



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Role asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika
Autor práce: **Bc. Pavlína Čábelková**
Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Pavlína Čábelková**
Osobní číslo: **P16000644**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Role asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Popsat roli asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu na základě subjektivního vnímání samotného asistenta pedagoga a integrovaného žáka.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Narativní rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GULOVÁ, Lenka, 2015. Aplikace mechanismů sociální pedagogiky do sociální a pedagogické práce - praxe a výzkum. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8159-8.

KLIMENTOVÁ, Eva, 2016. Anna. Olomouc: Univerzita Palackého v Oloumoci. ISBN 978-80-244-5057-5.

KNOTOVÁ, Dana, 2014. Školní poradenství. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.

SLOWÍK, Josef, 2016. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

TEPLÁ, Marta, 2015. Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashofer. ISBN 978-80-87963-15-9.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **3. dubna 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2018**


prof. RNDr. Jan Písek, CSc.
děkan




Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce PhDr. Kateřinou Thelenovou, PhD.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych moc ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce, paní doktorce Thelenové. Poděkovat bych chtěla především za její odborné rady, trpělivost a čas, který mi věnovala v průběhu psaní této diplomové práce. Moc si toho vážím. Zároveň bych ráda poděkovala respondentům za jejich ochotu a čas. Bez nich by tato diplomová práce nemohla vzniknout.

Anotace:

Tématem diplomové práce je pedagogická asistence, specificky pak role asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu. Prostředkem k porozumění tomuto tématu se stal příběh asistentky pedagoga Lenky a jejího svěřence – žáka s ADHD – Pavla.

Text se zabývá se Lenčíným subjektivním vnímáním role asistenta pedagoga. Popisuje společnou spolupráci Lenky a Pavla při výchovném procesu z jejich vlastních pohledů. Nahlíží na detaily v kooperaci mezi všemi stranami edukačního procesu. Nastiňuje spolupráci asistenta pedagoga se školním poradenským pracovištěm. Poukazuje na možná rizika profese asistenta pedagoga a zabývá se myšlenkou jeho duševní hygieny.

Text diplomové práce je tvořen kombinací narativního vyprávění asistentky pedagoga Lenky, školní anamnézy a osobní výpovědi Pavla a odborné literatury.

Pro empirické šetření byl zvolen kvalitativní výzkum, který umožňuje detailní pohled do zkoumaného problému. Metodou výzkumného šetření byl narativní rozhovor.

Diplomová práce je rozdělena na úvod, metodologii sběru výzkumných dat, dále je text členěn do jednotlivých kapitol dle témat, která vzešla z narací. Způsob jeho zpracování vede také ke specifické struktuře, která nevyžaduje striktní dělení na teoretickou a praktickou část. Cílem diplomové práce je nabídnout čtenáři subjektivní a osobitý pohled dvojice asistentky pedagoga Lenky a jejího svěřence – žáka Pavla na vzdělávací proces.

Výstupem diplomové práce je zjištění, že asistent pedagoga, jak je patrné z názvu profese, není jen asistencí pro pedagoga, ale především stěžejním podpůrným opatřením při vzdělávání a začleňování žáků s ADHD do kolektivu třídy.

Výzkum v této diplomové práci prokazuje, že asistentka pedagoga Lenka je stěžejním podpůrným opatřením v komunikaci mezi všemi stranami edukačního procesu, osobou pomáhající při stresových situacích, které by měly u Pavla neblahý dopad na vývoj vyučování. Neopomenutelný je i lidský faktor, který je dán milou a klidnou povahou asistentky Lenky, který má jednoznačně blahý vliv za Pavlovo začleňování do kolektivu třídy.

Klíčová slova: Attention Deficit Disorder-ADHD, Asistent pedagoga ve vzdělávacím procesu, duševní hygiena, integrace, komunikace, motivace, speciální vzdělávací potřeby, specifické poruchy učení, žák – učitel – zákonný zástupce.

Abstract:

The topic of this thesis is pedagogical assistance, namely the role of a teaching assistant in the education process. The story of Lenka, a teaching assistant, and Pavel, her pupil, has served as a means of understanding this topic.

The thesis deals with Lenka's subjective perception of being in the role of a teaching assistant. It describes Lenka and Pavel's mutual cooperation in the educational process from their own viewpoints. It describes the detailed cooperation of all participants of the educational process. It outlines the cooperation of the teaching assistant and the school advisory team. It points out the risks connected with the teaching assistant's profession and deals with the idea of their mental hygiene.

The text of the thesis has been built on the Lenka's recounting, school anamnesis, Pavel's story told by himself, and technical literature parts.

The qualitative research, which was chosen as a form of the empirical part, enables a detailed insight into the examined issue. A narrative dialogue has served as the method of the research.

The thesis consists of an introduction and the methodology of the research data collecting. In addition, the body of the thesis is divided into parts relating to the topics that have originated from the narrative questioning. The way the text has been compiled also leads to a specific structure which does not require a strict division between the theoretical and the practical parts.

The aim of this thesis is to offer the teaching assistant, Lenka, and the pupil, Pavel's subjective and individual perspectives of the educational process.

The thesis primarily concludes into finding out that a teaching assistant, as it is apparent from the job title itself, is not only the teacher's assistant, but above all an essential supportive means of educating and integrating pupils with ADHD into the class collective.

Key words:

Attention Deficit Disorder, teaching assistant in education process, mental hygiene, integration, communication, motivation, special education needs, specific learning disabilities, pupil – teacher – legal attorney.

OBSAH

OBSAH	8
SEZNAM TABULEK	10
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ	11
ÚVOD	12
1 AKTÉŘI PŘÍBĚHU ROLE ASISTENTA PEDAGOGA VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	15
1.1 ASISTENTKA PEDAGOGA – LENKA NAROZENÁ 1977	15
1.2 ŽÁK PAVEL – NAROZEN 2005	15
2 PŘÍBĚH LENKY.....	18
3 PAVEL – ŠKOLNÍ ANAMNÉZA	21
4 METODOLOGIE DIPLOMOVÉ PRÁCE	25
4.1 PŘÍPRAVA VÝZKUMU	26
5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
6 PROFESNÍ A OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA	32
6.1 PROFESNÍ PŘEDPOKLADY	32
6.2 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY.....	33
7 DÍTĚ S DIAGNÓZOU ADHD	37
8 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKU S DIAGNÓZOU ADHD	40
9 KOMUNIKACE.....	47
9.1 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE.....	48
9.2 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE	50
9.3 ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ	52
10 KOMUNIKACE MEZI ASISTENTKOU PEDAGOGA A ŽÁKEM.....	55
11 KOMUNIKACE MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA A UČITELEM	59
12 KOMUNIKACE MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA A ZÁKONNÝM ZÁSTUPCEM.....	65
13 ČINNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA PŘI PODPOŘE ŽÁKŮ.....	68
14 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO PRACOVISTĚ.....	74
15 RIZIKA POVOLÁNÍ ASISTENTA PEDAGOGA.....	79
16 PSYCHOHYGIENA ASISTENTA PEDAGOGA.....	82
17 MOTIVACE PRO VÝKON PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA	85
18 ZÁVĚRY ŠETŘENÍ – REFLEXE	88
19 DISKUZE VÝSTUPŮ A VÝSLEDKŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE	93
20 DOPORUČENÍ	95
ZÁVĚR	97
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	99
SEZNAM PŘÍLOH.....	102
PŘÍLOHA Č. 1: SEZNAM OTEVŘENÝCH OTÁZEK POUŽITÝCH PŘI DOTAZOVÁNÍ	I

PŘÍLOHA Č. 2: UKÁZKA INDEXACE	II
PŘÍLOHA Č. 3: UKÁZKA VÝZKUMNÉHO DENÍKU	III
PŘÍLOHA Č. 4: INFORMOVANÝ SOUHLAS AP.....	IV
PŘÍLOHA Č. 5: INFORMOVANÝ SOUHLAS ZZ.....	V

SEZNAM TABULEK

<i>TABULKA Č. 1</i> ŘEŠENÍ KONFLIKTNÍCH SITUACÍ	54
---	----

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

ADHD	Attention Deficit Disorder
AP	Asistent pedagoga
SPU	Specifické poruchy učení
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
AAK	Alternativní a augmentativní komunikace
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ZŠ	Základní škola
ZZ	Zákonný zástupce
SPUCH	Specifické poruchy učení a chování
IVP	Individuální vzdělávací plán
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků

ÚVOD

Práce asistenta pedagoga je úzce spojena s problematikou speciální pedagogiky. Profese asistenta pedagoga je v současné době velmi aktuálním a diskutovaným tématem. Jeho náplní práce je individuální či skupinová dopomoc u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi takové patří žáci se zdravotním postižením či znevýhodněním a žáci sociálně znevýhodnění a také žáci s ADHD.

S asistenty pedagoga se můžeme setkat v mateřských školách, běžných i speciálních základních školách a na školách středních. Svou náplní práce se řadí mezi pedagogické pracovníky. Klíčovou právní normou je zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, píše Kendíková (2016, s. 54)

V ČR se dnes setkáváme s různými názory na tuto pozici. Někteří ho shledávají jako stěžejní dopomoc u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jiní v něm vidí nepotřebnou součást pedagogického sboru.

Zavedení pozice asistenta pedagoga do škol je poměrně novodobou záležitostí, a to od devadesátých let minulého století, uvádí Kendíková (2016, s. 6). Jako všechno nové, nevyzkoušené, naráží na kritiku postavenou především na nevědomosti a neznalosti. U všeho nového mohou nastat zádrhly a úskalí.

Nejinak je to u asistentů pedagoga. Je třeba se na tuto roli nedívat jen z jednoho úhlu pohledu, je třeba zamyslet se, kdo skutečně asistent pedagoga je, co přináší dětem, které potřebují bezprostřední pomoc a jak pomáhá učitelskému sboru při edukačním procesu a celkovému rozvoji dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Téma této diplomové práce jsem si zvolila pro jeho aktuálnost a kvantitativní rozmach v základním školství. Pracuji deset let jako učitelka na běžné základní škole. Denně se setkávám s integrovanými žáky, kteří pracují společně s asistentem pedagoga. Téma jsem zvolila pro individualitu a odlišnost v každé dvojici – asistent pedagoga – žák.

Tato diplomová práce si neklade za cíl popsat, jak pracují všichni asistenti pedagoga se žáky, či co je náplní práce všech asistentů pedagoga. Diplomová práce se pokusí nahlédnout do spolupráce jedné konkrétní dvojice. Nabídne její subjektivní pohled na společnou spolupráci, komunikaci, řešení problémových situací. Bude se zabývat tolik potřebnou duševní hygienou pomáhající profesi a poodhalí vztahové aspekty na pracovním poli pedagogického sboru.

Pro své výzkumné šetření jsem zvolila dvojici asistentky pedagoga Lenky, která na škole působí již osm let a jejího momentálního svěřence – žáka Pavla, který má diagnózu ADHD

a dyslexii. Lenka byla oslovena proto, že je jako AP úspěšná – velmi často chválena vedením školy za kvalitní práci se žáky se SVP. Rovněž zákonní zástupci žáků, se kterými Lenka pracuje, se kladně vyjadřují k jejímu milému, ochotnému a profesionálnímu přístupu.

Příběh Lenky může být vnímán jako příklad dobré praxe.

Pro empirické šetření byl zvolen kvalitativní výzkum, který jako takový umožňuje hluboké poznání zkoumaného. Zprostředkovává intenzivnější nahlédnutí do zkoumaného problému, o kterém může přinést daleko více konkrétních informací, než by mohl nabídnout výzkum kvantitativní.

Konkrétní výzkumná data byla sbírána narativním šetřením u výše zmiňované dvojice. Gavora (2010 s. 204) vidí naraci jako nejpřirozenější způsob lidského vyjadřování. Právě tato skutečnost nabízí naturální vyprávění pocitů a vnímání zkoumaného výběrového vzorku. Samotné vyprávění zkoumané osoby se stává stěžejním pro výzkum. Výzkumník je v pozadí, pouze jemně koordinuje chod celého vyprávění. „*Výzkumník se v narativním výzkumu zaměřuje především na životní příběhy, na způsob vyprávění jednotlivých událostí či na podobu, kterou nabývá ve vyprávění život jako celek.*“ (Čermák 2006, s. 88)

Pro tento výzkum byla zvolena „life history“, kterou Gavora (2010 s. 204) označuje zápis, analýzu či vyhodnocení života určité osoby. Výzkumné šetření je zaměřeno na životní příběh asistentky Lenky a jejího svěřence Pavla, primárně pak na jejich společnou pedagogickou spolupráci zaměřenou na celkový rozvoj žáka.

Tato technika vyzdvihuje subjektivní vnímání zkoumané osoby. „Cílem narativního vyprávění pak není ověření hypotéz, ale rekonstrukce významu zkoumaného jevu.“ (Hendl, 2012, s. 56).

V našem výzkumném šetření rozumíme rekonstrukcí výzkumu snahu o poznání osobního a profesního života asistentky pedagoga Lenky. Interpretujeme posloupnost životních událostí, která ovlivnila její rozhodnutí v osobním i pracovním životě.

Cílem diplomové práce je popsat roli asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka se specifickými vzdělávacími potřebami prostřednictvím příběhu Lenky a jejího svěřence Pavla. Jedná se o osobitý a subjektivní detailní popis konkrétního, reálného vztahu mezi asistentem pedagoga a jeho svěřencem. Jejich osobní zkušenosti jsou vsazeny do kontextu pomocí poznatků z odborné literatury.

Pro porozumění výstupům diplomové práce je zásadní část textu věnovaná jejím metodologickým kotvám. Způsob zpracování vede také ke specifické struktuře, která nevyžaduje striktní oddělování teoretické a praktické části.

Text je zpracován jako ucelené pojednání založené na prolínání poznatků odborné literatury a dat z rozhovorů s respondenty.

Výpovědi respondentky Lenky jsou v textu uvedeny kurzívou. První osobou, jednotného čísla – „já“ hovoříme ve vztahu k respondentce Lence – psané kurzívou a běžným písmem ve vztahu k autorce diplomové práce.

Text se skládá z jednotlivých kapitol a příloh, jejichž součástí je ukázka indexace a vybraná část výzkumného deníku. Tyto mají čtenáři posloužit k vytvoření si představy, jakým způsobem byl výzkum veden.

Smyslem textu diplomové práce je nabídnout čtenářům individuální náměty pro spolupráci asistentů pedagoga a jejich svěřenců – žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším významem diplomové práce je námět k následujícím obdobným výzkumům, které mohou na tuto diplomovou práci navazovat a mohou se hlouběji zabývat otázkami efektivní komunikace mezi asistentem pedagoga a žákem, jejich detailní spolupráci v průběhu vyučování, vhodné psychohygieně asistenta pedagoga jako pomáhající profese a riziky povolání asistenta pedagoga.

1 AKTÉŘI PŘÍBĚHU ROLE ASISTENTA PEDAGOGA VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Cílem kapitoly je seznámit čtenáře s respondenty výzkumu – asistentkou pedagoga Lenkou a jejím svěřencem Pavlem, integrovaným pro SVP v běžné třídě základní školy. Veškeré uvedené informace byly zjišťovány osobním dotazováním, školní anamnézou Pavla, informacemi ze strany babičky Pavla a vlastním pozorováním ve vzdělávacím procesu. Křestní jméno asistentky pedagoga zůstalo zachováno, křestní jméno „Pavla“ bylo na žádost babičky pozměněno. Písemný souhlas Lenky o použití jejího pravého křestního jména je doložen v příloze.

1.1 Asistentka pedagoga – Lenka narozena 1977

Lenka je asistentka pedagoga a narodila se jako nejmladší ze čtyř sourozenců. Vystudovala veřejně správní činnost, svoje studijní výsledky hodnotí jako průměrné. Je vdaná, se svým manželem má dvě malé dcerky. Starší je v páté třídě, mladší ve třetí. Obě dívky jsou studijně velmi nadané, věnují se mnoha mimoškolním aktivitám. Dcery a jejich vzdělání jsou v rodině na prvním místě, stejně tak pevné rodinné zázemí. Se svými rodiči udává Lenka velmi kladný vztah postavený na vzájemné důvěře a podpoře.

Lenka prodělala běžná onemocnění, s žádnou chorobou se neléčí. Mezi její zájmy patří četba, společné aktivity s rodinou, výlety do přírody a výroba bio produktů.

Jako asistentka pedagoga pracuje osmým rokem. Vzdělání potřebné pro výkon této profese si doplnila v Karlových Varech ve vzdělávacím institutu, kde úspěšně absolvovala kurz pro asistenta pedagoga.

Ve své pozici si prošla prvním i druhým stupněm běžné základní školy a třídou s upraveným vzdělávacím programem. Jejími svěřenci byli žáci se specifickými poruchami učení a chování (SPUCH) a autisté.

V současné době pracuje druhým rokem s Pavlem, žákem sedmé třídy. Pavel má ADHD a dyslexii

1.2 Žák Pavel – narozen 2005

Pavel je třináctiletý, hnědovlasý chlapec s talentem rozesmát své okolí. Je ho „všude plno“ a všude slyšet. Nesetrvá chvíli na místě, rád svými vtipnými narážkami škádlí své vyučující. V kolektivu je velmi oblíbený. Navzdory své diagnóze umí svou roztržitost skvěle „prodat“.

Pavel má velké problémy s koncentrací pozornosti v průběhu výuky, zapamatováním si informací a zpracováním informací, přicházejících od vyučujícího. Kvůli jeho dyslexii mu velké problémy dělá zpracování textu, hlasitá četba a porozumění zadání. Rovněž v písemném projevu chybí a je potřeba poskytnout mu na psaní větší časovou dotaci.

Na prvním stupni šly tyto obtíže korigovat upravenými způsoby výuky, na druhém stupni byla již potřeba dopomoc asistenta pedagoga.

Pavel patří mezi děti, které nikde neposedí, nevydrží, rozptýlí je každá malichernost, při psaní testu se desetkrát otočí s úmyslem, „někde zaškodit“ a než dojde s prosbou ke katedře, neudrží myšlenku, a důvod, proč šel žádat, je ten tam.

Pavel ovšem nevyčnívá jen svou diagnózou ADHD. Své ostatní vrstevníky převyšuje naprosto naturálním smyslem pro humor. Jeho vtipné narážky byly přímé, nenucené a naprosto trefné.

S Pavlem jsem se setkala poprvé ve třetí třídě, kdy ke mně docházel na cizí jazyk, se kterým přes sebevětší dopomoc měl obrovský problém.

Pavel je svěřen do péče své babičky, skoro sedmdesátileté ženy, přivydělávající si v malé hospůdce. Matka Pavla žila životem, který nedovoluje vychovávat nezletilé děti. Pavel, společně se starší sestrou, byli matce odebráni oba jako nezletilí soudním rozhodnutím. Otce matka nikdy neuvedla, děti ho tudíž nikdy nepoznaly. Soud svěřil Pavla a jeho starší sestru do péče babičce a dědovi. Jeho pěstouny se stali Pavlovi prarodiče ze strany matky. Pazlarová (2016, s. 47) popisuje pěstouny jako osoby, které se starají a pečují o dítě nebo děti, které z nějakého důvodu nemohou být vychovávány ve vlastní rodině.

V průběhu soudního procesu se chování i školní výsledky Pavla rapidně zhoršovaly. Vše se ustálilo, až když soudní řízení bylo u konce a děti začaly žít u svých prarodičů.

Pavel se nikdy netajil tím, že inklinoval více k dědovi. Jeho citové vazby k němu byly velmi silné. Ve zprávách z pedagogicko-psychologické poradny se tehdy poprvé objevují zmínky o zlepšení Pavlova stavu a celkovém zlepšení ve školních povinnostech.

Před třemi lety se ale stala tragédie, která nemilosrdně poznamenala celý Pavlův život, vývoj, jeho vzdělávání a osobnost všeobecně.

Tragickou souhrou okolností Pavlův dědeček zahynul. S naprostou pochopitelností se Pavlův stav po tomto zážitku zhoršil. Antal (2013, s. 171) varuje, že děti s ADHD mají zvláštní vnímání a prožívání smrti, především někoho blízkého.

V současné době se Pavel o smrti dědečka vůbec nezmiňuje. Rovněž Antal (2013, s. 171) se ztotožňuje s myšlenkou, že děti s ADHD často o smrti někoho blízkého nemluví.

Jako příklad uvádí třeba pláč, který přichází, když si na dotyčného dítě vzpomene. Mluvit o dané situaci nechce.

Pavlův psychický stav je v době tvorby této diplomové práce dle školní psycholožky v normě, i subjektivně působí v pořádku. Zapojuje se do kolektivních aktivit se svými vrstevníky, školní povinnosti si plní dle svých možností, které jsou limitovány jeho diagnózou ADHD. Aktivně se již šest let věnuje fotbalu, který hraje na okresní úrovni.

K jeho celkovému rozvoji velmi napomáhá i jeho spolupráce s asistentkou Lenkou.

Na prvním stupni základní školy Pavel svého asistenta pedagoga přiděleného neměl. Při výuce mu pomáhala sdílená asistentka pedagoga, která se věnovala skupince čtyř dětí, ve které byl i Pavel. Tato spolupráce probíhala od čtvrté do páté třídy. Dle Pavlovy bývalé třídní učitelky nebyla tato spolupráce příliš efektivní. Skupina dětí, se kterými asistentka pedagoga pracovala, byla svými speciálními vzdělávacími potřebami natolik rozdílná, že nebylo možné efektivně a kvalitně stimulovat všechny zúčastněné děti.

Ke zlepšení školních výsledků při spolupráci se sdílenou asistentkou nedošlo. Bývalá třídní učitelka přiznává, že krom větší časové dotace na vykonávanou práci a tolerance nedbalé úpravy v sešitě neměl Pavel při výuce žádná jiná podpůrná opatření.

Pavlova spolupráce s asistentkou Lenkou začala v šesté třídě, tedy při nástupu na druhý stupeň základní školy.

2 PŘÍBĚH LENKY

Lenka se narodila v malé vesničce v západních Čechách, matce Janě a otci Otakarovi. Byla nejmladší ze čtyř dětí. Do školky chodila od svých dvou let. *„Rodiče hodně pracovali a z práce se vraceli pozdě. Maminka byla dělnice v lesní školce a tatínek dispečer, pracoval na šichty.“*

Do školy Lenka dojížděla do blízkého Sokolova vlakem, v rodné vesničce škola nebyla. *„Jezdila jsem každé ráno úplně sama, a to jsem byla nejmladší ze všech.“* V jejím výrazu pozoruji jakousi lítost a zároveň radost. *„Nikdy jsem nezaspala a do školy to vždy stihla včas, to mě těšilo.“*

V rodině Lenky se učební výsledky moc neřešily, jak sama udává, byla takový normální „průměr“. *„Já se moc neučila, nebavilo mě to. Rodičům stačily známky do „trojek“, vystačila jsem si s tím, co jsem naposlouchala ve škole.“*

Lenka vychodila osm tříd základní školní docházky, devátá třída tehdy nebyla povinná. *„Dělala jsem přijímací zkoušky na farmaceutického laboranta a veřejnosprávní činnost, vzali mě na oboje. Kvůli dojíždění jsem ale nastoupila na veřejnosprávní činnost, bylo to blíž.“* Dodává, že dnes je za tuto volbu ráda. *„Byly tam předměty, které mě opravdu bavily, základy práva a veřejná správa“.*

Za svůj dosavadní život Lenka vyzkoušela řadu zaměstnání a všechna ji dle jejích slov bavila. *„Vyzkoušela jsem řadu povolání, bavily mě úplně všechny. Dělala jsem pojišťovací agentku, pošťáčku, obchodní dealerku a teď jsem asistentka pedagoga.“* Lenky tvář se pousmála a dodává. *„To nejlepší mě potkává vždy nakonec.“*

Tímto dodatkem Lenka naráží jak na své současné povolání, tak i na svůj soukromý život, svého manžela. V jednom z rozhovorů zmiňuje, že stejná rozmanitost se projevovala nejen ve výběru zaměstnání, ale i výběru partnerů. *„Každého jsem měla ráda, možná až moc...byla jsem moc hodná, a to se mi většinou vymstilo.“* Nakonec se usměje a říká: *„Jak povídám, to nejlepší mě potkalo nakonec.“* Tím „nejlepším“ míní svého manžela – „Vencu.“ Při našich společných sezeních ho nikdy jinak než „Vencou“ nenazve. *„On je svůj, je tvrdohlavej, často musí být po jeho. Dost často je i takovej otrávenej, bez nálady, ale to ta jeho práce.“*

Lenky manžel pracuje ve věznici, jako velitel čtyř. Pracuje na směny, dva dny denní, dva dny noční. Lenky výraz se naprosto pozmění, jako by doposud hovořila o věcech, které jdou tzv. mimo ni, teď začíná hovořit o tom, co je jí zcela jistě velmi blízké. *„On je*

náladovej, ale holky, holky ty má nade vše rád. I když je unavenej, nejde radši spát a tráví čas s nima. Holky ho milujou.“

S manželem Václavem mají dvě dcerky. Mladší Klárku a starší Míšu. Klárka chodí do první třídy a Míša je ve čtvrté třídě. Každý náš rozhovor se vždy nějakou cestou stácel k Lenčiným dcerkám. Buď pouze v jakési zmínce: *„Musím dnes holky odvézt na plavání.“* Nebo v rámci komparace s ostatními dětmi *„To já bych Míše nedovolila, měla bych o ní strach...“* Téma Lenčiných dcer se stalo nejčastěji zmiňovaným v našich rozhovorech.

Je zde patrná její silná citová fixace na ně. *„Můžu říct, že jsem jim podřídila vlastně naprosto všechno dění, jak u nás doma, tak i v práci. Ale rozhodně toho nelituji, jsou moje všechno“.*

V průběhu našich setkání, byl tento moment úplně prvním, kdy dala Lenka zcela průchod svým emocím. Mluvila hlasitěji, se zvláštním, citovým zabarvením hlasu, oči se jí rozjasnily a bylo znát, že je ve svém „živlu“. Tyto momenty se poté opakovaly znovu, až když hovořila o svém současném svěřenci, Pavlovi.

„Jsem šťastná, že mi moje práce umožňuje odejít z práce ve 14. hodin, můžu tak holky vozit na kroužky. Míša má třikrát do týdne závodní plavání a malá Klárka, má flétničku a keramiku.“ Zaměstnání Lenčina manžela neumožňuje vozit jejich dcery na jejich zájmové aktivity, proto Lenka tolik oceňuje svou pracovní dobu, která vychází z pozice asistenta pedagoga.

Přiznává, že i doma se situace uklidnila od doby, kdy nastoupila na pozici asistenta pedagoga. *„Doma jsme se často hádali, kdo vyzvedne holky, kdo je přiveze zpět, teď už je doma zpátky ten náš klid.“* Znovu je zde patrné, kolik pro Lenku ono teplo a klid domova znamená.

V rozhovorech se Lenka často vrací k době, kdy absolvovala kurz pro asistenty pedagoga. Ten je stěžejní pro výkon tohoto povolání, bez něj tuto pozici nelze vykonávat. *„Pro mě to byla dobrá zkušenost, psychologie mě vždycky bavila, na přednáškách bylo vždy hodně věcí z praxe, které jsem posléze zjistila, že můžu aplikovat i doma na holky.“* Směje se, lze předpokládat, že skutečně poznatky, které získala na kurzu pro asistenty pedagoga, měla možnost ověřit na svých vlastních dcerách v domácím prostředí.

„Kurz trval jeden semestr, skládal se z přednášek a dvou praxí. Měla jsem štěstí, že jsem praxi mohla vykonat u nás na pracovišti u svých svěřenců.“

Zahledí se do země a říká *„Jsem fakt ráda, že jsem do toho tehdy šla.“* V hlase je cítit obrovská úleva, zároveň je cítit, že to měl být jen povzdech štěstí, o kterém netřeba hovořit dál.

„No, nebylo to vždy tak lehké, ty přednášky trvaly dlouho do večera, jezdili jsme i o víkendech, bylo to náročné, nejvíc jsem se bála závěrečné semestrální práce. Bojím se, že něco udělám špatně. Té práce jsem se nebála v písemné podobě, bála jsem se obhajoby. Nenávidím mluvení před více lidmi. Vždycky se všichni dívají a já znervózním. Hodně mi pomáhá, když mám třeba něco sdělit třídě, stoupnu si před ně a musím mluvit, je to takový můj trénink. Nejvíc mě ale rozmluvil Pavel, jeho výřečnost je až nakažlivá.“ Propuká ve hlasitý smích.

A pro to je další část textu diplomové práce věnována anamnéze Pavla a jeho příběh.

3 PAVEL – ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

Školní docházku nastoupil Pavel bez odkladu, v sedmi letech, v místě svého bydliště. Zde navštěvoval i mateřskou školu tři roky před nástupem do základního vzdělávání. Do jeslí nebyl umístěn.

Na prvním stupni ZŠ měl dvě třídní učitelky. Pavlův kolektiv žáků čítal do páté třídy šestadvacet dětí. Od třetí třídy začala s dětmi pracovat sdílená asistentka pedagoga kvůli velkému počtu výukově slabých žáků. Pavel patřil do skupiny dětí, ve které asistentka pedagoga působila. Byli zde žáci s mnohem závažnějšími výukovými obtížemi, než jaké měl Pavel. Jednalo se o jednoho žáka s poruchami autistického spektra a o žáky se specifickými poruchami učení, především dyslexie a dysgrafie.

Od první třídy se u Pavla začaly objevovat obtíže s českým jazykem a matematikou. Výše uvedené měl hodnocené známkou chvalitebně. V ostatních předmětech se u Pavla neprojevovaly větší obtíže. Vždy se velmi těšil na hodiny tělesné výchovy a pracovní činnosti.

Pavel se od začátku jevil jako velmi roztěkané, nepozorné dítě, které neposedí na jednom místě. Úprava v sešitech byla od první třídy nedbalá. Ve výtvarné výchově často selhával kvůli úpravě. Velmi často zapomínal pomůcky, ať už doma nebo v jiných učebnách ve škole. Nejednou byl za tato zapomínání kázeňsky trestán. Jednalo se především o běžné zápisy v žákovských knížkách.

Ve čtvrté třídě mu bylo uloženo napomenutí třídního učitele za časté zapomínání pomůcek. V této době žil Pavel ještě u své matky. Babička s dědou ještě zákonnými zástupci nebyly. Dle třídní učitelky si z tohoto kázeňského postihu Pavel nic nedělal. Třídní učitelka udává, že po každém kázeňském trestu, který byl Pavlovi uložen, se Pavel pouze obával, že by měl zakázaný fotbalový trénink.

V druhé polovině prvního ročníku proběhla osobní konzultace se zákonným zástupcem – matkou a třídní učitelkou Pavla. Pavlově matce byla doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny (dále také PPP) právě kvůli výše uvedeným obtížím. Třídní učitelka uvedla do zápisu v katalogových listech¹ podezření na dyslexii, dysgrafii a poruchu chování. Matka s návštěvou souhlasila. Pavel byl vyšetřen v krajské PPP a na její doporučení odeslán i na dětskou psychiatrii. Diagnózy ADHD a dyslexie byly potvrzeny.

¹ Katalogové listy jsou pedagogickým dokumentem školy, zpřístupněným jen pedagogickým pracovníkům školy. V katalogových listech jsou uvedeny osobní i školní údaje žáka. Vedeny jsou třídním učitelem od prvního do devátého ročníku. Kontrolním orgánem katalogových listů je ředitel školy. (Dostál 2011, 31)

Server Child development info (2018) uvádí, že děti s diagnózou ADHD mívají přidružené poruchy učení, problém se sociabilitou a navazováním vztahů v kolektivu.

ADHD chápe Šauerová a kol. (2012, s. 34) jako chronické, vývojové postižení se značným biologickým a genetickým zatížením, jehož následkem je zhoršený školní prospěch a socializace. Je to vývojová porucha, pro kterou je typické vývojově nepřiměřený stupeň pozornosti, impulzivity a hyperaktivity

Dyslexie je Slowikem (2007, s. 53) chápána jako specifická porucha čtení, při které má jedinec obtíže při nácvičení čtení při běžných výukových metodách a normálním intelektu.

Dysgrafii uvažuje Zelinková (2009, s. 9) jako poruchu osvojování psaného projevu. Postihuje čitelnost, úpravu textu a grafickou podobu písemného projevu.

Ve zprávách se PPP vyjadřuje k tomu, že Pavlovo intelekt je v normě.

Poradnou byla doporučena zohlednění při předmětech, ve kterých se objevovaly výukové obtíže. Jednalo se především o větší časovou dotaci při plnění úkolů, vizuální opora, použití speciálních pomůcek, úpravu místa k sezení – vyřazení rušivých elementů z okolí a pozitivní motivaci. Přítomnost asistenta pedagoga prozatím nebyla třeba. Byl doporučen snížený počet žáků ve třídě.

Dle slov paní učitelky se výše uvedené body dodržovaly, kromě sníženého počtu žáků ve třídě. Počet dětí nemohl být ve třídě snížen, pro nedostatek pedagogických pracovníků na škole, kteří by mohli vézt děti v dalších třídách.

Druhá třída se prospěchem, chováním i absencí, která nečinila víc než patnáct hodin za pololetí, jevila totožně, jako třída první. Pavel byl v hodinách nepozorný. Úprava v sešitech byla nedbalá. Objevovaly se problémy se čtením. Především hlasité předčítání se jevilo jako velmi problematické.

Ve třetí třídě dostala Pavlova třída novou třídní učitelku. Ve třetím ročníku se na škole, kam Pavel dochází plnit základní docházku, začíná s cizím jazykem – celá třída s anglickým. Od třetí třídy se Pavlovo chování mírně zhoršovalo, byl často podrážděný, odmítal v hodinách pracovat, reagoval neadekvátně na pedagogické pracovníky. Za to byl kázeňsky trestán. Jednalo se o zápisy v žákovské knížce. Třídní učitelka uvádí, že Pavel reagoval pouze na první poznámku v žákovské knížce. K věci dodává, že tehdy Pavel plakal a po zbytek dne byl nekoncentrovaný a odmítal pracovat. Na další kázeňské tresty reagoval klidně. Vždy si zápis několik minut pročítal, zavřel žákovskou knížku a pracoval dál.

Prospěchově se zhoršil. V cizím jazyce bylo se přes veškerá zohlednění při výuce udělena známka tři.

Po tomto zhoršení se sdílená asistentka na přání třídní učitelky začala věnovat Pavlovi intenzivněji. Především v cizím jazyce.

Na pololetních a závěrečných vysvědčeních měl český a anglický jazyk hodnocený známkou tři.

Čtvrtá třída se nesla ve stejném duchu jako třída třetí. Pavel měl tendence vzpurně reagovat na vše, co mu nebylo po vůli. Jednalo se o špatné známky, přesazení na jiné místo nebo neúspěch při plnění povinností v průběhu vyučování.

Zlom nastal v páté třídě. Zákonnými zástupci Pavla se stali rozhodnutím soudu jeho babička a děda. Pavel pocházel z rodiny, kde vyrůstal se svou matkou a starší sestrou. Dle soudu matka nebyla schopna v plné míře plnit vyživovací povinnosti vůči svým dětem. Otec Pavla nebyl v rodném listě uveden a Pavel ho nikdy nepoznal. Pavlovými pěstouny se stali jeho prarodiče ze strany matky.

Toto období bylo pro Pavla nejkritičtější. Z minimální absence narůstaly omluvené hodiny do desítek, až stovek. Vždy byly řádně omluvené. Pavel často stonal, převážně míval zažívací obtíže. Mnoho hodin pojmul soudní líčení, u kterých musel Pavel být přítomen.

Koncem druhého pololetí 5. třídy se vše začalo zklidňovat. Pavel docházel pravidelně do školy, prospěch se zlepšil a na konečném vysvědčení byly pouze dvě trojky – opět z českého a anglického jazyka.

Na prvním stupni se Pavel přátelil s jedním, maximálně dvěma spolužáky. Do páté třídy se držel stranou a komunikaci vyhledával pouze škádlením svých spolužáků. Od páté třídy se kolektiv přátel kolem Pavla zvětšil. Pavel si svým humorem začal spolužáky získávat a začal se stávat oblíbeným. Byl vtipný, komunikativní a otevřený společným akcím se spolužáky.

O prázdninách, před nástupem do šesté třídy, se stala nehoda a Pavlovi tragicky umírá dědeček. Za velké pomoci babičky, starší sestry a psychologky tuto situaci Pavel ustál, a do školy se vrátil téměř bez známky toho, že se něco stalo.

O tragédii ve škole nehovořil. Ani se spolužáky, ani s učiteli. Pohovořit o momentální situaci si přišla babička Pavla v termínu prvních třídních schůzek. Babička byla smrtí svého muže naprosto zdrcena a vypověděla, že jediné, co jí drží při životě, je starost o vnoučata.

Byl domluven postup spolupráce mezi babičkou a třídní učitelkou ohledně školních záležitostí. Byla nabídnuta spolupráce školního poradenského pracoviště (ŠPP), školní psychologky a speciální pedagožky.

Následná spolupráce s babičkou se jevila jako výtečná. Babička se zajímala o školní výsledky Pavla, možnosti doučování a spolupráce s výchovnou poradkyní. Účastnila se všech konzultací a rodičovských schůzek.

S nástupem mnohem náročnějšího učiva, tragické události a přechodem na druhý stupeň doporučila PPP Pavlovi asistenta pedagoga.

Asistentka pedagoga Lenka začala spolupracovat s Pavlem v průběhu měsíce září. V počátečních týdnech Pavlovy spolupráce s asistentkou nevyhovovala. Dle jeho slov se cítil „jiný“ a vyčleněný z běžného kolektivu.

Do konce pololetí si dokázal na společnou spolupráci zvyknout a na pololetním vysvědčení se poprvé změnila známka z anglického jazyka z dobře na chvalitebně. Český jazyk zůstal klasifikován známkou dobře, stejně tak byl Pavel hodnocen i z matematiky. Ostatní naukové předměty a výchovy byly hodnoceny známkou výborně a chvalitebně.

V sedmé třídě se už s naprostou samozřejmostí zapracoval s asistentkou Lenkou. Kromě občasných výkyvů nálad se jeho chování stalo méně výbušným a jeho reakce na stresové faktory byly umírněnější.

Pavel hraje již několik let závodně fotbal. Jeho fyzická kondice se kladně promítá do tělesné výchovy. Často školu reprezentuje v různých sportovních soutěžích.

V sedmé třídě při třídnické hodině zhodnotil svou momentální školní i rodinnou situaci tak, že je spokojen a jinak by to nechtěl.

4 METODOLOGIE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Desátým rokem působím jako učitelka na běžné základní škole, při které je zřízena třída s upraveným vzdělávacím programem. V každé jednotlivé třídě máme několik integrovaných žáků. Ve velké míře jsou to žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) a žáci s ADHD. S těmito žáky pracují při výuce také asistenti pedagoga.

Individuální rozdíly vzdělávacího procesu žáků se vzdělávacími potřebami jsou obrovské. Každý z těchto žáků má jiné potřeby, potřebuje jiný přístup a vedení, aby dosáhl svého maximálního rozvoje po stránce jak výchovné, tak té společenské. Rovněž každý asistent pedagoga má jiný přístup, jiné nároky a jiné požadavky od svého svěřence. Setkání těchto individualit můžeme pozorovat v každém z jednotlivých párů asistenta pedagoga a žáka.

Jejich společným úkolem je najít cestu, která povede ke společnému zájmu, kterým je bezesporu maximální osobnostní rozvoj prostřednictvím vyučování a učení. Právě obrovskou rozmanitostí jednotlivých dvojic vznikl nápad na téma této diplomové práce.

Výzkumné šetření bylo realizováno v Karlovarském kraji na jedné běžné základní škole. Jako výzkumný vzorek byla vybrána dvojice asistentky pedagoga Lenky a jejího svěřence Pavla, žáka sedmé třídy.

Lenka byla do výzkumu vybrána záměrně a to pro své bohaté profesní a životní zkušenosti, které se jeví jako zajímavé pro napsání příběhu, který by mohl dále inspirovat další asistenty pedagoga i pedagogy.

Lenka na škole působí již osmým rokem a vždy patřila mezi kvalitní asistenty pedagoga, kteří odvádějí svou práci svědomitě a s láskou. V průběhu své profese přicházela do styku s žáky těžce tělesně postiženými, žáky se SPU i žáky s ADHD.

Náplň práce Lenky je pomáhat dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Její dcerky patří mezi premiantky ve škole, kontrast pohledu matky dívek, které dosahují skvělých učebních výsledků v porovnání s edukací žáků se SPU se rovněž zdál jako velmi zajímavý k použití do příběhu diplomové práce.

Svým šetřením jsem usilovala o zjištění, jak je subjektivně vnímána role asistenta pedagoga a jeho práce asistentem samotným, jak tuto roli a zároveň pomoc vnímá jeho svěřenec. Jak sami sobě vysvětlují, že právě tento druh dopomoci a spolupráce mezi nimi je ten pravý. Pravý pro ně dva.

Výzkumná šetření, která jsou prováděna plošně, kvantitativně, nedávají prostor pro životní příběh, který se tak dostává do pozadí. Naopak právě tento kvalitativní výzkum může

velkou měrou ovlivnit každé rozhodování, činnost a může poskytnout příklad dobré praxe pro mnoho dalších dvojic AP – žáka pro mnoho pedagogů, kteří s AP ve svých třídách spolupracují.

4. 1 Příprava výzkumu

Lenku jsem s návrhem na spolupráci oslovila v březnu 2017. Přes počáteční nervozitu a svým způsobem i celkové nepochopení, proč jsem si vybrala pro dotazování právě ji, Lenka se spoluprací souhlasila.

Druhým krokem bylo oslovení Lenky svěřence – Pavla. V tomto případě jsem musela počítat s tím, že to nebude příliš snadné. U chlapce s těžkými životními zkušenostmi, kterého vychová babička, s diagnózou ADHD, potažmo ve věku, kdy chlapci dospívají a mají svou hlavu, jsem se bála odmítnutí. Přesto jsem si říkala, že s Pavlem už pracuji šestým rokem a máme k sobě kladný vztah, že by mohl souhlasit.

I přes kladný vztah jsme společně s Pavlem natočili pouze jeden rozhovor, který skutečně trval pouhých pár minut. Zaznělo v něm jen zmínkou, že si rád zahraje fotbal a „zablbně“ na koloběžce.

Pavel, který je za běžných okolností velmi mluvný a sdílný, se pod tíhou zapnutého diktafonu polekal a velmi znepokojeným hlasem mě prosil, abychom to nenahrávali, že „o tom“ (o svém životě) mluvit nechce. Vzhledem k jeho diagnóze a životním zkušenostem jsem si netroufala riskovat další nahrávání.

„Vždyť mě znáte fakt dobře, tak tam něco napište, paní učitelko.“ Tímto reagoval na mou úvodní informaci, k čemu naše dotazování má sloužit. Právě tady vznikla myšlenka, použít do výzkumného šetření školní anamnézu Pavla, informace získávané od jeho babičky v průběhu mnohaleté školní spolupráce a vlastním pozorováním Pavla z pozice jeho třídní učitelky v průběhu vyučování a přestávek.

Školní anamnéza Pavla vznikla studiem jeho pedagogické dokumentace. Jednalo se o katalogové listy žáka, interní informace z elektronického školního programu „Bakaláři“², archivované písemné testy a zápisy z jednání se zákonnými zástupci.

Babička, která má Pavla a jeho starší sestru ve své péči, s dotazováním souhlasila. Máme velmi vřelý vztah. Pavlova babička se vždy příkladně zajímala o jeho chování i školní

² Bakaláři jsou elektronickým pedagogickým dokumentem, ve kterém jsou shromažďovány osobní a školní informace o žákovi a jeho zákonných zástupcích. Přístup k nim mají pouze interní pedagogičtí zaměstnanci školy. Soubor programů, které pokrývají administrativní a organizační činnost školy. (Dostál 2011, s. 30)

výsledky. Často si ale přišla jen pro radu, když si s Pavlem nevěděla rady, nejvíce tehdy, když došlo k tragické události s Pavlovým dědou.

Dohodly jsme společně, že jméno chlapce i jeho věk bude pozměněn. Kladla mi na srdce, že by u Pavla velmi nerada vzbuzovala tragické vzpomínky.

V našem výzkumném šetření bude tedy jméno jednoho respondenta pozměněno a jméno respondenta druhého, asistentky pedagoga, bude zachováno. Jak bylo uvedeno výše.

Bylo třeba s respondenty předem dohodnout místa, kde bude k rozhovorům docházet. Respondentkou našeho výzkumu jsem byla ujištěna, že můžeme komunikovat vlastně kdekoliv. U Pavla jsem pro první a jediný rozhovor zvolila svůj kabinet.

První rozhovory probíhaly s asistentkou pedagoga Lenkou. I přes její nabídku, že je schopna hovořit kdekoliv, jsem zvolila kmenovou třídu³, ve které ona sama působí.

Měla jsem jistotu, že respondentka prostory velmi dobře zná, tudíž by mohla opadnout nervozita z dotazování. Lenka s výběrem místa souhlasila. První rozhovor proběhl v kmenové třídě, všechna ostatní dotazování probíhala v našem kabinetu, z velké části v ranních hodinách, před začátkem výuky. Tento čas se nám oběma jevil jako nejlepší.

Asistentku pedagoga Lenku jsem seznámila s konkrétním postupem našeho výzkumu. Hned v počátcích bylo dohodnuto, že dotazování a rozhovory jsou pouze pro účely této diplomové práce. Asistentka pedagoga Lenka byla upozorněna na fakt, že v průběhu dotazování budu mít u sebe nahrávací zařízení a diář, do kterého si budu zaznamenávat detaily, které mě zaujmou a budou se jevit pro výzkum důležité a budou sloužit jako výzkumný deník, jehož ukázka je součástí přílohy č. 3.

Byl rovněž vysvětlen systém narativního dotazování, asistentka Lenka bude sama hovořit bez přerušování. Vstupovat do vyprávění budu pouze tehdy, pokud budu něčím zaujata či pokud už asistentka pedagoga Lenka nebude mít, co k tématu říct a já nabídnu doplňující otázku.

Upozornila jsem i na fakt, že v průběhu výzkumného šetření se budu na nějaké otázky ptát znovu, abych postihla vývoj pohledu na danou skutečnost či situaci.

Výzkumné šetření formou narativních rozhovorů probíhalo od března 2017 do září 2017. Celkem proběhlo deset rozhovorů. Jednotlivé rozhovory trvaly přibližně dvacet minut. Celková délka rozhovorů je 175 minut. Doslovných přepisů rozhovorů existuje 31 normostran.

³ Kmenová třída je místností ve škole, která je přidělena konkrétní třídě, v konkrétním ročníku. V této místnosti je vyučována většina předmětů kromě předmětů odborných. (Čapek 2010, s. 19)

V průběhu prvního dotazování jsme se domluvily, že každý rozhovor bude mít přibližně 15-20 minut. Asistentka pedagoga Lenka projevila o tuto formu dotazování zájem pro jeho menší časovou náročnost. Vyjádřila se, že kratší dotazování je pro ni příhodnější.

Zákonná zástupkyně nezletilého Pavla, jeho babička, podepsala informovaný souhlas o spolupráci při tvorbě diplomové práce v březnu 2017. Rovněž asistentka pedagoga Lenka podepsala informovaný souhlas o použití jejího příběhu, který byl v průběhu dotazování nahráván a použit do výzkumného šetření v diplomové práci. V přílohách jsou uvedeny pouze nevyplněné vzory informovaných souhlasů, poněvadž podpisy respondentů jsou snadno čitelné a ztrácejí tak na své anonymitě. Originály informovaných souhlasů jsou uloženy u autorky diplomové práce.

5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Otázky v rozhovorech byly pokládány tak, aby objasnily v co možná největší míře konkrétní jednání postavené na subjektivním vnímání. Jejich výběr byl čerpán z kvantitativních výzkumů, které byly realizovány kolektivem autorů na univerzitě Palackého v Olomouci 2015 ve výzkumných šetřeních ve školách zapojených v projektu RAMP-VIP III. Mrázková, Kucharská a kol. (2014) Doplnění a jiný úhel pohledu tohoto kvalitativního šetření postaveného na subjektivním vnímání respondentů, se jevil pro práci zajímavým.

Rozhovory nebyly vedeny žádnými striktně připravenými, předem formulovanými otázkami. Respondentce bylo nabídnuto téma formou otevřené otázky.

Úvodním námětem byl osobní život asistentky pedagoga Lenky. První otevřenou otázkou byla respondentka vybíduta, aby popsala svůj dosavadní osobní a rodinný život. Záměrem úvodního námětu je přiblížení Lenčina dětství, osobního života, profesního rozvoje, motivačních faktorů, které vedly k rozhodnutí pro vykonávání práce asistenta pedagoga. Poukáže na Lenku jako na ženu, manželku a matku.

Jako druhé otevřené téma bylo nabídnuto pohovoření o důležitých aspektech v procesu přímé práce se žákem Pavlem. Tyto by měly čtenáři osvětlit, co spatřuje asistentka Lenka za stěžejní při práci se žákem Pavlem.

V průběhu Lenčina vyprávění bylo zaznamenáváno vše podstatné, o čem se asistentka pedagoga Lenka zmiňovala častěji nebo kladla na věc důrazný zřetel. U tohoto byly používány výrazy – „je nezbytné, je hrozně důležité,“ bez toho by to nešlo,“ nej.“

Respondentka Lenka v průběhu jednoho z rozhovorů uvedla, že si vede svůj pracovní deník, do kterého si každý den zaznamenává průběh pracovních aktivit, které se svým svěřencem dělaly, průběh každé hodiny, spolupráce s učiteli a zhodnocení celého dne. Zapisuje do něj, jak se momentálně cítí a v jakém je rozpoložení ona a její svěřenec. Konkrétní úryvky z deníku nebyly v diplomové práci použity. Řadu informací z deníku zmiňovala asistentka Lenka ve svých vyprávěních.

Z výše uvedených otevřených témat, o kterých Lenka hovořila, vyplynula níže specifikovaná témata, která se jevila důležitá, jak pro Lenku, tak pro výzkumné šetření.

Tato témata byla nadále formulována otevřenými otázkami a respondentka se k nim detailněji vyjadřovala. Jednalo se především o témata, která přibližovala pohled na konkrétní práci asistenta pedagoga a žáka. V těchto asistentka pedagoga Lenka vyzdvihuje kvalitní komunikaci mezi učitelem, asistentem pedagoga a žákem.

Asistentka pedagoga Lenka ve svých výpovědích popisuje průběh jednotlivých hodin, při kterých s Pavlem spolupracuje. Seznamuje čtenáře s jejími „osvědčenými technikami“, které jí pomáhají Pavla celkově rozvíjet a hovoří o konkrétní náplni její práce.

Jako významné popisuje asistentka pedagoga Lenka zapojování Pavla do třídních aktivit s jeho vrstevníky. Uvádí, že často pomáhá ostatním žákům ve třídě, kteří mají výukové obtíže. Zmiňuje se o výše uvedeném, jako o velmi motivujícím pro Pavlovo edukaci.

V rozhovorech se asistentka pedagoga Lenka vrací k „osobnosti“ asistenta pedagoga. Poukazuje na to, že je to práce nesmírně psychicky náročná. Jako stěžejní udává konkrétní osobnostní a profesní předpoklady, které by měl asistent pedagoga mít.

Vyzdvihuje osobní motivaci jako stěžejní aspekt pro kvalitní vykonávání povolání asistenta pedagoga.

V jednom z rozhovorů se asistentka pedagoga Lenka zaměřila na svou osobní duševní hygienu. Ve svém vyprávění dovolí nahlédnout čtenáři do jejího osobního života a aktivit, které jí pomáhají k tomu – jak sama říká – „nezbláznit se z toho.“

Udává konkrétní rizika, která s sebou nese výkon povolání asistenta pedagoga a hovoří o způsobech, jak jim lze předcházet.

Výpovědi respondentky Lenky se nejednou stáčí k odborným institucím, které metodicky vedou pozici asistenta pedagoga na školách. Hovoří o školním poradenském pracovišti a konkrétní spolupráci se školní psycholožkou a speciální pedagožkou.

Každý rozhovor byl nahráván na diktafon a doslovně přepsán.

V některých emotivních rozhovorech, asistentka pedagoga Lenka, pod tíhou tématu, oslovuje „Pavla“ jeho skutečným jménem. V doslovném přepisu nebylo tedy po dohodě s Lenkou jeho pravé jméno použito. V plném rozsahu jsou tedy přepsány pouze věty, kdy o něm Lenka hovoří jako o „Pavlovi.“

Z otevřených rozhovorů vyplynula důležitá témata, která se stala tématy kapitol této diplomové práce. Témata byla prostudována a vyhledávána v odborné literatuře a získané poznatky byly nadále propojovány s daty pořízených z rozhovorů. Struktura diplomové práce vyplývá z indexace.

Popis indexace

Indexací rozumíme zápisy autorky diplomové práce v doslovných přepisech rozhovorů s AP Lenkou. Rozhovory byly doslovně přepsány. Autorkou byly důkladně prostudovány. Do přepisů byly vepisovány poznámky, podtrhováno důležité pro další výzkumné šetření. Přepisování probíhalo po každém z rozhovorů. Každý z rozhovorů nabídl nové možnosti pro další dotazování.

Ukázku indexace možno dohledat v příloze č. 2. Barevně byla označena jednotlivá témata, která byla respondenty prostřednictvím jejich výpovědí nabídnuta jako významná. Z těchto témat byla následně sestavena témata kapitol této diplomové práce.

Výzkumné otázky a témata kapitol diplomové práce

1. Dítě s ADHD.
2. Vzdělávání žáků s ADHD.
3. Osobnostní a profesní předpoklady asistenta pedagoga.
4. Komunikace.
5. Komunikace mezi asistentem pedagoga a žákem.
6. Komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem.
7. Komunikace mezi asistentem pedagoga a zákonným zástupce.
8. Činnosti asistenta pedagoga v hodině.
9. Spolupráce asistenta pedagoga se školním poradenským zařízením.
10. Rizika povolání asistenta pedagoga.
11. Psychohygiena.
12. Motivace pro výkon povolání.

Témata diplomové práce byla formulována a zpracována dle osobních výpovědí asistentky pedagoga Lenky. Vzešla z jednotlivých rozhovorů, při kterých se asistentka pedagoga Lenka vyjadřovala k otevřeným otázkám.

6 PROFESNÍ A OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA

Tato kapitola představuje téma profesních a osobnostních předpokladů pro výkon profese asistenta pedagoga. Je strukturována do dvou dílčích podkapitol pro zřetelnější rozlišení osobnostních a profesních předpokladů, ke kterým se respondentka Lenka ve svých výpovědích vyjadřuje.

6.1 Profesní předpoklady

Stejně jako všichni ostatní pedagogičtí pracovníci, musí také asistent pedagoga splňovat určité předpoklady. Ty můžeme rozdělit do dvou skupin. Profesní předpoklady a osobností předpoklady.

Kendíková (2016, s. 70) uvádí, že se jedná o naprostou způsobilost k právním úkonům, specializovanou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázanou znalost českého jazyka.

Ohledně vzdělání dodává Knedíková (2016, s. 71), že v současné době je zapotřebí vysokoškolského či středoškolského vzdělání pedagogického směru, zakončeného maturitní zkouškou. „*Já mám střední školu s maturitou, po nástupu do školství jsem si dálkově dodělávala kurz na asistenta pedagoga. Máme tady kolegy, kteří mají třeba jen základní vzdělání a patří mezi perfektní asistenty.*“, říká asistentka pedagoga Lenka, která nastupovala na pozici AP před osmi lety.

Morávková, Vejrochová a kol. (2015, s. 30) píší, že asistent pedagoga je povinen v průběhu jeho pedagogické praxe si vzdělávání doplňovat a rozvíjet.

Asistentka pedagoga Lenka v rozhovoru říká. „*Jednou dvakrát do roka máme možnost, vlastně teda povinnost, navštívit další vzdělávání v našem oboru. Jako takové je shledávám efektivní, vždycky se najde něco, co mi pak v praxi pomůže. Mně třeba střední škola pomohla s tím, že vím, jak na matematiku a češtinu, ono je zase hloupý, když pomáháš dítěti, a to dítě cítí, že má znalostmi nad tebou. Mám svou profesi obrovskou výhodu, že znám od vyučujících metodické postupy, které pak můžu uplatňovat doma na holkách. Každý správný rodič se snaží učit se svými dětmi, pravda je, že je do toho potřeba trochu toho pedagogického přístupu. Ten já si nakoukám ve škole o hodinu, když dělám s Pavlem a pak to zkouším doma s holkami. Pavel je sice ve vyšším ročníku, ale ty metody jsou dost podobné a můžu je použít i u holek.*“ AP Lenka tímto prokazuje snahu učit se novým věcem.

Dalším imperativem profese asistenta pedagoga je profesní růst, jak upřesňuje Kendíková (2016, s. 21).

Splnění všech výše uvedených předpokladů je důležitou podmínkou pro vykonávání profese asistenta pedagoga. Respondentka Lenka i odborná literatura se shodují na tom, že asistent pedagoga musí mít být bezúhonný, jeho zdravotní stav musí být adekvátní a musí disponovat zkušenostmi získanými dalším vzděláváním. Lenka se ale netají názorem, že vzdělání není v roli asistenta to prvořadé.

„Můžeš mít dvě vysoké školy, několik červených diplomů, ale pokud jsi člověk bez charakteru, tolerance a porozumění, budeš v téhle práci nula. Alespoň pro ty děti. My jim tady máme pomáhat a pomoc jako taková se na vysoké škole naučit nedá. Dopomoc ano, pomoc ne...“, dodává asistentka pedagoga Lenka.

Kendíková (2016, s. 19) upřesňuje, že kromě pracovně právních zásad by měl mít asistent pedagoga zažitý etický a morální kodex, postavený na demokratických hodnotách a lidských právech. Asistent pedagog by měl dbát na dodržování lidských práv u skupin i jednotlivců, tak jak jsou zmiňovány Chartě lidských práv. Etický a morální kodex u AP není v současné době právně ukotven. Poměrná část vychází jak z výše uvedené Charty lidských práv, tak ze školního zákona. Je jen otázkou individuality AP, jak se k výše zmiňovanému bude stavět on sám.

Náš výzkum prokázal, že AP Lenka je profesně způsobilá vykonávat profesi asistenta pedagoga.

AP Lenka splňuje tyto profesní předpoklady:

- Bezúhonná (výpis z trestního rejstříku).
- Způsobilá k právním úkonům.
- Disponuje kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost (maturitní vysvědčení, kurz pro asistenty pedagoga).
- Je zdravotně způsobilá (každý rok povinná preventivní prohlídka vyžadovaná zaměstnavatelem).
- Ovládá na patřičné úrovni český jazyk (maturita z českého jazyka).
- Prokazuje se dovedností aktivního naslouchání.

6.2 Osobnostní předpoklady

Kendíková (2016, s. 73) zmiňuje jako hlavní osobnostní předpoklady AP – kladný vztah k dětem, seznámení se s potřebami žáků SVP, schopnost empatie, komunikativnost, spolehlivost, trpělivost a schopnost spolupráce. Jako prvním zmiňovaným – kladným

vztahem, dle slov žáka Pavla rozumíme možnost, moci se na někoho obrátit, když je potřeba, spolehnout se na jeho pomoc a moci se s ním zasmát. Takto se ke kladnému vztahu vyjádřil písemnou formou v hodině výchovy ke zdraví.

Dle Kendíkové (2016, s. 62) by měl každý, kdo se chce věnovat profesi asistenta pedagoga, znát přesnou náplň tohoto povolání.

Náplň práce asistenta pedagoga dle výzkumného šetření je:

Pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí.

- Pomoc pedagogům školy při výchovné a vzdělávací činnosti.
- Pomoc při komunikaci mezi jednotlivými složkami vzdělávacího procesu.

Pracovní náplň AP přesně vymezí ředitel dané školy, který vychází z platné legislativy.

Výše uvedený server upozorňuje na to, že by měl asistent pedagoga být zbaven osobních předsudků vůči lidem s postižením, lidem ze sociálních menšin či cizincům. Protože právě s těmito lidmi bude trávit nejvíce svého času.

Respondentka Lenka, která pracuje jako asistentka pedagoga osmým rokem, klade důraz na to, že „asistent by měl být především lidskej... „*Pavlík prožívá období, kdy je to s ním fakt těžký, má co dělat sám ze sebou. Někdy se s ním rozčiluju, třeba čtyři hodiny v kuse, pak během minuty přijde s prosíkem, že si rozřízl ruku, jako třeba včera, a jestli mu jí nezavážu. Člověk by ho nejrady poslal do háje, ale musíte umět přepnout a říct si – jsi tady pro něj, važ si toho, že tě žádá o pomoc, má k tobě důvěru. Razím heslo, kterým se řídím doma u holek i ve škole u Pavla, že pokud ti puberták něco chce říct a chce ti to říct právě teď, neodmítej ho a právě teď ho vyslechni. On už ti to totiž příště říct nemusí a bude pozdě. Tohle platí jak doma, tak ve škole. Už se mi i stalo, v práci, že jsme takhle přišli na skrytou šikanu a bylo opravdu za pět dvanáct, nešlo o Pavla, ale o jeho spolužáky.*“, vypovídá asistentka pedagoga Lenka.

S asistentkou Lenkou se komunikace týden od týdne zkvalitňuje, nicméně trvalo velmi dlouho, než si jí Pavel uměl „pustit“ blíž.

Asistentka pedagoga Lenka dodává, že krom naslouchání je někdy potřeba se i zeptat. Zdůrazňuje, že k tomuto se vždy odhodlává, až po nějaké době, kdy svého svěřence pozná lépe.

Aktivní naslouchání

Dle Vymětala (2008, s. 46) je k efektivní komunikaci potřeba umět poslouchat, aktivně naslouchat a klást otázky. Jako cíl aktivního naslouchání vnímá maximum získaných

informací a maximálně pochopit sdělované. Jako zásadní vidí výše uvedený autor aktivní naslouchání i v situaci, kdy se sdělením nesouhlasíme. I v takových chvílích je třeba naslouchat. Dáváme tím najevo, že o sdělované informace máme zájem, a že se umíme vcítit do situace komunikanta. K tomu AP Lenka dodává *„kolikrát mi říká věci, za které bych ho přepůlila vejpl. Jsou to věci, se kterýma naprosto nesouhlasím, přesto si nedovolím ho neposlouchat.“*

De Vito (2008, s. 113) udává, že důležité v aktivním naslouchání je udávání zpětné vazby – parafrázování. Jedná se opakování slyšeného sdělení vlastními slovy. Tímto prokazujeme tomu druhému, že ho posloucháme a zároveň, že rozumíme tomu, co nám říká. Respondentka Lenka, se vyjadřuje, že, *„po Pájovi opakuju, co říká, když probíráme novou látku, on jí nerozumí. Vždycky mi řekne, jak to chápe a pokud je to správně, tak to po něm zopakuju. Znovu to slyší a lépe si to tak osvojí.“*

Dále hovoří o tom, že je velmi důležité umět pochválit i pokárat. *„V první řadě je potřeba si uvědomit, s jakými dětmi pracujeme. Že křičením nebo přehnaným chlácholením si leda hromadně uškodíme. Nikdy Pavlovi neříkám, jak je skvělejší, jak to dokonale zvládnul, ale vždy ho pochválím. Pochválím ho za jakoukoliv maličkost, sebemenší pokrok i zlepšení. A vždycky mu na konci hodiny či dne poděkuju. Děkuju mu vlastně za odvedenou práci a spolupráci. Jsem si totiž vědoma toho, že pro něj je to několikrát mnohem horší. Vezmi si, že ve třídě je třeba dvacet dětí, vždy se najde skulinka pro jednotlivce, jak něco obejít, neudělat či zaškodit. Učitel to neohlídá. Ale Pája mě tam má nepřetržitě. On na rozdíl od ostatních uniknout nemůže. A navíc jsem byla od mala vychovávána k tomu, že říct děkuju a prosím je prostě základ. Vedli mě k tomu doma, vedu k tomu své holky a vždycky k tomu budu vést „své děti ve škole.“* Lenka v jednotlivých dotazováních mluví o svých svěřencích z minulých let i o Pavlovi jako o “svých“ „můj Pavel“, mé děti“.

Jako naprosto zásadní uvádí asistentka pedagoga Lenka v osobnostní rovině trpělivost. Rozpomíná se na to, že ona jako cholerik se dlouho trpělivost učit musela. *„Učím se vlastně dodnes. Nikdy jsem neměla žáka, u kterého bych jí nepotřebovala. Pavel trénuje mou trpělivost pořád. Pokud bych měla zmínit vlastnost, která rozhodně nesmí asistentovi chybět, byla by to právě trpělivost. Dokáže mě vytočit doběla, když vím, že není hloupej, že to zvládne a on mi ještě před začátkem testu opakuje, že on to nezvládne, dostane v nejlepší případě čtyřku a tak...Tak v tomhle případě se skutečně učím sebeovládání dodnes.“*

Další osobnostní předpoklad, který byl zmiňován jak v odborné literatuře, tak z Lenčiných výpovědí, je spolehlivost. *„Ten spoleh musí být všestranný. Je to jako začarovaný kruh. Když se na mě nebude moc spolehnout Pavel, nebude mi důvěřovat*

a význam mé role nikdy nenaplní to, co by měl. Pokud se na mě nebude moc spolehnout učitel, budu považována v kolektivu za neschopnou. Naopak i já potřebuji vědět, že se můžu spolehnout na učitele. Cítím se pak ve své pozici jistější a méně zranitelná. Zároveň musím vědět, že se ve stěžejních věcech mohu spolehnout i na Pavla, protože o něm „to“ celé je. Jak říkám, začarovaný kruh.“

Jednoznačně se tedy asistentka pedagoga Lenka i odborná literatura shodují na trpělivosti, jako zásadní vlastnosti pro výkon profese asistenta pedagoga.

Asistentka pedagoga Lenka se vyjadřuje k vlastnostem, které by naopak AP rozhodně mít neměl. *„Neměl by mít tendence se povyšovat, ať už nad žáka samotného nebo učitele či snad zákonné zástupce. Ukazovat, že on je ten nejlepší, už tím, že s dítětem tráví tolik času, a tím pádem ho zná nejlíp nebo tím, že on se mu věnuje mnohem víc, než rodiče atd.“*

Tímto vyjádřením potvrzuje asistentka pedagoga Lenka slova Kendíkové (2016, s. 73), že neopomenutelnou záležitostí při výkonu pozice asistenta pedagoga je schopnost spolupráce.

„Asistent pedagoga, který se věnuje žákům se SVP, by rozhodně neměl mít sám dys obtíže. Myslím tím třeba poruchu řeči, dyslexii a dysgrafii. V minulosti jsem znala jednu kolegyni, která měla potíže s řečí a byla dyslektik a pracovala se žákem, který byl dyslektik, dysgrafik a dyspraktik. Člověk by měl být soudný a znát své možnosti.“

Dle výzkumu v této diplomové práci je AP Lenka:

- Spolehlivá
- Tolerantní
- Trpělivá
- „Lidská“
- Důvěryhodná

Ztotožňuje se s chováním:

Umí pochválit i pokárat.

- Umí poprosit a poděkovat.
- Umí naslouchat a zeptat se.

7 DÍTĚ S DIAGNÓZOU ADHD

V současné době se s pojmem ADHD setkáváme poměrně často. Ve školních lavicích přibývá žáků, kterým tato diagnóza byla přidělena. Zelinková (2009, s. 198) uvádí, že dítě s ADHD je takové dítě, které v lavici nic neudrží. Zároveň přibývá rodičů, kteří musí svůj život přizpůsobit tak, aby celkový rozvoj jejich dítěte s diagnózou ADHD byl co možná nejlepší.

Vzrůstající musí být i osvěta pedagogických pracovníků ve školách, kteří mají za úkol efektivně edukovat a celkově rozvíjet tyto děti, tvrdí Řehulka (2004, s. 206). Dle výzkumů které prezentuje, je až 86% pedagogických pracovníků na druhém stupni základních škol odmítá přijmout fakt, že by žáci se SVP měli být integrováni mezi intaktní⁴ žáky ve třídě.

Etiologie „Attention Deficit Disorder“, neboli ADHD je dle Michalové, Pešatové (2012, s. 35) spatřována v hereditární⁵ zátěži, genetických vlivech, abnormální okolnosti v prenatálním a perinatálním období.

Zelinková (2013, s. 196) poukazuje na nebezpečí užívání nikotinu v průběhu těhotenství matky, které označuje za jeden z možných důvodů vzniku ADHD u dítěte. Dítě bývá neklidné již v děloze matky, jeho neklid se neustáli ani v období kolem třetího roku života, jak tomu bývá u zdravých dětí. Největší obtíže nastávají v období před nástupem školní docházky a záhy po něm.

Nositelé poruchy ADHD trpí ve zvýšené míře narušenou pozorností, hyperaktivitou a impulzivitou, píše Wise (2016). Tyto se mohou projevovat izolovaně nebo ve svém komplexu. Dítě bývá neklidné, neposedí na jednom místě, neadekvátně reaguje, jeví se jako nemotorné, u žádné s činností a her nevydrží delší dobu. Míra těchto projevů může být rozlišná. Vzhledem k individualitě každého dítěte a podmínkám, ve kterých vyrůstá, se chování a projev dítěte může lišit. Diagnózu ADHD může s konečnou platností stanovit psychiatr nebo neurolog, tvrdí Zelinková (2009, s. 198) Aby mohlo být dítě diagnostikováno, musí docházet ke všech třem zmiňovaným projevům, a to po předem stanovenou dobu, uvádí Zelinková (2013, s. 199). Rozhodně nelze spatřovat diagnózu ADHD u každého dítěte, které se na první dojem jeví jako „příliš živé a neposedné“.

Děti s ADHD mívají velmi často další přidružené vzdělávací obtíže. Mezi nejčastější uvádí Zelinková (2013, s. 198) dyslexii. Pro tyto skupiny dětí navrhuje reedukaci, která se zaměřuje na poruchu ADHD a zároveň na nápravu dyslexie. Tito žáci kvůli své roztržitosti a

⁴ Zdraví, nepostižení jedinec. (Slowík 2007, s. 22)

⁵ Dědičný – získaný po rodičích (Slowík 2007, s. 123)

roztěkanosti mívají potíže při psaném projevu. Ne vždy se však ještě musí jednat o dysgrafii. Někdy může být primární problém jen v neuspořádanosti pracovní plochy či neklidu žáka.

Server Child development info (2008), popisuje dítě s diagnózou ADHD jako osobnost, která disponuje i pozitivními rysy. Udává, že to jsou děti přátelské, otevřené, vtipné a bez zábran. Člověk s nimi tedy hned ví, na čem je. S touto myšlenkou se ztotožňuje i respondentka Lenka. „*Pavel je naprosto upřímný tvor. Jak to cítí a vnímá, tak to prezentuje...Pravda, ne každému se tohle líbí. Já to ale oceňuju. Myslím, že přetvařovat se ani neumí.*“

Dítě s ADHD, které má potíže s chováním, koncentrací a impulzivitou má výše uvedené skutečnosti na denním pořádku. Křik, výtky, ultimáta a odhánění své osoby je jejich denním chlebem. Jen minimálně se setká s pochopením u druhých a s přívětivými slovy, plnými pochopení a city. S právě takovými slovy, které každé dítě, potažmo člověk potřebuje.

Čapek (2008, s. 12) poukazuje na školu jako na první pracovní místo, se kterým se žák setkává. První pracovní místo, ve kterém je důležité dodržování všech pravidel. Žáci s ADHD velmi často tato pravidla porušují a následně jsou za tato porušení trestáni. Je potřeba říci, že převážná část těchto žáků pravidla neporušuje záměrně. Nezřídka se stává, že daným pravidlům nerozumí, tudíž je nemohou ani dodržovat.

Riefová (2007, s. 18) upozorňuje na fakt, že děti s ADHD se do nejčastějších konfliktů dostávají tím, že dříve jednájí, než přemýšlí. Ovšem i toto je situace, kterou oni sami nemohou ovlivnit.

Při práci s dětmi s ADHD je stěžejní znalost problematiky ADHD, zainteresovanost, a především ochota vynaložit více úsilí a energie při práci těmito dětmi. Energie vynaložená na naslouchání, povzbuzování a přizpůsobování se jejich potřebám je cesta velmi náročná.

Typické pro práci AP a dítěte s ADHD jsou:

1. Tolerance.
2. Umožnění větší časové dotace.
3. Názornost.
4. Jasná pravidla, kterým dítě rozumí.
5. Používání alternativní komunikace – karty, obrázky, PC.
6. Možnost nechat vyjádřit dítě svůj názor.
7. Ponechání možnosti spolupodílení se na rozhodování.
8. Pozitivní motivování.

Jako nejdůležitější se z našeho výzkumu jeví pozitivní posilování, postavené na možnosti podílení se na rozhodování, vhodně zvolená komunikační technika a používání jasných a stejných pravidel doma i ve škole.

8 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKU S DIAGNÓZOU ADHD

Výchova hyperaktivního a neklidného dítěte je velmi náročná jak pro rodinu, ve které dítě vyrůstá, tak pro pedagogické pracovníky, kteří jsou zapojeni ve vzdělávacím procesu žáka. Permanentní hluk, chaos, rozházené věci kolem, opakování každé instrukce několikrát, jsou na denním pořádku doma i ve škole. Je stěžejní propojovat výchovné styly v domácnosti a ve škole. Dítě musí znát předem stanovená pravidla a ty dodržovat jak doma, tak ve škole.

Carter (2014, s. 8) poukazuje na metodu „FIRST“, česky „PRVNÍ“. První písmena v angličtině (**F**un, **I**ndividualism, **R**ules, **S**implicity, **T**ime management – česky zábavy, individualita, pravidla, jednoduchost, hospodaření s časem). Výše uvedené odkazuje na konkrétní způsoby při edukaci a celkovému rozvoji žáka s ADHD.

Spolupráci mezi školou a rodinou spatřuje Slowík (2007, str. 132) jako stěžejní při vzdělávání žáka s diagnózou ADHD. Toto potvrzuje i AP Lenka, když říká, že *„Pokud funguje komunikace se zákonnými zástupci, je to vždy první krok k úspěchu. U Pavla tohle funguje na jedničku. Jeho babička nevynechá žádnou z osobních konzultací. U všech svých svěřenců jsem se vždy snažila poznat jeho rodiče nebo zákonné zástupce. Domluvit se s nimi, na všem potřebném. Především, jak si budeme předávat informace, kdy se budeme osobně setkávat. Snažím se být na všech rodičovských schůzkách, abych nebyla takovou paní Colombovou pro ostatní rodiče. Myslím, že je dobře, že se všichni známe.“*

Jak již bylo výše zmíněno, žák s diagnózou ADHD patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci s diagnózou ADHD jsou zařazeni mezi děti ohrožené školním neúspěchem. Tyto děti je třeba vzdělávat za pomoci podpůrných opatření. Dle Zelinkové (2009, s. 198) se mezi podpůrná opatření u žáků s ADHD řadí spolupráce s asistentem pedagoga, snížený počet dětí ve třídě, úprava pracovního místa, vytvoření IVP a speciální reedukační pomůcky. Cílem vzdělávání je maximální rozvoj osobnosti dítěte ve všech jeho složkách.

Zelinková (2013, str. 200) udává, že se v prvním kroku nejedná o změnu a úpravu chování dítěte, ale o změnu a úpravu podmínek, ve kterých dítě vyrůstá a vzdělává se. AP Lenka upřesňuje, že *„Já se vždy na jednom z prvních setkání se svými svěřenci a jejich zákonnými zástupci ptám, co ode mě vlastně očekávají. Odpověď chci znát od dítěte i od jeho rodičů. Mám k tomu několik důvodů. Ten první je, že jsem tady primárně pro to dítě a mám za to, že pokud se budou jeho očekávání v nějaké míře plnit, bude ho to motivovat a on začne cítit svůj úspěch. Důvodem druhým byly časté výtky rodičů, kteří měli zjednodušeně pocit, že já jsem od toho, abych studovala místo jejich dítěte“,* říká asistentka pedagoga Lenka.

Michalová, Pešatová (2012, str. 47) píší, že pedagog by měl upravit podmínky výuky tak, aby negativní projevy dítěte na vztahy v kolektivu byly minimalizovány. Ne vždy tyto úpravy vidí pedagog a dítě stejně. Je proto potřeba nechat dítě, kterého se tato opatření týkají, sdělit svůj názor. „*Když jsem se Pavla poprvé zeptala, co ode mě očekává, odpověděl nejistě – pomoc...Tuším, že tehdy vůbec nevěděl, v čem by ta pomoc měla spočívat. V průběhu naší spolupráce si o pomoc začal říkat sám. Vždy o takovou dílčí pomoc, třeba zmínil, že potřebuje tohle ukázat, zopakovat. Největší radost mám, když řekne, že by chtěl jedničku a zda mu poradím, jak na to. Na rozdíl od jiných dětí, které mi prošly rukama, si Pavel je vědom, že tu jedničku musí dokázat sám, pouze s mou pomocí. Často jsem měla děti, které čekaly, že jim příklad nadiktuju, či vyplním pravopisné cvičení.*“, upřesňuje asistentka pedagoga Lenka.

Zelinková (2013, str. 201) poukazuje na základní postupy při vzdělávání žáků s ADHD. Jako hlavní uvádí pozitivní posilování spolu s mírnými tresty, častou zpětnou vazbu a jasně definovatelné instrukce a pokyny. Každé dítě může plnit pokyny a dodržovat pravidla jedině tehdy, pokud jim dobře rozumí. V opačném případě mohou být tyto porušovány nikoliv záměrem, ale pouhou nevědomostí a neznalostí. U dětí s ADHD je nadmíru důležité každý pokyn formulovat jasně, ujistit se, zda dítě vyřčenému porozumělo, a především neměnit požadavky a nároky. Vedení musí být totožné v domácím i školním prostředí. Rovněž by dítě tuto skutečnost mělo znát, pouze tak nebude možné požadavky a plnění obcházet. „*S Pavlovo babičkou jsme se dohodly, že stěžejní komunikace bude probíhat přes notýsek, kam vždy stručně zapíšu zhodnocení Pavlovo dne, požadavky na den další, popřípadě další potřebné poznámky. Pavel ví, že musí notýsek opatrovat jako oko v hlavě a babička ho musí každý večer vidět a stvrdit podpisem, popřípadě napsat mě nějaké nové informace. Funguje to skvěle.*“, uvádí asistentka pedagoga Lenka.

Dle Michalové, Pešatové (2012, str. 48) nastává optimální učení u žáka s ADHD tehdy, když žák postupuje v probírané látce až tehdy, kdy předcházející krok pochopil a zvládl. Učení by mělo být tedy strukturované. Úkoly, které dítě dostává, by měly být jednoduché, splnitelné a krátké. Je potřeba umožnit mu, aby zažilo úspěch, který ho v další práci bude motivovat a hnát kupředu. Pavel je ve třídě obklopený dětmi, které dosahují rozličných studijních výsledků. Jeho nejbližší kolektiv tvoří chlapci, jejichž výsledky patří mezi ty průměrné až podprůměrné. V průběhu vyučovacího procesu vnímá jako velmi tíživou situaci, kdy tito chlapci dosáhnout lepších výsledků než on sám. Často na to reaguje větou „*Jsem to říkal, že se to zas nepovede*“. Tuto situaci se snažím řešit nějakým doplňujícím cvičením, které je pouze dílčím splněním zadané práce. Náročnost úkolu je snížena a mám jistotu, že Pavel uspěje. Z hodiny si tedy odnáší známky dvě. Ta druhá bývá vždy lepší, Pavel

nemá pocit vlastního selhání a odchází do další hodiny dobře motivovaný. V minulosti se často stávalo, že si neúspěch z jedné hodiny přenášel do hodin následujících, ve kterých se mu pak příliš nedařilo. Bohužel ne všichni kolegové jsou ochotni výše uváděný postup realizovat.

Lenka tvrdí, že „stačí, když mi Pavla první hodinu, nějaký nezasvěcený učitel rozhodí. Celý den je tím ztracený, sesbírá jednu špatnou známku za druhou, je podrážděný, nesoustředěný a domu odchází rozrušený.“

Pavel potřebuje dostatek času na to, aby si „srovnal věci v hlavě“. Někdy stačí menší neshoda se spolužákem, uzavře se a jednoduše si odsedne. Doposud se nestalo, že by bylo potřeba jeho chování řešit kázeňsky. Jako třídní učitelka se snažím s ostatními kolegy spolupracovat a informovat je o Pavlově stavu a momentálním rozpoložení. Pavel nebývá kázeňsky trestaný, všichni členové pedagogického sboru jsou dobře informováni o jeho specifických potřebách a zohledňují je při posuzování Pavlových projevů během vyučování.

Pokud už k nějakému podobnému problému dojde, jsme s ostatními kolegy domluveni, že mi Pavla osobně přivedou, situaci společně prokonzultujeme. Výsledkem těchto setkání bývá upřesnění konkrétních pravidel, popřípadě jejich dovysvětlení Pavlovi. Dnes už jsme pokročili tak, že se Pavel ve většině případů vyučujícímu omluví sám. Stejný systém máme i se zasedacím pořádkem. Pavel se většinou v průběhu hodiny sám zvedne a posadí se na své místo zpět k asistentce pedagoga Lence. Velmi často se jí za toto své gesto sám omluví.

Výsledky výzkumů, které uvádí Kucharská a Mrázková (2014, s. 18) ukazují, že necelých 90 % AP sedí vedle svého svěřence a rovněž v určitých případech si sedá na jiné místo a v případě nutnosti zakročí.

Gordon (2015, str. 17) píše, že má-li proces vyučování a naučení se kvalitně fungovat, musí existovat jedinečný vztah mezi učitelem a žákem. Jedinečný vztah založený na jistém propojení a kontaktu, mezi výše uvedenými stranami vzdělávacího procesu.

Učitel se zavazuje již při podepisování podpůrných opatření či IVP k tomu, že je informován o žákově zdravotním a psychickém stavu. Svým podpisem stvrzuje, že bude k dítěti individuálně přistupovat a plnit doporučení, která byla vytvořena odbornými pracovníky v PPP či ŠPP. Bohužel ne vždy k tomuto zacházení a jednání s dítětem dochází.

Hubertus von Schoenebeck (2001, str. 7) zmiňuje jako fakt, že děti chodí do školy, protože do ní chodí. Uvažuje, že žádný zvláštní důvod k tomu nemají. Je pouze na pedagogických pracovnících, aby ten důvod v každém dítěti objevili. Každý sebemenší důvod, pro který bude dítě ochotno vstát a říct, jdu do školy nejen proto, že musím, je

obrovským motivačním faktorem. Pozitivní motivace je alfou a omegou při edukaci žáků s diagnózou ADHD.

Asistentka Lenka vypovídá o tom, jak důležitá je pozitivní motivace u dětí se SVP. *„Každý den a asi i každou hodinu se snažím najít něco, co by Pavla nahodilo, co by ho pobízelo k tomu ten školní koloběh plnit s co možná nejlepšími výsledky. Vždycky se na tom tajně domlouváme s babičkou po telefonu. Můžou to být třeba maličkosti, jako že může zůstat o něco déle venku, může chodit na všechna sportovní klání svého oblíbeného fotbalového klubu. Prostě cokoliv, co ho požene dál.“*

Pokud to interní podmínky školy dovolují, doporučuje se snížit počet žáků ve třídě, kde je vzděláván žák s ADHD. Toto doporučení poradny nebylo u Pavla možné kvůli nedostatku pedagogů na škole. Pavel se vzdělává ve třídě s dvaadvaceti žáky a v kolektivu se jeví jako spokojený, naopak společnost dětí vyhledává. *„U Pavla jsem začleňování do kolektivu nemusela nikdy nějak extra řešit, je společenský, milý a děti ho za jeho specifický humor, řekla bych, až milují. Naopak se vždy snažím o to, aby jim nebyl trnem v oku kvůli mé spolupráci s ním, snažím se, když zbyde čas, pomáhat i ostatním. O přestávkách si povídám jak s Pavlem, tak s nimi. Skvělé je, že teď už si povídáme všichni společně.“* Dodává asistentka pedagoga Lenka.

Vzdělávání těchto dětí ovšem nekončí posledním zazvoněním ve škole.

Děti s ADHD by měly procházet pravidelnou reedukací – nápravami, které zajišťují odborní pracovníci na škole. V případě Pavla se jedná o individuální doučování českého jazyka, na které Pavel dochází dvakrát v týdnu. Toto doporučení vydala PPP a Pavel ho pravidelně dodržuje. Jeho prospěch se v českém jazyce zlepšil o jeden stupeň.

Asistentka pedagoga Lenka vyzdvihuje Pavlovu ochotu dvakrát do týdne vstávat. *„Doučování má v pondělí a ve středu od sedmi ráno. Byla jsem tam s ním jednou, ale vzhledem k tomu, že to je skupinka čtyř dětí, zvládá to paní učitelka sama skvěle, Pavel mě tady nepotřebuje. Obdivuju, že každé ráno, skutečně sám vstane a bez odmlouvání na doučování dochází. Často mi pak během dne vypráví, co probírali, co dělali. Vzhledem k tomu, že nápravu vede paní učitelka, která je má na český jazyk, může si Pája známku z ranní nápravy převést do běžných známek z češtiny. Od této doby má lepší průměr, a to ho těší.“*

Pavlovi by prospěly jistě i další nápravy, především z cizího jazyka a matematiky. S babičkou jsme se ale po důkladném zvážení rozhodly, že Pavel bude docházet pouze na češtinu, kterou kvůli své dyslexii potřebuje ze všeho nejvíce. Jeden měsíc si Pavel vyzkoušel i odpolední doučování z matematiky, to se ale nejevilo příliš efektivní. Pavel bývá odpoledne

již velmi unavený a nesoustředěný a sám se vyjádřil k tomu, že dvě doučování jsou na něj moc. Sám tvrdí, že odpoledne má sílu pouze na svůj oblíbený fotbal.

Sportovní vyžití je u dětí s ADHD velmi důležité. Přebytná aktivita je vkládána do sportu a zároveň je rozvíjena kreativita dítěte. U Pavla jeho fotbal velmi dobře funguje jako socializační prvek. Naučil se zde striktním pravidlům, která musí ve skupině dodržovat. Ví přesně, co smí a co se stane, pokud to pravidlo poruší. Tyto nabitě dovednosti si přenáší i do školy, a to především do hodin tělesné výchovy. Asistentka pedagoga Lenka hovoří o tom, jak ráda chodí s Pavlem na hodiny tělesné výchovy. *„Vždycky když jsem měla dítě s ADHD, byly největší trable na tělocviku. Děti do všeho narážely, motaly se druhým pod nohy a končivalo to úrazem. U Pavla je to jiné. Ví, kam šlápnout, hraje fair play, dokonce ostatním při hře pomáhá. Navíc svou rychlostí a sportovním umem patří v tělocviku k nejlepším, což mu dělá mimořádně dobře. Potažmo i mě.“* Lenka se upřímně směje.

Právě kvůli přemíře aktivity u dětí s ADHD shledávají Michalová, Pešatová (2012, str. 51) efektivní alternativou vhodně zvolenou medikaci. Uvádí, že vhodně zvolená medikace může znamenat zásadní zlom ve zmírnění projevů hyperkinetického syndromu. Pavel dle odborníků z neurologie a psychiatrie zatím medikaci nepotřebuje. Lenka dodává, že je ráda, že Pavel medikaci prozatím užívat nemusí. *„Bohužel jsem s tím neměla nikdy moc dobré zkušenosti. Všechny děti, které mi prošly rukama a byly kvůli ADHD medikovány, měly velké obtíže. Bud' se léky musely měnit, nebo jim je rodiče nedávali tak, jak měli, nebo tvrdili, že dávají léky a nedávali. Netvrdím, že to tak je vždy, ale já sama jsem s tím prostě dobré zkušenosti neměla.“*, říká asistentka pedagoga Lenka.

Neopomenutelným činitelem při celkovém rozvoji dítěte s ADHD je spolupráce s odbornými pracovišti. V případě Pavla se primárně jedná o spolupráci se ŠPP a PPP. Šauerová a kol. (2012, str. 42) uvádí, že PPP jsou ve vyhlášce 72/2005 vymezeny jako školská poradenská zařízení, která poskytují pomoc při výchově a vzdělávání žákům se SVP, jejich zákonným zástupcům a pedagogům. Pavel je v evidenci ŠPP, které sídlí na škole, kde plní povinnou školní docházku. Jednou za měsíc si ho v rámci intervence zve speciální pedagožka a psychologka. K těmto intervencím dochází zpravidla v rámci průběhu naukových předmětů, po předchozí domluvě s Pavlem, babičkou Pavla a vyučujícím předmětu, ze kterého je Pavel uvolněn. Asistentka pedagoga Lenka hovoří o tom, že na jednotlivé intervence Pavla doprovází. *„Jsou to takové naše seance. Pavel si jde napřed popovídat s paní psychologkou. Tam já nechodím. Je to důvěrné. Než se vrátí z pohovoru, probírám se speciální pedagožkou, co vše se nám při výuce podařilo, kde naopak si nevím rady, jak mu pomoci. Když se Pája vrátí od paní psychologky, pracujeme společně. Ukazují nám metody a*

způsoby, jak spolu pracovat. Speciální pedagožka s Pavlem rozebírá jednotlivé předměty. Co mu jde, co ne, v čem on se cítí jistý a v čem naopak ne. “

Speciální pedagožka si rovněž zve zákonné zástupce žáků se SVP. Na těchto schůzkách s nimi probírá, jak postupovat při práci s jejich dětmi, jak je motivovat, jak trestat a jak komunikovat. Tyto pohovory Pavlova babička velmi vítá. Na výchovu svého vnuka se cítí sama a velmi oceňuje, že má místo, kam se může přijít poradit a vypovídat. Speciální pedagožka často pracuje s dětmi a jejich rodiči společně. Učí se jednotlivým technikám, jak s dítětem pracovat. Jedná se například o nácvik čtení, psaní, uvolňovací a relaxační cviky. Výše uváděné se ale Pavla netýkají. Tyto techniky jsou aplikovány především na dětech z prvního stupně. Asistentka pedagoga Lenka přibližuje jednotlivá setkání ve ŠPP. *„Pája už je velký na to, aby se chodil do poradny učit s babičkou psát. Pokud tam chodí společně, učí je paní psycholožka a speciální pedagožka, jak společně zvládat stresové situace, hádky a konflikty. Ty totiž babičku trápí ze všeho nejvíc. Jsou jim uměle navozovány situace, ke kterým může docházet a učí se, jak je zvládat. Tohle si myslím, že je naprosto perfektní. Často s nimi na tato sezení docházím také. “*

Z pohledu Pavlovo učitelky tato setkání velmi vítám. Nejednou se stalo, že si Pavel při nějakých vyhrocených událostech vzpomněl, že mu bylo řečeno, jak se zachovat a on se snaží toto splnit. Jednou se mi při hodině stalo, že Pavel dlouho oponoval a nechtěl uposlechnout. Poté se sám přerušil a povídá – „Paní psycholožka mi říkala, že bych to takhle dělat neměl, já vím, omlouvám se.“ Z pohledu vyučujícího je to malý zázrak. Dítě s poruchou ADHD si v průběhu konfliktu uvědomí svou chybu, samo jí pozastaví, a ještě se za ní omluví.

Z výše uvedeného vyplývá, že vzdělávání a rozvoj dětí s ADHD je dlouhodobá spolupráce všech zúčastněných stran při vzdělávacím procesu. Postavena na participaci dítěte, jeho pozitivní motivaci a snahou o úpravu podmínek v průběhu vzdělávacího procesu žáka.

Odborná literatura a výzkum v této diplomové práci se shodují na níže uvedených zásadách při vzdělávání dětí s ADHD s pomocí AP:

1. Přidělení AP žákovi s ADHD.
2. Vytvoření IVP.
3. Spolupráce všech stran podílejících se na edukaci a celkovém rozvoji dítěte (zákonný zástupce, pedagogové, asistent pedagoga, školní poradenské pracoviště a pedagogicko-psychologická poradna).
4. Používání reedukačních pomůcek.
5. Snížený počet dětí ve třídě.
6. Strukturované učení – začátek nové látky až po upevnění látky probrané.

7. Úprava pracovního místa.
8. Vedení individuálních náprav ve školách.
9. Stejná a jasná pravidla vedena v domácím i školním prostředí.
10. Ujištění se, že dítě pravidlům porozumělo.
11. Mírné tresty.
12. Pozitivní posilování vedoucí k motivaci do učení.
13. Vhodné zvolení sportovních aktivit.

Náš výzkum poodhalil jako další vhodné opatření v edukačním procesu žáka, zavedení školního notýsku. Ten má sloužit k vzájemnému předávání informace mezi asistentem pedagoga a zákonným zástupcem. Při potřebě může tento notýsek využít i pedagog, který potřebuje něco sdělit zákonnému zástupci žáka. Tímto se eliminuje možnost zapomenutí potřebných pracovních povinností, které má v daný den žák ve škole uložen. Jako další východu tohoto zápisníku uvádí naše respondentka nezamlčování informací dětí před zákonnými zástupci.

Edukační proces žáka s ADHD by se v prvních krocích neměl snažit o změnu chování dítěte s ADHD, ale o změnu pracovních podmínek pro žáka. Ty, pokud budou kvalitně a odborně nastoleny, mohou vést k postupné změně v chování dítěte.

9 KOMUNIKACE

Komunikace je nedílnou součástí běžného života, vede k navazování formálních i neformálních vztahů, vede k poznávání nových věcí. Kvalitně vedená komunikace dokáže předcházet nedorozuměním i řešit problémy. Jeví se tedy jako velmi důležitá ve všech běžných životních situacích. Dle Kovaříkové (2016, str. 5) začíná komunikace ve chvíli, kdy je vedle nás někdo, komu potřebujeme něco sdělit. O komunikaci můžeme hovořit tehdy, když se sejde dvě a více osob.

Intrapsychická komunikace nebyla do diplomové práce zařazena. S ohledem na výstupy výzkumu se jí nebudeme zabývat.

Kendíková (2016) se ve své publikaci *Vademecum asistenta pedagoga* věnuje velkou měrou důležitosti komunikace mezi všemi zúčastněnými stranami při edukaci žáka se SVP.

O komunikaci hovoří velmi konkrétně, zmiňuje prvky kvalitní a efektivní komunikace, alternativní přístupy. AP Lenka hovoří ve svých výpovědích zvláště o komunikaci mezi asistentem pedagoga a žákem, asistentem pedagoga a učitelem a asistentem pedagoga a zákonným zástupcem. Následně tyto mezi sebou porovnává a udává jim obrovský význam. Především klade důraz na součinnost těchto jednotlivých komunikací.

Komunikace mezi asistentem pedagoga a žákem je v průběhu vzdělávacího procesu stěžejní. Nejde jen o pouhý přenos informací v rámci edukačního procesu. Jedná se o celkové navázání vztahu, velmi blízkého, kdy cizí – dospělý člověk vstupuje do interního prostoru žáka – dítěte, které ne vždy o jeho pomoc stojí. Efektivní komunikace je klíčem při vzdělávání žáků se SVP.

Dle Kendíkové (2016, s. 20) by měl asistent pedagoga jednat tak, aby chránil důstojnost a lidská práva žáků, vedl žáky k vědomí a odpovědnosti sama za sebe.

Při vzdělávacím procesu žáků se SVP se jeví jako velmi důležité, když zákonní zástupci rozumějí požadavkům pedagogů, a naopak učitelé chápou očekávání zákonných zástupců, tvrdí Starý (2005, s. 108). Dále dodává, že by se vedení školy mělo zasloužit o vytvoření takového prostředí ve škole, které bude vytvářet dostatek vhodných příležitostí pro kontakt mezi pedagogy a zákonnými zástupci. Z výzkumných šetření v diplomové práci bylo zjištěno, že asistentka pedagoga Lenka velmi oceňuje podporu vedoucích pracovníků školy při setkávání se zákonnými zástupci žáků. „*Paní ředitelka je setkávání s rodiči nakloněna. Při řešení nějakých větších problémů bývá vždy přítomna. Vnímám to jako podporu nám asistentům a zároveň je to od ní projev zájmu o děti.*“

Kendíková (2016, s. 50) píše, že kvalitní a efektivní komunikace je při vzdělávání žáků se SPU klíčem k úspěchu. Jako účastníky komunikace spatřuje žáky, jejich zákonné zástupce, pedagogy, asistenty pedagoga a poradenské pracoviště. Rovněž asistentka pedagoga Lenka hovoří o nutnosti spolupráce se všemi výše uvedenými účastníky vzdělávacího procesu. *„Je to takové kolečko, první informace mám zprostředkované od učitelů, ty pak přenáším na Pavla, posléze přepisu do notýsku babičce, a pokud si nevím rady, jdu se poradit do poradenského pracoviště. Působí to složitě, ale mě to takhle maximálně vyhovuje.“*

V dalších částech diplomové práce se proto věnujeme efektivní komunikaci, alternativní komunikaci a řešení konfliktů.

9.1 Efektivní komunikace

Dle Vymětala (2008, s. 27) by měla efektivní komunikace nést rysy zřetelnosti, stručnosti, správnosti, úplnosti a zdvořilosti.

Efektivní komunikace by měla dle slov Vymětala (2008, s. 26) být založena na celkovém dojmu, osobnostní image, celkovém výrazu obličeje, pohybech hlavou, úsměvu, očním kontaktu, mimice, motorice, gestikulace, podání ruky a v neposlední řadě shodě mezi verbálním a nonverbálním projevem. Komunikátor by měl respektovat mentální a psychosociální stránku komunikanta. Neměl by používat dvojsečných či cizích výrazů, kterým by komunikant nemusel rozumět. *„Některé prvky komunikace jsme si s Pavlem předem dohodli, některé ne. Snažím se na něj mluvit zřetelně, bez dvojsmyslů, abych měla jistotu, že mi bude rozumět.“*, uvádí asistentka pedagoga Lenka. Zároveň dodává *„vždy se snažím poprosit a poděkovat, když od Pavla něco požaduju“*, tímto respondentka Lenka naplňuje podstatu zdvořilosti, která je pro efektivní komunikace nepostradatelná.

„Na Pavla neplatí dlouhá souvětí, v pulce sdělení se ztratí a neví, co od něj chci. Upřednostňuju krátké a výstižné pokyny“. Odborná literatura i respondentka Lenka se shodují na tom, že v efektivní komunikaci je třeba uplatňovat stručnost.

Výše uvedený autor je přesvědčen, že by mělo vést k zájmu o vyřčené sdělení a koncentraci pozornosti komunikanta o sdělení. Dle Riefové (2010, s. 49) se dá usměrnit pozornost žáků s ADHD na konkrétní sdělení změnou hlasitosti mluvení. Především se jedná o střídání hlasitého a šeptaného projevu. Asistentka pedagoga Lenka k tomuto dodává *„že je s paní učitelkou domluvená, že v krajním případě ho mohu hlasitěji okřiknout. Když je to potřeba, především v situacích, kdy má tendence narušovat okolí mluvením, použiju prosté hej. Hlasitě, jasně. Zpozorní okamžitě.“*

Jenett (2013, s. 119) poukazuje na fakt, že u dětí s ADHD je přínosné oznamovat důležitá sdělení pomalu a klidně. Informace podávat postupně, nikoli najednou. Vždy je třeba se ujistit, že sdělení bylo správně pochopeno. Asistentka pedagoga Lenka popisuje že „*někdy se mi stává, že se mě několikrát na něco zeptá, já mu to pokaždé několikrát vysvětlím a za pět minut, jako bych mu nic neřekla. Prostě to neví.*“

Carter (2014, s. 99) zdůrazňuje, aby se s dítětem dostatečně diskutovalo o stanovených cílech. Kromě zpětné vazby o pochopení sdělení dodáváme dítěti možnost plnohodnotně se podílet na plnění cílů.

Neopomenutelným faktorem efektivní komunikace je podoba pracovního místa žáka a asistenta pedagoga.

Dále Kendíková (2016, s. 103) dodává, že na prvním místě je dohoda mezi učitelem a asistentem pedagoga, kde bude žák se SVP sedět. Udává, že vše je závislé na individuálních potřebách edukovaného žáka. Někdy je zapotřebí místo bezprostředně vpředu u katedry, jindy místo až vzadu. Dalším významným faktorem je posazení asistenta pedagoga, někdy je namístě, aby seděl v lavici se svým svěřencem, jindy postačí, sedí-li v lavici třeba přes uličku.

Respondentka Lenka v šetření udává, že sedí ve druhé řadě u dveří společně s Pavlem – svým svěřencem. „*Toto místo jsme vybrali společně všichni tři – třídní učitelka, já a Pavel. Je vyhovující pro svou blízkost ke katedře, tudíž vyučující to k nám nemá daleko, Pavel vidí dobře na tabuli, před sebou nemá mnoho rozptylujících faktorů, které by byly předkládány v lavici poslední, ale zároveň jsme stále mezi ostatními dětmi, Pavel se tak necítí vyčleněný.*“

Druhou lavici u dveří si Pavel vybírá již od první třídy. Když jsem ho ve třetí třídě poznala, seděl ve druhé lavici u dveří. Když přišel na druhý stupeň a dostala jsem se k jeho třídě jako třídní učitelka, seděl ve druhé lavici u dveří. V rámci výzkumného šetření mě zajímalo, kde seděl v první a druhé třídě. Položila jsem tedy tuto otázku jeho bývalé paní učitelce třídní. Vzhledem k tomu, že si zakládá všechny dokumenty z předešlých let, včetně zasedacích pořádků, dohledaly jsme společně Pavlovu lavici v první a druhé třídě. Druhá lavice u dveří. Dle výpovědi Lenky místo vybral opět Pavel. První den si opět sedl na „své“ místo, asistentka pedagoga Lenka si automaticky přisedla k němu a paní učitelka měla potvrdit či vyvrátit, zda je toto místo adekvátní. Vybráno bylo tudíž Pavlem a společně odsouhlaseno. Vzhledem k tomu, že Pavlovi „jeho místo“ nikdy nikdo ze spolužáků doposud nezasedl, lze předpokládat, že je Pavel v kolektivu respektován a jeho spolužáci mají pochopení pro jeho potřeby.

Respondenti i odborná literatura se tak shodují na tom, že správně vybrané místo je jedním z velmi důležitých činitelů při vzdělávání žáka se SVP.

Jako další významný prvek efektivní komunikace vidí asistentka Lenka shodu mezi verbální a nonverbální komunikací. „Vždycky se snažím, aby z mého sdělení i výrazu ve tváři a gestikulace bylo znát, že danou věc myslím vážně. Pokud se zlobím, musí to ode mě slyšet a zároveň to musí na mně i vidět.“

Gordon (2015, s. 18) poukazuje na to, že řeč může být pro mezilidský vztah stejně tak posilující jako zničující, a proto může pedagogy od žáků oddělit nebo je naopak přiblížit. Medzihorský (1991, s. 35) je přesvědčen, že otevřená komunikace je cesta k asertivnímu jednání.

Asistentka pedagoga Lenka uvádí, že se i během vyučovací hodiny ujišťuje krátkou a tichou komunikací o momentálních pocitech a prožívání svého Pavla. Odbourává tímto strach a nejistotu žáka. „*Cítí tím, že jsem mu na blízku, upevňuje se tím náš vztah a více mi věří.*

Musíš ho mít už načteného, a když něco trvá déle, tím myslím dny, u Pavla rozhodně ne hodiny, zeptat se. Ne vlezle, ale zeptat. Pokud neodpoví, nechat to být a zkusit to zase třeba zítra. Někdy se při hodině i bavíme, má právě teď potřebu mi to sdělit, já ho nechci odmítnout, tak ho vyslechnu. Jsem si ale vědoma, že tím někdy i rušíme výuku.“

Komunikace by neměla být duplikátní, měla by vykazovat prvky srozumitelnosti, jasnosti s nádechem pozitivního vnímání a porozumění. Žák by měl v komunikaci najít prostředek bezprostřední pomoci a nikoli se bát komunikaci používat, poukazuje Gordon (2015, s. 17).

9.2 Alternativní a augmentativní komunikace

Šarounová a kol. (2014, s. 9) píše, že je dobré si předem ujasnit, co vlastně komunikace je a zda je celkově závislá na mluvené řeči. Hovoří o alternativní a augmentativní (dále jen AAK) komunikaci jako o naději pro ty, kdo nemohou komunikovat v dostatečné míře mluvenou řečí. Vysvětluje, že každý komunikuje svou přirozenou cestou a že AAK se jedná o nalezení jiných způsobů, které podpoří postiženou schopnost dorozumívat se řečí.

AAK jsou veškeré formy dorozumívání, které doplňují nebo nahrazují řeč. AAK užívá záměrné pohledy do očí, gesta, manuální znaky, předměty, fotografie, obrázky, symboly, psaná slova, komunikační tabulky, technické pomůcky s hlasovým výstupem a počítače.

Pavel žádnou poruchou řeči netrpí. Jeho roztěkanost během výuky ovšem vyžaduje specifický způsob v komunikaci mezi ním a jeho asistentkou. Velmi často docházelo k situacím, kdy se Pavel systematicky ujišťoval o správnosti provedení zadané práce. Vynucoval si okamžitou zpětnou vazbu od asistentky Lenky. Jeho hlasitost narušovala systém

výuky. Bylo nutné vymyslet alternativu, která by uspokojila Pavlovu potřebu rychlé odpovědi a zároveň nenarušovala výklad v průběhu výuky.

Asistentka Lenka vyrobila kartičky, které měly signalizovat okamžitou odpověď na Pavlovy otázky. *„V šesté třídě to byly usměváčci. Vždycky se na mě otočil a ujišťoval se, že je to správně. Nebyl problém, aby to udělal třeba dvakrát během jedné věty. Vyrobila jsem tři kartičky, ty jsem zalaminátovala. Jedna byla červená, byl na ní veselý smajlík, který značil, že je vše správně, druhý byl modrý, znamenal, že tam je někde nějaká chyba, poslední byl černý, ten značil, že to je celé špatně.“* Lenka se od srdce směje a dodává *„Pavel ho nenáviděl, jednou mi ho i schoval, abych ho nemohla použít.“*

Kartičky se velmi osvědčily. V průběhu hodin byl větší klid na samostatnou práci dětí i na výklad pedagogů. Pavel se při plnění úkolů vždy jen otočil na asistentku Lenku, ta mu ukázala kartičku a Pavel se dle kartičky dál, beze slov, věnoval své práci. *„Usměváčky jsme ponechali doposud, jen se nám zásoba kartiček rozšířila o jednotlivé hlásky v češtině, o znaménka v matematice a vybraná nepravidelná slovesa v angličtině.“* Šarounková a kol. (2014, s. 69) z počátku užívání symbolů doporučuje, stanovit si konkrétní chvíle a situace, ve kterých bude symbolů používáno. Také asistentka pedagoga Lenka a Pavel si předem domluvili, jak a kdy se budou kartičky s jednotlivými symboly používat.

Dalším prvkem neverbální komunikace, který asistentka pedagoga Lenka ve svých výpovědích udává, je navázání očního kontaktu. *„Pavel už mě za ty roky dobře zná. Někdy mám pocit, že mi čte z očí. Aniž bychom se předem dohodli, vždy když dělá něco špatně, ať už v hodině či o přestávce, dlouze se na něj zadívám a pohledem neuhnu, dokud mi on svůj pohled neopětuje. Tehdy se zarazí, kouká a ví, že má s určitou prací přestat nebo zanechat chování, které dělá.“* Rovněž Starý (2005, s. 41) spatřuje přínos v navazování kontaktu očima při připoutání pozornosti, která vede k efektivnosti výuky.

„Pokud se mi někdy stane, že na mě Pavel nezareaguje pohledem očí, přecházím na dotyk. Položím mu ruku na záda a nechám jí tam. Vlastně tím upozorňuji na to, že mu chci něco říct. Je to taková předvěst, upozornění. Z počátku jsem se bála, aby tohle Pavel nebral tak, že se může dotýkat i on mě. Naštěstí jsme toto ještě řešit nemuseli, myslím, že si uvědomuje, že jsem pedagogický pracovník a že on se mě dotýkat nesmí.“

Velmi často zapojujeme do výuky počítače. Pavel je z nich vždy nadšený, čímž prolamujeme prvopočáteční nechuť k výuce. Nejvíce jich využíváme při češtině a angličtině. Doplnovací cvičení, které výukové programy nabízejí, pomáhají Pavlovi bez písemného zápisu rychle odpovědět na otázku. Pro Pavla se tato forma výuky jeví jako velmi efektivní. Překonává jeho strach z psaného projevu, programy jsou tvořené zábavnou formou, která

Pavla baví a díky vpisování jednotlivých hlásek není tolik limitovaný časem, jako při běžné práci v sešitu.

Jako jinou formu alternativní komunikace můžeme vnímat slovní hodnocení žáka. Andrášová (2006, s. 1) uvádí, že slovní hodnocení je vnímáno jako alternativa hodnocení ve škole. Jako takové může být vedeno výpovědí čili popisem o konkrétní činnosti, výsledcích učení – co zvládnuto bylo a co ne. Dle Andrášové by ústní hodnocení rozhodně nemělo být popisem vlastností dítěte. Asistentka pedagoga Lenka podotýká, že se někdy na ústním hodnocení u Pavla dohodnou spolu s vyučujícími. „*Pavel nemá poradnou nakázáno, že musí být slovně hodnocen. Ale když už předem víme, že se nezadaří, napíšeme mu do sešitu zhodnocení toho, co zvládl a toho co nezvládl. Je to pro něj méně traumatizující. K tomuto přistupujeme obzvlášť, když víme, že se na test skutečně připravoval, a pak se mu i tak nepovedl.*“

Tento způsob není úplně obvyklý, ale pro pozitivní motivaci u Pavla jsme se na tomto řešení dohodli s ostatními vyučujícími. Společným zájmem je, aby Pavel chodil do školy rád a bez obav. Dle Krowatscheka a Holgera (2007, s. 17) lze upozornit, že strach z docházení do školy může být u dětí spjat se závažnými zdravotními problémy.

9.3 Řešení konfliktů

Konflikty jsou běžnou součástí mezilidských vztahů. Dochází k nim s jistou pravděpodobností každý den. Vznikají tehdy, pokud se střetnou dva protichůdné názory. Mnoho konfliktů vzniká, protože k nim přispívají vnější okolnosti, jak uvažuje Janett (2013, s. 47)

Gordon (2015, s. 186) píše, že konflikty jsou nevyhnutelné ve všech společenských interakcích a mezi pedagogem a žákem to není žádnou výjimkou. I učitelé, kteří projdou výcvikem efektivního vyučování, naráží na konflikty různých povah. Od těch banálních až po ty závažné.

Efektivní vyučování vidí Starý (2005, s. 13) jako podporu orientace žáků v učivu, příležitost k učení, vhodně zvolenou motivaci a podporující klima třídy.

Pavel prožívá období, kdy se do střetů s pedagogickými pracovníky dostává velmi často. Důvodem bývá zapomínání, Pavlovy neadekvátní reakce na sdělení vyučujících, či reakce na nepěknou známku. Od doby, kdy s Pavlem pracuje asistentka Lenka, jsou jeho reakce mírnější a pokornější. Bohužel ne každý vyučující je schopen akceptovat Pavlovu diagnózu, kvůli které jsou Pavlovy reakce neadekvátní. Tím dochází k častým střetům. Michalová, Pešatová (2012, s. 56) udávají, že škola je místo, kde se pubescentní jedinec

dostává do kontaktu s neustálými tlaky, potřebou řešit různé výchovné a výukové problémy, nezdarů i neúspěchů. Toto platí především u žáků s ADHD.

„Někdy jsem takový hromosvod. Už jsem schopna poznat, kdy Pavel vybuchne. Většinou tvrdě tiskne propisku, rychleji dýchá, kmitá očima po lavici. Celkově se snažím takovým situacím předcházet, aby k nim nedocházelo vůbec. Pokud třeba vím, že test nedopadl dobře, tak předem probereme, že to asi nebude nejlepší a chci, aby mi sám pověděl, co udělá pro nápravu. Je tím připravený na špatnou známku a má motivaci pro příště, aby si jí mohl zlepšit.“

Z pohledu třídního učitele si dovoluji tvrdit, že každá podobná situace Pavla posouvá v jeho sebeovládání dál. Jeho výbušné reakce se od šesté třídy zmírnily a jejich frekvence se snižuje. Jistou zásluhu na tom má asistentka Lenka, která s Pavlem o problémech hovoří, situaci s ním rozebírá a velmi hezky participuje na jeho zapojení a názoru na řešení problému. Pokud si s nějakou situací neví rady sama, využívá školního poradenství speciální pedagožky a školní psycholožky.

Gordon (2015, s. 188) píše, že četnost konfliktů ve vztahu nehovoří o tom, zda je vztah kvalitní. Zmiňuje, že nezáleží, kolik konfliktů proběhlo, ale že je důležité, kolik jich bylo vyřešených a kolik nevyřešených.

V případě Pavla se vždy snažíme o to, aby žádný závažnější konflikt neproběhl, bez povšimnutí. Snažíme se o spolupráci s ostatními pedagogy, aby konflikt nebyl řešen s přehnanými emocemi a křikem, na který Pavel reaguje velmi vznětlivě a někdy i vulgárně. Pokoušíme se směřovat ostatní vyučující k tomu, aby se rozpor řešil až po dané hodině, osobně v kabinetu. Zde má možnost vyučující sdělit Pavlovi, v čem pochybil a jaké hranice porušil. Pokoušíme se o zpětnou vazbu, kdy se Pavla doptáváme, zda si je vědom svého nevhodného chování. Těchto jednání bývá přítomna i asistentka Lenka. Shledávám jako přínosné, že je zasvěcena do každého počínání, které s Pavlem souvisí. Zároveň se tím upevňuje pozice asistentky pedagoga Lenky. Pavel si je vědom, že může zasahovat a vyjadřovat se k jeho chování.

„S takovou spoluprací se setkávám prvně, když jsem působila na prvním stupni, většinou se při každém řešení s dítětem přede mnou zavřely dveře a pak mi bylo jen zprostředkovaně sděleno, o co šlo. Děti si často všímají, že asistenti bývají některými vyučujícími přendáni na druhou kolej a podle toho se k nim pak i chovají. Když jsem zapojena do všech jednání s Pavlem, cítím se jistě, a i víc užitečná.“

Ke konfliktům u Pavla ovšem nedochází jen s vyučujícími. Vyhrocené střety můžeme pozorovat i s některými spolužáky. Pavla dění mimo třídu nikterak nezajímá. Většinu času

tráví ve třídním kolektivu své kmenové třídy. Pavel patří mezi žáky, kteří rádi, až už verbálně nebo fyzicky popichují své spolužáky. Takové dění se stává humornou vložkou vesměs každé přestávky. Opačná situace nastane, pokud se objektem popichování stane Pavel. V šesté třídě byly jeho reakce na takové jednání hlasité a vulgární nadávání dotyčnému, někdy i fyzické postrkování. Asistentka pedagoga Lenka k tomu dodává. „*Někdy použiju jeho slovník, je to nehezke, nedělám to ráda, ale Pavel na mou reakci zareaguje úlekem, zastaví svoje chování a já se ho okamžitě zeptám, zda se mu líbí, jak se chovám. Vždy mi odpoví, že ne. Je to taková léčba šokem.*“

V sedmé třídě se tyto neadekvátní reakce změnily na uzavření se do sebe. Pokud si Pavla někdo dobírá, posadí se na své místo, sklopí hlavu, založí ruce a jen sedí a nekomunikuje. S asistentkou Lenkou jsme vyzorovaly, že v těchto chvílích je skutečně lepší, nechat situaci odeznít a počkat, až se Pavel sám zapojí do školního procesu. Se situací, kdy by takový stav trval déle než jednu přestávku, jsme se prozatím nesetkaly.

„*Pavel je kluk jako každý jiný, já sama, pokud mě něco trápí, chci být sama. On není sám, má kolem sebe spoustu dětí, akorát se prostě na nějakou chvíli uzavře, odmlčí se. Ví moc dobře, že tam pořád někde jsem. Někdy se stane, že se třeba jen okem koukne, kde stojím. Ujišťuje se, že tam jsem. Jsem tam pro něj a myslím, že tenhle rok to ví i Pavel...*“

Tabulka č. 1 Řešení konfliktních situací

Špatná známka z testu	Předem probrat, že výsledek nebude dobrý. Domluvit se, co udělat pro nápravu
Neshody se spolužáky – vulgární vyjadřování	AP použije stejný slovník jako Pavel. V tu chvíli se Pavel zarazí a přestane s vulgárním vyjadřováním
Nesoustředěnost, nepracuje, na výtku reaguje vznětlivě	AP položí dlaň na jeho záda, zklidní se, zpozorní
Spor s učitelem	AP položí dlaň na záda či nohu Pavla – Pavel nebude reagovat podrážděně – předejde se tak kázeňským postihům a vznětlivě

Zdroj: *Vlastní výzkum*

10 KOMUNIKACE MEZI ASISTENTKOU PEDAGOGA A ŽÁKEM

Výzkum v této diplomové práci ukazuje, že nejdůležitější jsou vždy první dny po seznámení jednotlivé dvojice, a rovněž první vyučovací hodiny, každého dne.

Respondentka uvádí, že každé ráno po příchodu do třídy se jde nejprve pobavit se svým svěřencem. *„Zjistím, v jakém je rozpoložení, povyprávíme si, co dělal včera on a co já. Zdůrazňuje, že děti velmi oceňují, když vypráví o svém osobním volnu a trávení času. „Snažím se vždy zapojovat do rozhovoru i ostatní spolužáky, aby nedocházelo k vyčlenění mého svěřence a zároveň, aby se ho děti nezačaly stranit kvůli tomu, že trávím čas jen s ním.“*

Pavel zpočátku reagoval na přímé otázky paní asistentky s nejistotou. V kolektivu je velmi výřečný, ovšem konkrétní otázka, mířená k jeho osobě, ho znejistí. Postupem času, jak si zvykal na asistentku pedagoga Lenku, zvykal si i na pravidelné ranní dotazování. Dnes už často rozhovor začíná sám. Velmi oceňuje společnou komunikaci, které se účastní i další spolužáci. Pavel je rád, že na diskuzi není sám, ostatní děti oceňují, že si mohou popovídat s paní asistentkou. Společná komunikace, ve které je zapojen Pavel s asistentkou Lenkou i kolektiv třídy, se jeví jako důležitý prvek začlenění Pavla.

V rozhovorech se asistentka pedagoga Lenka často zmiňuje, že se snaží navázat přátelský vztah s celým kolektivem třídy. Uvádí, že kolem Pavla vždy sedávají děti, které potřebují pedagogickou podporu. *„Máme tam takové svoje hnízdo, je hezké vidět, jak se naše hnízdo v průběhu roku zvětšuje.“* Vypráví o tom, že postupem časem se do jejich skupinky přidávaly děti, které s výukou neměly žádný problém, přišly se jen posadit a povídat si.

„Vy nejste IVP, vy jste VIP...“ Tato věta zaznívala v každém rozhovoru. Asistentka pedagoga Lenka výše zmiňovanou větu opakoval a vždy se srdečným úsměvem na tváři. *„Časem chtěli být VIP skoro všichni, to jsem pociťovala jako velkou výhru.“*

Pavel si poměrně dlouho zvykal na to, že musí v průběhu hodin pracovat s paní asistentkou. Jejich tzv. „hnízdem“, které bylo tvořeno z kolektivu dalších spolužáků, asistentky Lenky a Pavla, byla tato nevole potlačena. Pavel se přestal cítit „jiný“. Viděl, že řada dětí chodí do „hnízda“ sama a ráda. Společná spolupráce s asistentkou pedagoga Lenkou ho přestala znejistovat a dnes, dle jeho slov tuto situaci nevnímá vůbec.

Děti přijaly asistentku pedagoga Lenku s naprostou samozřejmostí. Díky její milé a přátelské povaze si ji oblíbily. Pavel, navzdory tomu, že Lenka je přidělena právě k němu, si asistentku pedagoga Lenku oblíbil jako jeden z posledních, nicméně dnes už se oba shodují na tom, že tvoří kvalitní tým.

Kendíková (2016 s. 52) uvádí, že je nutné vytvořit si s žákem pozitivní vztah, který povede k navázání důvěry. Pozitivním vztahem mezi žákem a pedagogickým pracovníkem rozumíme interakci, ve které žák cítí kladný zájem o svou osobu. Tento zájem může být projevem pochvaly, ale i cílené výtky, která směřuje k ochraně bezpečí dítěte. Rovněž naslouchání ze strany pedagoga je významným prvkem, který vede k pozitivnímu vztahu, ve kterém se dítě cítí dobře a bezpečně, uvádí Gordon (2015, s. 18).

Při hodině matematiky se Pavel cítil ztracený v početním úkonu, byl velmi zoufalý a draly se mu slzy do očí. Při snaze asistentky pedagoga Lenky mu pomoci se na ní hrubě osočil slovy: „*Stejně to zase zvořu!*“ Lenka se na něj zahleděla a odpověděla mu otázkou:

„Důvěřuješ mi, Pavle?“

Pavel jí odpověděl: „Ano, vím, že mě v tom nenecháš.“

Z jeho úst, mi byla zodpovězena definice důvěry. Víra v to, že na něco člověk není a nebude sám.

Rovněž je důležitá individualita konkrétního žáka.

Asistentka pedagoga Lenka ale uvádí, že u dětí s ADHD je skutečně každý den jiný, záleží na únavě či momentální nervozitě a situace v komunikaci se mění z minuty na minutu. Udává, že jsou domluveni na společném sezení. Pouze pokud vycítí, že její bezprostřední přítomnost u něj by byla spíše kontraproduktivní, sedá si na místo vedle, přes uličku, které je pro tyto účely vyčleněné.

„Třeba včera jsem přišla do třídy a normálně si sám od sebe přisednul. Někdy je ku prospěchu věci, když mu nechám vlastní prostor a on jen ví, že tam prostě někde jsem, pak když vycítím, že už mě zase přijme, navrátím se a pracujeme normálně dál. Bývaly doby, kdy jsme mívali i takovou ponorku. Už po ránu jsem vycítila, že ho moje přítomnost skutečně netěší. V takových chvílích bylo opravdu lepší se jen ujistit, zda momentálně nic nepotřebuje a držet se dál. Stále v dohledu, ale dál.“

Tato empirická šetření se shodují s našimi dotazovanými respondenty, že důležité je vycházet z konkrétní dané situace a rozpoložení žáka.

Respondentka Lenka jako důležitý fakt uvádí, že s Pavlem pracuje od začátku tak, aby se nikdy nestyděl říct si o pomoc. Zmiňuje, že důležité je být tolerantní, naslouchat a hlavně ho při žádném dotazování nenapomínat za nevhodnost otázky.

Pavlovi dlouho trvalo, než dovolil Lence ukázat, že mu něco skutečně nejde nebo že potřebuje pomoc. Několik prvních týdnů se pomoci bránil a odmítal jí. Lenka často volila cestu, kdy začínala větou „*Smím...?*“ Na tento systém si začal Pavel pomalu navykat. Byl mu tím dán nárok podílet se na rozhodování o sobě samém.

U dětí s ADHD je podstatné umožnit jim podílení se na rozhodování, ať už o své osobě nebo o nějaké situaci ve třídě či ve škole. Zvyšujeme tím jejich nízké sebevědomí. Začínají se cítit ve své roli důležitější a dovolí nám „dostat se“ k nim blíž.

Je velmi důležité dohodnout se na konkrétních pravidlech, aby žák nezískal pocit, že AP je tím, který má plnit za žáka očekávanou práci. Je potřeba v maximální možné míře rozvíjet žakovu samostatnost a správně ho vést.

Z rozhovorů vyplývá, že se asistentka pedagoga Lenka před každou hodinou domluví s vyučujícím na náplni hodiny a vysvětlí si své kompetence při konkrétním testování, tedy to, jak daleko při jednotlivých dopomocích může zajít. Zmiňuje fakt, že i pro žáka samotného je důležité cítit, že práci odvedl sám, pouze s dopomocí či doprovodu, utužuje to jeho sebevědomí a pohled na sebe samého.

„Někdy je třeba ho jen trochu natuknout, jindy s ním třeba celé zadání procházím znovu, dokud nepochopí, co má dělat, jindy postačí již výše zmiňované kývnutí hlavou, jako prostředek k ujištění.“

Žáci s ADHD by měli mít stanovené jasné hranice. U Pavla se ve škole osvědčilo pravidla a hranice jasně definovat a jeho zpětnou vazbou se ujistit, že jim rozumí a v plné míře chápe jejich smysl. Snažím se pravidla si vysvětlovat vždy vysvětlovat s ním, že nemají za úkol ho limitovat a omezovat, ale pomáhat mu a ochraňovat ho. Musí jasně vědět, že ne je ne, a že ano znamená ano. Těchto zásad je potřeba držet se od samého začátku. U Pavla každé menší vychýlení od vymezených hranic, znamená rozkol v pochopení a následné nedodržení této hranice. Pokud je hranice nejasná, nevíme, co dělat.

Michalová, Pešatová (2012, s. 47) zmiňují individuální přístup u žáků s ADHD, jako stěžejní při jejich celkovém rozvoji. AP Lenka k tomu dodává „u každého dítěte jsem si musela najít rozlišnou formulaci toho, co jsem po něm chtěla. Každé dítě chápe a reaguje na pokyny a zadání jinak.“

Další průběh hodiny se odvíjí dle toho, byl-li ve své práci úspěšný, či nikoli. Pokud se mu předchozí úloha podařila a pochopil jí, bývá pozitivně motivován a úspěšně pracuje dál. Bývá aktivní a zapojuje se do systému hodiny.

Pokud úspěšný nebyl, bývá rozladěný, podrážděný a pracovat se mu nechce. Zde je domluveno s paní asistentkou, že není třeba plnit celý kus zadané práce, pouze určité pasáže.

„Je potřeba ho motivovat. Ať už nějakou aktivitou na přestávku, kladným zápisem v žakovské nebo slíbenou pochvalou u paní učitelky za práci v hodině. Pavel slyší na pozitivní motivaci. Nenávidí křik, nátlak a vyhrůžky. S těmi u něj člověk neobstojí vůbec.“

„Někdy se mi stane, že se v průběhu výuky ztratím sama. Snažím se věnovat svěřenci, zároveň se snažím pochytit, co nejvíce z výkladu učitele a problém je na cestě. Pravda je, že si tyto situace Pavel „užívá“, sám pak říká, že není jediný, kdo se ztrácí. Myslím, že moje chyby, na které Pavel přijde, nás svým způsobem také stmelují.“

Respondenti i odborná literatura se shodují na tom, že při práci s žáky s ADHD je třeba pracovat s individuálním přístupem, s větší časovou dotací pro splnění zadaného úkolu, fázovat učení do menších celků, a především pozitivně motivovat. Pozitivní motivace vede k utužování narušeného sebevědomí, dítěte s ADHD. Jako stěžejní je třeba dítě adekvátním způsobem chválit. Za každý sebemenší pokrok, zlepšení a úspěch.

Jedině dítě pozitivně motivované má chuť do práce, do spolupráce a do života vůbec...

Zde je patrný vzorec:

vztah AP – žák »komunikace AP – žák » motivace žáka ke vzdělávání » úspěšnost žáka » úspěšnost integrace

11 KOMUNIKACE MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA A UČITELEM

Kvalitní komunikaci učitelem uvádí AP jako stěžejní podmínku při vzdělávání žáka se SVP. Navázání kladného vztahu mezi těmito dvěma stranami může být leckdy nelehké. Výsledky empirických šetření, která udává Mrázková, Kucharská (2014, s. 25) poukazují na to, že zde vládne často rivalita a soupeření. Hledání rolí, kdo je stěžejním u edukovaného žáka, vede leckdy k soupeření, které nese vinu za neodborně odvedenou práci při rozvoji dítěte.

Morávková Vejrovková (2015 s. 56) říkají učitel je profesionál v oblasti vzdělávání, který je garantem výchovně-vzdělávacího procesu ve třídě.“ Zároveň Kendíková (2016, s. 6) dodává, že AP je pedagogický pracovník, který je metodicky veden učitelem, převážně třídním.

Rozvrstvení rolí se tímto pohledem jeví jako jednoznačné. Někdy ale dochází k přílišné dominanci jedné ze stran. Pokud je AP značně dominantní, získává tak pochopitelně učitel pocit snižování své autority a dochází k nepříjemným střetům, kterými jsou často svědky děti.

Je-li naopak příliš dominantní učitel, může to vést k přehnané submisivitě AP, který se pak bojí přímé spolupráce s učitelem, či plnění samostatných kroků při edukaci žáka.

Asistent pedagoga respektuje všechny pedagogy, s nimiž spolupracuje, jako kompetentní osoby, jež jsou zejména zodpovědné za průběh a výsledky výchovy a vzdělávání žáků, říká Kendíková (2016, s. 21).

„Záleží to vždy na učiteli. Prošla jsem prvním i druhým stupněm na základní škole. Na prvním stupni jsem se cítila jako vetřelec. Kolegyně mě braly jako permanentní hospitaci, takovou systematickou inspekci, která nikdy neodejde.“ K tomuto se Lenka navracela v dotazování vícekrát. Popisovala to vždy s úsměvem, ale často s dodatkem nepochopení dané situace. „Kolikrát mi přišlo, že jim ani nedochází, že půlku toho, co říkají a udělají ani nevnímám, páč se věnují svému svěřenci.“

Morávková Vejrovková a kol. (2014, s. 25) vidí jako ideální fakt, kdy AP není ani příliš dominantní ani příliš submisivní. Uvádí, že AP by měl přijmout fakt, že učitel je hlavním koordinátorem hodiny a výuky a měl by být schopen akceptovat jeho názory a rozhodnutí.

Asistentka pedagoga Lenka s rozhořčením hovoří o situacích, kdy ji učitelé na začátku hodiny řeknou, že jí tam nepotřebují, a že to zvládnou sami. *„Já vím, že vy to zvládnete sami,*

ale Pavel to nezvládne!“ Ubezpečuje mě, že dřív často i odešla, ale že teď se už, jak sama tvrdí „nedá“.

Pavlovy školní výsledky se mnohdy liší tak, jak se liší Pavlovi vyučující. Dle Lenčiných slov – *„Bud' mu někdo sedne, nebo ne. Když mu někdo nesedne, nejede přes to vlak.“*

Morávková Vejrovková a kol. (2014, s. 58) uvádí jako jedno z hlavních rizik práce asistenta pedagoga právě odmítání jeho osoby ve třídě a spolupráci s ním. Tímto vzniká napětí, které ovlivňuje sociální klima⁶ třídy.

V jednom z rozhovorů jsem položila doplňující otázku, zda se Lence někdy přihodilo, že by měla v komunikaci s vyučujícím takový problém, který nezvládala vyřešit sama, a pokud ano, jak se zachovala. Asistentka pedagoga Lenka se zahleděla z okna, sáhla do svého stolu a vytáhla zápisník. *„Mám takový notes, my ho i mít musíme. Píšeme si tam všechno, co ten den se svými svěřenci uděláme. Jaké je jejich aktuální emoční rozpoložení, zda jsou na výuku připraveni, jestli splnili domácí přípravu a tak. To máme všichni asistenti stejně. Já si tam ale ještě píšu, takovým menším písmem, jak jsem ten den a výuku s Pavlem zvládla já. Co se nám podařilo, jak na mě reagoval, jak reagoval on na učitele a po předchozích, ne úplně dobrých zkušenostech s některými kolegy, si tam píšu i jejich výroky vůči mně. Minulý rok jsem se dostala do situace, že jsem s jednou z kolegyně skutečně bojovala. Měla tendence mě ponižovat před žáky, shazovat mou pedagogickou odbornost, a dokonce děti štvát proti mně. Často jsem chodila domu sklíčená, jednou jsem to dokonce obřečela. Nejsem typ, který si běží postěžovat do ředitelny nebo do školského poradenského pracoviště. Tak jsem si začala psát. Vždy, když mě z její strany něco ranilo, napsala jsem to. I vůči Pavlovi mi to přišlo vhodnější, často mě její narážky tak vykolejily, že jsem nebyla schopna podat takový výkon, jaký ode mě Pavel potřeboval. Víím, že se ten diář musí dostat ke kontrole jednou za měsíc paní ředitelce. Nemám pocit, že bych žalovala. Přišlo mi to, jako nejlepší způsob řešení problému. Já se tím uklidním, Pavlík ze mě necítí nervozitu, nemusím se osobně konfrontovat s paní učitelkou a zároveň víím, že ta informace, jak se kolegyně chová zle ke svým podřízeným, se dostane tam, kam má.“*

Asistentka pedagoga Lenka mi po rozhovoru nabídla, že se mohu do zápisníku podívat. Byl skutečně veden systematicky, den po dni, hodinu po hodině, s postřehy, které se týkaly Pavla, komunikací s jednotlivými dětmi, které měly význam pro vzdělávání Pavla. Ze

⁶ Subjektivní prožívání všech zúčastněných aktérů v prostoru třídy. Ustálené rysy vnímání a prožívání všech stran na momentálně probíhající situaci.

zápisníku bylo znát, že Lenku časté spory s paní učitelkou trápí. Zmiňovala je každý den. Nechyběly ani kladné postřehy typu „*Dnes mě neseřvala ani jednou.*“

Od asistentky pedagoga Lenky jsem dostala svolení použít úryvky z jejího deníku, ale z pochopitelného důvodu si přála, aby deník nebyl blíže publikován skenováním či focením.

„*Někdy naopak za mnou jednotliví vyučující přijdou s tím, že nějaký žák či žákyně, kteří nemají výukové obtíže, třeba dlouho chyběli, a zda by mohli pracovat společně se mnou a Pavlem, aby si látku doplnili.*“ S úsměvem dodává, že toto velmi oceňuje, že cítí svou potřebnost v kontextu celé třídy. Dle Morávkové Vejrovkové a kol. (2014, s. 61) jsou společné zážitky a sdílení hlavním faktorem při integraci žáka se SVP do kolektivu třídy.

„*Jindy, když se Pavlovi něco nepodaří, nebo něco úplně zvoře, tak se na mě někteří učitelé podívají a řeknou – Vidíš, co zase udělal, jak to zase pohnojil? Koukají na mě a dávají to za vinu mě. On je ten „můj“ a já jsem povinná ho přimět k tomu nejlepšimu.*“

Ve výzkumu respondentka uvádí, že každé ráno probere jednotlivé hodiny s jednotlivými vyučujícími, pohovoří o konkrétní látce, výukových metodách, způsobu vedení a vhodné pomoci u žáka se SVP. „*V ideálním případě stačíme i po jednotlivých hodinách rozebrat průběh výuky, co se podařilo a na co je třeba se ještě zaměřit. To ale kvůli nedostatku času jde málokdy.*“

Odborná literatura i výzkumné šetření se shodují na důležitosti při oznamování momentálního emočního či zdravotního stavu žáka s ADHD ze strany AP učiteli. Právě při diagnóze ADHD je výše uvedené klíčové. Naše respondentka uvádí, že stěžejní je pro ni předem dohodnutá komunikace s učitelem. Udává, že je leckdy důležitější než komunikace se žákem samotným.

V rámci edukace žáka s ADHD je na místě, aby mu bylo ukázáno, že chybovat mohou i dospělí. Že chybování je prostě lidské. Získají tím pocit, že oni nejsou těmi nejhoršími, kterým se chyby dějí denně, celý život.

I na Pavlovi je vidět jistá úleva, když asistentka Lenka udělá nějakou chybu. Rozhodně se v tuto chvíli nejedná o škodolibost. Je prostě rád, že „v tom“ není sám.

„*Když pochybím sama, vidím na Pavlovi, že vyloženě vyčkává, až uznám svou chybu a čeká, zda se dokážu omluvit. Domnívám se, že pedagog či asistent pedagoga by měl umět uznat své chyby a umět se za ně omluvit. Pokud vyžadují omluvy za chyby od svých žáků, musí s tím začít u sebe. Nejinak je to u Pavla.*“ S asistentkou pedagoga Lenkou se snažíme být vzorem, který chybuje a zároveň se umí za své chyby omluvit.

Učitel by měl aktivně vstupovat do práce, kterou AP a žák společně vykonávají. Je potřeba, aby žák neměl pocit vyčleněnosti, ale zároveň, aby neměl pocit, že je na něj

dohlíženo pouze asistentem pedagoga. Pro AP Lenku to znamená, že „řada učitelů si myslí, že pokud jsem u Pavla já, oni už vlastně nic nemusí. Často ho za celou hodinu neosloví, nevyvolají. Vždycky ocením, když v průběhu práce přijdou, navedou nás, jak dál pracovat nebo jen zkontrolují práci, kterou Pája doposud odvedl.“

„Někdy chybují sami učitelé. Vědí, že je dítě dyslektik či dysgrafik, začnou diktovat diktát, dítě se ztratí a je zle. Někdy zase dyslektikovi přinesou ručně psanou písemku, ve které se skoro ani já nevyznám. To by jich ubylo, kdyby to napsali na počítači a vytiskli.“ K této myšlence se asistentka pedagoga Lenka vrací vícekrát, rozhořčeně gestikuluje a nechápavě kroutí hlavou. „Stane se mi, že si učitel stoupne před třídu a řekne o mém svěřenci, že to opět nezvládl, poukáže na jeho pomalé pracovní tempo a zdůrazní jeho osobní neschopnost. To poté šílím a jsem úplně běsná.“ Tento okamžik v průběhu celého dotazování rozhořčil Lenku naprosto nejvíce. Ve tváři byla červená, zrychleně dýchla, pletla se jí slova.

Z pozice třídní učitelky, která zná Pavla už šestým rokem, si mohu dovolit tvrdit, že Pavel má kázeňské obtíže pouze s některými kolegy – vyučujícími. Jedná se především o situace, kdy nejsou nastaveny v dostatečné míře výše zmíněné mantinely, které musí Pavel respektovat. Osobně jsem se nedostala nikdy do situace, kdy bych musela s Pavlem řešit nějakou konfrontaci. Velmi kladně reaguje na konkrétní vysvětlení požadavku, klidnou a rozvážnou mluvu, která pokud je potřeba, je vedena důrazným, někdy zvýšeným hlasem. Někteří kolegové bohužel reagují křikem a vyhrůžkami, které Pavel není schopen vstřebat a poté, z pochopitelných důvodů, reaguje neadekvátně.

Šauerová, Špačková, Nechlebová (2012, s. 21) píše, že dlouhotrvající neúspěšnost negativně ovlivňuje postoje spolužáků k dětem se SPU a přispívá tak k jejich nevýhodné pozici ve třídním kolektivu. „Učitel by měl být ten, kdo ten kolektiv stmeluje a zahlučuje nedostatky svých žáků, nikoli je ještě vysouvá na povrch a poukazuje na ně“, dodává asistentka pedagoga Lenka.

Komunikace mezi AP a učitelem by měla probíhat tak, aby nerušila okolí, tudíž tichou mluvou, konkrétně a stručně. Respondentka uvádí, že se osvědčuje zdůraznění typu „*Ted' budeme pracovat všichni společně.*“ Vysvětluje, že žáci se SVP jsou rádi, že mohou vykonávat ve stejnou dobu stejnou věc, jako jejich spolužáci.

Komunikovat lze i neverbálně, očima, gesty, posunky či mimikou. Je na každé dvojici, jak si předem pravidla komunikace stanoví.

S asistentkou pedagoga Lenkou jsme domluvené na komunikaci, která se shoduje mimikou, gesty i obsahem sdělení. Pokud u Pavla nejsme skutečně důsledné, stává se nám, že si obsah sdělení vyloží jinak, než si přejeme. Je třeba dbát na výraz v obličeji, který odpovídá

tomu, co Pavlovi říká vyučující. Tedy pokud mu něco vytýká a potřebuje, aby si to vzal k srdci a příště už to neudělal, nemůže se u tohoto sdělení na něj usmívat.

U Pavla se mi velmi osvědčila věta „*Mrzí mě, že jsi to udělal...*“ Umí vycítit, že se mě osobně jeho konání dotklo. Na toto sdělení nereagoval nikdy vznětlivě ani vzdorovitě. Tuto větu jsem naučila používat i asistentku Lenku, zhruba po půl ročním působení u Pavla, když jsem měla jistotu, že už jí vnímá jako svou „součást“. I u Lenky se výše zmiňovaná věta osvědčila.

Náš výzkum rovněž poukazuje, že každá komunikace se odvíjí od osobního vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga.

„*Jiný učitel, jiná komunikace, s každým z vyučujících komunikuji jinak.*“ Přiznává, že pokud osobní vztah mezi nimi není dobrý, musí vynaložit nemalé úsilí, aby její svěřenec nic nepoznal. „*Někdy mi vyučující říkají, že děti rozmazluju, že se jim moc věnuju. Ale já si myslím, že jsem placená od toho, že se jim věnuju.*“ V tento moment se asistentka pedagoga Lenka skutečně ze srdce směje. Tyto momenty vždy usnadňují další chvíle dotazování, Lenka hovoří uvolněně a chvílemi se situace jeví jako normální rozhovor, nikoli cílené dotazování.

Jednou z možností komunikace je společná spolupráce na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP) žáka se SVP. Asistent by měl mít právo zasahovat při vytváření tohoto důležitého dokumentu. Patří bezesporu k osobám, které znají žáka nejlépe, orientují se v konkrétních metodách, které žákům při edukaci nejvíce pomáhají. Při této spolupráci si mohou vyměnit cenné zkušenosti o žákovi. „*Na prvním stupni se mi nikdy nestalo, že by mě k tvoření IVP pozvali a mohla jsem se k tomu nějak vyjádřit.*“ „*Bylo úplně jedno, jestli to bylo dítě s autismem či SPU, IVP bylo vytvořeno a mě poté ukázáno v hotovém provedení.*“ Dále popisuje, že se jí toto velmi dotýkalo, poněvadž cítila potřebu do takto důležitého pedagogického dokumentu zasáhnout.

Od šesté třídy, kdy asistentka pedagoga Lenka s Pavlem pracuje, vítám v plné míře její spoluúčast při utváření IVP pro Pavla. Z pohledu třídní učitelky neexistuje nikdo, kdo by s Pavlem trávil tolik času jako Lenka. Ani babička, ani třídní učitelka mu nejsme tolik hodin po boku jako právě ona. Ohledně výuky je to právě Lenka, která ho vede, hledá cesty, jak ho vést, za tyto cesty si jistou měrou odpovídá a svou snahou tyto cesty dovádí k tomu nejlepšímu pro Pavla samotného. Můžeme se domnívat, že je to právě asistentka pedagoga Lenka, která by měla z velké části Pavlovo IVP tvořit a třídní učitelka jí pouze sekundovat.

Výzkumná šetření dlouhodobě poukazují na to, že vztah mezi AP a učitelem je klíčovým prvkem, který ovlivňuje edukační proces žáka. Sociální klima a pozitivní nálada na pracovišti – ve třídě jsou nastaveným zrcadlem vztahu mezi pedagogickými pracovníky.

Pokud má AP vykonávat svou práci co nejlépe, musí cítit respekt k učiteli, ale zároveň být respektován. Děti velmi často narušené vztahy dospělých vycítí a umí tyto vyhrocené situace využít ke svému prospěchu, bohužel ne k tomu výchovnému.

Pavel velmi lehce vycítí, že se „něco děje“ a je schopen s naprostou přesností najít moment, kdy je pedagog či asistentka pedagoga Lenka tzv. vyvedená z míry. Tyto chvíle využije k vyrušování či úplné ztrátě pozornosti. Její návrat pak zabere Lence několik dalších minut, které pak Pavlovi ve výuce chybí.

Role asistenta pedagoga je stěžejní při edukaci žáků se SVP. Jeho náplní práce je pomáhat vyučujícímu v hodině, která povede k maximálnímu rozvoji edukovaného žáka.

Není sokem či hospitací v hodině, ale někým kdo usnadňuje nelehkou cestu vzděláváním někomu, kdo to potřebuje. Takto by na něj mělo být také pohlíženo.

12 KOMUNIKACE MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA A ZÁKONNÝM ZÁSTUPCEM

Žáci se SVP mají často problém se zpracováním informací. Je třeba nalézt cestu, jak efektivně informovat rodinu o průběhu a výsledcích vzdělávacího procesu žáka, uvádí Kendíková (2016, s. 51).

Dítě se SVP je součástí kolektivu třídy, celé školy i své rodiny. Pokud má být výchova efektivní, je potřeba, aby všechny strany volily stejnou výchovnou strategii, výchovné postupy a aby stanovená pravidla byla respektována stejně tak ve škole, jako doma.

Pro všechny rodiče bývá obtížné vyrovnat se situací, kdy jejich potomek má diagnostikovanou poruchou učení. V každém případě to znamená větší časovou dotaci při přípravách do výuky, větší míru tolerance a trpělivosti a umění vyrovnat se s neúspěchem.

V našem výzkumném šetření se s těmito výše zmiňovanými aspekty musí vyrovnávat babička Pavla. Jí byl Pavel v roce 2010 soudním rozhodnutím svěřen do péče. Babička je momentálně ve starobním důchodu a přivydělává si jako pomocná síla v kuchyni.

Babička dochází s naprostou pravidelností na všechny rodičovské a konzultační schůzky, které se týkají Pavla. Když jsem ji poprvé jako třídní učitelka žádala o informovaný souhlas k napsání diplomové práce, ve které její vnuk bude figurovat, bez váhání odpověděla. *„Hlavně to tam, paní učitelko napište všechno. To, jak mě zlobí, pořád diskutuje, je drzý a ve škole, že mu to teď nejde. Paní učitelko, je to s ním teď hrozný.“* Pavlova babička mě vždy v průběhu komunikace několikrát osloví, když si potřebuje postěžovat na svého vnuka, zmíní oslovení „paní učitelko“ ve větě třeba i třikrát.

Z pohledu třídní učitelky musím přiznat, že za svou desetiletou praxi jsem nikdy nepoznala rodiče – zákonného zástupce, jako je Pavlova babička. Nechyběla nikdy na žádných schůzkách, v plné míře se snaží využívat služeb školního poradenského pracoviště, a dokonce dochází za všemi vyučujícími.

„Víte, on je ve škole asi jinej, tady je hodnej, ale doma paní učitelko, přijde domu, hodí tašku do rohu, než mi řekne, co bylo ve škole, je s koloběžkou venku, já vůbec nevím, co s tím. Ptám se ho, co má za úkoly, vždycky mi řekne, že nic. Ptám se, co paní asistentka, nic. Ale kdyby vás zlobil, máte ode mě povolení jednu mu jí šoupnout.“

Babička působí velmi energicky a silně, má zájem o Pavlovo učení a celkový vývoj. Sama jí kolikrát opakuji, že mě její energie nabíjí. Pavlova babička dochází, zdá se, také pro to, aby se vypovídala. Starosti a péče dítě s ADHD je velmi náročná pro biologické rodiče produktivního věku, natož pro babičku, která si chlapce i jeho starší sestru vzala do péče, aby

jim nabídla co možná nejlepší život – dětství. Pavlova babička přišla tragickou shodou náhod o svého manžela, Pavel o svého milovaného dědečka. Velmi často výše zmíněné rodinné problémy probírá na konzultacích, které škola nabízí.

Konzultace s asistentkou pedagoga Lenkou probíhají jednou týdně, dále pak na každých konzultačních hodinách, které se konají jednou měsíčně, vždy první úterý v měsíci. Veškeré informace jsou zapisovány do notýsku, který má Pavel u sebe. Spolupráci vedenou v notýsku nechávám v naprosté režii asistentky pedagoga Lenky a babičky Anny. Obě spolu perfektně vycházejí a jak se obě vyjadřují, jsou na „společné vlně.“

„Tak strašně pomáhá, když jsou rodiče, nebo babičky normální a dá se s nimi vyjít. Někdy mám pocit, že si o mě myslí, že mám jejich dítě trápit, ne mu pomáhat. S Pavlovo babičkou se shodneme na všem, uvědomuje si, že jsem tu pro Pavla a chci pro něj to nejlepší, tak jako ona.“

Morávková, Vejrochová a kol. (2015, s. 64) píší, že převážná část rodičů si uvědomuje přínos pozice asistenta pedagoga u svého dítěte se SVP.

V rámci konzultačních hodin a rodičovských schůzek je snaha setkávat vždy společně ve složení Pavel, AP Lenka, babička a třídní učitelka Pavla. Tato společná komunikace se doposud jevila jako nejefektivnější. Nikdo nic před nikým netají, všichni všechno říkají na rovinu. Na konci jednání shrnu, jakožto třídní učitelka, celé jednání, zopakují hlavní probrané myšlenky a společnými silami se dohodneme na závěru. Snažím se závěr nejprve formulovat svými slovy, poté se ujistím, že Pavel rozuměl všemu zmíněnému a dávám na zvážení, zda je to takto dobře.

Pavel si zpočátku na tento druh společných schůzek nemohl zvyknout, věděl, že touto cestou už nebude moci řadu věcí obejít, či je přetvořit tak, aby se babička nedozvěděla pravou podstatu věci. Časem se ale sám vyjadřuje k tomu, že to tak má rád. Že mu vyhovuje to, že se může do společné konverzace zapojit a vlastně se tak podílet na rozhodování o něm samotném. Babička toto kvituje s obrovským nadšením. *„Dozvím se vše z první ruky, nemůže mi zase lhát nebo to úplně přetvořit k obrazu svému.“*

Asistentka pedagoga Lenka tuto spolupráci oceňuje pro způsob, jakým je vedena a pro svou efektivitu. *„Je skvělé, že nemusím po jednání s babičkou běžet za třídní učitelkou s tím, co babička říkala a co Pavel na to, a jak to všechno vlastně vyřešit. Mám to všechno hezky pohromadě.“*

Kendíková (2016, s. 51) uvádí, že fungující, pravdivá a pravidelná komunikace mezi asistentem pedagoga, který rodičům předává informace s uvědoměním třídního učitele či

dalších pedagogických pracovníků školy, a zákonnými zástupci je velmi důležitým momentem ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jako v každé jiné komunikaci, tak i v komunikaci mezi AP, žákem, zákonným zástupcem a učitelem, je stěžejní zapojení všech zúčastněných stran. Je třeba všem stranám vysvětlit, jak důležitá je komunikace a předávání si informací.

Morávková, Vejrochová a kol. (2015, s. 62) zmiňují, že vztah a komunikace mezi AP a zákonnými zástupci nejsou v právních dokumentech jasně stanoveny. Je tedy na každé z jednotlivých stran, s jakou mírou odpovědnosti bude ke komunikaci přistupovat.

Asistentka pedagoga Lenka se ke spolupráci se zákonnými zástupci vyjadřuje takto. *„Je to vždy o rodičích, většina nás bere jako skutečnou pomoc svému dítěti, jiní mají pocit, že s námi musí bojovat. Nejednou se mi stalo, že mi rodiče byli schopni i předhodit moji jakousi podřadnou profesi ve škole. Myslím si, že v takových situacích dochází k tomu, že svoje názory přenášejí na své ratolesti a my tím pak ztrácíme autoritu, kterou pro výkon své profese bezesporu nutně potřebujeme.“*

Je potřeba podobným sporům předcházet. Spolupráce se školním poradenským pracovištěm nabízí osvětu, jak komunikovat a spolupracovat se zákonnými zástupci. Speciální pedagožka a školní psycholožka učí naše asistenty, co jsou jejich kompetence, na co mají nárok a na co už je třeba spolupráce s vyučujícími. Poukazuje na konkrétní nebezpečí, která mohou vzejít z příliš osobního vztahu mezi AP a zákonnými zástupci, tvrdí Wise (2016).

„Mě se spíš stává, že si hodně zvyknu na to dítě, ani ne tak na jeho rodinu, jako právě na něj. S tímhle je potřeba pracovat skutečně hned od začátku, když je to pak rozjetý, nejde s tím toho moc dělat a značně to narušuje chod výuky. Získávala jsem pocit, že je to mé vlastní dítě a dle toho jsem s ním jednala. To pedagogické fakt nebylo.“

Asistentka pedagoga Lenka přiznává, že se jí toto stávalo pouze ze začátku její profese a že právě školní poradenské zařízení jí v tom moc pomohlo. Dnes se dle jejích slov cítí jistá v „kramflecích“ a nemá problém poradit nově příchozím kolegyním.

Výzkumné šetření nám prokázalo, že nejdůležitějším v komunikaci mezi AP – ZZ – učitelem je:

Hlídaní hranic vztahu AP a ZZ.

Zásada zapojení pedagogů a třídního učitelky.

Odborná pomoc ŠPP při řešení situací, se kterým si AP nedovede poradit sám.

13 ČINNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA PŘI PODPOŘE ŽÁKŮ

Asistent pedagoga je stěžejním článkem při celkovém rozvoji a edukaci žáka se SVP. V rámci výukové hodiny by měl být poradcem, pomocníkem, ale nikoli tím, kdo přebere veškerou iniciativu ve výchovném procesu. Je třeba, aby žák cítil v asistentovi pedagoga podporu a jistotu, že na vykonávanou práci není sám.

Kendíková (2016, s. 62) píše, že základní náplní práce AP je individuální práce se žákem, ve formě dohledu, verbální podpory, dovysvětlování, poskytnutí vizuální opory a pomoc při přípravě pomůcek a materiálů.

Velmi důležité je znát hranice mezi dopomocí a vykonáváním práce za žáka samotného. Je třeba vést žáka k samostatnosti a učit se adekvátně orientovat ve výukových jednotkách. Naučit se ve správnou chvíli zeptat, či se jen ujistit, že vykonávaná práce se ubírá správným směrem.

Z výzkumu se jako nejdůležitější jeví primární usměrnění pozornosti žáka. Respondenti zdůraznili, že nejdůležitější aspekt pro zvládnutí vyučovací hodiny je správně koncentrovaná pozornost hned od začátku hodiny.

„Před každou hodinou rozebíral propisku, poté ji celou věčnost skládal dohromady, než se nám podařilo toto odbourat, ztratili jsme až jednu třetinu probíraného učiva.“

Dle Šauerové (2012, s. 38) působí děti s ADHD dojmem permanentního se vrtění, neklidu, jejich pohyby jsou těkavé, chaotické a neúčelné. Neustále opouštějí své místo, a to i tehdy, je-li to v danou chvíli nevhodné.

Výzkum ukazuje, že usměrnění pozornosti žáka může být z části ovlivněno uspořádáním věcí kolem žáka samotného. Věci, které mají řád a své místo jsou důležitým činitelem při celkovém rozvoji a vzdělávání dětí s ADHD.

„Před každou hodinou jsme si vyčlenili chvíli na uspořádání věcí na místě. Své místo měl penál, učebnice a sešity. Věci v penálu musely být až do signálu zavřeny. Tím nedocházelo k permanentnímu si hraní s propiskou. Navíc často trávil čas právě samotným uspořádáním věcí, na propisku tak už nezbyl čas“, uvádí asistentka pedagoga Lenka.

Slowík (2007, s. 132) uvádí, že základním předpokladem úspěchu při výchově dětí s ADHD je právě ono zklidnění a zachování pravidelnosti chodu věcí.

Z výše uvedeného vyplývá, že respondenti výzkumu i zmiňované zdroje odborné literatury se shodují na tom, že usměrnění pozornosti žáka s ADHD je klíčovým faktorem při jeho edukaci.

Riefová (2010, s. 58) upozorňuje na fakt, že děti s ADHD kvůli své nepozornosti a zapomnětlivosti často nedostatečně zaznamenávají zadané domácí úkoly od vyučujících. Jako prevenci tohoto nabádá k používání zápisníků, kam si děti jednotlivé povinnosti zapisují. Poukazuje na důležitost opakované kontroly ze strany pedagogů, že k zápisu skutečně došlo, a to ve správném znění. K tomu asistentka pedagoga Lenka dodává, že *„Pavel má malý sešit, kam zapisujeme vše, co je potřeba. Jeden má pouze pro mou komunikaci s babičkou a jeden pouze na školní záležitosti. Sem píšeme úkoly, nové pomůcky, které je potřeba koupit a tak. Vše si ale píše sám, já jen diktuju a kontroluju.“*

Dle Pešatové (2012, s. 48) pečlivé strukturování, monitorování a kontrolování učebního procesu zlepšuje učební výsledky těchto žáků. Odborná literatura i naši respondenti se shodují na skutečnosti, že zápis domácích povinností a zpětná kontrola správnosti zápisu, jsou důležitou součástí vzdělávacího procesu žáků s ADHD.

„Pavlík má takový pracovní sešit na češtinu, který je koncipován pro žáky s ADHD a dyslexií, tedy přesně pro něj. Jsou v něm tučně zvýrazněna slova, stěžejního významu, doplňovací diktáty, aby žákova pozornost byla zaměřena pouze na gramatický jev, který má být hodnocen. Pavlík si v něm plní i své domácí úkoly, i samostatnou práci ve výuce. Jsou tam i hezké krátké texty, ve kterých může Pavlík číst.“ Janett (2013, s. 84) považuje za důležité, aby u dětí s ADHD byl při čtení používán ukazováček, který představuje důležitou a jednoduchou pomůcku pro udržení koncentrace.

Kendíková (2016, s. 45) uvádí, že asistenti pedagoga při své práci se žáky se SVP používají kompenzační pomůcky na podporu při jejich vzdělávání.

Právě kvůli neudržení pozornosti žáci s ADHD často chybují, dostatečně se nesoustředí a nejsou schopni porozumět zadané práci. Právě v těchto chvílích je potřeba jim jednotlivé informace zopakovat, ukázat v učebnici na konkrétní cvičení, či jen přivést žáka zpět ke koncentraci, píše Riefová (2010, s. 49).

„Často se nám stává, že uprostřed plnění úkolu přestane pracovat, jako by zapomněl, co vlastně píše. Přestane s prací a podívá se na mě. Já v tuto chvíli jen nahlédnu do jeho sešitu, položím mu ruku na rameno a řeknu – Vedeš si správně, jen tak dál. Nebo- Tady by ses měl zamyslet znovu, zkus to jinak... „Potřebuje se prostě jen ujistit, že opět nedělá něco špatně.“

V rozhovorech mě asistentka pedagoga Lenka ujišťuje, že vždy od svých svěřenců očekávala, že budou na test připraveni. Jak sama říká, že do toho dají „to svoje.“ *„Jenomže on mi Pavel do toho to svoje vždycky taky nedá, prostě se nepřipraví nebo na to úplně zapomene a pak u testu selže. Ale není to on, kdo se cítí provinile, tak se cítím já. Mám pocit, že to bylo*

moje selhání, že to moje dítě, které mám já na starost, selhalo, protože já ho nedokázala připravit.“ Dodává, že se cítí vina především v očích učitelů. „Prostě cítím, že jsem selhala já.“

Asistentka pedagoga Lenka upozorňuje na fakt, že se nezřídka stává, že má Pavel tendence přenášet na ní zodpovědnost za svou práci. *„Když třeba chybím, jsem nemocná, první, co mi ráno řekne – Kde jste byla? Vždyť my jsme psali test a Vy jste tu nebyla!“* Lenka se snaží vysvětlit, že to není ze strany Pavla jen řečnická otázka, ale že skutečně vyžaduje odpověď, ve které chce vysvětlit, kde byla, když on ji tu potřeboval. *„Musím přiznat, že když zmínil poprvé větu, že mě potřebuje, skoro mě to až dojalo, zároveň jsem si ale nebyla jistá tím, zda to je dobře nebo ne?“*

Na počátku spolupráce Pavla a Lenky docházelo k situacím, kdy Pavel na oko předstíral neporozumění zadání. Asistentka pedagoga Lenka ve snaze pomoci mu často zacházela do takových detailů, které už byly vlastním řešením úlohy. Jeho předstírání však Lenka brzy odhalila a dle toho svou dopomoc při plnění úloh pozměnila.

Pavel velmi špatně zvládá situace, kdy sám nepochopí výklad učiva. Po jednom selhání v hodině se dá situace ještě ukočírovat, pokud ale k pochybení dojde víckrát během jedné hodiny, zatvrdí se a další spolupráce je téměř nemožná. Naopak, málokterý žák dokáže tak upřímně a otevřeně dát najevo radost z porozumění nové skutečnosti.

Při výkladu se jako učitelka pohledem často uchylují k Pavlovi a dle výrazu ve tváři rozpoznávám, zda výkladu rozumí či nikoliv. Dle toho dál spolupracuji s paní asistentkou, která tempo zpomalí a látku znovu vyloží. Pokud se mé oči nestačí vrátit k Pavlovi včas, zvukovou reakci přeslechnout nelze. V případě pochopení látky se jedná o hlasitý radostný jásot, v případě nepochopení o troušení nelibých poznámek.

„Kolikrát ho musím i několik minut uklidňovat, než se mi hodí do normálu. Je úplně jedno, jestli má obrovskou radost z úspěchu nebo jestli je zoufalý z toho, že něco nezvládl. Pokaždé ho to vykolejí. Ty emoce mu tam prostě lítají. V začátcích mi vadilo, že s Pavlem ztratíme těch pár minut z výuky uklidňováním. Pak si ale vždycky řeknu, že když pojedeme dál a on bude takhle roztěkaný, stejně mu z toho v hlavě nic nezůstane. Navíc se snažím mu tak trochu i upevňovat to jeho nakráplý sebevědomí. Takže mě se tenhle postup maximálně osvědčil.“

U dětí s ADHD převládá nízké sebevědomí. Často jsou terčem posměchu svých vrstevníků, setkávají se s nepochopením u pedagogů, právě pro svou roztěkanost a hyperaktivitu. Toto je důvod k permanentnímu strachu z jejich osobního selhání. Riefová (2010, s. 32) jako jednu z alternativ pozitivního posilování nabízí variantu pochval a uznání.

Rovněž výsada plnění třídní služby se jeví jako velmi efektivní. „*Vždycky se snažím najít něco, za co ho pochválím. Někdy opravdu hledám jen maličkost, malou činnost, aktivitu, která se mu povedla. Prostě ho jednou za den pochválím vždycky. Kdyby nebylo za co, určitě bych mu něco vymyslela bokem, aby to mohl správně splnit*“, směje se asistentka pedagoga Lenka.

Respondentka Lenka se v rozhovorech zmínila, že s Pavlem zkouší během pracovních činností vytvářet různé výrobky. „*Zkoušíme dělat malé modely robotů, přáníčka, jmenovky. Snažím se rozvíjet nejen jeho motoriku, ale i jeho kreativitu, poněvadž si myslím, že jí v sobě má schovanou.*“ Maisel (2002, s. 9) píše, že jedině lidé kreativní, kteří na své kreativitě pracují, umí snáze řešit i své problémy v každodenním životě.

Z výzkumu i z odborné literatury plyne, že důležité je pozitivní motivování a utužování sebevědomí žáka a posilování kreativity jako prevence pesimismu. Podpora v jeho rozhodování je postavena na důslednosti a odborném vedení.

Pešatová (2012, s. 50) dále uvádí, že při jednání s dětmi s ADHD je třeba dbát na laskavost, klid, trpělivost a důslednost. Jako rozhodující rovněž zmiňuje posilování sebevědomí dítěte.

U Pavla velmi často dochází k bezdůvodným změnám nálad. Lenka popisuje, že Pavel někdy přijde ve špatném rozpoložení už z domova, tuhle situaci lze ustát mnohem snadněji, než situaci, kdy přijde rozhozený ze školy a babička musí jeho náladu řešit doma sama. Pokud přijde ve špatném rozpoložení již ráno, trvá obvykle do velké přestávky, než se jeho chování ustálí a Pavel se zklidní. Po ranní rozmluvě s asistentkou Lenkou a popovídáním si se spolužáky je vše v pořádku. Bohužel první dvě hodiny v tomto případě patří mezi ty méně úspěšné. V takových chvílích se pokoušíme Pavla nezkoušet a výuku směrem k němu usnadnit, jak jen to je možné.

Opačná situace nastává v momentu, kdy přijde rozhozený ze školy domů. V takových chvílích, dle babiččina vyprávění, bývá drzý, má sklony k agresivnímu jednání a povětšinou „utíká“ ven na koloběžku. Zpátky se dle babičky slov vrací *vyklidněný*.

Mezi situace, které umí Pavla ve škole rozhodit, patří „výstup“ s učiteli, více špatných známek v průběhu jednoho dne (s jednou se obvykle vypořádává dobře), ale především hádka s některým ze spolužáků. K hádkám dochází naštěstí zcela minimálně, asistentka Lenka se jim snaží předcházet. Vzhledem k oblíbenosti Pavla v kolektivu, si můžeme dovolit tvrdit, že je plně a úspěšně integrován do třídního kolektivu.

Kendíková (2016, s. 73) upozorňuje, že je důležité znát rodinnou i zdravotní anamnézu svěřence AP, jedině tak lze pak chápat určité rysy a styly jeho chování a lze se tak

lépe vcítit do jeho pocitů. Tímto přístupem můžeme lépe porozumět chybám, které žák dělá a vyvarovat se chyb vlastních v přístupu k dítěti s ADHD.

V rozhovorech se asistentka pedagoga Lenka často vrací ke svým dvěma dcerám. Má tendence komparovat své dcery a Pavla. *„Já si neumím představit, že by moje holky donesly domu takovou známku, jako Pavel, nebo že by mi řekly, že neví, co mají za úkol.“* Přiznává, že se člověk na své vlastní děti dívá mnohem kritičtěji než na děti cizí. Opakovaně zdůrazňuje, že jí svěřené děti v průběhu její pedagogické praxe srovnávaly s maminkou. *„Vy jste taková naše maminka, ale hodnější, vy nám víc rozumíte.“* Toto pronáší s nejistým, ostýchavým výrazem. *„Víš, já jsem taky máma, a kdyby moje holky někomu takhle říkaly ve škole, fakt by mě to bolelo. Já se vlastně s Pavlem také učím, samu sebe. Říkám si, jak asi budou v jeho věku reagovat holky (dcery respondentky Lenky jsou mladší než Pavel), jestli jejich reakce budou také někdy tak přehnané, jestli budou tak vzteklé, jako on.“*

Kendíková (2016, s. 62) ve své publikaci uvádí, že jednou z nejčastějších činností asistenta pedagoga při dopomoci u žáka se SPU je orientace v prostoru a čase. Rovněž respondentka Lenka udává, že stěžejní bývá uspořádat si nejzákladnější věci. *„Ráno, ještě před začátkem výuky, si prohlédneme rozvrh, abychom věděli, kam půjdeme a především kdy. Někdy, když třeba chybím, mi Pavel přiznává, že šel na češtinu o hodinu dřív nebo že si místo výtvarky připravil občanskou nauku.“*

Carter (2014, s. 45) poukazuje na fakt, že dětem s poruchou pozornosti prospívá předvídatelnost a pravidelnost věcí. Přechody, především ty neplánované, děti s ADHD špatně zvládají právě kvůli nutnosti myšlenkového posunu. Lenka k tomu dodává *„Vždycky, když se třída někam přesouvá, ať už na tělocvik nebo třeba do dílen, jdu s nimi. Oni jsou jak potrhlí všichni a Pavel dvojnásob. Minimálně jednou se za přesun vracíme pro nějakou zapomenutou věc.“* Janett (2013, s. 56) píše, že pro děti s ADHD je každá změna místa či přesun na jiné místo velmi stresující a často ho vnímají jako nebezpečí. Lenka upozorňuje na to, že se Pavel vyděšený necítí. *„Když se poprvé přesouvali někam sami, bála jsem se víc já, než on. Pája je akorát vždycky jak utržený ze řetězu, je ho všude slyšet, do všech strká, no je to o ústa, kolikrát.“*

Sumarizace podpůrných činností AP:

1. Komunikace mezi žákem a pedagogem.
2. Zápis textu, pakliže žák není schopen zapsat sám.
3. Vysvětlení nepochopeného výkladu.
4. Pomoc při vedení záznamů a zápisů.

5. Používání reedukačních pomůcek.
6. Rozvoj sociálních návyků.
7. Úprava pracovního místa.
8. Sledování forem rizikového chování.
9. Psychická podpora.
10. Začleňování dítěte do kolektivu.

Na výše uvedených bodech se shoduje kolektiv autorů *Spolupráce asistenta pedagoga – Metodika* i výzkum této diplomové práce.

14 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO PRACOVISTĚ

Asistenti pedagoga by měli mít pro svou specifickou práci ve škole vytvořen servis, který bude ve svém důsledku napomáhat ke zvyšování jejich odborných kompetencí, a také napomůže vytvořit komfortní prostředí pro sdílení pracovních situací asistentů pedagoga (Mrázková, Kucharská a kol. 2014, s. 27).

Tímto servisem je myšleno školní poradenské pracoviště (dále v této jen ŠPP), neboli tým odborných pracovníků – speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce a metodik prevence. Náplní práce ŠPP je poradenská a depistážní činnost, koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga, diagnostika a intervence žáků se SVP, spolupráce na tvorbě IVP. Dle Mrázkové, Kucharské a kol. (2014, s. 23) je cílem ŠPP iniciace aktivit vedoucích ke zlepšení sociálního klimatu školy. Posílení vztahových subjektů ve škole, rozšíření primární prevence a zkvalitnění péče o žáky se SVP.

V průběhu vedení rozhovorů s asistentkou pedagoga Lenkou se spolupráce se ŠPP jevila tematicky jako velmi důležitá. Zmiňována byla jak z Lenčiných zkušeností z minulosti, tak z pohledu aktuální spolupráce při vzdělávání Pavla. Spolupráci se ŠPP vidí Lenka

v odborné poradenství a vedení, supervizi a pomoc při řešení konkrétních situací s Pavlem.

„Máme u nás skvělý tým ŠPP. Já osobně nejčastěji spolupracuji s paní psycholožkou a speciální pedagožkou. Obě dvě jsou naprosto skvělé, jak po stránce lidské, tak po stránce odborné“, uvádí v rozhovoru asistentka Lenka.

V rozhovorech asistentka pedagoga Lenka vzpomíná na doby, kdy působila na prvním stupni a docházela se svými svěřenci na „individuální nápravy“⁷ do ŠPP. Několikrát zmiňuje fakt, že právě na individuálních reedukacích se učila, jak samostatně s žáky se SVP pracovat, jaké pomůcky při vyučování volit.

„V začátcích jsem jen seděla a dívala jsem se, jak holky školní psycholožka a speciální pedagožka s dětmi pracují. Měly pokaždé připravené nové aktivity a způsoby práce. Na dětech bylo vidět, že je to moc baví a užívají si to.“

Ukazuje mi jeden z dalších svých deníků, do kterých si zaznamenávala způsoby jednotlivých reedukací. *„Byla to taková moje učebnice, děti se učily ve ŠPP a na výuce, já ze*

⁷ Individuální výukové hodiny, které doporučí PPP. Jedná se pouze o konkrétní výukové předměty, u kterých hrozí selhání žáka. Nápravy jsou vedeny specialistou, převážně speciálním pedagogem nebo pedagogem, který má vystudovaný daný předmět a dlouholetou praxi. (Mrázková, Kucharská 2014, s. 37)

svého deníčku.“ Dle Zelinkové (2009, s. 75) je reedukace individuální proces, který je utvářen každému jedinci na míru, dle jeho aktuálního vývoje.

„V průběhu dalších náprav jsem se pomalu do práce zapojovala i já. Speciální pedagožka mi vždy předem objasnila, na co budou konkrétní části náprav zaměřeny a jaký bude konkrétní cíl výukového bloku, dle toho jsem pak bývávala individuálně zapojená do spolupráce.“

Dá se říci, že s nacvičenými konkrétními postupy jsem k Pavlovi už přišla, pouze jsme mu je pak dotvářeli na míru, aby byly co nejefektivnější.

Zelinková ve své publikaci (2009, s. 200, 201) zdůrazňuje jako základní postupy při práci se žáky s ADHD – pozitivní posilování spolu s mírnými tresty, častá zpětná vazba, instrukce a pokyny, jednoduché a splnitelné úkoly, stanovení konkrétních mantinelů v chování a vystupování a respektování stylu učení.

Odborná literatura a pohled asistentky pedagoga Lenky s Pavlem se tedy nejvíce shoduje na důležitosti zpětné vazby v průběhu výuky.

„Když jsem působila na prvním stupni, chodila jsem do ŠPP se svými svěřenci především na zmiňované nápravy. S Pavlem je to jiné. Na druhém stupni se už nápravy nedělají. Chodím si tam především pro konkrétní rady, které se spíše než výuky týkají kázeňských věcí. Ať už to jsou nepřiměřené reakce k vyučujícím nebo k ostatním žákům.“ Asistentka pedagoga Lenka dodává, že toto jsou právě momenty, kdy si chodí sama pro radu do ŠPP

„Šlak by mě trefil, když někteří vyučující ví, co má Pavel za diagnózu, stoupnou si nad něj a křičí tak, že to deptá mě samotnou, neumím si představit, co se odehrává v něm. Někteří to s ním prostě neumí a hrozně se diví, že je na ně pak drzý a nespolupracuje.“

Tyto momenty asistentka pedagoga Lenka popisuje s neskryvaným rozhořčením nad spoluprací s ostatními kolegy.

„Nevnímám to tak, že jdu ke svému vedení řešit pracovní nesrovnalosti, jdu vlastně na kávu ke svým přítelkyním, což shledávám jako obří bonus ve své profesi. Neumím si představit školy, kde ŠPP není zřízeno... často ten den je tak těžký, že sama nevíš, co s ním. Potřebuješ si odpočinout, ale zároveň se odborně vypovídat. Mám skvělého manžela, ale asi těžko mu budu vykládat o tom, jak Pavel kvůli své změněné koncentraci a dyslexii nebyl schopen napsat diktát, který mu nepřipravená paní učitelka diktovala ústně, kór když vím, že právě přišel z dvanáctky a vyklízeli cely“ (Lenky manžel je vedoucí ostrahy ve vazební věznici). Tyto momenty asistentka pedagoga Lenka zmiňuje hlasitým smíchem, zároveň ale s jistou snahou poukázat na to, že se potřebuje prostě vypovídat.

V rozhovorech, které byly s respondentkou vedeny bylo ŠPP zmiňováno v každém z rozhovorů. Zmiňovány byly především v okruhu konkrétních konzultací, které sloužily jako prvek duševní hygieny a prevence vyhoření.

V rámci školy, na které naše výzkumné šetření probíhalo, působí již výše zmiňovaná školní psycholožka, která nabízí odborné terapeutické sezení a konzultace všem pedagogickým pracovníkům školy, tedy i asistentům pedagoga. Její odborné služby a poradenství využívají ve velké míře všichni vyučující a asistenti pedagoga.

Dle Kendíkové (2016, s. 100) jsou školní psychologové poradenští pracovníci, kteří se na školách objevují stále častěji. Ředitelé si totiž uvědomují jejich obrovskou užitečnost.

Náplní práce školních psychologů je rovněž kariérové poradenství žáků, koordinace preventivní práce ve třídách, sociometrie ve školním kolektivu či podpora spolupráce kolektivu třídy a třídního učitele.

Dále Kendíková ve své publikaci (2016, s. 101) zmiňuje fakt, že školy, kde již nějakou dobu působí školní psycholog, zaznamenaly zlepšení školního klimatu. V důsledku tohoto rostou též kompetence dalších poradenských pracovníků.

ŠPP na škole, kde probíhalo výzkumné šetření, nabízí asistentům pedagoga kolektivní sezení, které probíhá 2x do měsíce. Jedná se o skupinová sezení AP, která jsou vedena školní speciální pedagožkou a školní psycholožkou.

„Jsou to jakési semináře, kde se setkávají všichni asistenti pedagoga spolu s paní psycholožkou a speciální pedagožkou. Setkáváme se u nich v poradenském pracovišti, je to taková hezká velká místnost, kde běžně probíhají nápravy s dětmi. Tam se všichni posadíme a probíráme vše potřebné. Začneme obvyklým shrnutím práce každé z nás, řekneme si, co se povedlo a co ne...Poté následuje takové předávání zkušeností, co na koho působí, co máme ozkoušené a tak. Tuhle část mám nejradši, je to opravdu přínosné. Napřed máme slovo my, asistenti pedagoga a poté do toho vstupují psycholožka a speciální pedagožka. Většinou nám zodpovídají konkrétní dotazy a radí, jak se, v které situaci jak zachovat...“

Dle Mrázkové, Kucharské a kol. (2014, s. 44) jsou pravidelné konzultace asistentů pedagoga se speciálním pedagogem nejčastější formou spolupráce. Frekvenci udává od krátkých každodenních, přes týdenní až po měsíční.

Asistentka pedagoga Lenka uvádí, že každodenních konzultací využívá pouze, nastane-li nějaký závažný problém, který je třeba řešit bezprostředně. Jinak preferuje společné konzultace dvakrát do měsíce.

„Samozřejmě, že pokud nechceme vše řešit před ostatními, máme možnost individuální spolupráce. Zatím se nám ale všem osvědčilo řešení společné. Z problémů a rad ostatních se dobře učí, můžeme si pak již ozkoušené aplikovat na naše děti.“

Jako velmi přínosnou část setkávání hodnotí úsek, ve kterém se řeší duševní hygiena, opatření proti syndromu vyhoření a motivace pro výkon profese asistenta pedagoga.

„Sedíme na židlích v takovém kroužku, ve kterém sedí i paní psychologka a speciální pedagožka. Každý rok nám přibydou noví asistenti pedagoga, často jeden druhého ani neznáme. Učitelé mají své kabinety a pedagogické rady, my ne. Tak tohle je jakási naše náhražka. Na začátku sezení se vždy představíme, řekneme své jméno, u jakého jsme žáka a s jakým postižením a v jaké třídě. Napřed mi to přišlo takové zvláštní, ale je pravda, že právě díky tomuto se poznáváme.“

Asistentka pedagoga Lenka vypráví o tom, že právě tato úvodní aktivita na začátku sezení navozuje uvolněnější atmosféru pro další diskuzi.

„Máme se vyjadřovat k tomu, co nás momentálně v práci trápí, ale zároveň i k tomu, co nás trápí mimo povolání, a máme pocit, že by to se zaměstnáním mohlo souviset. Učí nás problémy říkat nahlas, a hlavně je konkrétně pojmenovat, to se mi moc líbí.“ Lenka opět otvírá svůj zápisník, kde mi ukazuje zápis poznámek z jednotlivých bloků.

„Naposled se tam nová kolegyně otočila na nás, které jsme tam již dlouho, a ptá se – Co mám dělat, abych se z toho všeho nezbláznila?“

Asistentka pedagoga Lenka zmiňuje, že každý konzultační blok s poradenským pracovištěm končí námětem na téma na blok další. *„Máme si připravit konkrétní otázky, či situace, které nás tíží a hned v dalším bloku se jim budeme věnovat.“*

Sezení zaměřená na duševní hygienu popisuje Lenka jako velmi realistická a podnětná. Zmiňuje rovněž fakt, že si získané informace uvědomuje v plné míře, ale aplikovat je do vlastního života je pro ni někdy příliš obtížné.

„Vlastně pořád nám opakují, že si máme uvědomit, že náš svěřenec není skutečně náš. Umět oddělit práci od osobního života, snažit se netahat si práci domů.“ U žádných jiných výpovědí Lenka tolik negestikuluje, jako u těchto. Často nedokončuje větu a nechává ji otevřenou. *„Nebrat domů, snažím se, no snažím...“* Často nám opakují, že je důležité mít dobré rodinné zázemí a snažit se hledat klid v zájmových aktivitách. *To vše já naštěstí mám. Svě holky a Vencu. Sice nesportuju (silný smích), to za mě dělají holky, ale když jdu s nimi do bazénu, vše ze mě spadne.“*

Sumarizace oblastí a význam spolupráce AP a ŠPP

1. Metodické vedení.
2. Supervize.
3. Sdílení informací s dalšími AP pod vedením ŠPP.
4. Psychohygiena.
5. Informace o používání reedukačních a kompenzačních pomůcek.
6. Návuk konkrétní aktivity s žákem se SVP.

Výpovědi respondentky Lenky a odborná literatura se shodují na výše uvedených významech spolupráce AP a ŠPP. Respondentka Lenka shledává jako nejdůležitější odborné vedení a rady vedoucí ke správné psychohygieně.

15 RIZIKA POVOLÁNÍ ASISTENTA PEDAGOGA

Práce asistentů pedagoga je velmi náročná po stránce psychické i po stránce fyzické.

Mezi nejčastější rizika zařazuje Kendíková (2016, s. 82) pochybnost a obavu ze ztráty pracovního místa, nepříznivý systém financování, nejasnosti v oblasti vymezení pracovní pozice asistenta pedagoga, málo jasnou náplň práce, nefunkční systém komunikace mezi asistentem pedagoga, učitelem a případně poradenským pracovníkem, nerovnoprávnost ve vztahu asistenta pedagoga a učitele a absenci metodické podpory.

Kucharská, Mrázková a kol. (2014, s. 34) vidí jako jedno z největších rizik profese asistenta pedagoga kontakt se samotným žákem. Toto riziko tkví buď v agresivitě žáka vůči asistentovi pedagoga, nebo naopak v příliš osobním vztahu mezi nimi.

Asistentka Lenka intenzivně vnímá druhé zmiňované riziko, o kterém v rozhovoru hovoří a často se k němu vrací. Tím rizikem je citové upoutání ke svému svěřenci.

„Vždycky jsem je všechny oslovovala moje děti, teď je to pro změnu můj Pavel...“

Na Lence je vidět, že jí tato situace skutečně trápí a znepokojuje. Během výpovědi si dává obličej do dlaní. Slovní spojení „moje děti“ se v jednotlivých rozhovorech opakuje skutečně často.

„Vnímám to jako takové osobní selhání. Ty děti nejsou mé, moje jsou holky, a ty mám považovat za své. Říkám si, že kdyby věděly, že říkám takhle i jiným dětem, trápilo by je to. A tohle zjištění trápí i mě. Zároveň si uvědomuju, že pocit toho, že jsou „moje“ mě nutí víc si připouštět jejich starosti a obtíže.“

Přemíru citové angažovanosti zmiňují i Mrázková, Kucharská a kol. (2014, s. 31). Toto riziko je ovšem v publikaci zmiňováno z pohledu speciálního pedagoga, který si uvědomuje rizika plynoucí z citové navázanosti na svého svěřence. Ruku v ruce jsou pak tato rizika rozšířena o hyperprotektivitu ze strany AP.

„Ještě před pár lety jsem měla pocit, že je musím před každým bránit, uhlazovat jim cestu, že jsou strašně snadno zranitelní a potřebují mou ochranu. Dnes už vím, že je to medvědí služba, že právě tady se napojuje další riziko, které spočívá v izolaci od třídního kolektivu, či jeho nenávisť vůči mému svěřenci, kterou jsem vlastně zapříčiňovala já sama.“

V průběhu spolupráce s Pavlem už si Lenka počíná mnohem obezřetněji. Snaží se ho vést k samostatnosti jak v hodinách, tak o přestávkách. V hodinách se jedná převážně o trvání na splnění zadaného úkolu. Při nenapsání domácího úkolu vedeme Pavla k tomu, že si do žákovské knížky sám zapíše, že úkol nesplnil. Lenka udává, že si tímto procesem bere více

k srdci své pochybení. Rovněž ze strany babičky Pavla přichází kladná odezva na způsob zapisování nesplněných povinností.

Mrázková, Kucharská a kol. (2014, s. 31) označují jako další riziko přílišnou přetěžovanost asistentů pedagoga ze strany vyučujících.

„Myslím si, že tohle je vnitřně nastaveno v každém z nás. I když ne všichni asistenti pedagoga znají přesnou náplň své práce, meze, kdy nás někdo zneužívá, už bývá často očividná. V začátcích mé profese mě třeba učitelé nechali s dětmi ve třídě na samotnou, že si jen skočí něco zařídit. Z chvilky byla třeba i půl hodina. Jedné paní učitelce jsem musela nosit pomůcky či několikrát denně něco kopírovat. Toto trvalo tak měsíc. Pak jsem sedla nad publikace, které nám dali na DVPP⁸ a začala jsem hledat. O výsledcích svého hledání jsem se šla ujistit k vedení školy a při dalších podobných pracovních požadavcích už jsem slušně odmítla s tím, že jsem tady hlavně pro svého svěřence, který mě jistě potřebuje víc než kopírka na chodbě.“

Asistentka pedagoga Lenka se za svou několikaletou praxi na pozici asistenta pedagoga naučila znát své postavení, jeho náplň i způsob, jakým taktně sdělit, že se jí zacházení se svou osobou či Pavlem nelíbí. Je velmi dobrý diplomat, který vždy hovoří s uvědoměním, jejich rozhovor sledují žáci.

„Když se na chodbě bavím se svými kolegyňkami, přijde mi, že každá řešíme jiné starosti. Je pravda, že díky dobře placené práci mého manžela nemusím finance až tak řešit. Zároveň si také uvědomuji, že je trápí pracovní smlouvy na dobu určitou. Já díky své praxi a zkušenostem vím, že se mě paní ředitelka asi hned tak zbavit chtít nebude. Ale chybí mi v těch stížnostech od holek, někde zmínka o tom dítěti. Pořád řeší peníze, vytíženost a smlouvy a dítě je pořád někde v závěsu. Tohle já mám prostě jinak.“

Mrázková, Kucharská a kol. (2014, s. 31) udávají nejistotu z prodloužení pracovní smlouvy a nízké finanční ohodnocení asistentů pedagoga na první místa mezi riziky spojenými s výkonem profese AP. K tomuto se asistentka Lenka vyjadřuje a říká, že ví, že „o práci se dnes bojí každý, ale já si pořád říkám, že znám názor vedení na mou práci a jsem si tak trochu jistá, že bych jim tu chyběla“, Lenka se od srdce směje.

Další riziko shledává Lenka v přenosu zodpovědnosti z žáka na asistenta pedagoga. Vzpomíná na to, že dřív měla velký problém zvládat beznaděj, která pramenila ze stagnace v učení svých svěřenců. „Někdy jsme se třeba týden nehnuli z místa, žádné zlepšení nebylo, to mě drásalo. Dávala jsem si to za chybu a byla zoufalá.“ S úsměvem vykládá, že s Pavlem už

⁸ Další vzdělávání pedagogických pracovníků. (Kucharská, Mrázková 2014, s. 22)

je situace lepší. Podotýká, že úspěšnost práce asistenta pedagoga je velkou měrou postavená na odborných i osobních zkušenostech.

Dle výzkumů provedených odborníky na Univerzitě Palackého v Olomouci 2015 zastává svou pozici dvaatřicet procent AP prvním rokem, sedmnáct procent druhým rokem, třetím až pátým rokem devětadvacet procent a šest a více let dvaadvacet %. Do kategorie poslední, s praxí šest a více let se řadí i naše respondentka Lenka.

Kohoutek (in Řehulka 2004, s. 184) upozorňuje, že každý by měl vyhodnotit rizika plynoucí z jeho povolání a uvážit jejich dopad na své zdraví a výkonnost.

Lenka jednotlivé výpovědi, k tématu „rizika povolání asistenta pedagoga“ pronášela klidným hlasem a bez gestikulace. Dále uvedená část rozhovoru byla jako jediná vyprávěna roztřeseným hlasem, nervózním přemísťováním věcí po stole a se zrychleným dechem.

„Bojím se ale vlastního selhání. Bojím se toho, že nebudu umět s něčím poradit, že nepoznám, že mi Pavel lže, nebo že si nevšimnu nějakého problému, který bych měla vycítit, a pak se stane něco špatného. Hodně mě taky tíží strach, že budu vyčerpaná a přetížená starostmi mého Pavla a nepoznám pak, že se něco děje s mými holkama...Protože ty jediné jsou skutečně moje...“

Rizikové faktory v práci AP jsou:

1. Vztahy s pedagogy.
2. Velká fyzická a psychická zátěž.
3. Riziko syndromu vyhoření.
4. Přílišné citové připoutání se ke svému svěřenci.
5. Nízké platové ohodnocení.
6. Nejistota trvalosti pracovního poměru.
7. Strach z vlastního selhání.

Výzkum diplomové práce ukázal, že respondentka vnímá jako největší riziko osobní selhání a přílišnou citovou zainteresovanost vůči svému svěřenci. Naopak udává, že syndromu vyhoření se díky své optimistické povaze nebojí. Dále uvádí, že si je jistá svými kvalitami, a proto se o své pracovní místo nebojí.

16 PSYCHOHYGIENA ASISTENTA PEDAGOGA

Řehulka a kol. (2004, s. 231) uvádějí, že pedagogický stres je zcela reálným a evidentním jevem, s nímž je nutné počítat a pracovat. Dle jeho slov vzniká u pedagogických pracovníků náročností pedagogické profese. Cimický (2001, s. 117) vidí limitaci stresu v pracovním prostředí rozvržením práce na etapy a nalezením něčeho, co vás mimo práci bude naplňovat.

Asistentka pedagoga Lenka reaguje slovy, že každý v pomáhající profesi by měl mít něco, co ho naplňuje, v čem, jak sama říká – „vypustí“.

„Já dělám šťávy, ovocné. Předchází tomu to, že si je musíte nasbírat, což už signalizuje procházku, po cestě domů už vymýšlím, co s čím zkombinuju a dochutím, doma si to začnu chystat a pak už to jede samo. Vypnu u toho úplně maximálně. Hrozně mě těší, že pak je můžu někomu dát a udělat mu radost. A dál...?“ Lenka se na mě s tázavým výrazem zahledí, nejspíše pootočí hlavou a říká „No, a pak sex...No, jsem přeci člověk, mám své biologické potřeby, možná jsem v tomhle spíš jako chlapi, ale u nás to v téhle oblasti opravu funguje a pokud mám stres, odreaguji se s naprostou jistotou.“

Dále Lenka hovoří o svých rodičích.

„Co mi také hodně pomáhá, jsou moji rodiče. Jsou už v důchodu, zažili ve škole úplně jiné doby než my. Strašně si užívám ty jejich vtipné postřehy a reakce na to, když jim vyprávím, co bylo dnes ve škole. Když zrovna nevezu holky, jsem tam skoro denně. Oni mě vždycky navrátí do takové té pohody. Když se tam začnu vztekat, smějou se, že to nic není a vypráví mi, co dělali oni sami, to se zase hodně nasměju já. Je to fakt super oddych.“ Akhtar (2015, s. 124) píše, že člověk je tvor společenský a je třeba, aby udržoval kvalitní vztahy s přáteli a rodinnou. Uvažuje, že už jen samotné sdílení problému problém zmírňuje.

Své výroky shrnuje asistentka pedagoga Lenka tím, že do kvalitní duševní hygieny patří neodmyslitelně fungující a pohodová rodina, které se člověk může svěřit, ona ho vyslechne, někdy poradí, jindy třeba jen podrží a podpoří.

„Pavel na mě vždycky pozná, že se něco u nás doma dělo, nebo že nejsem úplně v pohodě. Třeba se z ničeho nic na mě zahledí a řekne – Co je vám? a já samozřejmě řeknu, že nic, ale v duchu vím, že to zase poznal, že je něco špatně.“

Kendíková (2016, s. 37) uvádí, že se pedagogičtí pracovníci domnívají, že žáci s ADHD jsou nevychovaní, líní a nespolupracují. Lenka toto tvrzení ostře popírá. *„Někdy mám naopak pocit, že jsou mnohem citlivější, vnímavější a empatičtější než jejich zdraví spolužáci. Ti kolikrát žádné obtíže nemají, chovají se necitelně a svoje zábrany můžou*

korigovat, děti se SVP svou diagnózou mají nárok, být tak trochu necitelní, ale skoro vždy se mi stává, že se pokouší zuby nehty o to, aby přišel na to, co mi je.“

Antal (2013, s. 56) poukazuje na to, že děti s ADHD mají problém navázat a udržet kvalitní vztah. Lenčina tvrzení o Pavlově snaze dopídit se zdroje Lenčiných trápení ale značí, že Pavel se o navazování vztahu s asistentkou pedagoga Lenkou v průběhu vzdělávacího procesu snaží z vlastní iniciativy.

Akhtar (2015, s. 51) zmiňuje jako důležitou složku lidské psychohygieny umění se radovat z úplně nejzákladnějších věcí. Jako takové udává radost z hezkého počasí, času stráveném s blízkými lidmi nebo třeba dobrou chutí kvalitního jídla. *„Patřím mezi lidi, kteří se umí radovat z maličkostí. Mám fakt radost z toho, že si dám klidnou kávu s kámoškou nebo z toho, že je hezké počasí. Snažím se pořád usmívat, i když mi třeba do smíchu není. Lidi mi to opětuje a svět je hned veselejší.“* Cimický (2001, s. 98) poukazuje na to, že každý smích znamená ulehčení a uvolnění.

„Jsem člověk, který má svou práci rád, od úplného začátku. Nemohla bych dělat nic, co by mě nebavilo a zároveň nenaplněovalo. Řehulka a kol. (2004, s. 137) píše, že k tomu, aby byl pedagog ve své práci spokojený, se musí profesně rozvíjet. Upevňuje tím svou profesionalitu, cítí se v práci spokojený a uplatnitelný, a tím posiluje své duševní zdraví. „Vždy když jedu na nějaké školení, vybírám si ho tak, aby mě bavilo a zároveň, aby mi bylo prospěšné k mé práci. Mám to jako výlet, kde se něco nového dozvím. Je to pro mě jedna z forem relaxu, toho pracovního.“ Řehulka a kol. (2004, s. 138) vidí nedostatečné vzdělání pedagogických zaměstnanců jako omezení, které brání v růstu jak osobnostním, tak profesním. Dodává, že jen člověk, který se může rozvíjet, může být duševně šťastný.

Dalším fenoménem, který je důležitý pro duševní zdraví pomáhajících profesí, je vděčnost. Akter (2015, s. 64) píše, že člověk by měl být vděčný a pokorný ke všemu dobrému, co se mu naskytá. Vidí vděčnost jako um povšimnout si, že je v životě něco dobré a v pořádku a nebrat to jako naprostou samozřejmost. Lenka se vyjadřuje k tomu, že *„je dobré nemyslet si, že když se něco povede, tak to tak být muselo. Já jsem od přírody pozitivně nastavený člověk. Beru věci s nadhledem, ale jsem si sakra vědomá toho, že dobré věci nepadají z nebe, že za nimi stojí něčí úsilí a mohly trvat pěkně dlouho, než se vůbec objevily. Každý úspěch s Pavlem je dlouhá cesta, která je kolikrát fakt stresující a vyčerpávající pro všechny strany. Takže za vše, co se povede, jsem vděčná a myslím, že on také.“*

Důležitým faktorem vlastní psychohygieny je dle Akhtar (2015, s. 148) poznání svých silných stránek a kvalit. Deprese může člověka značně oslabit. V takových chvílích člověk zapomíná na své kvality a silné stránky. Asistentka Lenka říká, že zná svoje kvality *„znám*

svoje kvality, jsem zdravě sebevědomý člověk, myslím si, že svou práci dělám dobře a že za mnou je vidět kus dobré práce. Pozitivní zpětnou vazbu mi dává vedení školy či rodiče mých bývalých žáků. Dnes mi často děkuje Pavlova babička.“

Řehulka a kol. (2004, s. 33) píše, že by pedagogický pracovník měl poznat, co v jeho činnostech a vztazích s vyučovanými prospívá jeho duševní pohodě a harmonii. Lenka na to svým vyprávěním navazuje. Právě úspěchy a pokroky, které se jí daří realizovat s Pavlem, jí zcela naplňují.

Krejčová (2011, s. 65) uvádí, že pedagogická činnost je extrémně komplexní a klade na pedagogické pracovníky obrovské nároky. Je třeba, aby si každý pedagog či pedagogický pracovník našel to, co ho bude ochraňovat před vnitřním vyhořením.

Asistentka pedagoga Lenka s úsměvem dodává: *„Já se syndromu vyhoření nebojím, jsem přesvědčená, že mě se netýká. Řada mých kolegů chodí do práce skutečně jen proto, že musí. Hned od nástupu do práce ví, že je to nebaví, na děti se netěší, ba naopak. Když je potkáš na chodbě, mračí se, skoro ti neodpoví na pozdrav. Je mi jich vlastně líto. Já jsem jiná. Těším se sem, těším se na Pavla. Kolik lidí může říct, že jeho den v práci je každý jiný a že se nenudí...“*

Cimický (2001, s. 118) doporučuje, aby práce byla zorganizována tak, aby mrtvého nečinného času bylo co nejméně. Toto tvrzení potvrzuje Lenka svými slovy, že *„ještě nikdy se mi v mé práci nestalo, že bych se nudila a neměla do čeho rýpnout...“*

Dle Cimického (2001, s. 5) se člověk v dnešní uspěchané době snaží o maximální profesní uplatnění, o co možná nejlepší finanční zabezpečení. Naprostá většina lidí, ale opomíná fakt, že pustit se s vytrvalostí do rizika nestačí. Je třeba zorientovat se v chaotické džungli našich psychických a fyzických reakcí a adekvátně k nim přistupovat. Úspěšný člověk může být jen člověk duševně odolný zátěži a stresu, který mu současná uspěchaná doba podsouvá.

Dle výzkumného šetření, která vzešla z výpovědí respondentky Lenky je duševně odolný zátěži a stresu člověk, který:

1. Má kvalitní rodinné zázemí.
2. Udržuje kvalitní přátelské vztahy.
3. Pěstuje své koníčky.
4. Odborně se vzdělává, čímž si posiluje své sebevědomí.
5. Nezapomíná na své fyziologické potřeby.

17 MOTIVACE PRO VÝKON PROFESY ASISTENTA PEDAGOGA

Kvůli nízkému finančnímu ohodnocení a postavení pozice asistenta pedagoga mezi ostatními zaměstnanci školy, ale i velké psychické náročnosti lidé vykonávající tuto práci nemají zrovna „na růžích ustláno“, říká Kendíková (2016, s. 59).

Dle výsledků výzkumných šetření, které Kendíková (2016, s. 60) uvádí, jsou motivačními faktory pro výkon profese spolupráce s dětmi, které mají výukové obtíže, seberealizace, časové skloubení s dalším povoláním či dobrá praxe hodící se pro další studium.

V našem výzkumném šetření se jako prvotní motivační prvek objevovala pracovní doba. Již v prvním rozhovoru asistentka pedagoga Lenka udávala, že právě pracovní doba byla důvodem, proč odpověděla na inzerát školy.

„Neumím si představit, že bych chodila z práce večer a moje dcery mi měly celý svůj den jen převyprávět. Chci být součástí jejich dní, chci se účastnit jejich závodů a soutěží (Lenky dcery se závodně věnují plavání a v umělecké škole hrají na flétnu), nechci promarnit jejich dětství.“

Asistentka pedagoga Lenka v jednom z prvních rozhovorů zmínila, že finanční stránku řešit nemusí. Její manžel vydělává dostatečně na to, aby rodinu uživil. *„Já domu nedonesu moc, ale určitě to do rozpočtu pomůže. Když jsem do práce nastupovala, domluvili jsme se, že dokud budou holky malé, budeme to dělat takhle.“*

Respondentka Lenka se často vrací k tomu, že prvotní motivační faktor, kterým byla pracovní doba, časem ustoupil mírně do pozadí a její, nejen pracovní život, začalo naplňovat mnohem hlubší opodstatnění její práce.

„Tím, jak holkám šlo vždy vše samo, učení, sport, mě víc a víc zajímalo, jak všechny tyhle věci řeší děti a jejich rodiny, kde to tak snadné není nebo kde to nejde vůbec. Já si ze své pozice matky neumím vůbec představit, jaké to je, když jsi prostě bezradná, protože nemůžeš vlastně nijak pomoci. Pracovala jsem s dětmi, které měly různé zdravotní postižení, některým práce šla, ale byla potřeba pomoc, jiné byly úplně bezradné a pokroky naší práce byly minimální. S Pavlem je to jiné. Je dostatečně chytrý na to, aby probíranou látku zvládl, potřebuje ale najít úplně jinou cestu, jak se k tomu dostat než jeho spolužáci.“

Asistentka pedagoga Lenka se opakovaně vyjadřuje, že s každým ze svých svěřenců se učila i ona sama.

„Každé dítě je jiné, každé potřebuje něco jiného. Vy se s ním těm novým věcem učíte také. Vždy se najde něco, co se naučíte u jednoho a použít můžete u dalšího. To se mi moc líbí a cítím, že mě to naplňuje. Vnímám to jako svůj osobnostní rozvoj.“

Dalším motivačním faktorem je pro asistentku Lenku sám Pavel. „Hledám si vždy nové metody, jak s Pájou pracovat. Nové pomůcky, způsoby, taktiky. Je to pro mě taková soutěž, kdy se snažím vyhrát společně s Pavlem. Říkám si, že čím líp se připravím já, tím líp on to pochopí. Když to pochopí, dostane dobrou známku, to je i můj úspěch. Tohle mě motivuje a žene vpřed...“

Říčan (2005, s. 235) považuje motivaci za základní psychický proces, který může být aktivován různými stimuly. Asistentka pedagoga Lenka udává svého svěřence – Pavla za jeden z takových stimulů.

Dalším motivačním prvkem AP Lenky je pochvala od kolegů a vedení. *„Je příjemné, když Ti vyučující na konci hodiny řekne, dneska jste to skvěle zvládli. Tohle je takový hnací motor k tomu se snažit ještě víc. Vidiš v tom to, že tu práci děláš dobře, a že jsou za Tebou vidět výsledky...“*

V závěru dotazování s položenou otázkou na motivační faktory pro výkon profese se asistentka pedagoga Lenka dlouze zamyslela a naposledy se k tomuto tématu vrátila. *„Víš, děti jsou zlé...teda, nejsou zlé, ony jsou jen hrozně pravdomluvné. Řeknou to, co chtějí tak, jak to cítí. Někdy to umí zahrát jako nic jiného, někdy to zase zabolí, fakt hodně. U menších dětí je to ještě markantnější. Často si mi ostatní kolegyně stěžovaly, co jim to jejich dítko řeklo. Říkaly mi to celé běsné. Mě, když se něco takové stane, nejsem rozčilená, ale trápí mě to. Ale co se motivace týče, těžko tě nastartuje něco tak, jako dobře mířená pravda. Chvilí sedíš, jak opářená, ale pokud tuhle práci chceš dělat, musí tě to nakopnout a hnát k tomu, abys takovou nějakou botu už příště neudělala. Je to něco, co tě stimuluje a zároveň nenechá vydechnout. U Páji se mi to párkrát stalo, ale pro mě je to jako energeták, drží tě ve střehu a hlídá tvou pozornost.“*

Motivace pro práci AP zahrnuje:

1. Skloubení pracovní doby s dalším povoláním či věnováním se rodině.
2. Vlastní rozvoj.
3. Snaha být potřebným.
4. „Odrazový můstek“ pro výkon jiné profese.
5. Práce s dětmi.

Jako nejdůležitější vnímá respondentka Lenka společný úspěch, který se svým žákem – svěřencem Pavlem dosáhne. Jeho radost a následně pak radost ZZ je pro ni hnacím motorem a pozitivním motivačním faktorem.

Motivaci můžeme dále rozdělit na motivaci „jít do toho“ a stát se AP nebo zůstat AP. Pro respondentku Lenku byla výzva i první i druhá alternativa. Dle jejích výpovědí, kde říká, že „*Jsem fakt ráda, že jsem do toho šla*“ a „*Fakt mě moje práce nabíjí, jsem šťastná, že jí mám*“.

18 ZÁVĚRY ŠETŘENÍ – REFLEXE

V této části diplomové práce budou shrnuty a uceleny odpovědi na otevřené otázky výzkumu, které zodpovídala asistentka pedagoga Lenka.

Jak bys popsala svůj dosavadní soukromý a rodinný život?

Narativní vyprávění asistentky pedagoga Lenky dovolilo nahlédnout do jejího osobního života, ve kterém je především manželkou a matkou dvou dcer. Rodinné zázemí je u ní bezvýhradně na prvním místě. Její život je naplňován láskou manžela Václava a úspěchem jejích dvou dcer. Právě je respondentka Lenka uvádí jako prvotní důvod jít na konkurz asistenta pedagoga, který svou pracovní dobou umožňuje trávit s dcerami volný čas v odpoledních hodinách. Tento čas dle Lenčiných výpovědí potřebuje pro odvoz dívek na kroužky a tréninky.

Asistentka Lenka hovoří o velmi kladném vztahu se svými rodiči. Uvádí je jako silnou oporu. Nachází u nich chvíle klidu, porozumění a lásky.

Lenka se ve svém osobním životě cítí velmi šťastná. Dle jejích slov by na své rodině a svém soukromí nic neměnila.

Co pokládáš za důležité v přímé práci se žákem Pavlem?

Dle slov asistentky pedagoga Lenky je primární znát dobře diagnózu žáka, se kterým asistent pedagoga pracuje. Jedině odborným poznáním zdravotního stavu dítěte s ním může pracovat dle konkrétních doporučení, která jsou nejvhodnější pro vzdělávací proces žáka.

Z Lenčiných výpovědí je patrné, že vždy je potřeba individuální přístup k žákovi. Uvádí, že se asistent pedagoga musí snažit naslouchat, co mu jeho svěřenec chce říct. Snažit se s ním komunikovat, nejen o školních záležitostech, ale i osobních, dovolí-li to vztah mezi zúčastněnými. V důvěře vidí respondentka Lenka alfu a omegu při přímé práci se žákem.

Co pro Tebe jako asistentku pedagoga znamená komunikace při přímé práci se žákem?

Výzkumné šetření jednoznačně prokázalo, že komunikace je stěžejní aspekt při vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondentka Lenka hovořila o jednotlivých typech komunikace. Konkrétně o alternativní, která zahrnuje nonverbální projev, dotyky, navazování pohledu očima, kartičky s obrázky a znaky a počítačové programy. Všechny výše uvedené shledává Lenka v komplexu jako velmi důležité a efektivní pro výuku s Pavlem. Lenka se ve svých výpovědích vyjadřuje ke zvládnutí a předcházení konfliktů.

Otázka byla jejími slovy rozvinuta na další jednotlivá témata, která byla uvedena v diplomové práci, a to – komunikace mezi asistentem pedagoga a učitel a komunikace mezi asistentem pedagoga a zákonným zástupcem žáka. Asistentka pedagoga Lenka poukazuje na fakt, že komunikace musí být vedena se všemi stranami vzájemně. Toto zmiňuje jako velmi důležité při všeobecném rozvoji žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Co pokládáš za důležité lidské a profesní vlastnosti u asistenta pedagoga?

Mezi nejdůležitější lidské komponenty, které by měl člověk mít pro výkon profese asistenta pedagoga, řadí respondentka Lenka empatii, porozumění, umění naslouchat a toleranci. Lidské a profesní vlastnosti uceluje tvrzením, že *„Ani deset červených diplomů nezaručuje, že bude asistent pedagoga taky dobrý asistent pedagoga“*.

Rozhodně ale prohlašuje, že by se asistent pedagoga měl systematicky vzdělávat a prohlubovat své znalosti, především tím směrem, s jakými dětmi a jejich obtížemi pracuje.

Ze svého pohledu usuzuje, že asistentovi pedagoga by měla stačit základní škola, kurz na asistenta pedagoga a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Respondentka Lenka má vystudovanou střední školu s maturitou, kurz na asistenta pedagoga a systematicky dochází na další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Vnímáš nějaká rizika, která se pojí s povoláním asistenta pedagoga?

Jako největší riziko považuje respondentka Lenka příliš osobní vztah se žákem. Ona sama vnímá jako velký problém označování jejích svěřenců slovem „můj“. Uvědomuje si, že „její“ jsou pouze vlastní dcery, nikoliv její svěřenci – žáci. Jako další obavu zmiňuje strach, že nepozná, že se děje něco špatného.

Dalším rizikem, které respondentka Lenka uvádí, je přehnaná péče o žáka. Podotýká, že extrémní uhlazování cesty a snaha bránit své svěřence vede spíše k segregaci než k integraci.

Posledním rizikem, nad kterým se Lenka zamýšlí, je neznalost náplně práce profese asistenta pedagoga. Z ní plyne nadměrné přetěžování asistentů pedagoga učiteli. Konkrétně hovoří o činnostech, které vyžadují pedagogové od asistentů pedagoga. O činnostech, které v náplni práce asistentů pedagoga rozhodně nejsou.

Jak vnímáš spolupráci se školním poradenským pracovištěm?

Školní poradenské pracoviště vnímá respondentka Lenka jako velmi důležité při svém metodickém vedení. Hovoří o něm jako místě, kam si chodí pro reflexi a supervizi, kterou jí poskytují školní speciální pedagožka a školní psycholožka.

Popisuje konkrétní spolupráci s pracovištěm. Konkrétně se jedná o společné nápravy, konzultace a nácvik práce s reedukačními pomůckami. Respondentka Lenka promlouvá o společných sezeních s ostatními asistenty pedagoga a členy školního poradenského pracoviště, na kterém si předávají své dosavadní zkušenosti a znalosti. To vše pod odborným zaštitěním speciální pedagožky a školní psycholožky.

Rovněž je to pro respondentku Lenku místo, kde si může dle jejích slov „prostě jen popovídat a odborně se vypovídat.“

Pečuješ o své duševní zdraví?

Respondentka Lenka prozrazuje, že o své duševní zdraví pečuje vším, co má ráda a co jí těší. Jako primární uvádí udržování a pěstování dobrých rodinných a přátelských vztahů. Vyzdvihuje především svůj manželský život a manžela, kterého má jako největší oporu.

Dalším aspektem péče o duševní zdraví nabízí myšlenku pozitivního vnímání světa. Především úsměv, který dle Lenčiných slov vše usnadňuje.

Při svém vyprávění nezapomíná na své přátele, rodinu, a především své rodiče, kam se chodí vždy vypovídat.

Jaká je tvá osobní motivace pro výkon povolání asistenta pedagoga?

Jako jednu z hlavních motivací je pro respondentku Lenku fakt, že vykonává profesi, která nabízí takovou pracovní dobu, která respondentce umožňuje trávit čas se svou rodinou. Další z motivačních faktorů je pochvala od učitelů či zákonných zástupců žáka, se kterým asistentka Lenka pracuje.

Nejdůležitějším „hnacím motorem“ shledává respondentka výzkumu samotné dítě, se kterým pracuje. Především pak jeho dosažené úspěchy a pokroky. Lenka udává, že se cítí jejich součástí, a to jí naplňuje.

Typický pracovní den AP Lenky

- Přichází do práce v 7.00.
- Nasnídá se.
- Před začátkem vyučování se přichází podívat do třídy, pozdravit se všemi dětmi.
- Zjišťuje, v jaké je Pavel náladě.
- Ujistí se, že má připravené věci na první hodinu a nezapomněl si nic ve své skřínce na věci.
- Tyto získané informace předává třídní učitelce.

- Pokud je Pavel ve špatném rozpoložení, je domluveno, že informuje vyučujícího, který přichází na první hodinu.
- Tu samou informaci předává dalším vyučujícím, pokud Pavlovo špatné rozpoložení přetrvává – Pavel pak bývá nekoncentrovaný, roztěkaný a výbušný.
- Jak sama AP Lenka tvrdí, každá hodina se vyvine individuálně, dle momentální situace, plánovat nelze.
- V hodinách je AP Lenka přítomna neustále, během přestávek bývá v kabinetě, který je bezprostředně vedle kmenové třídy, kdyby její přítomnost byla potřeba.
- Po skončení výuky si AP Lenka a žák Pavel zopakují, co je třeba splnit na další den.
- Často celou třídu doprovází ke skřínkám při odchodu. Dělá to pro kontrolu Pavlovo věcí, ale udává, že dozoruje nad celou třídou, aby v poklidu odešli.
- Odchází na oběd do školní jídelny.
- Po odchodu ze zaměstnání tráví čas se svou rodinou a věnuje se svým zájmům.

Typický školní den Pavla.

- Do školy odchází v 7.20, bydlí poblíž budovy školy.
- Chodí pěšky, převážně s dvěma kamarády. Jeden je Pavlův spolužák, druhý chodí do devátého ročníku.
- Pokud má ranní nápravu, musí být ve škole v 7.00 – náprava trvá do 7.30.
- U Pavla je každé ráno jiné, ale velmi často se po ránu jeví ospalý a rozmrzlý.
- Tento stav se velkou měrou daří korigovat povídáním si se spolužáky či AP Lenkou.
- Během velké přestávky, která je po druhé hodině, bývá už Pavel velmi živý, jeho hlas je slyšet na celou chodbu.
- Pokud je v dobrém rozpoložení žertuje se spolužáky, často na jejich úkor – děti Pavlovo vtípky „berou“ a většinou s jim společně zasmějí.
- Nálada před každou vyučovací hodinou se mění dle obliby daného předmětu – Pavel se netěší na český jazyk, matematiku a dějepis. Toto zdůvodňuje tím, že jsou to předměty těžké a „nebaví ho“.
- Těší se na tělesnou výchovu a výtvarnou výchovu – dle jeho slov je to o „Výtvarce volné a mohou si pokecat“, tělesnou výchovu má velmi rád. Je sportovně nadaný, závodně hraje fotbal a školu reprezentuje ve sportovních soutěžích.
- Vždy se velmi těší na poslední hodinu, ať už je jakákoliv.
- Dochází pravidelně do školní jídelny, dle jeho slov se to „tam dá už jíst“.

- Po škole odchází na trénink fotbalu nebo s kamarády do skate parku – kde tráví společně čas a jezdí na oblíbené koloběžce.
- Ve večerních hodinách tráví proti vůli babička mnoho času na počítači.
- Spát chodí kolem 22. hodiny.

19 DISKUZE VÝSTUPŮ A VÝSLEDKŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE

V této části diplomové práce jde o zhodnocení procesu naplnění této diplomové práce, tedy o popis role asistenta pedagoga. Výzkumné šetření v této diplomové práci prokázalo, role asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka se SVP spočívá především v dopomoci při výuce. Tato dopomoc spočívá v úpravě pracovního místa, uspořádání pomůcek na lavici a jejich vhodné a efektivní využívání k výuce. Důležitou pomocí, jak ukázalo výzkumné šetření, je orientace v systému vyučování. To spočívá v opakování sdělení, které žák nepostřehl od vyučujícího. Zápis poznámek z výuky a zápis zadání domácích úkolů je důležitou dopomocí ve chvílích, kdy to žák není schopen stihnout sám.

Respondentka AP Lenka ve svých výpovědích sdělila, že velmi důležitou složkou celého vzdělávacího procesu mezi žákem se SVP a AP je komunikace. AP je „prostředníkem“ mezi vyučujícím a svým svěřencem. Jedná se především o dovysvětlování látky ve výuce, seznámení se s momentálním rozpoložením žáka či jeho zdravotním stavem. Náš výzkum jednoznačně prokázal výše uvedené jako efektivní. Pokud je žák s ADHD od ranních hodin podrážděný či přichází do školy po rodinné hádce, je třeba tomu přizpůsobit jeho výuku. Konkrétně pak ho první hodiny nezkoušet či učení fázovat na menší celky, jak ukázal náš výzkum.

Dalším důležitým se jevila spolupráce se ŠPP. Speciální pedagog a školní psycholog mohou poskytnout odborné poradenství, které je pro AP ve vzdělávacím procesu žáka se SVP bezvýhradnou nutností. Speciální pedagog AP metodicky vede a poskytuje mu supervizi. ŠPP může AP navštěvovat společně se svěřencem i jeho zákonným zástupcem.

Výzkumné šetření v této diplomové práci prokázalo, že AP má vliv na úspěšnou integraci žáka do třídního kolektivu. Respondentka AP Lenka se snaží zapojovat do vzdělávacího procesu žáka Pavla i ostatní děti ve třídě. Do komunikace zapojuje všechny děti, aby se Pavel necítil vyčleněný. V začátcích spolupráce AP Lenky a žáka Pavla docházelo k situacím, kdy se Pavel cítil býti jiným právě pro to, že s ním pracuje AP Lenka. Situace se uklidnila tehdy, když AP Lenka začala zapojovat do práce a konverzace i ostatní spolužáky. Pavel se přestal cítit vyčleněný z kolektivu.

Dle výzkumu vedeného v této diplomové práci vzešlo najevo, že důležitým faktorem při vzdělávání žáka se SVP jsou profesní a osobnostní rysy AP. Zmíněno bylo aktivní naslouchání, kterým AP prokazuje zájem o žáka. Respondentka Lenka disponuje tolerancí, chápavostí, snahou pomoci a spravedlivostí. Výše uvedené jsou jednoznačně stěžejním při vzdělávání žáka se SVP. Výpovědi AP Lenky poodhalily, že AP spolupracující se žákem se

SVP by neměl trpět dys – poruchami jako jsou dyslexie či dysgrafie. AP Lenka vypovídá, že důležité není jen vzdělání, ale především individuální přístup ke každému dítěti.

Uvedeno bylo, že AP by měl pečovat o svou duševní hygienu. Respondenta AP Lenka uvedla, že se syndromu vyhoření nebojí. Důvodem jejího sdělení je její optimistická povaha, pěstování kvalitních rodinných a přátelských vztahů a věnování se svým koníčkům. Výše uvedené pomáhá AP předcházet syndromu vyhoření, které u pomáhajících profesí nebývá ojedinělé.

Na otázku, jaký by měl být AP, si dovolím odpovědět výrokem AP Lenky – „Asistent pedagoga by měl být především lidskej a měl by chtít pomoci tomu, pro kterého tam je...“

20 DOPORUČENÍ

Asistent pedagoga je jednoznačně stěžejním podpurným opatřením při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jak ukázal výzkum v této diplomové práci. Bohužel ne vždy je pedagogicko-psychologickými poradnami doporučen. U žáků se SVP, u kterých je AP doporučen, můžeme doporučit následující, co vyplynulo z našeho výzkumného šetření. Konkrétně pak subjektivním pohledem asistentky pedagoga Lenky.

Z výzkumných šetření se nám ukázala jako velmi efektivní intenzivní spolupráce mezi všemi složkami vzdělávacího procesu žáka. Konkrétně pak mezi zákonným zástupcem, asistentem pedagoga, žákem, pedagogem a pedagogicko-psychologickou poradnou. Formou individuálních konzultací.

Dalším doporučením, které vzešlo z výzkumného šetření, je efektivní komunikace postavena na vzájemné důvěře, alternativní komunikaci, která může spočívat v navazování kontaktu očima, doteky či kartičky se symboly použité v průběhu výuky. Karty mají vyjádřit souhlas či nesouhlas. Motiv určitého předmětu, například používaný v anglickém jazyce při popisu obrázků. Rovněž lze karty využít při hodině matematiky, kdy znázorňují geometrický předmět. V českém jazyce naopak značí měkké „i“ či tvrdé „y“.

Neopomenutelné je bezesporu i zvládání konfliktů. V případě našich respondentů uvádí asistentka pedagoga Lenka především jejich předcházení. Zde je potřeba už žáka lépe znát a vědět, které situace či momenty mu jsou nepříjemné. Poté volit variantu dítě na situaci postupně připravovat nebo se situaci vyhnout úplně.

Kvůli extrémní psychické náročnosti při výkonu této profese navrhujeme cílenou spolupráci s ŠPP, která asistenty pedagoga metodologicky vede a nabízí jim supervizi. Mají zde možnost sdílet své profesní problémy a dostane se jim na ně odborných rad a typů k jejich adekvátnímu řešení.

Jako neopomenutelné, které vzešlo z výzkumného šetření, je fakt, že dítě už samotnou skutečností, přidělení AP se cítí jiné. Toto je třeba zohlednit v přístupu AP k dítěti. Snažit se navazovat vztah a důvěru dílčími kroky. Nereagovat podrážděně, pokud dítě o přítomnost a pomoc AP nebude zpočátku stát. Zároveň výzkumem vzešlo najevo, že tomuto problému se dá předejít zapojením ostatních dětí do komunikace a spolupráce v hodině a přestávkách. Žák, kterému je AP přidělen se pak nebude cítit tak „jiný“.

Výzkum nám ukázal rovněž důležitost pěstování kvalitních rodinných a přátelských vztahů, které jsou důležité pro psychohygienu každého člověka, který vykonává pomáhající profesi.

Rovněž efektivním se jeví zapojení ostatních spolužáků do společné komunikace. Žák se SVP se necítí vyčleněný a je lépe integrován do kolektivu.

Posledním uváděným doporučením je udržení profesně – pracovního vztahu mezi asistentem pedagoga a jeho svěřencem – žákem. Náš výzkum ukázal, že je velmi důležité znát hranice osobního vztahu. Je třeba si uvědomovat, že asistent pedagoga je profese a svěřenec asistenta pedagoga žák se SVP, nikoliv vlastní dítě.

Konkrétní příklad můžeme demonstrovat na výpovědích respondentky Lenky, ve kterých udává, že je vhodné tyto situace diskutovat v ŠPP. Zde je asistentům pedagoga odborně prozrazeno, jak se na dítě citově neupínat. Respondenta Lenka si uvědomuje své selhání, kdy oslovuje žáka Pavla „můj Pavel“. Jak dále vypovídá, vždy když přijde domu, snaží si zcela oprostit od myšlenek na Pavla a věnovat se pouze svým dcerám.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřila na subjektivní vnímání asistenta pedagoga a jeho svěřence ve vzdělávacím procesu. Poukázala na profesní a osobnostní komponenty, které jsou třeba k vykonávání profese asistenta pedagoga. Zaměřila se na jedince s ADHD a způsoby jejich edukace. Seznámila čtenáře se všemi aspekty, které se jeví jako přínosné pro výchovu a vzdělávání žáka s ADHD, očima respondentky Lenky.

Objasnila konkrétní metody spolupráce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, které se asistentce pedagoga Lence jeví jako důležité. Byla zmíněna důležitost psychohygieny v profesi asistenta pedagoga a její alternativy.

Výzkumné šetření bylo provedeno formou kvalitativního šetření. Za použití narativních rozhovorů respondentka Lenka odpovídala na velmi otevřené otázky, které se týkaly jejího osobního i profesního života. Z Lenčiných výpovědí vznikala průběžně témata diplomové práce. Všechny rozhovory byly nahrávané a následně přepsané. Získaná data byla komparována s odbornou literaturou a dalšími výzkumy, které se zaobírali tématem asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu. Při psaní této diplomové práce jsem se inspirovala knihou „Anna“⁹ od Evy Klimentové. V textu nejsou uvedené konkrétní citace z této publikace. Autorka diplomové práce se jí nechala pouze inspirovat.

Diplomová práce nabídla konkrétní doporučení, kterých mohou využít nejen asistenti pedagoga, ale všichni zúčastnění vzdělávacího a výchovného procesu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, především pak žáků s ADHD.

Informace a skutečnosti, které vzešly z výzkumného šetření, mohou být rovněž podnětem pro další podobné výzkumy zabývající se asistentem pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka.

Cíl diplomové práce, kterým byl subjektivní pohled asistentky pedagoga Lenky a jejího svěřence – žáka Pavla, byl naplněn. Osobité výpovědi Lenky nám nabídly pohled do jejího soukromého i profesního života. Objasnily nám konkrétní spolupráci asistenta pedagoga a jeho svěřence v průběhu vzdělávacího procesu.

Popsaly jednotlivé situace, se kterými se můžeme setkat při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výpovědi respondentky Lenky nabídly konkrétní řešení při krizových situacích, ke kterým může dojít v průběhu vzdělávání žáků s ADHD.

⁹ K sehnání <http://anna.upol.cz/kniha/>

Diplomová práce objasnila, které osobnostní a profesní vlastnosti by měl mít AP. Pohovořila o komunikaci mezi AP – žákem, AP – ZZ, AP – učitel. Nabídla přehled alternativní komunikace, která je vhodná při spolupráci se žákem s ADHD. Poukázala, jak konkrétně řešit konflikty, které mohou vznikat v průběhu vzdělávacího procesu žáka.

Nabídla konkrétní spolupráci mezi AP a ŠPP. Zde poodhalila možnosti spolupráce se ŠPP, které spočívají v metodickém vedení, supervizi a duševní hygieně. Tato diplomová práce je příkladem dobré praxe.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ANDRÁŠOVÁ, H., 2006. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-29-8.

ANTAL, M., 2013. *To dítě je nepozorné: jak žít s hyperaktivním dítětem: ADHD očima ADHD*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-2898-1.

AKHTAR, M., 2015. *Pozitivní psychologii proti depresi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4839-9.

CARTER, R., 2014. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0621-7.

Child development info, 2018. In the Classroom: Ideas and Strategies for Kids with ADD and Learning Disabilities In: *Child Development Info* [online]. vid [14. 12. 2017]. Dostupné z: https://childdevelopmentinfo.com/learning/learning_disabilities/teacher/#.WocGLZmLrqA

CIMICKÝ, J., 2001. *Sám sobě psychiatrem: jak se bránit stresu a udržet duševní pohodu*. 1. vydání, Praha: Formát. ISBN 80-86155-82-X.

ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: 1. vydání. Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

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

ČERMÁK, I., 2006. *Narativně orientovaná analýza*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-1450-0.

DEVITO, J. A. 2008. *Základy mezilidské komunikace*: 6. vydání. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.

DOSTÁL, J., 2011. *Školní informační systémy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2806-2.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GORDON, T., 2015. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.

HENDL, J., 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.

JENETT, W., 2013. *ADHD - 100 tipů pro rodiče a učitele*. 1.vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0158-6.

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

KLIMENTOVÁ, E., 2016. *Anna*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5004-9.

KOVAŘÍKOVÁ, J., 2016. *Interní komunikace je nutnost!* Praha: Siria. ISBN 978-80-906367-0-5.

KREJČOVÁ, L., 2011. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3474-3.

KROWATSCHEK, D., a DOMSCH, H., 2007. *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků: rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. 1.vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1767-5.

MAISEL, E., 2002. *Trénink kreativity: podněty pro rozvinutí tvořivého potenciálu na celý rok*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-677-2.

MEZINÁRODNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UNSECO, 2005 *Efektivní učení ve škole*. Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál. ISBN 80-7178-556-3.

MEDZIHORSKÝ, Š., 1991. *Asertivita*. 1.vyd. Praha: Elfa. ISBN 80-900197-1-4.

MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I., 2012. *Hyperkinetické poruchy a jejich dopad na školní úspěšnost*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-933-2.

MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, J., 2014. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-032-9.

PAZLAROVÁ, H., 2016. *Pěstounská péče: manuál pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1020-7.

PROCHÁZKA, M. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.

RIEF, Sandra F., 2010. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-728-2.

ŘEHULKA, E., 2003. *Teachers and health*. Brno: Pavel Křepela. ISBN 80-210-3634-6.

Segal, J., Smith, M., 2017. Teaching Students with ADHD In: *Helguide.org-Trusted guide to mental & emotional health* [online]. Listopad 2017 [vid. 11. 2. 2018]. Dostupné z: <https://www.helguide.org/articles/add-adhd/teaching-students-with-adhd-attention-deficit-disorder.htm>

SCHOENEBECK von H., 2001. *Škola s přívětivou tváří: skutečnost a představa*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-404-1.

SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktualizované a doplněné vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠAROUNOVÁ, J., 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.

ŠVAMBERK, ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K. a NECHLEBOVÁ, E., 2012. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

VALENTOVA, I. a kol., 2015. *Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4759-9.

VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ H., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VYMĚTAL, J., 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.

Wise, R., 2016. 14 Strategies to Help Children with ADHD in the Classroom or at Home. In: *education and behavior.com* [online]. 24.12. 2016 [vid. 16. 12. 2017]. Dostupné z: <http://www.educationandbehavior.com/strategies-for-children-with-adhd/>

ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZIEGENSPECK, J., 2002. *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-402-5.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Seznam otevřených otázek

Příloha č. 2 Ukázka indexace

Příloha č. 3 Ukázka výzkumného deníku

Příloha č. 4 Informovaný souhlas respondentky Lenky

Příloha č. 5 Informovaný souhlas zákonného zástupce žáka Pavla

Příloha č. 1: Seznam otevřených otázek použitých při dotazování

1. Jak bys popsala svůj dosavadní soukromý a rodinný život?
2. Co pokládáš za důležité v přímé práci se žákem Pavlem?
3. Co pro Tebe jako asistentku pedagoga znamená komunikace při přímé práci se žákem?
4. Co pokládáš za důležité lidské a profesní vlastnosti u asistenta pedagoga?
5. Vnímáš nějaká rizika, která se pojí s povoláním asistenta pedagoga?
6. Jak vnímáš spolupráci se školním poradenským pracovištěm?
7. Pečuješ o své duševní zdraví?
8. Jaká je tvá osobní motivace pro výkon povolání asistenta pedagoga?

Příloha č. 2: Ukázka indexace

Většinou jsem očekávala, že bude Pavel připravený na hodinu, že už teda dopředu věděl, že se bude psát písemka, samozřejmě jsem mu to několikrát připomínala, samozřejmě jsme se o tom bavili, všechno jsem mu připravila, všechno jsem mu tak jako podstrčila, tak jsem čekala, že tomu věnuje ten čas, že tomu jakoby věnuje to svoje, což jako se málokdy tam odrazil. To už jako, že fakt teklo do bot jakže už tam hrozila pětka, nebo čtyři minus. Což je špatně. Ale pak při té práci on čekal tu kontrolu zpětnou, chtěl tu zpětnou vazbu, pokaždý, když psali písemku, tak ti tu písemku ukázal a prstem ti tam tak jako tu jednu otázku, se kterou si třeba vůbec nevěděl rady. A čekal na to kývnutí, nebo čekal na ten divnej výraz, kterej máš, když tam napiše něco úplně špatně.

To vždycky hned nastalo takový to: „No, a já teď nevím, poradíte mi?“ a takovej ten výraz jako „pomoz“, „zachraň mě“. To prostě on to tak má. I se stane, že třeba když jsem chyběla, tak takový jako: „My jsme psali a vy jste tady nebyla!“ takže jako podívej se, ty můžeš za to, že já jsem to totálně zmrvil.

Někdy, ale spíš já sama jsem měla ten pocit. Viš já sama vůči učitelům, nebo ani ne rodičům, ale vůči těm učitelům jsem měla. „Ty brácho ten muj kluk zklamal.“, nebo: Jo, takže protože to takhle беру. Navíc často trávím se všema dětma ve třídě fakt hodně času a pak se někdy objeví věta „Vy jste moje druhá maminka.“ a „Vy jste hodnější, než maminka.“ Pavel mě často porovnává s babičkou, třeba řekne. „Vy mi za to nenadávejte, babička jo.“ Tak to je jasný, protože ta maminka a v Pájovo případě babička babička doma prdí, to vidím doma, jak prdím svoje dcery. Pak vlastně zjistíš, že od svého dítěte chceš mnohem víc než od těch cizích. Krásný ale je, když se test podaří a dostane hezkou známku.

No to je úžasný a vždycky mi strašně děkuje. Většinou po češtině, že jo, protože dyslexie a dysgrafie. Takže fakt jako šílený problém s češtinou, takže když čárka, tak jsem ho tak jakoby d'oublá tak jako dy delší, když tečka, tak jsem ho d'oublá jakože chybi. Ale bylo skvělý, že hned věděl, jakoby a hned si to kontroloval a hned věděl, že teda má někde chybu. Vyjmenovaný slova, no to těžko, to jediné, že jsem vždycky protáčila panenky a říkala: „Panebože, jak to tam můžeš napstat? Vždyť už to vidíš, jak to strašně vypadá.“

Handwritten notes:
 Svou mluvu a píl. - senka používá písmeno o)
 Komunikace AP-ž
 monnetra'lu
 Komunikace AP-ž
 Pavel dyslexie
 allom. Komunikace
 Gruz, její hlas, rozluje se, spina'ruce.

Příloha č. 3: Ukázka výzkumného deníku

3. rozhovor ⇒ 19 min

- Hovoří na téma
KOMUNIKACE AP-ŽA'K

- přichází v dobré náladě
- je pro mě mi o našem vypravování přes to šlo
(směje se)
- chce popírně mě sama vybiti a zapnutí digitálního
- opřená, klidná začít na hovorík "nej se tě"?
- "Vážely se máš komunikovat se všemi se všemi"
⇒ HUIZDO (místy, kde všichni sedí)
- "Pa'ja a všichni, kteří poskytují svou porno nejsou
IVP, ale VIP." (opakuje 3x v rozhovoru)!
- Říká mi "MŮJ PARLÍK" - kápi se tím
má to co jako má pochopení
"Měly jsou její!"
- S Tarlem používají barůček (symboly: M, E, A, D)
(alternativ. kom.)
- Po pánu s ním mluví - jdu' měl den, jak se cítil
(začíná tím buďto kocoum) - (směje se)
→ navazuje komunikaci
- Když ohlížne - používá jeho slovník (nikdy i
vulgární) ⇒ Pavel se ležne, přestane s někým
- Sama ukončuje rozhovor - (Volá si dceru)
- (oznamuje, že se k ní na další sezení...)

Příloha č. 4: Informovaný souhlas AP

Informovaný souhlas

Jmenuji se Pavlína Čábelková a jsem studentka Technické Univerzity v Liberci. Studuji obor Speciální pedagogika a píši diplomovou práci s názvem „**Role asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka.**“ K vypracování své diplomové práce potřebuji podklady získané formou rozhovorů, které budou nahrávány a následně přepsány.

V diplomové práci bude použito se souhlasem respondentky pouze její křestní jméno.

Získané údaje budou sloužit pouze studijním účelům a nikde nebudou zveřejňovány.

Výzkumná šetření k mé diplomové práci budou tedy anonymní.

V Kynšperku nad Ohří dne 1. 3. 2017

Respondentka Lenka

Příloha č. 5: Informovaný souhlas ZZ

Informovaný souhlas

Jsem studentka Technické Univerzity v Liberci. Studuji obor Speciální pedagogika a píší diplomovou práci s názvem „**Role asistent pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka.**“ K vypracování své práce potřebuji podklady získané formou osobního rozhovoru, školní anamnézi, pozorování během přestávek a hodin, informací od asistentky pedagoga a pedagogické dokumentace.

Získané údaje budou sloužit pouze studijním účelům a nikde nebudou zveřejňovány. Křestní jméno Vašeho vnuka bude dle dohody pozměněno a příjmení nebude použito.

Výzkumná šetření k mé diplomové práci budou tedy anonymní.

Souhlasím s poskytováním informací o svém vnukovi ve výše uvedených bodech.

V Kynšperku nad Ohří 1. 3. 2017

Podpis zákonného zástupce