

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Postavení asistenta pedagoga na základní škole z pohledu žáků
s ADHD a jejich rodičů

The role of teacher assistant in elementary school from the perspective of
pupils with ADHD and their parents

Dominika Hošová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Postavení asistenta pedagoga na základní škole z pohledu žáků s ADHD a jejich rodičů 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, 1. 5. 2020

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí mé bakalářské práce prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za čas, který mi věnovala, vstřícný přístup a cenné připomínky.

Rovněž děkuji všem účastníkům výzkumného šetření z řad rodičů i žáků za jejich ochotu, otevřenost a upřímnost.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá postavením asistenta pedagoga na základní škole u žáků s ADHD. Cílem je prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření zjistit pohled žáků s ADHD a jejich rodičů na tuto profesi. Literárně přehledová část se zabývá teoretickými východisky týkajícími se profese asistenta pedagoga a syndromu ADHD se zaměřením na přístupy ve vzdělávání těchto žáků. Praktická část se zaměřuje na výzkumné šetření, které bylo realizováno v rámci bakalářské práce. Uskutečnilo se celkem 12 rozhovorů s žáky s ADHD a jejich rodiči. Pro naplnění cíle byla zkoumána činnost práce asistenta pedagoga, faktory ovlivňující spolupráci s žákem a komunikace mezi ním a rodiči. Podstatnou částí prezentovaného výzkumu je prozkoumání specifik pro vzdělávání žáků s ADHD a zhodnocení účinnosti využívaných způsobů práce. Bylo zjištěno, že rodiče i žáci shledávají velký význam této profese. Přístup jednotlivých asistentů se často výrazně liší, což je považováno za negativní. Komunikace s rodiči probíhá různými způsoby, je považována za vyhovující, ale s prostorem pro zlepšení. Důležitou roli pro úspěšnou spolupráci má navázání pozitivního vztahu asistenta pedagoga s žáky. Asistent pedagoga se většinou věnuje všem žákům ve třídě, ve které působí. V rámci výuky často pomáhá s vysvětlováním probírané látky, při podpoře žáků s ADHD dochází k pomoci nejčastěji v situacích, kdy nastává problém s udržením pozornosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

asistent pedagoga, syndrom ADHD, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní vzdělávání

ABSTRACT

This B.A. thesis deals with the role of a teacher assistant on elementary school from the view of pupils with ADHD. The aim is to ascertain the view of pupils with ADHD and their parents on this profession using qualitative research approach. Literary overview deals with the basis of a teacher assistant as a profession, and ADHD syndrome with focus on ways of educating such pupils. Practical part is focused on the research itself which was done accordingly to the thesis. 12 interviews with ADHD pupils and their parents had been realised. The job of a teacher assistant, factors influencing working with a pupil, and communication between them and their parents were examined in order to reach the aim. a significant portion of the demonstrated research is examination of the specifics for educating ADHD pupils and evaluating the used methods for it. It has been observed that parents and pupils see an immense purpose of this profession. Approach of some assistants often differs significantly, which is considered negative. The communication with parents comes in many ways and it is regarded as adequate. However, a room for improvement is current. Establishing a positive relationship between teacher assistant and pupils is an important aspect for successful cooperation. Teacher assistant is generally devoted to pupils in the class they were assigned to. They often help with teaching in the class. Helping ADHD pupils takes place mostly in situations where there is attention deficit problem.

KEYWORDS

teacher assistant, ADHD syndrome, pupil with special educational needs, inclusive education

Obsah

Úvod	6
1 Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání.....	8
1.1 Inkluzivní vzdělávání v České republice	8
1.2 Asistent pedagoga jako profese	10
1.3 Náplň práce asistenta pedagoga	11
1.4 Předpoklady pro práci asistenta pedagoga	14
2 Žák se syndromem ADHD	17
2.1 Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami.....	17
2.2 Terminologie a symptomatologie žáků se syndromem ADHD.....	18
2.3 Etiologie žáků s ADHD	22
2.4 Vzdělávání žáka s ADHD na základní škole běžného typu.....	24
3 Postavení asistenta pedagoga z pohledu žáků s ADHD a jejich rodičů	29
3.1 Cíl výzkumného šetření	29
3.2 Metodologie a charakteristika výzkumného souboru	30
3.3 Interpretace výzkumného šetření	33
3.4 Závěry šetření.....	46
Závěr	51
Seznam použitých informačních zdrojů	52
Seznam příloh.....	56

Úvod

Tématem prezentované bakalářské práce je postavení asistenta pedagoga z pohledu žáků s ADHD a jejich rodičů. Dva roky pracuji jako asistentka pedagoga u těchto žáků, do kontaktu s nimi jsem se již dříve dostávala v rámci zájmových kroužků a letních táborů. V průběhu let se mi problematika týkající se syndromu ADHD stala velmi blízkou. Práce s těmito jedinci přináší svá specifika a stojí nemalé úsilí. I přesto je pro mě práce s nimi obohacující a přináší mi radost. Asistenty pedagoga bychom v současné době pravděpodobně potkali již na všech základních školách. Stejně jako žáky s hyperkinetickým syndromem, kteří často potřebují podporu právě tímto pracovníkem. Způsob práce asistentů pedagoga se přímo odvíjí od znevýhodnění daného žáka. I podpora žáků s ADHD ve vzdělávání si tak vyžaduje specifické metody a formy práce. Většina odborných publikací zabývajících se způsoby práce žáky s ADHD je zaměřena na mladší školní věk. Výzkumná šetření související s profesí asistenta pedagoga se většinou zabývají pohledem pracovníků školy (asistenti pedagoga, učitelé, ředitelé). Z těchto důvodů jsem se rozhodla zvolit za účastníky výzkumného šetření samotné žáky s ADHD, kteří jsou aktuálně na 2. stupni základní školy, a jejich rodiče.

Žáci, kteří mají syndrom ADHD, jsou charakterističtí svým živým chováním a neobvyklou dávkou energie. Právě jejich aktivita může být často přítěží. Typické problémy s pozorností se projevují zejména ve škole. Na druhou stranu jsou tito žáci mnohdy tvořiví, pozitivní, hraví, a i přes občasný problém s navazováním vztahů přátelství a komunikativní. Při vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu mohou dosahovat srovnatelných výsledků se spolužáky. K tomu mnohdy pomáhá podpora asistentem pedagoga, která umožňuje naplnění vzdělávacích možností žáka. Zároveň je pro něj ve třídě často oporou, která v jeho celkovém rozvoji může mít nemalý význam.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak na profesi asistenta pedagoga pohlíží samotní žáci s ADHD a jejich rodiče.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí – literárně přehledové a praktické. První část vychází z teoretických poznatků odborných publikací. Obsahuje základní informace týkající se profese asistenta pedagoga jako je náplň jeho práce nebo předpoklady pro tuto práci. Druhá část teorie se zabývá syndromem ADHD se zaměřením na vzdělávání těchto žáků. Praktická část se zabývá zrealizovaným výzkumem, jehož

podstatnou součástí jsou rozhovory. Poznatky účastníků výzkumu, ve kterých se mimo jiné dozvídáme o faktorech ovlivňujících práci s těmito žáky a o účinnosti určitých způsobů práce, by mohly být přínosné pro následnou spolupráci s žáky s ADHD.

1 Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání

1.1 Inkluzivní vzdělávání v České republice

V pedagogickém prostředí se v posledních letech často setkáváme s pojmy inkluze a integrace. Oba dva termíny se týkají zařazování jedinců do společnosti, ale nemají totožný význam. Cílem integrace je umožnění vzdělávání žáků se specifickými potřebami společně se zdravými vrstevníky. Do běžných škol a hlavních proudů vzdělávání jsou tak začleněni i žáci se specifickými potřebami (Průcha a kol., 2003). Integrace i inkluze mají stejné jádro, u obou procesů platí tento přístup pro zapojování žáků. Inkluze je ale vyšším stupněm integrace. Při integraci jsou podle Lechty (2016) děti začleněny mezi své zdravé vrstevníky, je jim tak poskytnuta stejná zkušenost, která ale vychází z principu duálního systému vzdělávání. V rámci edukace jsou tak žáci stále vnímáni jako dvě skupiny podle toho, jestli mají nebo nemají speciální vzdělávací potřeby. Kdežto ideální představou inkluze je systémy vzdělávání sloučit do jednoho, čímž by nemělo docházet k rozdělování žáků. V systému inkluzivního vzdělávání je tak školní třída jednou heterogenní skupinou, kde má každý žák individuální potřeby. „Hlavním rozdílem je, že do konceptu inkluzivní edukace musíme zařadit mnohem širší populaci, než jsou pouze žáci s postižením a narušením (na které především cílí koncept integrace). Školy by ve smyslu inkluze měly přijímat všechny děti, bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové a jiné podmínky a předpoklady“ (Lechta, 2016, s. 37). Při integraci dochází k přizpůsobení zejména žáka škole, avšak při inkluzi se očekává úprava vzdělávacího prostředí s ohledem na speciální potřeby všech dětí.

Vývoj inkluzivního vzdělávání v ČR

Snahy o začlenění všech žáků do hlavního vzdělávacího proudu nebyly vždy samozřejmostí, předcházelo jim dlouhé období odděleného vzdělávání, kvůli kterému docházelo ke společenskému vyčleňování jedinců s postižením či jiným znevýhodněním. V 90. letech 20. století se zejména rodiče těchto žáků snažili o začlenění svých potomků mezi intaktní žáky. Přijetím vyhlášky č. 291/1991 Sb., o základní škole, jim na základě žádosti bylo umožněno zařazení do běžných škol (Michalík, in Müller a kol. 2004). V zahraničí se integrativní snahy začaly projevovat už v 80. letech 20. století, myšlenka inkluzivního vzdělávání spadá do konce druhé poloviny 20. století. V roce 1994

uspořádala organizace UNESCO konferenci, jejímž předmětem bylo vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Vlády 92 zemí zde vydaly „The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education,“ jež je považováno za historicky první inkluzivně orientovaný dokument. Vyzýval k umožnění vzdělávání všem bez rozdílu na běžných školách, k boji proti diskriminačním postojům, k vytvoření příjemného společenského prostředí, a dokonce i k zajištění potřebného vzdělávání učitelů (The Salamanca Statement, UNESCO, 1994). Česká republika se podepsala pod několik dalších mezinárodních dokumentů, jejichž hlavní myšlenkou je vzdělávání pro všechny, a zavázala se tak k plnění úkolů souvisejících s integrací a inkluzí. Mezi tyto dokumenty patří Úmluva o právech dítěte z roku 1989, Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro lidi s postižením z roku 1993 nebo Dakarský akční plán (The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments). V Dakaru se roku 2000 sešli zástupci 164 zemí, které se zavázaly k dosažení kvalitního vzdělávání pro všechny do roku 2015 (Netolická, 2012).

V roce 2009 byla Českou republikou ratifikována Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (zákon č. 198/2009 Sb., *o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů* (antidiskriminační zákon)). Nejedná se o dokument, který by obsahoval nová práva. Vychází z již existujících úmluv OSN týkajících se lidských práv a svobod právě těchto jedinců a klade důraz na jejich plnění. Mezi skutečnosti, jež také ovlivnily vývoj inkluzivního vzdělávání patří rozsudek Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007, podle kterého Česká republika neoprávněně umísťovala sociálně znevýhodněné děti do speciálních škol. Na základě těchto dokumentů byl zrealizován Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014. Cílem tohoto projektu bylo zajistit rovnoprávnost těchto osob, uplatňovat prvky inkluzivního vzdělávání s důrazem na právo každého být součástí hlavního vzdělávacího proudu v blízkosti svého bydliště. Plán se rovněž věnoval i integraci dětí s lehkým mentálním postižením a vzdělávání současných i budoucích pedagogických pracovníků v této oblasti (www.msmt.cz). V roce 2010 byl také schválen Národní akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2010 – 2013, který obsahuje postupy vedoucí k rozšíření inkluze ve školách.

V roce 2014 byl vytvořen dokument Strategie vzdělávací politiky do roku 2020, který se zabývá třemi klíčovými oblastmi, mezi něž patří zajištění vyšší rovnosti

ve vzdělávání, podpora kvalitního vzdělávání současných i budoucích pedagogů a odpovědné a efektivní vedení vzdělávacího systému. K podstatným změnám došlo díky novele školského zákona platné od 1. 9. 2016, na jejímž základě speciálně pedagogická péče vychází z míry znevýhodnění, neklade se tedy již takový důraz na kategorizaci podle druhu postižení, čímž se změnila definice a pohled na osoby se speciálně vzdělávacími potřebami. Neméně důležitou součástí novely je vznik podpůrných opatření. Ve stejný den vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných, ve znění dalších předpisů, která obsahuje podrobná pravidla pro práci s těmito žáky, informace o podpůrných opatřeních, individuálním vzdělávacím plánu, práci asistenta pedagoga, školských poradenských zařízeních a jejich spolupráci se školou (vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění vyhlášky č. 248/2019.).

1.2 Asistent pedagoga jako profese

Asistent pedagoga je profese, s kterou se stále častěji setkáváme v různých druzích školských zařízení. Jedná se o pedagogického pracovníka, který se stal nezbytnou součástí zavádění podpůrných opatření u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga tak působí ve třídě, ve které se vzdělává žák nebo více žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Během výuky nevěnuje svou pozornost pouze integrovaným žákům, ale spolupracuje i s učitelem a dle potřeby i s ostatními dětmi ve třídě. Dle Teplé (2015) je velmi důležitou součástí služeb podpory, která žákům poskytuje kvalitnější způsob života.

Statut a činnost asistenta pedagoga je definována v platné legislativě. Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, je řazen do kategorie pedagogických pracovníků. „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, (...)*“ Zmíněné činnosti jsou souhrnně nazývány přímou pedagogickou činností. Asistent pedagoga je tak ve stejné skupině jako například učitel, vychovatel nebo metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně.

Samotná profese asistenta pedagoga je dána školským zákonem, který se mimo jiné zabývá podporou vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími

potřebami, o nároku těchto dětí na školou či školským zařízením poskytnutá bezplatná podpůrná opatření, tedy i na asistenta pedagoga (zákon č. 561/2004 Sb.).

Práce asistenta pedagoga patří pod pravomoc Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) a je definována ve školském zákoně. Služby osobní asistence jsou zajišťovány v rámci Ministerstva práce a sociálních věcí ČR (MPSV) a jsou ukotveny zákonem č. 108/2006 Sb., *o sociálních službách*. Asistent pedagoga patří mezi zaměstnance školy, jeho mzda je proto plně hrazena ze státního rozpočtu ředitelem školy. Asistenční služba je poskytována ještě druhým způsobem, a to zapojením osobního asistenta. Ve většině případů se jedná o zaměstnance neziskové organizace, která má s ředitelem školy uzavřenou smlouvu, na jejímž základě službu poskytuje. Mzdové náklady tak nejsou hrazeny školou, ale příslušnou organizací spolu s přispěním rodičů žáka, ke kterému je osobní asistent přidělen (zákon č. 108/2006 Sb.).

Mezi těmito dvěma typy asistentů pedagoga je rozdíl také v náplni jejich práce. Uzlová (2010) popisuje osobního asistenta dítěte se zdravotním postižením jako člověka, který je žákovi nápomocný zejména při zvládnutí běžných každodenních činností, zajišťuje jeho potřeby a zprostředkovává mu kontakt s okolím. Osobní asistent dítěti „pomáhá hlavně při sebeobsluze, osobní hygieně, stravování, o přestávkách, při přesunech po budově školy apod.“ (Vítečková, 2009, s. 11). Nicméně dle vyhlášky č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., je ve výčtu činností asistenta pedagoga mimo jiné také pomoc při sebeobsluze a pohybu. Nejvýraznější rozdíl náplně práce mezi asistenty pedagoga a osobními asistenty spočívá tedy v tom, komu se pracovník věnuje. Zatímco asistent pedagoga nepracuje jen s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, ale se všemi dětmi ve třídě, osobní asistent se soustředí jen na žáka, ke kterému byl přidělen. Dále je pozice asistenta pedagoga vymezena vyhláškou č. 248/2019 Sb.

1.3 Náplň práce asistenta pedagoga

K náplni práce asistenta pedagoga se vztahuje vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných*. Jedná se o obecnou základní strukturu. Přijetí vyhlášky a její následné novelizace přinesly změny, dle kterých se asistenti pedagoga rozdělují do nižší a vyšší úrovně na základě kvalifikace dle zákona

o pedagogických pracovnících. Asistent pedagoga nižší úrovně se dle legislativy zaměřuje na:

- „a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5, (4)).*

Asistent pedagoga vyšší úrovně zajišťuje:

- „a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*
- b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5, (3)).*

Ze současné legislativní úpravy tedy vyplývá, že pro asistenty pedagoga nižší úrovně je náplní práce zejména pomocná výchovná činnost, na rozdíl od asistentů vyšší úrovně, kteří se při vzdělávání žáků více zabývají přímou pedagogickou podporou.

Náplň práce asistenta pedagoga je do značné míry ovlivněna speciálně vzdělávacími potřebami konkrétního žáka. Je nezbytné zohledňovat typ znevýhodnění a fakt, že každé dítě vyžaduje jiný přístup. Činnost pedagoga, která je dána legislativou, je nutné respektovat, avšak náplň práce v konkrétnější podobě stanovuje ředitel školy, a to v první řadě na základě vyjádření školského poradenského zařízení, ale také po dohodě s pedagogem a samotným asistentem pedagoga.

Němec a kol. (2014) upozorňují na několik chyb, ke kterým v souvislosti s působením asistenta pedagoga ve výuce dochází. Je důležité dbát na to, aby v důsledku chybného využití asistenta nebyl žák se speciálními vzdělávacími potřebami ještě více vyloučen z třídního kolektivu. Tento negativní dopad byl prokázán např. výzkumem Egilsona a Traustadottira v kontextu žáků s tělesným postižením. Dle Gaingreca (2010) se v praxi často nesprávně setkáváme s využíváním asistenta jako primárního vzdělavatele (in Němec a kol., 2014). Rovněž Morávková Vejrochová a kol. (2015) zdůrazňují, že nesmí docházet k rezignaci na přímou práci učitele s žákem se speciálně vzdělávacími potřebami. V této souvislosti připomíná Webster a kol. (2010) na výzkum DISS (The Deployment and Impact of Support Staff project), z kterého vyplynulo, že některé děti se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi jejichž podpůrná opatření patří právě asistent pedagoga, dosahují horších výsledků než srovnatelní žáci. Němec a kol. (2014) považují za jednu z možných příčin tohoto negativního stavu příliš velký vliv méně kvalifikovaného asistenta pedagoga na vzdělávání. Webster a kol. (2010) přikládají význam také příliš velké potřebě asistenta pedagoga o žáka pečovat, častějšímu napovídání nebo dokonce plnění úkolů za žáka. Tento nežádoucí přístup však nerozvíjí samostatnost žáka. V praxi podle Morávkové Vejrochové a kol. (2015) bývají asistenti pedagoga stále často vnímáni jako podpora jen k jednomu žákovi. Dle legislativy se má věnovat všem žákům ve třídě na základě pokynů učitele, který tak získává více času pro práci s žáky, kteří ji potřebují (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

V jedné třídě na běžné základní škole mohl asistent pedagoga do konce roku 2019 poskytovat podporu až čtyřem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň bylo možné využít jeho podporu také ve třídě, v níž se vzdělává více než pět žáků s podpůrným opatřením druhého až pátého stupně a nikdo z nich nemá asistenta pedagoga doporučeného (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Vyhláška č. 248/2019 Sb., která novelizuje vyhlášku č. 27/2016 Sb. přinesla změny, které jsou platné od 1. ledna 2020. Ze současné legislativní úpravy vyplývá, že asistent pedagoga může být v jedné třídě sdílen i mezi více než čtyřmi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Možnost využití podpory asistenta pedagoga pro třídy s více než pěti žáky s podpůrným opatřením, z nichž žádný nemá doporučeného asistenta pedagoga, je zrušena.

Kendíková (2017) upozorňuje na skutečnost, že žákovi může být školským poradenským zařízením doporučeno podpůrné opatření v podobě využití asistenta

pedagoga nejen během výuky, ale kromě toho na čas trávený v jiných školských zařízeních jako je například školní družina, školní klub, a dokonce i během jeho zájmové činnosti.

Přímá a nepřímá činnost

Rozsahem přímé a nepřímé pedagogické činnosti se zabývá nařízení vlády č. 75/2005 Sb., *o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků*. Je nezbytné dbát na to, jestli se jedná o asistenta pedagoga na běžné škole nebo na škole speciální. Plný úvazek činí 40 hodin týdně. Při plném úvazku asistenta pedagoga na běžné základní škole tvoří přímá pedagogická činnost 20 až 40 hodin týdně. Toto ustanovení je však do značné míry ovlivněno dotací, která je poskytnuta na asistentův plat. Vyhláška č. 270/2017 Sb. ve znění novely vyhláškou č. 416/2017 Sb. stanovuje poměr tak, aby přímá činnost tvořila 90 % a pouhých 10 % činnost nepřímá. Při takovémto rozložení je pak celý úvazek zaplacen z dotace. Rozhodnutím ředitele školy může dojít k navýšení počtu hodin nepřímé činnosti, tyto hodiny ale musí být dofinancovány z jiných zdrojů školy. Ve vyhlášce č. 248/2019 se počty hodin nepřímé pedagogické činnosti neuvádějí, jdou ale logicky odvodit, protože jsou v ní stále zmíněné možné výše úvazků spolu s počty hodin vymezených pro přímou pedagogickou činnost.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, řadí do nepřímé pedagogické činnosti přípravu na výuku (např. pomoc při tvorbě či hledání vhodných pomůcek), konzultace se zákonnými zástupci žáka, učiteli, ale i ostatními aktéry, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu žáka, účast na pedagogických radách nebo dohled nad žáky v době mimo výuku.

1.4 Předpoklady pro práci asistenta pedagoga

Kvalifikační předpoklady

Asistent pedagoga spadá do kategorie pedagogických pracovníků. Aby mohl svou práci vykonávat, musí tak stejně jako ostatní zaměstnanci školy splňovat obecné

podmínky, které jsou stanoveny zákonem o pedagogických pracovnících. Činnost pedagogického pracovníka může vykonávat ten, který:

„a) je plně způsobilý k právním úkonům,

b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,

c) je bezúhonný,

d) je zdravotně způsobilý a

e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak“ (zákon č. 563/2004 Sb., § 3, (1)).

Mezi další nezbytné požadavky, které musí každý asistent pedagoga splňovat, patří odpovídající dosažená kvalifikace, která má být zárukou pro odborné vedení žáků. Na základě nejvyššího dosaženého vzdělání jsou rozlišovány dvě úrovně práce asistenta, jež se liší také v náplni své práce. Pro činnost vyšší úrovně musí mít pracovník minimálně středoškolské vzdělání s maturitou. Pro činnost nižší úrovně je dostačující základní vzdělání. U obou úrovní je nezbytné odpovídající pedagogické vzdělání, a to alespoň ve formě úspěšně ukončeného kvalifikačního kurzu vytvořeného pro asistenty pedagoga (zákon č. 563/2004 Sb.). S rozdělením do dvou zmiňovaných skupin úzce souvisí i financování této profese. Zatímco na typ s potřebným vyšším dosaženým vzděláním je škole poskytována dotace odpovídající 8. platové třídě a 5. platovému stupni, na druhý typ škola dostává dotaci, jež odpovídá 5. platové třídě a 5. platovému stupni. Podle Uzlové (2010) je právě nízké finanční ohodnocení důvodem k nesnadnému hledání kvalifikovaných pracovníků. Rovněž dodává, že nejčastěji jsou na tuto pozici přijímáni lidé s dosaženým středoškolským vzděláním, kteří si během výkonu práce splňují kurz pro asistenty pedagoga.

Osobnostní předpoklady

Při výkonu práce asistenta pedagoga nejsou důležité jen kvalifikační předpoklady, dovednosti a znalosti. Nezbytnou součástí jsou rovněž předpoklady osobnostní, které souvisí s povahovými rysy člověka. Asistenta pedagoga řadíme mezi pomáhající profese, mezi kterými najdeme povolání nejen z oblasti školství, ale také z oblasti zdravotnictví a sociální práce. V souvislosti s touto skupinou profesí Kopřiva (2016) zdůrazňuje důležitost lidského vztahu založeného na důvěře mezi pomáhajícím a jeho klientem. Pro klienty je důležité, aby se cítili bezpečně, bylo jim porozuměno

a v neposlední řadě musí věřit, že jsou respektováni. Z těchto důvodů je autor toho názoru, že právě osobnost člověka je pro pracovníka v pomáhajících profesích jeho hlavním nástrojem.

Podle Hájkové, Němce (2019) je za podstatu profese asistenta pedagoga mnohdy považována trpělivost, protože výsledky práce s žákem se často projevují až po delší době, a neméně důležitou je empatie. Díky schopnosti vidět svět očima podporovaného žáka může pracovník lépe pochopit jeho potřeby. Součástí práce asistentů je komunikace s různými aktéry, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání daného žáka. Proto je důležité, aby byli asistenti pedagoga komunikativní a aby byla jejich verbální i neverbální komunikace na náležité úrovni. Dalším klíčovým předpokladem je pozitivní vztah jak k žákům, tak ke své práci. Kladný vztah mezi žákem a asistentem pedagoga je pro efektivní podporu neodmyslitelný. Němec a kol. (2014) ve svém výzkumu zjistili, že pozitivní vztah asistenta pedagoga k žákům je osobní dispozicí, kterou považují sami žáci za nejpožadovanější. Kendíková (2017) upozorňuje na etická pravidla, která vycházejí zejména z respektování individuality každého žáka. Hájková, Němec (2019) dále zmiňují, že by měli být tito zaměstnanci spravedliví a důslední, měli by být schopni žáka motivovat a respektovat autoritu učitele. Uzlová (2010, s. 45) popisuje ideální osobu pro výkon této profese jako „*motivovaného člověka, k jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost, ale také důslednost a odpovědný přístup. Zkrátka pozitivní, vyrovnanou osobu.*“ Práce asistenta pedagoga a velký tlak spolu úzce souvisí. Proto i Teplá (2015) považuje za velmi důležitou vyrovnanost a psychickou odolnost u lidí, kteří tuto profesi vykonávají.

2 Žák se syndromem ADHD

2.1 Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami

Cílovou skupinou inkluzivního vzdělávání jsou žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. Podle zákona č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání* (školský zákon) se takovým jedincem rozumí „osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ Žáci patřící do této různorodé skupiny potřebují v rámci vzdělávání speciální zacházení, které jim usnadňuje dosažení svých vzdělávacích možností. V případě takových úprav hovoříme o podpůrných opatřeních, na jejichž bezplatné poskytování mají právo všechny děti se speciálně vzdělávacími potřebami.

Podpůrnými opatřeními se rozumí různé formy podpory pro práci pedagoga s žákem, který vyžaduje upravit průběh svého vzdělávání. Na základě míry vyžadované podpory se opatření dělí do pěti stupňů. Tento způsob podpory se týká využívané metody výuky, úpravy obsahu a výstupů vzdělávání, hodnocení, intervence školy, kompenzačních pomůcek apod. Jedním z mnoha druhů podpůrných opatření je i využití asistenta pedagoga, jehož pomoc se řadí do druhého až pátého stupně podpůrných opatření. Poskytnutí podpůrných opatření druhého až pátého stupně je možné pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Zároveň je nutný předchozí informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

V rámci prvního stupně podpory jsou používány dostupné způsoby práce, jejichž vhodné využití může být prevencí ke zhoršování zvládnutí školních povinností žáka. Při podpůrném opatření druhého stupně dochází k využívání speciálně pedagogických metod, které je možné realizovat samotným učitelem během výuky. Nedochozí tak k výrazným změnám, ale je kladen důraz na specifické individuální potřeby daného žáka. Ve třetím stupni podpory je znevýhodnění žáka takové, že již vyžaduje úpravy v organizaci vzdělávání, jež se dotýkají práce s celou třídou. Možná je i podpora asistentem pedagoga. Od třetího stupně podpůrných opatření je zároveň nutnou součástí speciálně pedagogická a psychologická intervence. Podpůrná opatření čtvrtého stupně jsou charakteristická výraznými změnami v průběhu a organizaci vzdělávání. Jsou

využívány různé speciální pomůcky, mnohdy je nutná i rozsáhlejší úprava pracovního prostředí. Přítomnost asistenta pedagoga je nutná. K nejvýraznějším změnám v organizaci a způsobech vzdělávání dochází v rámci pátého stupně podpory. Zde rovněž dochází vždy k úpravám obsahu učiva (katalogpo.upol.cz).

2.2 Terminologie a symptomatologie žáků se syndromem ADHD

Celosvětově běžně využívaná zkratka ADHD vychází z anglického pojmu Attention Deficit Hyperactivity Disorder, v překladu do českého jazyka porucha pozornosti s hyperaktivitou. Můžeme se setkat s několika různými termíny označujícími tuto poruchu, a to zejména v důsledku získávání nových informací o této problematice, jejíž počátky sahají do druhé poloviny 19. století. Dřívější terminologie vycházela především z etiologie syndromu. Používaly se například termíny minimální mozková dysfunkce (MBD), malá mozková dysfunkce (MMD), lehká dětská encefalopatie (LDE) a v šedesátých letech 20. století lehká mozková dysfunkce (LMD). Tento termín byl používán více než třicet let. Od 90. let téhož století se začaly používat termíny, které vycházely spíše z charakteristických projevů.

Nyní se pro hyperaktivní děti používají zpravidla dva termíny, které se datují do devadesátých let 20. století. Z desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace (Mezinárodní klasifikace nemocí: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění 10. decenální revize, 1996) vychází označení hyperkinetická porucha a její subtypy – porucha pozornosti a aktivity a dále hyperkinetická porucha chování. V českém prostředí se častěji setkáme s termínem vycházejícím ze stanoviska Americké psychiatrické asociace dle DSM-5 - syndrom ADHD (Jucovičová, Žáčková, 2010). u lidí majících ADHD se tato porucha projevuje zejména ve třech oblastech, a to v hyperaktivitě, impulzivitě a poruše pozornosti.

Hyperaktivita

Hyperaktivita se projevuje vysokou mírou pohybové a hlasové aktivity, která je vývojově nepřiměřená a neúčelná. Ke zvýšené aktivitě často dochází již v děloze matky. Po narození se objevuje zvýšená dráždivost, pláč či křik a jejich režim dne je nepravidelný. V batolecím období je možné pozorovat větší živost a často nevyrovnaný

vývoj, kdy se například dítě ještě nenaucilo sedět, ale lézt už dokáže. Rozvinutí syndromu ADHD u dětí, u kterých se tyto příznaky objevují, není pravidlem. Vyšší motorická aktivita je u malých dětí běžná a snižuje se po třetím roku. K tomu ale u jedinců s ADHD nedochází. Psychomotorický neklid se projevuje mnoha různými bezúčelnými činnostmi. Neustále si s něčím hraje, nevydrží sedět v klidu, poposedávají si, vrtí se, poskakují apod. Od činností, které je nezaujaly nebo již trvají delší dobu, často odcházejí či se je snaží vystřídat jinou aktivitou. Kromě pohybových projevů dochází i k vysoké míře hlasového projevu. Tyto děti jsou upovídané, hlučné, veškerou činnost doprovázejí hlasitým komentářem, prozpěvují si nebo vydávají různé zvuky. Svě síly si nedokážou rozvrhnout a s vlastní energií pracovat, proto se mohou rychle a náhle unavit. Ani při únavě většinou nedochází ke zmírnění projevů, naopak může dojít k jejich zesílení.

Impulzivita

Hyperaktivita je úzce spojena s častým impulzivním jednáním, ke kterému dochází v důsledku snížených ovládacích schopností. Jedinci s ADHD proto často reagují na podnět okamžitě, a to bez jakéhokoliv rozmyšlení. Nedochází tak k včasnému přemýšlení nad důsledky svého chování. Zároveň jim činí problém uvažovat v delším časovém horizontu s ohledem na své vzdálené cíle, následky svého chování v budoucnosti a bez ohledu na své momentální potřeby a přání. Impulzivní jednání doprovází chování dětí s ADHD neustále. Svě dotazy a jiná sdělení považují za důležité a neodkladné, proto většinu svých myšlenek okamžitě někomu sdělují, a to s očekáváním, že se jim bude dotyčný ihned věnovat. Nezřídka ostatním skáčou do řeči nebo je jinak vyrušují, odpovídají ukvapeně nebo ještě před tím, než je vyslovena celá otázka. Pokud mají čekat, než na ně přijde řada, není to pro ně jednoduché a nedovedou to v klidu. S impulzivitou souvisí i afektivní chování, které může vyústit k slovní, nebo dokonce fyzické agresi. Spolu s horším porozuměním pocitům vlastním i ostatních tento fakt způsobuje obtíže při soužití s jejich vrstevníky. V důsledku snížené schopnosti předem zhodnotit možné následky se mnohdy zapojují do fyzicky nebezpečných aktivit, a proto je u nich vyšší riziko úrazu. Jednání jedinců s ADHD je často přehnané a neadekvátní situaci. Zpětně se nad celou situací dokáží znovu zamyslet a většinou i rozumně zhodnotit své chování, v dané chvíli tomu tak ale není.

Porucha pozornosti

Porucha pozornosti je dalším symptomem, který způsobuje obtíže v životě lidí s ADHD. Schopnost udržet pozornost a soustředit se na určitý podnět je v porovnání s ostatními téhož věku výrazně nižší. Na každého člověka běžně působí několik podnětů zároveň, tito jedinci vnímají všechny jako stejně důležité, a nejsou proto schopni soustředit se na ty, které by pro ně měly být v danou chvíli podstatné. Během soustředění je sebemenší podnět snadno vyruší a návrat zpět k původní činnosti je pro ně obtížný. Nepozornost negativně ovlivňuje proces učení i školní prospěch, který často nemusí souhlasit s jedincovou inteligencí a nabytými vědomostmi. Na školní práci mají problém se soustředit a často chybují právě z důvodu nepozornosti. Například při matematice špatně opíší zadaný příklad, vynechají některou z číslic, zamění matematická znaménka, v českém jazyce může docházet k vynechávání písmen, celých slov či diakritických znamének. Při vyučování mnohdy nejsou schopni odpovědět na položené otázky, protože svou pozornost právě věnovali něčemu jinému. Často si nevěnují podrobností, nebo se naopak zaměří na určitý detail a dalším informacím už se nevěnují. Jejich vyprávění chybí určitá struktura, nedrží se dějové linie a přeskakují mezi tématy. Problémy ve škole rovněž způsobuje snížená schopnost přijmout a zapamatovat si pouze omezené množství informací. Děti s ADHD jsou snadněji a rychleji unavitelné, zejména při činnostech, které je příliš nezaujaly. u aktivit, které si samy vyberou a zaujmou je, se dokáží soustředit mnohem déle a intenzivněji. Koncentrace pozornosti těchto žáků je kolísavá, a proto můžeme i v jejich výkonech pozorovat velké výkyvy. Porucha pozornosti zasahuje také do běžného života jedinců s ADHD. Důsledkem nepozornosti častěji než jejich vrstevníci rozbíjejí předměty, ztrácejí nebo někde zapomínají své věci a přicházejí k různým úrazům apod.

Vedlejší projevy

Syndrom ADHD zasahuje do všech oblastí života těchto jedinců. Kromě tří základních symptomů se u nich setkáváme s mnoha dalšími projevy různého charakteru, které jsou ale často zapříčiněny právě působením zmiňovaných základních symptomů.

Goetz a Uhlíková (2009) upozorňují na neschopnost udržení pořádku, která se projevuje například nepořádkem ve školní tašce, na pracovním stole a ve vlastním pokoji. Pro udržení pořádku je potřeba zapamatovat si poměrně stálý systém, podle kterého je

pak člověk schopný věci organizovat, to ale činí těmto jedincům problém. Neumí si zorganizovat prostor kolem sebe, pečlivě se starat o své věci a vracet je na místo, kam patří.

Mezi další charakteristické příznaky patří malá cílevědomost, která je úzce spjatá se sníženou schopností plánování a malou vytrvalostí. I přesto, že se pro nějakou aktivitu mohou zpočátku nadchnout a plně se jí věnovat, mnohdy zájem po určité době upadá a při nesnázích vše rychle vzdávají. Neumějí si vytvořit dlouhodobý plán s průběžnými menšími cíli, kterým by se řídili a jehož postupné plnění by jim mohlo pomoci překonat nesnadné části cesty za splněním úkolu. „*Děti s ADHD žijí mnohem více jednotlivými událostmi – epizodicky, a tak také vidíme, že raději dají přednost činnosti, která přináší odměnu ihned (jako například hra na počítači) spíše než systematické přípravě do školy, byť by za dobré vysvědčení měly slíbených deset nových počítačových her*“ (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 23). Schopnost plánování je u těchto dětí snížena mimo jiné důsledkem zhoršeného vnímání času. Dělá jim velké potíže odhadnout, jak dlouho bude plánovaná aktivita trvat. Odlišné vnímání času se neprojevuje jen u činností, které se vztahují k budoucnosti, ale i k událostem týkajícím se minulosti a přítomnosti. „*Například dítě se podle vlastního upřímného hodnocení zdrželo při hře s kamarády jen 10 minut, ale ve skutečnosti doma matka již hodinu a půl trne, co se stalo*“ (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 24). Proto se často stává, že tito jedinci nepřijdou včas domů nebo na domluvené setkání.

Syndrom ADHD negativně působí na tvorbu vztahů a sociální zařazení dítěte. Obtíže jsou způsobeny zejména impulzivitou, která se projevuje jak při běžné komunikaci, tak při řešení konfliktních situací. Neumějí naslouchat ostatním, dělá jim problémy vcítit se do situace druhých, nepřiměřeně reagují na různé podněty, a často se tak dostávají do různých potyček. Z těchto důvodů se hůře zařazují do třídního kolektivu. Většinou chtějí navazovat přátelství, ale mnohdy nenacházejí vhodný způsob. Oproti jejich vrstevníkům bývají méně sociálně i emočně vyzrálé. Činí jim problém regulovat své emoce, vše hodně prožívají, jsou vznětlivější a snadno se nechají vyprovokovat. Veškeré pocity se ihned promítají do jejich chování, proto u nich dochází k častému střídání nálad „*Až u 50 % dětí s ADHD jsou pozorovány emoční problémy*“ (Munden, Arcelus, 2008, s. 27). Podle Altmanové (2010) jsou mnohdy sociálně neúspěšní. Zároveň upozorňuje na časté negativní sebehodnocení a snížené sebevědomí těchto dětí, i přestože mohou působit vychloubačně a panovačně.

Důsledkem opakovaných neúspěchů dítěte a následného negativního sebehodnocení se mohou především dětem vyššího věku připojit k ADHD úzkostné poruchy až deprese. Drtílková (2007) upozorňuje i na další přidružené projevy k syndromu, mezi které řadí mimo již zmiňované diagnózy také specifické poruchy učení, poruchy motorického vývoje a poruchy chování. Specifické poruchy učení jako je např. dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie jsou ve spojení s poruchou pozornosti hůře zvladatelné. Dále mohou syndrom ADHD doprovázet obtíže s jemnou motorikou, hrubou motorikou a koordinací pohybů. Tito jedinci jsou proto neobratní, při rýsování, výtvarných a pracovních činnostech méně manuálně zruční, v tělesné výchově pro ně může být nesnadné správně vykonat zadané cviky. Jenett (2013) i Munden, Arcelus (2008) upozorňují na pravopis, který je často neúhledný, a jejich zápisy působí neupraveně. Důležitou oblastí, které je potřeba věnovat náležitou pozornost, jsou poruchy chování, jež se mohou projevovat v různé míře od „pouhého“ vzdorovitého chování až po agresivitu, delikvenci a užívání návykových látek. Lidé často považují děti s ADHD za nevychované a neposlušné. Často se neřídí zadanými pokyny, a to ani v případech, kdy pokyn zaregistrují. Za příčinu tohoto chování považují Goetz a Uhlíková (2009, str. 24) *„zhoršenou schopnost převést slovní instrukci do podoby vnitřního programu, který ovlivní jejich chování.“*

Jedincům s ADHD zasahuje syndrom do všech sfér života. Kromě již uvedených existují i další časté projevy a problematické oblasti. Je důležité si uvědomovat, že každá bytost je jedinečná. Ne každé dítě se syndromem ADHD doprovází všechny příznaky. Zároveň se u každého liší i stupeň projevů. Dalším podstatným faktem je, že v určité vývojové fázi každého dítěte jsou zmiňované projevy běžné (Riefová, 2010).

2.3 Etiologie žáků s ADHD

Dle Goetze a Uhlíkové (2016) se syndrom ADHD objevuje u 3 – 7 % jedinců školního věku. Spolu s Riefovou (2010) se shodují, že mnohem častěji postihuje dívky než chlapce. Rovněž dodávají, že spousta těchto jedinců není diagnostikována, a to především z důvodu nedostačující informovanosti o projevech nemoci a možnosti léčby. Dle Goetze a Uhlíkové (2016) se můžeme i v dnešní společnosti setkat s názorem, že neexistuje onemocnění ADHD a tyto děti jsou pouze nevychované, jde ale o mýtus. Syndrom ADHD je biologicky podmíněná porucha. Můžeme se sice setkat s dětmi,

jejichž chování je podobné, ale má jinou příčinu. V současnosti je etiologie syndromu stále nevyjasněná, nelze tak vždy stanovit jednoznačnou příčinu. Na vzniku se podílí více faktorů, a to jak genetických, tak negenetických.

Jedná se o poruchu s neuropsychologickým vývojovým opožděním, kdy mozek dozrává nerovnoměrně. Díky strukturálním zobrazovacím studiím byl zjištěn menší objem mozku o 3 – 4 % ve srovnání s jedinci bez poruchy. K největšímu zmenšení přetrvávajícímu až do 20. roku dítěte dochází v mozečku. Dále byly potvrzeny odlišnosti v asymetrii mozkových struktur, nižší aktivita některých mozkových funkcí a zároveň zapojování jiných oblastí mozku při řešení některých úkolů v porovnání s vrstevníky. Strukturální odchylky nikterak neovlivňují intelekt dítěte, ale zapříčiňují dysfunkce v oblastech, v kterých mají lidé s ADHD následně potíže (Hosák, Hrdlička, Libiger, 2015). Snížená aktivita některých center v mozku přímo souvisí s neurochemickými pochody. u jedinců s ADHD dochází k chybnému zpracování informací v důsledku poruchy neurotransmiterů, jejichž funkcí je právě přenášení signálů mezi neurony, u těchto dětí se jedná zejména o chemické látky jako je dopamin a noradrenalin (Train, 1997). *„Dopamin je odpovědný především za kontrolu pohybové aktivity a její koordinaci, aktivaci organismu, reakci na nové podněty, ale podílí se také na ovlivňování pozornosti a chování, které souvisí s pocitem odměny (bažení po požitcích). Noradrenalin hraje důležitou roli v procesech spánku a bdění, v udržování a koncentraci pozornosti, učení a paměti“* (Drtilková, 2007, s. 49).

Syndrom ADHD má dědičný podklad. V porovnání se zdravou populací je riziko výskytu ADHD u dítěte rodičů s toutéž poruchou pětkrát vyšší. Na vzniku se podílí mnoho genů, sdílené genetické anomálie pocházejí zejména ze strany otců (Pugnerová, Kvitová, 2016). Při rozvoji poruchy hrají roli i negenetické faktory. Pro zdravý vývoj mozku je podstatný dostatečný přísun kyslíku. Vlivy, které v průběhu těhotenství matky zapříčinily nedostatečné okysličení mozku, a to zejména dlouhodobě, souvisejí s následným vznikem ADHD. K častějšímu výskytu dochází také u předčasně narozených s nízkou porodní hmotností a u dětí matek, které v době těhotenství požívaly alkohol či jiné drogy nebo kouřily (Goetz, Uhlíková, 2009). Zelinková (2015) upozorňuje, že nikotinismus matky působí na dopaminový systém vyvíjejícího se plodu. Přítomnost nikotinu způsobuje zvýšené uvolňování dopaminu, což přímo souvisí s hyperaktivitou.

2.4 Vzdělávání žáka s ADHD na základní škole běžného typu

Žáci, kterým v mnoha oblastech ztěžuje život syndrom ADHD, patří do skupiny osob se specifickými vzdělávacími potřebami, a mají proto nárok na podpůrná opatření různého druhu. Stejně jako u ostatních žáků radících se do této skupiny má při výchově a vzdělávání své významné místo systém poradenských služeb.

Pro náležitou podporu a následný žádoucí rozvoj dítěte hraje klíčovou roli spolupráce všech aktérů, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu dítěte, jimiž je školské zařízení, rodina, ale i další odborníci. Jednou z vhodných metod pro účinnou vzájemnou komunikaci je využívání elektronické pošty nebo komunikačního sešitu. Dále je účelné domluvit se na schůzkách opakovaných např. v dvouměsíčním intervalu. Není na škodu, pokud se takových setkání účastní včetně rodičů, žáka a učitele, rovněž výchovný poradce, asistent pedagoga, poradenský pracovník apod. Na schůzkách by mělo docházet ke zhodnocení chování dítěte, vyzdvižení pokroků a dosažených úspěchů a společnému zamýšlení se nad plánem pro další období. Vytvoření co nejvhodnějších podmínek pro podporu dítěte je společným cílem všech aktérů a pozitivní vztah mezi školou a rodinou je důležitý pro celkový rozvoj dítěte.

Z důvodu určitých odlišností v chování dítěte, obtíží při navázání a udržení sociální vztahů, je podstatná práce s třídním kolektivem se zaměřením na upevňování vzájemných vztahů a podporu komunikace. Pro hlubší pochopení a respektování ze strany spolužáků je vhodné je zasvětit do problematiky speciálně vzdělávacích potřeb některých dětí (O'Regan, 2002). Vlastní iniciativa ze strany učitele vedoucí k vyhledávání informací, možností podpory a postupů by měla být samozřejmostí.

Rušivé chování

Časté nevhodné a nežádoucí chování způsobené syndromem ADHD se netýká jen samotného žáka, ale mnohdy ovlivňuje celkový průběh výuky a vzdělávání ostatních dětí ve třídě. Snaha předcházet takovému chování je velmi důležitá a je možné k tomu využít různých způsobů. Výchozí podmínkou pro zmírnění rušivých projevů dítěte je stanovení srozumitelných základních pravidel a následně jejich důsledné dodržování. Je nutné se ujistit, zda dítě všechna pravidla pochopilo. Stanovení pravidel napomáhá k lepšímu porozumění hranicím a důsledkům svého chování. Stejně tak i další pokyny by měly být zadávané jasně, s klidným hlasem a nemělo by jich být mnoho. Nejúčinnější je proto

postupné zadávání pokynů. Běžně se setkáváme se situací, kdy dítě požadované informace nevnímá, protože svou pozornost právě zaměřuje na něco jiného. Takovým případům můžeme předcházet např. navázáním očního kontaktu s žákem nebo dotekem jeho ramene (Goetz, Uhlíková, 2009; Jucovičová, Žáčková, 2013; Altmanová, 2010; Riefová, 2010). *„Aby byly metody či následná intervence úspěšné, musí dítě dobře porozumět pokynům, přemýšlet nad vykonáním aktu, pamatovat si a být motivováno. Často totiž nedokáže vidět souvislosti, nechápe důsledky svého chování. K dalším technikám, které podporují žádoucí chování, patří dodržování režimu, jeho struktury“* (Bartoňová, 2018, s. 121).

Práce s žákem s ADHD není snadná a vyžaduje toleranci, trpělivost a zachování klidného přístupu. Nesprávné výchovné postoje a strategie při řešení konfliktních situací jak rodičů, tak pedagogů mohou nežádoucí rušivé chování dítěte zhoršit. Jenett (2013) a Altmanová (2010) upozorňují na důležitost zamýšlení se nad příčinou nevhodného chování, při jehož řešení je nutné rozlišovat, jestli je následkem syndromu ADHD, nebo jde o předvádění se apod. Právě neustálé napomínání za chování vzniklé důsledkem onemocnění je jednou ze základních chyb při práci s těmito žáky. Takový přístup jim nikterak nepomáhá. To samé platí i při zapisování poznámek do žákovské knížky.

V případě, že se během konfliktu dostane žák do afektu, platí několik obecných pravidel, která by se měla dodržovat. Pokud se jedná o afekt, kterým ohrožuje sebe nebo někoho jiného, je nutné ihned zasáhnout, a to klidně, ale důsledně. Konfliktní situace by neměly být řešeny před spolužáky, při jejich nevhodných reakcích může dojít ke zhoršení celé situace. Je vhodné, aby se naučili na tyto stavy vůbec nereagovat. Jednou z metod pro zmírnění agrese je převedení pozornosti dítěte na jinou činnost. Afektivní výbuchy vznikají často důsledkem nahromadění negativních emocí, proto je do práce s těmito dětmi vhodné zařadit aktivity pro snížení emočního napětí, úzkostí apod. Je důležité se zaměřit na rozvoj komunikace, spolupráce a zvládání různých problémových situací. K řešení konfliktní situace a k hlubšímu zamyšlení se nad příčinami, průběhem a možnostmi řešení by mělo dojít až po uklidnění dítěte, kdy je pro něj snadnější se nad vším zpětně zamyslet (Jucovičová, Žáčková 2010).

Pro osvojení a úplné přijetí domluvených pravidel je nezbytná zpětná vazba. Za ideální přístup považuje Riefová (2010) pozitivní posilování, jehož principem je zaměření se na situace, za které je možné dotyčného pochválit. Tímto postupem je možné

docílit pozitivních změn v chování. Podstatnou roli pochval zdůrazňuje i Altmanová (2010), a to zejména v souvislosti se zvyšováním sebevědomí. Společně s Goetzem a Uhlíkovou (2013) se shodují, že s dosažením zdravého sebevědomí následně často dochází k méně častým snahám o upoutání pozornosti jakýmkoliv způsobem. Pochvala a radost z žákova úspěchu nemusí být vyjadřována jen verbálním způsobem, ale i neverbálním, jako je např. úsměv, objetí, hmotná odměna, výběr následující aktivity a mnoho dalších.

Školní prostředí a metody výuky

Celkový rozvoj žáka a zlepšení podmínek může škola podpořit promyšleným vzdělávacím prostředím a využíváním vhodných metod výuky. Ve studijním prostředí žáka by se mělo nacházet jen minimum podnětů, jež by odváděly jeho pozornost. Základním krokem pro vytvoření správného prostředí je plánovité uspořádání lavic. Existuje několik různých způsobů a u každého z nich najdeme určité výhody a nevýhody. Pro oživení výuky doporučuje Riefová (2010) alternativní formy uspořádání. Goetz, Uhlíková (2013) a Jenett (2013) preferují klasické rozmístění lavic, neboť tak dochází k méně častému nežádoucímu odvádění pozornosti, obzvláště v případech, kdy je dítě posazeno do první řady, což zároveň usnadňuje kontakt s učitelem, který pak může častěji dohlížet na jeho práci a pozornost. Žákovi může být usnadněna práce i díky eliminaci dalších rušivých podmětů, kterými mohou být mimo jiné otevřené dveře nebo okna. Spolu s udržením pozornosti činí žákům s ADHD obtíže také udržení pořádku a osvojení si určité organizace svých věcí. Se smysluplným uspořádáním svého pracovního místa většinou potřebují dopomoci. Z tohoto důvodu je vhodné se s žákem opět domluvit na základních pravidlech, které vedou ke zlepšení schopnosti organizace svých věcí podle jednoduchého systému a jsou pro něj snadno zapamatovatelná.

Dalším důležitým bodem je střídání činností a umožnění relaxace a pohybu. Z důvodu snížené schopnosti plánování a osvojení si určitého řádu je žádoucí vytvoření rozvrhu či plánu, aby dítě vždy vědělo, co ho čeká. Rovněž je vhodné naučit přimět žáka k zaznamenávání svých povinností. Dlouhodobé soustředění se na výuku je pro děti s ADHD obtížné a zároveň jsou rychleji unavitelné. Z těchto důvodů je podstatné zařazovat do jejich výuky více malých přestávek, které mohou být propojeny s pohybovou aktivitou. Činnosti při výuce by měly být rozloženy do dílčích kroků. Při

zdlouhavých a monotónních činnostech děti snadněji pozornost ztrácejí, proto je vhodné je střídat nebo prokládat aktivitami jiného druhu. Jako účinné se ukazuje i zadání nenáročných práce jako smazání tabule nebo rozdání sešitů.

Jucovičová, Žáčková (2013) a Riefová (2010) se shodují, že pro udržení pozornosti žáků je možné využívat různých výukových metod. Je vhodné zařazovat do vyučování takové postupy, u kterých se zapojuje více smyslů, takový přístup nazýváme multisenzorický. Na poskytnutí možnosti vnímat výklad více smysly upozorňuje i Paclt a kol. (2006), a to zejména v souvislosti s tzv. globálním stylem učení, který je pro žáky s hyperkinetickou poruchou typický a je charakteristický propojováním s prožíváním a tvořivostí. Během výuky je účinné zdůrazňovat podstatné informace, a to např. pomocí ukazovátka, zvýrazněním nejdůležitějších informací a pojmů nebo mohou děti klíčová slova doplňovat do textu samy dle výkladu. Vyučovací hodina by měla tak být pestrá, informace by měly být srozumitelné a žáci by měli být co nejvíce zapojováni, ať už formou skupinových prací, rychlých her nebo diskuzí.

Snížená schopnost vnímání je úzce spojena s narušením krátkodobé paměti. Tato obtíž se neprojevuje pouze rychlým zapomínáním pokynů, ale také při učení se textů nazpaměť. Po získání pozornosti a aktivování krátkodobé paměti je třeba pozornost žáků udržet a trénovat tak i paměť dlouhodobou. Mnohdy se stává, že dítě není schopné zopakovat po učiteli, co právě řekl. Je proto důležité paměť krátkodobou i dlouhodobou trénovat (Jucovičová, Žáčková 2013; Jenett 2013). Žákům s ADHD, stejně jako ostatním žákům se specifickými poruchami učení, trvá často déle vyřešení zadané úlohy a potřebují na vypracování úkolů poskytnout více času. Podle Riefové (2010) by měli mít tito žáci snížený počet zadaných úloh, zejména pokud jsou písemné. Ústní zkoušení by mělo být častější než písemné testy. Upoutání pozornosti žáků a následně její udržení je nelehkým úkolem, a proto je důležitá náležitá příprava pedagogů na vyučovací hodinu.

Spolupráce asistenta pedagoga

Žáci s ADHD využívají možnosti různých forem podpůrných opatření, mezi které se řadí i asistent pedagoga. Při výchově a vzdělávání těchto žáků je klíčové společné nastavení a následné dodržování pravidel. Je nutné jejich důsledné vyžadování. Aby došlo k pozitivním změnám v chování, je podstatné, aby danému jedinci byla často poskytována zpětná vazba ze strany asistenta pedagoga, a to jak na nesprávné chování,

tak i na žádoucí chování. Je vhodné se s žákem domluvit na systému hodnocení, aby mohli společně sledovat pokroky. Asistent by měl dohlížet, jestli žák při výuce pracuje na zadaných úkolech, kontrolovat aktuální průběh práce, korigovat pracovní tempo a o všem informovat učitele. S kontrolou aktuálního stavu souvisí poskytnutí potřebných menších přestávek, návrhy na možnosti jejich průběhu a zároveň dohlédnutí na to, aby tím nerušil své spolužáky a včas se vrátil ke své práci a v ideálním případě ji i dokončil. Z důvodu rychlé unavitelnosti a snížené schopnosti udržení pozornosti asistent musí žáka kromě častého dohledu také podněcovat k práci, k čemuž je účinné hledat různé způsoby pro motivaci. Pokud žák nevnímal pokyny, které byly zadány učitelem, nebo nebyl schopný pochopit složitější zadání, poskytne mu vysvětlení nebo mu s vypracováním úkolu pomůže. V případě, kdy dojde k afektivnímu chování dítěte, by měl asistent zasáhnout. Pokud dojde k ohrožující reakci, musí žáka ihned izolovat od ostatních, odejít s ním na chodbu nebo do jiné místnosti a pokusit se o jeho zklidnění. Asistent pedagoga by měl být ve třídě přítomný i během přestávek. Je nutné, aby docházelo k dodržování pravidel i během nich. Kromě dohledu mu během tohoto času může pomoci s výběrem některé relaxační techniky a připomenout přípravu pomůcek na hodinu. Pro sledování pokroků a zároveň možnost zpětného dohledávání některých situací si asistent pedagoga vede záznamy (Čadilová, Žampachová, 2015).

3 Postavení asistenta pedagoga z pohledu žáků s ADHD a jejich rodičů

3.1 Cíl výzkumného šetření

Asistent pedagoga je pracovník, jenž patří mezi podpůrná opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s nímž se na školách setkáváme stále častěji. Náplň práce asistenta pedagoga je do značné míry ovlivněna znevýhodněním žáka, u kterého působí. Jednou skupinou, které je často způsob této podpory doporučován, jsou jedinci se syndromem ADHD. Prezentované výzkumné šetření se týká spolupráce asistenta pedagoga s těmito žáky. I přesto, že práce s těmito dětmi přináší svá specifika, neexistuje zatím žádná odborná publikace, která by se přímo touto problematikou zabývala.

Hlavním cílem výzkumného šetření je popsání pohledu na práci asistenta pedagoga ze strany samotných žáků s ADHD a jejich rodičů.

Dílčí cíle:

- Specifikovat způsob komunikace mezi zákonnými zástupci a asistentem pedagoga
- Zjistit faktory, které ovlivňují vzájemnou spolupráci s žáky s ADHD
- Popsat specifika práce a způsob práce asistenta pedagoga s žáky s ADHD
- Zhodnotit účinnosti jednotlivých metod práce a možných úskalí

Výzkumné otázky byly rozděleny do několika obecných okruhů:

VO 1: Jakým způsobem dochází ke komunikaci s asistentem pedagoga?

VO 2: Které vlastnosti a schopnosti by měl asistent pedagoga mít?

VO 3: Jakým způsobem probíhala podpora asistenta pedagoga?

Bakalářská práce byla zpracována metodou kvalitativního výzkumu za pomoci technik:

- Analýza prostudované literatury
- Polostrukturovaný rozhovor s žáky
- Polostrukturovaný rozhovor s rodiči
- Pozorování žáka

3.2 Metodologie a charakteristika výzkumného souboru

Metodologie

Prezentované výzkumné šetření, které je součástí bakalářské práce, probíhalo v období od listopadu 2019 do dubna 2020. Jedná se o tzv. orientační výzkum, protože je zaměřen především na porozumění zkoumané oblasti (Ferjenčík, 2010). Pro naplnění cílů byla využita metoda kvalitativního výzkumu. Tato metoda je používána s cílem porozumět určitému sociálnímu či lidskému problému. Během šetření dochází k vytvoření uceleného pohledu na danou problematiku, analyzování textů, zjišťování názorů informantů. Výhodou kvalitativního výzkumu je podrobnější popis zkoumaného a možnost úpravy výzkumných otázek během šetření. Za nevýhody je považována problematika související se zobecnitelností výsledků a možné obtížné dodržení objektivity při zpracování dat (Hendl, 2016). Mezi často užívané metody pro sběr dat v kvalitativním výzkumu se řadí pozorování a rozhovor.

Pro bakalářskou práci byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, při kterém většinou dochází k interakci tváří v tvář, otázky je možné v průběhu modifikovat, podávat dodatečné otázky a v případě potřeby požádat o vysvětlení (Gavora, 2000). Polostrukturovaný rozhovor je kompromisem mezi rozhovorem strukturovaným a nestrukturovaným. Před uskutečněním samotných rozhovorů bylo připraveno schéma určitých okruhů tak, aby byl pokryt zájem výzkumu. Během šetření bylo usilováno o reflexi zkušeností a názoru jednotlivých účastníků – žáků s ADHD a jejich rodičů.

Rozhovor s informanty trval 20 minut. Nejdříve byl vytvořen scénář rozhovoru, jehož otázky byly ověřeny pomocí předvýzkumu. Následně se přistoupilo k realizaci výzkumného šetření. Většina rozhovorů probíhala ve školním prostředí v odpoledních hodinách, a to buď v kabinetu nebo v samostatné třídě. Několik rozhovorů bylo nutné provést formou videokonference. Před zahájením byli respondenti seznámeni s cílem šetření a způsobem rozhovoru. Rozhovor byl nahráván na zvukový záznam, následně byl pořízen doslovný přepis, který byl dále analyzován a interpretován.

Analýza dat byla zpracována v paradigmatu zakotvené teorie. Nasbíraná data byla na základě otevřeného kódování rozdělena do základních **kategorií výzkumu** (Švaříček, Šedřová, 2007). Doslovný přepis byl důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena

anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru a aby nebylo možné tyto osoby na základě přepisu identifikovat.

Základní kategorie:

Kategorie A: Komunikace mezi rodiči a asistentem pedagoga

Jednou z oblastí otázek rozhovoru, které se dotýká prezentovaný výzkum, je komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči. Během rozhovoru byla snaha o zjištění způsobů komunikace, s kterými mají rodiče zkušenosti. Zároveň se usilovalo o zjištění, kterou z využívaných metod považují za nejvhodnější.

Kategorie B: Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Podkategorie 1: Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga – rodič

Podkategorie 2: Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga – žák s ADHD

Během výzkumného šetření bylo usilováno o vytvoření co nejpodrobnějšího popisu asistenta pedagoga, který by měl nejčastěji požadované vlastnosti. Otázky týkající se preferovaných vlastností a schopností asistenta pedagoga pracujícího s žákem s ADHD byly proto pokládány rodičům i žákům. Dotazování byli otázkou „Které vlastnosti a schopnosti by podle vás měl asistent pedagoga mít?“. Rodiče dále odpovídali také na otázku „Jaká vlastnost je podle vás nejdůležitější pro vaše dítě?“. V prezentovaném výzkumu byla rovněž snaha o zjištění, do jaké míry ovlivňují charakteristické vlastnosti celkovou spolupráci. V další oblasti související s předpoklady bylo zjišťováno, zda rodiče pokládají za důležité dosažené vzdělání asistenta pedagoga.

Kategorie C: Práce asistenta pedagoga

Podkategorie 1: Podpora v rámci vyučovacích hodin

Podkategorie 2: Pravidla a řešení krizových situací

Podkategorie 3: Přestávky a mimoškolní akce

Podkategorie 4: Práce s třídním kolektivem

Podkategorie 5: Asistent pedagoga jako opora ve třídě

Během výzkumného šetření byl mimo jiné zjišťován pohled na náplň práce jak ze strany samotných žáků s ADHD, tak jejich rodičů. Základní otázka byla „Jakým

způsobem probíhala podpora asistenta pedagoga? V jakých oblastech k podpoře docházelo?“. Podle odpovědi respondentů byly pak následně kladeny doplňující otázky. V rámci rozhovoru bylo usilováno o co nejpodrobnější popis práce asistenta pedagoga ze zkušeností dotazovaných žáků a zákonných zástupců. Zároveň bylo zkoumáno, na co je potřeba se zaměřit specificky u dětí s ADHD a zda existují určité metody a způsoby práce, které považují za účinnější a naopak. Na závěr byla snaha zjistit, do jaké míry považují podporu asistentem pedagoga u žáků s ADHD za významnou a v jaké oblasti vidí největší význam. Všichni dotazovaní mají zkušenost s více asistenty pedagoga a mají tak srovnání s různými přístupy k jejich práci, které se často výrazně liší.

Charakteristika výzkumného souboru

Problematika práce asistenta pedagoga je ve většině výzkumů zkoumána z pohledu učitelů nebo samotných asistentů. Pro prezentované výzkumné šetření byli jako informanti vybráni samotní žáci s ADHD a jejich rodiče. Byl zvolen vzorek čítající celkem 12 informantů, a to 6 žáků a 6 rodičů. Zvoleni byli žáci, kteří jsou aktuálně na druhém stupni základní školy. Polovina žáků navštěvovala základní školu na menším městě do 10 000 obyvatel (okres Liberec), druhá polovina chodí do základní školy v hlavním městě (Praha). Cílem šetření je hloubková analýza. Všichni zúčastnění měli zkušenost s třemi či více asistenty pedagoga. Mezi žáky byli čtyři chlapci a dvě dívky. Z řad zákonných zástupců se rozhovorů zúčastnila vždy jen matka.

Výběr výzkumného souboru byl záměrný, výzkumník se se všemi informanty zná z důvodu působení na pozici asistenta pedagoga na obou školách. Výběr takového vzorku má své nevýhody, zejména v souvislosti s objektivitou během rozhovorů. Na druhou stranu vytvořená důvěra mezi může pozitivně ovlivnit upřímnost odpovědí, což je pro výzkumné šetření přínosné.

<i>Tab. 1. základní informace o zúčastněných žácích</i>						
Žák	Porucha	Škola (okres)	Ročník	Počet asistentů	Vzdělání rodič	Věk rodič
Žák 1	ADHD + SPU	Liberec	8.	3	VŠ	39
Žák 2	ADHD + SPU	Liberec	8.	3	SŠ	37
Žák 3	ADHD	Liberec	6.	3	SŠ	40
Žák 4	ADHD + SPU	Praha	8.	4	SŠ	41
Žák 5	ADHD	Praha	7.	6	VŠ	35
Žák 6	ADHD	Praha	7.	5	SŠ	52

3.3 Interpretace výzkumného šetření

Polostrukturovaný rozhovor s rodiči a žáky s ADHD

Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí polostrukturovaných rozhovorů s rodiči a žáky s ADHD. Celkem se uskutečnilo 12 polostrukturovaných rozhovorů – s 6 žáky a 6 rodiči. Vzhledem k tomu, že se jednalo o děti (žáky) s ADHD a jejich rodiče, uvedené kategorie se vzájemně prolínají. Proto jsme analýzu výsledků šetření zpracovali do souvislosti a neuváděli samostatně polostrukturované rozhovory rodičů (informantů) a samostatně pak realizované polostrukturované rozhovory s žáky (informanty).

Na základě zpracování dat pomocí kódování byly vytvořeny **základní kategorie:**

Kategorie A: Komunikace mezi rodiči a asistentem pedagoga

Kategorie B: Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Podkategorie 1: Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga – rodič

Podkategorie 2: Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga – žák s ADHD

Kategorie C: Práce asistenta pedagoga

Podkategorie 1: Podpora v rámci vyučovacích hodin

Podkategorie 2: Pravidla a řešení krizových situací

Podkategorie 3: Přestávky a mimoškolní akce

Podkategorie 4: Práce s třídním kolektivem

Podkategorie 5: Asistent pedagoga jako opora ve třídě

Kategorie A: Komunikace mezi rodiči a asistentem pedagoga

Spolupráce všech aktérů podílejících se na výchově a vzdělávání žáka, mezi které patří rodiče i asistent pedagoga, je důležitá pro celkový rozvoj dítěte. S tímto tvrzením se ztotožňují všichni dotazovaní rodiče. Předávání informací mezi nimi a asistenty pedagoga považují za nezbytné. I přesto z jejich zkušeností dochází k přímé komunikaci s nimi jen výjimečně. K nejčastějšímu způsobu předávání informací dochází prostřednictvím třídního učitele, který je s rodiči v častějším kontaktu než samotný asistent pedagoga. Všichni rodiče jsou přesvědčeni, že ve velké většině případů dochází ke kvalitní spolupráci mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem, a proto věří, že se k nim podstatné informace od asistenta pedagoga dostávají, a to samé i naopak. Každý z rodičů má zároveň aspoň jednu zkušenost s asistentem pedagoga, který s nimi nikterak nekomunikoval a domnívají se, že v takových případech celkově nedocházelo ke kvalitní vzájemné spolupráci mezi ním a třídním učitelem. Formy komunikace a jejich četnost je dle výpovědí nejčastěji ovlivněna ochotou, ale i možnostmi asistenta pedagoga.

Ze zkušeností informantů vyplývá, že k přímé komunikaci dochází jen výjimečně. Je důležité připomenout, že všichni dotazovaní rodiče mají zkušenost se třemi a více asistenty pedagoga. Jen v polovině případů však došlo k přímé interakci mezi nimi. Do této přímé interakce jsou započítána i náhodná setkání, během kterých dochází k neplánovanému předání informací. Dle slov rodičů v takových situacích většina asistentů jeví zájem o komunikaci s nimi, a tak si často, když se setkají, předávají nejnovější a nejpodstatnější informace. K dalším formám komunikace, tedy jiným než přes třídního učitele nebo náhodná setkání, došlo jen v devíti případech. Mezi další způsoby patří posílání e-mailových zpráv, účast na společných schůzkách spolu s třídním učitelem a často i žákem, používání „komunikačního deníku“ a telefonování. Četnost vzájemných interakcí se téměř ve všech případech odvíjí od aktuálního chování dítěte. Rodiče se setkali jen se sedmi asistenty pedagoga, s kterými byli domluveni na pravidelném předávání informací. Plánovaná komunikace tohoto typu probíhala nejčastěji skrze e-mail. V takovém případě byli s asistenty pedagoga dohodnuti na pravidelném informování, ke kterému docházelo jednou za týden nebo jednou za dva týdny. Někteří rodiče mají zkušenost s naplánovanými schůzkami, které se konají čtyřikrát ročně. Těchto setkání se účastní rodiče žáka, samotný žák, třídní učitel i asistent pedagoga. Dochází při nich ke zhodnocení práce za čtvrtletí, posunů žáka a oblastí, na

kterých je nutné ještě zapracovat. Rodiče dvou žáků mají zkušenost s používáním tzv. „komunikačního deníku.“ Jedná se o sešit, do kterého zapisuje jak asistent pedagoga, tak rodič dítěte. Podle obou rodičů docházelo k zapisování do deníku jednou až dvakrát týdně. Pokud byl žák v náročnějším období, vyskytl se tam zápis i každý den. Do sešitu se nezapisují jen problémy, ke kterým v daný den došlo, ale i další informace, které je vhodné rodičům sdělit, jako jsou např. metody práce, jež byly využívány při osvojování nového učiva, nové domluvené pravidlo a podobně.

„Výhodou deníku je mimo jiné také informovanost asistentů ze strany nás jako rodičů. Chování dětí může být často ovlivněno i některými situacemi, ke kterým nedošlo ve škole, jako je např. nevyspání se nebo rodinné problémy. Rodič tak může předem informovat asistenta pedagoga a ten může předem počítat s tím, že to jeho chování bude v ten den horší (R/I).“

Četnost neplánovaných interakcí se liší podle aktuálního chování dítěte. Pokud dochází k častějším nebo vážnějším problémům, jsou rodiče informováni nebo pozváni na schůzku do školy. V takových situacích ale ve většině případů dochází ke komunikaci s třídní učitelkou a asistent pedagoga je jen výjimečně přítomen při řešení problémů s rodiči. Rodiče mají zkušenost se třemi asistenty, kteří se s nimi při závažnějších problémech telefonicky spojili, aby co nejdříve zjistili, jestli chování žáka není zapříčiněno podnětem vzniklým v domácím prostředí.

Jak již bylo zmíněno, všichni dotazovaní rodiče mají minimálně jednu zkušenost s asistentem pedagoga, s kterým ke komunikaci nedocházelo, považují to ale za výjimečné. Ve většině případů hodnotí komunikaci za dostačující, ale s prostorem pro zlepšení. Všichni rodiče by byli rádi za osobní setkání s každým asistentem pedagoga, který s jejich dítětem pracuje. Rovněž by považovali za přínosné, kdyby byli o chování svého dítěte pravidelně informováni přímo asistentem pedagoga.

„Někdy se nám stává, že si myslíme, že je s mou dcerou aktuálně vše v pořádku a nedělá žádné problémy. Po čase ale zjistíme, že k nějakým nepříjemnostem došlo, jen to třeba byly maličkosti, které nebyly tak podstatné, aby nám je někdo řekl. Asi ani jako rodič nechci vědět o sebemenším problému, i tomu dítěti by to asi nebylo příjemné. Kdyby nás ale třeba prostřednictvím e-mailu asistent informoval po nějaké době, že se párkrát něco stalo, byli bychom více v obraze a asi by taková cesta byla pro všechny příjemnější.“

Zároveň chápu, že toho mají nejspíš hodně, ale zpráva jednou za měsíc tolik času nezabere (R/2).“

„Do školy chodíme především, když dojde k nějakému problému. Tak často to není. o něčem víme i z poznámek v žákovské knížce. Na prvním stupni nám asistentka psala po pár týdnech shrnutí chování a práce mého syna. To nám vyhovovalo asi nejvíce (R/3).“

Kategorie B: Osobností předpoklady asistenta pedagoga

Podkategorie 1: Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga – rodič

Všichni dotazovaní rodiče se shodli na tom, že asistent by měl být empatický (snaha o pochopení dítěte, porozumění chování dítěte).

„Empatie je klíčová. Je důležité, aby asistenti byli schopni vidět svět i z pohledu dětí a snažili se vcítit do jejich situace. Pokud tuto schopnost někdo přirozeně nemá, těžko těm dětem pomůže, protože je pravděpodobně zkrátka vůbec nechápe (R/3).“

„To dítě by měl pochopit, nebo se o to snažit. Přeci jen je každé dítě jiné, to je jasné, a proto potřebuje i jiný přístup. To si myslím, že když ten asistent nepozná, moc nechápe to myšlení dítěte, tak je to trošku k ničemu (R/5).“

Pět informantů (rodičů) z šesti považuje za důležitou trpělivost a se stejnou frekvencí zmiňovali kladný vztah k dětem. Čtyři rodiče uvedli jako další z preferovaných vlastností důslednost a toleranci. Rovněž se často objevovaly odpovědi, které se týkaly pozitivního vztahu asistenta pedagoga ke své práci a osobnostních rysů, které v interakci působí přívětivě (milý, sympatický, pozitivně naladěný, otevřený).

„Určitě by měl být tolerantní, empatický, důsledný. Také by měl mít příjemné vystupování, být milý, mít dobrý vztah k dětem i k práci. Ta práce ho prostě musí bavit. Je s těmi dětmi pořád a svým způsobem na ně přenáší i své naladění (R/2).“

Vyskytovaly se i vlastnosti a schopnosti, které mohou usnadnit následnou spolupráci nejen s žáky. Patří k nim např. dobrá úroveň komunikace, spolehlivost, aktivní zapojení, týmová spolupráce apod.

Za pozornost stojí rodiči vnímaná míra důležitosti osobnostních rysů a schopností, která dále ovlivňuje úspěšnost asistenta pedagoga jako podpůrného opatření. Všichni účastníci výzkumného šetření z řad rodičů se shodují, že vlastnosti člověka mají zásadní

vliv na úspěšnost práce asistenta pedagoga. Vlastnosti totiž přímo ovlivňují navazování vztahů s druhými, a proto vytvoření pozitivního vztahu s žáky považují při vykonávání této profese za klíčové. Díky tomu si asistent lépe získá důvěru žáků, a spolupráce s nimi může být tedy nejen snazší, ale i příjemnější pro všechny. Zároveň však čtyři rodiče uvedli, že i přes často až přátelský vztah s dítětem je důležité, aby asistent nepřestával být důsledný, dbal na dodržování pravidel a měl by být chápán jako autorita ať už formální či neformální. Stejný počet dotazovaných dospělých zmínil, že zejména pro žáky se syndromem ADHD je nezbytné navázání kladného vztahu. Někteří mají zkušenost s tím, že nedošlo k navázání takového vztahu, a v důsledku toho žáci odmítali spolupracovat, nebo se jejich chování ještě zhoršilo. Tato myšlenka zcela koresponduje s názorem většiny rodičů, že pro jejich dítě je preferovanou vlastností schopnost porozumění dítěti a vytvoření příznivého vztahu se spolužáky.

„Myslím si, že zejména děti s poruchou chování, děti s ADHD a jim podobní potřebují cítit, že jim ten asistent rozumí, respektuje je a má je rád. Pak mu důvěřují, spolupracují s ním rády a v tu chvíli má ta jeho práce největší smysl (R/6).“

„Máme zkušenost s asistentkou, která byla milá, sympatická, komunikativní, ale z mě neznámého důvodu s ní můj syn nevycházel. V její přítomnosti pak na truc nepracoval, často ji provokoval, a to i s ostatními spolužáky (R/3).“

„Podle mě je u takových dětí těžké získat si jejich důvěru. Z vlastní zkušenosti vím, že se často setkávají s tím, že je někdo nechápe, nemá je rád, a proto navázat s nimi nějaký blízký vztah může být těžké. Už jen kvůli tomu, že jsou pro ně autoritou, kterou např. můj syn často špatně přijímá. I přes to, že vytvořit si dobrý vztah může být obtížné, tak to stojí za to. Protože pak je ta spolupráce úplně o něčem jiném (R/5).“

Je zajímavé, že pouze jeden z účastníků výzkumného šetření zmínil ve své výpovědi zabývající se vlastnostmi a schopnostmi jako důležité vzdělání asistenta pedagoga. Názory týkající se dosaženého vzdělání se lišily. Zatímco jeden z rodičů považuje za nezbytné, aby asistenti pedagoga měli vystudované alespoň bakalářské studium z oblasti pedagogiky, na druhé straně uvedl jiný rodič, že pracovníkům na této pozici může stačit jen základní vzdělání, pokud ovládají probírané učivo a jsou ochotni si sami zjišťovat potřebné informace. Další dva rodiče uvedli, že vysoká škola v oboru může být výhodou, ale nepovažují to za klíčové. V pohledech na důležitost dosaženého vzdělání se tak rozcházejí. Shodují se, že by se asistenti pedagoga měli sami snažit

získávat znalosti v souvislosti s danou problematikou. Polovina rodičů se vyjádřila k tomu, že je důležité rozlišovat, u jakých dětí asistent působí. Pokud pracuje s žáky s těžším postižením, považují vyšší dosažené vzdělání za potřebné. Čtyři rodiče opět zmínili význam toho, aby tito pracovníci měli svou práci opravdu rádi, o děti se zajímali a v souvislosti s tím hledali možnosti řešení problémů.

„Ten asistent může mít sebevyšší vzdělání, ale pokud do té práce nebude chodit rád, ty děti to vycítí a žádoucí podpora je hned na nižší úrovni (R/2).“

„Mám ve svém okolí více lidí, kteří tuhle profesi vykonávají, ale často k ní nemají žádný vztah. a ani se o tu oblast více nezajímají. Já si myslím, že když mu jde o dobro dítěte, tak to vzdělávání přijde samo, protože mu chce pomoci, a tak hledá řešení. Je důležité, aby se v tom oboru ten člověk vzdělával a věděl, jaké metody práce může používat, jak i spolupracovat s tím pedagogem, na což se podle mě často zapomíná (R/5).“

Podkategorie 2: Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga – žák s ADHD

Odpovědi týkající se preferovaných osobnostních rysů a schopností, které v rámci rozhovorů zmiňovali žáci s ADHD, se výrazně nelišily od odpovědí jejich rodičů. Zajímavý je určitý rozdíl v přiřadění důležitosti jednotlivým vlastnostem. Pět žáků z šesti dotazovaných uvedlo jako klíčové, aby byl asistent pedagoga přátelský a milý. Jediný žák, který tyto vlastnosti nezmínil, považuje za nejdůležitější radost z pomoci, hned poté uvedl dobrý vztah k dětem. Ochotu pomoci (umět pomoci, radost z pomoci) uvedli i další dva žáci, zmiňovali ji v souvislosti s aktivním zapojením do vzdělávacího procesu. Čtyři žáci pokládají za významné, aby byl klidný (aby nebyl nervák, aby se hodně nerozčiloval). Tři dotazovaní školního věku zmínili mimo jiné spravedlnost, se stejnou frekvencí se objevil smysl pro humor.

„Měl by být hlavně kamarádký, hodný a měla by s ním být občas i zábava. Je lepší, když sám od sebe pomáhá, nejen mně, ale i ostatním a i učitelům. Také podle mě není dobré, když se hodně rozčiluje a za vše nám nadává (Ž/5).“

„Aby to nebyl nervák a byl milý, to je nejdůležitější. a neměl by to být flink, nemělo by mu být vše jedno. Asistentka, kterou jsem měl nejradši, tak ta nás často za chování napomínala, ale nikdy na nás nebyla zlá, a myslím, že i ona tam v té třídě s námi byla ráda. Takže je asi dobře, když je ten člověk, co tu práci dělá, přátelský, má nás rád a je s ním sranda (Ž/3).“

„Měl by chtít pomáhat, být kamarádský, prostě mít dobrý vztah s těmi žáky, kteří jsou v té třídě (Ž/2).“

Z výpovědí všech dotazovaných žáků s ADHD přímo či nepřímo vyplývá, že je pro ně dobrý vztah nejen s nimi, ale i s ostatními spolužáky velmi důležitý. Toto zjištění je zcela v souladu s názorem jejich rodičů, kteří rovněž takovému vztahu přikládali velký význam, zejména pokud se na problematiku snažili dívat pohledem svých dětí.

Stejně jako u rodičů byla i u žáků s ADHD snaha zjistit jejich názor na potřebné dosažené vzdělání asistenta pedagoga. Zřejmě důsledkem toho, že v jejich věku ještě nemají přehled o možnostech dalšího vzdělávání, byla většinou na jejich odpovědích vidět určitá nejistota, která mohla být zapříčiněna tím, že nevěděli, co odpovědět. Z vyjádření tří žáků vyplývá, že je vzdělání asistentů pedagoga důležité, a to zejména proto, aby věděli, jak s žáky správně pracovat. Čtyři žáci uvedli, že je nezbytné, aby tito pracovníci rozuměli probírané látce a byli tak schopni pomáhat s aktuálním učivem. Dva z nich zmínili zkušenost, kdy tomu tak nebylo, a považují to za nežádoucí.

„Určitě je vzdělání důležité. Musí mít ty zkušenosti z toho, co se naučil, aby mohl účinně pomáhat. Kdyby je neměl, tak by mohl jen rozdávat písemky a sešity (Ž/6).“

„Musí mít aspoň nějaké vzdělání, aby chápal to, co my ve škole probíráme. Já třeba nemám problém s chápáním toho, co probíráme. Ale vždy se najde někdo, kdo potřebuje s něčím pomoci a dovysvětlit to. a když tomu ani ten asistent nerozumí, tak mu nemůže poradit. Jedna asistentka byla třeba fajn, i kluci ji poslouchali, ale často něco neuměla. To pak bylo blbé během hodin (Ž/4).“

Kategorie C: Práce asistenta pedagoga

Podkategorie 1: Podpora v rámci vyučovacích hodin

Všichni účastníci výzkumného šetření (rodiče i žáci) mají zkušenost, že je asistent pedagoga přítomen na všech nebo většině vyučovacích hodin. Jako podpora tak funguje na většině předmětů. Ze zkušeností rodičů i žáků vyplývá, že pouze výjimečně zaujímají stále místo v lavici s žákem, který potřebuje jeho podporu. Takovou zkušenost mají celkem tři dotazovaní žáci s ADHD, avšak ani oni, ani jejich rodiče to nepovažují za vhodné řešení, protože to v několika oblastech podpory často není účinné. Z výpovědí lze

vyčíst, že tito pracovníci mnohdy sedí v zadních lavicích a k žákům chodí dle aktuální potřeby.

„Ona pořád seděla u mě a ostatní se mi za to smáli. Asi na to nechci moc vzpomínat. V šesté třídě to bylo většinou tak, že když jsem třeba nevěděl to cvičení, nebo jsem vůbec nevěděl co dělat, tak za mnou ta paní asistentka přišla a nějak se mnou pracovala (Ž/1).“

„Některé asistentky seděly se mnou v lavici, ale to jen asi dvě, jinak většinou sedí vzadu. Když nesedí se mnou, tak to mám radši. Vedle mě byly na prvním stupni a to mi opravdu vadilo. Já jsem ani často nepotřeboval nic vysvětlit, tak jsem nechápal, proč je tam se mnou pořád a nejde třeba poradit někomu, kdo to potřebuje víc, jsem si připadal jako bych byl nejhoupější. Asistentka, co máme teď, tak ta občas sedí se mnou, ale fakt málo a už mi to tak nevadí (Ž/5).“

„S mou dcerou asistenti často seděli v lavici, a to i přesto, že jsme si to nepřáli. Víím, že její chování je často problematické, ale to, když s ní seděl asistent v lavici, mohlo být z mého pohledu dost často až na škodu. Myslím, že ji to rozptylovalo a o to více se nesoustředila na vyučování, jednu dobu ji to i připadalo trapné (R/4).“

Z rozhovorů je zřejmé, že asistenti, kteří seděli vedle žáků vyžadujících podporu, často jen minimálně spolupracovali s ostatními spolužáky. Podle slov dotazovaných dětí ale většina z nich spolupracuje i s ostatními, avšak v různé míře. Rodiče většinou neví, jak probíhá spolupráce v hodinách v rámci celého kolektivu. Nezletilí dotazovaní považují za nejvhodnější takový přístup, kdy asistenti pomáhají v případě, kdy vidí, že je pomoc potřeba, nebo pokud si o pomoc kterýkoliv z žáků sám požádá.

„Přijde mi nejlepší, když asistentka chodí po třídě a dohlíží, jestli vše děláme správně, a když ne, tak nás třeba upozorní nebo nám pomůže. Jsme zvyklí, že když někdo něčemu nerozumí, tak se přihlásí a asistentka komukoliv pomůže vše vysvětlit (Ž/2).“

Všichni respondenti se shodují, že metody a formy podpory žáků s ADHD se ze strany asistentů často liší. Ne všichni pracují stejným způsobem. Rovněž souhlasí, že podpora u žáků s ADHD je nejčastěji potřeba v situacích, kdy dochází k problémům s udržením pozornosti. Považují za důležité kontrolovat pozornost dítěte a v případě nepozornosti zasáhnout. Tři rodiče zmínili, že je důležité, aby asistent pedagoga v takových situacích zachoval klidné chování. Tuto připomínku zdůraznili z důvodu

negativní zkušenosti, kdy jejich děti byly asistentem pedagoga často napomínány právě z důvodu nepozornosti.

„Asistenti se většinou dívají, jestli vnímám, dávám pozor a dělám to, co mám. Když ne, tak mě na to upozorní, většinou stačí se mě jen třeba dotknout a říct, kde teď jsme (Ž/3).“

Čtyři zákonní zástupci uvedli, že považují za důležité, aby během výuky byla kontrolována zároveň práceschopnost dítěte a jeho aktuální stav (unavenost, nálada, vyčerpání). Dle jejich slov je chování těchto dětí často ovlivněno několika faktory. Zejména pokud je žák unavený nebo rozrušený, působí to negativně nejen na jeho chování, ale i schopnost práce. V souvislosti s touto skutečností zmiňovali, že je důležité žáky průběžně dostatečně motivovat a poskytovat jim potřebné krátké přestávky. Čtyři rodiče uvedli, že tyto pauzy považují za účinné, avšak jen tři s tím mají zkušenost. o dávání pauz se zmínili jen dva žáci. Většina dotazovaných, která se k této problematice vyjádřila, je toho názoru, že poskytování pauz ve velké míře závisí i na vyučujících. Ve většině případů dochází k povolení krátké přestávky až poté, co dojde k nějaké problémové situaci ze strany žáka.

Jednou z dalších častých aktivit asistenta pedagoga je pomoc s učivem, kdy dochází k dovysvětlení probírané látky. Je zajímavé, že polovina rodičů zmínila, že k takové podpoře nedochází, v porovnání s dalšími spolužáky, častěji než u ostatních. S tímto názorem se ztotožňuje i většina žáků. K probírání učiva mimo školní třídu dochází podle slov respondentů jen ve výjimečných případech, mnohdy po situaci, která žáka z nějakého důvodu rozrušila.

Ze stran žáků patří mezi často zmiňované činnosti mimo jiné i malé pomocné práce různého druhu ve výuce, např. tisk materiálů, rozdávání sešitů a opravování testů. Dle slov dotazovaných žáků asistenti občas přebírají výuku za vyučujícího, nebo si rozdělují žáky na dvě skupiny a pracují s nimi část hodiny odděleně, aby se mohli více věnovat jednotlivým žákům. Tento způsob práce ale nedělá každý asistent, z výpovědí vyplývá, že záleží jak na samotném asistentovi, tak na vyučujícím.

Právě různé přístupy k samotné podpoře žáka ze stran asistentů, ale i k podpoře související s jeho spoluprací s jednotlivými vyučujícími byly ve většině rozhovorů kritizovány. Všichni účastníci mají zkušenost s několika pracovníky na této pozici, někteří ve třídě působili dokonce méně než jedno pololetí. Všichni respondenti během

rozhovoru uvedli, že každý z nich má jiné způsoby práce, které se liší v různé míře. Z výpovědí čtyř žáků s ADHD vyplývá, že časté střídání považují za nevhodné. Tentýž názor vyjádřili i tři rodiče. Téměř stejný problém se týká i různé míry pravomocí stejného asistenta v různých hodinách, kdy vyučující využívají podpory jiným způsobem.

„Mně třeba přijde blbé, když na jednom předmětu jsme zvyklí, že ten asistent přijde ke komukoliv, když jen zvedne ruku a potřebuje s něčím poradit, ale některým paním učitelkám to vadí. a my pak nevíme, kdy po nich co můžeme chtít (Ž/6).“

„My jsme měli několik asistentek, už asi 5 nebo 6. Ale jedna tam byla třeba jen dva měsíce. Vždy si zvykneme na to, jak to s ní funguje, ale pak přijde další a ta nám třeba se stejnými věcmi nepomáhá a musíme si zvykat znovu, pořád dokola (Ž/4).“

„Vím, že má dcera za svou školní docházku měla zkušenost už s několika asistenty, popravdě ani nevím s kolika. Je normální, že každý přistupuje ke své práci jiným způsobem, ale zde považuji za vhodné, aby se odcházející asistent s následujícím setkali a řekli si, na co byly ty děti zvyklé, jaký měli vztah. I ta komunikace je s každým jiná a ani my rodiče nevíme, co po jakém asistentovi můžeme požadovat a do jaké míry je ochotný nám vyhovět. a co teprve ty děti (R/6).“

„Já si myslím, že asistent může být hodně dobrý přítel, a když z té třídy pak odejde, tak to může spoustě dětem i ublížit (Ž/1).“

Podkategorie 2: Pravidla a řešení krizových situací

Všichni rodiče se ztotožňují s názorem, že stanovení pravidel je pro práci s žákem s ADHD nezbytné. S tím souvisí mínění všech dotazovaných žáků, kteří se shodují, že asistent pedagoga většinou velmi dbá na dodržování pravidel. Dva žáci mají zkušenost s tím, že základní pravidla měli na prvním stupni vypsána, aby je měli stále na očích. Pokud došlo k porušení některého z nich, vrátili se při řešení této situace ke konkrétnímu pravidlu a společně chování probírali. Všichni rodiče uvedli, že je důležité dávat dětem zpětnou vazbu k jejich chování a práci ve vyučování. Čtyři rodiče zmínili, že je důležité, aby docházelo i k pozitivní zpětné vazbě a nenastala tak situace, kdy bude dítě upozorňováno jen na chyby. Podle rodičů to negativně ovlivňuje jak vztah s žáky, tak celkovou spolupráci. I přes tuto skutečnost zmínilo pět rodičů, že se setkali s tímto nevhodným způsobem zpětné vazby. K asistentům pedagoga, kteří se zaměřovali především na upozorňování na nevhodné chování a chyby žáků, se vyjádřili čtyři žáci.

Hodnotí je jako asistenty, kteří ve třídě spíše působili jako „dozorci“, kteří se v rámci své práce zaměřovali zejména na hlídání jejich chování. Dle rodičů by měl být při řešení problémů důsledný a razantní, ale zároveň by neměl na žáky působit příliš autoritářsky. Dva rodiče považují za velmi složité nastavení vhodné hranice chování v takových situacích.

„Myslím, že řešení problémů a chování s dětmi je hrozně těžké. Musí být komplikované být zároveň dostatečně rázný, ale přitom poměrně klidný, aby ten člověk nepůsobil zle a měli ho stále rády. Myslím, že všichni dbají na to, aby děti dodržovaly pravidla, ale každý to řeší jinak. Ten způsob je přitom to klíčové. Někoho můžou ignorovat, někoho sice poslouchají, ale zároveň se ho bojí a nemají s ním pak tak dobrý vztah. Nejlepší variantou je asi poměrně klidné řešení problémů, zároveň důsledné, ale zachovat si stále přirozenou autoritu. Což může být těžké a je to určitě ovlivněno i osobností člověka (R/1).“

I k této problematice se vyjadřovali sami žáci. Souhlasí s tím, že téměř všichni asistenti považují za nezbytné dodržování domluvených pravidel, při jejich porušení je na to upozorní a mnohdy to s nimi zpětně řeší. Přesto si uvědomují, že ne každý asistent dokáže být dostatečně razantní, nebo je naopak příliš razantní. Z odpovědí je zřejmé, že způsob řešení problémů ovlivňuje i následný vztah mezi žákem a asistentem pedagoga. Dva dotazovaní uvedli zkušenost s asistentem pedagoga, který chování téměř neřešil, oba to považují za nevhodné.

U čtyř účastníků výzkumu z řad žáků s ADHD dochází v různých časových intervalech k větším problémům s chováním a někdy až afektivním reakcím. u každého z žáků dochází k jiným problémům. Přesto se všichni rodiče těchto žáků shodují, že je důležité větší problémy řešit mimo třídní kolektiv. Tento názor zcela koresponduje s požadavkem žáků, kterým je často nepříjemné řešit problémy před svými spolužáky. Z výpovědí vyplývá, že po odvedení dítěte ze třídy je nejučinnější ho nejprve uklidnit, a až potom s ním situaci řešit. I v těchto situacích dochází ke způsobu řešení v závislosti na aktuálním asistentovi pedagoga.

„Pokud se mé dceři něco nedaří, chová se hodně nepředvídatelně, trhá písemky, nechce komunikovat a dokáže být až agresivní. V tu chvíli je důležité ji odvést ven ze třídy, nejdřív ji uklidnit, a pak s ní tu situaci v klidu probrat. Ne všichni to takto dělali, ale zdá se to jako nejučinnější řešení (R/6).“

„První asistentka, kterou jsem měla, tak když už jsem se chovala hodně špatně, hodně vyrušovala, tak mi vždy před třídou vynadala a snažila se mě zkrotit. Ty poslední dvě mě berou většinou ze třídy a tam to spolu řešíme (Ž/4).“

Podkategorie 3: Přestávky a mimoškolní akce

Většina asistentů pedagoga, s kterou mají respondenti zkušenosti, trávila ve třídě čas i o přestávkách. Rodiče to považují za nezbytné. Zároveň tři z nich zdůraznili, že by asistenti měli pamatovat na skutečnost, že musí děti během tohoto času vybit svou energií a neupozorňovat je na každé zazlobení. Žáci, kteří se vyjádřili k přestávkám, se shodují v tom, že chování asistentů pedagoga během tohoto času se různí. Někteří tráví spoustu času s žáky, jiní jsou spíše v ústraní. Ze zkušeností žáků je zřejmé, že asistenti se mnohdy účastní mimoškolních akcí, mezi které patří různé výlety, návštěvy muzeí apod. Dva rodiče uvedli, že považují za vhodné, pokud s nimi i tímto způsobem tráví čas, protože to opět může pomoci k vytvoření bližšího vztahu.

Podkategorie 4: Práce s třídním kolektivem

Jednou z částí práce asistenta pedagoga, kterou rodiče i někteří žáci hodnotí jako velmi významnou, je práce s třídním kolektivem. Čtyři rodiče zmínili, že jejich dítě mělo v určité životní období problém se začleněním do kolektivu spolužáků. Dle jejich slov může v takové situaci pomoci jak třídní učitel, tak asistent pedagoga. Všichni čtyři rodiče se zároveň shodují, že podpora asistenta pedagoga významně ovlivnila přijetí jejich dítěte do kolektivu. Dokonce i dva žáci si uvědomují, že přítomnost asistenta pedagoga pozitivně ovlivňuje vztahy ve třídě.

„Asistent pedagoga v té šesté třídě zároveň pomohl se začleněním a přijetím v kolektivu, což je pro nás dost významné. V té šesté třídě mu to opravdu hodně pomohlo. Ten asistent se opravdu snažil, a to i ve spolupráci s třídní učitelkou. Takže i to začlenění do té třídy, aby i ti spolužáci přijali takovou tu trošku jinakost dítěte (R/1).“

„Upřímně jsem příjemně potěšena, že i přesto, jak se můj syn často nevhodně chová a projevuje, není vyčleněn ze třídního kolektivu. Ne vždy tomu tak bylo. Troufám si říci, že je to především díky práci třídní učitelky i asistentek, které v té třídě byly. Dokáží ostatním vysvětlit odlišnosti v jeho chování a přijmout ho takového, jaký je (R/3).“

„Díky některým asistentkám, které v naší třídě kdy byly, se nám i zlepšily vztahy ve třídě. Hodně věcí a problémů s námi probíraly, a tak mezi námi nebylo tolik hádek, protože se vždy vše řešilo (Ž/3).“

Podkategorie 5: Asistent pedagoga jako opora ve třídě

Z výpovědí všech účastníků výzkumného šetření je zřejmé, že dobrý vztah mezi asistentem pedagoga a žákem s ADHD může významně ovlivnit spolupráci mezi nimi. Právě tento vztah mnohdy dávali jak dotazovaní rodiče, tak dotazovaní žáci do souvislosti s tím, že asistent může být často pro žáka ve třídě velkou oporou. Tři rodiče dokonce zmínili, že právě tuto část jeho práce považují za nejvýznamnější v rámci podpory jejich dítěte. Žák při působení asistenta pedagoga ví, že je tam vždy někdo, na koho se může obrátit.

Zejména v souvislosti s touto oblastí podpory je významné navázat s žáky pozitivní vztah. Většina rodičů uvedla, že pokud nedojde k navázání takového vztahu, je pak vzájemná spolupráce méně účinná. Podle názorů rodičů žáci při vytvoření dobrého vztahu spolupracují s asistentem pedagoga rádi, nebojí se mu říci o pomoc a často se mu i svěřují. Samotní žáci si rovněž uvědomují, že vztah s asistentem pedagoga ovlivňuje úroveň spolupráce s žáky. Je zajímavé, že zatímco rodiče uváděli důležitost navázání zmiňovaného vztahu zejména ke svým dětem, žáci to vztahovali celkově k celému třídnímu kolektivu. Z uskutečněných rozhovorů je zřejmé, že i v případech, kdy není vytvořený blízký vztah mezi žákem a asistentem, může dojít k účinné podpoře, protože žákům v mnoha oblastech pomůže, a to zejména při vyučování. Při navázání dobrého vztahu je ale spolupráce často na vyšší úrovni, především díky získané důvěře.

„Přijde mi, že tam to dítě není tolik ztracené. Ví, že tam má někoho, koho se vždy může zeptat, a když si nebude jistý, pořád tam někdo je. Není tam úplně sám. a tak to není podle mě jen pro mé dítě, ale i pro ty ostatní děti ve třídě. a nejen pro ty děti to má význam, ale pokud ten asistent nějak funguje, tak i pro učitele. Protože nejsou na vše sami (R/2).“

„Podle mě je nejlepší, když je ten asistent zároveň náš kamarád, ale i přesto ho samozřejmě musíme poslouchat. Když víme, že je tam s námi rád, tak se ani nikdo nebojí zeptat. Holky třeba chodí za naší asistentkou i když je něco trápí, nebo když se s někým hádají a řeší to spolu (Ž/2).“

„Nejvýznamnější je asi hlavně to, že dokážou i podpořit. Třeba když se něco stane, kluci se poperou, nebo někdo někomu ublíží, ten asistent o tom ví, někdo to chce říct, ale bojí se, tak proto ta podpora. Aby se to nebál říct. a nemyslím to jen s rvačkami, ale celkově ta podpora (Ž/1).“

3.4 Závěry šetření

Předkládané výzkumné šetření se zabývalo činnostmi asistenta pedagoga při podpoře žáků s ADHD na běžné základní škole. Pro naplnění stanoveného cíle byla využita technika analýzy prostudované literatury a polostrukturovaných rozhovorů s žáky a rodiči. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jak na práci asistenta pedagoga pohlíží samotní žáci s ADHD a jejich rodiče. Dílčí cíle byly zaměřeny na prozkoumání způsobu komunikace mezi zákonnými zástupci a asistentem pedagoga, zjištění faktorů, které ovlivňují vzájemnou spolupráci s žáky s ADHD, a zjištění specifík pro práci s těmito žáky, zachycení způsobu práce asistenta pedagoga, zhodnocení jednotlivých metod práce a možných úskalí. Cíle výzkumného šetření byly naplněny. Pro jeho účely byly stanoveny výzkumné otázky, jež byly rozděleny do obecných okruhů. Jejich zodpovězení přineslo cenné poznatky a mohou být přínosné pro pedagogickou praxi.

VO 1: Jakým způsobem dochází ke komunikaci s asistentem pedagoga?

Během výzkumného šetření bylo zjištěno, že rodiče považují za nezbytné předávání informací mezi nimi a asistentem pedagoga. Komunikace nejčastěji probíhá prostřednictvím třídního učitele. Ze zkušeností dotazovaných rodičů vyplývá, že způsob i četnost interakcí mezi nimi se různí. Zároveň má každý aspoň jednu zkušenost, kdy nedocházelo k žádnému předávání informací. K přímé interakci dochází nejčastěji při náhodných setkání např. v budově školy. V takových situacích asistenti údajně mnohdy projevují zájem o komunikaci s rodiči, dále je občas využívána komunikace pomocí e-mailu. Rodiče bývají nejčastěji kontaktováni, pokud dojde ke zhoršení chování nebo vážnějšímu problému. Takové situace jsou ale většinou řešeny pouze třídním učitelem. K pravidelné interakci a zpětné vazbě dochází jen výjimečně. V takových případech mají účastníci výzkumu zkušenost např. s předem domluvenými schůzkami, které se konají čtyřikrát ročně nebo s pravidelným informováním prostřednictvím internetové pošty. Dva rodiče mají zkušenost i s využíváním „komunikačního deníku“, jehož používání si chválí.

Rodiče, kteří mají zkušenost s podáváním pravidelné zpětné vazby, byli s takovým způsobem spokojeni a považují ho za účinný.

V odborných publikacích je podstata komunikace často zmiňována v souvislosti s celkovou spoluprací s rodinou. Avšak z odpovědí dotazovaných se zdá, že je důležitost této oblasti v praxi často opomíjena. Z výpovědí rodičů je zřejmé, že komunikace s asistenty je ve většině případů dostačující, ale s prostorem pro zlepšení. Ocenili by osobní seznámení s asistentem pedagoga, který je podporou pro jejich dítě, a pravidelnou zpětnou vazbu týkající se jeho chování. V odborných publikacích je doporučována např. metoda komunikace skrze elektronickou poštu a pořádání pravidelných schůzek za přítomnosti třídního učitele, asistenta pedagoga, žáka a jeho rodičů. Přínosná může být i přítomnost dalších pracovníků jako školního psychologa, výchovného poradce apod. Pohled dotazovaných rodičů na ideální způsob komunikace mezi nimi a asistentem pedagoga se tak neliší od způsobů zmiňovaných v odborných publikacích.

VO 2: Které vlastnosti a schopnosti by měl asistent pedagoga mít?

Během výzkumného šetření bylo zjištěno, že všichni respondenti považují vlastnosti asistenta pedagoga za podstatné. Vlastnosti, které byly zmiňovány rodiči se výrazně nelišily od odpovědí jejich dětí. Rozdíl byl zejména v pořadí důležitosti jednotlivých vlastností. Po vyhodnocení odpovědí všech dotazovaných se zdá jako nejdůležitější pozitivní vztah k žákům. Mezi další velmi často zmiňované vlastnosti patří empatie, jež je všemi rodiči považována za klíčovou a trpělivost. Žáci dále shledávají za důležité, aby byl ochotný pomoci, rovněž byla z jejich strany zmiňována spravedlnost a smysl pro humor. Rodiči uváděli i důslednost. Vlastnosti asistenta pedagoga přímo ovlivňují jeho vztah s žáky. Všichni účastníci šetření potvrdili, že vytvořený vztah do značné míry souvisí s úrovní podpory. Několik rodičů si dokonce myslí, že navázání dobrého vztahu je při podpoře žáků s ADHD důležitější než spolupráce s žáky s jiným znevýhodněním. Výsledek prezentovaného výzkumu tak koresponduje s odbornými publikacemi, ve kterých je pozitivní vztah nejen v souvislosti s profesí asistenta pedagoga, ale i s ostatními pomáhajícími profesemi, považován za klíčový. Při vytvoření vhodného vztahu si žák snadněji získá důvěru, která přímo souvisí s utvořením bezpečného prostředí, jenž pozitivně ovlivňuje úroveň podpory žáků. I přes často až přátelský vztah by měl být žáky vnímán jako autorita a dbát na domluvená pravidla. Podle

rodičů je navázání ideálního vztahu obtížné, ale jeho dosažení přináší žádoucí zlepšení. Ze slov rodičů i žáků vyplývá, že k vytvoření dobrého vztahu nedochází ve všech případech. Je zřejmé, že na osobnosti asistenta pedagoga záleží a tuto profesi tak nemůže dělat každý, kdo o ni projeví zájem.

Kvalifikační předpoklady pro výkon profese asistenta pedagoga jsou jasně dané zákony. Rodiče ani žáci nevědí, jaké předpoklady v oblasti vzdělání musí asistent pedagoga splňovat. Shodují se, že je nezbytné, aby asistent pedagoga měl znalosti učiva probíraného na základní škole. Žáci zmiňovali zkušenost, že někteří asistenti látku neovládali, a nebylo tak v jejich možnostech jim učivo vysvětlit. Názory na to, jaké by mělo být nejvyšší dosažené vzdělání těchto asistentů, se různí. Podle odpovědí je ovlivněno i tím, s jakým žákem spolupracuje.

VO 3: Jakým způsobem probíhala podpora asistenta pedagoga?

Stejně jako požadovaná kvalifikace je i náplň práce pro profesi asistenta pedagoga právně ustanovena. Jedná se ale pouze o obecnou strukturu. Náplň práce je do značné míry ovlivněna jak konkrétními speciálními potřebami žáka, tak jeho osobností. Zároveň ze zkušeností všech účastníků šetření vyplývá, že způsoby práce jednotlivých asistentů se liší, často i ve velké míře.

Podle respondentů působí asistent ve třídě téměř během všech vyučovacích hodin. Dle jejich názoru je nejvhodnější, pokud sedí asistent v samostatné lavici vzadu ve třídě a žákům se věnuje dle potřeby. Sezení ve stejné lavici s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se jeví jako neúčinné, pro žáky mnohdy až jako obtěžující. Pohled rodičů a jejich dětí na tuto problematiku je tak souhlasný s názorem odborníků, kteří tento způsob podpory nedoporučují. Vhodný je jen ve výjimečných případech. Rovněž se shodují, že by se asistent pedagoga měl věnovat i ostatním žákům ve třídě. Pokud tomu tak není, je pak tato skutečnost mnohdy negativně přijímána samotnými žáky.

Během výuky asistent pedagoga nejčastěji pomáhá s dovysvětlením probíraného učiva nebo pomáhá učitelům s drobnými pracemi, mezi které patří rozdávání sešitů apod. Při podpoře žáků s ADHD dochází k pomoci nejčastěji v souvislosti s obtížným udržením pozornosti. Je proto potřeba, aby byla pozornost žáka kontrolována a v případě nepozornosti došlo k upozornění. Rodiče zdůrazňovali, že je potřeba řešit takové situace

v klidu. Avšak takový přístup údajně nemají všichni asistenti ani někteří učitelé. Kontrola pozornosti souvisí také se sledováním aktuálního stavu a práce schopnosti. Zároveň je z odborných publikací známo, že by při práci s těmito žáky mělo docházet ke střídání činností, mnohdy je kladen důraz na poskytování krátkých přestávek. Ze zkušeností respondentů ale vyplývá, že s takovým přístupem se setkáme jen minimálně. Pokud s poskytováním přestávek mají zkušenost, dochází tomu mnohdy z důvodu způsobeného konfliktu. Avšak umožněním přestávek by se naopak mělo problémovým situacím předcházet.

V rámci podpory asistentem pedagoga je podstatné, aby byl stále kladen důraz na dodržování pravidel. Měl by být dostatečně důsledný a razantní, zároveň ale klidný a neměl by působit příliš autoritativně. Stejně nezbytné je podávání zpětné vazby žákovi. Rodiče zdůrazňují, že je důležité nezaměřovat se jen na chyby, ale také na pozitivní zlepšení a neustálou motivaci. Tento pohled tak zcela koresponduje s názorem odborníků, kteří dokonce uvádějí, že žáci s ADHD mohou mít často problém s nízkým sebevědomím. Nevhodný přístup ke zpětné vazbě by jim v této oblasti nepomohl. u některých žáků dochází nepravidelně k problematickým situacím a někdy až přehnaně afektivním reakcím. Takové situace by podle dotazovaných měly být řešeny mimo třídní kolektiv. V první fázi by mělo dojít k uklidnění žáka a až poté ke společnému zamyšlení se nad celou situací.

Asistenti pedagoga většinou tráví čas s žáky i během přestávek a na mimoškolních akcích. Podle účastníků šetření je důležité nekárat žáky během přestávek za sebemenší prohřešek a uvědomit si, že potřebují svou energii v určité míře vybit. Tento čas může být zároveň využit k navázání bližšího vztahu s žáky.

Odborné publikace se mnohdy zabývají problematikou navazování a udržování vztahů ze strany žáků s ADHD. Na velké míře významu práce s třídním kolektivem se tak shodují jak odborníci, tak dotazovaní rodiče i samotní žáci s ADHD. Pro vzájemné respektování je přínosné spolužáky zasvětit do problematiky speciálních vzdělávacích potřeb. Zejména při navázání pozitivního vztahu asistenta pedagoga s žáky pro ně může být velkou oporou. Někteří rodiče dokonce tuto skutečnost považují v rámci podpory žáků s ADHD za nejvýznamnější. Tato problematika přímo souvisí vytvořením bezpečného prostředí pro žáky doprovázeného vzájemnou důvěrou, což je odborníky považováno za klíčové pro smysluplnou pedagogickou podporu.

Během výzkumného šetření bylo zjištěno, že metody a formy způsobu práce jednotlivých asistentů se často různí. Zároveň se pracovníci na těchto pozicích často střídají. Právě kombinace těchto dvou skutečností je považována za jedno z největších úskalí. Pokud tak dochází k nastoupení nového asistenta, jeví se jako žádoucí, aby byl předem seznámen s tím, jakým způsobem pracoval asistent před ním. Počátek spolupráce by tak mohl být pro obě strany snadnější a příjemnější. Avšak ani učitelé se často neshodnou na tom, jak bude jejich spolupráce s asistentem pedagoga probíhat. I přesto, že se pohled účastníků šetření na vhodné metody práce mnohdy ztotožňuje s názory odborníků, z výzkumu je zřejmé, že ne každý asistent pedagoga pracuje tak, jak by bylo vhodné. Zároveň je důležité zmínit, že všichni respondenti považují podporu asistentem pedagoga za významnou a vidí v ní velký smysl. Je proto důležité, aby docházelo k neustále edukaci ohledně této problematiky. Účinná spolupráce s asistentem pedagoga přináší své žádoucí výsledky a přímo působí na celkový rozvoj žáků.

Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na postavení asistenta pedagoga na základní škole při podpoře žáků s ADHD. Literárně přehledová část byla zaměřena na teoretická východiska zabývající se jak samotnou profesí asistenta pedagoga, tak na syndrom ADHD zejména v souvislosti se vzděláváním. Praktická část byla zaměřena na výzkumné šetření, které se v rámci bakalářské práce uskutečnilo. Jeho hlavním cílem bylo popsat profesi asistentka pedagoga z pohledu samotných žáků s ADHD a jejich rodičů. V rámci šetření se uskutečnilo celkem 12 rozhovorů. Na základě výpovědí respondentů byla získána spousta informací týkajících se popisu práce asistenta pedagoga, faktorů působících na vzájemnou spolupráci a způsobu komunikace s rodiči. Na základě poznatků vyplývajících ze zkušeností s více asistenty pedagoga bylo možné zhodnotit některé využívané přístupy při podpoře těchto žáků a upozornit na častá úskalí. Přístup k této profesi se jednotlivými pracovníky často liší, a podpora žáka s ADHD tak probíhá různě.

Závěry výzkumného šetření mohou přinést vhodné podněty do pedagogické praxe, jelikož poukazují na silné i slabé stránky v rámci spolupráce asistenta pedagoga s žákem s ADHD. Ze zkušeností je zřejmé, že podpora žáků s ADHD asistentem pedagoga přináší určité pozitivní výsledky a žáci i rodiče v této formě podpory shledávají obrovský význam. Je proto nezbytné, aby se dbalo na využívání vhodných metod a forem práce. Rovněž by se nemělo zapomínat na podstatu vzájemné spolupráce všech aktérů, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. Jen taková snaha může pak být v rámci jeho celkového rozvoje úspěšná.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

ALTMANOVÁ, M. *Hyperaktivní a nepozorné dítě: podněty k práci s dětmi s ADHD pro rodiče a učitele*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010. ISNB 978-80-254-9047-1.

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení – text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-731-5266-6.

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ Z. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

DRTÍLKOVÁ, I. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-447-8.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 978-80-7290-472-3.

GIANGRECO, M. F. Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind of help that helping is all about? In NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Přeložil BAKALÁŘ P. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.

GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P. *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Praha: Galén, 2013. ISBN 978-80-7262-630-4.

HÁJKOVÁ, V. a kolektiv. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-009-1.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

- HOSÁK, L., HRDLIČKA, M., LIBIGER J. a kolektiv. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2998-8.
- JENETT, W. *ADHD: 100 tipů pro rodiče a učitele*. Přeložila VLACHOVÁ M. Brno: Edika, 2013. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0158-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2697-7.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s ADHD především pro rodiče a vychovatele*. Praha: D+H, 2013. ISBN 978-80-87295-11-3
- KENDÍKOVÁ, J. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe – Společně pro kvalitní vzdělávání, 2017. Dobrá škola. Inkluzivní vzdělávání, 1. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1147-1.
- LECHTA, V. (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil HUBÁČKOVÁ T. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MORÁVKOVÁ-VEJROCHOVÁ, M. a kolektiv. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
- MICHALÍK, J. *Obecné podmínky školské integrace v České republice*. In MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0231-9.
- MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-430-4.
- NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

O'REGAN, F. *How to Teach and Manage Children with ADHD*. Nottingham: LDA, 2002. ISBN: 978-1-85503-348-1

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PUGNEROVÁ, M., KVINTOVÁ, J. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché. ISBN 978-80-247-5452-9.

RIEF, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Přeložila STAŇKOVÁ L. Praha: Portál, 1999. ISBN 8-7178-287-4.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kolektiv. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TEPLÁ, M. *Asistent pedagoga*. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.

TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Přeložila ŠÁROVÁ M. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÍTEČKOVÁ, M. Asistent pedagoga. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2009, 6(4), 11-14. ISSN 1214-8679.

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

Elektronické zdroje

MICHALÍK, J., MONČEK, J., BASLEROVÁ P. Stupně podpůrných opatření. In: *Katalog podpůrných opatření* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci: ©2015–2020 [cit. 24. 4. 2020]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

NETOLICKÁ, D. Vzdělávání pedagogů k inkluzi. *Metodický portál: Články* [online]. 2012, [cit. 1.1.2020]. ISSN 1802-4785 Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/N/16391/VZDELAVANI-PEDAGOGU-K-INKLUZI.html/>

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. Paris: UNESCO, 1994 [cit. 28.12.2019]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů [online]. MŠMT, 2016, [cit. 1. 1. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí [online]. MŠMT, 2007, [cit. 1. 1. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/ostatni-vyhlasiky>

WEBSTER, R., BLATCHFORD, P., BASSET, P., BROWN, P., MARTIN, C., RUSSELL, A. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education* [online]. Londýn: Routledge, 2010, **25**(4), 319-336 [cit. 5. 1. 2020]. ISSN 0885-6257. Dostupné z: <http://maximisingtas.co.uk/assets/content/double-standards...final.pdf>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů [online]. MPSV, 2006, [28. 12. 2019]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/web/cz/pravni-predpisy-pro-socialni-sluzby>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů [online]. MŠMT, 2004, [cit. 5. 1. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinem-od-15-2-2019>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. MŠMT, 2004, [cit. 5. 1. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – informovaný souhlas rodičů

Příloha č. 2 – informovaný souhlas rodičů s poskytnutím rozhovoru s jejich dítětem

Příloha č. 3 – scénář rozhovoru – rodič

Příloha č. 4 – scénář rozhovoru – žák

Příloha č. 1

Informovaný souhlas

s poskytnutím rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely bakalářské práce na téma
Postavení asistenta pedagoga na základní škole

Cílem praktické části bakalářské práce je získat a analyzovat názory žáků se syndromem ADHD a jejich rodičů na profesi asistenta pedagoga. Bakalářská práce je vedena na Univerzitě Karlově na katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty. Autorem bakalářské práce je Dominika Hošová, vedoucím prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Způsob provedení rozhovoru

Výzkum bude veden formou rozhovoru. Průběh rozhovoru bude nahráván a ze zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu. Doslovný přepis bude důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru a aby nebylo možné tyto osoby na základě přepisu identifikovat. Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v závěrečné bakalářské práci.

Souhlas informanta

Já, níže podepsaný/á, souhlasím se svou účastí na výzkumném šetření a s využitím poskytnutých informací při zpracování výzkumu, jenž je součástí bakalářské práce Dominiky Hošové. Byl/a jsem informován/a o cíli výzkumného šetření, o jeho průběhu, použitých technikách a očekáváních, která jsou na mě v rámci výzkumu kladena. Porozuměl/a jsem tomu, že veškeré informace, které poskytují, jsou anonymní a mé jméno nebude autorkou práce s tímto výzkumem nikdy spojováno. Souhlasím se zveřejněním výsledků této studie.

Datum:

Jméno a příjmení respondenta:

Podpis respondenta:

Příloha č. 2

Informovaný souhlas zákonného zástupce

s poskytnutím rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely bakalářské práce na téma
Postavení asistenta pedagoga na základní škole

Cílem praktické části bakalářské práce je získat a analyzovat názory žáků se syndromem ADHD a jejich rodičů na profesi asistenta pedagoga. Bakalářská práce je vedena na Univerzitě Karlově na katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty. Autorem bakalářské práce je Dominika Hošová, vedoucím prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Způsob provedení rozhovoru

Výzkum bude veden formou rozhovoru. Průběh rozhovoru bude nahráván a ze zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu. Doslovný přepis bude důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru a aby nebylo možné tyto osoby na základě přepisu identifikovat.

Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v závěrečné bakalářské práci.

Souhlas zákonného zástupce

Já, níže podepsaný/á, souhlasím s účastí mého syna/mé dcery na výzkumném šetření a s využitím poskytnutých informací při zpracování výzkumu, jenž je součástí bakalářské práce Dominiky Hošové. Byl/a jsem informován/a o cíli výzkumného šetření, o jeho průběhu, použitých technikách a očekáváních, která jsou na mě v rámci výzkumu kladena. Porozuměl/a jsem tomu, že veškeré informace, které poskytnu, jsou anonymní a jméno nebude autorkou práce s tímto výzkumem nikdy spojováno. Souhlasím se zveřejněním výsledků této studie.

Datum:

Jméno a příjmení zákonného zástupce respondenta:

Podpis zákonného zástupce respondenta:

Příloha č. 3

Scénář polostrukturovaného rozhovoru – rodič

Seznámení s výzkumným šetření

Rozhovor s vámi je součástí výzkumného šetření, které se zabývá postavením asistenta pedagoga z pohledu žáků s ADHD a jejich rodičů. Tento výzkum je součástí mé bakalářské práce. Zjištěné informace by mohly být užitečné v pedagogické praxi. Rozhovor se uskuteční pouze s vaším souhlasem. Kvůli následné analýze dat bude nahráván. Boudou odstraněny všechny údaje, které by mohly informanty identifikovat.

Úvodní otázky

- Z jakých důvodů je vašemu dítěti poskytována podpora asistentem pedagoga?
- S kolika asistenty pedagoga máte zkušenost?
- Kolik je Vám let a jaké máte vzdělání?

Vlastní otázky výzkumu

VO 1: Jakým způsobem dochází ke komunikaci s asistentem pedagoga?

- Dochází k výměně informací mezi Vámi a školským zařízením?
- A jakými způsoby komunikace máte zkušenost?
- Jak často dochází k předávání informací?
- Považujete komunikaci s asistentem pedagoga za důležitou?
- Jak byste celkově zhodnotila komunikace se školským zařízením?

VO 2: Které vlastnosti a schopnosti by měl asistent pedagoga mít?

- Které vlastnosti a schopnosti by podle vás měl asistent pedagoga mít?
- Považujete některou z vlastností za klíčovou?
- Jaká vlastnost je podle vás nejdůležitější pro vaše dítě?
- Jaké vzdělání by podle vás měl asistent pedagoga mít?

VO 3: Jakým způsobem probíhala podpora asistenta pedagoga?

- Jakým způsobem probíhá podpora asistenta pedagoga? V jakých oblastech k podpoře dochází?
- Existuje nějaká oblast, při které je podpora asistentem potřeba nejčastěji?
- Shledáváte význam práce asistenta pedagoga u svého dítěte a u celé třídy? Největší význam vidíte v čem?
- Je něco, co byste ráda ve formě této podpory změnila? Co Vám například nevyhovuje?

Závěr

- Máte nějaké další připomínky, které byste k tématu chtěla sdělit?

Ukončení rozhovoru

- Poděkování
- Rozloučení

Příloha č. 4

Scénář polostrukturovaného rozhovoru – žák

Seznámení s výzkumným šetření

Rozhovor s vámi je součástí výzkumného šetření, které se zabývá postavením asistenta pedagoga z pohledu žáků s ADHD a jejich rodičů. Tento výzkum je součástí mé bakalářské práce. Zjištěné informace by mohly být užitečné v pedagogické praxi. Rozhovor se uskuteční pouze s vaším souhlasem. Kvůli následné analýze dat bude nahráván. Boudou odstraněny všechny údaje, které by mohly informanty identifikovat.

Úvodní otázky

- Z jakých důvodů je vašemu dítěti poskytována podpora asistentem pedagoga?
- S kolika asistenty pedagoga máte zkušenost?
- Kolik je Vám let a jaké máte vzdělání?

Vlastní otázky výzkumu

VO 1: Jakým způsobem dochází ke komunikaci s asistentem pedagoga?

- Dochází k výměně informací mezi Vámi a školským zařízením?
- A jakými způsoby komunikace máte zkušenost?
- Jak často dochází k předávání informací?
- Považujete komunikaci s asistentem pedagoga za důležitou?
- Jak byste celkově zhodnotila komunikace se školským zařízením?

VO 2: Které vlastnosti a schopnosti by měl asistent pedagoga mít?

- Které vlastnosti a schopnosti by podle vás měl asistent pedagoga mít?
- Považujete některou z vlastností za klíčovou?
- Jaká vlastnost je podle vás nejdůležitější pro vaše dítě?
- Jaké vzdělání by podle vás měl asistent pedagoga mít?

VO 3: Jakým způsobem probíhala podpora asistenta pedagoga?

- Jakým způsobem probíhá podpora asistenta pedagoga? V jakých oblastech k podpoře dochází?
- Existuje nějaká oblast, při které je podpora asistentem potřeba nejčastěji?
- Shledáváte význam práce asistenta pedagoga u svého dítěte a u celé třídy? Největší význam vidíte v čem?
- Je něco, co byste ráda ve formě této podpory změnila? Co Vám například nevyhovuje?

Závěr

- Máte nějaké další připomínky, které byste k tématu chtěla sdělit?

Ukončení rozhovoru

- Poděkování
- Rozloučení

Příloha č. 4

Scénář polostrukturovaného rozhovoru – rodič

Seznámení s výzkumným šetření

Rozhovor s Tebou je součástí výzkumného šetření, které se zabývá postavením asistenta pedagoga z pohledu žáků s ADHD a jejich rodičů. Tento výzkum je součástí mé bakalářské práce. Zjištěné informace by mohly být užitečné v pedagogické praxi. Rozhovor se uskuteční pouze s tvým souhlasem a souhlasem tvých rodičů. Kvůli následné analýze dat bude nahráván. Boudou odstraněny všechny údaje, které by mohly informanty identifikovat.

Úvodní otázky

- V jaké ročníku právě jsi?
- S kolika asistenty pedagoga máš zkušenost?

Vlastní otázky výzkumu

VO 1: Jakým způsobem dochází ke komunikaci s asistentem pedagoga?

- Dochází ke komunikaci mezi asistentem pedagoga a tvými rodiči? Jakým způsobem?

VO 2: Které vlastnosti a schopnosti by měl asistent pedagoga mít?

- Které vlastnosti a schopnosti by podle Tebe měl asistent pedagoga mít? Zkus si představit a popsat ideálního asistenta.
- Považuješ některou z vlastností za nejdůležitější?
- Myslíš, že je důležité vzdělání asistenta pedagoga?

VO 3: Jakým způsobem probíhala podpora asistenta pedagoga?

- Jakým způsobem probíhá práce asistenta pedagoga? Zkus co nejpodrobněji popsat způsob jeho práce.
- Existuje nějaká oblast, při které je pomoc asistenta potřeba nejčastěji?
- Věnuje se asistent pedagoga všem žákům ve třídě?
- Myslíš si, že pomoc tobě i zbytku třídy pomáhá? V čem nejvíce?

- Je něco, co Ti v rámci této podpory nevyhovuje a rád bys to změnil(a)?

Závěr

- Máš nějaké další připomínky, které bys chtěl(a) k tomuto tématu sdělit?

Ukončení rozhovoru

- Poděkování
- Rozloučení