

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Přístupy k žákovi s poruchami učení a chování na druhém stupni
základní školy z pohledu asistenta pedagoga**

**Attitudes to pupil with learning disabilities and behavioral disorder at
lower secondary school from the perspective of school teacher assistant**

Klára Bergmannová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2019

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Přístupy k žákovi s poruchami učení a chování na druhém stupni základní školy z pohledu asistenta pedagoga* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 17.4. 2019

Ráda bych poděkovala mé vedoucí bakalářské práce paní prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost. Dále bych ráda poděkovala řediteli školy, ve které bylo výzkumné šetření realizováno, třídnímu učiteli, žákům a rodičům, kteří souhlasili s tím, že bude jejich syn informantem výzkumného šetření.

ABSTRAKT

Tématem práce je charakteristika přístupů k žákovi se specifickými poruchami učení a chování na druhém stupni v rámci běžné třídy základní školy.

V teoretické části práce je charakterizován systém školství v České republice a legislativní rámec základního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále je ze skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vymezena skupina žáků se specifickými poruchami učení a chování. Blíže je charakterizována podpora, která je těmto žákům poskytována a stručně vymezena náplň práce asistenta pedagoga. Vzhledem k tomu, že se specifické poruchy učení často pojí s dalšími obtížemi, je blíže popsán syndrom ADD/ADHD a v poslední části je specifikována osobnost žáka. Cílem bakalářské práce je zpracovat a charakterizovat přístupy k žákovi, kterému byla diagnostikována specifická porucha učení – dysgrafie a porucha chování na bázi ADHD, z osobních zkušeností z pozice asistenta pedagoga. Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda sběru dat zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor, který byl realizován s třídním učitelem třídy, ve které je žák vzděláván a se samotným informantem výzkumného šetření. Základní technikou byla zvolena případová studie.

KLÍČOVÁ SLOVA

specifické poruchy učení, ADD, ADHD, asistent pedagoga, podpůrné opatření

ABSTRACT

The main subject of the thesis is based on the characteristics of the attitudes to a pupil with specific learning disabilities and behavioral disorder in the frame of an upper stage of an ordinary elementary school (based on the standards of the Czech republic).

The theoretical part initially describes the school system of the Czech republic and the legislative framework of the primary education of pupils with special educational needs. Subsequently, a group of pupils with specific learning disabilities and behavioral disorder is defined from a main group of pupils with special educational needs. Thereafter, the provided support to those pupils is characterized alongside with a brief job description of a school teacher assistant. Considering the frequent connection of special learning disabilities to other difficulties, the symptom of ADD/ADHD is explained as next. The pupil's personality is specified in the last section. The objective of this Bachelor's thesis is the processing and the description of the attitudes to a pupil, to whom a special learning disability was diagnosed – dysgraphia and behavioral disorder on the basis of ADHD, obtained through personal experience from the position of a school teacher assistant. The method of data collection chosen for this research investigation is a participant observation together with semistructured interview, which was realized with the help of the pupil's class teacher and the research investigator. The case study as the fundamental technique has been chosen.

KEYWORDS

Specific learning disabilities, ADD, ADHD, school teacher assistant, support measures

Obsah

Úvod	6
1 Teoretická východiska práce	7
1.1 Systém školství v České republice	7
1.2 Legislativní rámec základního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice	8
1.3 Specifika osobnosti žáka se specifickými poruchami učení v základním vzdělávání.....	12
2 Přístupy v edukaci žáků – volba podpůrných opatření.....	15
2.1 Specifikace jednotlivých stupňů podpůrných opatření.....	15
2.2 Asistent pedagoga v edukaci	17
2.3 Specifika a vymezení ADD/ADHD	19
2.4 Specifika osobnosti žáka	22
3 Přístupy asistenta pedagoga k žákům s ADHD.....	25
3.1 Stanovené cíle a metodologie výzkumu	25
3.2 Interpretace výsledků výzkumného šetření	27
3.3 Závěry šetření	36
Závěr.....	38
Seznam použitých informačních zdrojů	39

Úvod

S rozvojem inkluzivního vzdělávání v České republice bylo za poslední roky provedeno v rámci systému vzdělávání mnoho legislativních změn, které mají za důsledek změny v edukačním procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou blíže definováni v zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Nově jsou těmto žákům poskytována podpůrná opatření, jejichž součástí je také zřizování pozice asistenta pedagoga. Vzhledem k tomu, že nejpočetnější skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým je přiznáváno podpůrné opatření prvního až třetího stupně a jsou vzděláváni v běžných třídách základních škol, jsou dle výroční zprávy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy za školní rok 2017/2018, právě žáci se specifickými poruchami učení a chování, vnímáme tuto problematiku jako velice aktuální. Osobní zkušenost z pozice asistenta pedagoga u žáka, kterému byla diagnostikována dysgrafie a porucha chování na bázi ADHD byla inspirující pro téma bakalářské práce. Cílem bylo specifikovat a vymezit pozici asistenta u žáka s ADHD.

Pro zpracování výzkumného šetření byla zvolena technika případové studie, jejíž součástí je žákova osobní a rodinná anamnéza. Dále byly pro účely výzkumného šetření realizovány dva rozhovory, z nichž jeden proběhl s třídním učitelem daného žáka a druhý s informantem výzkumného šetření. Poslední částí práce je popis náplně práce asistenta pedagoga a uplatňovaných přístupů, které se v praxi osvědčily. Vzhledem k tomu, že se zvyšuje počet žáků, kterým jsou specifické poruchy učení a chování diagnostikovány i počet asistentů pedagogů v jednotlivých školách, tak je dle mého názoru potřeba, aby se šířilo povědomí o tom, jaké přístupy jsou k těmto žákům v současné době uplatňovány v praxi a mohly být inspirací pro začínající asistenty pedagoga i třídní učitele. Jsem si vědoma toho, že výsledky práce se týkají pouze konkrétního žáka v konkrétní škole, ale věřím, že ke každému žákovi je potřeba přistupovat jako k individualitě, a proto se domnívám, že příklady dobré praxe jsou inspirujícími pro všechny pedagogy.

1 Teoretická východiska práce

1.1 Systém školství v České republice

Průcha (2015), definuje vzdělávání jako „*proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaným prostřednictvím školního vyučování.*“ (Průcha, 2015, s. 17). Závazným dokumentem, který stanovuje podmínky vzdělávání a výchovy v České republice je zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“, ve znění pozdějších předpisů). Dle aktuálního znění tohoto zákona je vzdělávání poskytováno všem občanům České republiky, nebo občanům jiného členského státu Evropské Unie bez jakékoliv diskriminace s ohledem na individuální vzdělávací potřeby každého. Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) je na základě tohoto zákona tvořen Národní vzdělávací program, který je konzultován s odborníky z praxe a předkládán vládě k projednání. Následně je tento program předložen poslanecké sněmovně a senátu parlamentu ke schválení. Po schválení slouží Národní vzdělávací program jako podklad pro zpracování rámcových vzdělávacích programů, které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky jednotlivých stupňů vzdělávání. Tyto rámcové vzdělávací programy jsou závazné pro vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání a při tvorbě učebních materiálů. Rámcový vzdělávací program slouží jako podklad pro tvorbu školního vzdělávacího programu, který tvoří ředitel školy nebo školského zařízení. Uzpůsobuje ho specifikům jednotlivých škol nebo školských zařízení a následně je podle něj vzdělávání na dané škole realizováno. Všechny tyto dokumenty jsou přístupné veřejnosti (zákon č. 561/2004, dále jen školský zákon).

Základní vzdělávání je realizováno podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“), napomáhá žákům budovat a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytuje jim základ všeobecných znalostí využitelných v běžných životních situacích (RVP ZV, 2017).

Povinná školní docházka je v České republice stanovena na 9 let, nejdéle do 17 let žáka. Ze zákona povinná školní docházka „*začíná počátkem školního roku, který následuje*

po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.“ (školský zákon, § 16, odstavec č. 3). Základní vzdělávání je realizováno ve dvou stupních. Vzdělávání na prvním stupni přímo navazuje na předchozí předškolní vzdělávání a na rodinnou výchovu. Je orientováno na motivaci žáků k dalšímu učení a vede je k touze po objevování a ke hledání správných řešení problémů. Vzdělávání na druhém stupni přímo navazuje na vědomosti získané na prvním stupni. Vede žáky k samostatnosti a zodpovědnému chování. RVP ZV obsahuje 6 klíčových kompetencí, jejichž osvojování se vyvíjí od počátku předškolního vzdělávání v průběhu celého života, 9 vzdělávacích oblastí, které jsou při vyučování obsaženy v jednotlivých školních předmětech a 6 průřezových témat, která jsou také nedílnou součástí základního vzdělávání, ale nemusí být obsažena všechna v každém ročníku (RVP ZV, 2017).

1.2 Legislativní rámec základního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice

Právo na bezplatné vzdělání má dle Listiny základních práv a svobod každý občan České republiky (Listina základních práv a svobod, článek 33). Základním legislativním dokumentem, který formoval strategii vzdělávání v České republice po roce 2000, byl Národní program rozvoje vzdělávání – tzv. Bílá kniha. V souvislosti s celosvětovým rozvojem inkluzivního vzdělávání, kterým rozumíme „*vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci.*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 90) bylo pro Českou republiku významné schválení Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2009. Základy tohoto vzdělávání byly MŠMT stanoveny v Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV) z roku 2010, při jehož tvorbě MŠMT vycházelo mimo jiné také z Bílé knihy, jejíž součástí byl požadavek na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Katalog podpůrných opatření, 2015). Nyní je pro Českou republiku závazný dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, který nahradil Bílou knihu (Bartoňová, 2016). Cílem vzdělávání na základě tohoto dokumentu je snižovat nerovnosti ve vzdělávání, podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad a odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém (Katalog podpůrných opatření, 2015). Podmínky současného

vzdělávání jsou stanoveny v zákoně č. 561/2004 Sb., v novele č. 82/2015 Sb. Součástí tohoto zákona, konkrétně v § 16-19, jsou podmínky vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“), kterým se *„rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* (školský zákon, § 16, odstavec č. 1). Dle školského zákona se *„podpůrnými opatřeními rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“* (školský zákon, § 16, odstavec č.1)

Bližší je základní vzdělávání upraveno vyhláškou č. 48/2005 Sb. *o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*, ve znění pozdějších předpisů. V této vyhlášce je podrobně stanovena organizace vzdělávání, jak v prostředí školy z hlediska začátku a konce školní výuky, tak i organizace vzdělávání na výjezdech do zahraničí a zotavovacích pobytech. Dále je ve vyhlášce stanovena organizace a průběh zápisu k povinné školní docházce, počty žáků ve třídách a školách a dále všechny náležitosti spojené s výukou, mezi které se například řadí hodnocení a výchovná opatření (vyhláška č. 48/2005 Sb.).

Vzdělávání žáků se SVP je ukotveno v § 16 školského zákona, ve kterém je, jak již bylo výše zmíněno, žák se SVP přesně definován. Pro uvedení kompletního současného legislativního rámce základního vzdělávání žáků se SVP je nutné zmínit dvě vyhlášky školského zákona, které podrobněji stanovují podmínky vzdělávání těchto žáků. Vyhláška č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška stanovuje postup při přiznávání jednotlivých stupňů podpůrných opatření a také jednotlivé stupně podpůrných opatření blíže specifikuje. Vyhláška kromě podpory žáků se SVP také definuje podporu a organizaci vzdělávání žáků mimořádně nadaných (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Vyhláškou, která se váže ke školskému zákonu v souvislosti se vzděláváním žáků se SVP je vyhláška č. 197/2016 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských zařízeních*, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška mění vyhlášku č. 72/2005 Sb. a přesně stanovuje všeobecné podmínky poskytování poradenských služeb,

jejich účel a pravidla. Jsou zde přesně definována jednotlivá poradenská zařízení a náplň jejich práce.

Systém poradenských služeb

V důsledku vývoje inkluzivního vzdělávání v České republice byl v posledních letech upraven systém poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb a obsah jejich činnosti. Cílem těchto služeb je poskytnout žákům odbornou pomoc během jejich školní docházky nejen v oblasti vyučování, ale také při řešení osobních problémů (Lechta, 2016). Poradenské služby jsou dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením bezplatně na základě souhlasu žáka nebo jeho zákonného zástupce.

Poradenské služby jsou poskytovány v jednotlivých zařízeních, která se dělí na školní poradenské pracoviště ve škole (dále jen „ŠPP“) a na školská poradenská zařízení, která jsou zřízena mimo školu a řadí se mezi ně **pedagogicko-psychologické poradny** (dále jen „PPP“), **speciálně-pedagogická centra** (dále jen „SPC“) a **střediska výchovné péče** (Kucharská et al., 2013).

Školní poradenské pracoviště zřizuje ředitel školy a tým odborníků je vždy tvořen výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují s ostatními pedagogy, případně může v týmu být i školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Náplní práce ŠPP vzhledem k žákům se SVP je zejména poskytování podpůrných opatření, sledování a následné vyhodnocování jejich účinnosti, metodická podpora pedagogů při využívání psychologických a speciálně-pedagogických postupů při vzdělávání, prevence školního neúspěchu a spolupráce školy se školským poradenským zařízením.

Výchovný poradce se podílí na tvorbě plánu pedagogické podpory, který bude blíže specifikován ve druhé kapitole, spolupracuje se školským poradenským zařízením při zajišťování podpůrných opatření, připravuje podmínky pro vzdělávání těchto žáků a poskytuje jim kariérové poradenství (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů). **Školní metodik prevence** koordinuje realizaci programů zaměřených na prevenci sociálně nežádoucích jevů, společně s třídním učitelem provádí depistáž rizikového chování v jednotlivých třídách, poskytuje metodickou podporu ostatním

pedagogickým pracovníkům a podílí se na přípravě podmínek pro integraci žáků se SVP do běžné třídy základní školy. Pokud je v týmu odborníků i školní psycholog, jeho činnosti jsou velmi blízké činnostem školního metodika prevence, mimo to se však podílí i na přípravě žáků k zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání a poskytuje pomoc v případě krizových situací, např. úmrtí v rodině. **Školní speciální pedagog** poskytuje krátkodobou i dlouhodobou individuální speciálně-pedagogickou péči, zajišťuje speciální pomůcky a didaktické materiály a koordinuje asistenty pedagoga ve škole (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Pedagogicko – psychologické poradny se zaměřují na psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku (Lechta, 2016). Tým odborníků je tedy složen z psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pracovníka. *Psycholog* provádí psychologickou diagnostiku, jejímž cílem je stanovení podmínek pro vzdělávání daného žáka, dále provádí psychologickou prevenci a reedukaci a zpracovává zprávy z vyšetření. *Speciální pedagog* provádí speciálně-pedagogickou diagnostiku, poskytuje poradenství zákonným zástupcům a zpracovává doporučení ke vzdělávání žáků se SVP. *Sociální pracovník* zpracovává sociální šetření a poskytuje poradenství o sociálních službách nebo sociální rehabilitaci (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Výstupem návštěvy PPP je vždy doporučení a zpráva, které jsou blíže specifikovány v § 14 a § 15 vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Ve zprávě jsou uvedeny výsledky jednotlivých vyšetření, na jejichž základě je vyhotoveno doporučení, které stanovuje jednotlivá podpůrná opatření (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Speciálně pedagogická centra „se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení, případně na děti a žáky s kombinovaným postižením.“ (Lechta, 2016, s. 209) Hlavní náplní práce SPC je zjišťování školní připravenosti, SVP u jednotlivých žáků a zajišťování speciálně pedagogické péče. SPC také vydává zprávu a doporučení (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Činnost střediska výchovné péče je dána zákonem č. 109/2002 Sb., *o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. V tomto zákoně jsou blíže specifikováni klienti, kteří služby střediska výchovné péče využívají a následně jsou specifikovány služby, které jsou poradenské, terapeutické, diagnostické, vzdělávací,

speciálně-pedagogické a psychologické, výchovné, sociální a informační. Středisko výchovné péče poskytuje služby ambulantní, celodenní, internátní a terénní a úzce spolupracuje s PPP a SPC (zákon č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

1.3 Specifika osobnosti žáka se specifickými poruchami učení v základním vzdělávání

Jak již bylo výše zmíněno, současná legislativa nerozděluje žáky podle sociálního nebo zdravotního znevýhodnění, nebo zdravotního postižení, ale nově bylo zavedeno vertikální dělení podle míry znevýhodnění a na základě toho přiznaný příslušný stupeň podpůrného opatření (Lechta, 2016).

Vzhledem k tématu práce budou ze skupiny žáků se SVP blíže popsáni pouze žáci se specifickými poruchami učení (dále jen „SPU“) a žáci s poruchami chování. *„Pojem SPU označuje různorodou skupinu poruch, které mají individuální charakter, mohou vznikát na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Jsou popisovány jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech, nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě, popř. jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v populaci běžné. Často jsou provázány dalšími příznaky – poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky (syndrom ADD, ADHD). Specifické poruchy učení nejsou primárně spojeny se smyslovými handicapami a se snížením nebo opožděním rozumového vývoje“* (Bartoňová, 2016, s. 20).

Žáci se SPU se řadí mezi nejpočetnější skupinu individuálně integrovaných žáků do běžných škol (Lechta, 2016). Dle výroční zprávy MŠMT z roku 2017 se ve školním roce 2017/2018 v základním vzdělávání vzdělávalo celkově 95 631 žáků se SVP, což je 10,3 % z celkového počtu žáků na základních školách. Také se zvyšuje počet žáků, kteří byli individuálně integrováni do běžné třídy základní školy. Ve školním roce 2017/2018 to bylo 71,5 % z celkového počtu všech žáků se SVP, z čehož 46,1 % tvoří žáci se SPU (Výroční zpráva MŠMT za rok 2017/2018). Kromě možnosti inkluze do běžné třídy základní školy mohou být žáci vzdělávání ve třídách, odděleních, studijních skupinách nebo školách zřízených podle odstavce 9, § 16 školského zákona, který stanovuje pravidla a podmínky pro takové vzdělávání (školský zákon, § 16, odstavec 9, 10).

Dříve bylo vzniku SPU přičítáno mnoho různých faktorů, mezi které patřily hlavně lehká mozková dysfunkce, dědičnost, kombinace lehké mozkové dysfunkce s dědičností a neurotické nebo nezjištěné etiologie (Bartoňová, 2016). Nyní se faktory podílející se na vzniku SPU posuzují ve 2 rovinách, mezi které patří biologicko-medicínská rovina a kognitivní rovina a dále se posuzuje vliv sociálního přístupu. Z hlediska **biologicko-medicínské roviny** se jedná o dědičnost některých SPU z generace na generaci a neurologicky dokázané anatomické rozdíly mezi strukturou mozkové kůry osob se SPU a osob bez SPU. Co se týče **roviny kognitivní**, jedná se o deficity osob se SPU v jednotlivých oblastech. Konkrétně deficit fonologický, deficit v procesu automatizace a deficit v paměti, jak krátkodobé, tak dlouhodobé (Bartoňová, 2016). Z hlediska sociálního přístupu Pokorná (2010) uvádí, že „*geny vždycky působí prostřednictvím prostředí a různé prostředí může ovlivnit to, jak se genetická vybavenost vyjádří; konečné projevy mohou být velmi různorodé.*“ (Pokorná, 2010, s. 105).

Jednotlivé projevy SPU jsou dle MKN-10 zařazeny pod Duševní poruchy a poruchy chování jako Specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupiny poruch psychického vývoje (F 80-89) (Bartoňová, 2016).

Klasifikace projevů specifických poruch učení

„*Nejznámější a nejčastěji používané je dělení podle postižených školních dovedností; názvy jednotlivých poruch jsou pak odvozeny z řeckých pojmů s předponou dys-, která vyjadřuje narušení nebo odchylku od normálu*“ (Slowík, 2016, s. 128).

Dyslexie je „*specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami.*“ (Bartoňová, 2016, s. 31). Projevuje se problémy při rozlišování písmen, která jsou si tvarově podobná, nebo hlásek, které jsou si zvukově podobné. Dále má žák obtíže s rychlostí a správností čtení a následně s porozuměním čtenému textu. Pro diagnostiku dyslexie je nejčastěji využíván standardizovaný test profesora Z. Matějčka z roku 1987. Během vyšetření se sleduje rychlost čtení, chyby ve čtení, porozumění čtenému textu a také chování dítěte během čtení.

Dysgrafie je specifická porucha, která postihuje celkový písemný projev žáka. Písemný projev bývá neuspořádaný, žák většinou používá smíšené psací a tiskací písmo a

velmi často má problém s dodržováním lineatury. V písemném projevu se dále objevují chyby při psaní háčků, čárek, teček a v měkčení hlásek. Dysgrafii je možné diagnostikovat analýzou žákových školních sešitů, z diktátů a z opisu a přepisu při vyšetření.

Dysortografie, jakožto specifická porucha pravopisu, se vyskytuje velmi často v kombinaci s dyslexií a dysgrafií. Projevuje se pravopisnými chybami, převážně v rozlišování tvrdých a měkkých hlásek a sykavek (Slowík, 2016). Dle Bartoňové (2016) se tato porucha „*týká tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávky, záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverze, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení.*“ (Bartoňová, 2016, s. 34).

Dyskalkulie, specifická porucha matematických schopností, je dělena na několik typů podle charakteru. Typů dyskalkulie je dohromady definováno 6 a patří mezi ně dyskalkulie praktognostická, verbální, lexická, grafická, operační a ideognostická. Během vyšetření zaměřeného na diagnostiku dyskalkulie se sleduje matematická paměť, problémy se zaměňováním pořadí číslic, orientace v prostoru, problémy ve čtení čísel a psaní čísel, porucha v oblasti matematických operací, porucha matematického porozumění. Následující 3 typy specifických poruch učení jsou pouze české projevy.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která je charakteristická velmi nízkou úrovní kresby. Žák má potíže s převedením své představy do dvojrozměrného prostoru na papír. Zachází s tužkou neobratně a tvrdě.

Dysmúzie, specifická porucha, která se projevuje obtížemi při vnímání a reprodukci hudby, v rozlišování tónů, obtížemi se zapamatováním melodie a rozlišením a reprodukcí rytmu.

Dyspraxie, specifická porucha obratnosti. Žák, který má diagnostikovanou dyspraxii většinou bývá pomalý a neobratný a jeho výrobky nevzhledné, což způsobuje odpor k ostatním motorickým činnostem (Bartoňová, 2016).

2 Přístupy v edukaci žáků – volba podpůrných opatření

2.1 Specifikace jednotlivých stupňů podpůrných opatření

Jednotlivá podpůrná opatření jsou podrobně specifikována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti a stanovují úpravu vyučovacích metod, obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky a hodnocení žáků. Normovaná finanční náročnost je stanovena pouze pro podpůrná opatření 2.-5. stupně. Vzhledem k účelům poskytování podpůrných opatření byl vypracován mimo jiné také Katalog podpůrných opatření, který poskytuje ucelený manuál pedagogickým pracovníkům, kteří se podílejí na vzdělávacím procesu žáků se SVP. Je členěn do 8 jednotlivých dílů, z nichž je každý zaměřen na podporu žáků s jednotlivými typy SVP. Pro vzdělávání žáků se SPU zatím nebyl vypracován samostatný díl. Katalog je v plném znění volně dostupný na internetu (Katalog podpůrných opatření, 2015).

Podpůrné opatření prvního stupně je přiznáváno žákům, u kterých bylo na základě pozorování v hodině a analýze jeho výsledků shledáno pomalejší pracovní tempo, obtíže ve čtení, psaní a počítání a obtíže v koncentraci pozornosti. Jedná se o individuální podporu, která je zprostředkována pedagogickými pracovníky školy na základě plánu pedagogické podpory, ve kterém jsou žák a jeho obtíže charakterizovány a stanovují se cíle podpory. V případě podpůrného opatření prvního stupně se jedná o metody výuky, které upřednostňují časté střídání činností a uspořádání zasedacího pořádku vzhledem k individuálním potřebám žáka. Nejpozději po 3 měsících od počátku poskytování těchto opatření, probíhá vyhodnocování úspěšnosti naplňování cílů plánu pedagogické podpory. V případě, že forma podpory není dostačující, škola doporučuje žákovi návštěvu školského poradenského zařízení. Dle § 11 vyhlášky č. 27/20106 Sb. je **podpůrné opatření od druhého do pátého stupně** poskytováno vždy na základě doporučení školského poradenského zařízení. Při posuzování individuálních vzdělávacích potřeb žáka, vychází školské poradenské zařízení vždy ze speciálně-pedagogické a psychologické diagnostiky, informací od školy o průběhu dosavadního vzdělávání žáka, z plánu pedagogické podpory,

v případě, že byl žák předtím dle plánu vzděláván, a informací poskytnutých žákem nebo jeho zákonným zástupcem. Výstupem návštěvy školského poradenského zařízení je vždy zpráva a doporučení. Zpráva slouží jako podklad pro doporučení jednotlivých podpůrných opatření a obsahuje důvod poskytování poradenské pomoci, anamnézu žáka, shrnutí průběhu a výsledků vyšetření, popis SVP a skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. Doporučení obsahuje také osobní údaje žáka a shrnutí závěrů vyšetření, stejně jako zpráva. Mimo to však doporučení také obsahuje doporučené podpůrné opatření a jeho stupeň, případně kombinace a varianty jednotlivých opatření. Na základě doporučení ze školského poradenského zařízení je školou zpracován individuální vzdělávací plán. Stejně jako plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán obsahuje popis úprav obsahu vzdělávání žáka, úpravy metod výuky, forem výuky a hodnocení žáka, případně výstupů vzdělávání. Doporučení školského poradenského zařízení je platné nejdéle 2 roky a na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení je účinnost jednotlivých opatření během vzdělávání žáka přezkoumávána a vyhodnocována.

Podpůrné opatření druhého stupně bývá přiznáváno zpravidla žákům, jejichž obtíže při vzdělávání jsou způsobeny např. opožděným vývojem, odlišným kulturním nebo sociálním prostředím, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi a nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Při podpůrném opatření druhého stupně jsou žákovi také poskytovány intervence na podporu rozvoje oslabených nebo nefunkčních dovedností. Obsah vzdělávání bývá upraven vzhledem k individuálním vzdělávacím potřebám žáka, ale výstupy vzdělávání upravovány nebývají. Pro výuku jsou většinou využívány ke kompenzaci speciální učebnice, speciální učební pomůcky nebo kompenzační pomůcky a předměty speciálně-pedagogické péče. Předměty speciálně-pedagogické péče bývají v případě žáků se SPU zaměřeny na reedukaci SPU, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností a nácvik sociální komunikace. Pedagogická intervence je zaměřena na posílení dovedností žáka v předmětech, které jsou pro něj problematické.

Podpůrné opatření třetího stupně je určeno žákům, kteří vzhledem k charakteru SVP potřebují znatelné úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání, v úpravě ŠVP a úpravě hodnocení. Tento stupeň podpůrného opatření je nejčastěji přiznáván žákům se závažnými SPU, poruchami chování, těžkou poruchou řeči, lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením (slabozrakost a nedoslýchavost), tělesným postižením a dalšími obtížemi, které mají dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka. Charakter SVP je takový, že již vyžaduje podporu asistenta pedagoga. Kromě výše zmíněných metod výuky, je úprava metod výuky zaměřena také na podporu sociálního začlenění žáka a jeho akceptaci spolužáky. Obsah výuky je upraven podle charakteru individuálních potřeb žáka a výstupy vzdělávání mohou být také upraveny, ale pouze pro žáka s lehkým mentálním postižením podle RVP ZV. Žákům s přiznaným podpůrným opatřením třetího stupně je také poskytován předmět speciálně-pedagogické péče a pedagogická intervence.

Podpůrné opatření čtvrtého stupně většinou bývá přiznáváno žákům se závažnými poruchami chování, středně těžkým a těžkým mentálním postižením a vyžaduje znatelnou úpravu metod a organizace vzdělávání, stejně tak jako úpravu obsahu a výstupů vzdělávání.

Podpůrné opatření pátého stupně bývá přiznáváno nejčastěji žákům se souběžným postižením více vadami a jedná se o nejvyšší možný stupeň podpory (vyhláška č.27/2016).

2.2 Asistent pedagoga v edukaci

V České republice rozlišujeme dva typy asistentů: **osobní asistent**, jehož náplň práce je dle zákona považována za sociální službu, a **asistent pedagoga**. Profese osobního asistenta je legislativně ukotvena v zákoně č. 108/2006 Sb. *o sociálních službách*. Hlavní náplní práce osobního asistenta je pomoc druhé osobě z důvodu snížené soběstačnosti, především v domácnosti, zejména při hygieně a zajištění stravy, ale také při zprostředkování kulturních a jiných společenských akcí. Ve vzdělávání je osobní asistent využíván k dopravě do školy a ze školy. Může být s žákem i během výuky, ale není pedagogickým pracovníkem (Kendíková, 2016). Blíže bude specifikována pouze role asistenta pedagoga v edukačním procesu žáků se SVP.

V legislativě je pozice asistenta pedagoga zmíněna v zákoně č. 561/2004 Sb., tedy ve školském zákoně, ale bližší specifikace předpokladů pro tuto pracovní pozici je legislativně ukotvena v zákoně č. 563/2004 Sb. *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* (Němec et al., 2014). Nejnižším možným dosaženým stupněm vzdělání pro vykonávání pozice asistenta pedagoga v přímé pedagogické činnosti ve vzdělávacím procesu žáků se SVP, je ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou s pedagogickým zaměřením, nebo jiným středním vzděláním, které je stanoveno v zákoně č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Nejvyšším možným dosaženým stupněm vzdělání pro tuto pozici je vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd (zákon č. 563/2004 Sb.). Kromě dosaženého určitého stupně vzdělání by měla mít osoba pro vykonávání pozice asistenta pedagoga jisté předpoklady, které se dělí na kvalifikační a osobnostní. Mezi kvalifikační se dle § 3, odstavce 2 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, řadí například zdravotní způsobilost a bezúhonnost (Kendíková, 2016).

Mezi osobnostní předpoklady se řadí kladný vztah k dětem, empatie, komunikativnost a trpělivost. Dle výzkumu Drotárové se liší názor na tyto předpoklady z pohledu asistentů, kteří se výzkumu zúčastnili a pedagogů a ředitelů škol. Asistenti pedagoga hodnotí jako nejdůležitější schopnost empatie, trpělivost a ochotu pomáhat, spolehlivost, vstřícnost a potřebu znalosti prostředí. Znalost prostředí uvádí jako velmi důležitou i Kendíková, která zdůrazňuje, že „*asistent pedagoga by měl představovat jakýsi informační můstek mezi žákem, jeho rodinou a školou*“ (Kendíková, 2016, s. 73). Ředitelé škol naopak z jejich hlediska řadí mezi nejdůležitější osobnostní předpoklady zodpovědnost a ochotu vzdělávat se. Učitelé zdůrazňují důslednost a kreativitu. Vedle kvalifikačních a osobnostních předpokladů by měla být činnost asistenta pedagoga také v souladu s etickým kodexem, který je obsahem publikace *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Etický kodex obsahuje kromě obecných etických pravidel také pravidla etického chování asistenta pedagoga vzhledem ke klientovi, k zaměstnavateli, ke svým kolegům, ke svému povolání a odbornosti a ke společnosti (srov. Němec et al., 2014; Kendíková, 2016).

Náplň práce asistenta pedagoga je stručně charakterizována ve vyhlášce č. 27/2016, ale přesnou náplň práce stanovuje ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a přesného obsahu individuálního vzdělávacího plánu konkrétního žáka. Na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb. patří mezi hlavní náplň práce asistenta pedagoga

výpomoc ostatním pedagogickým pracovníkům, pomoc při komunikaci školy se žákem a jeho rodinou, podpora při vytváření takového prostředí, ve kterém se žák bude cítit bezpečně a sebejistě a také pomoc žákovi při výuce a přípravě na výuku. Z těchto okruhů se pak mezi hlavní náplň práce asistenta pedagoga řadí převážně individuální práce se žákem, která může mít různé podoby, například dovysvětlování, vizuální podporu nebo verbální podporu. Dále se asistent pedagoga většinou velmi podílí na rozvoji sociálních dovedností žáka a podpoře jeho komunikace s ostatními spolužáky (Kendíková, 2016).

2.3 Specifika a vymezení ADD/ADHD

Vzhledem k tomu, že jsou SPU často doprovázeny dalšími obtížemi bude přiblíženo ADHD, attention deficit hyperactivity disorder, neboli porucha pozornosti s hyperaktivitou (dále jen „ADHD“) a deficit pozornosti bez hyperaktivity (dále jen „ADD“). Pro oba tyto syndromy je společný deficit v oblasti funkce centrální nervové soustavy. Faktory ovlivňující vznik této poruchy se dělí na biologické, psychologické a sociální, které se působí buď izolovaně, nebo v kombinaci. Pro ADHD jsou typické 3 hlavní oblasti, ve kterých se tato porucha nejčastěji projevuje. Jedná se o **impulzivitu, hyperaktivitu a nepozornost**.

Impulzivita se projevuje nejčastěji během vyučování odpovídáním na otázky bez rozmyslu a bez vyzvání učitelem a vyplňováním zadaných cvičení bez přečtení celého zadání.

Hyperaktivita se projevuje roztěkaným chováním, kdy žák velmi krátce dokáže udržet pozornost u jednoho zadaného úkolu a mívá problémy s dokončováním jedné činnosti, než se přesune k činnosti další. **Nepozornost**, denní snění a rozladěnost, se projevuje pouze u žáků s ADHD (Bartoňová, 2016).

Dle výzkumů bylo dokázáno, že u 25-40 % dětí s poruchami učení se současně projevuje i ADHD a 30-65 % dětí s ADHD má i poruchy učení (Bartoňová, 2016). Přestože většina odborníků předpokládá, že ADD/ADHD spolu se vznikem SPU nesouvisí a jedná se tedy o poruchy na sobě nezávislé, je důležité, aby u žáků s kombinací obou těchto poruch byla reedukace zaměřena na poruchy učení i chování. Pokud dojde ke zlepšení v jedné oblasti, pozitivně to ovlivní i oblast druhou. Mezi společné projevy obou

těchto poruch patří například obtížné udržení pozornosti, pokud žák není dostatečně motivován, nerozumí svým obtížím a mívá velmi snížené sebevědomí. Kromě výše zmíněných příznaků těchto syndromů mohou být u žáka také narušené sociálních funkce, což je důsledkem problémů s respektováním přijímaných pravidel, autorit a často nepochopení důsledků svého chování vůči jiným lidem. Tato nedorozumění nakonec mnohdy vedou k agresi a vzteku. Dalším vedlejším příznakem je rozdílnost výkonů, které bývají někdy perfektní a žáci velmi dobře spolupracují a jindy se žák zdá být líný a nespolehlivý (Janderková et al., 2016).

Na diagnostice ADD/ADHD se vedle školských poradenských zařízení podílí řada odborníků, mezi které se řadí například neurolog, pediatr a dětský psychiatr. Jakmile je stanovena diagnóza, je možné nastavit příslušný stupeň podpory, který může být doplněn o farmakologickou léčbu, nebo jiné alternativní metody léčby. Vzhledem k tomu, že žák během vyučovacích hodin mívá výrazné obtíže s udržením pozornosti při jedné činnosti, uplatňuje se při vyučování mnoho přístupů, mezi které patří například přesné strukturování vyučovacích hodin. Vyučující žáky nejprve seznámí s náplní dané hodiny a stanoví si s nimi, jaké chování od nich během hodiny očekává. Průběžně kontroluje, zda žáci porozuměli zadání, případně napíše klíčová slova, která se zadání týkají a vyzývá žáky k aktivní účasti na hodině. V závěru hodiny učitel žáky upozorní na blížící se konec hodiny, a pomůže jim s přípravou na následující vyučovací hodinu. V souvislosti s tímto přístupem bylo popsáno mnoho strategií, které mohou učitelům pomoci hodiny takto strukturovat (Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder: instructional strategies and practices, 2006).

Přístupy k žákům s ADD/ADHD

Jednotlivé projevy ADHD – impulzivita, hyperaktivita a nepozornost člověka ovlivňují v jednotlivých sférách života a zejména ve sféře sociální. Většinou je kvůli svému chování osamělý a frustrovaný z neúspěchů, a proto je vhodné začít s léčbou včas, jinak se až 80 % neléčených případů přenáší do dospělosti, kde mohou problémy vyústit například v psychické poruchy, závislost na návykových látkách nebo selhávání v zaměstnání. Na stanovení správného typu léčby se podílí zejména psycholog a psychiatr,

společně se zákonnými zástupci a učiteli. V současné době se mezi nejčastěji užívané způsoby léčby u dětí i dospělých osob řadí dle Ptáčka a Ptáčkové (2018):

1. farmakologický přístup
2. behaviorálně/psychosociální přístup
3. kombinace obou těchto přístupů

Farmakologická léčba je v současné době realizována dvěma skupinami léčiv, mezi která patří stimulancia a nestimulancia. **Stimulancia** podávaná v České republice jsou dělena na Ritalin s krátkodobým účinkem a Concertu s dlouhodobým účinkem. Na základě léčby těmito látkami dochází ke zlepšení v oblasti kognitivních funkcí (například zlepšení koncentrace pozornosti), v oblasti motoriky (snížení motorického neklidu a zlepšení jemné motoriky) a v oblasti sociální, díky tomu, že farmaka tlumí projevy chování, kvůli kterému bývají žáci vyloučeni z kolektivu. Mezi hlavní nevýhody této léčby patří široká škála vedlejších účinků, mezi které patří například nechutenství, bolesti hlavy, nervozita a nespavost. Léčba **nestimulancii** v České republice prostřednictvím léčiva Strattera oproti stimulanciím nemá okamžitý účinek, ale dostavuje se přibližně po čtyřech týdnech užívání. Účinky léčby jsou stejné a vedlejší příznaky mohou být také stejné, ale většinou přechodné. V některých případech bývá léčba prováděna prostřednictvím určitého typu antidepresiv, která však zatěžují kardiovaskulární systém, nebo neuroleptik, která způsobují psychomotorický útlum. Účinnost farmakologické léčby obecně velmi záleží na genetických předpokladech jednotlivých uživatelů těchto léčiv, stejně tak výskyt vedlejších účinků.

Behaviorální/psychosociální přístup

Další z možností léčby je psychoterapie, která bývá zaměřena na zvládnání jednotlivých projevů ADHD, nácvik sociálních dovedností a posílení sebevědomí. Může být realizována skupinově nebo individuálně a stejně jako farmakologická léčba vychází z informací od zákonných zástupců a učitelů. Nejúčinnější bývá v rámci psychoterapie využití **kognitivně behaviorální psychoterapie**, která dítě učí rozpoznávat jeho reakce na některé situace v rámci myšlení a jednání. Během terapie dítě společně s terapeutem rozebírá modelové situace, při kterých zareagovalo nežádoucím způsobem. Společně

pátrají po příčině takového chování, rozebírají jeho následky a následně společně vytváří alternativní způsoby reakce, které by byly v dané situaci adekvátnější. V rámci psychoterapeutické léčby je poskytováno poradenství také zákonným zástupcům a učitelům, aby i oni věděli, jak mohou dítěti pomoci poruchu zvládat. Součástí léčby bývá nastavení určitého režimu, u kterého je nutné, aby byl dodržován v domácím i ve školním prostředí. Je prokázáno, že nejúčinnější je léčba prostřednictvím kombinace užívání farmak a psychoterapie (Srov. Ptáček, Ptáčková, 2018; Goetz, Uhlíková, 2009).

Vedle lékové a nelékové terapie uvádějí Jucovičová a Žáčková (2015) ještě význam nácviku plnohodnotného odpočinku a vytvoření psychické pohody. K tomu lze využít například některé relaxační techniky, které přispívají ke zklidnění dítěte a zmírnění jeho motorického neklidu, zmírnění impulzivity, zlepšení koncentrace pozornosti, odstranění únavy a zlepšení kvality spánku. Tyto relaxační techniky spočívají na principu uvolnění svalového napětí, čímž lze docílit i uvolnění psychického. Nácviku relaxačních technik by měla předcházet fyzicky náročná aktivita, která postupně přechází ve zklidnění a celkové uvolnění. Ze začátku je doporučována krátká doba odpočinku, kterou je možné postupně prodlužovat. Jednou z forem těchto relaxačních technik je tzv. **imaginace**, během které se člověk snaží navodit duševní klid příjemnými představami. Dále lze v případě stresu a rozrušení využít také dechová cvičení, buď samostatně nebo v rámci praktikování jógy, která je zaměřená na hluboké prožívání každého pohybu, spojeného s nádechem nebo výdechem. Nácvik plnohodnotného odpočinku je dlouhodobý proces, ale je dokázáno, že děti, které využívají relaxační techniky jsou schopné se v případě napětí rychle odreagovat a postupně dochází ke zlepšení jejich chování a školního prospěchu (Jucovičová, Žáčková, 2015).

2.4 Specifika osobnosti žáka

Vzhledem k tomu, že žáci se SPU „*netvoří stejnorodou skupinu, jednotlivé projevy se mohou kombinovat ojediněle, ale zasahují celou osobnost jedince.*“ (Bartoňová, 2016, s. 27), věnuje se tato kapitola osobnosti žáka se specifickými poruchami učení a chování z hlediska sebehodnocení žáka, vlivu rodinného prostředí a školního prostředí. Kromě obtíží s vyučovanou látkou mají žáci se SPU také velmi často obtíže v oblasti emocionality

a socializace, které mohou být buď součástí žákovy diagnózy, nebo sekundárním projevem v důsledku neúspěchu, se kterým se žák během své školní docházky často setkává (Kocurová, 2002).

Sebehodnocení žáka

V oblasti emocionality se žák velmi často potýká s úzkostnými stavy, které pramení z frustrace, které žák čelí v důsledku toho, že není schopen naplnit očekávání, která od něj mají jak rodiče, tak učitelé ve škole či spolužáci. Dle Kocurové (2002), se žák často pohybuje v tzv. **začarovaném kruhu negativních emocí**, který je složen z tendence vyhnout se zdroji úzkosti interpretované jako lenost, tato frustrace vyvolává hněv, který je buď obrácen směrem k samotnému žákovi, matce, učiteli, nebo spolužákům. Kocurová (2002) uvádí, že *„podle většiny autorů je jedním z hlavních problémů nízká úroveň sebevědomí, která je odrazem postojů, jaké k dítěti zaujímá jeho okolí.“* (Kocurová, 2002, s. 209).

Pokorná (2010) uvádí z hlediska žáka se SPU a poruchami chování na 2. stupni základní školy období adolescence jako období, kdy je žák vystaven větší psychické zátěži, protože kromě fyziologických změn také čelí změnám v sociálních rolích. *„Právě proto, že v tomto období mimořádně prožívají a uvědomují si své vlastní možnosti a schopnosti, často vnímají i svou odlišnost způsobenou vlastními obtížemi a potřebují se s ní vyrovnat.“* (Pokorná, 2010, s. 141).

Sebehodnocení žáka v kontextu rodiny

„Domov je tím nejsilnějším faktorem, který určuje, jak šťastné a vyrovnané dítě je, jak se chová ke kamarádům, dospělým, jak vůči sobě a jak reaguje na neznámé nebo nové situace. Bez ohledu na to, kolik vlivů na dítě, později mladého člověka působí, je vliv domova v jeho životě nejhlubší.“ (Plevová, 2007, s. 9). Rodina plní v životě dítěte čtyři základní funkce, mezi které patří funkce výchovná, emocionální, ekonomická a biologicko-reprodukční. Nízké sebevědomí žáků, které do značné míry ovlivňuje jejich chování, bývá převážně spojeno s autoritářským stylem výchovy. Autoritářská výchova je charakteristická přísným režimem a pravidly, která musí být bezpodmínečně dodržována. Děti jsou vychovávány v prostředí, kde nemohou projevit své zájmy a naučit se volit si

mezi různými možnostmi (Bartoňová, 2016). Výchova dítěte s poruchami učení a chování bývá popisována jako velmi náročná, jelikož vyžaduje vysoké úsilí rodičů, u kterých často na základě výchovy dítěte se SPU nedochází k naplnění potřeby seberealizace a uznání (Kocurová, 2002). Sebevědomí žáka je budováno nejen na základě přístupu rodičů, ale také vzájemných vztahů mezi sourozenci. Existují dva různé typy přijetí sourozence se specifickými poruchami učení a chování. Z tohoto hlediska hraje největší roli obeznámení sourozenců rodiči s typickými projevy těchto poruch. Na jedné straně je skupina sourozenců, kteří k sobě mají pozitivní vztah, navzájem si pomáhají, rodiče akceptují jejich odlišnosti a o obtížích mluví otevřeně. Na druhé straně je skupina sourozenců, kteří se cítí kvůli svému sourozcovi s určitými poruchami znevýhodněni (Bartoňová, 2016).

Sebehodnocení žáka v kontextu školního prostředí

Dalším velmi významným prvkem ve vzdělávacím a výchovném procesu žáka je škola a její prostředí, které bývá připodobňováno k rodině. V rámci rozvoje inkluzivního vzdělávání je kladen důraz na vytvoření takové třídy, ve které jsou respektovány odlišnosti a každý se cítí být její součástí. Dle výzkumů je dokázáno, že budování třídního kolektivu závisí nejvíce na učiteli, který by měl stejně jako asistent pedagoga splňovat určité kvalifikační a osobnostní předpoklady. Učitel je na začátku povinné školní docházky pro žáky často osoba, jejíž názory přijímají za své, a tudíž takové stanovisko, jaké učitel zaujme k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, velmi často přijímají také žáci. Jako jedno ze základních opatření, díky kterému lze dosáhnout tolerance mezi žáky, je seznámit třídu s odlišnostmi, které jsou specifické pro speciální vzdělávací potřeby individuálně integrovaného žáka. Dle Langa mezi výhody inkluzivního vzdělávání patří obohacení všech účastníků vzdělávacího procesu. Lidé se navzájem učí sounáležitosti a péči, díky které posilují své schopnosti odpovědnosti a vnímavosti vůči potřebám druhých lidí. Lang (1998) uvádí, že *„inkluzivní vzdělávací prostředí pomáhá dětem jít za pouhé tolerování odlišností, přijímat je, a nakonec umět ocenit jedinečnost každého člověka.“* (Lang, 1998, s. 37), (Lang, Berberichová, 1998; Janderková et al., 2016).

3 Přístupy asistenta pedagoga k žákům s ADHD

3.1 Stanovené cíle a metodologie výzkumu

Hlavním cílem bakalářské práce a výzkumného šetření je zpracovat a charakterizovat přístupy k žákovi se specifickými poruchami učení a chování na druhém stupni v rámci běžné třídy základní školy z pohledu asistenta pedagoga.

Dílčí cíle:

- Teoreticky popsat problematiku práce asistenta pedagoga
- Zpracovat případovou studii vybraného žáka
- Vymežit a popsat náplň práce asistenta pedagoga

Výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka - *Jaké je v podmínkách České republiky postavení asistenta pedagoga u žáka s ADHD?*

Vedlejší výzkumné otázky:

VO 1: Jak je spolupráce hodnocena žákem a asistentem?

VO 2: Jaké základní přístupy jsou vhodné volit k žákům s ADHD a SPU?

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím kvalitativního výzkumu, který Švaříček (2007) definuje jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 17). Neexistuje však žádný jediný obecně uznávaný způsob, jakým kvalitativní výzkum provádět.

Při provádění kvalitativního výzkumu si výzkumník nejprve stanoví téma a definuje základní výzkumné otázky. Tyto otázky je možné upravovat v průběhu výzkumu i během sběru a analýzy dat. Jedná se o dlouhodobý sběr dat, kdy se výzkumník dostává do intenzivního kontaktu se zkoumanou skutečností. Mezi hlavní výhody kvalitativního výzkumu patří podrobný popis zkoumaného jedince a jeho chování v přirozeném prostředí. Mezi nevýhody se řadí zejména časová náročnost (Hendl, 2016).

Výběr metod sběru dat

Pro toto výzkumné šetření byla zvolena metoda sběru dat **zúčastněné pozorování**, které Švaříček (2007) definuje jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 143). Mezi hlavní výhody zúčastněného pozorování patří možnost porozumět situaci v celém jejím kontextu a náhled na situaci z vlastního hlediska. Pro tuto bakalářskou práci byla využita metoda otevřeného zúčastněného pozorování, protože jsem se jako asistentka pedagoga přímo účastnila interakcí s přirozeným prostředím zkoumaného žáka.

Další metodou sběru dat byl zvolen **polostrukturovaný rozhovor**, který byl realizovaný s třídním učitelem třídy, ve které je žák se specifickými poruchami učení a chování vzděláván a s informantem výzkumného šetření. Je potřebné věnovat pozornost jak začátku rozhovoru, pro navození atmosféry a získání souhlasu se záznamem, tak i zakončení rozhovoru, při kterém je možné ještě získat důležité informace (Hendl, 2016).

Základní technikou výzkumného šetření byla zvolena **případové studie**, jejíž podstatou je podrobné zkoumání jednoho nebo více případů. Případová studie je charakteristická sběrem skutečných dat, která se přímo vztahují ke zkoumané skutečnosti a jsou doplněna o informace z různých zdrojů. Dalším charakteristickým rysem je pozorování jevu v jeho přirozeném prostředí (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Charakteristika místa šetření – základní škola

Výzkumné šetření bylo realizováno na úplné základní škole v okrese Praha-východ, jejíž aktuální kapacita je 136 žáků. Školní vzdělávací plán této školy je zaměřen na

komunikaci a spolupráci s rodinou, která je posilována prostřednictvím tutorů. Žáci si mohou tutora sami vybrat z řad pedagogů a pravidelně se s ním setkávají, hodnotí své dosavadní školní úspěchy i neúspěchy a případně osobní problémy. Tutoři se pravidelně třikrát ročně setkávají také s rodiči bez přítomnosti žáka, informují rodiče o jeho dosavadním prospěchu a celkovém vývoji jeho edukačního procesu. Směrem ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je ve škole zřízeno školní poradenské pracoviště, ve kterém působí výchovný poradce, školní metodik prevence a dva speciální pedagogové. Dále škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou a má možnost zřídit pozici asistenta pedagoga. Asistenti pedagoga působí v každém ročníku a pravidelně konzultují svou práci se speciálními pedagogy a vedením školy. Žák je ve škole hodnocen známkami i slovně a vedle hodnocení učiteli také pravidelně probíhá sebehodnocení, které vede žáky ke zhodnocení vlastní snahy a posiluje jejich motivaci ke studiu. Součástí školy je školní družina a školní klub.

Charakteristika výzkumného souboru

Základní výzkumný soubor zvolený pro účel této bakalářské práce je tvořen žáky 8. ročníku běžné třídy základní školy, jejíž součástí je žák, jemuž byly diagnostikovány specifické poruchy učení a chování, s přiznaným 3. stupněm podpůrného opatření. Výběrovým souborem je tento **žák se specifickými poruchami učení a chování**, který byl vybrán vzhledem k osobním zkušenostem s asistencí pedagoga. K účelům bakalářské práce bylo na základě souhlasu zákonných zástupců a školy vycházeno z osobní dokumentace žáka, avšak vzhledem k Obecnému nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR), byla v celé práci zachována anonymita všech zmiňovaných osob.

3.2 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byla zpracována případová studie, kde jsem vycházela z charakteristik informanta, jeho osobní dokumentace a z vlastních zkušeností. Z důvodu zachování anonymity je jméno žáka i učitelky, kterou informant v rozhovoru zmiňuje, smyšlené. Dále byly realizovány 2 rozhovory. První z nich byl realizován s třídním učitelem a druhý s informantem výzkumného šetření. Na základě teoretických poznatků a

vlastní zkušenosti z práce asistenta pedagoga jsme jako součást výzkumného šetření zpracovali návrh náplně práce asistenta pedagoga.

Případová studie žáka

Jméno: Eliáš, rok narození: 2005, specifická porucha učení dysgrafie, odklony pozornosti a porucha chování

Osobní anamnéza: Eliáš se narodil v roce 2005. Je prostředním dítětem, které má o 2 roky staršího bratra a o 2 roky mladší sestru. Momentálně je žákem 8. ročníku běžné základní školy. První stupeň základního vzdělávání absolvoval na základní škole v místě bydliště bez podpory z hlediska návštěvy školského poradenského zařízení. Pedagogicko-psychologickou poradnu poprvé navštívil ještě před přechodem na současnou základní školu. Tato návštěva byla iniciována samotnou matkou, aby věděla, jak má se svým synem pracovat. Ze začátku byl tedy na současné škole vzděláván bez podpory. Pedagogicko-psychologickou poradnu podruhé navštívil na konci prvního pololetí 7. ročníku. Na základě tohoto vyšetření mu byl přiznaný 3. stupeň podpůrného opatření, který je v současné době doplněn o přítomnost asistenta pedagoga. Ve svém volném čase se věnuje hře na bicí a rád tráví každou volnou chvíli čtením knih.

Rodinná anamnéza: Eliáš žije s oběma rodiči a sourozenci v úplné, fungující rodině v rodinném domě se zahradou, na které často společně pracují. Oba rodiče, matka (44) a otec (45) mají vysokoškolské vzdělání. Starší bratr je žákem 5. ročníku osmiletého gymnázia a sestra je žákyní 6. ročníku stejné základní školy jako Eliáš. Rodiče usilují o budování dobrých vztahů v rodině. Každý den společně večeří a vypráví si zážitky z uplynulého dne. Mezi sourozenci však občas panují i napjaté vztahy. Vzájemně se provokují a usilují o individuální pozornost rodičů. V rodině mají nastavený systém, jak děti rodičům pomáhají s chodem domácnosti v rámci různých domácích prací, o které se pravidelně střídají. Na přípravě do školy se podílí oba rodiče, ale komunikaci se školou zajišťuje převážně matka. S přípravou Eliáše do školy rodičům čas od času vypomáhá i starší bratr.

Ze speciálněpedagogické diagnostiky: Eliáš je milý chlapec, který je schopen bez problému navázat kontakt s dospělou osobou a v případě, že je touto osobou povzbuzován

a motivován, je ochoten spolupracovat. Jeho chování však odpovídá výrazně nižšímu věku, o čemž vypovídá častý kontakt s žáky z nižších ročníků, se kterými velmi dobře vychází. Naopak se spolužáky ze svého ročníku má vztahy napjaté. Jejich chování vůči němu si mnohdy vykládá jako výsměch a neuvědomuje si, že se často jedná o odpověď na jeho vlastní chování. V případě, že se dostane do situace, která neprobíhá přesně podle jeho představ, reaguje převážně neadekvátním způsobem – vztekem, křikem nebo kňouráním. Tyto reakce ve třídě působí rušivě a v okamžiku, kdy je mu takové chování vytčeno, není schopen sebereflexe a naopak očekává, že by se okolí mělo maximálně přizpůsobit jeho potřebám. K takovým situacím dochází i v domácím prostředí při komunikaci s rodiči.

Závěry z posledního vyšetření školského poradenského zařízení: Poslední vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně bylo realizováno na konci prvního pololetí v 7. ročníku. Během tohoto vyšetření byly nejnápadnější odklony pozornosti, které se projevovaly zapomínáním pokynů k daným úkolům, odváděním pozornosti od úkolů a rychlé únavě.

Čtení během vyšetření Eliášovi nedělalo žádný problém. Čte správnou technikou a čtení ho baví. Co se týče psaní, upřednostňuje tiskací formu písma, která je v jeho podání velmi špatně čitelná. Písmo je nedbalé, rychlé, velikost jednotlivých písmen odlišná, nedodrжуje hranice mezi slovy a nerozlišuje velká písmena. Po gramatické stránce je psaný projev bezchybný.

Speciálně pedagogická intervence: V současné době je Eliáš vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, který vychází z doporučení školského poradenského zařízení. Výuka je podpořena přítomností asistenta pedagoga. Eliášův individuální vzdělávací plán je využíván ve všech předmětech. Všichni pedagogové byli s doporučenými metodami seznámeni a po konzultaci se speciálním pedagogem postupují v rámci svých hodin na základě těchto doporučení. Eliáš má dle doporučení navýšený časový limit na práci během hodin a 1 hodinu speciálně pedagogické intervence týdně. Tyto hodiny jsou zaměřeny zejména na porozumění sociálním situacím, rozpoznání vlastních emocí a nácviku adekvátních reakcí na tyto situace. Dále je speciálně pedagogická intervence zaměřena na nácvik pozornosti, trénink paměti a grafomotoriky.

Eliáš bude na této základní škole postupovat do 9. ročníku. Vzhledem k doporučení bude i v 9. ročníku vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu se stejným obsahem. Jeho přípravný ročník na střední školu bude tedy také podpořen přítomností asistenta pedagoga. Střední školu zatím vybranou nemá, ale na veletrhu středních škol se mu nejvíce líbila střední škola se zaměřením na IT problematiku.

Rozhovor s třídním učitelem

Rozhovor s třídním učitelem byl realizován prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Tento učitel je Eliášovým třídním učitelem od té chvíle, kdy Eliáš na tuto základní školu přestoupil, tedy od druhého pololetí 5. ročníku. Vzhledem k tomu, že se Eliáš zúčastňuje všech mimoškolních akcí, naposledy lyžařského výcviku, měl učitel již několikrát možnost Eliáše poznat v jiném prostředí než školním. V tomto školním roce je také třídní učitel zároveň Eliášův tutor. Řeší s ním tedy záležitosti týkající se nejen školních povinností, ale i záležitosti soukromé.

1. Jak obecně vnímáte pozici asistenta pedagoga vzhledem k žákům s ADHD?

„Vnímám ji velice pozitivně a v některých případech jako naprosto nezbytnou. Tyto děti vyžadují velké množství pozornosti, které jim sám učitel nemůže poskytnout. Asistenti umožňují učiteli věnovat se rovnoměrněji všem žákům.“

2. Jak hodnotíte úroveň asistentů pedagoga a jejich postavení v edukaci?

„U asistentů vnímám jako klíčové především osobní předpoklady pro zvládnání takto náročných žáků. Odborné vzdělání v problematice asistence a potřeb dětí je důležité, podle mě ale bohatě stačí bakalářský titul. Magisterské vzdělání jen minimálně posune například povahově introvertního a utápnutého asistenta, který si neumí zkrotit a zaujmout hyperaktivní dítě. Titul je mu k ničemu a dítě leze po stropě. Podle mě jsme měli a máme až na úplný výjimky asistentky, které jsou lidmi na svém místě, ale hotovou školu na to nemá nikdo.“

3. Jak hodnotíte Vaši spolupráci s asistentem pedagoga?

„To je otázka na tělo, ale podle mě v pohodě. Komunikace funguje, asistentka dělá, co má, a jenom doufám, že do konce devítky u Eliáše furt někdo bude, protože jinak bych to nezvládl.“

4. Jakým způsobem by podle Vás měla být spolupráce s asistentem pedagoga realizována?

„Klíčové je myslím rozdělení úloh, aby obě strany (učitel i asistent) věděly, co je jejich kompetence a co mají dělat. Základem je komunikace, pořád se navzájem aktualizovat. A musí v tom všem figurovat i rodiče, být informovaní.“

5. Máte nějaké návrhy na zlepšení úrovně asistence? Případně návrhy, které ještě nejsou legislativně stanoveny?

„Hmmm... Tak hlavně peníze. Z vlastní zkušenosti vím, že se na tuto pozici nehlásí skoro žádní chlapi, proč asi? Přitom některý ty děti (kluci), potřebují chlapeckou ruku, žen mají ve škole dost. To je obecně náš problém feminizace školství. Děti s ADHD jsou náročné, vyžadují nervy a pevnou ruku, zároveň se k nám ale na asistenci hlásilo dost takových křehkých ženušek, nevím, co je tam vlastně táhlo. Možná si myslí, že je to práce, kterou zvládne kdokoliv, nevím. Bylo by teda potřeba vytvořit pro asistenty takový podmínky, aby tato práce byla atraktivní i pro úplně jiný typy lidí. A potom teda zpátky k té druhé otázce, nevím, jaký je teď zákonem vyžadovaný vzdělání, ale podle mě je až druhořadý.“

Rozhovor s informantem

1. Jak se ti pracuje s asistentem pedagoga?

„Ale jo, docela dobře. Jakože nevím, někdy je přísná, ale celkově dobrý.“

2. Vnímáš tuto pozici spíše pozitivně nebo negativně?

„Jakože pozitivně, nechci, aby odešla.“

3. Jak jste schopni se spolu domluvit?

„Nó, někdy ji moc neposlouchám, ale jinak jo.“

4. Pomáhá ti asistent pedagoga s přípravou na výuku?

„No, připomíná mi to před hodinou. Když něčemu nerozumím, tak se jí zeptám, ale to jenom někdy.“

5. Jak hodnotíš komunikaci s asistentem pedagoga? Komunikujete spolu i o soukromých věcech?

„Když jsem někdy naštvanej, tak je jakože dobrý, že to někomu řeknu. Tak jdu za ní nebo za paní učitelkou Bárrou. Protože mě třeba kluci provokujou a já jim nemůžu jednu vrazit, což bych udělal nejradši.“

Náplň práce asistenta pedagoga s informantem

Náplň práce asistenta pedagoga je obecně legislativně vymezena vyhláškou č. 27/20016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. V praxi se však náplň práce specifitěji odvíjí od diagnózy konkrétního žáka, doporučení školského poradenského zařízení a konzultace s vedením školy, třídním učitelem a speciálním pedagogem.

Na počátcích své asistence jsem pouze pozorovala dění ve třídě, abych se zorientovala v kolektivu a zjistila, které hodiny jsou pro Eliáše náročné a které zvládá prakticky bez dopomoci. Na základě tohoto prvotního pozorování jsem se domluvila s třídním učitelem, jaká je jeho představa o asistenci konkrétně u tohoto žáka. Stejně tak jsem se domluvila s učiteli jednotlivých předmětů, jak by si oni asistenci během svých hodin představovali a v čem si myslí, že má Eliáš největší nedostatky, případně jestli během jejich hodin i někteří další žáci ze třídy potřebují mírnou dopomoc. S Eliášovými rodiči jsem ihned na začátku školního roku navázala kontakt prostřednictvím e-mailu a domluvili jsme se, že jim budu každý pátek posílat shrnutí uplynulého týdne. Vzhledem k diagnóze tohoto žáka spočívá úloha asistenta pedagoga převážně v ***korigování jeho emočních výkyvů, odklonů pozornosti a dále budování pozitivních sociálních vztahů ve třídě.***

Korigování emočních výkyvů

Když jsem se s Eliášem seznámila, působil na mě jako chlapec, který nerad navazuje jakýkoliv sociální kontakt s lidmi, sedí nejraději sám s knihou a v případě, že má před ostatními vyjádřit svou myšlenku nebo pracovat během hodiny s ostatními ve skupině, dostává se velmi snadno do afektu, který se projevuje hlasitým odmlouváním, až vztekem, během kterého odchází ze třídy na chodbu, kde se nejdříve vyvzteká a potom

pláče nad tím, jak se zachoval. Na základě toho jsem se v prvních dnech snažila vypořádat, v jakých případech k takovému vzteku dochází a jak na něj reagují ostatní žáci ve třídě. Mnohdy se stávalo, že se mu někdo z nich jen snažil pomoci, ale on si jejich chování vykládal jako výsměch, což ho ještě víc dokázalo rozčítit. V tomto ohledu jsme tedy společně s třídním učitelem promluvili s ostatními žáky ze třídy, podrobněji jim vysvětlili, že některé jeho projevy chování souvisí s diagnózou a tím pádem se takovým způsobem nechová záměrně a je tedy na nich, aby se zkusili chovat tak, aby ho ještě více nerozčítali. Zároveň jsme jim však dali najevo, že je pochopitelné, když už je 6. hodinu jeho prozpěvování během testu rozčítá a okřiknou ho.

Na druhou stranu jsem ale mluvila mnohokrát s Eliášem o tom, co jsem na základě svého pozorování zjistila, že je ve třídě spousta žáků, kteří ho mají rádi a kdykoliv mají možnost, tak mu pomáhají. Zpětně bych jeho emoční výkyvy roztrídila do tří kategorií podle intenzity vzteku.

Do první kategorie bych zařadila situace, kdy má dobrou náladu, v hodině se mu něco nepovede a rozhodí ho to, ale stačí pouze přijít, říct určitá slova útěchy a vztek odezní.

Do druhé kategorie bych zařadila situace, kdy už má špatnou náladu třeba z domova, na první hodině zjistí, že zapomněl na domácí úkol, a ještě dostane od učitele vynadáno. V takových chvílích už je někdy potřeba odejít ze třídy na chodbu, protože by to ve třídě působilo rušivě, ale celý proces probíhá relativně poklidně.

A do třetí kategorie takové situace, kdy přijde do školy se špatnou náladou, první hodinu zapomene na domácí úkol, dostane od paní učitelky vynadáno, o přestávce si nestihne zajít na záchod a v další hodině má pracovat ve skupince, kterou si sám nevybral. Kumulace těchto negativních událostí, které jsou pro něj frustrující a přikládá jim větší váhu, než by bylo adekvátní, v některých případech vygradují do takové nespokojenosti, která se projeví například roztrháním sešitu z matematiky vzteky a útekem na chodbu. Takové situace nastávaly v případě, že se nepovedlo náladu podchytit v mírnější formě, nebo vygradovala během přestávky, ve chvíli mé nepřítomnosti. Když jsme takové situace řešili, nejprve jsem se snažila Eliáše všemi možnými způsoby uklidňovat, ale ve výsledku jsem zjistila, že nejefektivnější je pouze nechat vztek odeznít a potom začít situaci rozebírat a zjišťovat příčiny jeho vzteku. Z počátku neuměl o svých pocitech mluvit a ani

přijít na to, co ho vlastně tak moc rozčílilo. Vymysleli jsme proto způsob, jak zároveň nechat odeznít vztek a příčinu zjistit. Čas jsme trávili v tělocvičně, kde byl míč. S tím jsme si házeli a vždy, když jsem mu míč hodila, tak jsem položila otázku a během toho, co mi ho házel zpátky, tak mi na otázku odpovídal. Takovým způsobem se nám podařilo příčinu problému zjistit a potom jsme si o tom povídali. Vždy jsem mu ještě na situaci řekla svůj názor, a jakým jiným způsobem by se to případně dalo řešit. V tomto ohledu jsme si sami pro sebe dali příklady různých smutných událostí. Kdy na jedné straně byl nesplněný úkol z matematiky, a na druhé straně bylo úmrtí někoho blízkého. Potom jsme si vysvětlili, že přestože jsou to obě smutné události, každá z nich má jinou intenzitu a adekvátně k tomu je také dobré na to reagovat. Nesplněný úkol si zaslouží maličko smutku, ale můžeme ho nechat rychle odeznít, protože se dá situace lehce spravit, oproti tomu situace, kdy nám umře kamarád, si zaslouží smutku hodně.

Korigování odklonů pozornosti

Jak jsem již zmiňovala, že Eliáš nejvíce času ve škole trávil čtením knih, tak si knihy četl nejen o přestávkách, ale i během hodin. V případě, že si knihu uklidil do lavice, tak ho velmi rozptylovala a kdykoliv měl během hodiny volnou chvíli, tak po knize sáhl. V tomto ohledu jsme si spolu tedy domluvili pravidlo, že kniha bude během vyučovací hodiny u mě na okně a až hodina skončí a bude mít nachystané učebnice na další hodinu, tak si knihu bude moct vzít. Nejprve se tomuto pravidlu sice vzpouzel, ale během hodin ho kniha nerozptylovala a na přestávku se o to více těšil. Jakmile nebyla při hodinách v Eliášově blízkosti kniha, nejvíce se osvědčilo střídat během hodiny různé činnosti a v případě velkých odklonů pozornosti zařadit malou, časově ohraničenou, přestávku. Vzhledem k tomu, že toto čtení byla z mého pohledu i ochrana před sociálním kontaktem, začali jsme trávit přestávky společně povídáním o jeho rodině a zálibách a někdy jsme do třídy přinesli i stolní hru. Během hry se k nám občas přidali i ostatní žáci a postupem času začali hrát sami od sebe i během mé nepřítomnosti.

Budování pozitivních sociálních vztahů ve třídě

Budování pozitivních sociálních vztahů ve třídě jako jeden z posledních bodů náplně mé práce je dlouhodobý proces. Pro tento bod jsem také využila počáteční pozorování ve třídě, abych se seznámila s tím, jak tento kolektiv funguje, jak se projevují

jednotliví žáci a jak se případně navzájem ovlivňují. V tomto ohledu mají, dle mého názoru, asistenti pedagogů ve třídě dobrou pozici. Tráví tam prakticky celý den na všech vyučovacích hodinách a ve chvílích, kdy se nevěnují žákům, mohou pozorovat fungování kolektivu. Každé pondělní ráno je ve škole zahájeno ranním kruhem, během kterého mají žáci možnost vyprávět svým spolužákům zážitky z víkendu a páteční ráno je opět zahájeno ranním kruhem, kde naopak žáci hodnotí uplynulý týden, případně se řeší třídní konflikty, které se v uplynulém týdnu staly. Z hlediska vzájemných vztahů Eliáše s ostatními spolužáky jsem se snažila, aby si začal všimnout ve třídě situací, kdy mu ostatní spolužáci pomáhají a zároveň mohl i on sám pomáhat v případě, že vidí, že někdo potřebuje pomoci. Myslím si, každá situace, ve které se ujistil, že má také své silné stránky napomohla k tomu, že se ve třídě začal cítit sebejistěji. Jednou z takových situací je i jeho opakované pečení perníku na školní akce. Poprvé tomu tak bylo v říjnu a od té doby už perník přinesl do školy minimálně čtyřikrát, vždy všem ve třídě moc chutnal a jeho potěšilo, že může přinést něco, za co ho ostatní pochválí.

Co se týče celkového průběhu vyučování, vzhledem k neobratnému písmu jsme zpočátku pro pořizování zápisků z hodin volili takovou formu, že si Eliáš zapisoval pouze klíčová slova z výkladu, nebo dostával od učitelů předem připravené poznámky. Postupně jsme však po domluvě se speciální pedagožkou zavedli do některých předmětů využívání notebooku. Toto opatření jsme zavedli kvůli tomu, že v hodinách informatiky vyniká a zvažuje výběr střední školy zaměřené na IT. Naučí se díky tomu pořizovat si vlastní zápisky z hodin. Pro osvojení samostatnosti v ohledu organizace učiva jsme společně pro zapisování domácích úkolů zavedli diář. Nejprve bylo těžké Eliáše namotivovat k zapisování úkolů, protože z jeho pohledu je zapisování k ničemu, když se do diáře doma stejně nepodívá. Proto jsme zapisování doplnili o domácí kontrolu diáře společně s rodiči. Dále jsme k organizaci učiva zavedli pořadač na pracovní listy, které žáci během hodin dostávají. Desky mají jednotlivé přihrádky nadepsané podle předmětů a poskytují tedy lepší orientaci a uchovávání pracovních listů pro další hodiny, případně pro přípravu na testy.

3.3 Závěry šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zpracovat a charakterizovat přístupy k žákovi se specifickými poruchami učení a chování na druhém stupni v rámci běžné třídy základní školy z pohledu asistenta pedagoga. Dílčími cíli bylo zpracovat případovou studii vybraného žáka a vymezit a popsat náplň práce asistenta pedagoga. Vzhledem k tomu byly položeny 3 výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké je v podmínkách České republiky postavení asistenta pedagoga u žáka s ADHD?

Obecně je v legislativním systému České republiky postavení asistenta pedagoga dáno vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Blíže je však jeho náplň práce určována domluvou s ředitelem školy, třídním učitelem a speciálním pedagogem a specifikována diagnózou konkrétního žáka, u kterého je asistent přítomný. Jak vyplývá z rozhovoru s třídním učitelem, účinnost a fungování spolupráce mezi asistentem a učitelem je závislá zejména na komunikaci, kterou je nutno udržovat průběžně i s rodiči. Vzhledem k tomu, že tito žáci vyžadují velké množství pozornosti, kterou jim sám učitel není schopen věnovat, vnímá třídní učitel pozici asistenta pedagoga velmi pozitivně a v některých případech jako nezbytnou. Náplň práce u tohoto žáka je převážně zaměřena na korigování emočních výkyvů a odklonů pozornosti, nácvik sociálních dovedností a pomoc při začlenění žáka do kolektivu. Třídní učitel tedy klade důraz zejména na osobnostní předpoklady asistenta a dosaženou úroveň vzdělání dává až na druhé místo. Vzhledem k pomoci při navazování pozitivních sociálních vztahů ve třídě je třeba, aby se asistent nevěnoval pouze jednomu žákovi, ale pracoval s celou třídou.

Vedlejší výzkumné otázky:

VO 1: Jak je spolupráce hodnocena žákem a asistentem?

Z rozhovoru vyplývá, že spolupráce je žákem hodnocena kladně, přestože se mu někdy zdá přístup asistentky přísný, a ne vždy poslouchá pokyny, které mu asistentka dává. Na druhou stranu se jí však svěřuje, když má nějaké trápení, se kterým si sám neví rady.

Asistentka hodnotí spolupráci také kladně, ale úroveň domluvy vždy záleží na aktuálním rozpoložení žáka. Z toho důvodu se osvědčilo špatnou náladu řešit ihned, jinak si ji přenáší do dalších vyučovacích hodin, což značně ovlivňuje jeho pracovní výkon. Spolupráce s takovým žákem také vyžaduje pevné nervy, protože je většinou nutné pokyny zopakovat několikrát, než jsou opravdu splněny.

VO 2: Jaké základní přístupy je vhodné volit k žákům s ADHD a SPU?

Jak již bylo řečeno v odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, nejdůležitějším faktorem dobře fungující spolupráce je komunikace. Proto lze považovat za podstatné navázat kontakt s rodiči ihned při začátku asistence. Zjistit si k žákovi dodatečné informace o tom, co má a nemá rád, jak se projevuje v domácím prostředí a pokud také dochází k emočním výkyvům, jakým způsobem takové situace korigují. Dále dát prostor žákovi, aby se mohl se svým asistentem seznámit mimo třídní kolektiv. Pobavit se navzájem o mimoškolních aktivitách, které rádi dělají a z hlediska žáka se seznámit s jeho vztahy v rodině, které mnohdy ovlivňují jeho rozpoložení, v jakém do školy přichází. Co se týče reakcí na sociální situace, osvědčilo se nejprve vyzorovat ty, při kterých dochází k výrazným emočním výkyvům a nejlépe takovým situacím předcházet všemi možnými způsoby. V případě, že se nepodaří situaci podchytit včas, nechat prvotní vztek odeznít, poté si situaci společně zrekapitulovat, poskytnout náhled z objektivního hlediska, nechat žáka se k tomu vyjádřit a pokusit se společně stanovit způsob, jak postupovat, kdyby se situace v budoucnu opakovala. Vzhledem k tomu, že má žák velmi nízké sebevědomí a mnohdy se cítí být tím, kdo je nejčastěji napomínán, osvědčilo se nechat mu prostor, aby zažil situaci úspěchu, jak při výuce např. pomocí spolužáků s látkou, tak i mimo výuku. V případě tohoto žáka to byl konstruktivní návrh řešení problému v třídním kolektivu během diskuze při ranním kruhu a dále upečení perníků, které přinesl na několik školních akcí a všem moc chutnaly. Posledním bodem, který považuji za důležitý v přístupu k těmto žákům, je snaha o jejich vedení k samostatnosti. Jak při tvorbě a získávání učebních materiálů, tak při řešení konfliktů se spolužáky.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo zpracovat a charakterizovat přístupy uplatňované k žákovi se specifickými poruchami učení a chování na druhém stupni v rámci běžné třídy základní školy z pohledu asistenta pedagoga. Z výzkumného šetření vyplynulo, že dobře fungující spolupráce mezi učitelem, asistentem pedagoga, rodiči a žákem je dána úrovní komunikace. Sama vnímám jako důležitý bod při výkonu této práce snahu o zjištění příčin daného chování, ne řešení pouze důsledků. Mnohdy se totiž osvědčilo, že jakmile se zjistila příčina, ať už při odklonech pozornosti nebo zejména při emočních výkyvech, tak se dalo s příčinou dobře pracovat a v příštích situacích k takovým reakcím již nedocházelo.

Dle mého názoru se v současné době mnoho žáků potýká s nedostatkem pozornosti ze strany rodičů, kteří musí trávit mnoho času v práci, aby byli schopni své rodině zajistit základní životní potřeby. Je nesporné, že právě asistent pedagoga, který je ve třídě přítomný na většinu vyučovacích hodin, včetně přestávek, může být tím člověkem, který žákům poskytne onu potřebnou pozornost. Vyslechne je ve chvíli, kdy si neví rady s učivem a učitel je zaneprázdněný vyučováním ostatních žáků třídy, případně jim pomůže vyřešit jejich vzájemná nedorozumění. V případě, že spolupráce mezi asistentem a třídním učitelem funguje dobře, je možné vytvořit příjemné prostředí, kde se dostává pozornosti všem žákům bez rozdílu. Za jeden z cílů výkonu práce asistenta pedagoga však považuji snahu učit žáky co nejvyšší možné míře samostatnosti. Ať už při získávání potřebných materiálů k učení, nebo při řešení vzájemných konfliktů. Ráda bych, aby výsledkem mé práce asistenta pedagoga bylo společně s třídním učitelem vytvoření takového kolektivu, ve kterém k sobě žáci navzájem přistupují s tolerancí, pochopením a jsou si ochotni navzájem pomáhat.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Brno: Paido, 2018. ISBN 9788073152666.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 9788021066786.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 9788073152550.

GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, c2009. ISBN 978807262304.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730707.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026209829.

JANDERKOVÁ, Dita, Jitka KENDÍKOVÁ, Jarmila KLÉGROVÁ, Iva STRNADOVÁ, Jana SWIERKOSZOVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. ISBN 9788074962158.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 9788024753478.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 9788088163121.

KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 8086473236.

KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204978.

LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Přeložil Stanislav KOSTIHA. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8071781444.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026211235.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 9788072907120.

PLEVOVÁ, Marie. *Dítě se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním v rodinné terapii: učební text*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 9788021043725.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073678173.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026208723.

PTÁČEK, Radek a Hana PTÁČKOVÁ. *ADHD – variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 9788024629308.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 9788027100958.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.

Elektronické zdroje

Katalog podpůrných opatření: obecná část. [online]. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2017. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder: instructional strategies and practices. [online]. Washington, D.C. Dept. Of Education, 2006 [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/adhd/adhd-teaching-2006.pdf>

Výroční zpráva MŠMT za rok 2017/2018. [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Statistika_skolstvi/vyrocní_zpravy/vyrocní_zprava_vzdelavani_2017_public.pdf

Legislativní dokumenty

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., *Listina základních práv a svobod.* [online]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 48/2005 Sb. *o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.* [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.* [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Zákon č. 109/2002 Sb. *o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.* [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon). [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb. *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>