

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Role asistenta pedagoga v sociálně výchovné práci
s žákem s problémovým chováním**
(Diplomová práce)

Autor : Bc. Ester Zahálková

Studijní program : N0111A190018, Sociální pedagogika

Studijní obor : Sociální pedagogika

Vedoucí práce : Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.

Oponent práce : Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc Ester Zahálková

Studium: P22K0343

Studijní program: N0111A190018 Sociální pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Role asistenta pedagoga v sociálně výchovné práci s žákem s problémovým chováním**

Název diplomové práce AJ: The role of teacher assistant in social educational work with pupils with problematic behaviour

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se zabývá začleňováním žáka základní školy s problémovým chováním do kolektivu a do školního prostředí. Hlavními tématy práce jsou problémové chování a role pedagogického asistenta a jeho kompetence v rámci socializace žáka. Empirická část práce představuje vlastní výzkumné šetření, které s využitím kvalitativní výzkumné strategie mapuje roli asistenta pedagoga v sociálně výchovné práci s žákem s problémovým chováním.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024736723.

HUTYROVÁ, Miluše. Děti a problémy v chování: etopedie v praxi. Praha: Portál, 2019. ISBN 9788026215233.

HÁJKOVÁ, Vanda. Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 9788076030091.

BRADLEY, Jana. A co já s tím?: integrace, nebo desegregace? : speciálně pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagoga. Prostějov: Computer Media, 2016. ISBN 9788074022807.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.

Oponent: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 28.2.2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Role asistenta pedagoga v sociálně výchovné práci s žákem s problémovým chováním vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 21.4.2024.

.....

Bc. Ester Zahálková

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat své vedoucí práce Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M. za poskytnutou podporu, lidsky přístup, metodické vedení a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří byli ochotní se zapojit do výzkumného šetření. A v neposlední řadě všem svým blízkým, kteří mi jsou po celou dobu studia velkou oporou.

Anotace

ZAHÁLKOVÁ, Ester. Role asistenta pedagoga v sociálně výchovné práci s žákem s problémovým chováním. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 84 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá tématem asistenta pedagoga při práci se žáky s problémovým chováním. Cílem práce je představení asistenta pedagoga jako aktivního člena podílejícího se na výchově a edukaci těchto žáků a zmapování podpory, které se asistentům pedagoga dostává od škol, kde pracují. Jsou zde rozpracovaná témata týkající se asistenta pedagoga, vymezení jeho pracovní pozice, předsudky s asistenty spojené a požadavky na asistenty. Pozornost je také věnována tématu inkluze, jejího ukotvení v českém školství, předpoklady dobré inkluze a otázkami s ní spojenými. Práce se také soustřeďuje na téma problémového chování, strategie k jejich řešení a prevence tohoto chování. Praktická část práce je zpracována pomocí kvantitativní metody za pomoci dotazníků. Hlavním výzkumným problémem je zmapování podpory u vybraného vzorku respondentů.

Klíčová slova: Asistent pedagoga, problémové chování, inkluze, socializace

Annotation

ZAHÁLKOVÁ, Ester. The role of teacher assistant in social educational work with pupils with problematic behaviour. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 84 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis focuses on pedagogical assistant's work with students with behavioral problems. The aim of the thesis is to present the assistant pedagogue as an active member contributing to education of these students and to map the support provided to pedagogical assistants by the schools where they work. The thesis elaborates on topics related to the pedagogical assistants, defining their work position, prejudices associated with assistants, and requirements for them. Another crucial topic of this thesis is inclusion, its anchoring in the Czech education system, prerequisites for good inclusion, and related issues. The thesis also mentions the topic of problematic behavior, strategies for its resolution, and its prevention. The practical part of the thesis is processed using a quantitative method through the use of questionnaires. The main research problem is mapping the support among the selected sample of respondents.

Keywords: pedagogical assistant, problematic behaviour, inclusion, socialization

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové 21.4.2024.

.....

Bc. Ester Zahálková

Seznam zkratek

AP. Asistent pedagoga

PPP. Pedagogicko - psychologická poradna

SVP. Středisko výchovné péče

SPC. Speciální pedagogické centrum

IVP. Individuální vzdělávací plán

ZŠ. Základní škola

SŠ. Střední škola

VŠ. Vysoká škola

OSPOD. Orgán sociálně-právní ochrany dětí

MŠMT. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ŠPP. Školní poradenské pracoviště

Obsah

Úvod.....	1
1. Inkluzivní vzdělávání jako součást vzdělávacího systému.....	2
1.1. Definice pojmů inkluze a integrace	2
1.2. Legislativní ukotvení inkluze.....	5
1.3. Výzkumy (nejen) veřejného mínění ohledně inkluze a otázky s ní spojené.....	8
1.4. Podmínky úspěšné inkluze.....	11
2. Asistent pedagoga	14
2.1. Asistent pedagoga jako “kompenzační pomůcka“ znevýhodněných žáků, aneb stereotypy ohledně AP	14
2.2. Vymezení AP z hlediska zákona	21
3. Problémové chování	23
3.1. Definice pojmů porucha chování a problémové chování	23
3.2. Příčiny problémového chování	30
3.3. Strategie ke zvládnutí problémového chování a prevence problémového chování	36
3.4. Asistent pedagoga v sociálně výchovné práci se žákem s problémovým chováním.....	39
4. Výzkumné šetření	45
4.1. Zkoumaný soubor	45
4.2. Výzkumná metoda	45
4.3. Výzkumný problém	46
4.4. Cíl výzkumného šetření	46
4.5. Výzkumné hypotézy	46
4.6. Výsledky výzkumného šetření.....	47
4.7. Závěry výzkumu	60
Závěr	62
Seznam literatury	
Příloha 1.....	
Příloha 2.....	

Úvod

Z dosavadních výzkumů vyplývá, že stále více přibývá žáků s poruchami chování nebo problémovým chováním. Tito žáci mnohdy vyžadují speciální péči a přístup. Jedním z řešení je k takovým žákům přidělit asistenta pedagoga. Právě otázkou sociálně výchovné práce asistenta pedagoga a žáka s problémovým chováním se tato práce zabývá. Práce pojednává o otázce inkluze, jejím ukotvením v české legislativě, podmínkami úspěšné inkluze, rozdílem mezi pojmy integrace a inkluze a veřejným míněním ohledně inkluze. Druhá část práce se věnuje profesi asistenta pedagoga. V této kapitole lze nalézt témata ohledně předsudků k této profesi, požadavků jednotlivých aktérů na asistenta pedagoga i samotný legislativní rámec této profese. Třetí část práce se zaměřuje na téma poruch chování a problémového chování. V kapitole jsou popsány druhy tohoto chování, příčiny a strategie ke zvládnutí tohoto typu náročného chování. Důraz je zde také kladen na prevenci problémového chování. Závěrečná část se věnuje ústřednímu tématu práce, sociálně výchovné práci se žákem s problémovým chováním.

Praktická část práce představuje kvantitativní výzkum za pomoci dotazníků. Výzkumný problém představuje hodnocení podpory ze strany školy jednotlivými respondenty a prostoru pro sebevzdělávání AP v rámci škol kde figurují.

Sama autorka již pracuje jako AP pátým rokem. Strávila dva roky v MŠ a nyní je třetím rokem na základní škole. Autorka práce je také členkou facebookové skupiny AP. Na tyto stránky autorka položila před rokem otázku, které problematice ohledně AP si ostatní členové skupiny myslí, že je potřebné se nejvíce věnovat. Kromě financování, což by nekorespondovalo se zaměřením oboru, se zde nejhojněji objevilo téma podpory AP v rámci škol. A to právě s těžko zvladatelnými žáky. Se žáky s problémovým chováním se již tedy několikrát do kontaktu dostala.

Vzhledem k době, jak dlouho už autorka tuto funkci vykonává, se setkala s řadou předsudků a negativních vyjádření ohledně práce asistenta pedagoga. Proto cílem této práce je představit asistenta pedagoga jako aktivního člena podílejícího se výchově a edukaci žáků s problémovým chováním.

1. Inkluzivní vzdělávání jako součást vzdělávacího systému

S pojmem inkluze, jako snahy o společné vzdělávání znevýhodněných jedinců spolu s. jedinci ostatními, se setkáváme po celém světě. Inkluze pracuje s myšlenkou, že vzájemná rozdílnost může být v konečném důsledku obohacující. Slowík ve své publikaci *Inkluzivní speciální pedagogika* uvádí, že inkluze stojí na třech pilířích. První pilíř má humánní charakter. Je zde apel na vzájemnou úctu a respekt. Druhý pilíř souvisí s právem a rovnoprávností a posledním pilířem, jak již bylo uvedeno, je vzájemné obohacování. (Slowík, 2022)

Do systému českého školství plně pronikla inkluze poměrně nedávno. Veřejnost i pedagogy rozdělila na její zastánce, nebo naopak její odpůrce. Kromě rozporu ve stanoviscích k tématu inkluze, se liší také její samotné pojetí. Následující kapitola má za cíl, co nejkomplexněji objasnit nejen pojem inkluze, ale také otázky s ní spojené.

1.1. Definice pojmů inkluze a integrace

Jednou z častých chyb, kterých se nejen široká veřejnost dopouští, je záměna pojmů inkluze a integrace. V publikaci *Vademecum pro asistenta pedagoga* Kendíková uvádí, jak dříve na otázku integrace pohlížela legislativa. Legislativa dělila integraci do dvou kategorií. První kategorie se týkala integrace individuální. Pod tímto pojmem legislativa rozumí vzdělávání žáka v mateřské, základní, střední nebo vyšší odborné škole, která není určena výhradně žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, je však zabezpečena nezbytným zajištěním speciálně pedagogické, nebo speciální výchovné péče, nebo také vzděláváním žáka ve speciální škole společně ve třídě se žáky s různým stupněm, nebo kategorií znevýhodnění. Skupinová integrace pak představuje model, kdy jsou žáci vzděláváni ve speciálních školách a třídách s možností propojení na některé předměty s ostatními žáky školy a také se dle svých schopností zařazují do aktivit probíhajících mimo budovu školy. (Kendíková, 2020)

Pivarč, ve své knize *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*, uvádí následující definice obou termínů. Pojem integrace pochází z latinského *integrare*, což můžeme přeložit jako sjednocení. Jedná se o snahu zapojit žáky s SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) do hlavního vzdělávacího proudu. Společným znakem s inkluzí je pak snaha o sjednocení znevýhodněných žáků a ostatních žáků v jeden funkční celek. Důraz se zde neklade na přizpůsobení podmínek vzdělávacího systému znevýhodněnému žáku, což je typickým

znakem inkluzivního vzdělávání, ale pozornost se zaměřuje na žákovo znevýhodnění a jeho kompenzaci. V cizí literatuře tento jev můžeme najít pod pojmem Mainstreaming, který bude podrobněji rozebírán v následující kapitole. Jde o model vycházející z medicínské diagnózy žáka, kdy problém představuje jeho hendikep. Cílem tohoto přístupu je co největší přizpůsobení znevýhodněného jedince ostatním jedincům. Pokud žák nesplňuje očekávání a nezvládá látku, je pro něho lepší přechod na speciální školu. Pojem inkluze z latinského inclusio, což můžeme přeložit jako zahrnutí do celku, klade důraz na rovnoprávné vzdělávání pro všechny, bez ohledu na jejich znevýhodnění. Vzdělání pro všechny nepovažuje za výsadu, ale za právo každého žáka na plnohodnotné vzdělání. Inkluze na rozdíl od integrace nemá za cíl, aby se znevýhodněný žák co nejvíce přizpůsobil normálnímu fungování školy, ale aby škola přizpůsobila své podmínky potřebám znevýhodněných žáků. (Pivarč, 2020)

Lechta ve své publikaci Základy inkluzivní pedagogiky doplňuje, že společným rysem jak integrace tak inkluze je to, že se v obou případech jedná o proces. Stejně jako u kteréhokoliv procesu je nezbytné dodržovat určité dílčí kroky. Teprve po důsledné analýze všech aspektů, by měla nastat fáze aplikace inkluze do vzdělávacího procesu. Tyto fáze se skládají podle Lechty (2010) z několika komponentů:

- a) Etický koncept. Nastavení společnosti k handicapovaným jedincům prošel sice obrovským vývojem, ale přesto se najdou tací, kteří se stále vůči této skupině projevují nepřátelsky. Tyto tendence prostupují také do vzdělávání těchto dětí. Proto první fází je diskuze o lidských právech.
- b) Sociologický koncept. Handicapovaní jedinci se ve společnosti vždy vyskytovali a vyskytovat budou. Co se naopak neustále mění, je společnost a společenské podmínky. V současných společenských podmínkách se na handicapované jedince pohlíží více jako na sociálně znevýhodněné, než na fyzicky znevýhodněné. Inkluze přináší nejen edukační, ale také sociální rozměr začlenění. I přes tyto snahy se jedná u majoritní společnosti spíše o jistou formu integrace, než plnohodnotné inkluze. S tímto faktem pak souvisí i výskyt skryté diskriminace.
- c) Profesní koncept. Přímo se týká odbornosti inkluzivních pedagogů. Autor se také jasně vymezuje proti soupeření inkluze a speciální pedagogiky. Podotýká, že inkluze není na úkor speciální pedagogiky, ale je jejím doplněním.

- d) Politický koncept. Právě politický faktor rozhoduje, jak připravené a komplexní budou přijatá opatření. Narůstající politický tlak má za následek, že pro předpokládané opatření chybí materiální i personální zajištění. Autor uvádí, že těmto zmatkům lze předcházet právě na základě podrobné analýzy současné situace a vytvořením indexu inkluze. Posledním konceptem je koncept aplikační.

Teprve po důkladné analýze všech ostatních faktorů, lze přistoupit k realizaci inkluze. Současnou situaci v ČR hodnotí autor jako hraniční balancování mezi inkluzí a integrací. Současný stav inkluzivního vzdělávání v ČR proto označuje jako integrace/inkluze. (Lechta, 2010)

Pokud bychom chtěli shrnout pojem inkluze pod jedinou definici, dojdeme k tomu, že to je nemožné. Kendíková (2020) uvádí, že pojetí inkluze se liší nejen uchopením jednotlivých autorů, ale také státem, ve kterém je realizována. Rozdíl je i v realizaci inkluze mezi jednotlivými městy a školami. Na základě uskutečněných výzkumů napříč státy došlo k následujícím pohledům na pojem inkluze.

- a) *„Inkluze jako koncept, kde jsou jedinci s postižením a ostatní kategorizováni jako ti, kdo mají speciální vzdělávací potřeby.*
- b) *Inkluze jako reakce na segregaci dětí s poruchami chování.*
- c) *Integrace jako koncept o všech, kteří jsou ohroženi exkluzí.*
- d) *Inkluze jako podpora vytváření školy pro všechny.*
- e) *Inkluze jako vzdělávání pro všechny .*
- f) *Inkluze jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti.“*

(Ainscow in Kendíková, 2020)

Stejně jako se liší jednotlivé pohledy na inkluzi, liší se také její vnímání jak laickou, tak odbornou veřejností. Liší se také to, jaké výhody nebo naopak nevýhody s sebou inkluze přináší. Třetí kapitola se proto bude věnovat tématu vnímání inkluze jejími odpůrci i příznivci podrobněji. Nyní je důležité legislativně ukotvit pojem inkluze a představit si různé modely společného vzdělávání.

1.2. Legislativní ukotvení inkluze

Svoboda a Zilcher ve své knize *Inkluzivní vzdělávání* představují, jak dlouhý byl vývoj pojmu inkluze do podoby, v jaké je nyní. Otázka inkluze úzce souvisí s přijetím všeobecné deklarace lidských práv Organizací spojených národů v roce 1948. V textu úmluvy je i oblast věnována vzdělávání, která pojednává o tom, že každý má právo na plnohodnotné vzdělávání, vzdělávání má být alespoň v prvních jeho stupních bezplatné a má být orientované na osobnostní rozvoj jedince, ale také vést k vzájemnému porozumění a respektu a úctě k právům každého jedince. Plnohodnotné vzdělávání by mělo být poskytováno všem, bez ohledu na rasu, pohlaví, národnosti, barvy pleti, politického a kulturního smýšlení, jazyka, sociálního postavení, majetku atd. Na tuto deklaraci navázala roku 1989 Úmluva o právech dítěte, která byla schválena OSN, a ke které se roku 1993 připojila také Česká republika. Dalším velmi zásadním dokumentem pro zavedení inkluze v ČR také bylo přijetí Světové deklarace vzdělávání pro všechny. Tento dokument se již v jedné své části konkrétně zabývá vzděláváním postižených jedinců. Přesto, že došlo k velkému posunu v přemýšlení o vzdělávání jedinců s určitým znevýhodněním, nelze ještě mluvit o inkluzi jako takové. Průlomovým dokumentem v otázce inkluze se roku 1994 stalo prohlášení ze Salamanky. Tato úmluva vzešla ze setkání 300 účastníků, které zastupovalo 92 zástupců vlád a důležitých mezinárodních organizací. Zde poprvé byla vyslovena výzva k realizaci inkluzivního vzdělávání a vytváření podmínek pro jeho realizaci. (Svoboda, Zilcher, 2019)

Nejdůležitější legislativními dokumenty pro Českou republiku v oblasti vzdělávání jsou ukotveny v zákonu č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Více známým pod označením školský zákon, v zákonu č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících , vyhlášce č. 72/2005. Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhlášce č. 27/2006 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (Sancedetem, 2013, online)

Michalík, Baslerová a Felcmanová v brožuře *Podpůrná opatření ve vzdělávání* zmiňují i doplnění vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Prvního září roku 2016 vzešla v platnost novela školského zákona, která definovala pojem podpůrné opatření. Tato opatření se vztahují k žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami a naplňování těchto jejich potřeb. Do kategorie podpůrných opatření patří poradenství, úprava metod, forem, obsahu a hodnocení výuky, prodloužení

doby studia, úprava podmínek k přijetí ke studiu a jeho ukončení, využití kompenzačních a speciálních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, stavební úpravy školského zařízení a využití dalšího pedagogického pracovníka. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Hanáková ve své publikaci Vzdělávání pohledem žáka se zdravotním postižením představuje, jakým způsobem definuje školský zákon v § 16 žáka se speciálními vzdělávacími potřebami :

1. Žáci se zdravotním postižením. Do této kategorie spadají žáci se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením, poruchou autistického spektra, narušenými komunikačními schopnostmi, specifickými poruchami učení a chování a žáci s kombinovaným postižením.
2. Žáci se zdravotním znevýhodněním. Jedná se o žáky dlouhodobě nemocné, zdravotně oslabené ,s lehčími zdravotními komplikacemi vedoucími k poruchám chování a učení.
3. Žáky se sociálním znevýhodněním. Do této kategorie patří žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Patří sem také děti azylantů a žadatelů o azyl. Nejhojnější podskupinou však tvoří žáci s nízkým sociálně - kulturním statutem a žáci ohrožení sociálně - patologickými jevy.
4. Podle §17 spadají do kategorie žáci se speciálními vzdělávacími potřebami také žáci nadání. (Hanáková,2015)

Pivarč (2020) uvádí, že novela z roku 2016 roztříдила stupně znevýhodnění do 5 kategorií. U každé kategorie jsou jasně definované jak podmínky, tak způsob, jakým má být znevýhodnění kompenzováno a kdo nese konečnou odpovědnost za realizaci těchto opatření. Je zde také jasně definována povinnost financování těchto podpůrných opatření jak školou, tak i samotným státem. Na základě provázanosti s hlavním tématem práce, zde budou jednotlivá opatření stručně definována.

a) 1. stupeň podpůrného opatření

Tato opatření zasahují v podstatě velmi okrajově do vzdělávacího procesu. Nastavená opatření se týkají primárně samotného žáka a nijak dramaticky nezasahují do samotného kolektivu. Jedná se o kompenzaci mírných obtíží.

Do této kategorie můžeme zařadit pomalejší tempo, problémy se zapomínáním nebo problémy se záměrnou koncentrací. Tyto obtíže mohou souviset jak s vnitřními okolnostmi, tak s těmi vnějšími jako je např. přestěhování dítěte a příchod na novou školu, častá nemocnost, rozvod rodičů atd. Toto podpůrné opatření spadá pod kompetenci učitele, který na základě pedagogické diagnostiky stanoví plán pedagogické podpory, která má vést k vyrovnání těchto obtíží. Pokud do 3 měsíců nedojde ke zlepšení, je navrhována zákonným zástupcům odbornější pomoc.

b) 2. stupeň podpůrného opatření

Opatření druhého stupně je poskytováno žákům s opožděným vývojem, žákům z odlišného sociokulturního prostředí, pro žáky se specifickými poruchami učení, nebo chování, žáky oslabenými zrakovými a sluchovými schopnostmi, žáky s mírnou vadou řeči, oslabením komunikačních dovedností, nebo autistickou poruchou bez větších přidružených obtíží. Ke kompenzaci těchto obtíží se volí postupy, které je schopen pedagog realizovat bez toho, aniž by zásadně ovlivnil vzdělávací proces. Kromě metod kompenzace u prvního stupně se zde mohou již zařadit speciální kompenzační pomůcky, nebo využít speciální didaktické postupy. Je zde i možnost IVP (individuálního vzdělávacího plánu) nebo zařadit speciálně pedagogickou péči zaměřenou na kompenzaci daného znevýhodnění žák.

c) 3. stupeň podpůrného opatření

Do třetího stupně řadíme žáky se závažnými poruchami učení a chování, s autistickou poruchou, vadou řeči, žáky s lehkým tělesným, nebo mentálním postižením, nebo žáky s poruchou dorozumívání. V tomto stupni jsou již nezbytné úpravy nejen metod a postupů, ale také samotného vzdělávacího programu. Tento stupeň kompenzace se již viditelně dotýká nejen dotyčného, ale také zbytku třídy. Mezi strategie tohoto podpůrného opatření patří specifické metody práce, přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, sníženému počtu žáků ve třídě atd.

d) 4. stupeň podpůrného opatření

Ve čtvrtém stupni se nachází především žáci se závažnými poruchami chování, se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením, vážnějšími poruchami řeči, těžším tělesným postižením nebo autistickou poruchou, se závažnějším zrakovým a sluchovým postižením. Do této kategorie spadají také žáci mimořádně nadaní, vyžadující individuální vzdělávací přístup. Stejně jako u předchozího opatření i zde je nutné provést zásadní úpravy ve způsobu vzdělávání dotyčných žáků. Zde můžeme zařadit nutnost většího přizpůsobení prostředí školy individuálním potřebám žáka. U tohoto stupně podpůrného opatření je běžnou praxí, že v dotyčné třídě figuruje jak pedagog, tak asistent pedagoga, a to ve třídě se sníženým počtem žáků.

e) 5. stupeň podpůrného opatření

Pátý, a tedy nejtěžší stupeň podpůrného opatření, je určen pro žáky s nejtěžšími formami postižení. V tomto stupni se již žáci vzdělávají pouze na základě IVP (individuálního vzdělávacího programu), využívají se speciální kompenzační pomůcky, metody a učební materiály. Přítomen je také, jako u předchozích dvou stupňů, i asistent pedagoga. (Pivarč, 2020)

1.3. Výzkumy (nejen) veřejného mínění ohledně inkluze a otázky s ní spojené

Přesto, že s inkluzí se již pravidelně setkáváme, existují stále její odpůrci nebo lidé, kteří jsou vůči ní skeptičtí. Proto tato část práce bude zaměřena na mínění ohledně inkluze nejen pedagogů, ale také veřejnosti. Vzhledem k faktu, že mínění ohledně inkluze není stěžejním tématem práce, zde bude uvedeno pouze několik reprezentativních výzkumů, pro doplnění komplexnosti tohoto tématu. Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách, názory na inkluzi se liší. Tento fakt se netýká pouze veřejnosti, ale také samotných pedagogických pracovníků. Toto tvrzení můžeme doložit řadou výzkumů.

V publikaci *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*, od kolektivu autorů z Olomoucké univerzity z roku 2018, můžete najít celou řadu výzkumů týkající se např. připravenosti škol na zavedení inkluze, nebo názorů jednotlivých respondentů na zavedení inkluze a hodnocení její praxe na jejich školách. Z těchto výzkumů je velmi zajímavé porovnání názorů speciálních pedagogů a pedagogů na standardních školách na zařazení žáka na základě různého typu znevýhodnění. Respondenti mají na výběr ze tří možností umístění žáka buďto mohou zvolit variantu

běžné školy a třídy, nebo speciální třídy v běžné škole, nebo třetí variantu, tedy speciální školu. Možnou variantou u každého znevýhodnění je také možnost nevím

.Z průzkumu vyplývá, že standardní pedagogové si nejvíce dokáží představit v běžných školách vzdělávat žáky jiného etnika (79%) a mimořádně nadané žáky(71,5%). Další skupiny pak představují žáci s tělesným znevýhodněním (63,6%), žáci bez domácí podpory ke vzdělávání (60,5%) a žáci se specifickými vývojovými poruchami učení (59%). Pouze jedna třetina respondentů si v běžné škole a třídě dokáže představit žáky se středním a těžkým mentálním postižením (0,5%), poruchou autistického spektra (18,6%) a žáků s psychiatrickým onemocněním (10,4%). Do speciálních tříd by poté respondenti zařadili žáky s lehkým mentálním postižením (46,3%), žáky s narušenou komunikační schopností (44,6%) a žáky kteří mají nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka (41,7%). Speciální pedagogové preferují výuku ve speciálních školách pro žáky se středním a těžkým mentálním postižením (97,6%) ,žáky s poruchou autistického spektra (77,5%) ,žáky se zrakovým postižením (66,3) a žáky se sluchovým postižením (64,3%). Obě skupiny respondentů se pak shodují na umístění žáků mimořádně nadaných (65,1%), žáků odlišného etnika (64,3%) a žáků s tělesným postižením (49%) do běžných škol. (Michalík, Baslerová, Růžička a kol.,2018)

Druhý výzkum publikovaný ve stejné publikaci, který se týká stejné cílové skupiny respondentů, tedy standardních a speciálních pedagogů, se zabývá jejich názorem na přínos inkluze. Respondenti volí, do jaké míry souhlasí s daným tvrzením. Zde se názory obou skupin respondentů velmi liší. S otázkou, zda má společné vzdělávání přínos především pro postiženého souhlasilo 32,5% standardních pedagogů a pouze 8,2% speciálních pedagogů. Liší se také odpovědi na otázku přínosu inkluze pro společnost. S tímto tvrzením souhlasí 36,8% standardních pedagogů a 20,5% speciálních pedagogů. Ohledně přínosnosti společného vzdělávání i pro spolužáky postižených souhlasilo 49,5% běžných pedagogů, ale pouze 26,1% speciálních pedagogů. S tvrzením, že společné vzdělávání je prospěšné jak pro postiženého, tak pro jeho spolužáky pak souhlasilo 44,3% běžných pedagogů a 21,2% speciálních pedagogů. Na základě těchto výzkumů můžeme říci, že dotázaní speciální pedagogové jsou vůči inkluzi více skeptičtí než běžní pedagogové. (Michalík, Baslerová, Růžička a kol.,2018)

Jedním z uskutečněných výzkumů veřejného mínění provedla společnost Median. Výzkumný vzorek představovalo 1027 respondentů od 18 let výš. Výzkum proběhl od 22.9. do 10.10.2016.

První výzkumná otázka se týkala typu dětí vhodných k inkluzi. Na výběr měli respondenti ze tří skupin dětí: Romské děti, děti ze sociálně znevýhodněné prostředí a děti s nejlehčí formou mentálního postižení. Pro variantu jsem pro začlenění hlasovalo u Romských dětí 34,8%, pro možnost jsem pro určitých podmínek pak 46,9% a pro možnost jsem rozhodně proti (tedy segregaci) 18,3%. U dětí sociálně znevýhodněných bylo pro začlenění 55,8%, začlenění za určitých podmínek 36,7% a rozhodně proti 7,4% respondentů. U poslední skupiny, tedy s dětmi s nejlehčí formou mentálního postižení pak bylo pro začlenění 29%, pro začlenění za určitých podmínek 50,6% a naprosto proti pak 20,4% dotázaných. Z průzkumu tedy vyplývá, že lidé jsou k myšlence inkluze mnohem vstřícnější, než některá média uvádí.(eduin,2017,online)

Velmi zajímavý je také důvod, proč dotyční respondenti s inkluzí nesouhlasí. Z dodatečného výzkumu vyplývá, že hlavním důvodem, proč respondenti nesouhlasí s inkluzivním vzděláváním, je nedostatečné naplánované a personální zajištění. S tímto argumentem souhlasilo 41% respondentů, spíše souhlasilo 34% dotázaných.

Druhým závažným důvodem pro odmítnutí inkluze je nedůvěra ve schopnosti pedagoga zvládat třídu s takto začleněným jedincem. Pro tuto možnost volilo opět 34% respondentů a spíše souhlasilo 41%.

Třetím argumentem proti případné inkluzi je pak samotné dítě a jeho začlenění do kolektivu. S názorem, že pro dítě se specifickými potřebami půjde o stresovou záležitost souhlasí 37% a spíše souhlasí 33% dotázaných. Kromě těchto relevantních důvodů se zde nacházejí také finanční důvody, určité předsudky vůči romské menšině, přetrvávající představy ohledně přínosu segregace u starších lidí aj.

Poslední zjištěný údaj velmi koresponduje s otázkou nastavení "funkční " inkluze. Otázka zněla, za jakých okolností by byli respondenti, kteří nesouhlasí s inkluzí pro inkluzi. Nejvíce zmíněna byla podmínka menšího počtu ve třídách (do 20) pro tuto možnost bylo 36,5% a spíše souhlasilo 34,1% dotázaných.

Druhou podmínkou pak byl souhlas rodiče daného dítěte (souhlasím 33,6; spíše souhlasím 35,7) další podmínkou byl souhlas expertů v daném oboru (souhlasím 30,3%; spíše souhlasím 34,3%) a poslední z nejméně hodnocených pak byla nutnost asistenta pro každé znevýhodněné dítě (souhlasím 32,3%; spíše souhlasím 31,5%). Nejvíce respondentů vyloženě proti najdeme u respondentů v nejnižší věkové skupině do 29 let a pak u té nejstarší od 60 let výš.

Tento průzkum dokazuje, že řada lidí se nestaví vyloženě proti myšlence inkluze jako takové, ale spíše se obává o připravenost vzdělávacího systému. Respondenti potvrzují ve svých výpovědích i všeobecné předpoklady pro funkční inkluzi. (eduin, 2017, online)

1.4. Podmínky úspěšné inkluze

V předchozích kapitolách jsme se seznámili s pojmem inkluze. Představili jsme si názory i potíže s inkluzí spojené. Nadešel čas, položit si otázku, jak to tedy udělat, aby inkluze byla co nejvíce funkční?

Velice názorný je model akvária a skleníku, který ve své publikaci uvádí Gabašová a Vosmik (2019). Představme si, že třída může mít tyto dvě podoby. Oba tyto modely spojuje ochranné sklo, které je má chránit před škodlivými vnějšími vlivy. V čem se však liší, je jejich účel. Akvárium je určeno spíše k okrase, zatímco ve skleníku probíhá neustálý růst. U obou systémů je však podstatným faktorem systém kontroly. Pokud zůstaneme u metafory skleníku, nebo akvária musíme se vyrovnat s otázkou pestrosti. Stejně jako žádná rostlina, nebo ryba není přesně totožná s jinou, tak i žáci ve třídě se různí svými hodnotami, přístupy, názory. To se může promítat i do vztahu s dítětem vyžadujícím zvláštní péči. V ostatních dětech může fakt, že ve třídě je někdo, komu se dostává speciálního zacházení vyvolat řadu pocitů. Od empatie, závidění, lhostejnosti, strachu, vzteku, nespravedlnosti až po snahu dotyčnému pomoci a k porozumění. Můžeme očekávat, že odezva nebude vždy kladná.

Pojďme tedy v úvahách dál. Je skleník, nebo akvárium vhodný pro kterýkoliv druh rostliny a ryby? Mohou všechny druhy žít ve vzájemné harmonii za každou cenu? Vyhovují všem druhům stejné podmínky? Když se podíváme na inkluzi z tohoto úhlu pohledu, zjistíme, že odpověď je ne. Pokud umístíme nevhodnou rostlinu do podmínek skleníku, bude strádat. Bez ohledu na to, jaké se jí dostane nadstandardní péče. To samé, pokud umístíme do akvária agresivního jedince. Ostatní živočichové se ho budou stranit. (Gabašová, Vosmik, 2019)

Cílem této metafory bylo ukázat, že inkluze by neměla být jediným řešením pro všechny. Vždy musíme zvážit přínosy, které toto řešení dotyčným přinese. To je dle autorky této práce základním předpokladem k úspěchu inkluze. Správný komplexní výběr zohledňující přínosy, ale i rizika pro dotyčného jedince.

S touto myšlenkou se ve své publikaci Sociální práce ve školství ztotožňuje i autorka publikace. Hurychová (2022) uvádí, že u některého typu diagnóz je inkluze přínosná a potřebná. Primárně hovoří o jedincích s tělesným znevýhodněním, pro které má vzdělávání spolu s ostatními žáky ve třídě pozitivní dopad. Tito žáci potřebují mít pro plnohodnotné zařazení do kolektivu upravené technické parametry prostoru, které jim umožní se v něm pohybovat. Pro ostatní žáky ve třídě jsou tělesně znevýhodnění jedinci také přínosem. Žáci se učí vcítit se do někoho, kdo má určité omezení a také to přispívá k rozvoji empatie u ostatních žáků. Naučí se citlivě reagovat na potřeby a přání znevýhodněných žáků.

Autorka také uvádí, že primárně vždy závisí na osobnosti daného dítěte, stupni a formě jeho znevýhodnění a postoji rodičů k dané věci. Současně dodává, že ne pro všechny žáky s určitou formou znevýhodnění je běžná škola vhodnou volbou. Přítomnost dítěte s omezením může mít negativní dopad jak na kolektiv a celé vyučování, tak na samotného žáka. Autor zdůrazňuje, že pro rozhodnutí o začlenění žáka do běžné třídy jsou podstatná vyjádření všech aktérů tedy odborných pracovníků, zákonných zástupců dítěte a musí zde být také prostor pro vyjádření a pocity znevýhodněného žáka. (Hurychová, 2022)

Podle Bazalové jsou pak stěžejní prvky pro úspěšnou inkluze následující:

„• Adekvátní vzdělání pedagoga, který pracuje s individualizací a diferenciací při výuce. Především žáky s poruchou rozvoje intelektu a žáky s poruchou autistického spektra by měli vyučovat speciální pedagogové se znalostí speciálně-pedagogické problematiky v komplexním pojetí, kterou získají příslušným studiem. To, že u těchto žáků v inkluzi působí často elementarista nebo pedagog s jiným zaměřením bez vystudované speciální pedagogiky a je to považováno za dostačující, potlačuje smysl a důležitost pětiletého studia speciální pedagogiky s příslušným zaměřením.

- *Pozitivní přístup všech výše zmíněných, nakloněný myšlence inkluze, především pedagogů a asistentů pedagoga.*

- *Kvalitní informovanost všech zúčastněných - žáka, rodičů, třídního učitele, dalších učitelů působících u daného žáka, pracovníků školního poradenského pracoviště, asistenta pedagoga, vychovatelek v družině, ředitele školy a všech aktérů ve škole.*

Kvalitní informovaností myslíme skutečný zájem aktérů a jejich znalosti do hloubky, nikoli krátká školení, poslední dobou kvůli covidu online.

- *Kvalitní spolupráce všech výše zmíněných, především v oblasti vhodně nastavené podpory, jejich frekventovaná komunikace mezi sebou a pracovníky školního i školského poradenského zařízení mimo školu (SPC, PPP, SVP).*

- *Dostatečné personální zabezpečení v podobě druhého učitele nebo asistenta pedagoga v potřebném rozsahu toto bývá častá slabina edukační praxe.*

- *Snížený počet žáků ve třídě - i toto se ve většině případů v běžných školách neděje v takové míře, aby pedagog mohl věnovat žáku s poruchou intelektu dostatečný čas.*

- *Nekumulování více žáků s potřebou podpory v jedné třídě.*

- *Práce s třídním kolektivem ve smyslu pochopení a respektu jinakosti, jedinečnosti a potřeb jakéhokoliv dítěte ve třídě.*

- *Kvalitní materiální vybavení pomůckami a adekvátním učebním materiálem.*“

(Bazalová,2023,1. oddíl)

2. Asistent pedagoga

Můžeme říci, že přísloví kolik lidí, tolik názorů můžeme vztáhnout i k profesi, náplni a očekávání jednotlivých aktérů vzdělávacího procesu od asistenta pedagoga (dále jen AP).

V této kapitole se proto zaměříme na stereotypy a předsudky, které o AP a jeho práci kolují. Dále pak na samotné vymezení tohoto pojmu v zákoně a náplň práce AP. Poslední část této kapitoly se budeme zabývat otázkou působení AP v rámci třídy, spoluprací s pedagogy, rodiči i samotným žákem s problémovým chováním. Tato kapitola bude vycházet primárně z publikací Asistent pedagoga a klima třídy (Gabašová, Vosmik) to z důvodu, že se jedná přímo o manuál pro AP, který poskytuje množství jinde nepublikovaných výzkumů a postřehů z praxe.

2.1. Asistent pedagoga jako “kompenzační pomůcka“ znevýhodněných žáků, aneb stereotypy ohledně AP

Jak už bylo v úvodu kapitoly zmíněno, pro pochopení funkce AP je důležité seznámit se s názory okolí. Role asistenta pedagoga bude jinak vnímána rodiči, pedagogy, žáky ve třídě i samotným žákem, kterému se podpory dostává. Nejdříve se podíváme, jak může vnímat přítomnost asistenta ve třídě kolektiv dětí. Uvedené údaje pochází z publikace Gabašové a Vosmika (2019).

1. AP jako dozor- stále nás někdo hlídá
2. AP nadřazuje jednomu z nás a dělá za něho jeho práci
3. AP je tu i pro nás, když potřebujeme pomoc
4. AP jen sedí a nic nedělá
5. AP je tu i pro nás, můžeme se mu svěřovat
6. AP nás bude vychovávat a napomínat

(Gabašová, Vosmik, 2019)

Zmínili jsme určité očekávání a názory od ostatních dětí ve třídě. Vidíme, že se velmi odlišují. Nyní se podíváme, jak nahlíží na možnost mít k dispozici asistenta samotný znevýhodněný žák.

1. AP je můj sluha, dělá za mě to co se mi dělat nechce
2. AP pomáhá paní učitelce při výuce
3. AP ze mě dělá hlupáka
4. AP nás všechny krotí
5. AP je někdo, kdo mě obtěžuje, musím dělat všechno proto, abych se ho zbavil.
6. AP mi pomáhá, pouze pokud si o to sám řeknu. (Gabašová, Vosmik, 2019)

Nyní tu máme možné úhly pohledu znevýhodněného žáka. Pro komplexnost zbývá doplnit pohled rodičů, které mají dítě s asistentem pedagoga a na závěr představu AP o své roli.

Nyní tedy pohled na AP rodičů, k jejichž dítěti byl AP napsán.

1. AP je ve třídě pro mé dítě
2. AP mě musí o všem informovat
3. O AP v žádném případě nestojím!
4. AP dohlíží aby si děti neubližovaly
5. AP není pro mé dítě potřeba
6. AP zde bude pro mé dítě po celou školní docházku.

(Gabašová, Vosmik, 2019)

Jak můžeme vidět, i názory rodičů co vlastně očekávají od AP jsou nejednotné.

Nejednotná očekávání od AP jsou i na straně pedagogů. Od naprosté závislosti a podřízenosti od do funkční spolupráce.

1. AP mě musí poslouchat a nebude se míchat do mé práce
2. AP bude sledovat, jak já učím
3. AP mi pomůže se třídou
4. AP se postará o žáka s SVP, abych se mu nemusel věnovat já
5. AP považuji za další "dítě" v mé třídě (Gabašová, Vosmik, 2019)

Jak již můžeme vidět, názorů, co by měl, nebo naopak neměl dělat AP je celá řada. Otázkou, kterou je nutné si položit je, co vlastně samotný AP považuje za svou roli a jak ji vnímá. Z logického hlediska je jasné, že není schopen naplnit všechna mnohdy nereálná očekávání, a to především ze strany rodičů. Vystává otázka, co tedy AP může považovat za svou úlohu. Z nejasné definice jeho profese jsou na místě otázky typu komu všemu má poskytovat pomoc. Zda pouze znevýhodněnému žákovi, nebo celému kolektivu atd. Jakou roli zde má v rámci své profese vykonávat. Kamarádkou, výchovnou, nebo kontrolu pořádku ve třídě. (Gabašová, Vosmik, 2019)

Velice zajímavý by byl i pohled školy, jak vidí tuto pozici a co od ní očekává. O úhlu pohledu společnosti ani nemluvě.

Všechny tyto poznatky jasně dokazují, že důrazy na stěžejní náplň práce se AP, se liší u všech zúčastněných. Velké nejasnosti jsou i kolem potřebného vzdělání k této profesi. Někteří lidé mají za to, že všichni asistenti absolvovali po ZŠ pouze 80 hodinový kurz. V tomto případě, jsou pochybnosti na místě. AP se přece má umět postarat o znevýhodněného žáka, k tomu pár hodin teorie a minimální praxe v oboru opravdu nestačí. Praxe ukazuje, že pravda je mnohdy jinde. Toto tvrzení můžeme podpořit řadou výzkumů.

V publikaci Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu, můžeme najít i tento výzkum ohledně vzdělání AP. Výzkumného šetření se zúčastnilo 59 AP z pěti krajů ČR. Výzkumný vzorek zastupovalo 56 žen a 3 muži. Všichni zúčastnění, pracovali jako asistenti na základních školách. Výsledky ukazují, že 63% dotázaných má středoškolské vzdělání s maturitou, 29% má vysokoškolské vzdělání, 3% mají vyšší odborné vzdělávání a pouze 5% má středoškolské vzdělání bez maturity (Hájková a kol., 2018)

Gadašová a Vosmik (2019) doplňují že praxe ukazuje, že předchozí vzdělání nehraje pro tuto pozici až tak stěžejní roli. Mnohem větší důraz se klade na předpoklady pro tuto práci a empatii a osobní zkušenost ze svého okolí. I přesto, že splňuje osobnostní předpoklady stále je nutné metodické vedení ze strany školy. Pouze čas může ukázat, zda se dotyčný do dané role hodí či nikoliv. (Gadašová, Vosmik,2019)

V metodické publikaci pro AP, je mimo jiné taky průzkum, který je zaměřený na schopnosti dovednosti a vlastnosti, které by měl AP mít. Respondenty dotazníkového šetření jsou nejen AP, ale také ředitel školy, výchovný poradce a učitel. Šetření se zúčastnilo 32 AP ve věkovém rozmezí 25 - 66 let. Z výsledků vyplývá, že mezi ideální vlastnosti AP asistenti řadí: zodpovědnost, trpělivost, empatii, důslednost, přehled rozsahu znevýhodnění žáka, důslednost, komunikace, pohotovost dále pak umění naslouchat, smysl pro humor, flexibilitu, zájem o nové věci a samozřejmě kladný vztah k dětem. Z pohledu ředitele je pak nejvíce zásadní vztah AP s dotyčným žákem. Aktivní spolupráci mezi AP, učiteli, rodiči, vedením a žákem. Za nezbytnou součást pak považují schopnost socializování znevýhodněného žáka do kolektivu. Podstatná je také teoretická a praktická znalost týkající se problematiky žákova znevýhodnění, rozpoznání, kdy je vhodné žákovi pomoci a kdy je to naopak kontraproduktivní. Respekt. Učitelé preferují schopnost komunikace a spolupráce, vstřícný přístup k dětem, psychickou odolnost, trpělivost a asertivní chování. Za nezbytné pak považují práci nad rámec možností AP. Výchovný poradce a školní psycholog mimo již zmíněné, klade důraz na schopnost pomoci žákovi a respektování jeho individuálních potřeb, přijetí žáka i s jeho odlišnostmi a kreativní přístup v řešení problémů. (Horáčková a kol.,2015)

K otázce požadavků na AP se vyjadřuje také Němec (2014), který mezi požadavky na osobu AP uvádí tyto schopnosti a dovednosti.

- a) empatie, porozumění a vnímavost k situaci ve které se žák nachází.
- b) kreativita a flexibilita v řešení situací
- c) trpělivost a schopnost naslouchání
- d) důslednost ve svých závazcích i dodržování nastavených pravidel
- e) loajalita, přistupování k žákům bez předsudků
- f) schopnost zachování autority a respektu žáků
- g) schopnost efektivní komunikace a komunikační dovednosti

- h) h) schopnost učit se, respektování zadaných pokynů
- i) i) pozitivní vztah k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (Němec,2014)

S požadavky lze sklouznout k dalším stereotypům týkajících se AP. Jedná se o představu, že AP je sluhou pedagogických pracovníků a lze s ním zaplnit jakékoliv místo, které je potřebné v tu chvíli pokrýt. Bez ohledu na hlavní náplň práce AP, je AP přítomen někde jinde např. jako doprovod na různé akce. S tím úzce souvisí také pohled na AP, jako na sluhu rodičů, nebo žáka se znevýhodněním. Rodiče jsou přesvědčení, že AP je ve třídě přítomen pouze pro potřeby jejich dítěte a přesvědčují o tomto nároku i své dítě. Důsledkem pak je, že žák pokládá AP za svůj "soukromý majetek". Tento postoj je v naprostém rozporu se snahou podporovat žáka, k co největší nezávislosti na AP a jeho samostatnosti. (Gabašová, Vosmik)

Do této chvíle jsme zmiňovali situace, kde se AP představovali spíše v roli obětí nespravedlnosti a předsudků jejich okolí. Stejně jako v jiných profesích, se ale ani zde nevyhneme chybám, které mohou asistenti při své práci udělat. Němec (2014) řadí mezi největší chyby, kterých se AP dopouštějí jsou tyto:

- a) Pokud si pedagogové neuvědomují rozdíl mezi náplní práce učitele a AP. Pedagogové očekávají od AP práci, ke které není kvalifikován. To může zákonitě vést k tomu, že AP se v dané práci dopouští chyb, které se zákonitě podepisují i na žácích.
- b) Pokud je přenechána veškerá odpovědnost za výuku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pouze na AP. Opět stejný problém. AP není dostatečně klasifikován, aby mohl žákovi plně nahradit při výuce pedagoga. Otázce chybování AP ve vzdělávacím procesu se věnoval i britský výzkum uskutečněný v letech 2003 - 2008, který poukázal i na další chyby, kterých se vědomě či nevědomě AP při výuce dopouštějí. K těmto chybám patří časté napovídání žákům, odpovídání za žáky, poskytování matoucího nesrozumitelného výkladu učiva žákům, zaměřenost na splnění úkolu více než na tempo a porozumění žáků. (Němec,2014)

I z tohoto důvodu je pro AP stěžejním dokumentem pro práci se žákem s problémovým chováním rozhodnutí a doporučení školských poradenských zařízení. Ta rozhodují o náplni a rozsahu práce s dotyčným žákem.

Školská poradenská zařízení zahrnují následující instituce:

- Pedagogicko – psychologickou poradnu (PPP)
- Speciální pedagogické centrum (SPC) a středisko výchovné péče (SVP)

Školskými poradenskými zařízeními se zabývá vyhláška č.72/2005Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Nyní si velmi stručně představíme jednotlivá zařízení, která jsou nezbytnou součástí vzdělávání žáků s problémovým chováním.

Pedagogicko – psychologická poradna je určena dětem od 3 let až po dokončení střední školy, případně vyššího odborného vzdělávání a jejich zákonným zástupcům. Služby PPP zahrnují diagnostiku školní zralosti, vhodnost integrace dětí se zdravotním znevýhodněním, diagnostiku a metodiku v rámci poruch učení, kariérní poradenství, řešení školního neúspěchu a také diagnostiku, poskytování metodického vedení školám a strategie pro práci se žáky s problémovým chováním a s poruchou chování aj. Jedná se o bezplatné ambulantní zařízení s mezioborovými kontakty na další školská, zdravotnická a sociálně - právní zařízení. Dalším zařízením jsou speciálně pedagogická centra. S PPP mají společné to, že se opět jedná o ambulantní zařízení. Pracovníci SPC však častěji docházejí za svými klienty do školských zařízení, rodin nebo zařízeních, kde se nachází žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Centra SPC se zaměřují na žáky se zrakovým, sluchovým, tělesným a mentálním postižením, na žáky s poruchami autistického spektra, žáky s narušenou komunikační schopností a žáky s kombinovanými vadami. Cílem SPC je zajistit podmínky pro komplexní rozvoj jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Posledním zařízením je středisko výchovné péče. Střediska výchovné péče se orientují na problematiku sociálně patologických jevů u dětí a mladistvých. SPC se zaměřují na prevenci, terapii a poradenství. Preventivně - výchovná péče se zaměřuje na děti v riziku poruch chování a jedince s poruchami chování. Střediska výchovné péče poskytují následující služby: poradenské, terapeutické, diagnostické, vzdělávací, speciálně pedagogické, výchovné a informativní služby. (Katalog podpůrných opatření, 2015, online)

Přesto, že finanční stránka je v pedagogické oblasti hojně zmiňované téma, při problematice AP ji nelze opomenout. V současné době existují tři formy úvazku AP. Rozsah pracovní doby souvisí s odborným doporučením, které bylo k žákovi vydané. Interval podpory vztahující se k žákovi se pohybuje v rozpětí 0,25 - 1. Úvazek v rozsahu 1 představuje 40h přímé práce týdně, úvazek 0,75 pak 30h přímé práce, úvazek 0,5 pak 20h přímé práce týdně a úvazek 0,25 pouze 10h přímé práce týdně. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017, online)

Při plném úvazku se plat AP průměrně pohybuje kolem 20 900. Což pokud budeme upřímní, není částka, která by byla motivací pro vykonávání této profese. Když přidáme fakt, že plného úvazku nedosáhne zdaleka každý a že na jednoho AP mohou být přiděleny až 4 děti s rozličnými diagnózami a podřadné úloze AP, dojdeme k tomu, proč si AP stěžují na nespravedlivé jednání a neodpovídající finanční ohodnocení. Jen jedno vyjádření z mnoha případů *"Práce s dětmi mě baví, ale rozhodně se nejedná jen o nějakou "asistenci." Každý den se doma dvě hodiny připravuji na nadcházející den, připravuji žákům podpůrné dokumenty a komunikuji s jejich rodiči. Ve škole tedy sice trávím okolo šesti vyučovacích hodin, ale práci si nosím i domů."* (Praha Školská, 2023,online)

Přesto, že se jedná o velmi palčivé téma, slouží zde pouze k dokreslení aktuální situace pro pochopení komplexní problematiky týkající se AP. Nyní když jsme si představili možná stanoviska, problémy, očekávání a předsudky vztahující se k roli AP ve třídě, můžeme přejít na ukotvení profese AP z hlediska zákona.

2.2. Vymezení AP z hlediska zákona

Předpoklady pro výkon profese AP nalezneme v zákoně č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících. Nejdříve budou představeny obecné požadavky pro pedagogické pracovníky.

Předpoklady pro pedagogického pracovníka jsou:

- 1) Plná způsobilost k právním úkonům
- 2) Odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává
- 3) Trestní bezúhonnost
- 4) Zdravotní způsobilost
- 5) Prokázaná znalost Českého jazyka není-li uvedeno jinak.

Toto byly obecné požadavky na pozici pedagogického pracovníka. Nyní přejdeme ke konkrétním požadavkům na AP. Ty najdeme též v zákoně o pedagogických pracovnících v §20. Požadavky na AP definuje zákon takto:

Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci. (z.č. 563/2004 sb. §20) Odbornou klasifikací zákon definuje jako odborné pedagogické vysokoškolské odborné vzdělání, vyšší odborné vzdělání, středoškolské odborné vzdělání nebo absolvování akreditovaného kurzu asistent pedagoga.

Tento zákon doplňuje vyhláška 27/2016:

„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.

(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.

(5) Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4.“ (vyhláška 27/2016 Sb.)

3. Problémové chování

Pro správné pochopení tematiky vztahující se k problémovému chování, je hned na začátku nutné oddělit od sebe dva pojmy, které mnoha jedincům splývají v jeden a ten samý pojem. Jedná se o problémové chování a poruchy chování. Proto první část této kapitoly bude věnována právě definování těchto pojmů.

3.1. Definice pojmů porucha chování a problémové chování

Pokud bychom chtěli definovat poruchy chování, nalezneme více definic od různých autorů. Vzhledem k tomu, o jak složitou problematiku se jedná a faktu, že poruchy chování nejsou stěžejním tématem této práce, zde budou uvedeny pouze pro pochopení nezbytné informace. Jednu z definic poruch chování nalezneme u Michalové (2006), která poruchy chování definujeme takto:

„Poruchy chování zahrnují a odráží veškeré problémy jedince v jeho reakcích, v jeho projevech, ale i v jeho sociálních vztazích. Lze tedy říci, že označuje sociálně neakceptovatelné chování, v jehož rámci má jedinec celkově oslabené nebo zcela závadné mechanismy regulace svého chování, které neodpovídají podmínkám daným sociálním prostředím, v němž se jedinec nachází.“ (Michalová, 2006, s. 13)

Podstatným rozdílem je také to, že poruchy chování spadají do Mkn -10 zde je pod označením F91 najdeme popisované tímto způsobem:

“Poruchy chování jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle). Tento druh poruch chování však může být projevem i jiné psychiatrické poruchy a v takovém případě má být preferována příslušná diagnóza. Chováním, na němž je diagnóza založena, je například nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útoky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň. Pro diagnózu postačuje jeden z těchto typů chování, pokud je výrazný, nestačí však ojedinělý disociální čin.“ (MKF-10, 2023, online)

Poruchy chování podle MNK – 10 lze dělit na

- a) poruchy chování ve vztahu k rodině
- b) nesocializovaná porucha chování
- c) porucha opozičního vzdoru
- d) jiné poruchy chování
- e) porucha chování nespécifikovaná (Michalová,2006)

Nyní se od poruch chování přesuneme k problémovému chování. Mezi rizikové faktory, které mohou přispívat k výskytu problémového chování u dětí, patří pohlaví dítěte, průběh těhotenství a porod, povaha dítěte, rodinné zázemí, potíže spojené s učením, vývoj mozku a intelekt dítěte. (Better Health channel, 2012,online)

Stejně jako poruchy chování i problémové chování lze členit podle typu chování spadají sem podle Vágnerové (1997) následující typy chování:

- a) lhavost
- b) záškoláctví
- c) krádeže

Vágnerová uvádí, že lež je pro dítě způsobem úniku z obtížné a ohrožující situace, ve které si neví rady. Podstatným aspektem lži je její úmysl. I dětské lhaní lze dělit na záměrné a úmyslné a na nevědomé. Pravá lež se vyznačuje právě úmyslem vědomého lhaní. Tato forma lži má za účel buďto něco získat, nebo se naopak něčemu vyhnout. V období školního věku už dítě dokáže rozlišit, že lhaní je špatné. Pokud k němu přesto dochází, je důležité si všimnout, k jakému účelu lhaní slouží, frekvenci lhaní, specifika situací, ve kterých dítě lže a osoby, kterým dítě lže. Učitel může dětskou lež vnímat jako nerespektování jeho autority a může si přijít dítětem podveden. Problémové chování v podobě záškoláctví může mít řadu důvodů. (Vágnerová, 1997)

Čapek (2014) ve své publikaci Odměny a tresty ve školní praxi definuje záškoláctví jako úmyslné zanedbávání školní docházky povětšinou bez vědomí jejich rodičů. Jedná se o formu útěku před povinnostmi spojenými se školní docházkou. (Čapek, 2014)

Vališová (2021) ve své knize *Obecná didaktika* uvádí jako příčiny záškoláctví školní malaptaci, což lze chápat jako nedostatečnou připravenost dítěte na školu a její podmínky, neadekvátní mentální úroveň dítěte, které jsou spojeny s kognitivními a volnými procesy dítěte, nebo působení rodinného prostředí. Do této kategorie spadá například násilí v rodině, rozvod, nevhodné sociální poměry v rodině atd. (Vališová, 2021)

Další možné důvody představuje ve své knize *Psychologie v učitelské praxi* také Holeček (2015), ten mezi možné příčiny opakované absence žáka uvádí narušený vztah žáka k učiteli nebo školnímu předmětu, projevy šikany ze strany třídního kolektivu, strach nebo obavy související s neúspěchem a posměchem, přetížení žáka požadavky rodičů nebo pedagogů a v neposlední řadě také vrstevníky z party, která v porušování školní docházky vidí odvážný čin. Kromě těchto motivů může ve výjimečných případech jít u dětí také k absenci z důvodu hlídání mladšího sourozence při nepřítomnosti rodiče, případech kdy se dítě podílí na finančním zabezpečování rodiny a touze zkusit si být za školou. (Holeček, 2015)

Také krádež spadá do této kategorie problémového chování. Pešová(2006) ve své knize *Poradenská psychologie pro děti a mládež* cituje Matějčka. Matějček řadí krádeže do následujících forem:

- a) Dítě bere věci z domova. Tyto předměty a finanční prostředky využívá v rámci pořizování dárků pro své kamarády.
- b) Děti berou finanční prostředky z domova pro uspokojování svých potřeb.
- c) Děti berou předměty a prostředky k tomu, aby dosáhly toho, co jim rodič nedovolí
- d) Krádeže v rámci party a pro partu. (Matějček in Pešová, 2006)

Jak jsme tedy již uvedli, problémové chování není totožný pojem jako poruchy chování. Poruchy chování jsou nejtěžším vyústěním problémového chování. V obecné rovině podle Hutyrové (2019) o poruchách chování mluvíme v okamžiku, kdy splňuje následující tři podmínky:

- a) Chování, které nerespektuje sociální normy
- b) Jedinec nedokáže udržovat přijatelné sociální vztahy
- c) Agresivita jako rys osobnosti nebo chování

O splnění první podmínky nemůžeme mluvit ve chvíli, kdy dotyčný není schopen pochopit pravý význam hodnot a norem. Jedná se o lidi s mentálním postižením, kteří nejsou plně kompetentní ke komplexnímu pochopení norem a hodnot společnosti. Do této kategorie řadíme také lidi s jiným sociokulturním prostředím. V obou těchto případech nemůžeme mluvit o poruchách chování. (Hutyrová a kol., 2019)

Vágnerová (1997) také dodává, že jednotlivé projevy problémového chování jsou v úzké spojitosti s vývojovým obdobím, ve kterém se dotyčný žák aktuálně nalézá. V raném školním věku tyto projevy chování manifestují nezralost a nepřipravenost dítěte na zvládnání úkolů tohoto období. Toto období zahrnuje zahájení školní docházky a s tím spojené povinnosti. Pro některé děti je nová úloha žák velmi obtížná. Děti mají velké problémy s disciplínou a projevováním svých okamžitých přání. U těchto dětí dochází k problémovému chování v podobě vyrušování, pobíhání po třídě, povídání v hodině, hraním si při vyučování a dalším projevům nezralého chování.

Toto chování může souviset s odlišným výchovným stylem a normami, kterých se dítěti dostane v rodině. U většiny dětí dojde v průběhu času k socializaci a rušivé chování se zmírní. V období středního školního věku přichází do popředí význam vrstevnické skupiny. Žáci usilují o svůj statut a zařazení v rámci třídy. Třída formuje chování jednotlivých členů svými specifickými pravidly a nastolenými normami závaznými pro všechny žáky.

Rizikem je to, pokud je nějaké dítě vyčleněno z této vrstevnické skupiny. Třída již funguje jako celek a k aktivitám směřujícím k manifestaci vyloučení dítěte dochází hromadně. Tyto projevy jsou velmi úrodnou půdou pro projevy šikany. Období puberty je charakteristické změnou myšlení a odklonem od rodiny k vrstevnické skupině. Právě změna způsobu myšlení vede k pubertálnímu negativismu manifestující se zvýšenou kritikou vůči aktuálním normám a požadavkům jejich okolí. Žáci se snaží názorově vymezit vůči autoritám. V rámci vzdělávání se toto vymezování uskutečňuje pomocí diskutování s učiteli, drzým vystupováním a záměrnou provokací. Pro dospívajícího má vrstevnická skupina zásadní roli. Příslušností se skupinou vrstevníků žák získává svou novou sociální identitu.

Právě přijetí sociální identity, jako součásti skupiny, souvisí také s novou formou problémového chování. Nová sociální skupina sebou nese nové výzvy a normy. Ne vždy se normy skupiny ztotožňují s normami společnosti. V rámci udržení statutu člena skupiny se může žák dopouštět krádeží, podvádění, zneužití návykových látek, nebo jiných projevů rizikového chování a porušování sociálních norem. (Vágnerová, 1997)

O neschopnosti udržovat přijatelné sociální vztahy hovoříme podle HutYROVÉ (2019) ve chvíli, když se toto chování u jedince vyznačuje nedostatkem empatie, chování jedince je zaměřené na svůj vlastní prospěch a snahou o okamžité naplnění vlastních potřeb.

Tyto jedince HutYROVÁ definuje ve své publikaci těmito slovy:

"Jedná se většinou o jedince, kteří kvůli nezažitému pozitivnímu emočnímu vztahu porušují práva jiných lidí, neakceptují sociální normy regulující společenské soužití, nejsou ohleduplní k ostatním lidem.", (HutYROVÁ a kol. 2019 s. 63)

Čím jsou tedy děti s problémovým chováním specifické? Někaké potíže v oblasti vytrvalosti, emocionálnosti, vnímavosti a přizpůsobivosti jsou u dětí podle KurcIKOVÉ (1998) běžnou záležitostí. U problémových dětí, jsou však podle KurcIKOVÉ zastoupeny v mnohem větší míře. V této části se pokusíme tyto jednotlivé aspekty krátce popsat. Podle KurcIKOVÉ (1998) se tyto děti vyznačují těmito aspekty:

- a) Emocionálnost u těchto dětí je velmi silná stejně jako její projevy. Emocionální děti projevují své emoce naplno. Jejich projev je velmi výrazný a hlasitý. Stejně jako smutek, nebo radost i hněv se demonstruje nekontrolovatelnými a intenzivními záchvaty.
- b) Vytrvalost u těchto dětí souvisí s jejich zaujetím pro danou činnost. Pokud je činnost zaujme, velmi těžce je lze od ní oddělit.
- c) Citlivost těchto dětí je velmi vysoká. Tyto děti velice citlivě reagují na všechny smyslové i vnější podněty. Velmi snadno lze tyto děti přesytit podněty, což v nich vyvolá bouřlivou emoční reakci. V čem jsou naopak velmi dobří je čtení nálady a naladění druhého člověka.
- d) Vnímavost je limitovaná objektem zájmu. Dítě je velmi všímavé ke všemu, co upoutá jeho pozornost. Následkem toho se však stává, že dítě zapomene původní cíl cesty. V praxi to můžeme vidět u dítěte, které pošleme uklízet pokojíček a nacházíme ho na schodech, jak pozoruje lezoucího pavouka na stěně. Původní úkol je zapomenut. Tohle je důvodem, proč jsou děti označovány za neposlušné.

- e) Přizpůsobivost. Tohle slovo ve slovníku problémového dítěte nenajdeme. Jakákoliv změna je pro tyto děti velmi frustrující a náročná. Tyto děti nemají v oblibě ani překvapení, nebo jiné nepředvídatelné události. Všechny tyto situace mohou vyvolat konflikt.(Kurcikova,1998)

V rámci problémového chování je také nezbytné představit PBIS. Pod touto zkratkou se skrývá pojem Positive Behavior Intervention and Support. Do češtiny tento termín lze přeložit jako pozitivní podpora chování. PBIS můžeme tedy definovat jako systém podpory žáků základních a středních škol po celém světě, zaměřující se na podporu žádaného a společensky akceptovatelné chování. V současné době je tento systém dostupný i v některých českých školách. V české republice se je podoba tohoto systému spojena s ročním kurzem, který škola podstoupí pod vedením PBIS kouče. Kurz je vhodný pro jakoukoliv základní, nebo střední školu.

Tento kurz je specifikován na kurzy pro jednotlivce, pedagogické sbory i celé školy. Pro realizaci PBIS je nutná spolupráce minimálně 4 osob. Zastoupen by měl být člen vedení školy, pracovníci školního poradenského zařízení (výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog ,sociální pedagog) a pedagogové prvního a druhého stupně. Systém PBIS je rozdělen do tří cílových skupin podpory.

Primární prevenci, která je zaměřena na všechny subjekty vzdělávacího procesu, sekundární prevenci, která se systematicky zabývá žáky v riziku s problémovým chováním a terciární prevencí, která se zaměřuje na specializaci individuálního systému pro žáky s vysokým rizikem ohrožení problémovým chováním. (SOFA, online)

Pro přiblížení konkrétní aplikace systému PBIS si uvedeme, jak tento systém pracuje se žáky s problémovým chováním. Představíme si jakým způsobem lze podle PBIS analyzovat problémové chování.

Analýza problémového chování probíhá v několika krocích podle publikace České školní inspekce z roku 2021:

- a) Popis pozorovatelných a měřitelných projevů chování
- b) Identifikace spouštěčů, které zhoršují problémového chování – rozhovor s třídním učitelem, rodinným příslušníkem, nebo samotným dítětem zmapujeme situace, které negativně ovlivňují chování dítěte.
- c) Identifikace spouštěčů bezprostředně předcházející problémovému chování – pedagog, rodič a dítě hledají konkrétní spouštěče problémového chování.
- d) Identifikace následků, které nežádoucí chování upevňují – hledáme, zda svou reakcí na nežádoucí chování nezáměrně nepřispíváme k naplnění účelu tohoto chování. Pokud dítě touží po pozornosti, tak reakce, která se zaměřuje na soustředění pozornosti na nežádoucí chování, je právě tím, co toto chování podporuje.
- e) Sestavení hypotézy, jakou funkci problémové chování plní – Využíváme získané informace k sestavení k dosazení do “rovnice chování“. Zpracujeme koncept zahrnující spouštěče, samotnou formu incidentu a následek tohoto incidentu. Praktickou ukázkou sestavování hypotéz si ukážeme na následujícím příkladu z této publikace.

„ V průběhu samostatné činnosti, když všichni samostatně pracují, žák začne sprostě nadávat spolužákovi, protože tak upoutá pozornost spolužáků. Chování vzniká s větší pravděpodobností, pokud samostatná činnost trvá déle než 5 minut. Funkcí tohoto chování je tedy získání pozornosti spolužáků.“
- f) Ověření hypotézy pozorováním – Toto ověření probíhá v hodinách, kde je výskyt problémového chování nejpravděpodobnější.
- g) Vytvoření podpůrného individuálního výchovného plánu – plán by měl zahrnovat strategie předcházející problémovému chování, strategie k podpoře žádoucího chování, strategie k upravení následků následujícím po incidentu, aby nedocházelo k naplňování funkce tohoto chování. (Česká školní inspekce,2021)

3.2. Příčiny problémového chování

Při hledání příčin problémového chování narážíme hned na několik úskalí. Prvním je, že problémové chování může být jedním z průvodních jevů jiné poruchy. Druhým, že za problémovým chováním může stát více faktorů, které se navzájem prolínají. A třetím, že problémové chování nemá u všech autorů jednotnou definici, stejně jako jeho možné příčiny. I přes tato úskalí je hledání příčin pro práci s dítětem stěžejním vodítkem pro nastavení terapie.

S ohledem k tématu práce se podrobněji zaměříme na příčiny, které souvisejí s bezprostředním okolím dítěte a jeho potřebami. Příčinami problémového chování se zabývá ve své publikaci psychologie problémového dítěte školního věku i Vágnerová. Vágnerová (1997) uvádí ve své publikaci následující faktory, spojené s problémovým chováním:

- a) Vliv sociálního prostředí. Jedná se především o primární sociální skupinu dítěte, tedy rodinu. Právě nevhodně zvolený výchovný styl a model chování může vést k vytváření a podpoře nežádoucích osobních charakteristik dítěte, které později může vést k problémovému chování.
- b) Genetickou dispozicí. Jedná se o odchylku jedince v rámci vývoje emoční a volní charakteristiky osobnosti.
- c) Oslabení nebo poškození CNS. Oslabení nebo porucha CNS může být přítomna u žáků s lehkým mentálním postižením, epilepsií, při zánětlivých onemocněních mozku atd. Problémem je zde primárně neschopnost jedince korigovat projevy svého chování a kolísavé emoční naladění. (Vágnerová, 1997)

Prvním, na co se zaměříme, bude rodinné zázemí dítěte. Právě rodinné zázemí je nezanedbatelnou proměnou v hledání příčiny problémového chování. Soustředíme se na několik oblastí. První oblast bude míra stresu, které dítě v rodině prožívá. Pro lepší názornost zde uvedeme hodnotící škálu vlivu životních událostí na dítě od M. Stoppardové citované Novákem (2014).

Stoppardová uvádí, že pokud dítě získá za rok méně než 150 bodů v této stupnici, nemusí to na jeho chování mít žádnou roli. Pokud však za rok nasbírá 150 - 300 stresových bodů může to alespoň dočasně negativně ovlivňovat jeho chování. U dětí nad 300 bodů je to více než pravděpodobné. (Stoppardová in Novák, 2014)

Kromě těchto životních situací, které mohou způsobit změny v chování dítěte, jsou zde ještě extrémnější situace, které prokazatelně mohou způsobit trvalou, nebo dočasnou změnu v chování dítěte. Jedná se o situaci, kdy je dítě vystaveno fyzickému, psychickému týrání, sexuálnímu zneužívání, nebo dlouhodobé šikaně.

Nyní obrátíme pozornost k možným příčinám, které nemusejí být tak očividné. K odhalení těchto problémů je potřebná dostatečná citlivost a vnímavost okolí. O tom, že jakákoliv forma týrání, nebo zneužívání zanechá na dotyčném psychické následky není pochyb. Prodělané trauma má ale také dopad na projevy chování týraného, nebo zneužitého dítěte.

Train (2001) tuto myšlenku potvrzuje. Pokud je dítě vystaveno fyzickému týrání je zde vysoká pravděpodobnost, že se samo změní v agresivního až delikventního člověka. Míra toho, jak bude dotyčný jedinec ovlivněn těmito vzorci chování souvisí s řadou proměnných. Jednou z nich je zkušenost. Souvisí s tím, že dotyčný je ovlivněn mírou agresivity, kterou buďto přímo zažil, nebo jí byl svědkem. Podstatná je také psychická vazba, kterou mělo dítě k násilníkovi a podpora, které se mu v daném okamžiku dostalo od nejbližšího okolí. Pokud je týráno starší dítě, může to u něho vést od uzavřenosti vůči svému okolí až k depresi. V nejhorším případě až k sebevražedným myšlenkám. Pokud se dítě stane obětí sexuálního zneužití, může se to projevovat v jeho chování tím, že téma sexu vnáší do vztahů se svými vrstevníky i do společných her. Dítě může mít na jeho věk nepřiměřené poznámky ohledně sexuality a iniciovat sexuální chování vůči ostatním. Krátkodobé i dlouhodobé sexuální zneužívání mnohdy vede k velmi těžkým psychickým následkům. Zneužité dívky mohou propadnout poruchám příjmu potravy sebeubližování, nebo problémům v intimním životě. Zneužití chlapci se mohou stát agresivními , iniciátory šikany vůči slabším dětem, depresivními, nebo mohou trpět sklony k sebevraždě. Co mají však dívky a chlapci společné je narušena důvěra a problémy s ostatními. Úplně nejhorší alternativou pak je, že se tento vzorec chování šíří dál a ze zneužívaného se stává naopak zneužívající. Poslední možnou příčinou změny chování, může být také šikana. Šikana se může projevovat jak ve formě slovní tak fyzické. Očividné projevy fyzické šikany se děti často pokoušejí před rodiči zapírat. Důvodů k zapření skutečného důvodu poranění je více. Dítě si může připadat zbabělé, že se nedokáže ubránit, bojí reakce rodiče, nebo se bojí odplaty od svého trýznitele. (Train,2001)

Novák (2014) dodává, že přesto, že některé příčiny, které mohou souviset s problémy v rodině, nejsou na první pohled zřejmé, obsahují podobný vzorec. V rodinách dětí s výraznými problémy v chování, si lze všimnout některých typických společných znaků. Jedná se o rodiny, kde dlouhodobě a nepřetržitě dochází k rozporům. O rodiny, kde dochází ke vzájemnému soupeření mezi rodiči. Rodiny, ve kterých dítě kompenzuje úlohu buďto viníka všech problémů, nebo naopak rovnocenného dospělého partnera. V rodinách s nejasnou komunikací, kde dochází ke zkreslení informací. U rodin, kde nedochází ke vzájemnému sdílení a která neposkytuje dostatečný pocit podpory. Také sem patří rodiny, které neudržují jiné přátelské vztahy mimo svou rodinu atd. (Novák, 2014)

Kromě výše zmíněných faktorů, které se mohou podílet na problémovém chování, je důležitá také výchova v rodině. Navrátil s Mattiolim (2019) tuto myšlenku dále rozvádějí. V současné době je velkým trendem výchova k samostatnému rozhodování dítěte. Nabídnout dítěti možné alternativy chování a nechat volbu na něm. Do tohoto rámce však spadají i situace, kdy jedinec svým rozhodnutím může ovlivnit negativně nejen u sebe, ale také u ostatních.

Vše začíná u rodiny. Současný trend samostatnější výchovy vede k tomu, že někteří rodiče nechávají volbu ohledně života dětí na nich. Děti rozhodují o tom, co budou jíst, jak budou trávit svůj čas, co si oblečou, nebo kdy půjdou spát. Což pokud mluvíme o dvou nebo tříletých dětech, rozhodně není ideální model. Dítě ještě není rozumově vybavené do svého rozhodování začlenit všechny faktory např. pokud půjde spát pozdě, může být druhý den unavené. Tento model se může nacházet také na prvním stupni. Kdy žáci mají dovoleno rozhodnout se, kdy se najedí, napijí, nebo si odskočí na toaletu, a to bez ohledu na probíhající vyučování.

U starších dětí na druhém stupni a na SŠ zase převažuje směnný model něco za něco, který má zajistit, že dotyčný se k tomu, co žádá, dostane co nejrychleji bez většího úsilí. Žáci prosazují svá práva a tím se snaží vyhnout svým povinnostem. Smlouvají a dohadují se ohledně nich. Na místě je tedy otázka, za jakých okolností lze k dítěti přistupovat jako k sobě rovnému a nechat rozhodnutí na něm? Kdy naopak je žádoucí, aby rozhodla nějaká autorita a trvala na splnění určitých pravidel? Právě slovo pravidla zde hraje stěžejní roli.

Pravidlo je něco, o čem se nediskutuje a platí pokaždé. Už jako úplně malé se děti učí, že nemohou mít vše co chtějí. Že jsou tu i jiné okolnosti než jejich potřeba vlastnit dotyčnou věc. Seznamujeme je se vzorci chování, které jsou pro danou situaci vhodné. Pokud si chci hračku půjčit, musím se zeptat. Poprosím a poděkuji. Ohraničujeme jejich život potřebnými pravidly, které mají ochránit je, nebo jejich okolí. Pokud dětem nenastavíme jasná pravidla, nebo je o jejich platnosti necháme rozhodovat, zamezíme, aby si děti vytvořily své vlastní vnitřní hranice. Děti bez vnitřních hranic nedokáží adekvátně vyhodnotit situaci. Nemají v sobě zakořeněné modely chování ohledně svých povinností, bezpečnosti, hygieny aj. Tím se vystavují riziku. Přesto, že je toto chování rizikové ještě se nejedná o definici problémového chování. Čtvrtým a posledním faktorem je faktor psychologický. Tento model souvisí s naplněním nebo naopak nenaplněnými základními potřebami jedince a jeho snaha si tyto deficity kompenzovat problémovým chováním. . (Navrátil, Mattioli, 2011)

V otázce uspokojování základních potřeb jedince se vyjadřuje mnoho autorů včetně ty publikované v publikaci Navrátila a Mattioliho. Na ukázkou jsou zde uvedené dva modely od Maslowa a Pessa. Obecně přijatým faktem je také, že chování dítěte souvisí s neuspokojováním některých ze základních potřeb. Jedno z nejnámějších zpracování potřeb vidíme na Maslowově hierarchické pyramidě potřeb. První patro tvoří základní potřeby fyziologické a biologické potřeby, ke kterým patří žízeň, hlad, spánek, sexuální potřeba, vylučování atd. Další patro pak tvoří potřeba bezpečí. Dítě potřebuje ve svém životě řád a jistotu a pocit bezpečného prostředí. S tím souvisí potřeba lásky a bezpodmínečného přijetí. Pociť že někam patřím. Na potřebu přijetí navazuje potřeba uznání. Sem řadíme potřebu být respektován, pocit důvěry případná dominance jedince, výkonnostní zaměření atd. Mezi vyšší potřeby pak patří kognitivní neboli poznávací potřeby, estetické potřeby, potřeba seberealizace a nejvýše postavená potřeba sebetranscendence. V rámci edukačního procesu se pozornost zaměřuje na potřeby kognitivní a vyšší potřeby. Pokud však nejsou uspokojivě naplněny potřeby základní nelze naplnit ani potřeby vyšší. Maslowova pyramida je tedy prvním a dá se říci, že nejnámějším modelem zabývající se potřebami jedince.(Navrátil,Mattioli, 2011)

Další model potřeb přináší A. Pesso. Ten ve své publikaci zmiňují Jůn a Vágnerová (2015) Jejich model vychází z pěti základních vývojových potřeb dítěte. Mezi tyto potřeby patří potřeba místa, potřeba sycení, potřeba limitů, potřeba ochrany a potřeba podpory. První potřebou je potřeba místa. Potřeba místa nesouvisí pouze s místem v rodinném ve společnosti, nebo kolektivu, ale souvisí i s potřebou fyzického místa. Jedinec potřebuje mít své teritorium, které mu náleží. Ve škole symbolickou rovinu potřeby místa zastává např. umístění jedince v kolektivu. Fyzickou potřebu místa pak např. zastupuje žákova lavice. Nenaplnění této potřeby může vést k neadekvátní obraně svého teritoria a svých věcí, nebo naopak k překračování teritoria druhých. S tím souvisí konflikty s ostatními dětmi. Problém s potřebou místa může také souviset s ničením školního majetku. Ve vyšších ročnících již žáci nemají pouze svou třídu, ale stěhují se ze třídy do třídy, což u žáků může vyvolat potřebu označit si své místo. Druhou potřebou je potřeba sycení. V symbolické rovině se jedná o nasycení láskou, pozorností, zájmem či učením. Pokud se dítě nachází v podnětově chudém, nebo naopak přesyceném prostředí mohou nastat problémy. Nejčastěji se zde objevují problémy s podlézáním, krádežemi i tzn. funkční hluchotou, kdy dítě pouští některé informace jedním uchem dovnitř a druhým ven. Třetí potřebou je potřeba podpory. Přesto, že potřeba podpory patří mezi základní potřeby, její forma se s věkem mění. (Jůn, Vágová ,2015)

Jůn a Vágová také uvádí, že projevy podpory u malých dětí souvisí s fyzickým kontaktem. V pozdějším věku dítěti potřebu podpory vyjadřuje ujištěním, že v něho věříme. Postupem času přechází potřeba podpory do mluvené formy. Pokud dítě tuto potřebu nemá naplněnu, může se projevovat takovým způsobem, že to vypadá, že o projevy podpory nestojí. Takové dítě se může stát pro své okolí bezcitné a neprojevující emoce navenek. Potřeba ochrany a bezpečí je neoddělitelně spjata s pocitem jistoty, bezpečí a pokoje. Dítě, kterému není naplněna potřeba ochrany se prezentuje způsoby, které si osvojilo nápodobou a které tuto nenaplněnou potřebu kompenzují. (Jůn, Vágová,2015)

Dítě se dle Jůna a Vágové (2015) projevuje drze, vyhledává rizikové situace, které považuje za přirozené, a ve kterých se orientuje lépe než v bezpečném prostředí. Jedním z možných projevů v nebezpečné situaci je i snaha udělat ze sebe tzv. mrtvého brouka. Nijak na sebe neupozorňovat a nevyčínat. Poslední a pátou potřebou je potřeba limitů. Dítě potřebuje v životě limity, které slouží k jeho ochraně. V prostředí, kde jsou nastaveny hranice si dítě uvědomuje nejen své potřeby, ale také potřeby druhých a má možnost na ně adekvátně reagovat. Absence, nebo naopak tvrdé vyžadování kázně mohou vést k řadě

problémů. Tyto problémy mohou vyústit v problémové chování převážně v podobě nerespektování pravidel, narušování výuky atd. (Jůn, Vágová, 2015)

Kromě nenaplnění potřeb dítěte může být příčina problémového chování podle Traina (2000) také v souvislosti s jinými diagnózami. Problémové chování může souviset s následky po nemoci, nebo úrazu, které dítě prodělalo. Tyto následky se mohou objevit bezprostředně po hospitalizaci, nebo až mnoho let poté. Také pokud je dítěti oznámena těžká diagnóza může to mít vliv na jeho chování. Poruchy chování mohou také souviset s prodělaným a dosud nezpracovaným traumatem. (Train, 2000)

Příčinou problémového chování může být také spojení s jinou poruchou. Jak již bylo zmíněno, typické je spojení s ADHD. Mezi tři základní příznaky ADHD patří nesoustředěnost, hyperaktivita i impulzivita.

Train (2000) uvádí, že nesoustředěnost se u dětí projevuje roztěkaností, nesoustředěností a nepozorností. Tyto děti bývají v mnohých případech mylně označovány za neposlušné a nevychované. Dalším z projevů je hyperaktivita. Takové dítě se chová jako "neřízená střela". Dítě má potíže být v klidu, stále se ošívá, rychle hlasitě a překotně komunikuje. Impulzivita také patří k charakteristickým rysům ADHD. Impulzivita se u dítěte projevuje bezmyšlenkovitým konáním bez zvažování důsledku jednání, nebo bez ohledu na možná rizika takového jednání (Train, 2000)

Možnou příčinou mohou být podle Školní inspekce (2021) také deficity v oblasti socio – emočních dovedností. I tento faktor se může podílet na problémovém chování manifestovaném ve škole. Tyto deficity souvisejí s traumatizujícím raným dětstvím, nebo mohou být součástí poruchy, nebo postižení např. autistická porucha. Žáci, kteří spadají do těchto kategorií, mohou mít úroveň těchto dovedností nedostatečně rozvinutou s ohledem ke svému věku. Celosvětově nejrozšířenější model sociálně – emočních dovedností, anglicky Social and emotional learning zahrnuje tyto dovednosti:

- a) Dovednost sebeuvědomování – dovednosti související se schopností orientace ve vlastních emocích a hodnotách a uvědomění svých silných a slabých stránek.
- b) Dovednost seberegulace – dovednosti související s autoregulací svých emocí, chování a myšlení.

- c) Dovednost sociálního citění – dovednosti spojené se schopností vcítění a empatie. S touto dovedností souvisí také s přijetím společenských a etických norem.
- d) Dovednost zodpovědného jednání – dovednosti zodpovědného a etického rozhodování v závislosti s vlastním chováním.
- e) Vztahové dovednosti – dovednosti týkající se mezilidských vztahů. Dovednost spolupráce, navázání vztahu, řešení problémů. (Česká školní inspekce, 2021)

3.3. Strategie ke zvládnutí problémového chování a prevence problémového chování

V předchozích kapitolách jsme se zaměřili na samotný pojem problémového chování, na možné příčiny a nyní se podíváme, jak se s tímto chováním dá pracovat. Téma rozdělíme na dvě části. První se bude věnovat strategiím pro zvládnutí problémového chování v obecné rovině a druhé se bude zabývat zvládnutí tohoto chování v rámci školní docházky. Na úvod je nutné poznamenat, že každé dítě se projevuje individuálně a neexistuje nějaké přesné muštr, podle kterého když budete postupovat, dosáhnete 100% výsledků. Všechny uvedené strategie proto berme spíše jako doporučení. Autoři zabývající se touto problematikou nabízejí řadu postupů, jak pracovat s dítětem s problémovým chováním. V této části si několik z nich konkrétně představíme. Trainova (2000) představa práce s problémovým chováním se skládá z několika oblastí.

První oblastí je monitorování jeho vlastního chování. Učíme dítě, aby si uvědomilo, kdy se chová nevhodně. Nejdříve s dítětem probereme, co se nám na jeho chování nelíbí, poté dítě vyzveme, aby si zaznamenával, jak často se toto chování u něho projevuje. I samotné zaznamenávání nepatřičného chování vede dítě k pozornosti na projevy takového chování a dítě se má více na pozoru. (Train,2000) Obdobu této techniky monitorování vlastního chování můžeme nalézt i u Essy(2011). Autorka, která se zabývá projevy problémového chování u dětí předškolního věku, nabízí jako jednu z možností monitoringu vlastního chování dítěte možnost opuštění místnosti. Tato metoda by se však měla užívat s rozmyslem. K odchodu dítěte z místnosti, by mělo dojít až ve chvíli, kdy se dítě opakovaně chová agresivně jak ke svému okolí, tak i sám k sobě i přesto, že to s ním již bylo probíráno. Tuto metodu autorka nazývá časem na sebekontrolu. Jejím cílem je dát dítěti možnost, opět nabýt ztracené kontroly nad svým chováním bez rušivého vlivu okolí.

Když se to dotyčnému povede, může se vrátit do místnosti. Tato metoda by neměla být chápána jako trest, ale možnost, jak se vyrovnat sám se sebou. Velmi podobnou metodou je také odchod z místnosti, když dítě cítí, že ho přemáhají jeho emoce a okolní prostředí je pro něho tak rušivé, že se pro jejich zpracování musí uchýlit do izolace. (Essa,2011)

Další, co Train (2000) uvádí, je pomoc dítěti s nalézáním řešení pomocí návodných otázek. Pokládáme dítěti otázky, na které je si schopno samo odpovědět. Pokud vidíme, že je dítě našťvané, necháme ho odpovědět na otázku, co tě našťvalo? Co je tou příčinou, že mám tyhle pocity? Pokud dítě vypadá smutně, ptáme se po příčině, proč se tak cítí? Pomáháme dítěti pátrat po příčině jeho aktuálního chování orientovat se v dané situaci.

Učíme dítě zásadním dovednostem pro vytváření vztahu s druhými. Pomocí systematického plánu učíme dítě sociálním dovednostem. Nejdříve situaci rozebereme a poté nacvičujeme očekávané jednání v dané situaci. (Train 2001)

Trainova doporučení, jak s touto metodou pracovat jsou následující :učíme děti komunikovat s ostatními, učíme jak druhým naslouchat a projevovat empatii při rozhovoru s nimi a učíme dítě pracovat se svými pocity Mít své negativní pocity jako např. hněv pod kontrolou.(Train 2001)

Mezi všeobecně užívané metody pro práci s dětmi s problémovým chováním patří podle Essy (2014) také následující metody.

Metoda upevňování je základní strategií k eliminaci nevhodného chování. Cílem této metody je zaměření na chování, které je žádoucí. Doporučuje se, aby byla kombinovaná s dalšími strategiemi. Její princip spočívá v oceňování žádoucího chování pozitivní zpětnou vazbou. Uznání nebo pochvalu lze dítěti vyjádřit množstvím způsobů. Může jít o klasické slovní vyjádření, úsměv směřovaný k dítěti, dotyk, vyjádření souhlasu navázáním očního kontaktu. Důležité je, aby nešlo o mechanický způsob komunikace a aby byla pochvala myšlena upřímně. Teprve pokud splňuje tyto dvě kritéria se stává účinným nástrojem. Hojně výživnou metodou je i metoda ignorace nežádoucího chování. Tato metoda by se však neměla provádět ve chvíli, kdy se dítě chová agresivně buďto k ostatním, nebo samo k sobě. V tomto případě by dospělý rozhodně neměl dělat "mrtvého brouka " ,ale neprodleně zasáhnout. Situace, ve kterých je naopak tato metoda velmi účinná, je když si dítě svým chováním snaží získat pozornost dospělého. Právě zde je neúčinnější nevěnovat takovému chování žádnou pozornost a nereagovat na ně. Nevýhodou této metody je to, že musí být aplikovaná u všech zúčastněných. Stačí

jakýkoliv náznak reakce na nevhodné chování a dítě okamžitě zaznamená, že jste si nevhodného chování všimli a reagujete na ně. V tu chvíli je strategie neúčinná. (Essa,2014)

K dalším preventivním opatřením u žáků s problémovým chováním patří dle Riefová (2010) neodmyslitelně vhodně nastavená pravidla. Pro tvoření pravidel platí několik pravidel. Pravidla by měla být jasně daná a platná pro všechny. Pravidel by také nemělo být příliš mnoho. Je důležité dětem pravidla vysvětlovat, ne je pouze vyžadovat. Přesto že mnohým se zdá zbytečné věnovat čas výuky vyslovováním pravidel, v konečném důsledku se jedná o dobrou investici do budoucnosti. Děti by se dle Riefové měly s pravidly seznámit v několika krocích. Prvním krokem je vysvětlení vašeho požadavků dětem. Druhým krokem je požadavky napsat. V dalším kroku předved'te názorně, jak si představujete, že by mělo takové chování vypadat. Poslední krok pak představuje trénink takového chování s dětmi. Poté co děti seznámíme s pravidly je dobré pravidla vyvěsit dětem na očích. (Riefová, 2010)

Právě s principem názornosti pracují dle Riefová (2010) i další metody pro práci se žáky s problémovým chováním. Jednou z možností je přidělování hvězdiček. Dítě má neustále před očima hmatatelný důkaz o svém chování. Dítěti se přidělují hvězdičky za projevy žádoucího chování. Důležité je, aby byl zaznamenán pouze úspěch žáka. (Essa,2014) Podobnou názornou technikou jsou tzv. Barevné karty. Všechny děti začínají se stejnou barvou karty. Za každý prohřešek se změní barva karty dotyčného dítěte a následuje trest. Barva a pořadí včetně trestů je předem určeno a žák zná význam jednotlivých karet a jejich důsledků. Podobnou metodou je přiřazení barevných karet k jednotlivým skutkům. Následně učitel přiřazuje žákovi kartu v barvě provinění, kterého se dopustil.(Riefová,2010)

Předchozí metody se dají použít nejen v rámci vzdělávacího procesu. V této části se podíváme přímo na doporučení MŠMT. První, s čím je nutné se řádně seznámit jsou stupně podpory na základě doporučení MŠMT:

- a) 1. stupeň podpory obnáší začlenění preventivních strategií v rámci vyučování. Pracuje se jak s celým kolektivem, tak i se samotnými nežádoucími projevy chování u jednotlivých žáků. Tyto nežádoucí projevy se mohou řešit v rámci týmu pedagogů, ŠPP, schůzkami s rodiči i dítětem a v neposlední řadě také s OSPODEM. Preventivní strategie volíme na základě závažnosti projevů nežádoucího chování. Může jít například o zvýšení dozoru během přestávek, cílenému předcházení spouštěčů negativního chování u žáka, organizace podmínek a prostředí, podporou sociálního učení pomocí dramatizace jednotlivých situací, upevňování správného chování, rozhovory s dítětem i jeho rodiči, izolace dotyčného dítěte aj.
- b) 2. Stupeň podpory se aplikuje v případě, že se projevuje závažné problémové chování, se kterým už si škola nedokáže poradit v rámci výše zmíněných preventivních strategií. V tomto případě je na místě konzultace s odborníky v rámci nastavení funkční intervence s dítětem.
- c) 3. Stupeň podpory je zaměřen na děti, jejichž chování závažně porušuje zákony, morální pravidla a ohrožuje okolí. U těchto dětí se již uvažuje u pobytu v diagnostickém ústavu nebo v psychiatrických zařízeních. (katalog podpůrných opatření , 2015,online)

3.4. Asistent pedagoga v sociálně výchovné práci se žákem s problémovým chováním

V předchozích kapitolách jsme si přiblížili jak problematiku problémového chování, tak i možné metody, jak s tímto chováním pracovat. Nyní se podíváme jak nápomocný může být v procesu socializace žáků nápomocný AP. Začneme od všeobecných jednoduchých zásad, na základě kterých může AP ovlivnit klima třídy.

První čím je nutné začít, je vysvětlením, co se skrývá pod pojmem socializace v rámci vzdělávacího procesu. Socializace žáka v období školní docházky plní podle Vágnerové (1999) dvě základní funkce. Připravujeme žáka na jeho budoucí profesní roli a jeho sociální roli v rámci vztahů s vrstevníky.

Profesní role souvisí s umístěním dítěte ve společnosti. Vrstevnická role souvisí s navázání vztahů a získání své pozice ve skupině. Dítě se učí, jak by mělo fungovat v rámci různých skupin. Vrstevnická skupina je také zásadní v rámci sdílení zkušeností, obav, radostí, myšlenek a nápadů. Dítě v období školního období přijímá dvě základní sociální role. První je podřízená úloha žáka a druhou úlohou je role spolužáka. Sociální role dítěte, jako žáka je definována pravidly a povinnostmi vyplývající ze školního řádu. Role spolužáka je spojena s větší volností a menší formalitou vztahů. Z počátku jsou všechny děti na souřadné pozici. Později si ale můžeme všimnout, že děti začínají usilovat o významné role v rámci svého kolektivu. (Vágnerová, 1999)

Nyní když jsme si definovali otázku, co si pod pojmem socializace představit, položme si otázku, jak asistent pedagoga může podpořit klima třídy, ve které se nachází. Jakým způsobem může pomoci žákovi s problémovým chováním se začleněním do kolektivu. První, na co je důležité nezapomínat, je vaše chování ke třídě. Gabašová a Vosmik (2019) uvádí desatero jednoduchých úkonů, jak posilovat vztahy se třídou. viz. příloha 1:

- a) Kromě pravidel vztahujících se ke komunikaci se třídou, je nezbytné vytvořit si specifickou komunikaci s přiděleným žákem. AP nikdy nesmí zapomínat, že jednou z jeho stěžejních rolí, je být tlumočnickem takovému žákovi. Být jakýmsi prostředníkem mezi žákem a jeho okolím. Vytvořit pro něho pochopitelný a bezpečný prostor. S tím nezbytně souvisí znalost specifik daného dítěte. V obecné rovině však AP může vycházet z osvědčených postupů pro komunikaci zaměřenou právě na žáky s problémovým chováním. Jednou z těchto kategorií je udělování efektivních pokynů dítěti. K těm se vztahuje těchto několik zásad publikovaných na webové stránce Child mind institutu. K doporučeným zásadám patří:

Přímost - konkrétně vyslovit to, co chceme, aby daný žák udělal. Pokud chceme, aby si sedl na své místo, přesně takto to interpretujeme. Vyhýbáme se pokládání otázek, které u dítěte mohou vést k nepochopení naší žádosti. např: Jsi už připravený dát se znovu do práce?

- b) Blízkost - K dítěti mluvíme, když je v naší blízkosti. Pořívání pokynů pokud je dítě mimo náš dosah je neefektivní a zákonitě vede k neúspěchu.
- c) Konkrétnost - Jasně definování požadavků. Pokud dítěti řekneme pouze "pokračuj" ,dítě nemusí pochopit celý kontext daného sdělení. Proto je

efektivnější metodou dosadit předmět, kterého se pokyn týká. Pokyn pak může znít následně: Začni číst.

- d) Přiměřenost - Veškeré pokyny by měly být interpretovány s ohledem na věk daného dítěte. Jinak budeme hovořit s dítětem v první třídě a jinak s žákem deváté třídy. Vždy je nutné uzpůsobit i používaný slovník cílové skupině. Vždy s dítětem hovoříme s respektem.
- e) Přehlednost - Pokyny by měly být dávány postupně. Více pokynů v jedné větě, může u dítěte vést k přehlčení a následné zapomenutí některých z nich. Pro děti s poruchou pozornosti je vnímání takovýchto pokynů velmi obtížná záležitost.
- f) Jednoduchost - Své pokyny objasňujeme, co nejjednodušším způsobem. Zdůvodnění má naprosto konkrétně vysvětlit, proč danou věc po dítěti požadujeme. Pokud chci, aby si dítě vzalo ven bundu, nebudu mu vysvětlovat, že v televizi hlásili, že na našem území právě přechází studená fronta, ale vysvětlím mu, že když je venku zima, tak je nutné být teple oblečen, aby nenastydl.
- g) Trpělivost - Po vydání pokynu bychom měli počkat a vyhnout se pokušení daný pokyn ještě několikrát zopakovat. Učíme dítě, aby pokyn vyslechlo hned napoprvé. Pokud daný pokyn ještě několikrát zopakujeme, dítě zjišťuje, že není nutné soustředit se, protože pokyn bude ještě několikrát zopakován. (Child Mind Institute, 2023, online)

V rámci procesu socializace se AP může po dohodě s pedagogem podílet na socializaci třídy v rámci materiálního uzpůsobení prostoru třídy. Právě uzpůsobení prostoru je jednou z kritérií komplexní podpory prvního stupně tkn. PBIS. Kromě uzpůsobení prostoru do tohoto systému patří podle České inspekce (2021) také třídní matice chování, podpora žádoucího chování, efektivních reakcí na nevhodné chování, angažovanost žáků a dostatečný dohled při realizaci činností.

Konkrétní podoba doporučení České inspekce (2021) pro uzpůsobení prostoru problémovým žákům zní následovně:

- a) Lavice by měly být uzpůsobeny typu výuky, která ve třídě probíhá. Prostor by měl být dostatečně prostorný pro pohyb žáků i učitele
- b) Materiály a pomůcky by měly být vhodně a přehledně označeny. Měly by být dostupné všem dětem.
- c) Ve třídě by měly být specificky určená prostory pro určité činnosti. Měl by zde být i prostor věnovaný odpočinku.
- d) Všechny děti by měly mít dostatečně dobrý výhled na pedagoga. Stejně tak by měl mít pedagog dostatečný výhled na všechny žáky, kteří jsou přítomni v jeho třídě.
- e) Všechny vystavené učební materiály by měly souviset s aktuálně probíraným tématem. (Česká školní inspekce, 2021)

Těchto výše uvedených několik zásad slouží nejen pro efektivní komunikaci s dítětem, ale také v rámci jeho edukace a socializace s prostředím. Ve spojitosti přímo s problémovým chováním se příliš AP nevyskytuje.

Jak již jsme uvedli na začátku práce, problémové chování je přidružené chování k ostatním diagnózám. Proto pokud bychom chtěli jít opravdu do hloubky, museli bychom se podrobněji věnovat všem diagnózám, se kterými je toto chování spojováno. Ke každé diagnóze se váže specifický soubor metod a postupů ke kompenzaci daného problému. Výčet možných řešení problémového chování v této práci, je tedy limitovan právě specifickostí jednotlivých diagnóz. Proto i následující doporučení pro práci s dětmi s problémovým chováním ve spojitosti s AP jsou obecnějšího charakteru. V kapitole věnované problémovému chování, jsme si představovali jak metody související s rodinnou, tak metody využívané v rámci vyučování. Představili jsme si jak předsudky, které kolují kolem AP, tak požadavky, které požaduje zákon. Nastínili jsme si, jak odlišná jsou očekávání jednotlivých aktérů.

Inkluze je v České republice oproti jiným státům, ve svých začátcích a s tím souvisí také to, že dochází stále k jejímu dodefinování. Tento proces se týká také asistentů pedagoga a jejich pracovní pozice. V současné době se očekává vydání nového zákona právě

ohledně asistentů pedagoga. Z pohledu autorky této práce, ale i současně asistenta pedagoga mohu říci, že v této oblasti je opravdu co zlepšovat. Důkazem může být i následující výzkum, který celou aktuální situaci ohledně AP vhodně dokresluje.

Výzkum pod vedením organizace v rámci dotazníkového šetření realizovala společnost Nová škola o.p.s. Výzkum se uskutečnil od ledna do března 2022. Výzkumu se zúčastnilo 227 respondentů. Výzkumný vzorek zastupovalo 227 asistentů pedagoga z mateřských, základních a středních škol.

Závěry výzkumu ukazují, že každý pátý respondent se alespoň jednou měsíčně potýká se situací, se kterou si nejen že neví rady, ale také neví, kam se obrátit o pomoc. Rozdíl jsou také v tom, na jakém stupni vzdělávacího systému se AP nachází. Zatímco asistenti pedagoga v mateřských a základních školách jsou více méně spokojeni s mírou poskytované podpory, které se jim dostává, asistenti na druhém stupni spokojeni nejsou. V porovnání s asistenty z prvního stupně vnímají poskytovanou podporu jako nedostatečnou. Tento výzkum se také zabýval podporou škol v rámci možnosti doplňování vzdělávání AP. Zde výzkum hovoří zcela jasně. Přibližně třetina respondentů se neúčastní žádné formy do vzdělávání a to jak v rámci školy, tak mimo ni. Podobně také respondenti hodnotí možnost samostudia. Průzkum uvádí, že řada AP se snaží informace potřebné ke své profesi doplňovat. Překážkou je však fakt, že samostudium je do pracovního úvazku započítáváno velmi výjimečně a mnohdy vůbec.

V doplňujících komentářích k výzkumu lze najít i toto vyjádření jednoho z respondentů, které celou problematiku AP vhodně shrnuje. Respondent se vyjadřuje takto:

„ Ocenila bych jakékoli porady asistentů a učitelů nebo asistentů a nadřízeného, kde by se řešilo, co je potřeba. Tuto možnost vůbec nemáme. Na náš názor se nikdo neptá, když něco sami chceme, tak nic nesmíme, ale když je potřeba, tak můžeme všechno. Není to příjemná pozice. Kdyby to člověk nedělal kvůli dětem“ (asistent pedagoga, 2022, online)

Poté co jsme zmínili, jak aktuální situaci prožívají někteří respondenti z AP, je důležité představit také možnosti, které mohou AP v rámci svého působení využít. Němec (2014) představuje celý seznam institucí a organizací, na které se AP může obrátit v případě, že potřebujete metodickou, psychickou, nebo materiální formu podpory.

Tyto stupně podpory Němec (2014) řadí do následujících kategorií:

- a) Poradenství v rámci školy. Do této kategorie patří metodik prevence, školní psycholog, výchovný poradce, koordinátor inkluze a školní speciální pedagog.
- b) Poradenství v rámci školských poradenských zařízení. Zde najdeme pedagogicko - psychologické poradny, speciálně pedagogická centra.
- c) Poradenství v rámci dalších institucí. Do této skupiny spadá středisko výchovné péče, neziskovými organizacemi zaměřeným na znevýhodněné žáky a OSPOD.
(Němec, 2014)

Nyní máme komplexnější pohled na otázku, jaké podpory se AP dostává. Právě na základě získaných poznatků jak od ostatních AP, tak autorčinych osobních, se bude praktická část věnovat otázce podpory, které se AP při jejich práci s žáky s problémovým chováním dostává.

4. Výzkumné šetření

Empirická část práce zahrnuje výzkumné šetření, které se zaměřuje na podporu asistentům pedagoga při sociálně výchovné práci se žáky s problémovým chováním. V rámci tohoto šetření se zaměříme na poskytování podpory asistentům pedagoga v rámci školy, kde působí, metodické vedení asistentů, systém koordinace a vedení asistentů a povědomí o možnostech podpory mimo budovu školy.

Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí Google dotazníku, který byl vyvěšen do uzavřené facebookové skupiny sdružující asistenty pedagoga. Sběr dat probíhal v březnu 2024.

4.1. Zkoumaný soubor

Mezi respondenty výzkumného šetření spadající asistenti pedagoga základních, mateřských a středních škol, sdružující se na Facebookových stránkách zaměřených na sdílení zkušeností asistentů mezi sebou. Výzkumného šetření se zúčastnilo 240 respondentů. Větší zastoupení respondentů bylo žen a to 236 (98,3%) a 4 muži (1,7%). Nejvíce respondentů spadalo do věkové kategorie 35 - 45 a to 126 (52,5%) respondentů. Respondenti zastávali funkci asistenta pedagoga nejčastěji po dobu 2 - 5 let. Do této kategorie patří 115 (47,9%) respondentů. Nejvyšší ukončené vzdělání, které, respondenti mají nejčastěji, je středoškolské vzdělání. Toto vzdělávání má 151 (62,9%) respondentů. Největší zastoupení v tomto výzkumném vzorku mají asistenti na základních školách. Výzkumného šetření se zúčastnilo 193 (80,4%) asistentů pracujících v rámci základních škol. Odborné pedagogické vzdělání je u respondentů v nejvyšší míře zastoupeno absolvováním kurzu asistenta pedagoga. Tento kurz absolvovalo 159 (66,3%) respondentů. Nejvyšší zastoupení tedy 172 (71,2%) respondentů pracuje na škole městského typu.

4.2. Výzkumná metoda

Pro sběr dat byla zvolena metoda kvantitativního výzkumného šetření pomocí dotazníků. Na Facebookové stránky do uzavřené skupiny byla sdílena žádost o spolupráci členů skupiny v rámci tohoto šetření.

Následně byl elektronický Google dotazník distribuován pomocí vyvěšení dotazníku do Facebookové skupiny sdružující asistenty pedagoga a následné kontaktování ochotných respondentů pomocí zpráv. Následné vyhodnocování a zpracování těchto dat probíhalo

pomocí JASPU. Výsledky tohoto šetření jsou zpracovávány pomocí okomentovaných grafů.

Dotazník je zpracován pomocí uzavřených a polouzavřených otázek. V dotazníku jsou zastoupeny popisné, vztahové typu otázek.

4.3. Výzkumný problém

Výzkumným problémem výzkumného šetření je formulován pomocí následující otázky :
Jaké podpory se dostává asistentům pedagoga ze strany školy, kde pracují, při práci s problémovým chováním?

4.4. Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zmapování poskytované podpory ze strany škol, při práci se žáky s problémovým chováním, kde respondenti působí.

4.5. Výzkumné hypotézy

Hypotézy byly stanoveny na základě již realizovaných výzkumů. Primárně se hypotézy opírají o výzkum dotazníkové šetření realizované společností Nová škola o.p.s. Výzkum se uskutečnil od ledna do března 2022. Výzkumu se zúčastnilo 227 respondentů. Výzkumný vzorek zastupovalo 227 asistentů pedagoga z mateřských, základních a středních škol. Závěry výzkumu ukazují, že každý pátý respondent se alespoň jednou měsíčně potýká se situací, se kterou si nejen že neví rady, ale také neví, kam se obrátit o pomoc. Rozdíl jsou také v tom, na jakém stupni vzdělávacího systému se AP nachází. Zatímco asistenti pedagoga v mateřských a základních školách jsou více méně spokojeni s mírou poskytované podpory, které se jim dostává, asistenti na druhém stupni spokojeni nejsou. V porovnání s asistenty z prvního stupně vnímají poskytovanou podporu jako nedostatečnou. Tento výzkum se také zabýval podporou škol v rámci možnosti doplňování vzdělávání AP. Zde výzkum hovoří zcela jasně. Přibližně třetina respondentů se neúčastní žádné formy dozdělávání, a to jak v rámci školy, tak mimo ni. Podobně také respondenti hodnotí možnost samostudia. Průzkum uvádí, že řada AP se snaží informace potřebné ke své profesi doplňovat. (asistent pedagoga, 2022, online)

Na základě tohoto výzkumu byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza 1 : Méně než 60 % AP považuje podporu při práci se žáky s problémovým chováním za dostatečnou.

Hypotéza 2: **Více než 25 % respondentů nemá v rámci školy, kde působí, prostor pro sebevzdělávání.**

4.6. Výsledky výzkumného šetření

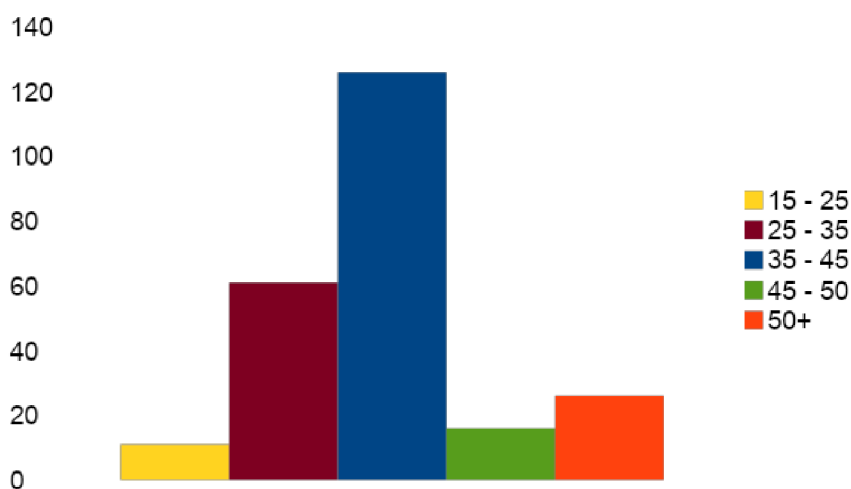
Výzkumu se zúčastnilo 240 respondentů. Z těchto respondentů bylo 236 žen (98,3 %) a 4 muži (1,7 %).

Graf 1: Položka dotazníku 1 – Pohlaví respondentů



Nejhojněji zastoupenou věkovou kategorií byla kategorie 35 - 45 let, kterou zvolilo 126 respondentů (52,5 %), kategorie 25 - 35 let zvolilo 61 respondentů (24,3 %) a třetí věková kategorie 50+ byla zastoupena 26 respondenty (10,8 %). Kategorie 15 - 25 let byla volena 11 respondenty (4,6 %) a kategorie 45 - 50 zvolilo 16 (6,7 %) respondentů.

Graf 2: Položka dotazníku 2 – Věková kategorie respondentů



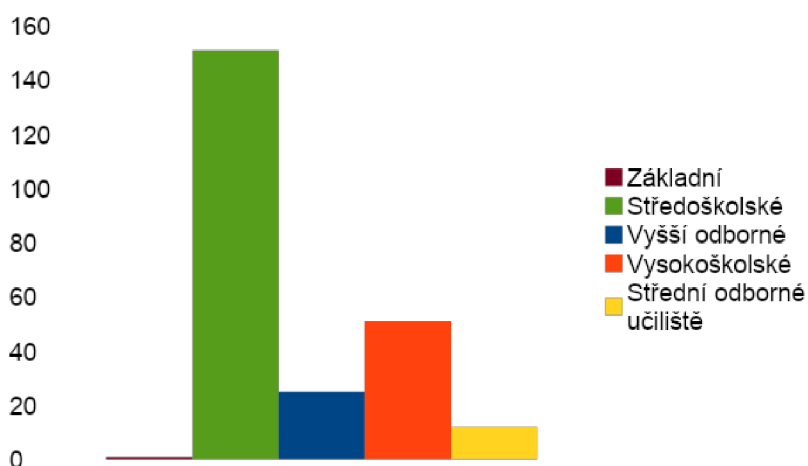
Respondenti nejvíce zastávali funkci AP po dobu 2 - 5 let tuto variantu zvolilo 115 respondentů (47,9 %). Druhou nejhojněji volenou variantou byla varianta 6 - 10 let tuto variantu volilo 58 respondentů (24,2 %) a třetí možností 0 - 1 rok zvolilo 45 respondentů (18,8 %). Poslední kategorii 10 + zvolilo 22 (9,2 %) respondentů.

Graf 3: Položka dotazníku 3 – Doba praxe respondentů



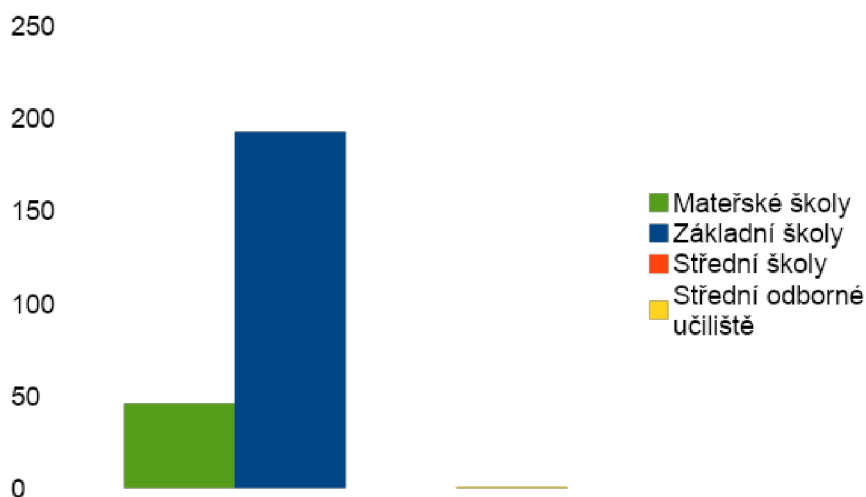
Nejvyšší ukončené vzdělání respondentů bylo nejčastěji středoškolské toto vzdělávání mělo 151 respondentů (62,9 %), dále vysokoškolské 51 respondentů (21,3 %), vyšší odborné 25 respondentů (10,4 %) a střední odborné učiliště 12 respondentů (5 %). Nejmenší zastoupení mělo základní vzdělání. Tuto možnost zvolil jen jeden respondent.

Graf 4: Položka dotazníku 4 – Nejvyšší ukončené vzdělání respondentů



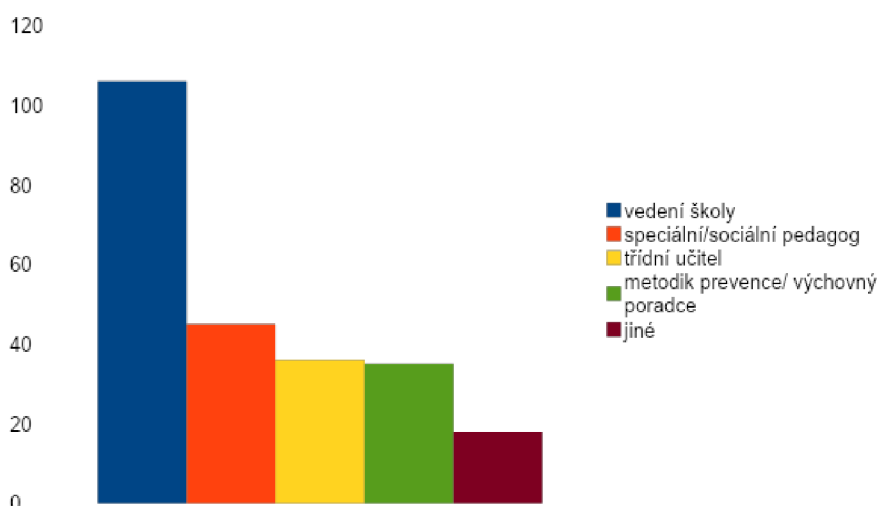
Respondenti nejvíce působí v rámci základních škol tuto variantu zvolilo 193 respondentů (80,4 %) mateřskou školu zvolilo 46 respondentů (19,2 %). Kategorie střední odborné učiliště zvolil pouze jeden respondent.

Graf 5: Položka dotazníku 5 – Stupně vzdělávání, kde respondenti působí



Odborné pedagogické vzdělání je u respondentů nejhojněji zastoupeno absolvováním kurzu AP, tuto variantu zvolilo 159 respondentů (66,3 %), Vysokoškolským pedagogickým vzděláním v zastoupení 35 respondenty (14,6 %) a středoškolským pedagogickým vzděláním, které zvolilo 30 respondentů (12,5 %). V kategorii jiné respondenti volili pedagogické minimum zastoupené 4 respondenty (1,7 %). Dále se v této kategorii vyskytovalo středoškolské sociální vzdělávání, VOŠ, student speciální pedagogiky, kurz pedagogiky, CŽV vychovatelství a doplňující pedagogické minimum. Vše uvedené mělo po jednom respondentu.

Graf 6: Položka dotazníku 6 – Odborné pedagogické vzdělání respondentů



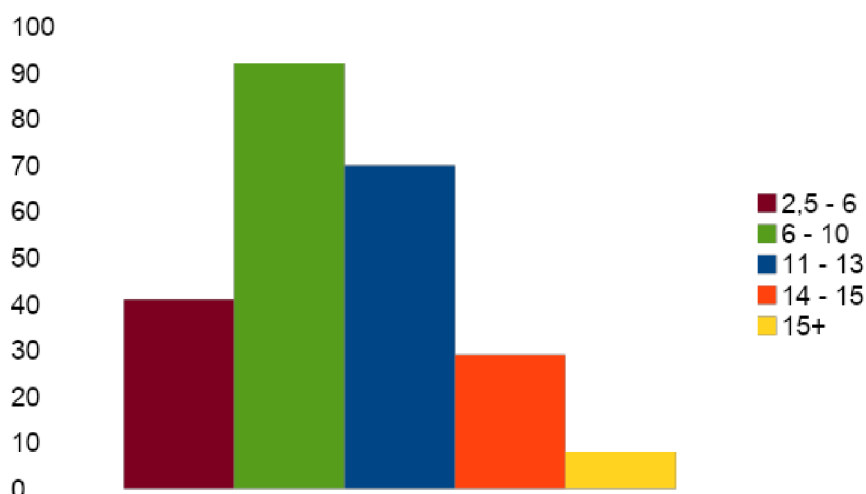
Definice Kurcikovové (1998) o projevech žáka s problémovým chováním odpovídalo 207 (83,6 %) svěřenců respondentů. Neodpovídalo 33 (13,7 %) žáků.

Graf 7: Položka dotazníku 7 – Projevy problémového chování dle Kurcikovové



Respondenti byli nejčastěji přiřazeni k žákům 6 - 10 let. Do této skupiny spadalo 92 respondentů (38,3 %), žákům 11 - 13 let připadlo 70 respondentů (29,2 %) a žákům 2,5 - 6 let spadalo 41 respondentů (17,1 %). Věkovou kategorii 14 - 15 zastupovalo 29 respondentů (12,1 %) a kategorii 15+ pak 8 respondentů (3,3 %).

Graf 8: Položka dotazníku 8 – Věková kategorie žáků respondentů



Respondenti více působí ve školách městského typu, tuto možnost zvolilo 172 (71,7 %).
Ve školách vesnického typu působilo 68 (28,3 %) respondentů.

Graf 9: Položka dotazníku 9 – Typologie škol



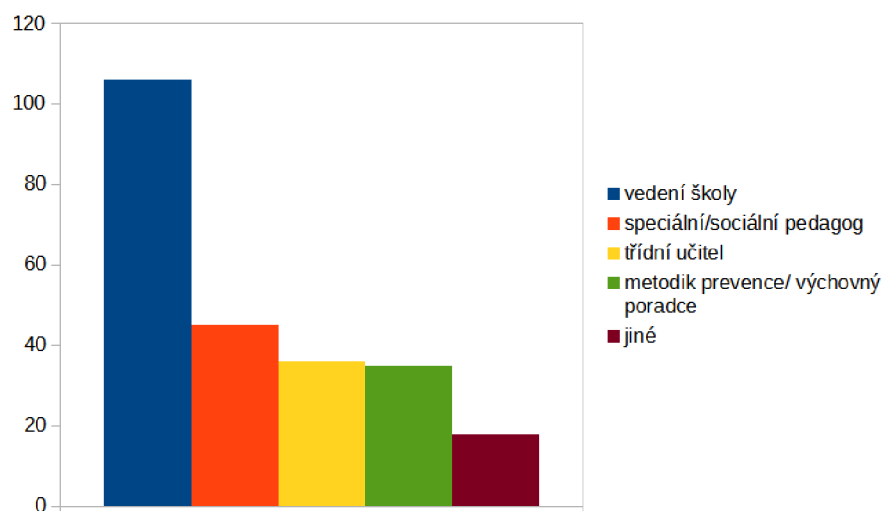
V rámci školy, kde respondenti působí, pracuje nejčastěji více než 10 AP. Tuto variantu zvolilo 93 respondentů (38,7 %). Druhou nejhojněji volenou možností bylo 4 - 6 AP na škole, pro tuto možnost hlasovalo 65 respondentů (27,1 %). Možnost 7 - 9 AP na škole volilo 42 (17,5 %). Pro možnost 1 - 3 AP v rámci jedné školy volilo 40 (16,7 %) respondentů.

Graf 10: Položka dotazníku 10 – Počet asistentů pedagoga na školách



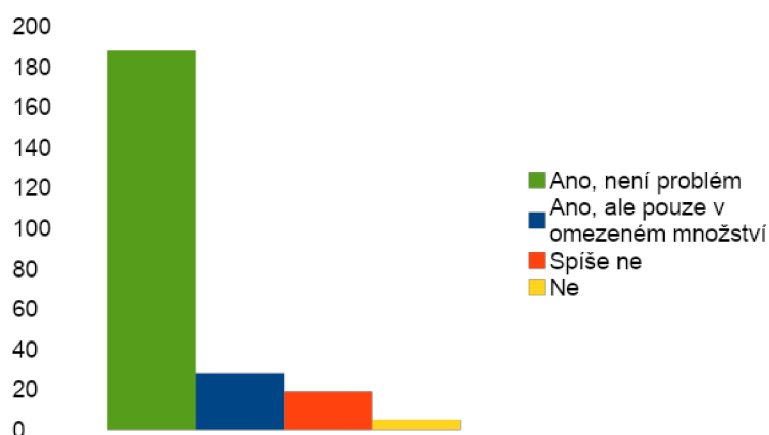
Respondenti uváděli, že nejčastěji má na starosti vedení AP vedení školy. Varianta volena 106 respondenty (44,2 %), speciální nebo sociální pedagog zvoleno 45 respondenty (18,8 %), třídní učitel zvoleno 36 respondenty (15 %) a metodik prevence nebo výchovný poradce voleno 35 respondenty (14,6 %). V kategorii jiné respondenti volili školního psychologa, koordinátora inkluze, vedoucí AP a etopeda. Vše po jednom hlasu.

Graf 11: Položka dotazníku 11 – Koordinace asistentů na školách



Pro možnost, že se na odpovědnou osobu mohou bez problému obrátit, hlasovalo 188 respondentů (78,3 %) respondentů. Pro možnost, že konzultovat mohou, ale pouze v omezené míře hlasovalo 28 respondentů (11,7 %). Pro možnost spíše ne pak 19 respondentů (7,9 %). Pro možnost, že konzultovat nemohou, hlasovalo 5 respondentů (2,1 %).

Graf 12: Položka dotazníku 12 – Možnosti konzultace problémů



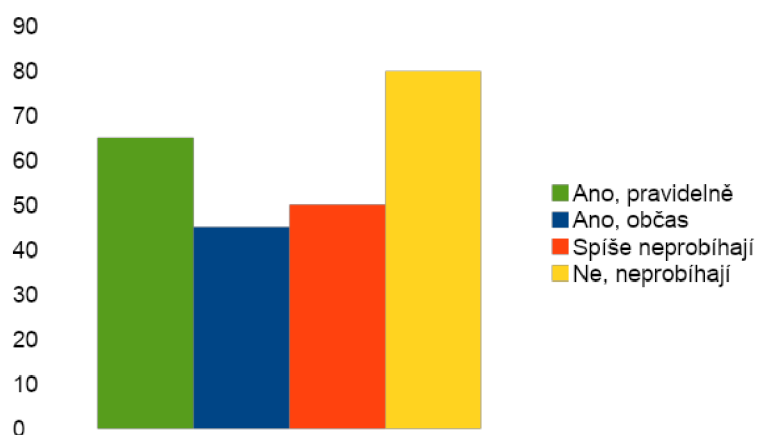
Dostačující metodického vedení se dostává 87 (36,3 %) respondentů. Možnost, že se jim dostačujícího metodického vedení spíše dostává, hlasovalo 100 (41,7 %) respondentů. Spíše nedostačujícího metodického vedení se dostává 43 (17,9 %) respondentů. A nedostatečného metodického vedení pak 10 (4,2 %) respondentů.

Graf 13: Položka dotazníku 13 – Hodnocení metodického vedení AP



Pro možnost, že se AP pravidelně zúčastňují společných setkání hlasovalo 65 respondentů (27,1 %) . Pro možnost, že se společných setkávání zúčastňují maximálně jednou za čtvrt roku, hlasovalo 45 respondentů (18,8 %) respondentů. Pro možnost, že setkávání spíše neprobíhají, hlasovalo 50 respondentů (20,8 %) a pro možnost, že taková setkání neprobíhají pak 80 (33,3 %) respondentů.

Graf 14: Položka dotazníku 14 – Realizace společných setkávání AP



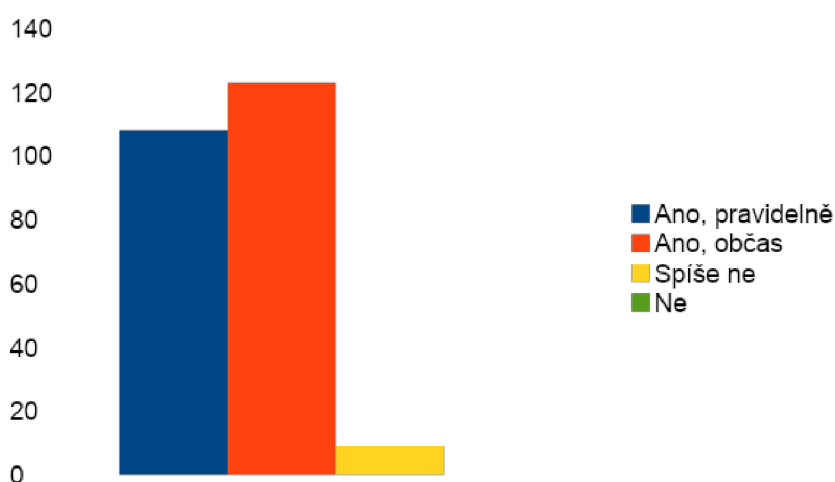
Respekt od ostatních pedagogických pracovníků cítí 87 (36,3 %) respondentů. Spíše cítí 108 (45 %) respondentů, spíše respekt od ostatních pedagogických pracovníků necítí 37 (15,4 %) a necítí respekt 8 (3,3 %) respondentů.

Graf 15: Položka dotazníku 15 – Vnímání respektu od ostatních pracovníků



Z výzkumu vyplývá, že 108 (45 %) respondentů se samo pravidelně vzdělává v rámci problematiky týkající se žáka s problémovým chováním. Občas se vzdělává 123 (51,2 %) respondentů. Spíše samostudium nepraktikuje 9 (3,7 %) respondentů.

Graf 16: Položka dotazníku 16 – Samo vzdělávání AP



O možnosti metodické podpory mimo školu v rámci výchovné péče a neziskových organizací ví 132 (55 %) respondentů. O této možnosti neví 108 (45 %) respondentů.

Graf 17: Položka dotazníku 17 – Povědomí AP o institucích mimo školu



O radu se na instituce, nepůsobící v rámci školy, zabývající se touto problematikou obrátilo 55 (22,9 %) respondentů. Na instituce mimo školu se neobrátilo 185 (77,1 %) respondentů.

Graf 18: Položka dotazníku 18 – Využití metodické podpory mimo školu



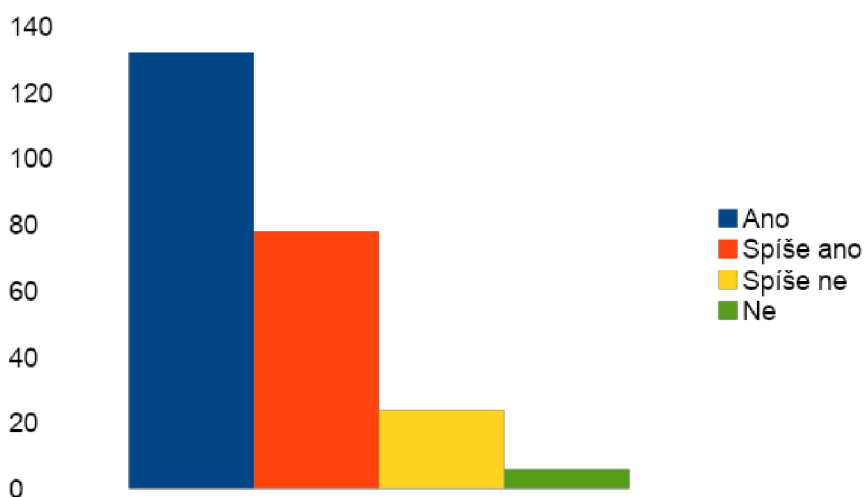
Možnost doplnění odborného vzdělávání v rámci své pozice má 190 (79,2 %) respondentů. Tuto možnost nemá 18 (7,5 %) respondentů a možnost nevím, zvolilo 32 (13,3 %) respondentů.

Graf 19: Položka dotazníku 19 – Možnost doplnění odborného vzdělávání



Škola vychází vstříc v rámci sebevzdělávání 132 (55 %) respondentům. Pro možnost spíše vychází, volilo 78 (32,5 %) respondentů. Možnost spíše ne volilo 24 (10 %) respondentů a možnost ne 6 (2,5 %) respondentů.

Graf 20: Položka dotazníku 20 – Přístup škol k samo vzdělávání AP



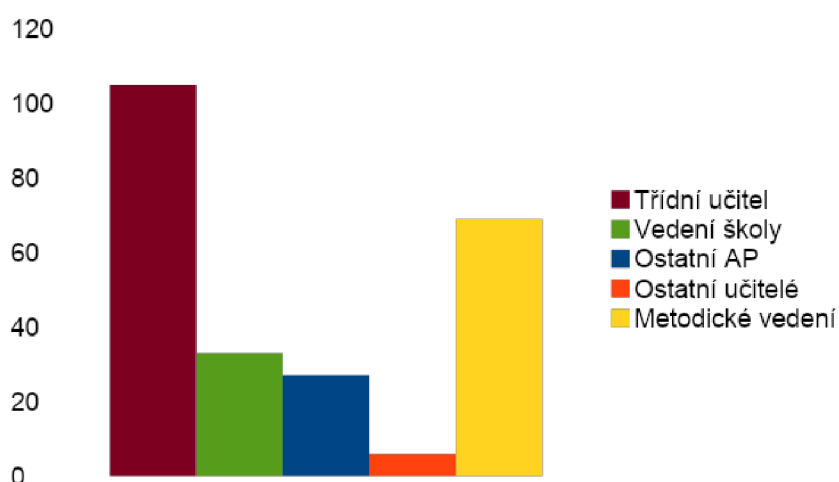
V uplynulých týdnech se do situace, se kterou si nevěděli rady a nevěděli na koho se obrátit dostalo 28 (11,7 %) respondentů. Nevědělo 17 (7,1 %) respondentů a do takové to situace se nedostalo 195 (81,3 %) respondentů.

Graf 21: Položka dotazníku 21 – Problémy, se kterými si AP nevědí rady



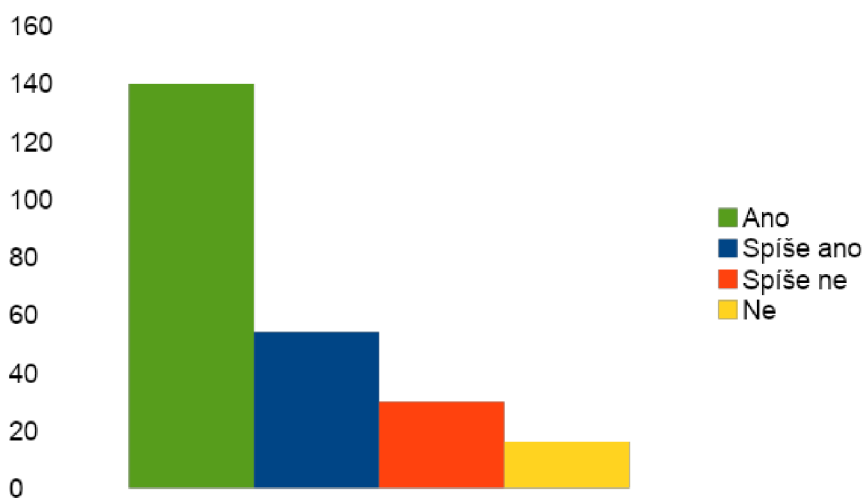
Nejčastěji se respondenti o radu obrací na třídní učitele. Tuto možnost zvolilo 105 (43,8 %) respondentů, metodické vedení volilo 69 (28,7 %) a vedení školy volilo 33 (13,7 %). O radu se na ostatní AP obrací 27 (11,3 %) a na ostatní učitele pak 6 (2,5 %) respondentů.

Graf 22: Položka dotazníku 22 – Osoba, na kterou se AP nejčastěji obrátí o pomoc.



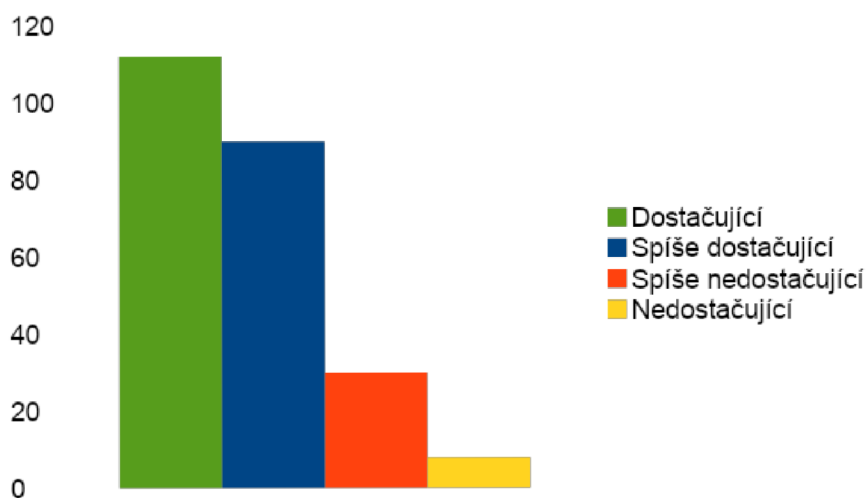
Možnost zúčastňování se v rámci školy seminářů, školení a kurzů má 140 (58,3 %) respondentů. Spíše ano 54 (22,5 %). Pro možnost spíše ne hlasovalo 30 (12,5 %) a pro možnost ne 16 (6,7 %) respondentů.

Graf 23: Položka dotazníku 23 – Možnost AP zúčastňovat se seminářů, školení, atd.



Jako dostačující hodnotí podporu své školy 112 (46,7 %) respondentů . Jako spíše dostačují 90 (37,5 %) . Spíše nedostačující podporu pocítuje 30 (12,5 %) respondentů a nedostačující podporu pak vnímá 8(3,3 %) respondentů.

Graf 24: Položka dotazníku 24 – Hodnocení podpory AP



4.7. Závěry výzkumu

Výzkumu se zúčastnilo 240 respondentů. Z těchto respondentů bylo 236 žen a 4 muži. Výzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření, které probíhalo na Facebookových stránkách zaměřených na sdílení zkušeností AP a následné kontaktování těchto členů pomocí zpráv.

Z výzkumu vyplývá, že situace týkající AP, se od uvedeného průzkumu z roku 2022, velmi zlepšila. Výzkum také potvrzuje, že častěji jako AP pracují ženy. Co lze z výzkumu také vyčíst je, že předsudky týkající se nejvyššího vzdělání AP, jsou mylné. Pouze základní školu absolvoval pouze jeden respondent. Nejčastěji mají respondenti středoškolské vzdělání. Ohledně odbornosti AP se získaná data shodují s míněním veřejnosti, zmíněným v kapitole ohledně předsudků vůči AP. Nejčastěji respondenti absolvovali opravdu pouze kurz AP. Důležité je ale zmínit, že více než 90 % AP se věnuje samostudiu v dané problematice. Nedostatky lze však spatřit v informovanosti AP ohledně možností podpory mimo jejich pracoviště. Více než 40 % respondentů nevěděla o možnosti konzultace problému v rámci na tuto problematiku zaměřených neziskových organizací a středisek výchovné péče. Tuto možnost někdy využilo pouze kolem 20 % respondentů. Z výzkumu také vyplývá, že respondenti spíše nemají problém s konzultací ohledně problémů spojené s žákem. Stejně pozitivní je také hodnocení metodické podpory. Respondenti komplexně hodnotí podporu od školy, kde pracují, ve více než 70 % kladně.

Přesto skoro 20 % respondentů od ostatních pedagogických pracovníků necítí respekt. Metodické vedení AP je dle získaných údajů nejčastěji v rukou vedení školy, speciálního nebo sociálního pedagoga. Lze také říci, že pozice AP na školách stále přibývá.

Pozitivní zprávou, kterou lze z výzkumu vyvodit je, že většina škol nabízí svým AP možnost doplnění odborného vzdělávání. S tím souvisí i dostatečný prostor pro samostudium, nabídka seminářů a školení. I přes to lze také ze získaných údajů říci, že společné setkávání všech AP a jejich koordinátorů v rámci škol neprobíhá.

Na základě získaných údajů lze považovat uvedenou hypotézu: Méně než 60 % AP považuje podporu při práci se žáky s problémovým chováním za dostatečnou, za vyvrácenou. Výsledky průzkumu dokazují, že za dostatečnou podporu považuje přes 80 % respondentů.

Stejně tak na základě výsledků výzkumu lze považovat i druhou hypotézu: Více než 25 % respondentů nemá v rámci své školy prostor pro sebevzdělávání za vyvrácenou. Důležité je na závěr upozornit, že získané údaje jsou relevantní pouze pro výzkumný vzorek. Autorka práce si plně uvědomuje, že respondenti výzkumu jsou specifickou skupinou. Jedná se o členy FB komunity AP. S tím souvisí i fakt, že stupeň podpory i její forma se může u jiných AP velmi lišit. Za vedení AP přebírá zodpovědnost škola, kde AP působí. Škola také stanovuje náplň práce AP. Díky tomu se mohou zkušenosti AP s poskytovanou podporou v rámci těchto škol velmi lišit.

Tento výzkum také poukázal na otázku respektu mezi jednotlivými aktéry. Této problematice, tedy psychické podpoře a vzájemným vztahům mezi respondenty a ostatními účastníky pedagogického procesu, by bylo vhodné se v otázce podpory důkladněji věnovat. Vztahy na pracovišti mají úzkou spojitost mezi komunikací a ochotou poskytnout případně i pomoc.

Za úvahu by také určitě stálo rozšířit povědomí o možnostech jiné podpory, pokud škola tuto funkci neplní v dostatečné míře.

Velmi potěšující je to, že školy se snaží svým AP vycházet více vstřícně než v uplynulých letech.

Závěr

Diplomová práce s názvem Role asistenta pedagoga v sociálně výchovné práci s žákem s problémovým chováním se zabývá tématem asistenta pedagoga, inkluzivního vzdělávání, problémovým chováním a prevencí problémovému chování.

Cílem diplomové práce je zaměřit se komplexně na roli asistenta pedagoga v rámci vzdělávání a výchovy žáků s problémovým chováním a míru a formu poskytované podpory asistentům pedagoga v rámci škol, kde působí.

První kapitola práce byla věnována inkluzivnímu vzdělávání, jeho historií v Českém školství, jeho přínosy, ale také problémy s ním spojenými a v neposlední řadě také strategiemi pro vybudování funkčního schématu společného vzdělávání

Druhá kapitola se zaměřovala na profesi asistenta pedagoga, předsudky s nimi spojenými, náplní jejich práce a očekáváními ostatních pedagogických pracovníků, žáků a rodičů. Tato kapitola se také soustředovala na legislativní ukotvení AP.

Třetí kapitola byla věnována tématu problémového chování, jeho definicí, projevy, příčinami a také prevencí proti výskytu problémového chování. Kapitola se také soustředovala na funkční strategie pro práci se žáky s problémovým chováním.

Výzkumné šetření se zaměřovalo na zmapování podpory, které se asistentům pedagoga dostává v rámci škol, kde působí. Pro tento účel byly stanoveny dvě hypotézy. První hypotéza se týkala poskytované podpory, kde hypotéza zněla, že méně než 60% respondentů pokládá tuto podporu za nedostačující. Druhá hypotéza se týkala prostoru pro sebevzdělávání, který škola asistentům umožní.

Obě hypotézy byly vyvráceny. Z výsledků výzkumného šetření lze vyčíst, že dostatečnou podporu vnímá 46,7% respondentů a jako spíše dostačující 37,5%. Respondenti také uvedli, že 55% respondentů má v rámci školy, kde pracují prostor pro sebevzdělávání. Další 32,5% respondentů uvedlo, že prostor spíše má. V obou případech jsou výsledky šetření pozitivní zprávou. Na základě získaných údajů lze říci, že situace kolem AP se za poslední roky velmi zlepšila. Sama autorka práce působí v roli asistenta pedagoga již 5. rok a z vlastní zkušenosti se s výsledky výzkumného šetření shoduje.

Diplomová práce je koncipována hlavně prakticky a nabízí mimo teoretický rámec dané problematiky také strategie a postupy, jak se dá s tímto chováním pracovat. Práce si také klade za cíl seznámit čtenáře s výzkumy, které v České republice proběhly a jejich

výsledky. Z pohledu asistenta pedagoga je zde také snaha představit asistenta pedagoga jako aktivního člena podílejícího se na výchově a vzdělávání žáků. Zformulovat nejčastější předsudky vztahující se k této profesi a problémy, kterým asistenti čelí v rámci nejednotných požadavků všech aktérů vzdělávacího procesu.

Otázek, které si lze položit ohledně asistentů pedagoga je celá řada. Pouze jsme nastínili velmi palčivé téma financování. Stejně tak jsme se pouze dotkli otázky vztahů mezi jednotlivými pedagogickými pracovníky. Vztahy mezi jednotlivými pedagogickými pracovníky se zákonitě podepisují na vnímání podpory AP. Toto téma je však tak složité, že v této práci na něho nebyl dostatek prostoru. Tomuto tématu by se ale bylo vhodné v rámci podpory AP podrobněji věnovat.

Tato diplomová práce se především zaměřuje na AP pracující s žáky s problémovým chováním a poskytuje jim teoretický rámec dané problematiky a metodické pokyny, jak se dá s těmito žáky pracovat.

Seznam literatury

BAZALOVÁ, Barbora. *Psychopedie*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3725-1.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

ESSA, Eva. *Jak pomoci dítěti: metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2928-9.

GABAŠOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Dobrá škola. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-419-0.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. 2018. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 74 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4656-1 .

HURYCHOVÁ, Eva a PTÁČKOVÁ, Blanka. *Sociální práce ve školství*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3313-0.

HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.

JŮN, Hynek, Marvánová-Vargová, Branislava. *Metodika práce asistenta pedagoga: prevence zvládnání problémového chování*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 82 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4706-3 .

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.

KURCINKA, Mary Sheedy. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-174-6.

- LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína a RŮŽIČKA, Michal. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-075-8.
- NAVRÁTIL, Stanislav a MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.
- NĚMEC, Zbyněk; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára a HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
- NOVÁK, Tomáš. *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. Psychologie pro každého. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5069-9.
- PEŠOVÁ, Ilona a ŠAMALÍK, Miroslav. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1216-4.
- PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.
- RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-728-2.
- SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.
- TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha : Karolinum,1999.ISBN 80-7184-803-4

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VALIŠOVÁ, Alena a KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava. *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3249-2.

VÝROČNÍ ZPRÁVA ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE, *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021*. Praha: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-65-6

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Internetové zdroje

EDUIN. *Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?* [online]. 2017, 23.3.2017 [cit. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Problém s asistentem pedagoga* [online]. 20.2.2017 [cit. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ap-1.html>

HAVRÁNKOVÁ, Aneta. *Asistenty pedagogů trápí nízké platy i nedostatek respektu ze strany žáků. Co je náplní jejich práce?* Online. Praha školská. 2023. Dostupné z: <https://www.prahaskolska.eu/co-je-naplni-prace-asistenta-pedagoga/>. [cit. 2024-03-12].

MKN-10 2023. *F90-F98 - Poruchy chování a emoci s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání*. Online. 2023, 1.1.2023. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F91>. [cit. 2024-03-12].

BETTER HEALTH CHANNEL. *Behavioural disorders in children*. Online. 26.5.2012. Dostupné z: <https://www.betterhealth.vic.gov.au/health/healthyliving/behavioural-disorders-in-children>. [cit. 2024-03-12].

SOFA. *Positive Behaviour Interventions and Support (PBIS)*. Online. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/pbis?intl=en-gb>. [cit. 2024-03-12].

MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu*

zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Online. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>. [cit. 2024-03-12].

CHILD MIND INSTITUTE. *Complete Guide to Managing Behavior Problems*. Online. 3.8.2023. Dostupné z: <https://childmind.org/guide/parents-guide-to-problem-behavior>. [cit. 2024-03-12].

MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. Podpůrná opatření ve vzdělávání. Online. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6. [cit. 2024-03-13].

NOVÁ ŠKOLA. Asistent pedagoga. Online. NĚMEC, Zbyněk. 2022. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/aktuality/zobrazit/vysledky-vyzkumu-nedostatecne-vedeni-od-ucitelu-maji-hlavne-asistenti-na-druhem-stupni-zs>. [cit. 2024-04-04].

Příloha 1.

Desatero pro AP

1. Přivítání a ranní pozdrav. Je důležité, jakým způsobem začneme své působení ve třídě. Tím , že všechny děti na začátku dne pozdravíte, ukazujete svůj zájem o každého z nich. Zároveň dokazujeme, že ke všem dětem se chováme stejně a žádné nepřehlídíme.
2. Jsi OK. To neznamenaá jsi OK. až já to uznám za vhodné, ale jsi jedinečný člověk a je v pořádku, že jsi sám sebou. Tímto přístupem přijímáme individualitu každého žáka bez možného nálepkování atd.
3. Uděláme to spolu. Tato věta nemá nikdy vyznít jako příkaz. Jedná se o nabídku pomoci. AP by se nikdy neměl snažit dětem pomoc vnucovat ale systematicky ji nabízet.
4. Netlačíme na pilu. Vždy je to o citlivosti jednotlivého AP a na vnímání stavu dítěte. Důležité je mít neustále na paměti žákova specifika a potřeby. AP musí vždy pracovat s ohledem k vývojovým specifikům daného dítěte. Neustále by měl reflektovat požadavky a jejich zvládnutelnost pro dotyčného žáka.
5. Spolupracujeme s rodinou. Pokud si AP nezíská podporu od rodiny žáka a nedomluví se na spolupráci, podepisuje se to na samotné práci AP.
6. Nechat žákovi pocítit, že něco má ve své moci. Tento pocit důvěry v jeho schopnosti v dítěti vytváří pocit zodpovědnosti a samostatnosti. Což je hlavní cíl AP.
7. Připojujeme se. Nežřídka kdy dochází ze strany žáka nejen k odmítnutí nabízené pomoci, ale také útočnému chování. Je důležité si tyto momentální projevy chování nebrat osobně. Stále pamatovat na to, že my jsme zde v roli toho, kdo má pomáhat dítěti se v těchto emocích umět zorientovat.
8. ANO je lepší než NE a NESMÍŠ!. Všeobecně přemíra zákazů příliš nepodpoří přátelskou atmosféru. Samozřejmě jsou situace, zvláště pak ohledně bezpečnosti dětí, je nutné se jasně vymezit.
9. AP je tlumočnick kontextu. AP je průvodce dítěte ne jeho pečovatelem. AP stále vyhodnocuje kolik odpovědnosti může na dotyčné dítě naložit, aby to pro něho nebylo příliš zatěžující, ale zároveň aby ho to neustále posouvalo vpřed. Naším úkolem je snažit se dětem vytvářet svět, kterému budou schopni porozumět.

10. Problémem není dítě, problémem je problém. Je důležité rozlišovat mezi hodnocením chování a hodnocením dítěte, jako takového. Pokud mluvíme o problémovém chování, tak nemluvíme o problémovém dítěti, ale o chování, které nějakým způsobem manifestuje skryté motivy tohoto chování. S tímto chováním se mnohem lépe pracuje, právě pokud je oddělené od samotné osobnosti žáka. .(Gabašová,Vosmik, 2019)

Toto je 10 pravidel, podle kterých by měl AP pracovat na socializaci nejen přiděleného žáka, ale i celého kolektivu.

Příloha 2

Asistent pedagoga a žák s problémovým chováním

Následující dotazník je zaměřen na metodickou podporu, kterou poskytuje škola AP, kteří pracují s žákem s problémovým chováním. Cílem dotazníku je u vybraného vzorku respondentů zmapovat poskytovanou metodickou, které se jim dostává v rámci školy, kde působí.

Dotazník je anonymní a poskytnuté údaje nebudou jakkoliv zneužity, nebo poskytnuty třetím stranám.

Předem všem děkuji za ochotu a čas, který jste se rozhodli tomuto dotazníku věnovat. Velmi si toho vážím!

1. Jste

a) Muž

b) Žena

c) Jiné

2. Vaše věková kategorie je

a) 15 - 25

b) 25 - 35

c) 35 - 45

d) 45 - 50

e) 50+

3. V pozici AP již pracujete

a) 0 - 1 rok

b) 2 - 5

c) 6 - 10

d) 10+

4. Vaše nejvyšší ukončené vzdělání je

- a) Základní
- b) Středoškolské
- c) Vyšší odborné
- d) Vysokoškolské
- e) Střední odborné učiliště

5. Pracujete jako AP v rámci

- a) Mateřské školy
- b) Základní školy
- c) Střední školy
- d) Středního odborného učiliště

6. Vaše odborné pedagogické vzdělání pro práci AP je

- a) Středoškolské pedagogické vzdělání
- b) Vysokoškolské pedagogické vzdělání
- c) Kurz asistenta pedagoga
- d) jiné

7. Podle Kurcikové (1998) se problémové chování projevuje deficitem v těchto oblastech: emocionálnost, vytrvalost, citlivost, přizpůsobivost a vnímavost.

Projevují se u vašeho žáka popisované charakteristiky?

- a) Ano
- b) Ne

8. Do jaké věkové kategorie patří vám přidělený žák?

- a) 2,5 - 6
- b) 6 - 10
- c) 11 - 13
- d) 14 - 15
- e) 15+

9. Vaše škola je spíše

- a) Vesnického typu
- b) Městského typu

10. Kolik AP na vaší škole pracuje?

- a) 1 - 3
- b) 4 - 6
- c) 7 - 9
- d) 10+

11. Kdo ve vaší škole má na starosti vedení AP?

- a) Vedení školy
- b) Třídní učitel
- c) Metodik prevence, výchovný poradce
- d) Speciální pedagog, sociální pedagog
- e) Jiné

12. Máte možnost s touto odpovědnou osobou probírat situace, se kterými si nevíte rady?

- a) Ano, není problém
- b) Ano, ale pouze v omezeném množství
- c) Spíše ne
- d) Ne

13. Řekli byste, že se vám v rámci školy dostává dostačující metodické podpory při práci se žákem s problémovým chováním?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

14. Probíhají na vaší škole společná setkání AP?

- a) Ano, pravidelně
- b) Ano, občas (max. jednou za čtvrtletí)
- c) Spíše neprobíhají
- d) Ne, neprobíhají

15. Cítíte od ostatních pedagogických pracovníků respekt k vaší osobě?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

16. Dovzděláváte se v problematice spojené s problémovým žákem samostatně?

- a) Ano, pravidelně
- b) Ano, občas
- c) Spíše ne
- d) Ne

17. Kromě školy nabízí metodickou podporu pro AP také následující organizace: středisko výchovné péče, neziskové organizace zaměřené na žáky s problémovým chováním atd. Věděli jste, že se na tyto instituce můžete jako AP obrátit?

- a) Ano
- b) Ne

18. Obrátili jste se někdy o radu na instituce mimo školu?

- a) Ano
- b) Ne

19. Máte možnost si v rámci vaší pozice doplnit další odborné vzdělávání?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

20. Řekli byste, že vám vaše škola vychází vstříc, co se týče prostoru pro sebevzdělávání?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

21. Dostali jste se v uplynulých týdnech do situace, kdy jste si nevěděli rady a nevěděli, koho se zeptat, nebo neměli možnost se na někoho obrátit o radu?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

22. Na koho se nejčastěji obrátíte, když si nevíte rady?

- a) Třídní učitel
- b) Vedení školy
- c) Ostatní AP
- d) Ostatní učitelé
- e) Metodické vedení (metodik prevence, speciální pedagog)

23. Máte možnost, se v rámci školy kde pracujete, zúčastňovat se seminářů, školení a kurzů k rozšíření vašich odborných znalostí?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

24. Jak hodnotíte podporu, kterou vám škola poskytuje v rámci práce s žákem s problémovým chováním?

- a) Dostačující
- b) Spíše dostačující
- c) Spíše nedostačující
- d) Nedostačující