aktivní, kreativní a vymýšlení spoustu možností a věcí, které dítěti ulehčí učení. Muži můžou mít výhodu ve fyzické zdatnosti, například, když je student na vozičku. A dále i v tom, že jsou větší pohodáři a spoustu věcí neřeší nebo spíše nehrotí, což může být při této práci velkou výhodou. Ženy v tomto směru mají potřebu více věcí řešit, často si některé věci až moc berou.“

Respondent R10 uvedl výhody mužů a žen ze své vlastní zkušenosti: *Výhody chlapů je asi větší fyzická síla, třeba ve speciálech jsou často vozičkáři, v záři jsme byli např. v ZOO Ostrava, dojel autobus, do kterého jsme museli naložit děcka ručně nebo při atacích a záchvatech není více síly na škodu. Každý asistent a asistentka by měla být osobnost, empatická, spravedlivá, neměla by rozlišovat mezi žáky, kdo mu je více sympatický. Každý je jiný, někteří žáci mají raději chlapy, někteří více ženy.*

6.4 KATEGORIE PRŮBĚH PRÁCE AP

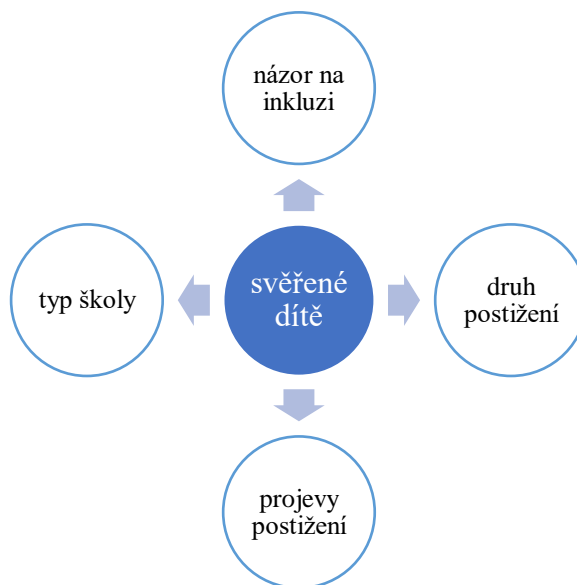
Tato kategorie nese v sobě nejširší témata, proto má také nejvíc podkategorií. Průběh práce na pozici asistenta pedagoga úzce souvisí se svěřeným dítětem s tím řešením kritických či problémových situací. Dále plnění povinností, spolupráce s učiteli a rodiči a v neposlední řadě i činnosti, které brání proti syndromu vyhoření.

Obrázek 13 Kategorie průběhu práce AP



6.4.1 PODKATEGORIE SVĚŘENÉ DÍTĚ

Obrázek 14 Podkategorie svěřené dítě a její kódy



Průběh práce AP má přímou spojitost, s jakým dítětem asistent pedagoga pracuje. Míra obtížnosti a náročnosti pracovní doby souvisí s druhem postižení a jeho projevy.

S tím, jaké dítě asistent pedagoga dostane také souvisí typ školy. Respondenti, kteří pracovali na normální základní škole neměli tak na práci náročné žáky jako respondenti, kteří pracovali v mateřských, základních školách podle § 16 odst. 9 školského zákona. Tento rozdíl si ukážeme na výpovědích účastníků.

Respondentka R2, která navštěvovala 1. stupeň ZŠ, měla svěřené tyto žáky: „*Měla jsem přidělenou holčičku, u které není potvrzena mentální retardace, ale projevuje se tak. Je naivní, hloupoučká. Po čase jsem dostala chlapečka, který měl diagnózu Aspergerův syndrom. Měl typické znaky – nerozvážný, nebyl zvyklý na velkou společnost lidí a kladl požadavky, které se nemohly uskutečnit. Často byl agresivní vůči jeho spolužákům. Měl hlavně problémy v chování. Uměl dobře a plynule mluvit.*“ Další respondentka R5 se setkala hlavně s dítětem s poruchou autistického spektra: „*Nejvíce jsem se setkávala a stále setkávám s dítětem s poruchou autistického spektra. Chlapec má diagnózu dětský autismus, porucha pozornosti a epilepsie. Naše škola má pouze první stupeň, takže chlapec tu je poslední rok a bude nejspíš přecházet na základní školu speciální. Chlapec není vůbec agresivní a je poslušný. Má velmi dobře naučené morální chování. Ví, co je dobré a co ne. Neumí navazovat kontakty se spolužáky. Má velmi*

stereotypní chování, které je charakteristické pro děti s PAS. Doma má své rituály a těžko se mu mění. Ve škole, ale lépe snáší změny a nové dovednosti. Žák je dobrý v matematice a má velký zájem o výtahy.“ Respondent R6 se setkal hlavně s mentálním postižením: *„Na starost jsem měl chlapečka s diagnózou LMP, snaživý klučina. Dále jsem měl holčičku s LMP a chlapečka ADHD a patlavost. Měl problémy s chováním v hodinách, kdy často vykřikoval (skřeky) a dělal neplechu. Holčička byla šikovná, měla krátkou pracovní paměť. Vše jsme museli opakovat několikrát.*“ Respondent R8 pracoval také s mentálním postižením a ADHD: *„Měl jsem na starost chlapce. Měl lehkou mentální retardaci a ADHD. První dvě hodiny v pohodě, ale další hodiny se už nezvládal soustředit. Po čase jsem působil v 7. třídě, kde jsem se staral o dalšího kluka. Měl lehkou mentální retardaci, ADHD a poruchu chování. Dále jsem měl pod dohledem dva kluky, měli problémy v chování, byli hodně živí.*“ Další respondentka R3 se setkala s kombinovaným postižením: *„Jedná se o chlapečka s levostrannou hemiparézou, z části omezená sebeobsluha, běžné projevy ADHD, některé projevy PAS – zakládání na určitém druhu a barvě tácku ve školní jídelně, časté a okamžité uklízení a ukládání psacích potřeb na svá daná místa v pouzdře, špatně snášení změn, neočekávané výkyvy nálad a občasné záchvaty vzteku.*“ Respondent R7, který působí na osmiletém gymnáziu má na starost psychické postižení: *„Chlapce s ADHD a panickou úzkostnou poruchou.*“ Respondentka R4 pracuje s úplně jiným typem dětí: *„Pracuji ve třídě s nadáním. Oficiálně jsem napsaná na jednoho chlapce s poruchou pozornosti, pracuji ale s celou třídou.*“

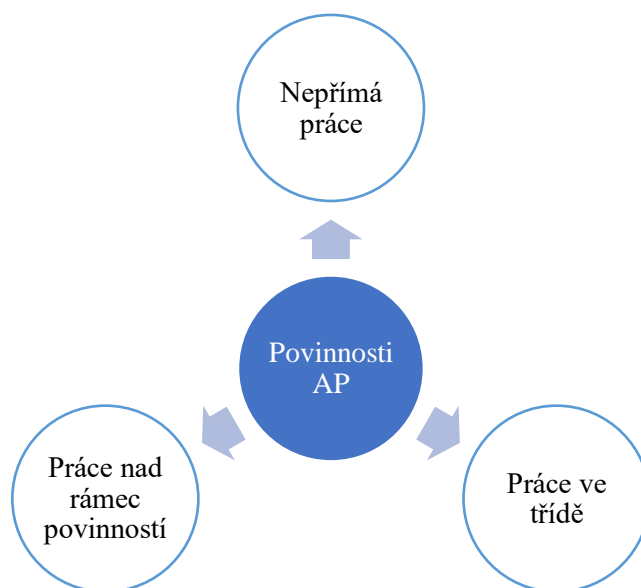
Respondentka R1, která působila ve mateřské škole speciální, uvedla: *„Obecně jsem ve třídě měla 7 dětí. S diagnózou většinou dětský autismus, s PAS, Downův syndrom, mentální retardace. Starala jsem se o tři letého chlapečka, který měl mentální retardaci, narodil s hydrocefalem, měl epilepsii. Velmi těžké postižení. S nástupem do školky byl na úrovni 8–12měsíčního dítěte.*“ Respondent R8 působil na základní škole speciální: *„Jednalo se o žáky s kombinací sluchového postižení (praktická hluchota a dalšího (PAS, tělesné postižení, MR). Působil jsem na druhém stupni.*“ Respondent R10 pracoval základní škole speciální, pak na jednoleté praktické škole, uvedl: *„První rok jsem pracoval se čtyřmi děvčaty. E. měla PAS se středně těžkým mentálním postižením. A. měla také PAS s těžkým mentálním postižením a Downův syndrom. Š. měla PAS. D. měla středně těžké mentální postižení a trpěla poruchou chování (agresivita, nadávky). Byl jsem napsaný v papírech na jedno dítě, ve skutečnosti jsem pracoval s několika dětmi. Na jednoleté praktické škole jsem pracoval se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s PAS a Downovým syndromem. Staral jsem se o kluka, který má středně těžké mentální postižení a je po mozkové obrně, je na vozíku.*“

Větší část respondentů pracuje v normální základní škole, tedy jsou součástí procesu inkluze. Začlenění dítěte se specifickými potřebami do normální základní školy přímo souvisí s jeho diagnózou. Respondentka R2 uvedla: „Dle mého názoru záleží na daném postižení dítěte. Pokud je dítě chytré, nemá problémy s učením, tak s tím souhlasím, ale pokud ZŠ navštěvuje dítě, které je intelektuálně velmi slabé, tak nikdy na normální ZŠ nemá možnost zažít úspěch. Proto si myslím, že by pro ně bylo mnohem lepší, kdyby byly na speciálních ZŠ, kde je výuka zaměřená na jejich potřeby.“ Respondent R10: „Inkluze není pro každého. S dětmi, se kterými jsem se setkal by rozhodně nešla integrace. U šikovnějších dětí s menší mírou postižení, proč ne.“

Respondent R8 si myslí, že zařazování dětí do běžné školy je neopodstatněné: „Pracovní zkušenost mám pouze ze školy zřízené podle paragrafu 16. Nezastávám vyhraněný názor. Jsem pro inkluzivní vzdělávání, pokud je prospěšné dítěti a nenarušuje výrazně kolektiv třídy. Myslím si ale, že v současnosti je zařazování dětí do běžného vzdělávacího proudu živelné a často neopodstatněné. Nejdou do paragrafových škol, kde jsou pro ně připravené podmínky i pedagogové a odchází do běžných škol, kde jsou často přijati z povinnosti. Respondent R7 uvedl: „Jsem pro inkluzi, ale opět záleží, nic není černobílé, zajisté je v některých případech lepší, když se dítěti dostává odborné pomoci v zařízení, kde jsou lépe připraveni – v ZŠ speciální – těžké poruchy/vady/MP.“ Respondentka R5 si myslí: „Ano souhlasím, ale záleží, jaké děti jsou integrováni. Dle mého názoru není v České republice inkluze taková, jaká by měla být. Děti v SPU jsou v pohodě, ale myslím si, že děti s PAS a LMR by měli být spíše ve speciálních školách. alespoň na druhém stupni. Ten první stupeň se ještě dá. Samozřejmě hlavně záleží na schopnostech dovednostech žáka. Tyto děti potřebují speciální péči, aby se dále rozvíjeli. Musí ve škole zažívat dobré pocity. Záleží hodně na učiteli a asistentovi. Někde to bude fungovat a někde zase ne. Přijde mi, že většina asistentů je spíše přepisovatelů.“

6.4.2 PODKATEGORIE POVINNOSTI AP

Obrázek 15 Podkategorie povinnosti AP a její kódy



Povinnosti asistenta pedagoga jsou hlavním obsahem pracovní náplně. Povinnosti jsme rozdělili na práci ve třídě, kde asistent pracuje se svěřeným žákem, ale taky je k dispozici ostatním žákům. Nepřímá práce souvisí s přípravami a práce nad rámec povinností souvisí s vyučováním celé třídy, pomoc při osobním hygieně, krmení atd.

Každý respondent uvedl, že je k dispozici nejen svému svěřenému žákovi, ale také celé třídě, bývá také doprovod na obědy, do družin, do šaten. Uvedeme pár příkladů od respondentů. Respondent R8 řekl: „*Ráno, až přijdou do třídy jim řeknu, co je potřeba si nachystat na hodinu. Nachystáme si přehledy učiva, aby je měly děti po ruce, když budou v nesnázích. Doprovázím je při výuce, ale pozor! Ne, jen je, snažím se pomoci i ostatním dětem. Po skončení vyuč. Doprovázím děti na oběd, popř. do družiny.*“ Respondentka R2 popsala svou práci s dětmi: „*Děti se do tříd mohly pouštět v 7:40 hod. Již od té doby jsem byla přítomna ve třídě a nemohla jsem ji opustit (pokud nebyl ve třídě učitel). Na prvním stupni jsem nesměla dětem při testem pomáhat. Pouze v hodinách jsem vždy obcházela třídu a pomohla tomu, kdo danému příkladu/látce nerozuměl. O přestávce jsem nad dětmi vykonávala dohled a jistým způsobem je usměrňovala v chování. S chlapcem jsem chodívala i na oběd, kde byl pod mým dohledem, a to až do momentu, kdy opustil pozemek školy. Jelikož si na něho spolužáci stěžovali i po odchodu ze školy.*“ Respondentka R5 se snaží být stále v blízkosti svěřeného žáka, ale zároveň k dispozici všem: „*Sedím v blízkosti přiděleného žáka a v případě potřeby pomůžu s daným*

cvičením, předejdu záchvatu zuřivosti, upozorňuji na držení pozornosti, motoricky dopomůžu (např. vyndáním psací potřeby, zvednutí psací potřeby – jestliže spadla neúmyslně), projdu se po třídě a podívám se i na ostatní děti, zda-li nepotřebují pomoci najít v učebnici, kde rovna jsme. O přestávkách zůstávám ve třídě, snažím se přímo nevkračovat do dění v kolektivu. Když si se mnou chce někdo povídat, povídám si s ním/s nimi, neustále ale dohlížím na přiděleného chlapce a v případě předejití konfliktu nebo při neočekávaném konfliktu okamžitě zasahuji.“

Dále nás zajímala nepřímá práce. Respondentka R2 dále uvedla: *„Práce asistenta pedagoga obnáší i to, že učitelé chodí kopírovat různé papíry, které potřebuje do výuky apod. Je to "pravá ruka" učitele.“* Respondentka R4 se shoduje s respondentkou R2: *„Ve volných chvílích, když děti nepotřebují nic, připravuji věci například do VV, výzdobu, laminuji, chodím tisknout apod.“* Respondentka R5 také zmínila nepřímou činnost: *„Od začátku vyučování po jeho konec mám nepřímou práci ve třídě (lepení, stříhání, přípravy, opravy, ... co pedagog zadá).“*

Jedním cílem tohoto výzkumu je, zda respondenti také učili místo učitele žáky. Vyučování už nespadá do povinností práce asistenta pedagoga. Do povinností také nespádají činnosti, které vykonává osobní asistent. Respondentka R4 uvádí: *„Během hodin matematiky mám svou skupinu žáků, se kterou pracuji. Máme třídu v matematice rozdělenou na dvě části. Od třídní učitelky mám dáno, co máme udělat. Samostatně si doma připravuji různé matematické rozcvičky na začátek hodin pro všechny. Ve čtení mám opět svou skupinu, se kterou pracuji. V ostatních předmětech se zapojuj dle potřeby. Většinou chodím po třídě a pomáhám dětem co potřebují, dovysvětluji, opakuji zadání, nebo jsem u toho jednoho žáka a vracím ho k činnosti. Osobní asistenci nedělám, suplovala jsem zatím zhruba jeden den ve své třídě“* Respondentka R5 učí sama svého svěřeného žáka: *„Většinu hodin vyučuji žáka sama. Domluvila jsem se nad tím s paní učitelkou. Není to, tak že by na mě nechala všechnu práci, ale chlapec už nezvládá učivo 5. třídy a potřebuje mluvit nahlas. Během práce často střídáme učení s různými relaxačními cviky, takže by to děti rušilo při práci. Během vyučování jsem oporou žáka a vzdělávám ho. Přípravy si většinou dělám sama. Více mi to vyhovuje, ale vždy určité učivo prve konzultuji s třídní učitelkou. Ve sborovně se setkávám s třídní učitelkou a konzultujeme průběh žákova vzdělání. Během testů žáka jenom vedu k tomu, aby si přečetl zadání a dál splnil své úkoly. Všechny testy má udělané, tak aby je zvládl sám.“* Respondent R7 někdy vyučuje za učitele a vyjádřil se, že by mu nevadilo vykonávat práci osobního asistenta.: *„Ano, čas od času příležitostně po domluvě, když nemá, kdo suplovat, tak třeba vstupuji vyučovací hodinu. Druhá věc je že kdybychom měli žáka, který by potřeboval osobní asistenci, tak já bych to klidně dělal vůbec mi na tom nezáleží, je mi to úplně jedno.“* Další respondent R8 také suploval za

vyučujícího: „Někdy vstoupila do zaběhnutého programu potřeba suplovat za třídního učitele při jeho nepřítomnosti.“ Respondentka R3 také vedla vyučování: „Výjimečně jsem vedla vyučování jako nutnou výpomoc, např. při odchodu učitele k lékaři) nebo když měla kolegyně jinou důležitou práci, ráda jsem vypomohla při tělesné výchově.“ Respondent R10, který pracoval ve škole speciální a jednoleté praktické škole zažil i práci osobního asistenta: „Ve speciální škole a v praktické škole jsem pomáhal ve výuce, v šatně, během přestávek, při příchodu a odchodu ze školy, při svačině, obědech – pomoc při přijímání stravy, pomoc, při vyprazdňování, přebalování, polohování. Žádné příplatky za tuto péči jsem nedostal.“

6.4.3 PODKATEGORIE SPOLUPRÁCE S RODIČI A UČITELI

Obrázek 16 Podkategorie spolupráce a její kódy



Spolupráce a vztahy klíčových osob v průběh práce asistenta pedagoga je velmi důležitá, ne-li nedílnou součástí úspěšného fungování vzdělávacího procesu, jak na běžné ZŠ, tak na školách podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Respondentka R2 uvedla: „Ve 4. třídě jsem byla velmi spokojená s panem učitelem. V páté třídě odešel třídní učitel a nastoupila ho jiná učitelka. A s ní taky byla spokojená.“ Respondentka R1: „Spolupráce s učitelem je velice dobrá. Máme spolu hezký vztah, spíš přátelský. Vycházíme si vstříc ve všem.“ Respondent R10 je spokojený: „Paní učitelka se ke mně chovala výborně.“

Vycházeli jsme spolu a spolupracovali. I s dalšími pracovníky všechno v pohodě. Je tam fajn kolektiv.“ Respondent R8 pocítil rovnocenné chování: „Jako AP jsem měl zkušenost, že jsem považován za kolegu a rovnocenného partnera. V mnoha případech (příprava akcí, větší zkušenosti v určité oblasti ap.) se role nadřízený a podřízený přirozeně vyměňovaly. Vždy to bylo po vzájemné dohodě. Mám pocit, že to vyplývalo z celkového nastavení v týmu (nejen tedy v rámci třídy) a nově příchozí kolegové se tomu přizpůsobovali. Mladší učitelé si nechali např. poradit u starších kolegů asistentů, pokud se jednalo o přístup ke konkrétnímu dítěti, provozních záležitostí.“ Respondent R6 také zažil rovnocenné, upřímné jednání: „Spolupráce s učiteli byla vždy na vysoké úrovni. Konzultovali jsme naši práci s dítětem. I můj názor měl svou váhu.“ Respondentka R5 řekla: „Pedagogický sbor mě přijal velmi kladně a sobě rovnou. Nasetkala jsem se žádnou negativní reakci od učitelky vůči mé osobě. Možná je to také tím, že jsem přímo z oboru bez kurzu. S třídní učitelkou mám velmi dobrý vztah. Navzájem se doplňuje a je strašně hodná“ Respondentka se, ale setkala i s negativním přístupem učitelů na dítě se specifickými potřebami: „Na anglický jazyk a informační technologie má jiné paní učitelky. S nimi už není, tak dobrá spolupráce. Jsou to učitelky, které obecně neberou, a hlavně neumí pracovat s dětmi se specifickými potřebami učení. Nemají ani snahu, mají takové argumenty, že je to nikdo nenaučil. Tu moji třídní učitelku to taky nikdo neučil, ale snaží se o tom zjistit, co nejvíce a porozumět těm dětem. Je to opravdu o přístupu a osobnosti učitele. Tyhle věci mě často rozčilují, ale nic s nimi neudělám.“

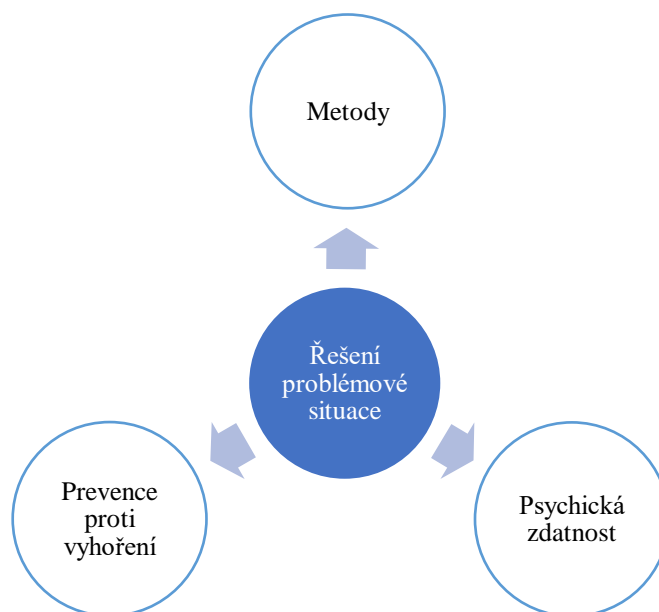
Spolupráce a přístup rodičů byl podle respondentů následující. Respondentka R2 řekla: „Měla jsem s rodiči dobrou zkušenost. Rodiče od chlapce s Aspergerovým syndromem byli skvělí, taktéž komunikace na skvělé úrovni. Podle mě je nejdůležitější při práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami je komunikace mezi AP a rodiči. Bylo vidět, že chlapec vyrůstá v úžasném rodinném prostředí, kdy se mu rodiče maximálně věnovali. Chtěli, ať se vzdělává.“ Respondentka R1 uvedla: „S rodiči denně komunikuji, především s matkou. Informace si vyměňujeme každý den. Vztahy máme velice dobré. Maminka spolupracuje, je ochotná a vychází nám vstříc. Domlouváme se osobně, občas přes mail.“ Respondent R10 také chválí přístup rodičů: „S rodiči jsem neměl žádný problém. Všechno v pořádku. Jde vidět, že se rodiče o ty děti fakt starají.“ Respondent R8 má pozitivní zkušenost také v neformálních rozhovorech s rodiči, vidí v tom přínos: „Spolupráce s rodiči probíhala bez výraznějších problémů. Pravidelně jsme se setkávali při předání dítěte minimálně jednou týdně. Jako AP jsem měl velkou část komunikace s rodiči na starost, tím, že učitelé se na různé předměty střídali a s rodiči se nepotkávali tak často. Osvědčilo se mi, vstupovat s rodiči i do neformálních rozhovorů.“

Lépe se pak vyjednávalo o závažnějších záležitostech. Celkově si nepamatuji situaci, že by rodiče stáli proti nám.“ Respondentka R5 zažila pozitivní přístup a upřímnou starost ze strany matky: „S maminkou jsem v kontaktu každý den. Máme spolu velmi dobrý vztah. Setkala jsem se jen s jedním typem rodiče, se kterým komunikuji velmi často. Nevyskytly se nikdy velké problémy. Řešíme spolu úplně všechno. Je velmi přátelská. Uvědomuje si postižení svého dítěte a chce pro něho jen to nejlepší a zkoušet jeho hranice k naučení novým dovednostem.“ Respondentka R3 uvedla, jaké typy rodičů zažila: „Vztahy s rodiči máme dobré. Když vnímám nějaký problém, tak ho řeknu a rovnou i jeho řešení. Zatím mi vždy dali za pravdu a vyšli vstříc. Setkala jsem se rodiči, kteří byli rozumní, spravedliví, ale v něčem přehnaně pečující, v něčem nedůslední, chytří.“

Našli se i respondenti, kteří zažili negativní přístup v chování a spolupráci rodičů, a tak se ukázalo, jaký vztah mají ke svému dítěti. Respondent R9 se setkal také s negativním přístupem a vztahem k dítěti: „Setkávám se s rodiči. U prvního klučiny, kterého jsem měl, byli rodiče sociálně slabí. Nevěnovali se mu, tak jak by měli, např. po škole byl celé odpoledne venku. U druhého kluka rodiče byli na velké úrovni, bezproblémoví. U třetího kluka byla špatná domluva s matkou, na vše si stěžuje a nespolupracuje“ Také respondent R6 zaznamenal problém s rodičem: *V kontaktu jsme byli hned od začátku. Na začátku školního roku jsme se s rodiči dohodli na schůzce jednou za měsíc. Schůzka měla záměr, abychom byli ve spojení a diskutovali o tom, kde je potřeba zapracovat a kde se dítě zlepšilo. Schůzce se zúčastnila vždy i třídní učitelka. Rodič prvňáčka byl nerad kontaktován. I podle slov žáčka na něj rodič nemá moc čas, přitom podle informací nikde nepracuje. Žák má momentálně i pár neomluvených hodin.“ Respondent R7 zažil zase přehnaně úzkostný typ rodičů a také zažil nerovné chování ze strany rodiče: „Setkal jsem se s úzkostnými rodiči, kteří samy jako nebyli schopni tomu dítěti zvnitřnit nějak ty hranice. Pořádně mu je nastavit, takže ve chvíli, kdy děcko začalo jančit, tak začali jančit i rodiče a naopak. Takže když začali jančit rodiče, začalo jančit i děcko. No v podstatě měl protože jsem pak na základě rozhovorů s jedním rodičem šel i za psycholožkou toho žáka toho dítěte. A tam jsme se tak trošku nepohodli nebo respektive se tam ke mně choval velmi nadřazeně takže tenhle rozhovor byl dost jednostranný.“*

6.4.4 PODKATEGORIE ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉ SITUACE

Obrázek 17 Podkategorie řešení problémové situace a její kódy



Práce s dětmi se specifickými potřebami je vždy náročný proces a zasahuje hlavně psychiku. Do průběhu práce AP patří i reagování na nečekané, vyhocené, problémové situace, které souvisí se svěřeným dítětem. V této podkategorii budeme řešit, jakým způsobem asistenti pedagoga řešili tyto krizové situace. Jak to zvládali muži a ženy, zda reagovali rozdílně, zda dokázali udržet nervy na uzdě. Práce asistenta pedagoga je pomáhající profesí, u kterého je velké riziko syndromu vyhoření. A právě proto jsme činnosti, které předcházejí psychickému zhroucení, dali do této podkategorie. Myslíme si, že právě neustále opakované negativní projevy a chování dětí s postižením velmi zasahují a zatěžují psychiku asistenta pedagoga.

Respondentka R2 měla takovou zkušenost s řešením častých problémových situací: „S chlapcem s Aspergerovým syndromem bývaly často problémy, několikrát do týdne. Hlavně v chování. Většinou reagoval, tak že nic neudělal, všem dával vinu jen ne sobě. Dělal protesty, že se nebude učit matematiku, nespoupracoval. Všem nadával. V každém předmětu bylo nutné ho namotivovat. Taktika byla, že třeba v matematice místo deseti příkladů vypočítal dva příklady atd. Všechny aktivity, změny, povinnosti mu musely být vždy vysvětleny a taky se hledal kompromis. Někdy jsem musela já ustoupit, někdy on. Stále se muselo vysvětlovat. Důležitá byla přísnost, chlapec musel mít nějaké hranice. Musel si být vědom, že si nemůže všechno dovolit. Důležitá pravidelnost a neustupovat. V druhé polovině 6 třídy jeho problémové chování se

rapidně zlepšilo, protože paní učitelka třídní byla přísná a neustupovala. Respondentka R4 uvedla: „Pracuji s celou třídou, takže to shrnu obecně. S dětmi se mi celkově pracuje dobře. Neberou mě tolik, jako třídní paní učitelku, ale dají na mě a nakonec poslechnou. Často o přestávkách řešíme agresivitu – pošťuchování, kopání apod. Řešíme to domluvou s žákem, rozhovorem s celou třídou. Pouze jednou jsme museli volat rodiče. Důležité je neustoupit a trvat na svých požadavcích“ Respondentka R5 uvedla a popsala problémy s žákem s PAS a jeho řešení: „Často měl stavy, kdy se úplně sekl a nedalo se s ním pracovat. V těchto chvílích jsme odcházeli do tělocvičny a házeli míčem nebo skákal na gymnastickém míči. Je velmi důležité dítěti porozumět a zjistit co ho baví než se snažit mu předat hlavně vědomosti. Často jsem se na začátku setkávala s kritikou jeho bývalé asistentky, že mu to dělám moc lehké. Ano, hodně věcí jsem mu ulehčila, ale tím jsme si našli k sobě cestu. Porozuměla jsem mu a on i mě. Postupně jsem nasazovala laťku víš a víš. Ted' dělá hodně věcí i nad rámec jeho schopností a dovedností. Nikdy nebyl agresivní. Je spíše lítostivý. Občas se stalo, že se rozbřečel a nešlo to zastavit. Chlapec udělal velmi velké pokroky.“ Respondent R7 při krizových situacích postupoval a taky ho to něco naučilo: „Chlapec odmítl, začal se a byl i agresivní. První krok nechat ho vychladnout a pak poskytnout oporu, ale taky jsem musel jasně stanovit hranice. Naučil jsem se být více soucitný, svou osobu přestat vnímat s takovou vážností.“ Respondent R10 při agresivních projevech žáka reagoval takto: „Měl jsem těžkého autistu, kdy rozbíjel věci, ubližoval ostatním, utíkal ze třídy, to jsem vždy s žákem chodil bokem mimo dosah dětí. Byla důležitá izolace a stále ho mít pod dohledem.“ Respondent R9 řeší situace takto: „Většinou se snažím nejdřív uklidnit já a pak se snažím komunikovat, namotivovat, udobřit se, nabídnout pomoci.“

Část respondentů někdy nezvládla krizovou situaci a neovládla se. Respondentka R2 přiznala, že některé situace nezvládla: „Stalo se často, že jsem některé situace řešila v afektu a byl jsem možná i trošku nefér vůči dětem. Ale je důležité se z toho poučit a jít dál. A hlavně přiznat to. I před dětmi. Že i my dospělí jsme lidé a chybujeme stejně jako oni.“ Respondent R7 řekl: „Jistě, ruply mi nervy, protože si žák cca 2 týdny neplnil žádné úkoly i při každodenním napomínání.“ Respondent R8 také někdy psychicky nezvládl situaci, ale myslí si, že to bylo na místě: „Nervy mi ruply několikrát. Vždy to ale bylo opravdu upřímné a zpětně jsem zjistil, že i na místě. Žáci to vnímali jako opravdový a silný projev emocí. Většinou to bylo, pokud se žáci chovali nepřátelsky vůči sobě navzájem.“ Respondentka R4 uvedla: „Občas mi nervy ujedou, především když děti hodně zlobí (nedávají pozor, jsou vůči sobě agresivní) – to na ně „houknu“. Někdy si i později říkám, že jsem něco mohla řešit jinak, lépe. Snažím se hodně odkoukat a pochytit od

ostatních učitelů a asistentů. Ale zrovna naposled, když jsem měla špatný pocit, že na mě moc křičím, přišel za mnou o přestávce chlapec a řekl mi, že mě má rád a že děkuje že jsem na ně tak hodná. Takže ono to tak zlé asi nebude.“ Respondentka R3 má na selhání v oblasti krizových situací takový názor: „Každému občas „rupnou nervy“, taky se mi to párkrát stalo. Důležité ale je nedat to najevo a „vypustit páru“ někde mimo děti nebo se v tom okamžiku na chvíli sebrat a odejít vydýchat se třeba na chodbu. Snažím se zvládat těžké situace tímto způsobem. Pokud člověk zareaguje, jak by neměl, je důležité poučit se ze svého jednání. Proto je základem jakékoliv práce s lidmi osobní reflexe“ Respondent R9 negativní projevy dětí nezvládá: „Většinou se děti zatnou nebo začnou brečet, nekomunikují, a to mě dost vyvádí z míry a štve. Musím se dost ovládat. Učím se být trpělivý.“

Část respondentů zvládala krizové situace s klidem. Respondentka R1 zvládá krizové situace dobře: „Asi jsem nikdy nevybuchla. Snažím se své emoce ovládat a být trpělivá.“ Respondent R6 jednoduše řekl: „Jsem klidný člověk.“ Respondent R10 také je toho názoru, že zvládá problémové situace dobře: „Myslím si, že jsem klidná povaha. Nemám žádné výbuchy vzteku. Psychika v prvním roce byla v pohodě.“

V oblasti prevence proti vyhoření se řešila supervize, odborný pomoc a volný čas. Respondentka R2 řeší náročnost této práce takto: „Práci hůře snáším psychicky než fyzicky. Fyziky není vůbec náročná. Ovšem po příhodu domů z práce musím úplně vypnout a nevěnovat se tomu co se v práci dělo. Nenosit si práci domů. Často mi pomáhala po práci právě fyzická aktivita. Například sport. A co týče odbornosti, tak speciální pedagog i výchovná poradkyně na škole fungovala.“ Respondent R8 práci psychicky zvládal hůře: „Fyzicky jsem zvládal práci dobře (vyjma častých respiračních onemocnění, kterých je ve školství vřdycky více). Psychická zátěž byla větší. Někdy paradoxně ale plynula spíše z kontaktu s kolegy než žáky. Několikrát jsem měl pocit "těsně před vyhořením", ale stačilo odpočinout si. Jedna z věcí, která mi pomáhala, byla aktivita s dětmi něco nad rámec, co mě baví anebo kde vidím jejich odezvu. Ve volném čase jsem se pak ideálně věnoval koníčkům, které jsou výrazně rozdílné, nejlépe manuální práce. Bylo dobré, pokud mi i zaměstnavatel, když to bylo možné, umožnil podobnou změnu činnosti i v rámci práce.“ Respondentka R1 uvedla zkušenost se supervizí a zmiňuje i svůj volný čas: „Supervize se u nás neděla. Ve svém volném čase ráda chodím na jógu, pilates, turistika, sauna, nejvíc času trávím se svými dětmi.“ Respondent R7 řekl: „Supervize se u nás dělá, jsem jí účastněn. Práci si domů netahám a dělám, co mě baví, šiji, běhám, procházím se, čtu si.“ Respondent R6 regeneruje vedením sportovního klubu: „Jsem trenér mužů a žáků ve fotbale. Mám fotbal jako takový vypínač a zároveň jako nabíječ nové energie.“ Respondent

R10, který dělal práci i za osobního asistenta uvedl: „Práce v takové třídě byla dost psychicky i fyzicky náročná. Ze začátku jsem řešil věci ze školy i doma, nyní už nechávám školu ve škole a doma vypínám. Hraji v kapele, zpívám ve sboru.“ Respondentka R4 uvedla: „Práci fyzicky a psychicky zvládám dobře. Supervize v pravém slova smyslu ne. Jednou měsíčně máme všichni asistenti na škole hodinku skupinové sezení se školní psycholožkou, kde můžeme řešit různé problémy, ptát se na rady – to ale není supervize. Celkově si myslím, že se mi daří nenosit si problémy domů. Krizové situace řešíme ten den se třídní, pokud mě to hodně trápí, proberu to s kolegy či kamarády učitelů. Koničky mám, volný čas už konečně taky, po studiu. Hodně jsem s přáteli, s přítelem, chodím ven, na akce.“ Respondentka R5 uvedla: „Na naší škole se neprovádí supervize. Myslím, že učitel či asistent může velmi snadno vyhořet, ale já jsem optimista, mám v práci oporu, tak snad mě to nepotká. Můj volný čas není moc volný. Většinou se připravuji na zkoušky a seminárky. Pokud je se mi zrovna nechce, tak si čtu, maluji nebo vyrábím něco pro děti. Chtěla bych a měla bych více sportovat, ale bohužel. Často se sama sobě vymlouvám že musím prostě něco dělat do školy.“ Respondent R3 bere svou práci jako koníček a dobře ji zvládá: „Řekla bych, že práci zvládám fyzicky i psychicky výborně. Přímá práce s dětmi mě baví, je to zároveň mým koníčkem. Mým koníčkem je sport, péče o zvířata, jezdeckví a cestování. Respondent R9 psychicky i fyzicky zvládá dobře tuto práci: „Práce asistenta pedagoga není pro mě náročná. Umím si udělat respekt. Supervize probíhají jednou za pololetí. Rád cestuji po světě, vařím, setkávám se s přáteli a s rodinou.“

7. SHRnutí A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Ve výzkumu jsme hledali činitele, které ovlivňují motivaci pro výběr povolání asistenta pedagoga a zkoumali jsme obecný průběh práce asistenta pedagoga se svěřeným dítětem. Dále vztahy s učiteli a rodiči, metody zvládání problémových situací, osobnost asistenta pedagoga, a to všechno jsme porovnali z pohledů mužů a žen.

Výsledky, které vycházejí ze stanovených otázek v oblasti motivace:

1. Co motivuje muže a ženy pro výběr povolání asistenta pedagoga?

Motivace je nedílnou součástí každé práce, každé činnosti, je tomu tak i v případě hledání povolání. Z výzkumu vyšlo, že motivace pro výkon povolání asistenta pedagoga souvisí s kladným vztahem k dětem. Muži i ženy, kteří chtějí pracovat v tomto povolání, mají pozitivní přístup k dětem a práce s nimi je naplňuje. Obě pohlaví většinou už v dospívání inklinují k práci s dětmi, ať už formou brigád, dobrovolnictví nebo studia. Další faktory ovlivňující rozhodnutí pro toto povolání je aktuální životní situace člověka, do které můžeme zařadit hledání zaměstnání, získání zkušeností a nabídka pracovní příležitosti ze strany školy. Mladý člověk, který studuje nebo zrovna získal vzdělání, přijímá takovou práci, ve které by mohl své teoretické znalosti ze školy předat do praxe. Muži a ženy, kteří čerstvě vystudovali humanitní obory jako speciální pedagogika, sociální pedagogika nebo učitelství rádi přijímají příležitost pracovat jako asistent pedagoga. Z výzkumu vyplynulo, že tuto práci začnou dělat také lidé, kteří už určitou dobu pracovali v jiné profesi, ale opustili toto místo a aktivním hledáním nebo přijetím pracovní nabídky získali práci asistenta pedagoga. Tito lidé, ale museli splnit podmínku opravňující práci asistenta pedagoga, a to úspěšným absolvováním rekvalifikačního kurzu asistenta pedagoga.

2. Byli respondenti řádně o všem informováni před nástupem?

V oblasti profese asistenta pedagoga je nutné se před nástupem seznámit s diagnózou žáka, s IVP, s třídním učitelem a nejlépe se samotným žákem a jeho rodiči. Z výzkumu jsme zjistili, že všichni účastníci se bez problémů dozvěděli všechny důležité informace. Informace, které získali od ředitele, třídního učitele a také rodičů a z dokumentů IVP, zpráv ze speciálně pedagogického centra a ze zdravotních dokumentů, pokud to rodiče dovolili. Můžeme tedy říct, že jak muži, tak ženy jsou předem seznámeni, s kým budou pracovat, a

jaké budou jejich povinnosti. Díky získaným informacím mají ženy i muži dostatek informací a reálnou představu, jak bude jejich práce probíhat.

3. Jaké byly začátky (první měsíc) od nástupu na toto povolání?

Z výzkumu vyšlo několik zásadních činitelů, které ovlivnily první týdny na této pozici. Byly to informace, očekávání a předchozí zkušenosti. Jak z druhé výzkumné otázky víme, tak každý uchazeč dostane potřebné informace předem a prostřednictvím nich se mění očekávání blížící se realitě. Z výzkumu se zjistilo, že velkou roli hrají předchozí zkušenosti, které ještě lépe dotváří představy o této práci a takový uchazeč je ve velké výhodě a lépe připraven. Pokud se zaměříme na pohlaví, tak muži a ženy prožívají a vnímají nové situace a podněty odlišně. V teoretické části uvádíme v kapitole o genderových rolích a stereotypech typické vlastnosti obou pohlaví (obrázek č. 2 a 3), podle toho výčtu jsou muži odvážní, sebevědomí, odolní, objektivní, realističtí, a naopak ženy jsou emocionální, nelogické, úzkostné, náladové a další. Podle tohoto výčtu můžeme potvrdit, že nejen informace a předchozí zkušenosti ovlivňují začátky na této pozici, ale taky přirozené nastavení muže a ženy. Proto výsledkem je, že muži zvládají lépe nové situace, nový kolektiv, povinnosti než ženy. Můžeme tak odkazovat i na výpovědi respondentů, kdy ženy, které neměli předchozí zkušenost nebo byl na ně vyvíjen větší tlak v oblasti povinnosti měli během prvních týdnů emoční, psychické a fyzické problémy.

4. Jaký by měl mít AP charakter?

Charakter asistenta pedagoga ovlivňují vlastnosti, schopnosti a přístup daného člověka. Podle výzkumu asistent pedagoga by měl mít kladný vztah k dětem. Dále být empatický, trpělivý, spravedlivý, samostatný, autoritativní, vtipný a veselý. Měl by mít pozitivní přístup, vidět vyšší smysl v této práci, tzv. dělat práci srdce a neustále na sobě pracovat a zdokonalovat se. Umět dobře komunikovat a dobře reagovat v krizových situacích. Z pohledu pohlaví se u mužů a žen vyvinuly takové vlastnosti, které souvisely s kulturně předurčenými úkoly a rolami (více v tabulce č. 2), a tak každé pohlaví disponuje jinými vlastnostmi a schopnostmi. A už záleží na samotných mužích a ženách, jestli dokážou pracovat na sobě a zdokonalovat ty přednosti, které jim nejsou vlastní.

Výsledky, které vycházejí ze stanovených otázek v oblasti zkušenosti:

5. Přináší opravdový přínos inkluze?

Z výzkumu vyplynulo, že většina respondentů působila na běžné základní škole, kde měla své svěřené dítě, které na základě vyšetření mělo možnost být součástí inkluze. Byly to děti s lehkým mentálním postižením, ADHD, Aspergerovým syndromem, tělesným postižením, ale také děti s určitým nadáním. Na základě zkušeností mužů a žen, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu, vyplynulo, že přínos inkluzivního vzdělávání tady je pro děti, které jsou intelektově schopné zvládat běžné učivo základní školy. Dítě by mělo zažít úspěch, ale pokud má LMP, nikdy úspěch na základní škole nezažije. Takže pro děti se specifickými poruchami učení, ADHD, Aspergerovým syndromem, tělesným postižením a nadáním má inkluze smysl.

6. Stačí akreditovaný kurz pro vykonávání práce AP?

Pro práci asistenta pedagoga je nutná odbornost. Tu získáme vzděláním prostřednictvím vysoké školy ve vhodném oboru nebo doděláním si rekvalifikačního kurzu asistenta pedagoga. Z výzkumu vyšlo, že kurz asistenta pedagoga nestačí. Přinese sice teoretické základy, ale praxe v rámci kurzu je velmi krátká, nepřipraví absolventa na realitu, která ho čeká. Odbornou kvalifikaci na asistenta pedagoga by měl člověk získat jen prostřednictvím vysokoškolského vzdělání. Dále se zjistilo, že v oblasti pohlaví jsou ženy více emancipované, ctizádostivé, pečlivé, a to dokazuje fakt, že každá uvedená respondentka má nebo si dodělává vysokou školu.

7. Vykonává AP práci nad rámec svých povinností?

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v aktuálním znění jsme vymezili v teoretické části práci a povinnosti asistenta pedagoga. V rámci výzkumu jsme zjistili, že asistenti pedagoga vykonávají přímou práci se svěřeným dítětem, ale také nepřímou práci, jako jsou přípravy na vyučování pro svěřené dítě, pomocné administrativní práce pro učitele a celou třídu. Mimo stanovenou práci podle výše zmíněné vyhlášky, asistenti pedagoga vykonávají i práci nad rámec svých povinností. Zjistilo se, že občas zaskakují za učitele a vyučují celou třídu, což není legislativně v souladu a také k tomu nemají patřičné vzdělání. Další práce navíc je plnění

úkonů v rámci osobního asistenta. Činnosti osobního asistenta jsou také v teoretické části vymezené a tento druh práce vykonávají většinou asistenti pedagoga, kteří mají na starost dítě s vícenásobným nebo těžkým postižením. Pokud bychom činnosti měli porovnat v rámci pohlaví, tak muži se vyznačují větší fyzickou silou než ženy a tato síla může být velmi užitečná v rámci práce ve školách podle § 16, odstavce 9 školského zákona.

8. Je dostatečně finančně ohodnocena vykonaná práce AP?

I přestože platy pedagogických pracovníků jsou zákonem každoročně navyšovány, z výzkumu vyšlo, že práce AP není dostatečně ohodnocena. Hlavně respondenti s vysokoškolským vzděláním si myslí, že by měli mít vyšší pravomoce a k tomu vyšší adekvátní plat. V případě pohledu na finanční zabezpečení u muže a ženy, tak pro mladého muže, který plánuje založit rodinu a finančně ji zabezpečit, by plat AP nestačil. Z tohoto hlediska není práce AP pro muže z dlouhodobého hlediska perspektivní. Ti asistenti pedagoga, kteří mají pár let před důchodem mají výhodu, protože délka praxe se započítává po celou dobu, kdy byli zaměstnaní, a tak mají o něco větší plat. V oblasti navyšování platů může hrát roli i samotná škola a její přístup, kdy mohou samotným asistentům navýšit plat pomocí sponzorských darů, evropských fondů apod.

9. Jakým způsobem ovlivňuje práci druh postižení svěřeného žáka na psychické a fyzické zvládání muže a ženy?

Z výzkumu vyšlo, že jedním z faktorů, který ovlivňuje, jaké dítě asistent pedagoga dostane, je typ školy. Pokud asistent pedagoga nastoupí na běžnou základní školu, setká se s dítětem, které má lehké mentální postižení, SPU, ADHD, Aspergerův syndrom, tělesné postižení, poruchy chování nebo její příznaky. Zatímco asistent pedagoga ve školách zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona se většinou navíc setkává s kombinovaným postižením, těžkým mentálním postižením, Downovým syndromem a autismem. A právě diagnóza nebo diagnózy svěřeného dítěte a jeho projevy velmi ovlivňují práci, také psychické a fyzické zvládání asistenta pedagoga. To potvrdily odpovědi mužů a žen, kteří v průběhu měsíců na základě psychické vyčerpanosti a žádných pozitivních výsledků ze strany svěřeného žáka zareagovalo nevhodným způsobem, tzv. jim „rupli nervy“. Zjistilo se, že muži i ženy se snažili uklidnit mimo dosah dětí, ale ženy byly v tomto úspěšnější, protože dokážou být přirozeně trpělivější, chápavější a více empatické. Zase muži díky své přirozené autoritě dokážou rychle nastolit pořádek a respekt. V oblasti fyzického zvládání a při agresivnějších

projevech dítěte jsou na tom svou fyzickou silou muži lépe, proto by více mužů ve školách dle §16 odstavec 9 školského zákona bylo určitě pozitivně vítáno a přijato.

10. Setkali se respondenti se supervizí, případně jakým způsobem nabírají nové síly?

V každé pomáhající profesi by měla fungovat supervize. To je jedna z metod, jak zabránit syndromu vyhoření. Právě třeba pro lepší zvládnání krizových situací. Z výzkumu vyplynulo, že se AP málo setkal se supervizí. Ukázalo se, že ne na každé škole fungují pravidelně supervize. Další věc, co vyplynula z výzkumu, je že muži a ženy se vypořádávají s náročností této profese hlavně po svém, za pomoci školních psychologů nebo podporou dalších pedagogických pracovníků. Také se naučili nenosit si práci domů. Nové síly nabírají jak muži, tak ženy hlavně nějakým druhem sportu, manuálními činnostmi, cestováním, trávením času s rodinou.

11. Je základem úspěšně odvedené práce dobrá spolupráce AP s učiteli a rodiči?

Ano, velmi důležitá je komunikace a správný přístup. Podle výzkumů asistenti pedagoga zažívají dobrou zkušenost s komunikací a s přístupem ze strany učitelů. Mohou pociťovat přijetí a rovnocenný přístup ze strany pedagogů, a tak práce bývá snazší a dosahuje se celkových lepších výsledků a pokroků.

Výzkum ukázal, že asistenti pedagoga chválí chování a přístup rodičů v celkové spolupráci. Na komunikaci a přístupu se ukázalo, jaký vztah mají rodiče ke svému dítěti, a právě rodinné prostředí je jedním z důležitých faktorů pro úspěšnost ve škole a odráží se to i na chování dítěte. Nemůžeme, ale říct, že se asistenti pedagoga nesetkali s negativním přístupem a chováním rodičů. Někteří respondenti se setkali i s nezájmem rodičů o dítě, ale naopak i s přehnaně pečujícími až úzkostnými rodiči. Nejlépe se pracuje s rodiči, kteří jsou rozumní, pohodoví a také dokážou kriticky řešit problémy a přijímat doporučení v těch oblastech, kde by se s dítětem mohli zlepšit.

12. Jaké metody obě pohlaví volilo při problémovém chování svěřeného dítěte?

Mezi hlavní metody pro uklidnění svěřeného dítěte, které z výzkumu vyplynuly, je motivace, větší přestávky mezi náročnějšími úkoly, zaměstnání pohybem, aktivitou, hledání kompromisu, pravidelnost, přísnost, striktní dodržování pravidel. Každý asistent pedagoga, ať už muž nebo žena volí svůj specifický přístup, protože jsou jinak fyzicky, psychicky

naprogramování. Ženy automaticky budou více vysvětlovat, komunikovat, hledat motivaci a kompromis. Muži budou více přímí, dítě zaměstnají pohybem, aktivitou a budou více důslední na dodržování dohod a pravidel.

13. Jaké jsou výhody muže a ženy na pozici AP?

Z výzkumu vyplynulo, že výhoda mužů je hlavně v přirozené fyzické síle, autoritě a respektu. Dále jsou technicky zručnější a mají klidnější povahu, neprožívají emočně každou situaci.

U žen jsme našli výhody, které souvisejí s péčí o druhé, je to pro ně přirozené, protože jsou předurčené stát se matkami. Výhody, kterými disponují ženy jsou citlivost, empatie, trpělivost, kreativita a komunikace. Tyto výhody mohou ženám přinést snadnější navazování, vytváření a upevňování vztahů mezi ní a svěřeným dítětem.

ZÁVĚR

Výzkumným cílem této bakalářské práce bylo vyzkoumat, jaká je motivace pro výběr povolání asistenta pedagoga, dále najít a porovnat shody a rozdíly ve zkušenostech mezi muži a ženami kteří pracují nebo pracovali na pozici asistenta pedagoga.

V teoretické části jsme se podrobně zaměřili na profesi asistenta pedagoga a její náležitosti. Druhou velkou oblastí bylo pohlaví. Na pohlaví jsme se zaměřili, protože jsme chtěli najít rozdíly a shody ve fungování, prožívání a myšlení mezi muži a ženami a také, zda tyto aspekty mohou ovlivňovat práci asistenta pedagoga.

V rámci výzkumu jsme oslovili cíleně mužů a žen, kteří pracovali nebo pracují na pozici asistenta pedagoga. Z osmnácti respondentů se na výzkumu podílelo pět mužů a pět žen. Sběr dat probíhal prostřednictvím strukturovaného rozhovoru jak formou osobního setkání, tak online rozhovorem nebo písemnou formou, protože v rámci protiepidemických opatření, kvůli šíření nákazy Covid-19, bylo zakázáno se scházet.

Nasbíraná data pomocí rozhovoru jsme metodou kódováním, vytvářením trsů, vyhledáváním a vyznačováním vztahů a metodou prostého výčtu dále analyzovali a nacházeli odpovědi na výzkumné otázky. V rámci motivace jsme zjistili, že jak muži, tak ženy pro výběr tohoto povolání mají vztah k dětem. Pak záleží na aktuální situaci člověka, proč hlavně nastoupí na tuto pozici. Buď dostal pracovní nabídku a chce získat zkušenosti, nebo chce být zaměstnaný.

Další velkou oblastí zkoumání byly zkušenosti, do které jsme zařadili adaptaci v nové práci, osobnost asistenta pedagoga a průběh práce. Každá tato oblast odpověděla na několik výzkumných otázek. V rámci adaptace muži zvládají novou práci a nový kolektiv lépe než ženy. Výhodu mají ti lidé, kteří znají školní prostředí z předchozích zkušeností, například v rámci dobrovolnictví nebo školních praxí.

Osobnost asistenta pedagoga nese v sobě odbornost a určité osobnostní předpoklady. Z výzkumu vyplynulo, že kurz asistenta pedagoga nestačí a člověk by měl mít na tuto pozici vysokoškolské vzdělání ve vhodném bakalářském oboru. V charakterových předpokladech by asistent pedagoga měl mít kladný vztah k dětem, trpělivost, empatii, dobré komunikační schopnosti a efektivně zvládat krizové situace. Dále se zjistilo, že muži mají v práci asistenta pedagoga výhodu ve fyzické síle a přirozené autoritě, ženy mají zase hlavně výhodu v trpělivosti, empatii a komunikaci.

V oblasti povinností podle výzkumu vyšlo, že asistenti pedagoga také vykonávají práci nad rámec svých povinností a nejsou za to adekvátně ohodnoceni, a hlavně nemají na to vzdělání. S tím souvisí i plat, který z výzkumu ukázal jako podprůměrný. Hlavně u vysokoškolsky vzdělaných respondentů plat nebyl v souladu s jejich odvedenou prací.

V oblasti práce a vztahu se svěřeným dítětem záleželo, zda bylo dítě integrováno do běžné základní školy nebo bylo vzděláváno podle § 16 odstavce 9 školského zákona. Asistenti pedagoga se setkávají s lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním postižením, Aspergerovým syndromem, ADHD, tělesným postižením, poruchami chování, vícenásobným postižením a s dětmi s nadáním. Tyto rozdílné typy postižení určovali průběh práce respondentů, a to také mělo dopad na jejich psychické a fyzické zdraví. Obě pohlaví měli po psychické stránce problémy a někdy nezvládli náročné situace. Fyzicky práci snášeli hůř ti, kteří vykonávají práci za osobního asistenta. Dále se zjistilo, že přínos pro inkluzivní vzdělávání tady je, ale jen do takové míry, aby z toho měl prospěch samotný žák a také je důležité zajistit takové podmínky, aby to nenarušovalo celkové třídní klima.

Aby člověk dokázal dlouhodobě pracovat na pozici asistent pedagoga je nutný pravidelný odpočinek a také podpora a pomoc ze strany školy. Takovou pomoc může zajistit formou supervize. Na základě tohoto výzkumu na školách nebývá často supervize. Nové síly asistenti pedagoga získávají sportem. S touto prací se to i shoduje, asistent pedagoga hlavně pracuje hlavou, pak ve volném čase vyrovnává psychické činnosti fyzickou aktivitou.

Celkově můžeme říct, že velké rozdíly v prožívání a jednání mezi muži a ženami v práci asistenta pedagoga se nenašly. Jak ženy, tak muži mají přednosti a nedostatky, které aktivní prací na sobě mohou eliminovat.

SEZNAM BIBLIORAFICKÝCH CITACÍ

BAŘINKOVÁ, Z., ČALOVÁ, L. a kol. *Spolupráce s asistentem pedagoga* [online]. 2012 [cit. 2018-03-15].

COSTIN, F., DRAGUNS, J. G.: *Abnormal Psychology - Patterns, Issues, Interventions*. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1989, 616 s. ISBN 0471606103

CLAIRE M., Renzetti. *Ženy, muži a společnost*. 1. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.

CLONINGER, C. R.: *Biology of personality dimensions*. Current opinion in Psychiatry. 2000, 13, 611 – 616.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. Praha: Portal, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum základní teorie, metody a aplikace*. 4. Praha: Portal, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HENDL, Jan. 1999. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0030-7

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 2. Praha: Portal, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání* [online]. 2. Brno: NESEHNUTÍ, 2005 [cit. 2021-04-03]. ISBN 80-903228-6-7. Dostupné z: http://zenskaprava.ecn.cz/images/content/RP_VZD_05_web.pdf

JANATA, Jaromír. *Dvojí svět*. 1. Praha: Maxdorf, 1997. ISBN 80-85800-65-9.

KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. 1. Praha: Portal, 2006. ISBN 80-7367-145-X.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 1. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80)88163-12-1.

KENDÍKOVÁ, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80- 7496-349-0.

LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. 1. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1719-2.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ P. a FELCMANOVÁ L. A KOLEKTIV. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015 [cit. 2021-03-31]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

OAKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1. Praha: Portal, 2000. ISBN 80-7178-403-6.

PEASE, Allan. *Proč muži neposlouchají a ženy neumí číst v mapách*. 6. Brno: Alman ve spolupráci s nakl. Knihkupectví CZ, 2010. ISBN 978-80-87426-09-8.

PLESKOVÁ A KOL., Kateřina. *Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů k rovnosti žen a mužů: (pracovní sešit)* [online]. 2. Brno: NESEHNUTÍ, 2005 [cit. 2021-04-05]. ISBN 80-903228-7-5. Dostupné z: http://followers.thcnet.cz/CyberNet/PunkRock%20Rebels%20Library/2.%20Anarchist%20Newspapers/NeSeHNUTI/www.nesehnuti.cz/publikace/PRUVODCE2_web.pdf

PRŮCHA, J., *Pedagogická encyklopedie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009 ISBN 978-80-7367- 546-2.

PARMA, Petr. *Umění koučovat*. 1. Praha: Kernberg Publishing, 2006. ISBN 80-86851-34-6.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

ŘIHÁČEK, TOMÁŠ, IVO ČERMÁK a ROMAN HYTYCH A KOLEKTIV. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. Brno: Masarykova Univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

SMETÁČKOVÁ A KOL., Irena. *Gender ve škole příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. 1. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0.

STRAUSS, Anselm L. *Základy kvalitativního výzkumu postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. Boskovice: Sdružení Podané ruce, 1997. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. Praha: Portal, 2014. ISBN ISBN 978-80-262-0644-6.

TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. 1. Praha: Verlag Dashofer, 2016. ISBN 978-80-87963-33-3.

TEPLÁ, M., SMEJKALOVÁ, H., *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: IPPP, 2007. 31 str., ISBN 978-80-86856-35-3

VALENTA, M. a P. PETRÁŠ., a kol., *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 108 s. ISBN 978-80-244-3380-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. 1. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

VODÁČKOVÁ A KOL., Daniela. *Krizová intervence: Krize v životě člověka Formy krizové pomoci a služeb*. 1. Prafa: Portal s.r.o, 2002. ISBN 80-7178-696-9.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Internetové zdroje:

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 10. listopadu 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky, 2004, částka 190. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

ČESKO. Zákon č. 108 ze 31. března 2006 o sociálních službách. In: Sbírka zákonů České republiky, 2006, částka 37. Dostupný také z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_108_2006

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 10. listopadu 2004 o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů In: Sbírka zákonů České republiky, 2004, částka 190. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence, č. j. 14453/2005-24, Věstník MŠMT č. 10/2005.

HORÁČKOVÁ, Mgr. Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-03-09]. ISBN ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

HABR, HÁJKOVÁ a VANÍČKOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-03-28]. ISBN 978-80-244-4678-3. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-obecna/metodika-obecna.pdf>

Listina základních práv Evropské unie (2012/C 326/02) Hlava III, Článek 23, Úřední věstník EU 2012.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ A KOLEKTIV, Mgr. Bc. Monika. *Standard práce asistenta pedagoga* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015 [cit. 2021-03-06]. ISBN ISBN 978-80-244-4769-8. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/standard-pap/html5/index.html?&locale=CSY>

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků [online]. Praha: zákonyprolidi, 26. ledna 2005n. 1. [cit. 2021-02-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75/zneni-20210201>

POSPÍŠILOVÁ, Barbora. Ženská a mužská psychika [online]. Plzeň, 2015 [cit. 2021-04-22].
Dostupné z:

<https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/20466/1/BP%20Barbora%20Pospisilova.pdf>.

Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Vedoucí práce Kateřina Ratislavová.

Poslanecká sněmovna parlamentu české republiky [online]. Praha: Česká Republika, 1993 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

RAMPS-VIP III. *RAMPS-VIP III* [online]. Praha: Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, 2011 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps>

Systemová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. *Systemová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* [online]. Praha, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013 [cit. 2021-03-06].

Žena, muž a sociální pohlaví. In: Mgr. Jana Valdrová, PhD. [online]. Praha: WordPress, 2010 [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: <http://www.valdrova.cz/2010/11/zena-muz-a-socialni-pohlavi/>

SEZNAM ZKRATEK

AP – asistent pedagoga

SVP – speciální vzdělávací potřeby

IVP – individuální vzdělávací plán

PAS – porucha autistického spektra

SPU – specifická porucha učení

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1 Počet hodin přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga

Tabulka 2 Tradiční stereotypy muže a ženy

Tabulka 3 Vymezení čtyř temperamentů podle Hippokratese a Galenose

Tabulka 4 Velká pětka a její podfaktory

Tabulka 5 Základní informace o respondentech

Seznam obrázků:

Obrázek 1 Proces komunikace

Obrázek 2 Typické vlastnosti žen

Obrázek 3 Typické vlastnosti mužů

Obrázek 4 Činnosti a vlastnosti hemisfér

Obrázek 5 Základní dimenze osobnosti od Eysencka

Obrázek 6 Kategorie a podkategorie analýzy výzkumu

Obrázek 7 Kategorie motivace a její kódy

Obrázek 8 Kategorie adaptace a její kódy

Obrázek 9 Podkategorie kategorie osobnosti

Obrázek 10 Podkategorie odbornost a její kódy

Obrázek 11 Podkategorie charakterové předpoklady a její kódy

Obrázek 12 Podkategorie přednosti muže a ženy a její kódy

Obrázek 13 Kategorie průběhu práce AP

Obrázek 14 Podkategorie svěřené dítě a její kódy

Obrázek 15 Podkategorie povinnosti AP a její kódy

Obrázek 16 Podkategorie spolupráce a její kódy

Obrázek 17 Podkategorie řešení problémové situace a její kódy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Seznam otázek k rozhovoru

Příloha 1 – Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážená paní/pane,

v souladu se zásadami etiky výzkumu* se na Vás obracím s prosbou o zapojení do studie, jejíž výsledky budou součástí mé bakalářské práce s názvem: Motivace zkušeností mužů a žen na pozici asistenta pedagoga.

Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná. Získané údaje nebudou uváděny ve spojitosti s Vaší osobou, budou vyhodnoceny a prezentovány anonymně a tento Informovaný souhlas bude uchován odděleně od dat a výsledků**.

V průběhu realizace výzkumu můžete kdykoliv svobodně odmítnout či odstoupit. Cílem bakalářské práce je zjistit motivaci pro práci asistenta pedagoga a najít rozdíly a shody ve zkušenostech a názorech mužů a žen na pozici asistenta pedagoga.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že SOUHLASÍM S ÚČASTÍ NA VÝŠE UVEDENÉM VÝZKUMU.

Student/ka mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli a metodami a postupy, které budou používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a výsledky mohou být anonymně publikovány. Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se zeptat na vše, co jsem považoval/a za podstatné a potřebné vědět. Na dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, o tom, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na zkoumání odstoupit, a to i bez udání důvodu.

*Sbírka mezinárodních smluv Sb. M. s. 96/2001 a 97/2001, Směrnice děkana PdF UP č. 3/2015-Statut

Etické komise PdF UP v Olomouci pro oblast výzkumné činnosti

**Údaje budou zpracovány dle Zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba (nebo zákonný zástupce) a druhý řešitel projektu.

jméno, příjmení a podpis studenta/ky:

v _____ dne: _____

jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

v _____ dne: _____

OTÁZKY DO ROHOVORU

První obecná otázka:

Základní představení dotazovaného – jméno, věk, vzdělání, jiné pracovní zkušenosti (jiná práce) před nástupem na pracovní pozici asistent pedagog (AP), pokud má. V jakém typu školy pracuje – speciální MŠ, základní, speciální ZŠ, praktická jednoletá či dvouletá škola. Kolik let pracujete jako AP?

Otázky k motivaci:

1. Co Vás vedlo k této profesi? Jaká byla Vaše motivace k volbě této profese/ práce?
2. Měl/a jste iluze/představy před nástupem do této práce? Pokud ano, jaké to byly, a zda se shodovaly tyto Vaše představy/iluze s realitou práce AP nebo byly v rozporu? Pokud jste neměl iluze, proč tomu tak bylo?

Otázky ke zkušenostem:

3. Pamatujete si na Váš první týden/měsíc? Bylo pro Vás něco šok, co jste nečekal? Měl jste takový pocit, že jste si říkal/a, že to nezvládnete? Pokud ano, proč?
4. S jakou skupinou dětí jste se setkal? Jaké dítě/děti jste měl na starost? (Řekněte diagnózu, a co nejvíc o tomto dítěti)
5. Mohl/a jste se kouknout do zdravotní dokumentace (celkově anamnézu) dítěte na vyžádání? Dozvěděla jste se bez problému, jaké bere léky, jestli může dostat záchvat, např. epileptický? Dozvěděl/a jste se nezbytné informace o dítěti nebo s tím byl problém a jen tušíte, jaký má problém? Pokud jste se dozvěděl/a o jeho zdrav. stavu, kdy to bylo? Hned, jak jste se dozvěděl/a, jaké dítě Vám bude svěřeno nebo až po čase? Uveďte časové rozhraní.
6. Jaká je Vaše práce se svěřeným dítětem/ dětmi? Pokud jste měl více dětí v různých ročníkových stupních – napište o každém dítěti, jak se s ním pracovalo? Jak jste s ním řešil neshody? Jaké byly jeho reakce? Byl někdy agresivní, odmlouval a nebo se začal a nebyla s ním řeč? Jak jste reagoval, co jste se díky němu musel naučit – např. změnit přístupy atd?

7. Vyprávějte o Vašem pracovním dnu od začátku až do konce pracovní doby? Ráno, během vyučování (pomáháte dítěti a jak? A během zkoušek a testů?) – sedíte u dítěte nebo chodíte po třídě, sledujete a napomínáte i jiné děti, o přestávkách, oběd, po obědě, konec vyučování? Máte přímou a nepřímou práci – přípravy? Obecně – Co všechno práce AP obnáší?
8. Otázky ke vztahům s rodiči – Setkáváte se a jste v kontaktu s rodiči? Jaké s nimi máte vztahy? Jak s nimi řešíte problémy? Jaký je průběh domlouvání se na něčem? S jakým typem rodičů jste se setkal? Měl/a jste s ním někdy nějaký problém?
9. Otázky ke vztahům s učitelem/ učiteli – byla jste na 1. a 2 stupni? Jaká je domluva, spolupráce s učitelem na 1. stupni a s učiteli na 2. stupni – resp. Všichni Vás respektují nebo mají speciální požadavky nebo nespolupracují s Vámi apod.? Když se vyskytly problémy, jak jste to řešili a vyřešili? Nechal Vás dělat více věcí než jste měl-např. vyučování atd.-nad rámec povinností než máte ve smlouvě – věci, co by měl dělat osobní asistent? Dává/jí Vám najevo, že jste něco míň než oni? Že tam nepatříte? Setkal jste se doslova s nepřátelským chováním nebo máte harmonický vztah, jste si rovni a respektujete se navzájem? Jak často probíhají přípravy na vyučování s učitelem?
10. Otázky k integraci a inkluzi – souhlasíte, aby děti se specifickými potřebami byly začleněny mezi intaktní děti? Pokud ano/ne, tak proč? Jaké jsou vztahy intaktních dětí k dítěti/ dětem s postižením? Vysvětlila učitelka dětem, jak se chovat k dítěti s postižením, a proč takové postižení má apod? Figuroval v tomhle školní speciální pedagog nebo psycholog?
11. Jak práci zvládáte fyzicky a psychicky? Říkal jste si někdy, že tato práce byla chyba? Že už nezvládáte? Provádí se u Vás supervize? Jste jich účastněn? Jak předcházíte tomu, abyste nevyhořel? Co děláte o volném čase? Máte koníčky?
12. Co si myslíte o vzdělávání AP? Kde jste získal/a oprávnění dělat AP? Jsou dostatečné kurzy? Daly Vám všechno, abyste byli na různé situace připravení – v rámci teorie a praxe? Jak dlouho jste měl/a praxi? Kdybyste měl/a možnost změnil/a byste na vzdělávání asistentů pedagoga něco? Pokud ano, co by to bylo – jaká oblast a proč? A jak byste ji změnil/a?

13. Co finanční stránka – jste spokojeni? Kolik zhruba měsíčně dostáváte a kolik jste zhruba dostávali na začátku, když jste nastoupil/a? Je dostačující k výkonu/práci AP? Pokud podle Vás není, na kolik peněz byste ji změnil/a?
14. Jaký by AP podle Vás měl být? Jaké by měl mít předpoklady? Jaký by měl mít charakter? Jaký si myslíte, že jste jako AP? Víte o nějaké vlastnosti, se kterou máte problém, ale práce AP ji vyžaduje? Neovládl jste se někdy? Pokud ano, tak proč?
15. Je něco, co byste změnil, přidal do práce AP? Jste spokojený nebo uvažujete o změně zaměstnání? Dokážete si představit, že byste tuto práci dělal dalších 5, 10, 15 let?
16. Chodíte rád/těšíte se do této práce?
17. Jaké jsou podle vás výhody (osobnostní, fyziologické), kterými disponují ženy a muži na pozici asistenta pedagoga? Je to myšleno tak, v čem má výhodu žena a v čem má výhodu muž na pozici A. Uvedu příklad: „*Ženy jsou obecně více trpělivé a muži si umí sjednat rychle pořádek apod.*“