

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematika vzdělávání žáků s poruchami pozornosti očima jejich  
pedagogů  
Problems of education of pupils with Attention Deficit Disorder from the  
view of their teachers

Bc. Lenka Kny

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2021



Odevzdáním této diplomové práce na téma Problematika vzdělávání žáků s poruchami pozornosti očima jejich pedagogů potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 11. 4. 2021

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu diplomové práce PhDr. Zbyňkovi Němci, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a věcné připomínky.

## **Abstrakt**

Vzdělávání na základní škole je ovlivňováno mnoha faktory, jako je například skladba kolektivu, začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přítomnost asistenta pedagoga. Diplomová práce se blíže soustředí na vzdělávání žáků s poruchou pozornosti. Diagnózy ADHD a ADD jsou představeny zejména z pohledu projevů, které ovlivňují průběh vyučovacích hodin.

Problematika vzdělávání žáků s poruchou pozornosti je přiblížena z pohledu učitelů, kteří vyjádřili, jak vnímají práci se žáky s ADHD a ADD. Shrnuly se také faktory, které vyučování těchto žáků ovlivňují, učitelé pojmenovali podporu, která by celý vyučovací proces podle nich mohla zefektivnit. Čtyři případové studie přiblížily konkrétní příklady vzdělávání dvou žáků s ADHD a dvou s ADD s přidruženými problémy, kteří se často vzdělávají za podpory asistenta pedagoga. Učitelé na příkladu těchto žáků shrnovali svoje poznatky, které lze uplatnit v širším spektru vzdělávání žáků s poruchou pozornosti.

Ve výsledcích výzkumu se ukázalo, že přítomnost vybraných žáků ve vyučování často zpomalila tempo vzdělávání, pro učitele je také náročnější vést hodinu. Problémy při vzdělávání žáků s poruchou pozornosti vyvstávají především ve třídě, kde není přítomen asistent pedagoga. Pro učitele je obtížnější zaujmout všechny žáky ve třídě a posouvat jejich limity, také je někdy problematické žáky s poruchou pozornosti socializovat a odtrhnout od virtuálního světa, kde hledají únik z reality. Učitelé také navrhnou možnosti, jak řešit možné potíže ve vzdělávání, zejména kladli důraz na menší počet žáků ve třídě, komunikaci a funkční předávání informací.

### **Klíčová slova**

Vzdělávání žáků s poruchou pozornosti, učitel, názor pedagoga, žák s ADHD, žák s ADD

## **Abstract**

Primary school education is influenced by many factors, such as the composition of the team at school, the inclusion of pupils with special educational needs, the presence of a teaching assistant. The diploma thesis focuses on the education of students with Attention Deficit Disorder. Diagnoses of ADHD (Hyperactivity) and ADD are presented mainly in terms of manifestations that affect the course of lessons.

The issue of education pupils with Attention Deficit Disorder is approached from the point of view of teachers who have expressed how they perceive work with ADHD and ADD. The factors that influence the teaching of these pupils were also summarized and the teachers named support that could, according to them, make the whole teaching process more efficient. Four case studies presented specific examples of the education of two pupils with ADHD and two with ADD and associated problems who are often educated with the support of a teaching assistant. Teachers, using the example of these pupils, summarized their findings, which can be applied in a wider range of education of pupils with Attention Deficit Disorder.

The presence of selected pupils in teaching has slowed down the pace of education, it is also more difficult for teachers to lead a lesson. Problems in the education of pupils with Attention Deficit Disorder arise especially in the classroom where the teaching assistant is not present. It is more difficult for teachers to engage all pupils in the classroom and push their limits, it is also sometimes problematic to socialize pupils with Attention Deficit Disorder and to break away from the virtual world, where they seek an escape from reality. Teachers also suggest ways to deal with possible educational difficulties, with the greatest emphasis on fewer pupils in the classroom, communication and functional information transfer.

## **Keywords**

Education of pupils with Attention Deficit Disorder, teacher, pedagogue's opinion, pupil with ADHD, pupil with ADD

## Obsah

Úvod .....	8
<b>1. Inkluzivní vzdělávání.....</b>	<b>10</b>
1.1. Plán pedagogické podpory .....	15
1.2. Individuální vzdělávací plán .....	16
1.3. Asistent pedagoga .....	17
1.4. Poradenské služby ve školském poradenském zařízení a ve škole .....	19
1.5. Komunikace mezi školou a rodinou .....	22
<b>2. Poruchy pozornosti .....</b>	<b>24</b>
2.1. ADHD.....	27
2.2. ADD .....	28
2.3. Typické projevy poruchy pozornosti .....	29
2.4. Žák s poruchou pozornosti ve školním prostředí .....	35
<b>3. Výzkumné šetření .....</b>	<b>47</b>
3.1. Cíl výzkumného šetření .....	47
3.2. Metodologie výzkumného šetření .....	48
3.2.1. Výzkumný vzorek .....	50
3.2.2. Výzkumné prostředí .....	53
3.3. Případové studie žáků .....	55
3.3.1. Pavel .....	55
3.3.2. Petr .....	56
3.3.3. Zdeněk.....	57
3.3.4. Ondra .....	58
3.4. Prezentace a interpretace výzkumných dat.....	59
3.5. Shrnutí zjištění .....	76
3.6. Diskuze.....	81
3.7. Limity výzkumu .....	82
3.8. Doporučení pro praxi .....	83
Závěr .....	84
Seznam zkratk .....	86
Seznam použitých informačních zdrojů .....	87
Seznam použitých internetových zdrojů.....	89
Seznam obrázků, příloh, tabulek.....	91
Příloha č. 1: otázky pro rozhovor.....	92
Příloha č. 2: přepis rozhovoru: Daniela.....	93

## Úvod

Vzdělávání na základní škole je dlouhodobý proces, který ovlivňuje vývoj každého dítěte. Po devět let povinné školní docházky je každé dítě přítomno ve škole, ve vyučovacích hodinách, je vystaveno působení mnohých pedagogů jako vzorů ve vzdělání a leckdy i v morálce. Ovlivňuje jej kolektiv, jeho spolužáci, se kterými společně prochází dospíváním, změnami z dítěte na náctiletého. Nejedná se pouze o přirozený vývoj dospívání fyzického a psychického, ale i o postoje hodnoty a celkový pohled na svět. Škola si sice primárně kladla od středověku za cíl vzdělávat, ale výchova je její nedílnou součástí. Jde i o přenos zažitých vzorců chování z učitele na žáka, o řešení krizových a náročných situací, zvládání stresu a výkonu pod dohledem. Obecně lze tedy shrnout, že škola je instituce, ve které dítě samo na sobě může pozorovat nejvíce změn, může se nejvíce učit přirozenou cestou a sbírat nejen poznatky vědomostní, ale učit se i jiným schopnostem potřebným pro život. Mezi ně patří sociální interakce, uznávání autorit, dovednost řešit úkoly a poradit si za každé situace apod., to vše pod citlivým vedením učitele.

Už Jan Amos Komenský zdůrazňoval, že podstatné je dítě vést a rozvíjet. A to každé dítě bez ohledu na jeho schopnosti a dovednosti, neboť každého jedince lze v nějaké míře posunout, rozšířit mu obzory, nabídnout mu možnosti ve směřování jeho dalšího života. Dítě samo se dívá na svět a vstřebává dojmy, rozvíjí se působením okolí (Floss, 2005). V procesu učení je jedním z nejvýznamnějších činitelů sám učitel, který celou edukaci nějakým směrem posouvá. Pedagog přímo pracuje se svými žáky, poznává je a rozvíjí schopnosti každého z nich, snaží se společně s nimi překračovat jejich hranice. Vzpomínka na některé učitele děti doprovází celý život, neboť mohly být ovlivněny jejich vzorem v chování či v názorech.

Roku 2016 vstoupila v platnost vyhláška týkající se inkluzivního vzdělávání (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných), která upřesňuje edukaci žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajícími z charakteru jejich hendikepu, zdravotních problémů aj. v běžném společném vzdělávacím proudu. Žáci mohou být ve výuce limitováni například specifickými poruchami učení, pozornosti nebo poruchami chování. Jelikož právě poruchy pozornosti a s tím spojené problémy mohou mít významný vliv i na okolí, na



celý kolektiv třídy, spolupráci dětí s učiteli, jsou pro výzkum diplomové práce vybírání záměrně žáci se specifickými poruchami pozornosti ADHD a ADD. Tato problematika je pojmána především z pohledu individuálních projevů, kdy se mohou objevovat různé specifické projevy a potíže, komplikující běžný průběh vyučovacích hodin.

Diplomová práce se soustředí na významné činitele ve vzdělávání, na zkušenosti učitelů a jejich pohled na edukaci. **Cílem práce tak je zjistit, jak učitelé vnímají práci se žáky s poruchami pozornosti a jaké formy podpory při vzdělávání těchto žáků případně postrádají.** Je tedy snaha najít prostor pro zlepšení výuky z pohledu učitelů hlavních, tedy stěžejních, ale i vedlejších předmětů. Třídní učitel navíc svého žáka obvykle zná nejdéle i nejlépe, může tak o svém žákovi hovořit konkrétněji. Do práce jsou okrajově zahrnuty i názory dalších pedagogických pracovníků, asistentů pedagoga.

V oblasti vzdělávání je také značně podstatná rovnice pedagog-žák-rodíč, kdy je pro úspěšnou edukaci vhodné, aby komunikace funkčně probíhala mezi všemi těmito subjekty. Jak spolupráci rodičů se školou a s učitelem vnímají sami pedagogové je také součástí výzkumu. Podpora dítěte ze strany rodiny je podstatná ve všech významných oblastech života, podpora ve vzdělávání a přístup k němu však navíc dítěti může měnit i pohled na vlastní budoucí možnosti, a to nejen ve vzdělávání, ale i v profesním využití.

## 1. Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání, v současnosti pozitivně pojímáno jako společné vzdělávání, je takový způsob edukace, při němž je snaha maximálně rozvíjet každého jedince s ohledem na jeho individuální a specifické potřeby. To znamená, že je individuálně přístupováno k žákům nadaným či mimořádně nadaným, k žákům dočasně selhávajícím ve školním prostředí v důsledku například rodinných problémů, ale i k žákům sociálně či zdravotně znevýhodněným. Každý má prostor pro vlastní růst, rozvoj, inkluze činí vzdělávání kvalitní pro všechny žáky bez rozdílu. Zároveň se snaží o posilování dobrých sociálních vazeb, předchází šikaně a jiným patologickým jevům na základě pochopení individuality každého jedince. Úspěch inkluze je pak podmíněn právě dobrými vztahy mezi spolužáky, ale i mezi žákem a jeho učitelem (inkluzevpraxi.cz, online, 2020-10-15). *“Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení”* (Slowík, 2016, s. 32).

Podle Havelky a kol. (2010) je inkluze v českém prostředí často zaměňována za integraci, která je však předcházejícím stupněm. Integrace se prvotně zaměřovala na edukaci znevýhodněných žáků v podmínkách běžných škol, inkluze přidává maximální snahu o zachování individuality žáka a jeho specifických potřeb. Z principu inkluze tak nově vznikaly požadavky na úpravu školního prostředí, obsahu vyučování a jeho tempa. *“Inkluzivní vzdělávání se nesoustředí na vzdělávací potíže konkrétních žáků a ani na stupeň jejich hendikepu, ale zaměřuje se na celé společenské skupiny, třídy, na celý systém, v němž konkrétní vzdělávání probíhá”* (Šmelová a kol., 2017, s. 25). Inkluze vychází z přijatého modelu inkluzivního vyučování, tedy z nejlepších vyučovacích forem: v inkluzivní třídě se žákům daří po stránce sociální i kognitivní, všechny vyučovací procesy i specifické podpory jsou realizovatelné i v hlavním vzdělávacím proudu, je možné využívat všechny dostupné zdroje, inkluze podporuje potřebnou výchovu, kdy se žáci učí vstupovat do různých mezilidských vztahů, spolupracují s druhými a učí se respektovat odlišnosti, tedy dochází k redukci obav z neznáma, naopak je podpořeno přátelství, porozumění a vzájemný respekt (Bartoňová a kol., 2016).

Inkluzivní vzdělávání je v současnosti sice zcela běžným pojmem uvedeným v praxi, ale i tak se stále pracuje na odstraňování existujících bariér, zpřístupňování prostředí většímu množství žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Podle Šmelové a kol. (2017)

nejde jen o efektivnější individuální přístup (a s tím související efektnější tvorbu individuálního vzdělávacího plánu), ale jde i o další faktory, jako jsou architektonické bariéry (jež jsou už v současnosti z větší míry vyřešené, někdy se přizpůsobilo a zrekonstruovalo prostředí školy, jindy vyšel vstříc personál atp.) a sociální a psychologické bariéry. Tím jsou myšleny různé názory, postoje, ale i předsudky. Je možné stále narazit na žáky či jejich pedagogy, kteří žáky s odlišnostmi přijímají s obtížemi. Obecná osvěta a praxe však vede k větší toleranci a pochopení.

Inkluzivní vzdělávání je legislativně ukotveno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále se mu věnuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších aktualizací č. 416/2017 Sb. a č. 248/2019 Sb., s nejnovější novelou vyhlášky č. 606/2020 Sb. Současné vzdělávání si klade za cíl připravovat jedince na budoucnost tak, aby každý mohl dosahovat co nejvyšší kvality života (Havel a kol., 2010). K pochopení inkluzivního vzdělávání je třeba porozumět jednotlivým přístupům ke vzdělávání, které se v minulosti vystřídaly i v českém školství.

Tyto přístupy blíže představuje uvedené schéma:



Obrázek 1: Základní možné přístupy ke vzdělávání dětí (inkluzevpraxi.cz, online, 2020-10-15)

Inkluzivní vzdělávání je v současnosti automatické, jasné právo každého jedince. Dítě může navštěvovat běžnou školu v místě bydliště, a to nejlépe od nástupu na první stupeň, tedy od první třídy. Pokud se však v běžné škole nedaří zajistit dostatečnou specifickou podporu, dítě nedosahuje úspěchů a necítí se v prostředí dobře, může přijít na řadu i jiná alternativa, například speciální škola. V principu integrace se jednalo o jev zcela opačný, pokud dítě ve speciální škole dosahovalo dobrých výsledků, tak odborníci doporučovali

přestup na běžnou školu a zařazení do kolektivu intaktní společnosti (inkluzevpraxi.cz, online, 2020-10-15). Havel a kol. (2010) předestírají hlavní rozdíl v integraci a inkluzi v pojetí samotného žáka jako předmětu vzdělávání - integrace se soustředí na skupiny žáků například se zdravotním znevýhodněním a na běžnou populaci, kdy je snaha tyto dvě odlišné sféry propojit a sloučit tak, aby speciálně pedagogická podpora byla poskytována všude, kde je jí zapotřebí. Oproti tomu inkluze vnímá žáky bez rozdílu jako jedince, kdy každý má své menší či větší specifické potřeby, s nimiž je třeba pracovat. Finková, Langer a kol. (2014) přidávají, že inkluze je vzdělávací, ale i výchovný proces, který formuje a rozvíjí celou osobnost žáků.

Inkluze však také podle Kaleje a Zezulkové (2016) reaguje na exkluzi ve společnosti. Je zcela nezpochybnitelné, že i v současnosti se různé rodiny odlišují existenčními podmínkami, tím kde a jak žijí. *“Fyzické prostředí, ve kterém lidé žijí a vyrůstají, významně ovlivňuje jejich společenské a jiné potřebné socio-kulturní kompetence k řádnému společenskému fungování”* (Kaleja, Zezulková, 2016, s. 21). Z toho plyne, že sociální prostředí (zázemí rodiny, etnický původ, finance aj.), ze kterého žák pochází, leckdy determinuje budoucí vzdělávání žáků. Nejedná se pouze o vstupní vzdělávací předpoklady, jsou zasaženy i společenské kompetence a je tím definována i (minimálně počáteční) kvalita života jedince. Hovoří se tak o žácích ze sociálně slabých rodin, sociálně znevýhodněných, kde je nízký socioekonomický status, zpravidla mají rodiče nižší vzdělání, bariéra a exkluze může být podmíněna i odlišnými jazykovými kompetencemi a jinou kulturou. Inkluze ve školství si však klade za cíl příležitosti k rozvoji a vzdělávání vyrovnat a nabídnout i těmto žákům nové možnosti osobního rozvoje.

Inkluze se podle § 16, zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) primárně soustředí na žáky se zdravotním postižením, kam spadají žáci s tělesným, mentálním, sluchovým a zrakovým postižením, s autismem, vadami řeči, vývojovými poruchami učení nebo chování a se souběžným postižením více vadami. Za žáky se zdravotním znevýhodněním jsou považováni zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a žáci s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám chování a učení. Mezi žáky se sociálním znevýhodněním se řadí jedinci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, s nařízenou ústavní výchovou či uloženou ochrannou výchovou, žáci

ohrožení sociálně patologickými jevy a účastníci řízení o udělení azylu (NÚV, online, 2020a-12-29).

Jedinec se podle Kaleje a Zezulkové (2016) stává žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v okamžiku, kdy projde procesem speciálně pedagogické diagnostiky a kdy mu školní poradenské pracoviště nastaví podpůrné opatření prvního stupně, či když školské poradenské zařízení žáka zařadí do druhého až pátého stupně podpory.

Národní ústav pro vzdělávání (NÚV, online, 2020b-12-29) ve shodě se školským zákonem definuje pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami (žák se SVP) jako takového žáka, který ke svému vzdělávání potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření (PO) jsou určitá doporučení ke vzdělávání žáků se SVP na různých stupních škol (například základní), aplikují se na běžných školách. Přítomnost asistenta je ovšem možné najít i na školách speciálních. Cílem PO je zkvalitnění českého školství a snaha přinášet rovné příležitosti ke vzdělávání. Vychází z principů a zásad nediskriminace, rovného a spravedlivého přístupu, jednotného přístupu ke všem. Podrobněji jsou rozvedena v Katalogu podpůrných opatření (KPO, online, 2020-12-20). Ten uvádí pět stupňů podpory, kdy závažnost konkrétního postižení či znevýhodnění určuje intenzitu poskytované podpory, což je východiskem pro zařazení do konkrétního stupně (Michalík a kol., 2015).

Hájková a Strnadová (2010) rozlišují žáky s mírnou potřebou podpůrných opatření, se zvýšenou a intenzivní potřebou podpůrných opatření. Konkrétní potřeby žáka jsou specifikovány na základě vztahu k průběhu vzdělávání.

Inkluzi není nutné vnímat pouze v prostředí škol (mateřských, základních, středních i vysokých), protože se úzce dotýká celého života společnosti. Inkluze začíná ve vzdělávání a pokračuje v zaměstnání, významně se podílí na budoucím nezávislém životě žáků, jejich samostatnosti, podporuje však nejen žáky, ale i učitele a ostatní zaměstnance škol, obecně povzbuzuje přátelství a solidaritu mezi lidmi a ve vzdělávání se soustředí i na pochopení odlišností a akceptaci všech jedinců (Finková, Langer a kol., 2014).

Budování inkluzivního vzdělávání a jeho současný rozvoj se opírá o pět klíčových poselství a strategických cest, které propojují celý vzdělávací systém. Prvotně je důležitá včasná podpora rozvoje každého jedince, a to ze strany pedagogů a dalších odborníků, ale i rodiny. Druhotně je pak nutné inkluzi vnímat jako příležitost k obohacení pro všechny vzdělávané, rozvíjí potenciál žáků a obohacuje vrstevnické skupiny. Za třetí

inkluze vychází z kvalitního vzdělání a přípravy pedagogických pracovníků, kteří si rozšiřují vlastní obzory v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Čtvrtá, doplňující oblast, je rozšiřování služeb a financování podpůrných systémů jako jsou školská poradenská zařízení. Závěrem je vždy nutné vycházet ze spolehlivých dat sesbíraných v rámci výzkumů ve školství, z nichž je třeba tvořit vzdělávací strategie pro následující období (Kaleja, Zezulková, 2016).

Následující podkapitoly uvádí nejfrekventovanější podpůrná opatření, s nimiž je možné setkat se na proinkluzivních školách. Tato podpora usnadňuje žákům vzdělávací proces, ale i celkově ovlivňuje školní úspěšnost.

### **1.1. Plán pedagogické podpory**

PLPP čili plán pedagogické podpory patří mezi podpůrná opatření, kdy konkrétně spadá do prvního stupně. Je využíván žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kam patří i žáci s poruchou pozornosti ADHD i ADD s lehkou formou projevů. Podstatná je také jeho realizace, kdy se PLPP využívá v rámci školy a bez doporučení školského poradenského zařízení (SPC, PPP), ale také bez nároku na navýšení finančních prostředků (Kendíková, 2019).

S obsahem plánu musí být seznámeni zákonní zástupci, žák, v rámci školy pak všichni jeho učitelé a případně asistent pedagoga, je-li ve třídě přítomen. V PLPP jsou definovány obtíže žáka, stanovené cíle podpory a jejich realizace, vyhodnocování plánu. Plán je hodnocen nejpozději do třech měsíců od zjištění speciálních vzdělávacích potřeb konkrétního žáka. Na jeho sestavení se podílí odborníci školy podle potřeby, zpravidla jde o třídního učitele, pedagoga vyučovacího předmětu, kterého se PLPP týká, výchovného poradce, školního speciálního pedagoga (NÚV, online, 2021-01-01).

## 1.2. Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je důležitý dokument, který jasně stanovuje kritéria pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, což se týká i žáků s poruchou pozornosti. Školské poradenské zařízení (ŠPZ) vytváří odborný posudek, na jehož základě IVP žákovi výslovně doporučuje. Rodič si škole podává žádost o vypracování IVP, k níž dokumenty z ŠPZ přikládá. Výsledná podoba plánu pak vychází z konkrétního vzdělávacího programu školy, kterou žák navštěvuje, dále ze závěrů psychologického a speciálně pedagogického vyšetření v ŠPZ a případně z doporučení odborného nebo praktického lékaře žáka. Na jeho tvorbě se tak podílejí mnozí odborníci (Kendíková, 2015).

Není ovšem pravidlem, že všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami využívají IVP. Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. lze tento plán realizovat od přiznaného druhého stupně podpůrných opatření, kdy je ovšem jeho využití pouze případné. Ve třetím stupni PO se plán zpravidla uplatňuje, ve čtvrtém a pátém stupni je uplatňován. Za rozhodující se však považuje doporučení ŠPZ (MŠMT, online, 2021-01-01).

IVP je dle Janderkové a kol. (2016) jedinečný prostor, který nabízí možnost širší spolupráce jak v prostředí školy (jednotlivých pedagogů, asistenta pedagoga a dalších pedagogických pracovníků), tak ve vztahu škola-zákonní zástupci-žák. Vyjadřuje se také poradenské zařízení. S tím souvisí i riziko pouze formální tvorby IVP, kdy se rodiče neangažují a dochází k neaktivitě žáka. Je tak potřeba se nad obsahem IVP sejít a rodiče i žáka seznámit se vzdělávacími cíli, strategiemi nápravy, ale i podílem přípravy doma.

Vždy je třeba soustředit se na poskytnutí specifického přístupu ve vyučovacích hodinách, vytváření podmínek, v nichž se žák může rozvíjet a růst takovým způsobem, aby projevoval své schopnosti a dovednosti. Nesmí tak docházet ke zkreslení příznaků konkrétního znevýhodnění, například poruchy pozornosti.

Individuální vzdělávací plán se zařazuje k dokumentaci konkrétního žáka a obsahuje základní informace o žákovi, rozsah, průběh i způsob poskytování speciálně pedagogické (či psychologické) péče, ale i zdůvodnění. Podstatné jsou priority vzdělávání a další rozvoj žáka (tedy cíle IVP), uvádí se předměty, v nichž je IVP uplatňován a konkrétní podpůrná opatření, kde je blíže specifikován stupeň PO (což obsahuje metody výuky, úpravu obsahu vzdělávání, ale i očekávaných výstupů, organizaci vyučování, způsob



zadávání a plnění úkolů, ověřování vědomostí a dovedností, způsob hodnocení, pomůcky a personální zajištění). Je uveden i podrobný popis pro všechny školní předměty, ve kterých se uplatňují podpůrná opatření.

IVP je vhodné zpracovat před nástupem žáka do školy, případně nejpozději jeden měsíc po zahájení školní docházky či zjištění jeho speciálních potřeb. Plán je dvakrát ročně vyhodnocován školským poradenským zařízením, které zároveň poskytuje poradenskou podporu žákovi, jeho rodině i škole. Konkrétní IVP je zpravidla sepsán na jeden školní rok (NÚV, online, 2020c-12-29).

### **1.3. Asistent pedagoga**

Profese asistenta pedagoga patří mezi pedagogické pracovníky a je definována zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. V současnosti jde stále o poměrně novou pedagogickou profesi, která je vnímána jako jedno z možných efektivních podpůrných opatření, jež se využívá při vzdělávání žáků se SVP (dle vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných; Kendíková, 2017).

Zaměstnavatelem asistenta pedagoga je ředitel konkrétní školy, který i blíže specifikuje jeho náplň práce. Obvykle asistent vykonává přímou i nepřímou pedagogickou činnost. Za přímou se považuje spolupráce s dítětem v průběhu vyučovacích hodin, během nepřímé se konají setkávání a konzultace s učiteli, se zákonnými zástupci, ale spadá sem i samotná příprava na hodiny, jako je zajišťování speciálních materiálů apod. Ne vždy má asistent práci na plný úvazek tak, aby pokryl všechny vyučovací hodiny žáka, podstatné obvykle je *“soustředit činnost asistenta na výuku v hlavních vyučovacích předmětech, zejména tedy v českém jazyce a v matematice”* (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 54).

Hájková a Strnadová (2010) řadí mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga pomoc (všem) žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí obecně a školním nárokům, pomoc učitelům (pedagogickým pracovníkům) při všech vzdělávacích a výchovných činnostech podle potřeby a předchozí domluvy, pomoc při komunikaci mezi žáky samotnými, mezi

žáky a jejich učitelé (obzvláště na druhém stupni, kde se učitelé střídají) a obecně při komunikaci se zákonnými zástupci a sociálně kulturní komunitou, ze které žák pochází. Kaleja a Zezulková (2016) připomínají především důležitost vedení asistenta pedagoga, které má směřovat žáka k maximální možné samostatnosti a schopnosti adaptovat se na prostředí a požadavky okolí.

U asistenta pedagoga jsou také preferovány jisté vlastnosti, které mu pomohou při spolupráci se začleněným žákem, ale i například s učitelem. Nejde pouze o dosažené vzdělání a získané znalosti, podle Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014) jsou podstatné i osobnostní charakteristiky, jako je empatie, tedy dovednost vcítit se do role dítěte a mít porozumění s jeho situací. Podstatná je i trpělivost, kdy asistent nemá vznětlivou povahu, ale naopak vyzařuje klid, a vstřícný postoj ke všem žákům.

Probíhající výzkumy neustále potvrzují význam asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků i studentů (nejen) se speciálními potřebami. V průběhu praxe však vyvstávají i různé problémy, kterým je třeba čelit. Jeden z nejvýznamnějších je chybějící konkrétní metodika, kdy jednou asistent pracuje se žákem se zdravotním postižením, jindy se žákem cizincem apod. Specifická spolupráce s každým žákem se značně liší a odvíjí od jeho potřeb. Také spolupráce s učitelem není přesně specifikována, ve většině případů záleží na konkrétní domluvě všech pedagogických pracovníků. Problematické je i financování asistentů, kdy v rámci úspor sdílený asistent pedagoga spolupracuje s několika žáky s různými potřebami (Finková, Langer a kol., 2014).

Hájková a Strnadová (2010) dodávají, že při dosahování úspěchů v inkluzivním prostředí je vždy potřebná spolupráce všech pedagogických pracovníků. Stejně tak pokroky jednotlivých žáků, jejich úspěchy, jsou výsledkem kooperace na poli vzdělávání.

### **Asistent pedagoga ve vztahu k dítěti s poruchou pozornosti**

Asistent pedagoga je jakýmsi *“komunikačním můstkem mezi školou a rodinou”* (Kendíková, 2015, s. 28), stává se významnou podporou ve vzdělávání, ale žákovi může být i přítelem a průvodcem. Asistent pedagoga často pracuje i se žáky, jejichž speciální potřeby na první pohled nejsou vidět. Sem spadají například lidé s poruchou autistického spektra a právě lidé s poruchou pozornosti. Skryté hendikepy však také do značné míry

mohou ovlivňovat průběh vzdělávání nejen samotných jedinců, ale i jejich vrstevníků (Kendíková, 2016). Často také dle Janderkové a kol. (2016) může docházet k záměně jednotlivých poruch, které nejsou zřejmé na první pohled, ale v některých případech mohou mít stejné či podobné projevy. Jde například o poruchu chování a poruchu učení, jež se mohou doplňovat, ale nemusí.

Kendíková (2015) varuje před častým mylným názorem, podle něhož je asistent pedagoga pracující se žákem s poruchou pozornosti potřebný pouze na prvním stupni. Obtíže se mohou v průběhu dospívání zmírnit, také ale naopak mohou při přechodu na druhý stupeň vyvstat významnější potíže, než byly do té doby. Důvodem může být změna prostředí (a stěhování do různých, například odborných, učeben), střídání učitelů v různých hodinách, kteří mají rozmanité požadavky, styly výuky, didaktické metody, obecně jiný přístup k vyučování, ale i například odlišná míra tolerance vůči žákům s poruchou pozornosti.

Janderková a kol. (2016) také přidávají časté chyby, k nimž může docházet při úzké spolupráci s žáky s poruchou pozornosti. Nelze očekávat okamžité dosažení úspěchu, s čímž souvisí i kladení nerealistických, příliš vysokých cílů. Žák by měl vždy rozumět tomu, co dělá, proč je například procvičování konkrétní činnosti důležité. S porozuměním často přichází aktivní spolupráce i vnitřní motivace. Práce v časových limitech obecně není příliš vhodná, pokud je však požadována, žák by měl mít učivo dostatečně procvičené a zvládnuté. V případě žáků s poruchou pozornosti by navíc práce měla být orientována na kvalitu a tedy nikoliv na kvantitu.

#### **1.4. Poradenské služby ve školském poradenském zařízení a ve škole**

Lidé s různými druhy hendikepu a se specifickými potřebami způsobenými například jejich zdravotním či sociálním stavem mohou vyhledat různé druhy podpory či pomoci. V oblasti školství se nejvýznamněji nabízí speciálně pedagogické služby, které poskytují především poradenská zařízení. Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC), na něž se obrací žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechna tato zařízení poskytují nejen základní i odborné informace, ale také lze využít diagnostických služeb, konzultací,

kariérového poradenství (tedy pomoc při volbě budoucího povolání). Dále je s nimi možné spolupracovat při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, zařízení také půjčují speciální pomůcky potřebné při vzdělávání atd. Školská pedagogická zařízení své služby poskytují zdarma, na rozdíl například od mnohých soukromých klinických psychologů (Slowík, 2016).

V posledních letech se systém poradenských služeb ve školství dle Koleje a Zezulkové (2016) soustředil především na vytváření takových podmínek žákům, aby individuální podpora byla systematická a soustředila se nejen na samotného žáka, ale i na jeho rodinu a školu. Nutná je také včasnost a efektivnost podpory, intervenci je třeba zpřístupnit žákům ve všech úrovních školského systému, což začíná již v mateřské škole a končí teprve na vysokoškolském stupni vzdělání. Je také významná snaha podpořit speciální služby psychologů a speciálních pedagogů přímo v běžných školách, ale také různé druhy poradenských služeb musí spolupracovat mezi sebou.

Kromě pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center pomoc při zvládnutí poruch pozornosti dle Janderkové a kol. (2016) nabízejí zdravotnická zařízení, střediska výchovné péče, EEG-centra, poradny pro rodinu a mezilidské vztahy. Pedagogicko-psychologická poradna se soustředí na poskytování speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou sféru, což je také pomoc a podpora při výchově a vzdělávání žáků, obvykle od 6 let věku dítěte, tedy od začátku povinné školní docházky. Poradnu je ovšem možné navštívit i před zápisem do první třídy, či naopak lze vyhledat zde podporu kdykoliv v průběhu školní docházky na základní i střední škole. Tato pomoc je dostupná ve dvou možnostech. V prvním případě jde o ambulantní zásah (například vyšetření) přímo na adrese pracoviště, ve druhém případě může docházet k podpoře přímo ve školních prostorech v rámci konkrétního obvodu. Rodiče (zákonní zástupci) si mohou zvolit, jakou poradnu se svým dítětem chtějí navštívit.

Mezi základní odborné služby poradny patří zjištění školní zralosti, tedy připravenosti žáka na povinnou školní docházku. Zákonným zástupcům i škole jsou doporučovány návrhy podpůrných opatření, které jsou dále konkrétně specifikovány. Poradna spolupracuje i při přijímání žáků do škol, u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami provádí psychologická nebo speciálně pedagogická vyšetření. Dále je její náplní práce zjišťovat konkrétní speciální potřeby žáků, kdy na základě vyšetření vypracovává

odborné posudky, z nichž vychází právě podpůrná opatření pro školy. Podstatné je i vydávání dokumentů, které upravují podmínky pro přijímací zkoušky na střední školy, a posudků, jejichž účelem je uzpůsobit podmínky pro konání maturitní zkoušky. Poradenské služby nejsou poskytovány jen žákům se SVP a jejich rodině, ale i žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti či žákům aktuálně ohroženým nepodnětným sociálním prostředím, jejich zákonným zástupcům, pedagogům a asistentům pedagoga, případně dalším pedagogickým pracovníkům. Škola v poradnách nalézá metodickou podporu, dále společně zajišťují prevenci sociálně patologických jevů a s tím spojené programy preventivních opatření, ale i koordinaci školních metodiků prevence (Kendíková, 2015).

Speciálně pedagogická centra (SPC) se zaměřují na systematické speciálně pedagogické, psychologické a psychoterapeutické služby. Vždy je snaha o komplexní charakter, kdy jsou podporováni žáci se SVP v běžných školách. Klíčovou pozici zde zastává speciální pedagog, kdy se soustředí na průběžnou úpravu edukačního prostředí žáka, na jeho monitoring a opakované vyhodnocování školních pokroků. Přímo spolupracuje se školou a rodinou, kdy souběžně provádí speciálně pedagogickou diagnostiku, reedukační a kompenzační aktivity, zpracovává a vyhodnocuje IVP, podporuje i pedagogy v inkluzivních školách či žáky ve kmenových třídách.

Středisko výchovné péče (SVP) je také zařazeno mezi pedagogicko-psychologické poradenské služby, kdy spolupracuje se školami, PPP, SPC, středisky sociální prevence, referáty sociálních věcí a s dalšími odbornými institucemi a jejich zástupci. Soustředí se na poskytování okamžité pomoci, podpory, rady, nabízí systematickou péči, a to všem žákům, u nichž je zachycen první signál významných výchovných problémů. Činnosti SVP jsou tedy charakteru diagnostického, poradenského, výchovného, vzdělávacího a psychoterapeutického (Bartoňová a kol., 2016).

### **Poradenská zařízení ve vztahu k žákům s poruchou pozornosti**

Školská poradenská zařízení (tedy PPP či SPC) své služby zaměřují obvykle nejbliže na školní docházku a řešení potíží ve školním prostředí. V případě žáka s poruchou pozornosti je však vhodné navázat bližší spolupráci i se zákonnými zástupci, kdy pak

jednotný přístup učitele i rodiče vede k rychlejším pokrokům a celkově lepším výsledkům.

Tato pracoviště také vydávají potřebné dokumenty, které upravují vzdělávání žáků s ADHD a ADD. Na základě odborného posudku se konkrétní záležitosti řeší s ředitelem školy. Obvykle jde o posudek ovlivňující odklad povinné školní docházky či doporučení zařazení dítěte do přípravné třídy, lze ovlivňovat předčasný nástup ke školní docházce, upravují se podmínky organizace přijímacích zkoušek, stejně tak jako je možné uzpůsobit podmínky pro konání maturitní či jiné závěrečné zkoušky. Podstatné pro školy jsou i doporučení, jaká podpůrná opatření je třeba žákovi s poruchou pozornosti ve vzdělávání zajistit, případně se z doporučení vychází i při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (Kendíková, 2015).

U poruchy pozornosti stejně jako u jiných (zdravotních) znevýhodnění je ideální, když se se žákem začíná pracovat se nejdříve. Dostupná podpora je tak neefektivnější a i sám žák se s poruchou může snáze vyrovnat, ví, jak se svými problémy pracovat. Poradenské zařízení se snaží také o dostatečnou osvětu, kdy si nejen rodina žáka, ale i jeho pedagogové a spolužáci musí uvědomit, že žák se v hodině rušivě neprojeví proto, že je nevychovaný či drzý. Porozumění ADHD a ADD a jejich symptomům je základem pro funkční spolupráci všech činitelů podílejících se na vzdělávání žáků s poruchou pozornosti (Hamilton, Astramovich, online, 2021-01-12).

## **1.5. Komunikace mezi školou a rodinou**

Jedním z klíčových faktorů ovlivňujících úspěšný průběh vzdělávání je rodina začleněného dítěte, konkrétně jeho rodiče. Toto tvrzení se týká všech žáků bez rozdílu, protože každý jedinec je významně formován a ovlivňován prostředím, kde vyrůstá, a nejbližšími lidmi, tedy rodinou. Je téměř jisté, že rodina s dítětem s nějakým druhem hendikepu je v jiné situaci, než jiné rodiny, neboť právě hendikep může specificky celou vzdělávací činnost ovlivňovat (Šmelová a kol., 2017). Podstatné je však uvědomění rodiny i jejich dítěte, které pak může vést ke snaze i ve vzdělávání dosahovat co nejvyšších možných výsledků.

Janderková a kol. (2016) varují, že to tak nemusí platit ve všech případech. Obtíže žáka výrazněji vyvstanou ve školním prostředí, kde jsou postupně i zvyšovány nároky na vzdělávání a tím pádem i na žáky. Pedagog, obvykle třídní učitel, který své svěřence zná nejlépe, může správně diagnostikovat poruchu pozornosti. Své podezření následně sdělí zákonným zástupcům, kteří se rozhodují, zda vyhledat odbornou pomoc a s žákem navštívit speciálně pedagogické zařízení. Pokud tuto formu pomoci a podpory vyhledají, žáci jsou registrováni poradenskými pracovníky, ale i tak není zcela jistý pokrok. V některých případech je například nutné, aby se rodiče svým potomkům věnovali každodenně, cvičili s nimi a věnovali se jim podle potřeby, nárazová cvičení nepřinášejí valný efekt. Je tak jasně dáno, že úspěch poradenských služeb je výrazně závislý i na ochotě rodičů spolupracovat a otevřeně komunikovat.

## 2. Poruchy pozornosti

Projevy chování (obvykle spojené s hyperaktivitou), které se vyznačovaly nepozorností, nesoustředěností, impulzivitou, neklidem a zvýšenou živostí se začaly významněji řešit v padesátých letech 20. století. S prvními zmínkami o této poruše přišel britský lékař George Still v roce 1902, který zdokumentoval chování jedince s dnešní diagnostikou ADHD, ač původně se jednalo o *“děti s poruchami mravní kontroly”* (Ptáček, Ptáčková, 2018, s. 13), které měly slabou sebekontrolu, naopak se jevily přehnaně aktivní a netrpělivé.

Ve čtyřicátých a padesátých letech tyto projevy chování byly popisovány jako LDE (lehká dětská encefalopatie), později pak jako MMD (malé mozkové dysfunkce), až se přešlo k označení LMD (lehké mozkové dysfunkce). Tyto potíže v chování se řešily především u dětí, předpokládalo se, že v pozdějším věku vymizí a není třeba se jimi dále zabírat. LMD se dále dělilo na dva typy, kdy se první typ týkal dětí nesoustředěných, neklidných a hyperaktivních, druhý typ pak pomalých, nestačících vrstevníků, nepozorných a těžkopádných, což se označovalo jako hypoaktivita. Teprve počátkem osmdesátých let se začínalo hovořit o přetrvávání potíží u dospívajících i dospělých. V současnosti syndrom bývá zahrnován pod specifické (vývojové) poruchy chování (SPCH či SVPCH) a je mu věnována patřičná pozornost (Závěrková, 2018). Také se nyní doporučuje vycházet pouze z dílčích symptomů poruch, kterými se jedinci projevují. Užívají se tak termíny ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) a ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity). *“Obecně lze říci, že koncept diagnózy ADHD vychází ze symptomatologického hlediska, zatímco používaný termín LMD zdůrazňuje hledisko etiologické a odkazuje na drobné mozkové poškození”* (Michalová, Pešatová, 2011, s. 43). Podle Slowíka (2016) může docházet k představě, že člověk s poruchou pozornosti má jakési poškození mozkových buněk (alespoň to evokují starší názvy této poruchy), problém je však v narušeném přenosu vzruchů a informací.

Diagnóza porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder ) lze definovat jako porucha aktivační úrovně dítěte, což je charakteristické krátkým rozpětím pozornosti a zvýšenou rozptýleností. Až extrémní hyperaktivita je doplněna impulzivitou, střídáním nálad či agresivitou. Jde o vývojovou poruchu, která se často projevuje v raném dětství, přidružené potíže jsou chronické. Porucha pozornosti bez



hyperaktivity (ADD, Attention Deficit Disorder) se vyznačuje sníženou aktivitou jedince. Uvedený popis (změna názvu) klade důraz na diagnostiku v domácím i školním prostředí, kde se blíže pracuje s projevy diagnózy, etiologické hledisko už není v názvu zohledněno (Michalová, 2002).

Zajímavým zjištěním je, že se nadměrná impulzivita a hyperaktivita projevuje přibližně třikrát až pětkrát více u chlapců než u děvčat. Právě chlapci na sebe rádi poutají pozornost a poruchy chování jsou tak u nich snáze rozpoznatelné a diagnostikovatelné, důležité je však potíže spojené s poruchou pozornosti řešit a neoznačovat děti za “nevychované” a “nadměrně zlobivé”. Tato kritika projevů nekázně obvykle plyne z nedostatečné obezřetnosti s tímto syndromem. Podle Jucovičové a Žáčkové (2007, s. 18) je velmi podstatné *“snažit se rozlišit, za co dítě ve svých projevech může, a tudíž si zaslouží potrestání, a za co naopak nemůže a trestání je zbytečné - vede jen ke sníženému sebevědomí.”*

V tomto kontextu Hinshaw (2014) přichází s pozoruhodným zjištěním, kde upozorňuje na stále vzrůstající počet chlapců s diagnózou ADHD, kteří navíc v čím dál větším měřítku potřebují medikaci. Tento fakt, který se týká celosvětové populace, je ovlivněn novými poznatky na poli medicíny, ale také se mění výchovné styly rodin, nároky společnosti (například školního prostředí), která je čím dál více nastavena na výkon jedince.

Zatímco tedy chlapci mají častěji diagnostikováno ADHD, tak dívky naopak ADD, kdy jsou pak celkově pomalejší, mohou pak být vnímány jako “hloupé”. Tento fakt studovali dětské psychologové Douglas Gentile, Angeline Khoo, Edward Swing a Choon Guan Lim v Singapuru, kteří objevili zajímavou souvislost mezi problémy s pozorností, s impulzivitou a hraním počítačových her. Časová investice do virtuálních světů a postupná závislost na hrách u chlapců výrazně zvyšuje jejich potíže s pozorností i s impulzivitou, které se stupňují. Závěrem studie tak mimo jiné je, že i prostředí se významně podílí na projevech symptomů poruchy pozornosti, kdy je vhodné omezovat čas strávený nad hrami. Souvisí s tím i jiná problematika, kdy intenzita akce a obecně rozmanitost videoher způsobuje, že chlapcům okolní svět (a také škola) přijde nudná a nezáživná, nemají pak žádnou motivaci se v této oblasti zlepšovat. Oproti tomu dívky obecně nemají tendence se ve virtuální realitě takto uzavírat a nejsou tolik ohrožené riziky této “počítačové” závislosti (Zimbardo, Coulombová, 2017).

Obecně poruchy chování přibližuje Americká klasifikace nemocí (DSM IV), která uvádí pojem ADHD. Evropa vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10), kde jsou poruchy chování definovány jako 1. porucha aktivity a pozornosti (kód F 90.0) a 2. hyperkinetická porucha chování (F 90.1). Oba typy jsou řazeny pod tzv. hyperkinetické poruchy (F 90), z prostředí Spojených států Amerických se však postupně i do českého prostředí převzal název ADHD (Kendíková, 2015).

Dle Reimann-Höhn (2018) dosud nejsou jasně stanovené meze mezi chováním jedince s poruchou pozornosti, jako je právě ADHD a ADD, a jedince bez této poruchy. Žádný odborník dosud jasně nestanovil přesné hranice, a z toho důvodu se při diagnostice vychází z oněch třech významných příznaků (nepozornost, impulzivita, hyperaktivita) a obecných typických projevů. Hyperkinetická porucha se řadí k psychiatrickým poruchám, přesnou diagnostiku tak provádí psychiatr (Masopust a kol., 2014).

V současnosti odborníci rozdělují poruchy chování na čtyři druhy:

1. kombinované ADHD a ADD, kde jsou zastoupeny všechny složky projevů,
2. převážně nepozorný typ, kde nepozornost nejvýrazněji ovlivňuje osobnost dítěte,
3. hyperaktivní impulzivní typ,
4. reziduální typ, znatelný u dospívajících a dospělých ve chvíli, kdy se už tak zdatně neprojevují všechny příznaky poruchy chování.

Je třeba si uvědomit, že příznaky se u všech typů poruch mohou lišit, a to projevy a jejich intenzitou. ADHD i ADD se mohou projevovat naprosto rozdílně, není tedy ani snadné je od sebe rychle a jednoduše odlišit. Také nelze diagnostikovat dítě na první pohled, neboť tuto poruchu může mít uzavřený, tichý a přemýšlivý student, milovník počítačů, ale i například veselý, hlučný, společenský sportovec. Každý jedinec by se však především měl naučit žít sám se sebou, ideální je symptomy poruchy přijmout a pozitivně využívat, díky čemuž pak nebývají nutné terapie či dokonce užívání léků. V případě, že se tak ale nedaří a projevy mají negativní vliv na osobnost člověka s poruchou pozornosti, odborná pomoc může do velké míry zlepšit kvalitu života (Reimann-Höhn, 2018).

## 2.1. ADHD

Definice ADHD vychází z anglického názvu neurovývojové poruchy Attention Deficit Hyperactivity Disorder, což se v češtině překládá jako porucha pozornosti s hyperaktivitou. Případně je možné narazit na název hyperkinetická porucha. V obou případech se ovšem jedná o neurovývojovou poruchu, která je charakteristická svými projevy. Jde zejména o impulzivitu, hyperaktivitu, poruchu pozornosti. Za vznik ADHD je považována odchylka funkce centrální nervové soustavy a projevy spojené s touto diagnózou se tak vyskytují u jedince od raného věku (Kendíková, 2019).

Dle Kendíkové (2019) se porucha pozornosti s hyperaktivitou rozlišuje na základě příznaků na tři druhy. První typ je **převážně nepozorný**, druhý typ je **převážně hyperaktivní-impulzivní**, třetí pak **kombinovaný**. Tyto příznaky a projevy mohou jedince významně ovlivňovat i ve školním prostředí, kdy se v průběhu vzdělávacího procesu mohou objevit potíže v úspěšnosti. Důvodem je fakt, že pro žáka s ADHD je náročné, mnohdy prakticky nesplnitelné přizpůsobit se požadavkům, které má škola. Po žákovi se vyžaduje ukázněnost, sebeovládání, vypracovávání úkolů dle instrukcí a zadání, podávání výkonů na vyžádání. Problémy s dodržováním těchto univerzálních pravidel se můžou projevovat i potížemi s učením či začleněním do třídního kolektivu. V prvním případě žáci často nejsou schopni podat takový výkon, jaký by odpovídal jejich skutečnému intelektu či vědomostem. V druhém případě nebývají příliš oblíbeni, protože mají tendenci se neustále nějak pohybovat, vstávat ze svého místa, chodit po třídě, točit se na židli, vyrušují v hodinách hlasitými projevy a poutáním pozornosti učitele i žáků na svoji osobu.

Roztěkanost a těžko předvídatelné chování dítěte s ADHD komplikuje i výchovu, neboť dítě často reaguje jinak, než rodiče předpokládají. Je však prokázáno, že na rozsah potíží se ve velké míře podepisuje právě i styl výchovy a prostředí, v němž jedinec vyrůstá. Toto zjištění si v ničem neodporuje s genetickými defekty, neboť funkce genu je podmíněna i působením vnějších podmínek (Wolfdieter, 2013).

ADHD může být rozlišováno dle třech základních přístupů a vytváří tak dílčí subtypy. První se zaměřuje na míru hyperaktivity, kdy se porucha pozornosti a přístup k ní odvíjí od přítomnosti (a intenzity) hyperaktivního chování. Tento přístup vychází především z anglo-americké odborné literatury. Druhý typ se určuje podle míry agresivity, která se

u ADHD buď může projevat, nebo nemusí. Třetím druhem jsou internalizující symptomy, což jsou doprovodné projevy jako úzkosti, deprese aj.

Ze zkušenosti rodičů a pedagogů vyplývají další charakteristické znaky související především s typem poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Jde o neschopnost soustředit se na činnosti či učení, neposlušnost a problémy vůbec se samotným zahájením nějakého úkolu, což souvisí se špatnou schopností reagovat na slyšené pokyny (například si děti pokyn musí samy přeříkat, aby mu porozuměly a nezapomněly jej). Neschopnost systematické organizovanosti má za následek ztracení věcí a celkovou nepořádnost. Také ztrácejí motivaci, jsou málo vytrvalé i ve věcech, pro něž se z počátku nadchly. Chybují z nepozornosti a ve zvýšené míře se urážejí (obvykle z důvodu vlastní nepřiměřené reakce na kritiku). Problematická je i časová orientace, kdy hůře odhadují čas, trpí nedočkavostí a činnosti vykonávají s nepřiměřeným výkonem, kdy nejsou schopny korigovat výdej vlastní energie. Rychleji se tak unaví. Děti se špatně přizpůsobují novým situacím, potřebují delší časový úsek na zklidnění a počátek nové aktivity. Často riskují, neboť nedomýšlí důsledek svých činů, s čímž souvisí úrazy. Problematický se jeví i návrat k dříve rozdělaným úkolům a povinnostem, od nichž byly vyrušeny.

Na základě všech výše uvedených symptomů a jejich hloubky se rozlišuje mírný typ ADHD, střední a vážný typ (Michalová, Pešatová, 2011).

## **2.2. ADD**

ADD čili Attention Deficit Disorder je druhým typem poruchy pozornosti, který je částečně ADHD podobný, ale zároveň se svými projevy liší. Rozdíl je především v tom, že jedinci s ADD neprojevují hyperaktivitu, ale spíše její opak. To v praxi znamená, že jsou spíše hypoaktivní, celkově pomalí a pasivní. Na první pohled laikům mohou připadat líní a hloupí, což samo o sobě může způsobovat potíže ve vzdělávání, ale i v osobním životě. Možné přidružené potíže jsou často psychické problémy různého charakteru, jde o deprese a úzkosti či neurózy různě kolísavé intenzity (Kendíková, 2019).

Michalová a Pešatová (2011) upozorňují na četnost problémů v oblasti pozornosti a také v percepčně motorických schopnostech. Impulzivita není tak zřejmá, mnohem významnější je problém poruchy efektivní distribuce pozornosti při mentální činnosti

různého charakteru (dítě se neumí dostatečně soustředit na konkrétní podnět), pak je výrazné i velmi pomalé tempo při práci i v osobní sféře. Ve svém okolí tyto děti mohou splývat, stávají se nevýraznými, neboť obvykle nevyrušují.

ADD má své charakteristické projevy, které se mírně liší od projevů ADHD. Patří sem především potíže se samostatnou prací, kdy je výkon dítěte zcela nevyrovnaný. Při úkolech, ale i hrách, se nedaří udržet pozornost. Podrobnosti se dítěti zdají nedůležité, z toho důvodu pracuje ledabyle, často chybuje, dělá více věcí dohromady. Často také dochází k rychlým, ale nesprávným závěrům, neposlouchá instrukce, neumí si zorganizovat věci a práci (nejen školní), zapomíná, vyhýbá se mentálním činnostem jakéhokoliv charakteru, ale často na jiné vnější podněty reaguje téměř okamžitě.

Jucovičová a Žáková (2007) k hlavním charakteristikám žáků s ADD přidávají těžkopádnost, utlumenou činnost do takové míry, že se dá hovořit až o apatii (například k zadané školní práci).

### **2.3. Typické projevy poruchy pozornosti**

Prvním nejvýznamnějším typickým projevem u jedince s ADHD je nepozornost. Ta se podle Reimann-Höhn (2018) projevuje zcela ve všech oblastech života a v případě dospívajícího má nejvýznamněji negativní dopad na školní výsledky, na učení a celé studium. Příkladem je přehlížení detailů, kdy z nepozornosti vznikají mnohé chyby, které si pak sami žáci nejsou schopni opravit. Nedokáží se soustředit delší časový úsek, začnou mnohé úkoly a projekty, ale nevydrží u nich dostatečně dlouho, aby je dokončili. I jen s nasloucháním mohou být problémy. Náročné je plánování projektů, kdy jim nejde plán realizovat. Jelikož si sami jedinci s ADHD v průběhu dospívání své potíže uvědomují, bývá častá snaha vyvarovat se všem úkolům podobného charakteru, stahují se do pozadí z obavy před neúspěchem. Častá zapomnětlivost také bývá problém, protože nejenže si nepamatují domácí úkoly, data písemných prací aj., ale i ztrácí věci či je zapomínají do vyučovací hodiny přinést. Velkým lákadlem jsou pro ně nové podněty přebírané z okolí a to vede ke ztrátě pozornosti, přerušení práce, chybí zájem a snaha dokončit původní záměr.

Druhý projev, hyperaktivita, se ze všech příznaků projevuje nejnápadněji, jelikož neposedné dítě působí na své okolí nejvýrazněji a rodičům ztěžuje život, zejména v průběhu svého dětství. Celá rodina se tak může stranit společenského života, neboť se obává, že jejich potomek způsobí ve společnosti nepříjemnosti. Počáteční vnější neklid dětí se ale časem mění a v pozdějším věku se stává jakousi vnitřní nervozitou. Mezi nejtypičtější projevy hyperaktivního chování patří vrtění a kroucení, dítě není schopno chvíli postát či v klidu sedět. Na denním pořádku jsou výskoky a pobíhání, ke kterému dochází i u jinak sedavé práce. Děti rády běhají a vylézají do výšek, nejen venku, obvykle si nehrají příliš tiše, naopak rády hlučí, jsou značně upovídané a celkově jsou neustále v pohybu, takže se zdá, že je nelze unavit (Reimann-Höhn, 2018).

Kvůli impulzivitě jsou podle Michalové a Pešatové (2011) děti někdy vylučovány z kolektivů a širšího sociálního prostředí. Důvodem je, že skutečně jednají velmi impulzivně i ve vztahu ke komunikaci, kdy bez rozmyslu pronášejí věci, které jejich okolí zraňuje. To se projevuje i ve školním prostředí, kde vyrušují, protože se nedokáží dostatečně ovládnout. Za jasné znaky impulzivity je považováno skákání ostatním do řeči či mluvení současně s nimi, ignorace pořadí (nevydrží čekat na okamžik, kdy teprve mohou promluvit), vykřikování a zodpovídání dotazů, které ještě nebyly celé položené. Míra projevů (jejich intenzita) se obvykle liší i v průběhu dospívání. Může nepravidelně a nerovnoměrně kolísat, takže se nedá odhadnout, jak přesně bude dítě v konkrétním okamžiku reagovat, jakou bude mít náladu. Z tohoto důvodu dochází k časté kritice dítěte, jelikož jeho rodiče mívají pocit, že jim jejich potomek dělá jisté věci naschvál. Panuje však názor, že jde o psychosociální hendikep, na což je potřeba brát stále ohledy (Michalová, Pešatová, 2011).

Poruchy pozornosti jsou také spojené s častými výkyvy nálad, děti jsou emočně labilní a tato citová nestálost se projevuje rychlými přechody od pláče ke smíchu a zase naopak. Náladovost může být dána i klimatickými podmínkami, neboť děti jsou schopné reagovat na výkyvy atmosférického tlaku. Každopádně je třeba s nevypočitatelnými citovými výlevy počítat, neboť často nemají zjevnou vnější příčinu.

Dále se projevují také časté výkyvy ve výkonnostní oblasti, kdy se jim jednou stejný úkol daří výborně, jindy však zcela vůbec. Je to dáno kolísavou schopností koncentrace pozornosti, ale i zvýšenou afektivitou a častou unavitelností. Afekty se mohou projevovat agresí, ale i přímým ohrožováním sebe či svého okolí, kdy je nutný zásah dospělé osoby

a ideální je i odvedení pozornosti dítěte k zcela jinému podnětu (Jucovičová, Žáčková, 2007).

Porucha opozičního vzdoru (OP, z anglického *Oppositional defiant disorder*, ODD) bývá zjištěna u dětí s ADHD přibližně ve 40 % případů. Děti s tímto přidruženým projevem potíží bývají v anglické literatuře označeny jako *No-children*, kdy se jejich chování specificky značně vymezuje vůči všem autoritám. Dospělé nechtějí uznávat, dítě vzdoruje a záměrně porušuje zavedená pravidla, ve zvýšené míře se hádá.

Dalšími přidruženými potížemi jsou u dětí s ADHD a ADD emocionální poruchy a tiky, tedy nekontrolovatelné pohyby různých částí těla (Reimann-Höhn, 2018). Také přidruženou obtíž, pojící se často k poruchám pozornosti, může být specifická porucha učení (SPU), známá jako "dys- porucha". Dyslexie komplikuje pokroky ve čtení, dysgrafie se projevuje potížemi v převodu slyšeného do psané podoby, dyskalkulie se vyznačuje obtížemi s logickým myšlením a matematickými úkony, dysortografie pak komplikuje používání gramatických pravidel (Goetz, Uhlíková, 2020). Odborníci se v posledních letech snaží zjistit, jaký je vztah mezi poruchami pozornosti a specifickými poruchami učení. Obvykle se však obě poruchy prezentují jako na sobě nezávislé. Uvádějí se i některé projevy, které jsou pro obě poruchy specifické a do značné míry ovlivňují žáka i ve školním prostředí. Jde o obtíže s pozorností spojenými s nedostatečnou motivací, problémy při písemných projevech z důvodu nedostatečného soustředění. Dále jsou pro tyto žáky obtížné časově náročné úkoly, sami vnímají své potíže, ale nerozumí jim, často se cítí zničené a nedostatečně sebevědomé (Janderková a kol., 2016).

Ptáček a Ptáčková (2018) upozorňují, že se projevy chování související s poruchou pozornosti mění i v závislosti na věku dítěte. Ve školním věku, kdy je žák konfrontován se školními povinnostmi a musí se přizpůsobovat novému režimu, se nejvýrazněji projevují kognitivní dysfunkce. Nesoustředěnost a nepozornost vedou k neúspěšnosti (navzdory dobrému intelektu žáka), což se dále projevuje podrážděním až agresivitou jedince, případně i sníženým sebehodnocením. Z těchto důvodů se často porucha pozornosti začíná řešit až v průběhu docházky žáka na první stupeň.

## **Léčba a terapie ve vztahu k projevům ve školním prostředí**

Reimann-Höhn (2018) tvrdí, že je třeba smířit se se současnými vědeckými poznatky, podle nichž je porucha pozornosti nevléčitelná. U přibližně třetiny postižených projevy v průběhu dospívání (v pubertě či později) mizí, či alespoň ustupují do pozadí. V případě, že se tomu tak nestane, je dobré si vytvořit strategie, jak nejen poruchu zvládnout, ale jak s ní bezproblémově vycházet v každodenním životě, ve škole a později v rámci svého povolání. Mohou pomoci různé behaviorální terapie, které se hodí do školní a pracovní oblasti, neboť se lze naučit, jak si čas organizovat, ale i například jak zlepšit soukromou i profesní komunikaci. Tzv. samoindukční trénink učí klienty ovládat své impulzivní chování, skupinově nebo individuálně se dá nacvičit způsob, jak zkvalitňovat všední dny - to se opět pozitivně promítá do všech sfér života jedince. Prospěšná může být i medikace.

Psychoterapie, kam spadá speciální sociální nácvik, terapie individuální i skupinová a behaviorální terapie, se zaměřuje zejména na posílení vzájemné spolupráce, odstraňování komunikačních bariér, posilování sebevědomí žáka a obecně zvládnutí projevů poruchy pozornosti (například nepřiměřeného vzteku a agrese apod.). S uvedenou metodou vždy úzce souvisí i vhodně nastavený systémový režim, který se soustředí na jasně daná pravidla v rodině a ve škole, které pomáhají žákovi v organizaci času, pochopení povinností, motivaci, ale i v adaptačních dovednostech. Tato terapie se soustředí především na nácvik požadovaného chování v určitém prostředí a na zvládnutí projevů poruchy pozornosti. Její účinnost je zcela nesporná.

Psychofarmakologie je považována za jednu z nejúspěšnějších metod, kombinace možných léků a psychologické podpory. Provedené studie jasně dokazují, že stimulace pozitivně ovlivňuje projevy ADHD. K farmakologické léčbě lze však přistoupit až na základě řádného vyšetření žáka (což zahrnuje psychologické testy, neurologické a jiné laboratorní výsledky, součástí je rozhovor se žákem, jeho rodiči, spolupracuje nejen škola, ale i poradenské centrum).

Ze zklidňujících technik dosahují nejlepších výsledků muzikoterapie a arteterapie, případně se využívají techniky dramaterapie (Reimann-Höhn, 2018).



Podle Wolfdieter (2013) je podstatné si uvědomit, že léčba dítěte s ADHD za účelem utlumení jeho negativních projevů není vždy nutná. Je potřeba ve všech případech zcela individuálně vyhodnocovat, kdy je podávání léků vhodné. V některých případech jsou žádoucí, je pak možné zahájit jinou práci, případně trénink, s dítětem. Mnohdy se s medikamenty začne, ale po čase je možné jejich užívání přerušit.

Na léky podávané žákům s poruchou pozornosti se soustředil profesor John Gabrieli z McGovernova institutu pro výzkum mozku. Lék skutečně zlepšuje soustředění, s tím se zvyšuje školní výkon, žák dostává dobré známky a dokonce se zlepšuje i jeho chování, dá se s ním také mnohem lépe jednat. Medikace žáků s poruchou pozornosti může být zcela klíčová, pomáhá zvládat nároky školy, ale i zlepšuje schopnost sociálního uplatnění, čímž předchází dalším problémům, jako je vyloučení z kolektivu, osamocení, deprese, frustrace z neúspěchu aj. Navíc včasná léčba může předcházet i potížím v dospělosti, kdy neléčení lidé s ADHD mají vyšší sklony k antisociálním poruchám osobnosti, obecně problémům v sociálních vztazích, ale také k závislosti na návykových látkách (Zimbardo, Coulombová, 2017).

Ptáček a Ptáčková (2018) upřednostňují léčbu ADHD zaměřenou na směry farmakologického přístupu, behaviorálního (čili psychologického) přístupu a v ideálním případě jejich kombinaci.

Další variantou léčby, která se soustředí na jednotlivé symptomy, jsou antidepressiva. Je vhodné podávat je těm jedincům, u nichž porucha pozornosti vede k dlouhodobějším depresivním stavům. U dětí ovšem antidepressiva mají výrazné vedlejší účinky, jako je zvýšení krevního tlaku aj.

Na základě provedených výzkumů (u žáků s poruchou pozornosti: i u žáků bez ADHD a ADD) se však nedoporučuje dlouhodobá medikace, neboť může dojít k trvalým změnám osobnosti, kdy se z dobrodružných a aktivních dětí stávají leniví a dlouhodobě unavení dospívající a dospělí. V některých případech pak i tito dospělí ztrácejí motivaci do života a stávají se zcela apatickými. Navíc hrozí, že si žáci začnou myslet, že zázračná pilulka vyřeší jejich problémy (Zimbardo, Coulombová, 2017).

Jucovičová a Žáčková (2007) navíc přidávají, že projevy poruchy pozornosti často mohou ovlivnit i zásady správného stravování a dostatečný pitný režim. Dostatek tekutin (tedy alespoň 2 litry denně) přispívají ke zklidnění dítěte, což se může kladně odrazit i ve školním prostředí, kdy děti mají dostatečný přísun tekutin v průběhu celého dopoledne.

Jako zcela nevhodné se jeví sladké limonády, které dětem dodávají cukr a hyperaktivní chování tak spíše podněcují, naopak se doporučuje čistá voda nebo bylinkové čaje (například meduňka je vysloveně zklidňující). Ve stravování je vhodné uplatňovat především zásady zdravé výživy, neopomenout dostatek ovoce, zeleniny, mléčných výrobků, luštěnin a bílého masa. Jako doplněn stravy lze dokoupit vitamíny B, Pyrodoxin. Mnohdy si rodiče dítěte s diagnostikovanou poruchou pozornosti nejsou jisti, jak k léčbě svého potomka přistupovat, jak zmírnit projevy symptomů nejen v domácím prostředí, ale i ve školním. Cheryl (2014) popisuje metodu FIRST, která slouží právě k tomu, aby dětem do jejich životů přinesla řád, se kterým se pak postupně dostávají i výsledky. Autorka v rámci svých výzkumů zjistila, že dítě s poruchou pozornosti je schopné pravidla dodržovat, a to poměrně snadno, pokud v jejich režimu nechybí zábava, jasná a pevná pravidla, kterým rozumějí a o něž se mohou opřít, individuální přístup, důslednost a to vše podané velmi jednoduše a s ohledem na hospodaření času. Metoda FIRST (česky “první”) vychází z pěti zásad a jejich anglického pojmenování (v názvu se vždy užívá prvního písmene slova). Jde o Fun, Individualism, Rules, Simplicity, Time management, tedy zábava, individualita, pravidla, jednoduchost a hospodaření s časem. Organizovaná činnost by tedy měla mít vždy nějaký zábavný prvek, který motivuje dítě k práci. Může se jednat i o odměnu, vždy záleží na konkrétním úhlu pohledu. Zábava ovšem musí vyžadovat i pevnost, což není tvrdost, ale jakási řád, činnost nekončící chaosem. Samotné organizační postupy je třeba připravit dítěti na míru, dítě chce být oceněno jako jednotlivec a samostatná jedinečná osobnost. Ideální je využívat tvůrčí stránky dětí, reagovat na jejich zájmy, najít to, v čem jsou dobří, což ušetří oběma stranám energii, čas i námahu. Zábava a individualismus musí být vyváženy pravidly a určitou rutinou. Pravidla nemají za cíl omezovat, ale naopak dítě ochraňují, poskytují bezpečí a vymezují prostor, v němž dítě může zkoušet nové věci. Jednoduchost a konkrétnost je u pravidel zcela na místě, vhodné je vyjadřovat se stručně s užitím základních výrazů. Pro děti je často náročný přechod od jedné aktivity ke druhé. V okamžiku, kdy dítě přejímá většinu organizačních nástrojů metody FIRST za své, je možné postoupit k jednotlivým organizačním schopnostem ve školním prostředí.

## 2.4. Žák s poruchou pozornosti ve školním prostředí

Žák s poruchou pozornosti patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a to nejen podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.), ale i podle vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška určuje, jaký nárok na podporu žák má, zařazuje jej do určitého stupně podpůrného opatření.

Kendíková (2019) upozorňuje, že před samotnou školní docházkou je u dětí s poruchou pozornosti potřeba dbát na dostatečnou úroveň školní zralosti. Jde tedy o připravenost dítěte nejen na úrovni fyzické, ale i psychické. Žák musí být schopen vyrovnat se s určitými změnami ve svém životě, se změnou prostředí a přítomností různých (i cizích) lidí. Činnosti se náhle stávají mnohem organizovanější, ve škole platí (často nový) řád a disciplína, kterým je třeba se do určité míry podřídit. Učení doma i ve škole, vypracovávání úkolů a plnění povinností do jisté míry nahrazuje zábavu, na kterou před povinnou školní docházkou bylo mnohem více času.

Základní oblasti školní zralosti jsou motorický vývoj, kam patří především fyzická zdatnost žáka, koordinace pohybů, posuzuje se i jemná a hrubá motorika nejen při práci, ale i v průběhu samoobsluhy. Ve vývoji řeči je podstatné, aby žák měl dostatečnou slovní zásobu, aby rozuměl a sám plyně mluvil a artikuloval. V rámci kognitivních vývojových poznávacích procesů je žák na začátku školní docházky schopen udržet alespoň 15-20 minut pozornost, je schopen analytického myšlení a dosahuje určitého stupně vnímání i představivosti. Podstatná je také paměť a orientace v čase i v prostoru. Dále se zohledňuje sociální oblast, neboť žák by měl projevovat určitý zájem o své vrstevníky, chuť navazovat nová přátelství. I mezi spolužáky by měl žák být schopen dodržovat stanovená pravidla chování, kterými se řídí a při jejichž porušení nese zodpovědně následky. Emocionální vývoj ovlivňuje všechny výše zmíněné oblasti, žák je schopen se ovládat, respektovat pravidla i názory ostatních. Pokud by žák ve školním prostředí nebyl dostatečně zralý, hrozí, že bude pod neustálou psychickou zátěží dlouhodobě stresován, což může vést k vyčerpání a až k zvýšené nemocnosti.

Podle Závěrkové (2018) je podstatné si uvědomit, že cílem podpory žáka ve vyučování není nadhodnocování výkonu, ale snaha nalézt jeho skutečné schopnosti, stavět na jeho vědomostech a dovednostech, posouvat limity a ocenit osobní kvality.

Před začátkem povinné školní docházky zákonní zástupci mohou výběr konkrétní školy dobře zvážit. Může se jednat o školu soukromou nebo státní, běžnou nebo alternativní. Goetz a Uhlíková (2009) upozorňují, že většina rodičů obvykle volí z běžných dostupných variant v místě bydliště žáka, někdy lze ale ovlivnit, kdo v konkrétní třídě bude učit. Rodiče se tak mohou informovat u ředitele, zda například některý pedagog nemá se žáky s poruchou pozornosti bližší zkušenosti. Ideální je také umístit žáka do třídy s nižším počtem jedinců. Významnou podporou se také stává asistent pedagoga, pokud je v kolektivu přítomný. Důležitá je i ochota školy komunikovat, hledat řešení při případných potížích a snaha vycházet rodičům vstříc. Školní poradenské pracoviště, kde pracuje školní speciální pedagog, ale i školní psycholog, je přínosné.

Při nástupu do školy je podle Wolfdieter (2013) vhodné začít přístupným a přehledným zařízením třídy a pracovního místa. Střídmý interiér napomáhá lepšímu soustředění, žák se pak nekoncentruje na mnohé obrázky, malůvky na oknech a jinou výzdobu. Lavice je vhodné uspořádat klasickým způsobem směrem k tabuli, kdy je žák s poruchou pozornosti posazen v první řadě, ideálně blízko učitele. Zástěny na stranách lavice také mohou dopomoci se snáze soustředit. Důležité je i vidět bezproblémově na tabuli, využít dobrého přirozeného i umělého osvětlení. Pokud to umožňuje velikost třídy, žákům může pomoci i tzv. "klidová zóna". To může být i jen roh třídy, kde je koberec, pohovka či křesílko, v němž si mohou číst či jinak relaxovat. V okolí žáka (tedy na jeho pracovním místě) je třeba udržovat pořádek, aby ho předměty na stole příliš nerozptylovaly. Nepotřebný materiál je dobré uložit do přihrádky či na jiné vyhrazené místo. Systém může být také nastaven tak, aby se v lavici nejedlo a nepilo. Inspirací a motivací se může stát kamarád v lavici, který se vyznačuje pílí, snahou a zájmem o učení.

Slowík (2016) dále připomíná, že vedle specifických metod a přístupů, využívaných ve vzdělávání, je třeba pracovat na schopnosti žáka zklidnit se a zachovat si pravidelnost a rytmus ve všech aktivitách a činnostech, jimž je třeba se věnovat. K tomu je podle Kendíkové (2015) zcela klíčová kvalitní spolupráce mezi školou a rodinou, také s odborníky. Za nejvýznamnější jsou považováni psycholog, psychiatr, pediatr, neurolog, speciální pedagog, školní psycholog, školní speciální pedagog, případně logoped, ale i další. Všichni tito lidé mohou poskytnout pomoc a podporu, například konkrétní radu. Obecně jsou však ve výuce (i při přípravě na domácí výuku) doporučena určitá praktická opatření, kam spadá například zvýšený dohled nad žákem a častější výpomoc (při

zahajování různých činností či při častém střídání aktivit). Dále by mělo být tolerováno i méně estetické písmo (a jiný grafický projev, malování při výtvarné výchově či rýsování v matematice) a případná neobratnost v motorických dovednostech (nejčastěji projevovaných při tělesné výchově).

Velkou změnou v životě jedince s poruchou pozornosti je právě nepochybně nástup do školy. Nese s sebou změny, kterým je třeba se přizpůsobit. Nějakou dobu trvá si zvyknout na jasně daný školní režim, také bývá náročné uznávat učitele jako autority. Pokud po delším časovém úseku od nástupu do školy stále platí, že se žák ztrácí v požadavcích kladených školou, je vhodné využít základy práce s dětmi dle Cheryl (2014). Prvním krokem je žákovi ukázat, co přesně se od něho očekává. Je dobré, když se žák může dívat na svého učitele, ale i na své spolužáky, kteří plní zadaný úkol. Aby žákovi u činnosti vydržela pozornost dostatečně dlouho, je potřeba, aby ji trénoval společně se svým okolím. Druhým krokem už je aktivní účast na zadaném úkolu, ač ještě nemusí být samostatná. Žák pracuje s podporou učitele či za pomoci asistenta pedagoga, zkouší si i sám. Na chyby by se mělo poukázat okamžitě, aby nedocházelo opakováním k jejich utužování, stejně tak je dobré hovořit o slabínách, které se mohou postupně zlepšovat. Ale nekritizuje se dítě, nýbrž ona činnost, a to velice konkrétně. Souběžně je vhodné nabízet možnost, jak chybu napravit. Při třetím kroku už žák pracuje samostatně, ale za dohledu. Může se k tomu podávat slovní instrukce, vhodné je jasné vedení a následná okamžitá zpětná vazba, kdy je třeba vyzdvihnout vždy i klady z odvedené práce. Žák chválu a ujišťování potřebuje slyšet, aby si začal dostatečně věřit a měl větší motivaci pracovat samostatně a odvádět úkoly dobře. Čtvrtý krok je svěření odpovědnosti za splnění zadaných úkolů. Příkladem je, že se určitá činnost objeví v povinnostech seznamu žáka (např. každý den si z tabule opsat domácí úkol do sešitu speciálně určenému pro tyto účely), se starším dítětem lze uzavřít tzv. "smlouvu". Podstatná je opět chvála, která může být pronesena i před třetí osobou. Pátým a posledním krokem je kontrola, o níž žák dopředu ví. Neměl by se kontrolovat každý úkol, ale spíše namátkově, například jedenkrát za týden, aby se žák udržel v pozoru.

K zažití určitých činností se dá vycházet i z několika klíčových bodů: je nutné pokyny k práci opakovat, je lepší činnost objasnit různými slovy, říct to jinak. I opakování zadávání práce má probíhat v klidné atmosféře, je lepší vyvarovat se kárání za nepozornost a neutrhovat se na žáka, neboť to ničemu z dlouhodobějšího hlediska

nepomůže. Při obtížnějších a několikařázových úkolech řákovi prospěje, když se může protáhnout, projít se, na chvíli změnit činnost. Bude se pak lépe soustředit a udrží si motivaci. Stejně tak je lepší vyvarovat se “řesycení” řáka a zadání příliš mnoha pokynů současně.

Podle Reimann-Höhn (2018) je však třeba si také uvědomit, že se řák mění v rámci vývoje na prvním i druhém stupni. V průběhu dospívání (tedy v období puberty) se mění i samotné příznaky poruchy chování. Příkladem je takový způsob chování, kdy se motorický (čili vnější) neklid řáka mění na vnitřní. Projevuje se to častými nervózními pohyby rukou, poklepáváním prsty či nohou. Stále ovšem přetrvává nepozornost a jsou potíže s filtrováním podnětů. Udržení pozornosti se ovšem dá trénovat, takže se dospívající řák dokáže delší dobu soustředit na jeden konkrétní podnět, kdy si pro extrémně intenzivní soustředění vybírá to, co jemu samotnému přijde důležité. Impulzivita se projevuje prchlivostí, což může přetrvat až do dospělosti. Problematickou oblastí zůstává také motivace, kdy se rutinní úkoly zdají obtížné, někdy ale banální a nudné. Naopak se může projevit touha, až extrémní potřeba, změny. S tím souvisí ochota riskovat, zkoušet nové věci, ale je třeba mít se na pozoru a vyvarovat se inklinaci k experimentování s drogami či pozdějšímu častému střídání partnerů.

Jsou případy, kdy naopak projevy syndromu zcela mizí. Vývoj příznaků je vysvětlován změnami, které probíhají v lidském těle. Konkrétně má význam dopamin (neuropřenašeč), který umožňuje přenos impulzů v jistých částech mozku. V průběhu puberty se řák učí přejímat zodpovědnost sám za sebe, měl by se už stát cílevědomější a uvědomit si své požadavky na vlastní život, což úzce souvisí s přístupem ke škole a školním výsledkům.

Přechod mezi prvním a druhým stupněm je obtížným obdobím i z jiného důvodu, nezávislého na řákovi. Mezi ty hlavní zvyšující se nároky Janderková (2016) řadí nutnost zvýšit pracovní tempo, samostatnost je vyžadována v myšlení, ale i v práci s pomůckami, předpokládá se pokročilejší čtenářská gramotnost, porozumění textu, adaptace na prostředí, změny a nároky střídajících se vyučujících. Všechny tyto dílčí aspekty odhalují v plné míře mnohá omezení, která jsou pro poruchy pozornosti charakteristická, ale například dosud skrytá. Často také vyplývají nové problémy u řáků, u nichž je porucha patrná, ale dosud nebyli podrobeni systematické péči, neboť ani na doporučení pedagogů nenavštívili společně se zákonnými zástupci poradenské zařízení.

Armstrong (online, cit. 2021-04-07) varuje před “nálepkováním” dítěte, kdy dochází k situacím, že je žák označen diagnózu ADHD či ADD. To ovlivňuje nejen žákův pohled sám na sebe, ale i přístup spolužáků a především pedagogů. Dosud se lze setkat s převážně horšími konotacemi spojenými s diagnózou, což je třeba překonávat. Žáci s poruchou pozorností se vyznačují i velkým počtem kladných vlastností, například tvořivostí, otevřeností a přátelským přístupem apod., to je zejména ve školním prostředí možné využít k motivaci žáka a jeho zapojení do kolektivu.

### **Žák s poruchou pozornosti a učitel**

Žák s poruchou pozornosti přichází do školy už s určitými vzorci chování, ovlivněn především svojí rodinou. Ta své dítě vychovává od nejtělejšího věku, nastavuje hranice možností, buduje sebevědomí, dává pocit lásky a tvoří zázemí, formuje i psychiku a vlastní identitu jedince. Podle Závěrkové (2018) je třeba dítě s poruchou pozornosti vychovávat podle třech výchovných zásad, což je vstřícný a láskyplný přístup (zcela nepodmíněný), jasně určená výchovná hranice (tedy mantinel, kam až dítě může zajít) a důslednost (tedy dodržování zásad a nepřekračování stanovených hranic). Rodiče a blízká rodina jsou ti, kdo zásadním způsobem ovlivňují dítě v celém průběhu dospívání, poskytují mu jistoty, stabilitu a podstatný klid. Po rodičích však jsou i jiné dospělé vzory, od nichž dítě přejímá určité vzorce chování, učí se aktivně i nápodobou. Významným příkladem to jsou právě učitelé, kteří doprovází žáka téměř celé dospívání. Riefová (in Goetz, Uhlíková, 2009, s. 131) apeluje (nejen) na pedagogy: *“Nejlepším způsobem, jak dětem, jež nám jsou svěřeny, můžeme pomoci, je včasné diagnostikování poruchy a to, že nejdříve provedeme různé zásahy, aby se předešlo začarovanému kruhu selhávání, frustrace a klesajícího sebevědomí dítěte. Naší odpovědností je, abychom se ve školách v týmové spolupráci společně všemi prostředky zasadili o to, aby se účinně vycházelo vstříc potřebám těchto dětí.”*

Nástup do školy znamená pro dítě nové zážitky a zkušenosti, je to však i spousta nové práce, námahy, poznávání nového a přizpůsobování se režimu školního prostředí. Právě prostředí je tvořeno nejen žákem a jeho vrstevníky, ale i pedagogickými pracovníky, zejména tedy učiteli. Setkání s pedagogem a nastavení společné spolupráce je pro žáka také nová zkušenost, které se může učit i delší časový úsek. Může docházet i ke

konfliktům, které se v případě žáků s poruchou pozornosti jeví jako nevyhnutelné. Podle Závěrkové (2018) však jde především o nastavení funkční spolupráce žáka a učitele, kdy aktivitu a určitou míru snahy musí vyvíjet oba. V případě práce se žákem s hyperaktivitou je pedagog v rámci hodin konfrontován s žakovými projevy impulzivity, neklidem, opakovaným vyrušováním a mluvením v hodinách, emoční labilitou, zbrklostí a až odmítáním některých činností. Při hypoaktivitě je sice dítě až nápadně tiché, ale mívá také značné potíže se soustředit a udržet pozornost po delší časový úsek.

Pedagog by měl být schopen prokázat určitou míru adaptace, kdy pružně reaguje na složení žáků ve třídě. Tento osobní vztah učitele k různým žákům vychází dle Bartoňové a kol. (2016) nejen z jeho osobních zkušeností, ale velkou měrou i ze studia didaktické a odborné literatury. Pedagog tak sám neustále posouvá vlastní hranice a tím umožňuje růst i svým žákům.

Učitel se stejně jako rodiče může stát žákovi partnerem, do jisté míry přítelem, ale především průvodcem, který je přátelský, ale ve svých zásadách neochvějný. Neměl by se nechat svazovat učebními osnovami a školním řádem, naopak může využívat svoji kreativitu a spoléhat se na lidskost. Je však třeba se vyvarovat nerealistickým požadavkům, které jsou často i neflexibilní. Podstatné je nastolit mezi žákem a jeho učitelem stav vzájemné tolerance, který vychází z respektu potřeb všech zúčastněných, protože teprve v tu chvíli je na všech stranách zájem nalézt řešení krizových situací. Wolfdieter (2013) uvádí několik pravidel dobrého průvodce nejen ve školním prostředí. Mezi nejpodstatnější patří ocenit i snahu, ač se výsledek příliš nevydaří, nedbat na malichernosti a stížnosti, soustředit se na důležité. Podstatné je hledání správné míry požadavků a způsobu, jak je jednoduše a pochopitelně formulovat. Očekávané chování musí být jasně určeno a vymezeno, hlídá se však i čas, aby za prací následovalo volno a odpočinek. Pokud je třeba kritizovat, je vhodné nejprve pochválit a pak mluvit přímo k věci. I dospívající může být brán jako partner. A konečně je třeba i neúspěchy či případné slovní útoky nebrat osobně, naopak se je naučit překonat, přejít je třeba i s humorem. Kendíková (2015) přidává, že se má při práci hodnotit výkon, nikoli osobnost žáka. Formulace požadavků má být stručná a jasná, je lepší se vyvarovat sarkasmu a nadsázce. Také je třeba nezapomenout, že žák potřebuje zažít úspěch, aby si sám dokázal věřit a mohl posouvat své hranice. Příkladem může být i pochvala za maličkosti.



Podle Hasan (2017) navíc učitel do velké míry ovlivní pohled žáka na sebe sama, dokáže jej povzbudit a motivovat do té míry, aby si žák věřil a podal co nejlepší výkon (nejen ve školním prostředí). Tato důvěra v žáka a v jeho úspěch vede k posouvání osobních hranic jedinců.

Michalová a Pešatová (2011) hovoří o vhodných intervenčních postupech, které je možné využít při práci s dětmi s poruchou pozornosti ve školním prostředí. Otevřený a systematický přístup učitele žáka může motivovat k pozitivnímu přístupu ke vzdělávání, kladně ovlivňuje i jeho chování. Odborníci nejčastěji doporučují přístupy k žákovi, které vycházejí z kognitivně behaviorálních technik zaměřujících se na pozitivní modifikaci chování. Cílem je posílení nových a žádoucích způsobů a vzorců chování, k čemuž se využívání odměny a trest se minimalizuje. Vhodné chování vzbuzuje pozornost pedagoga, který to kladně hodnotí (CDC, online, cit. 2021-04-05).

Mezi základní doporučené pedagogické postupy tak patří nejen jasné instrukce, ale i vytváření podmínek, za nichž žák může bez rozptylování pracovat. Pozitivní posilování je základem (pochvaly směřují vždy směrem k žádoucímu chování), mírné tresty se využívají jen v případě nemožnosti najít jiné řešení. Zpětná vazba nesmí být rušivým prvkem, sama o sobě ale může napomoci k zásadní změně v chování žáka. Učitel by měl také respektovat styl učení, který žákovi nejvíce vyhovuje (což je často globální styl učení, kdy se nové informace podávají jako celek), je dobré i nacvičovat metakognitivní strategie (čili učení o vlastním způsobu a stylu učení). V neposlední řadě je vhodným nástrojem k postupné změně nežádoucího chování i nacvičování sebekontroly a postupně i sebehodnocení. Goetz a Uhlíková (2009) přidávají i důležitost rytmu výuky, kdy změny tempa vyučování mohou kladně ovlivnit zájem žáka. Pasivní činnosti je třeba střídat s úkoly, které vyžadují aktivní přístup žáků, k čemuž mohou sloužit instruktážní pomůcky či různé počítačové programy.

Učitel obvykle nekomunikuje pouze se samotným žákem s poruchou pozornosti, ale bývá (měl by být) ve spojení i s jeho zákonnými zástupci. Tato komunikace s rodiči může být někdy problematická, jelikož samotní rodiče mohou mít obavy, jak na jejich dítě bude pohlíženo, nechtějí si připustit, že zrovna jejich potomek má ve škole potíže a může potřebovat specifickou podporu. Jucovičová a Žáčková (2007) uvádí určitá pravidla, s nimiž vzájemné interakce mohou být snadnější. Základem je uvědomit si jasný cíl celé komunikace s rodiči. Tento cíl ovšem musí být reálný, tedy dosažitelný. Měly by se

pojmenovat styčné body celé komunikace, což posílí společný zájem obou stran se domluvit. Ostatně středem zájmu je žák a způsoby, jak mu pomoci, jak ho ve vyučování podpořit. Konkrétně může jít o sjednocení učebních postupů a hledání kompromisů. Pedagog by však neměl zapomenout i projevit rodičům uznání za zvládnání nelehké situace, je dobré žáka i ocenit a snažit se být empatický. Učitel i rodič jsou rovnocennými partnery, oba se snaží vytvořit bezpečné prostředí, v němž se žák bude schopen dále rozvíjet. Po dosažení dohody, často vzniklé na základě kompromisu, lze přizvat k jednání i žáka a hovořit s ním, neboť tak se sám žák stává aktivním, podílejícím se na změně. Dle Janderkové a kol. (2016) by pedagog však vždy (při tvorbě požadavků na žáka a jeho rodinu) měl přihlížet k sociokulturní úrovni rodiny, k jejich hodnotovým prioritám, ale také k vytíženosti a možnostem nejen žáka, ale i zákonných zástupců (což souvisí například s vážnými zdravotními problémy členů v rodině aj.). Do komunikačního procesu lze zahrnout i další odborníky, jako je například školní psycholog či výchovný poradce (DCD, online, cit. 2021-04-05).

Goetz a Uhlíková (2009) uvádějí, že by v rámci komunikace mezi rodiči žáka s ADHD a jeho učitelem měly být jasná očekávání. Rodič zodpovídá za výchovu dítěte, škola za jeho vzdělání. Důležité tak je, aby se školní problémy nepřenášely přes žáka i na jeho rodiče, z čehož plyne snaha přizpůsobit školní režim schopnostem dítěte (například úpravou délky materiálů, kdy není žádoucí, aby dítě dostávalo domů práci navíc).

Ve vztahu žáka a učitele může být i pedagog ten, který na poruchu pozornosti přijde jako první. Úkolem učitele tak je i správná diagnostika, která konkrétněji identifikuje obtíže a vede k podchycení jedince ohroženého ADHD či ADD. Na základě učitelské diagnostiky tak dochází k upozornění na problém, dále k získání podkladu pro další, tentokrát odborná vyšetření. Mohou se vypracovat efektivní edukativní a reedukační opatření, s nimiž se ve škole může začít. Učitel může doporučit i adekvátní změny rodičům, kteří i následně doprovází svého potomka na speciální vyšetření (Janderková a kol., 2016).

### **Žák s poruchou pozornosti a hodnocení jeho výkonů**

Dosud panují domněnky, které potvrzuje i část odborné literatury, podle nichž se s poruchou pozornosti pojí vysoké intelektové schopnosti. Jako důkazy se uvádí

významné příklady, kdy poruchou ADHD a ADD měl trpět bývalý šéf značky Apple Steve Jobs a dodnes se s ní potýká i Bill Gates. Tyto diagnózy však u nich nebyly nikdy skutečně potvrzeny, jde jen o dohady, poněvadž společnost oba úspěšné podnikatele popisuje jako despoty, se kterými je potíž vyjít. Skutečné důkazy, podle nichž by se dalo jasně stanovit, že poruchy pozornosti doprovází vysoký intelekt, neexistují. Vysoce nadaných žáků s touto diagnózou je přibližně 2 %, což odpovídá průměru běžné populace, záleží pak však i na jiných schopnostech a vlastnostech žáků. K tomu, aby se v praxi prosadili, je třeba využít píle, zájmu, především vytrvalosti. Žák se učí schopnosti pracovat strukturovaně, což je dovednost významně potřebná k prosazení se i jen na poli školních výsledků (Reimann-Höhn, 2018).

Od žáka se tak očekává, že přijme podstatnou zodpovědnost sám za sebe, naučí se přijmout určitý školní režim za svůj a pokusí se začlenit do kolektivu vrstevníků. I v rámci hodnocení je dnes již samozřejmostí, že se vychází z inkluzivního modelu vzdělávání, tedy žákovi se dostává jisté podpory a systém se snaží přizpůsobit i jemu. Individuální hodnocení výkonů může být blíže specifikováno i v IVP konkrétního žáka.

Kendíková (2015) varuje před častými chybami škol, jichž se dopouštějí při hodnocení výkonů žáka s poruchou pozornosti. Obecně je třeba nezlehčovat a uznávat různé obtíže spojené se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně by tedy učitel měl být dostatečně obeznámen se specifickými potřebami žáků s ADHD a ADD. I přesto, že mnohý učitel nemá přímou zkušenost s hodnocením žáka s touto poruchou, je třeba si informace doplňovat a chybně nepředpokládat, že s pokračujícím věkem obtíže samy vymizí či že jsou již zcela kompenzovány. Chybou se také může stát formální používání tolerantního přístupu, kdy na dítě po celý rok není brán ohled, ale ke konci školního roku se mu známka automaticky o stupeň zlepší. Je třeba vyvarovat se i příliš tolerantního přístupu, kdy se učitel průběžně neřídí aktuálními dovednostmi žáka. Stále je třeba vyhodnocovat pokrok, kterého se dosáhlo, a na něj navazovat. Není vhodné ani krajní řešení, kdy učitel zaujímá stanovisko, podle něhož žák s poruchou nemusí pracovat, a tudíž po něm nic nechce. V některých případech je ovšem tento přístup vyžadován i zákonnými zástupci žáka.

V rámci výchov, tedy doplňujících předmětů, je ideální vybírání pracovních témat na míru žákům s poruchou pozornosti, aby i oni zažili úspěch. Podle Jucovičové a Žáčkové (2007) je dobré výtvarnou výchovu a obecně kreslení soustředit na rozvíjející témata

a fantazii žáků, kterou zde mohou ve velké míře uplatnit, a kde není hlavní důraz kladen na přesnost provedení. Lze využít i různých rozdílných výtvarných technik a technik z arteterapie. V hodinách tělesné výchovy je lepší vyvarovat se soutěží, v nichž se žáci porovnávají navzájem. Ideální je najít ve sportování oblast, kde žáci mohou dosahovat úspěšných výsledků

S potřebou pochvaly souvisí dle Geotze a Uhlíkové (2009) také přecitlivělost vztahující se na (i dobře míněnou) kritiku.

### **Žák s poruchou pozornosti a jeho spolužáci**

Žák s poruchou pozornosti může mít potíže s navazováním sociálních interakcí, získáváním přátel mezi svými vrstevníky i se schopností si kamarády udržet. Je však nutné přiznat, že projevy ADHD i ADD mají mnohé klady, které se mohou objevit nejen ve vztahu ke školní docházce a pozdějšímu profesnímu uplatnění, ale i k osobnímu životu. Žáka zná obvykle nejlépe jeho rodina, ale jisté kvality mohou objevit právě jeho spolužáci, se kterými tráví podstatnou část dne. Podle Reimann-Höhn (2018) jde zejména o radost z navazování nových sociálních kontaktů, což přebíjí i smutek nad různým sociálním nedorozuměním. Tato snaha hledat nové začátky může způsobit, že si žák svých přátel skutečně váží a je jim dobrým přítelem. Problémy v sociální sféře mohou vést k lásce k přírodě a zvířatům, kde mohou najít nové přátele. Vnitřní chaos a přelétavá koncentrace vedou k zájmu o všechno dění, které je v jejich okolí, bývají tak dobře informováni o aktuálních záležitostech nejen ze školního prostředí. Vysoká míra sensibility jim také umožňuje vnímat nespravedlnost, proti níž se postaví. Žák má často také značný kreativní potenciál, neposedné myšlenky hledají stále nová řešení a možnosti, jak například vypracovat skupinový úkol, čímž opět může stoupnout hodnota žáka v očích jeho spolužáků. Když je práce zajímavá a žák se pro ni dokáže nadchnout, vnitřní neklid jej bude pudit k neúnavné práci a brzkému dokončení. Nemá obvykle problém se o výsledky podělit a svým spolužákům poradit, a to i díky schopnosti reagovat rychle a někdy i empaticky.

Goetz a Uhlíková (2009) však upozorňují i na možné konfrontace žáka s poruchou pozornosti se svými vrstevníky, dokonce uvádějí, že si žák může nadělat v kolektivu i nepřátele. Prvotní potíže v sociálních vztazích je možné zaznamenat už ve školce, kdy

impulzivní žák bere věci a hračky ostatním, ruší je při hře a celkově se chová bezprostředně až sebestředně. Vyhrocené situace jsou také v některých případech řešeny strkáním a slovními útoky, kdy však žák nechce vědomě ublížit, pouze reaguje na situaci bez rozmyslu. Pokud se s tímto konceptem nenaučí pracovat, problémy přetrvávají i v průběhu docházky na druhý stupeň. Nejobtížněji zvládnutelná je právě reakce vyvolaná prvotním emočním dojmem, protože žák nebývá schopen rozlišit a oddělit osobní a věcnou stránku konfliktu. Skákání do řeči a potřeba strhovat konverzaci směrem k zájmům žáka také může vést k odmítání ze strany spolužáků. Je tedy potřeba naučit se pracovat s časem (řešení sporů například odložit), kdy žák může tlumit a usměrňovat nevhodné reakce na podněty, ale také může přemýšlet nad důsledky svých činů i řečí. Vyvaruje se tak urážlivým a nevhodným řečem, kterých by později litovalo. Žáci s poruchou pozornosti však mohou mít obtíže i s vytrvalostí ve vztahu (přátelském i pozdějším partnerském), kdy vyhledávají stále nové podněty a hůře překonávají i drobná nedorozumění. Problematika vztahů je ovšem ve většině případů vyvolána impulzivním chováním, žák je jinak zcela charakterově v pořádku a po přátelích touží. Lawrence (2020) připomíná důležitost přátelských vztahů v životě každého jedince, obzvláště pak na základní škole, kde se z dítěte pomalu stává mladý dospělý člověk, buduje svoji individualitu, rozvíjí se, a to částečně i na základě právě přátelství. K získávání přátel, ale i k jejich udržení, je doporučeno jedenáct bodů a navazujících aktivit (spočívajících především v jejich rozebrání s blízkým člověkem), které mohou celkově problematiku sociálních vazeb žákovi s poruchou pozornosti usnadnit a pochopit:

1. Podstatné je poznat, kdy už se škádlení stává problémem.
2. Je nutné naučit se zvládat návaly vzteku, ale také jim porozumět.
3. Uvědomit si, že o problémech se dá hovořit (s dospělými, ale i s vrstevníky) a obvykle to pomáhá, aby se jedinec (často i jeho okolí) cítil lépe.
4. Pro oblíbenost je třeba vyvinout určitou aktivitu, která však nespočívá v nošení drahých věcí apod., ale v laskavosti, ohleduplnosti a snaze druhým pomoci.
5. Je potřeba snažit se pochopit, jak se cítí i ostatní, protože pak je snazší s nimi vycházet.
6. Je možné najít si opravdu dobré kamarády, ale je třeba vyvíjet určitou aktivitu.
7. Vycházet se dá téměř s každým, když se jedinec řídí zásadami správného vychování.
8. Je možné mít jednoho nejlepšího kamaráda, se kterým si je člověk nejbližší.

9. Lze ostatní rozesmát i bez toho, aby se někomu ubližovalo.
10. Je třeba se zastávat ostatních, ale i sám sebe.
11. Je potřeba se naučit kompromisům a snažit se vyhýbat konfliktům (Lawrence, 2020).

### 3. Výzkumné šetření

Inkluzivní vzdělávání může mít v praxi různé podoby v závislosti na konkrétních podmínkách a možnostech základní školy, ale i s ohledem na potřeby žáků. Každý jedinec ovlivňuje třídní kolektiv i interakci s učitelem, nějakým způsobem utváří klima sociální skupiny, podílí se na směru vyučovací hodiny. Vzdělávání žáků s poruchou pozornosti má svá specifika s ohledem na konkrétní podobu diagnózy, kdy leckdy hrozí, že žák s ADHD bude rušit ve výuce své spolužáky, či naopak žák s ADD zůstane téměř opomíjen.

Diplomová práce se soustředí na vzdělávání žáků s poruchou pozornosti, na které je nahlíženo z perspektivy pedagogů. Právě učitelé, kteří řídí učební proces a snaží se dosáhnout určitých vzdělávacích cílů, jsou jednou z nejpodstatnějších složek inkluze, protože právě oni mohou významně ovlivnit každého žáka. Mohou inspirovat, motivovat, ale zároveň i od učení odradit. Pro svoji kvalitně odvedenou práci učitelé, stejně jako jiní pracovníci, potřebují co nejideálnější podmínky, aby mohli podat co nejlepší výkon. V rámci šetření tak učitelé shrnují a zhodnocují současný průběh vzdělávání ve třídách, kde jsou přítomni žáci s ADHD i s ADD, a navrhují možnosti případného zefektivnění výuky, což se úzce dotýká každého jedince ve třídě.

#### 3.1. Cíl výzkumného šetření

Diplomová práce si klade za **cíl zjistit, jak učitelé vnímají práci se žáky s poruchou pozornosti a zda při vyučování těchto žáků pro svou práci něco postrádají** (tedy úkolem je najít i možný prostor pro zlepšení, zefektivnění vyučovacích hodin z pohledu učitelů). Součástí cíle výzkumného šetření je i snaha najít doporučení pro konkrétní základní školu, kde výzkum probíhal. Poznatky a závěry práce tak lze uplatnit i v praxi. Po stanovení cíle diplomové práce autorka sestavila výzkumné otázky, které se zaměřují na jednotlivé oblasti zájmu. Podle Gavory (2010) slouží vybrané výzkumné otázky k popisu současných jevů a stavů. Hendl (2008) nabízí možnost otázky v průběhu výzkumu modifikovat či doplňovat, k tomu však v rámci šetření nedošlo, otázky byly stanoveny před zahájením výzkumu se snahou naplnit cíl diplomové práce.

Pro potřeby šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. V čem spatřují pedagogové ty nejvýznamnější odlišnosti při vzdělávání žáků s poruchami pozornosti (s ADHD a ADD)?
2. S jakými problémy se pedagogové potýkají při práci se žáky s poruchou pozornosti?
3. Jak lze z pohledu pedagoga zefektivnit práci se žáky s poruchou pozornosti v průběhu vyučovacích hodin?
4. Jaké formy pedagogické podpory postrádají pedagogové při vyučování těchto žáků?

V rámci zodpovídání výzkumných otázek se výpovědi učitelů porovnávají i s výpověďmi dalších pedagogických pracovníků, asistentů pedagoga, kteří se žáky s poruchou pozornosti dlouhodobě pracují. O jejich názory a připomínky je tak výzkum obohacen.

### **3.2. Metodologie výzkumného šetření**

Pro potřeby diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkum, který je schopen získat vhled do konkrétních situací a vzdělávací praxe, podrobně popisuje zkoumané fenomény v jejich přirozeném prostředí. Výzkum částečně reflektuje i proměny způsobené časem a reaguje na změnu podmínek v průběhu šetření (Hendl, 2005), kdy se v průběhu výzkumu na podzim a v zimě školního roku 2020/2021 škola opakovaně otvírala a uzavírala vzhledem ke stávající pandemii covid-19. Přecházelo se z běžné výuky na distanční, která na vybrané základní škole funguje formou on-line vyučování na platformě Google Meet a je doplněna úkoly a materiály umístěnými v prostředí Google Classroom. Vyučování ve škole na konci roku 2020 bylo nastaveno formou rotací tříd, kdy jeden týden žáci byli přítomni ve škole, druhý týden pak měli opět on-line výuku. V současnosti je třetím měsícem plná distanční výuka, občasné však dochází k setkání žák-učitel, konzultacím sloužícím primárně k předávání a kontrole materiálů.

V rámci kvalitativního výzkumu se využilo metody pozorování, které probíhalo částečně již ve školním roce 2019/2020 a také v září a v říjnu 2020 ve školním prostředí a v únoru 2021 při on-line výuce. Probíhalo otevřené pozorování, kdy autorka práce byla v pozici pozorovatele jako účastníka. V rámci vybraných vyučovacích hodin různých předmětů prakticky nezasahovala do dění, šlo tedy o pozorování nezúčastněné. Účastníci



pozorování však o přítomnosti pozorovatele věděli. Některé hodiny autorka sama vyučovala, byla tak zúčastněným pozorovatelem (Hendl, 2008). Další data o žácích s poruchou pozornosti byla sesbírána z dokumentů, například jde o doporučení z poradny, individuální vzdělávací plán, případně zápis z porady školního poradenského pracoviště. Autorka práce nahlížela i do sešitů vybraných žáků, s jejich svolením viděla několik testů. Podstatnou metodou sběru dat byly rozhovory s učiteli žáků a jejich částečné nahrávání (a přepis rozhovorů), což sloužilo jako primární zdroj pro následnou analýzu. Výhoda těchto výzkumných metod podle Hendla (2008) spočívá především v pochopení subkultury, porozumění zkušeností a průběhu interakce. Také dochází k triangulaci, kdy jsou kombinovány různé metody sběru dat a jejich vzájemným doplňováním se ověřuje platnost, validita výsledků.

Jako objekt zájmu výzkumu byli vybráni čtyři žáci, chlapci, z nichž dva mají diagnostikované ADHD a dva ADD. Jedna dvojice chodí do šestého, druhá do devátého ročníku. Chlapci jsou představeni pomocí intristních případových studií, které slouží k pochopení zkoumaného jevu do větší hloubky (Hendl, 2008).

Rozhovory byly vedeny s osmi učiteli hlavních a vedlejších předmětů a se dvěma asistenty pedagoga. V rámci výzkumu bylo osloveno patnáct pedagogických pracovníků, kteří žáky vyučovali i v minulých letech, s účastí na výzkumu souhlasilo však jen deset. Rozhovory byly vedeny podle předpřipraveného návodu dvanácti otázek, které v rámci výzkumu každý z respondentů zodpověděl. Příloha číslo 1 uvádí seznam otázek, příloha číslo 2 vzorový přepis rozhovoru. Nahrávky rozhovorů jsou uschovány v archivu autorky, v selektivním přepisu výpovědí jsou z důvodu zachování anonymity změněna všechna jména účastníků výzkumu (Hendl, 2005). Rozhovory se nahrávaly průběžně od podzimu roku 2020 do března 2021, vždy s ohledem na časové možnosti učitelů.

Limity proběhlého šetření spočívají především v malém rozsahu respondentů, kdy situaci navíc významně komplikovala pandemie způsobená virem covid-19. Výzkum původně počítal se širším zastoupením ze strany učitelů, ovšem z důvodu nařízené práce z domova, homeoffice, bylo také problematické naplánovat schůzky. Celkem se tak uskutečnilo deset rozhovorů, z nichž čtyři rozhovory proběhly v rámci on-line schůzky, šest rozhovorů bylo vedeno během osobního setkání. Archiv autorky obsahuje čtyři nahrávky, další dvě nahrávky byly po analýze dat na žádost respondentů smazány (asistentka pedagoga a učitelka zmínily i osobní data týkající se žáků s ADHD a ADD). Celkem tak

bylo nahraných šest rozhovorů, další čtyři respondenti nahrávání zcela odmítli (asistentka pedagoga a tři učitelky). V průběhu těchto rozhovorů si tak autorka práce dělala poznámky k dílčím otázkám, které později převedla do plných výpovědí. Tyto přepisy byly později schváleny (a případně upraveny) respondenty, aby nedošlo k nepochopení významu sdělení.

Autorka oslovila dalších pět pedagogických pracovníků, ti však poskytnout rozhovor odmítli. Jako důvod se opakovala velká pracovní vyčerpání a únava, neosobnost on-line kontaktu a také nezáměr o účast ve výzkumu. Faktem je, že v posledních měsících je základní škola opakovaně předmětem různých šetření, učitelé a ostatní pracovníci tak vyplňují dotazníky a poskytují hodiny pro pozorování poměrně často, podle svých slov jsou z probíhajících výzkumů unaveni.

### **3.2.1. Výzkumný vzorek**

Předmětem zájmu výzkumného šetření jsou čtyři žáci s poruchou pozornosti ADHD nebo ADD a případně s dalším přidruženým hendikepem. Tito žáci jsou představeni pomocí případových studií, kde jsou blíže popsány jejich případné výukové potíže, které jsou do jisté míry způsobené poruchou pozornosti. V průběhu výzkumného šetření docházelo k pozorování těchto žáků ve vyučovacích hodinách i v průběhu přestávek, pozorování také probíhalo v závislosti na vládním nařízení a možnosti školní docházky, která je z důvodu pandemické situace způsobené virem covid-19 značně nestálá. Pozorování probíhalo i v době distanční výuky, kdy se žáci připojují on-line na jednotlivé hodiny a ke spolupráci s učitelem využívají kamery a mikrofony. Toto ztížení situace však přináší nový pohled i na práci v distanční podobě, kterou je možné porovnat s prací žáků přítomných ve školním prostředí. K pozorování jsou přidány informace ze školských poradenských zařízení, z posudků žáků, IVP, také vlastní znalosti těchto vybraných žáků, které autorka výzkumu sama učila a i v současnosti učí.

Žáci byli v rámci školy vybráni záměrně, jde o chlapce navštěvující II. stupeň běžné základní školy, kteří jsou navíc minimálně v posledním roce ohroženi nějakou formou školního neúspěchu (žáci byli pozorováni již ve školním roce 2019/2020, pozorování pokračovalo v roce 2020/2021). Jedná se o potíže se známkami a obecně výsledky testů

a zkoušek, problémy s chováním a případně sociální adaptací. Dva žáci, Pavel a Petr chodí do šestého ročníku, do stejné třídy. Zdeněk a Ondra jsou také ze stejného kolektivu, jsou v deváté třídě. Je vždy záměrně vybrán kolektiv, ve kterém jsou zařazeni žáci i s ADHD i ADD, a je tak pro učitele snazší porovnat jejich práci i společnou spolupráci.

Tabulka číslo 1 blíže specifikuje chlapce i jejich problémy, přináší základní přehled, který je blíže upřesněn v rámci případových studií. Do výzkumu není zahrnuta žádná dívka, neboť v současnosti žádná nemá takto významné potíže v prostředí vybrané školy způsobené či alespoň významně ovlivněné diagnostikovanou poruchou pozornosti. Pro účely zachování anonymity žáci vystupují pod smyšlenými jmény.

Žák	Ročník	Diagnóza	Poznámka
<b>Pavel</b>	šestý	ADD	Nejvíce využívá podpory asistenta pedagoga.
<b>Petr</b>	šestý	ADHD + nadaný žák	Občasně spolupracuje s podporou Pavlovy asistentky.
<b>Zdeněk</b>	devátý	ADD	Spolupracuje s podporou Ondrovy asistentky.
<b>Ondra</b>	devátý	ADHD	Do 8. ročníku využíval podpory asistenta pedagoga, což nyní odmítá.

Tabulka č. 1: Přehled žáků s poruchou pozornosti

Rozhovory byly vedeny s osmi pedagogy základní školy, kdy někteří učí hlavní předměty, ostatní učitelé mají aprobaci vedlejších předmětů. Záměrně byli vybíráni vyučující těchto vybraných žáků, přesto v rámci rozhovorů učitelé pro srovnání mluví i o jiných žácích se stejnou diagnózou. Je snaha postihnout celistvý pohled pedagogů na vzdělávání žáků s ADHD a ADD. Také vybraní učitelé ve třídách průběžně suplovali (jiné aprobace než své vlastní), vyučovací hodiny měli ve třídách i v minulosti a žáky obvykle znají delší dobu.

Další dva rozhovory byly vedeny s asistenty pedagoga, kteří se žáky se SVP aktivně v hodinách spolupracují. Jejich názory dokreslují výpovědi učitelů, neboť pracují se stejnými žáky, jsou ale v jiných pozicích a na vzdělávání žáků s poruchou pozornosti nahlíží z jiného úhlu.

Všichni pedagogičtí pracovníci v rámci výzkumu vystupují anonymně pod smyšleným křestním jménem, s čímž souhlasí. Přestože je pedagogický sbor na vybrané základní škole poměrně velký, všichni se znají a v případě potřeby spolupracují.

Učitel	Aprobace	Hlavní předměty	Působí v ročníku
<b>Adriana</b>	učitelka ČJ + HV	x (+ třídní 9. třídy)	oba (v 6. méně)
<b>Daniela</b>	učitelka ČJ	x	6.
<b>Erik</b>	učitel M + FY	x (+ třídní 6. třídy)	6.
<b>Hana</b>	učitelka AJ	x	oba
<b>Karolína</b>	učitelka AJ + ČJ + VV	x	9.
<b>Lucie</b>	učitelka PŘ + TV		oba
<b>Martin</b>	učitel ZE + DĚ		oba
<b>Nikola</b>	učitelka CHE + VZ		9.
<b>Magdalena</b>	asistent pedagoga		9.
<b>Marie</b>	asistent pedagoga		6.

Tabulka č. 2: Přehled pedagogických pracovníků

**Adriana** působí na základní škole dvacátým rokem, ve vybraném devátém ročníku vyučuje český jazyk i hudební výchovu, je zde (oblíbená) třídní učitelka. V šestém ročníku učí pouze hudební výchovu, která se navíc téměř celý současný školní rok nevyučuje, sama tak přiznává, že tyto chlapce zná jen velmi povrchně.

**Daniela** je na škole nová učitelka, která tento školní rok nastoupila bez předchozí praxe rovnou po ukončení studií na pedagogické fakultě. Vystudovala český jazyk, který učí v šestém ročníku, a speciální pedagogiku. Opakovaně tak uvedla, že má ke spolupráci se žáky se SVP blízko.

**Erik** učí matematiku a fyziku v šesté třídě, chlapce z dřívějška neznal, a tak je pro něj nyní složitější s nimi navázat blízkou spolupráci z důvodu současné distanční výuky,

přestože týdně společně mají až sedm vyučovacích hodin. Je v kontaktu s Pavlovou maminkou.

**Hana** učí v obou ročnících pouze anglický jazyk. Šestou třída zná celou, neboť zde není více jak dvacet žáků, v deváté třídě jí na jazyk několik žáků odchází do dělené skupiny (nyní i v průběhu on-line). Oba žáky s poruchou pozornosti však vzdělává a zná je od jejich sedmého ročníku, tedy nyní třetím rokem. Úzce spolupracuje s rodiči Pavla a s jeho bývalou třídní učitelkou, která chlapce doučuje v rámci pedagogických intervencí.

**Karolína** je sice učitelka hlavních předmětů, češtiny a angličtiny, ale v deváté třídě vyučuje pouze výtvarnou výchovu a v šestém ročníku jen opakovaně doplňuje. Chlapce tento školní rok vídala krátce (jen září a část října 2020), na on-line hodinách se nesetkávají, zasílají pouze občasné úkoly.

**Lucie** učí tělesnou výchovu a přírodopis. Tělocvik má jen v šesté třídě, ale jelikož se letošní rok téměř nevyučoval, v rozhovoru se o něm zmiňuje velmi okrajově. Přírodopis učí v obou ročnících, devátou třídu vyučuje v průběhu celé docházky na druhý stupeň.

**Martin** učí v obou třídách, dokonce i oba předměty, tedy dějepis a zeměpis v rozsahu čtyř hodin týdně. S vybranými žáky se tak stále vídá i v průběhu on-line hodin, ač sám přiznává, že učí jedenáct tříd a je tak pro něj náročné všechny žáky si zapamatovat (což platí obzvlášť v případě šesté třídy, kterou zná nejkratší dobu). Martin také tráví několik hodin ve školním klubu, kde se věnuje žákům v rámci poledních pauz, případně během velkých přestávek.

**Nikola** učí pouze v devátém ročníku, kde má chemii a výchovu ke zdraví. Devátáky však v minulosti brala na školní výlety, takže se domnívá, že žáky zná poměrně dobře. Také na školních projektech spolupracuje s jejich třídní učitelkou.

**Magdalena** a **Marie** jsou asistentky pedagoga, kdy Marie působí v šestém ročníku. Magdalena je v deváté třídě už šestým rokem, v současnosti spolupracuje také se Zdeňkem.

### 3.2.2. Výzkumné prostředí

Výzkumné šetření probíhalo na jedné základní škole v Praze 9, v níž už autorka práce sbírala výzkumná data pro svoji bakalářskou práci, která se zabývala možnostmi

volnočasových aktivit pro žáky s poruchami pozornosti. Nyní ve stejné škole zkoumá průběh vzdělávání žáků s ADHD a ADD.

Pro potřeby výzkumu je nutno uvést, že se škola stala proinkluzivní a otevřenou veřejnosti již před více než deseti lety. Příkladem je podpora daná žákům i rodičům ve formě zřízeného školního poradenského pracoviště (ŠPP), které se věnuje zvláště I., i II. stupni. V ŠPP pracují tři speciální pedagožky, kdy se jedna soustředí na 1.–3. třídu, další na 4.–5. a třetí na 6.–9. ročník. Speciální pedagogové jsou podporováni také asistentkou, která se soustředí na práci s žáky cizinci, a dalšími asistenty pedagoga. Všichni tito zaměstnanci se pravidelně scházejí, předávají si zkušenosti a společně vymýšlí řešení případných potíží. Škola má také na II. stupni školní psychology, v současnosti jsou zaměstnány tři psychologičky na částečné úvazky. Na I. stupni je rovněž logopedie. Všichni tito odborníci spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou na Praze 9, kam škola spádově spadá, a se speciálně pedagogickým centrem při ZŠ s poruchami chování na Praze 5.

Škola v posledním roce a půl prochází rekonstrukcí, kdy je snaha o její modernizaci a nákup kvalitního vybavení (nejen) technologického rázu. Je také nutné řešit třídy, jelikož vzhledem k vysokému počtu žáků už škola kapacitně nestačí. Šesté třídy jsou menší, mají i vždy do dvaceti žáků (což je nyní novinka teprve druhým rokem), deváté třídy jsou ve větších prostorech, stejně jako současné sedmé a osmé ročníky čítají až třicet jedinců. Se zřizováním nových tříd souvisí předělávání prostor, dříve vyhrazených žákům k volnočasovým aktivitám v průběhu přestávek, které nově od příštího školního roku nebude možné využívat, žáci tak budou trávit přestávky častěji ve svých třídách (na školní pozemky mají přednostní vstup žáci I. stupně, částečně je také využívají děti z místní mateřské školy).

V průběhu velkých přestávek a v době pauzy na oběd žáci II. stupně mohou navštěvovat školní klub, který nabízí celé spektrum činností (deskové a karetní hry, ale i například stolní fotbal, další možnosti aktivit se doplní po rekonstrukci klubu). Žáci možnosti návštěvy klubu hojně využívají, ve skupinách chodí hrát nejčastěji stolní fotbal. V případě suplovaných hodin se lze také občasně s učitelem domluvit, aby je do klubu vzal.

### **3.3. Případové studie žáků**

Výběr žáků byl prvotně podmíněn jejich znalostí autorky práce, která těžila pro výzkum i z vlastních zkušeností. Oba žáky šestého ročníku učí tento školní rok 2020/2021 nově, v deváté třídě vyučuje nyní třetím rokem. Díky tomu lze lépe vyzorovat, jaké je běžné chování ve třídě, v hodinách i během přestávek, také jaké potíže ve výuce žáci reálně zažívají.

Případové studie přinášejí ucelenější pohled na žáky s poruchou pozornosti především ve školním prostředí, jsou zahrnuty i významnější osobnostní rysy, chování a projevy, schopnost adaptace na rozdílné vyučovací podmínky učitelů, reflektují se jejich sociální dovednosti.

#### **3.3.1. Pavel**

Pavel je ve svých dvanácti letech v šesté třídě, kde už od prvního ročníku systematicky spolupracuje s asistentkou pedagoga v plném rozsahu vyučování. Má diagnostikovaný syndrom ADD a přidružené specifické poruchy učení, je mu přiznán 3. stupeň podpůrných opatření. Aktivně dochází na hodiny pedagogické intervence a předmět speciálně pedagogické péče. Díky této podpoře jsou znatelné pokroky ve školní práci. Obecně Pavel potřebuje velmi individuální přístup, neboť sám od sebe ke škole mívá spíše negativní postoj, nerad se učí a sám nechce vypracovávat domácí úkoly. Matka se s chlapcem doma učí, mají sestavený systematický plán opakování a procvičování, který je konzultován s bývalou třídní učitelkou (ta zná Pavla ve škole nejdéle a nejlépe). S pomocí všech zapojených pedagogických pracovníků (speciální pedagožky, bývalé třídní učitelky, která chlapce má na pedagogické intervence, asistentky pedagoga a současných učitelů) se poměrně daří chlapce rozvíjet a motivovat k činnosti. Je mu tolerováno velmi pomalé tempo, což je i důvod pro nižší požadavky na práci v hodině. Chlapec se velmi stresuje vlastním neúspěchem, dochází u něho k popírání problému a následnému negativnímu přístupu ke škole, ale i například k asistentce pedagoga, která se ho snaží v hodinách motivovat k činnosti. Má také upravené zkoušení i písemné testy, často je z téže látky zkoušen opakovaně a dostane tu nejlepší známku. V matematice

a jiných logických úlohách potřebuje navést k řešení úkolu, opakovaně potřebuje vysvětlovat matematické postupy a například gramatiku v jazycích. Průběžně také potřebuje ujišťovat, že zvládá a stíhá. Speciální pedagožka s chlapcem procvičuje analýzu a syntézu, v domácím prostředí má za úkol věnovat se čtení (stále čte poměrně špatně, slova si rozkládá, často hůře rozumí textům). V hodinách může využívat pomocné tabulky (zejména v M, Čj, Aj, Fy), snaží se dělat si z hodin vlastní zápisky, což se mu však příliš nedaří, pomáhá tak asistentka pedagoga. Jeho rukopis je hůře čitelný, sám po sobě písmo téměř nepřečte. Dostává také probírané učivo nakopírované od asistentky, což funguje i nyní v průběhu on-line výuky – Pavel pracuje na úkolech, asistentka mu poskytuje vlastní poznámky z hodin. V posledních měsících, po konzultaci s odborníky z pedagogicko-psychologické poradny, je snaha učit chlapce více pracovat s vlastní chybou, což je během distanční výuky obzvlášť náročné. Učitelům se daří získat chlapcův zájem o předmět častou chválou a kladným přístupem. Pavel tak někdy rád mluví před třídou, když je vyvolán z učiva, které ho ale opravdu baví a které umí.

### **3.3.2. Petr**

Jedenáctiletý Petr chodí společně s Pavlem do šesté třídy. Je zařazen ve 2. stupni podpůrných opatření, může v průběhu hodin požádat o pomoc asistentku pedagoga, která však primárně pracuje s Pavlem (případně s dalšími žáky se SVP). Chlapec má diagnostikovaný syndrom ADHD, současně je zařazen mezi žáky mimořádně nadané. Se školou úzce spolupracuje rodina, matka, která chlapce ke školní práci průběžně vede. V samotné práci Petra jsou znatelné velké výkyvy, kdy je schopen z jedné probrané látky dostat výbornou i nedostatečnou známku. V matematice dosahuje obvykle skvělých výsledků, ač potřebuje stálou zrakovou oporu. Navštěvuje od třetího ročníku volnočasový kroužek Hlavičky, kde se soustředí na rozvoj matematického myšlení a logiky. Vyhrál také školní olympiádu. V tomto směru je na sebe velmi náročný, někdy až perfekcionista, pokud však nedosahuje požadovaných výsledků, zažívá i vztek, frustraci a krizi, která vede až k nezájmu o školu. Je tak ideální chlapce motivovat, zaujmout a klást na něho dílčí a splnitelné úkoly.



Obecně při práci s Petrem je doporučeno využívat zásady pro mimořádně nadané žáky, někdy má rychlejší tempo (především v matematice). V jazycích mívá problémy, čeština a ani angličtina ho tolik nebaví. Je však kreativní a často využívá své abstraktní myšlení, proto se například pro skupinové práce dokáže nadchnout. Také má výborné verbální dovednosti, rád na sebe strhává pozornost a mluví před třídou. Prezentování různých prací a projektů však často postrádá strukturu, ztrácí se ve vlastním projevu, svůj zájem odklání k jiným tématům. Je tak vhodné tyto schopnosti ještě zdokonalovat.

Syndrom ADHD se u chlapce projevuje potížemi s delším soustředěním, kdy jej vyruší i sebemenší podnět. Ve třídě tak sedí často sám v zadní či naopak přední lavici, kde jej nerozptyluje dění venku za oknem. V době distanční výuky mívá vypnutou kameru, čímž se daří zamezit jeho občasnému “šaškování” a rozptylování spolužáků. Někdy ji má naopak jako jediný zapnutou, aby učitel mohl sledovat pokroky jeho práce.

Petr v posledních měsících bývá zkoušen především ústně, což mu vyhovuje (je rád, že nemusí psát). Také se tak u něj lépe prokáže jeho skutečná znalost v předmětu.

### **3.3.3. Zdeněk**

Zdeněk je v současnosti čtrnáctiletý chlapec zařazený ve 2. stupni podpůrných opatření. Chodí do 9. ročníku, jeho pomalé jednání souvisí s poruchou pozornosti ADD a jeho intelektové schopnosti jsou nevýhodně rozděleny, má dysortografické problémy, což je však u něho řazeno až k sekundárním potížím. V hodinách se Zdeněk projevuje jako velmi pomalý, často se ztrácí v probírané látce (i třeba jen ve cvičení, na kterém se delší dobu pracuje). Je tichý, usměvavý a dobromyslný. Nemá problém požádat o zopakování zadání či práce, často si však sám neuvědomí, že nestíhá nebo má dělat jiné věci. Jeho psaný projev má dysgrafický charakter, a ač se poslední rok pomalu zlepšuje ve čtení, psaní a užívání gramatických pravidel mu stále dělá potíže.

Chlapec nemá individuální vzdělávací plán, uzpůsobují se mu však metody výuky. Je potřeba tolerovat jeho pomalé tempo a výkyvy ve výsledcích prací, kdy si špatné známky vždy může opravit. V anglickém a ruském jazyce, nyní nově i v češtině, se klade důraz na mluvenou formu jazyka, ústně je i zkoušen. Individuální přístup Zdeněkovi velmi pomáhá, často je potřeba se věnovat opakování i látky z předešlých ročníků. Distanční

výuka chlapci příliš nespívá – cítí se zmatenější, učitel za ním nemůže přijít a konkrétní věc mu například ukázat. Také přes mikrofon mluví nerad, kameru si, pokud to není povinné, nezapíná.

V současnosti má chlapec potíže zejména v matematice. Za poslední půlrok si zlepšil známky v dějepisu a přírodopisu. Zdeněk byl od šesté třídy ohrožen neúspěchem na poli školních výsledků, dostával špatné známky, nechtěl se učit a celkově jeho postoj ke škole byl spíše záporný. V posledních dvou letech však nastal zlom, zlepšil si známky. Sám vidí cíl i v přestupu na novou školu, chce jít na učňovský obor kuchaře.

V sociální oblasti Zdeněk neměl výraznější problém, i když pozorování odhalilo, že je spíše na okraji třídy. Baví se v případě potřeby se všemi spolužáky, jednoho či dva nejlepší přátele však postrádá. Podle všeho mu tento stav nevadí, často sedí sám a dívá se do mobilního telefonu či poslouchá písničky. Dost času však po škole tráví s kamarády z dětství, kdy společně hrají počítačové hry.

#### **3.3.4. Ondra**

Čtrnáctiletý Ondra má diagnostikované ADHD, které mu roky značně komplikovalo školní docházku. Je zařazen ve 3. stupni podpůrného opatření, pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu, spolupracuje také s psychologem. Ondra mívá potíže respektovat autority, porucha pozornosti mu komplikuje i mnohé aktivity. Výrazné problémy s udržením pozornosti a koncentrací přetrvávají celou školní docházku, ač v posledním roce jsou projevy poruchy pozornosti mírnější. U chlapce jsou znatelné i dysgrafické obtíže, nedaří se mu dlouhodobě udržet motivaci (obzvlášť nyní v době distanční výuky došlo k opětovnému znatelnému zhoršení). Negativní přístup nemá jen ke škole, projevuje se takto i doma, dělá mu problémy dodržovat zavedená pravidla. Oproti minulosti (kdy nejvýznamnější obtíže měl v období docházky do 5., 6., i 7. ročníku) se však jeho přístup k autoritám zlepšil, méně při vyučování mluví a ruší, vulgární vyjadřování se také utlumilo. V současnosti už nedochází k záchvatům vzteku, v osmém ročníku se mu také zlepšil školní prospěch, ač nyní dochází k opětovnému propadu. Nutné je také zmínit jeho obrovský posun v chování, kdy dříve bez dovolení například opouštěl třídu, musel být neustále hlídán, byl s asistentkou i o přestávkách.

Nyní však k rozbrojům mezi ním a učiteli prakticky nedochází, v porovnání s předchozími ročníky si tak pedagogové spolupráci pochvalují.

Odhlédne-li se od problematického chování, Ondra bývá popisován jako bystrý, nápaditý a tvořivý chlapec, který se uměl (především v minulosti) nadchnout. Učitelé se shodují, že má výborný rozumový potenciál, který však vzhledem k neschopnosti udržet pozornost plně nevyužívá. K chybování dochází často z nepozornosti, písmo má hůře čitelné a někdy není schopen si text po sobě přečíst a opravit. Jeho chování v kolektivu má také značné výkyvy, někdy je urážlivý, býval i agresivní, přesto dokáže být i empatický, milý a přátelský. Z pozorování vyplývá, že je v kolektivu v současnosti oblíben více, než tomu bylo v minulosti, o přestávkách se s ním baví alespoň někteří chlapci.

Ondra je celou školní docházku podporován asistentkou pedagoga, ač v současnosti její pomoci téměř nevyužívá. Celý II. stupeň tvrdí, že o pomoc asistentky nestojí, takže nyní v devátém ročníku se opravdu asistentka více věnuje spolužákům se SVP (například Zdeňkovi), na jeho práci je to však znát, dochází k průběžnému zhoršení (například i více zapomíná, mnohé informace není schopen vůbec registrovat apod.), které pozorují i učitelé. Asistentka navíc chlapce nepodporovala pouze v činnostech souvisejících se vzděláváním, také posilovala jeho sociální kompetence a nenásilné začleňování do kolektivu (což už nyní není tolik potřeba), pomáhala s upevňováním návyků a do jisté míry korigovala i nevhodné chování.

V minulosti se opakovaně řešilo jeho problémové chování (s jeho rodiči i s rodiči spolužáků), poslední rok se však znatelně zlepšila komunikace s rodinou, která je v současnosti zastoupena především předáváním informací mezi asistentkou a matkou chlapce. Ta se snaží v mnohém škole vycházet vstříc a na chlapce dohlížet.

V průběhu vyučování se učitelé snaží tolerovat mírné projevy neklidu a impulzivity, pokud negativně neovlivňují celou třídu. Také není vyžadována striktní úprava sešitu ani pracovního místa. V prezenční i dálkové výuce je však snaha důrazně trvat na zavedených pravidlech a dodržování žádaného chování.

### **3.4. Prezentace a interpretace výzkumných dat**

V rámci analýzy získaných dat je snaha zodpovědět jednotlivé výzkumné otázky, k čemuž se primárně využívá autentických výpovědí učitelů na II. stupni běžné základní školy.

Svým pohledem tak učitelé zhodnocují práci se žáky s poruchou pozornosti ADHD a ADD, jejich názor je následně porovnán s výpovědí dvou asistentek pedagoga, Marií, působící v 6. ročníku, a Magdalenou, spolupracující se žáky se SVP v 9. třídě.

### **1. V čem spatřují pedagogové ty nejvýznamnější odlišnosti při vzdělávání žáků s poruchami pozornosti (s ADHD a ADD)?**

Ač název porucha pozornosti zastřešuje symptomy ADHD i ADD, v odborné literatuře i ve výpovědích respondentů je jasně patrné, že se projevy těchto dvou druhů diagnózy značně odlišují. Z toho vyplývá, že se od žáků s ADHD a od žáků s ADD dá očekávat jiný přístup ke škole, liší se i jejich vzdělávání a například příprava učitele na hodinu. Vybraní pedagogové vždy v jednom kolektivu mají začleněné oba tyto žáky, tudíž je pro ně porovnání jednodušší – oba chlapci jsou ve stejné třídě, mají stejné spolužáky, stejné výchozí podmínky pro vzdělávání, které zastřešuje škola, stejné prvotní nároky, jež se upravují individuálně potřebám žáků na míru. Někteří učitelé, Hana, Lucie a Martin, učí v obou třídách, takže mají možnost porovnat všechny čtyři žáky.

Respondenti se shodují, že každý žák do jisté míry ovlivňuje vzdělávací proces, každému je třeba do jisté míry vyjít vstříc, pomoci mu, hodnotit ho individuálně, i za dílčí pokroky, aktivitu, snahu.

Nikola: *“Tyhle děti dostanou dobrou známku za alespoň nějakou snahu, třeba Zdeněk je tichý, klidný, pomalý, na potřetí i něco odevzdá. Všichni víme, že klasifikace není úplně spravedlivá.”*

Žáci se SVP obecně ovlivňují vzdělávací proces často více než žáci bez SVP. V případě žáků s poruchou pozornosti obecně spatřují učitelé nejvíce problém v **nutnosti zpomalit**, opakovaně látku vysvětlit, pokračovat dál menšími kroky, kdy hrozí, že se někteří žáci nudí a vyrušují ostatní.

Erik: *“Porucha pozornosti ovlivňuje a hodně, de fakto to i zdržuje ty ostatní, i to částečně odčerpává práci, energii učitele. Ostatní zatím musí počkat, nebo dělat něco dalšího. Taky si člověk musí dělat třeba pět druhů příprav.”*

Názory učitelů se shodují – bez ohledu na symptomy, které jsou rozdílné (ADD se vyznačuje velmi pomalým pracovním tempem, při ADHD je více narušené soustředění,

žák se často neustále otáčí, rozhlíží, trvá mu, než vůbec začne pracovat), individuální práce se žáky zpomaluje celkově celý vzdělávací proces.

Martin navíc shrnuje, že hodiny jsou více ovlivněny žáky s ADHD, kteří mohou působit i negativně – strhávají na sebe pozornost, odmítají se učit, ruší spolužáky. Pro učitele je tak mnohem **náročnější vést hodinu**, kde jsou v kolektivu žáci s ADHD začlenění.

Martin: *“Určitě jejich přítomnost zasahuje do hodiny, může to být na každé hodině jinak, ale vcelku především dítě s ADHD zásadně hodiny ovlivňuje. Musí se s ním umět pracovat, když si vezmu Ondru, tak to dřív bylo opravdu náročný, navíc třídu ovlivňoval negativně. Strhával pozornost jenom na sebe, je potřeba tak hodinu více vést, usměrňovat ho a dát mu něco, čím se může i třeba zaměstnat jinak. On třeba i něco podtrhával, nakreslil.”*

S Martinem se shodla i Karolína, která obzvlášť upozorňovala na potřebu žáků s ADHD hodně a často nahlas povídat.

Karolína: *“Ti s hyperaktivitou neustále mluví a šijou sebou. Pořád mi něco musí povídat, pořád se ptát, skákat mi do řeči. Někdy je to náročný i na nervy.”*

Vliv žáka s ADHD na kolektiv nemusí však vždy být vnímán v negativním smyslu, o jeho pozitivěch mluvila například Hana, která sice také upozorňovala na velkou potřebu žáků povídat a ptát se, to však se správným vedením může být i přínosné.

Hana: *“Petrovy otázky a poznámky jsou někdy velmi zajímavé a můžou tak obohatit i ostatní žáky.”*

Učitelé se shodli, že u žáků s ADHD a ADD je skutečně největší problém udržet delší časový úsek pozornost, což ztěžuje vzdělávání jak samotným žákům, tak v některých případech i jejich spolužákům. V průběhu praxe si však pedagogové vyzkoušeli různé možnosti práce s žáky s poruchou pozornosti, které ovlivní celý vzdělávací proces ve třídě.

Jde zejména o snahu vzbudit v žácích motivaci, například pomáhá pochvala (více u žáků s ADD).

Martin: *“Lehčí je to trochu u ADD, tam víc vidím, jak pomáhá víc chválit.”*

Významná pomoc je rodina žáků, kdy obzvlášť matky žáků podporují učitele a spolupracují s nimi na procesu vzdělávání. Nyní se tak děje především v případě konkrétních problémů žáků.

Adriana: *“Co Ondru baví, tam to jde. Co ho nebaví, zafunguje maminka, takže on to nakonec nějak vytáhne. Trochu pomůže bububu.”*

Ze školního neúspěchu však v některých případech rodiče viní pedagogické pracovníky, kteří podle nich neumí dostatečně zaujmout a motivovat žáka k výkonu.

Erik: *“Maminka Pavla je občas protivná i na asistentku, ta je z toho nervózní.”*

Nejvýznamnější a nezpochybnitelná pomoc je podpora asistenta pedagoga.

Hana: *“Zásadně pomáhá asistentka, ta ho stále přitahuje k tématu.”*

V několika případech se výpovědi shodly, že někdy na začátku spolupráce, když žák s ADHD příliš narušuje hodinu a odmítá pracovat, nezbývá než ho ve společnosti asistenta nechat ze třídy odejít, například do kabinetu. Po uklidnění žáka se společně vrací. Výjimečně se však žáci učí odděleně i delší dobu, lépe se tak soustředí na probírané učivo. Po čase však obvykle dochází ke zlepšení a takovéto kroky už podle učitelů i asistentek nejsou nadále nutné.

Magdalena: *“S Ondrou jsme museli i odcházet z hodiny, aby se soustředil třeba na test.”*

Jelikož tři žáci ze čtyř aktivně využívají podporu asistenta pedagoga, mohli také učitelé hovořit o změnách v hodinách, o přínosu pomoci asistenta nejen pro samotné žáky se SVP, ale i pro celý kolektiv. Nutno připomenout, že Ondra podporu asistentky dříve zásadně využíval, v současnosti s asistentkou spolupráci už odmítá, projevuje se to však na jeho výsledcích, celkově na práci ve školním prostředí.

Nikola: *“Ondrovi musíš vše vysvětlit třikrát, on už se brání tomu mít asistenta, ale podle mě by ho mít měl, je strašně rozházenej, v současný době je to ještě horší, ta puberta a on-line.”*

Také je práce se žákem s ADHD či ADD, který podporu asistenta nevyužívá, mnohem náročnější pro učitele, případně i pro rodiče.

Nikola: *“Když asistentku nemá, tak je to daleko těžší, je to na učiteli. Musí ho motivovat a hlavně zapojit. Je-li navíc pomalejší, je to špatný, často musí částečně práci převzít rodič či žák sám musí některé věci dodělat.”*

Ve výpovědích je jasný posun v pohledu na **přítomnost asistenta pedagoga**. Až na výjimku, Danielu, všichni pedagogové zpočátku nevěděli, zda o spolupráci s asistentem pedagoga stojí. Obávali se, jak bude hodina v jeho přítomnosti probíhat, zda například asistent nebude záporně hodnotit jejich způsob výuky. Jejich postoj se však v průběhu spolupráce s asistentem změnil, nyní jsou obecně asistenti pedagoga v hodinách vítáni.

Erik: *“Kdysi jsem nechtěl asistentku, přidělává to další komplikaci, říkáme to žákovi dva, navíc si pak spolu pořád něco povídají”* (žák a jeho asistent). *“Pak bylo skvělý, když jsem měl asistentku, která učila matematiku, já řekl, co budeme dělat, a oni to spolu probrali. Vzala si ho třeba do kabinetu! Pak zase přišli, aby tu byli spolu, či na písemku. Teď jim nechávám dost samostatnosti, očekávám, že se mi o to dítě postarají, když se mu nemůžu věnovat.”*

Ve vztahu práce asistenta pedagoga a žáka s poruchou pozornosti tak lze shrnout, že přínos přítomnosti asistenta je ceněn dvojnásob. Učitelé kladně hodnotí, že má žák individuální přístup v mnohem vyšší míře, než kdyby asistent přítomen nebyl. Asistent také ovlivňuje kolektiv celé třídy, což je všeobecně přijímáno velmi kladně. Asistentky se shodují, že jejich přítomnost ve třídě se žáky s poruchou pozornosti je důležitá, pro určité činnosti až klíčová.

Marie: *“Samozřejmě jsou věci, kde kluci zvládají prakticky beze mě a já je v té samostatnosti podporuju. Pak ale nastávají okamžiky, kdy by se bez mojí pomoci prostě dál nehli. A nestačí, když k nim učitel na pět minut přijde, to vedení je často nutný v celý hodině třeba.”*

Nutné je zmínit potřebu asistenta pedagoga nejen u žáků s poruchou pozornosti s hyperaktivitou, protože na žáky bez hyperaktivity se podle učitelů často zapomíná. I oni však potřebují cílenou podporu a vedení. V těchto případech určitě neplatí tvrzení, podle níž *“žák, který vyrušuje ostatní, potřebuje asistenta”*, i když se s tím pedagogové poměrně často setkávají, například ze strany rodičů.

Karolína: *“Jako u vzdělávání dítěte s ADHD je to jasný, že ten asistent je tam potřeba dvojnásob. On totiž hodně zajišťuje, aby to dítě nezlobilo a nerušilo ostatní, pomáhá tak mně, dětem ve třídě i tomu žákovi. Ale i třeba žák s ADD, on třeba Zdeněk je takový hodný a třeba i tichý. Strašně snadno se na tyhle děti zapomene a oni sami pracovat prostě nezvládají. Potřebují aspoň občasně, aby tam ten asistent i učitel přišel, podíval se, jak pracují, navedl je. No a jakmile je žáků s touhle potřebou ve třídě víc, někdy učitel prostě vynechá ty, kteří ho neruší. Mám třeba v sedmý třídě kluka s ADD a přidruženými potížemi, asistentku nemá a to je prostě šílený. Pořád u něj musím stát a kontrolovat, co dělá. Je to fajn dítě, ale nezvládá. A já přeci potřebuju pracovat i s jinýma. Jsou tam i další dva, co potřebují specifickou pomoc.”*

Pedagogové upozorňovali na **lenost** žáků, kdy není občas jasné, kdy za výsledky (a například neodevzdané projekty, prázdné testy apod.) může diagnóza a kdy už se žákovi pracovat nechce.

Nikola: *“Někdy je těžké odhadnout, kdy to je porucha pozornosti a kdy už lenost, někdy je všichni učitelé naháníme, aby odevzdali, i pozdě, ale aspoň něco. Je to i kombinace lenosti.”*

Vzdělávání v každé konkrétní třídě je vždy potřeba hodnotit individuálně. Podle učitelů záleží na mnoha faktorech, jako je kolektiv žáků, který se sejde, počet jedinců ve třídě a počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Také má vliv přítomnost asistenta pedagoga.

Martin: *“Záleží, kolik je žáků ve třídě a kolik jich má své specifické potřeby, kolik tam těchto žáků je. Když jich je hodně, kolektiv to může ovlivnit zásadně, ale je-li tam třeba jenom jeden žák například s ADD, všichni si brzy zvyknou a kolektivu to ani nepřijde, zvlášť je-li tam navíc asistentka. Ale je pravda, že i jeden velký rušič dokáže změnit náladu třídy, manipulovat jí, nebo to může vadit jen někomu ve třídě, záleží, jak se sejdou děti, a na učiteli je, jak zvládá žáky korigovat, aby nezasahovali do práv, možností ostatních.”*

Učitelé rovněž shrnuli problematiku frontální výuky, která dosud na základní škole převažuje a není pro žáky s poruchou pozornosti příliš vhodná. Samostatně se výpovědi dotýkaly různých druhů práce se žáky, kdy nejvíce převažuje **kooperativní vyučování** ve formě plnění zadaných úkolů ve skupinách či ve dvojicích.

Karolína: *„Nejhorší je pro ně taková ta běžná, nejčastější, ta frontální výuka. Je to pro ně dlouhý, nudný, tu pozornost nemají šanci udržet. Chce to střídat, měnit styly výuky. Nejlepší jsou za mě asi skupinovky, kdy aktivně ty žáci musí něco dělat.“*

Pedagogové se shodli, že různé formy a metody práce se žáky obohatí vyučovací hodiny, zaujmou všechny žáky bez rozdílu. Například opakovaná látka se takto dá dobře upevnit.

Martin: *“Pro děti je to přínosné, práce není tak monotónní, změní se. Něco se navíc dá odkoukávat od ostatních.”*

Prvotně padl názor, že záleží na povaze jedince, na jeho schopnosti zapojit se do činností mezi spolužáky, vlastnosti a temperament tak určují prvotní úspěch kooperačních aktivit.

Nikola: *“Já myslím, že nezáleží ani tak na určení problému, diagnóze dítěte, ale na povaze člověka.”*



Obecně se učitelé i asistenti však shodují, že žáci s ADHD mají problém se soustředěním na jednu činnost delší dobu, a to i v případě skupinové práce. Hrozí riziko, že strhnou i ostatní spolužáky k jiným činnostem.

Magdalena: *“Ondra se nedokáže soustředit, rozhazuje skupinu, otravuje. Bere to tak, že teď je nikdo nehlídá, může si dělat, co chce... Vyndá si třeba mobil a paří na něm, nebo si s někým povídá. Předvádí se tak i před holkama...”*

Oproti tomu žáci s ADD skupinové práce vnímají leckdy jako možnost být pasivní, neúčastnit se vyučovací hodiny a nezapojoovat se ani do sociálních interakcí.

Erik: *“Pavel se veze, protože ho to nezajímá. On navíc někdy nemá v učivu ty základy, nebaví ho to, ale já ho potřebuju vtáhnout, aby je nějak získal. On nechce, ve skupině třeba ani nepracuje.”*

Ve dvou případech učitelé vypovídali, že se jim žáky s ADD někdy do skupinových prací zapojit daří, v tom případě se pak hodnotí i postupné dílčí pokroky.

Karolína: *“Mám zkušenost, že ti žáci s ADD jsou i hodně potichu a snaží se na sebe moc neupozorňovat. Jakmile dojde na skupinové práce, tak se ale kolikrát zašprajcnou, a že nic dělat nebudou. Tak je potřeba to zase řešit individuálně, jednou je nechám pracovat samostatně, jindy k nim posadím jednoho spolužáka. Nebo pracuje na nějakým malým úkolu pro skupinu, třeba s nimi někdy ani nemusí sedět.”*

Posuzování učitelů v tomto ohledu bylo také ztíženo dlouhým časovým úsekem, kdy probíhá distanční vzdělávání a on-line výuka.

Lucie: *“To se teď ani nedá posoudit, jsme na on-line hrozně dlouhou dobu.”*

Řešením může být **vyhledávání silných stránek** žáka a jejich zapojení. Také by každý jedinec měl být zodpovědný za určitý úkol na společném projektu.

Hana: *“Je dobrý, když se podaří najít jejich silný stránky, které můžou ve skupině zapojit. Třeba když například umí kreslit a na projektu se tak mohou podílet takto. Ondra má rád počítače, takže rád informace googlí – hledá zdroje.”*

Ve skupinách je ovšem značné riziko, že nepracují všichni žáci. Důležitý tak je přístup učitele, který nastaví podmínky spolupráce na základě vlastních zkušeností. Možností je rozdat dílčí úkoly, kdy každý žák zodpovídá za nějaký kus práce, v některých případech pak žáci s poruchou pozornosti prezentují výsledek činnosti před ostatními. Podstatná je podpora kolektivu, kdy se vzájemně učí, povzbuzují a vedou k cíli.

Daniela: *“Já volím skupinové práce tak, aby si skupinu nevybírali žáci, určuju ji já, takže Petra zařazuju k žákům, kteří jsou na tom s intelektem podobně. Ti se snaží, jedou na výkon, chtějí jedničku a stáhnou i Petra. Mají tu trpělivost a klidně třikrát mu to vysvětlí.”*

## **2. S jakými problémy se pedagogové potýkají při práci se žáky s poruchou pozornosti?**

Učitelé i asistentky se shodují, že žáci s poruchou pozornosti mívají **problémy s kolektivem**, což ovlivňuje nejen samotné žáky, ale i vyučovací hodinu. Učitelé tak naráží na situace, kdy spolu někteří žáci odmítají spolupracovat, někdy žáka s poruchou pozornosti nechtějí do skupiny přijmout. Také se jim třeba posmívají a komentují jejich dovednosti a schopnosti. Tak to někdy bývá například v případě Ondry, který o sociální interakce zájem jeví, ale neví, jakým způsobem si přátele a zájem dívek získat.

Nikola: *“Ondra by se s holkami chtěl bavit, ale je pořád víc dětskej, nedospěl ještě. Jeho akce jsou spíš trapný a kluci toho využívají. Díky hloupým nápadům si ho nikdo ani do skupiny nevybere.”*

Chování kolektivu je také už ovlivněno předchozími zkušenostmi se žákem s poruchou pozornosti a tyto zažité vzorce je náročné překonat.

Magdalena: *“Na Ondru třeba zakřičeli mlč už, hlavně on jim dřív třeba bral věci, shazoval a ničil jejich věci. A ty projevy, se kterýma si někdy nemůže pomoci, děti to prostě ruší a vadí jim to.”*

Karolína jako jeden z největších problémů vidí, že žáci si nejsou schopni skutečně **říct, co potřebují**. Vysvětlí například látku znovu, zopakuje úkol a jeho zadání, žáci s poruchou pozornosti potvrdí, že ví, co mají dělat, rozumí své práci. Když je však přijde za chvíli zkontrolovat, věnují se často zcela odlišné činnosti. Pokud se už vyjádří, že něčemu nerozumí, nejsou schopni říct čemu konkrétně.

Karolína: *“Občas jsem z nich zoufalá. Hlavně klučina s ADD. Já řeknu celé třídě, co mají dělat, všichni se pustí do práce, ale on ne. Jdu za ním, přesně mu všechno ukážu, dvakrát zopakuju a zeptám se, zda je to jasné. Řekne, že jo. Ale když se k němu vrátím za pět minut, dělá něco úplně jiného. To samý v testech, i v jiný třídě. Rozumí, ví, odkývá mi to, chodím*

*se stále dívat na každé cvičení, jestli je to ok, ale většinou není. Skvělý, když je ve třídě asistentka, i když není všude, kde je potřeba, a navíc se taky věnuje víc žákům.”*

V tomto směru se s výpovědí nejvíce shodovala Marie, která potvrzovala, že si u Pavla porozumění musí ověřovat několikrát za hodinu. Nestací však sdělení žáka, že ví, ale je potřeba, aby to prokázal například na nějakém cvičení.

Marie: *“Napíše to, má tam chybu. Upozorním ho, vysvětlím mu. Za chvíli to udělá znovu, takže ho k tomu musím přivést opakovaně a cíleně, abychom si to znovu mohli vysvětlit. Nevím, zda je to nepozornost nebo někdy až lenost a nezáměr.”*

Další problémy působí **virtuální svět**, ve kterém se, obvykle žáci s ADHD, ocitají, někdy i za podpory rodiny. Příkladem je Ondra, který nedá mobilní telefon z ruky.

Hana: *“Třeba Ondra, ale i jiní, občas jsou úplně ztraceni ve svém virtuálním světě. Jak to jde, pořád kouká do mobilu, něco hraje, píše si, sleduje videa. Doma prý zase hraje počítačové hry. Máma to i přiznala, když si v minulosti škola stěžovala na jeho zlobení, když čučí do mobilu, nezlobí. Občas si myslím si, že je na tom už závislý, někdy je pak i dost mimo.”*

Další výpovědi se soustředily především na běžné projevy poruchy pozornosti, z nichž vznikají nejvýznamnější problémy. Prvním, několikrát zmíněným příkladem je tendence žáků s ADHD se vymezovat proti zadaným úkolům a **nepracovat**. Neplatí to však ve všech případech, protože zatímco u Ondry je tento problém častý a aktuální, Petr se takto nechová.

Adriana: *“Ondra se zabejčí, když něco nechce, začne říkat nebudu, nebudu. Pak pomůže jedině domluvit se s jeho mámou. V šesté a sedmé třídě pomohla i asistentka, teď už je mu to spíš trapný, že má asistentku.”*

Ondra pomoc asistentky v posledním roce zcela odmítá, má pocit, že zvládá sám, ale učitelé v tomto směru spatřují problém. Bez podpory asistentky se Ondra ztrácí, zhoršila se jeho pracovní morálka i podávané výkony.

Nikola: *“Nejhorší je, když se Ondra začne sekat, předvádět před třídou ve smyslu... Co já? Já všechno umím, nemusím, nechci, proč mi to neuděláte? Ta vznětlivost, takový vyjíždění na lidi, zkouší i na učitele...”*

V kontrastu s nezájmem Ondry o vzdělávání je Petrův někdy až přehnaný zájem, kdy mu v problematickém chápání úkolů, často způsobeném nepozorností, pomáhá strukturované

prostředí a jasný plán činností, které opakovaně jdou každou hodinu českého jazyka po sobě.

Daniela: *“Petr potřebuje strukturované prostředí, jasně vědět, s čím pracuje, co bude, neustále se doptává, což mi nevadí, je to naopak dobře.”*

Lucie v tomto směru přidává, že Petr, je-li to potřeba (a na rozdíl od Ondry) pomoc asistentky neodmítá, což je nejen pro něho velmi přínosné.

Lucie: *“Fungujeme v šestý třídě i díky asistentce. Hlavně třeba s Petrem.”*

Martin pak přišel s názorem, že rušení některých žáků, obzvláště Ondry, je leckdy záměrné, protože se učitel věnuje jemu a celkově se pak méně učí. Důležité je však nenechat se rozhodit a vyprovokovat, naopak někdy jde oblast žákova zájmu zapojit i do vyučování.

Martin: *“Když ta hodina není tak poutavá, což ne každá hodina je, tak třeba Ondra okamžitě na sebe strhával pozornost a pane učiteli, koukal jste na boxerský zápas? A cokoliv, aby se nemuselo učit. Chce to odvést tu pozornost a třeba propojit s tím předmětem. Třeba koukej, ty boxeři jeli támhle do toho státu, tam by ses třeba taky chtěl podívat. Jde to, v zeměpise i dějepise.”*

### **3. Jak lze z pohledu pedagoga zefektivnit práci se žáky s poruchou pozornosti v průběhu vyučovacích hodin?**

Učitelé i asistentky se v předchozí výzkumné otázce vyjadřovali k problematice vzdělávání žáků s poruchou pozornosti, další část práce se pak soustředila na možnosti, jak potíže překonat a zefektivnit vzdělávání. Podle všech pedagogických pracovníků je v průběhu vyučovací hodiny zcela **stěžejní přítomnost asistenta pedagoga**, bez této podpory si vzdělávání žáků (především s ADHD) někdy neumí ani představit. V tomto směru je pak podstatné nastavit funkční spolupráci.

Nikola: *“Někde to bez asistenta ani nejde, ale záleží na člověku. Klára moc nebyla asistentka pedagoga,”* (asistentka pedagoga, současně působící v jiné třídě, než kde probíhal výzkum), *“seděla u dítěte a dělala si svoje. Ale když fungují pro celou třídu, dokážou zefektivnit výuku, kromě svých dětí pomáhají i ostatním. Myslím si, že*

*rozhodující slovo by tam měl mít pedagog, aby to asistent nepřehnal ve své snaze. Vymezit si pravidla, aby to fungovalo.”*

V jednom případě se objevila připomínka, podle níž by k cílenější podpoře žáků docházelo, kdyby lépe fungovalo předávání informací ve škole a funkční **kommunikace** i právě jen mezi pedagogem a asistentem ve třídě.

Daniela: *“Ocenila bych, kdyby měl asistent odpovídající vzdělání, a nebo minimálně, aby mě poslouchal, když něco říkám... Ani asistentka u Pavla najednou neví, jak vytvořit úkol, vykáme si a tak si jen náhodně něco řekneme.”*

Asistent by podle učitelů měl alespoň částečně **pracovat v hodině i s jinými žáky**, kteří potřebují alespoň občasně jeho podporu. Sami pedagogové tímto způsobem pociťují vyšší míru podpory, neboť asistent je tak schopen reagovat na konkrétní potřeby třídy, přizpůsobuje se tak i částečně požadavkům učitele. Daří-li se spolupracovat v týmu (učitel-žák-asistent pedagoga, případně rodič a vedení školy), dochází podle učitelů v nejvyšší míře k naplnění inkluzivního vzdělávání, je pak nějakým způsobem zajištěn úspěch.

Lucie: *“Je to dobře, i ze své třídy vidím, že může pomáhat všem dětem, pokud je to potřeba, fungujeme jako tým. Navíc když se mi dítě zasekne, tak se mu nemusím okamžitě věnovat já, ale právě asistentka a často to spolu vyřeší. Může si ho vzít stranou, zklidnit ho, odejít třeba na chvíli ze třídy, jinak by stála celá třída. U ADD, třeba právě Zdeněk, víc teď pomáhá tomuhle dítěti. A já můžu s celou třídou pokračovat dále a netrpět ty ostatní.”*

Dochází k situacím, kdy asistent **pracuje pouze s vybraným žákem** se SVP, někdy za něho dělá veškerou práci a žák si pak zvyká, že sám spoustu věcí dělat nemusí a svoje povinnosti a zodpovědnost přenáší na druhou osobu. Tak je tomu z pohledu učitelů často i v případě asistentky Marie a Pavla. Asistentka pracuje primárně s Pavlem, ale učitelé by rádi využili její pomoc alespoň občasně i u jiných žáků (například u žáka s SPU). Také se někdy domnívají, že je na její pomoci Pavel až příliš závislý, sám pak není schopen příliš pracovat. Pavlova rodiny to však podporuje.

Daniela: *“Asistentka pomáhá hodně, musela bych k Pavlovi chodit pořád, ale pořád se zapomíná, že to je asistent pedagoga, kdežto tady to funguje až jako osobní asistent... Ona se mnou ani nekomunikuje. Ona to myslí dobře, ale už nedohlídí ten důsledek, že to dítě jednou bude puštěné do světa samo a nebude tam pořád mít jí.”*

Při práci se žáky s poruchou pozornosti učitelé nejvíce vnímají (a kladně hodnotí), že asistent může **pomoci žákovi s ADHD zklidnit** a naopak **pomáhá žákovi s ADD orientovat se** v učivu a neztratit se. V tomto směru také někteří pedagogové souhlasí, aby v případě větších obtíží asistent se žákem s ADHD na krátký časový úsek odešel ze třídy (například si v klidu dopsat písemku), ostatní žáci tak nejsou rozptýleni a není narušen vyučovací proces.

Adriana: *“Asistent pomáhá velice, bez něho by člověk nemohl fungovat. Třeba jen odejdou společně dopsat si nějakou písemku jinam, protože Ondra je takovej těkavej, tak aby se soustředil. I třeba když se jelo na výlet, tak se musí uhlídat. Pomáhá i mně, nejdřív jsem měla přístup, že nechci, je mi to nepříjemný, ale pak jsem byla nadšená, pomáhá s dětmi, i dalšíma. Někdy třeba dítě s ADHD utíká z tělocviku, to je hrozný.”*

Podle učitelů zefektivnit práci se žáky s poruchou pozornosti pomáhá také jejich **nastavení mysli** a přístup, který navíc mohou konzultovat i se svými kolegy. Například učitel sám by neměl mít příliš vysoká očekávání, neměl by ani chtít, aby všichni žáci bez rozdílu dosáhli stejných výsledků, neboť každý žák je zcela jedinečný.

Karolína: *“Když jsem přišla po škole, tak jsem si říkala, že všechny žáky prostě připravím na přijímačky tak, aby se dostali na nějakou střední školu. Jenže pak jsem zjistila, že spousta z nich o to vůbec nestojí, nechtějí jít třeba ani na učňák, prostě po základce končí. Jdou třeba do rodinného byznysu, takže to podle sebe prostě fakt nepotřebují. A tak mi došlo, že tady u těch žáků je potřeba, aby uměli psát, vyjádřit se, najít si třeba důležitý informace do života. Prostě to posuzuju fakt individuálně.”*

Také by pedagogové měli přihlížet k tomu, co sami žáci od předmětu a obecně od studia očekávají a co chtějí po skončení povinné školní docházky dělat.

Nikola: *“Zdeněk vždycky nějak projde, známky nejsou cílem, navíc chemii ani řada z nich nebude nikdy potřebovat... a on chce jít dělat třeba kuchaře.”*

Spolupráce se žáky s poruchou pozornosti je také mnohem efektivnější, pokud funguje **rodina**, která má zájem o vzdělávání svých potomků, své děti vede a vychovává. Škola se pak může více soustředit na vzdělávání. Žák má z domova nastavena určitá pravidla, má třeba i své povinnosti, na něž se ve školním prostředí snáze navazuje. Pozitivní přístup k učení je přínosný.

Martin: *“Když rodina dobře funguje, to je vždycky nejlepší, ten žák už to má nastavený doma.”*

Tak je tomu i v případě vybraných žáků s poruchou pozornosti.

Lucie: *“Ondra má výbornou maminku, dá se s ní domluvit, třeba i když nám něco nejde a ona mu domluví, pomůže. Zdeňka nebylo potřeba s rodiči řešit. V šesté třídě řešíme s maminkou i testíky, pomáhá mu se připravovat, je to dobrá spolupráce. Mám štěstí a rodiny mi fungují, když jsem měla problémy, tak oba rodiče přišli do školy a řešili jsme ten problém hned.”*

Učitelé se však ve vztahu k žákům s poruchou pozornosti občasně setkávají s příliš vysokým očekáváním rodiny, jak je tomu částečně například u Pavla.

Erik: *“Maminka chce, aby to všechno zvládali s asistentkou, nejlépe vždycky na jedničky. Asistentka na on-line hodině sedí a píše si, pak to vykomunikuje s maminkou a Pavlem, no teď se scházejí i po škole...”*

S tímto názorem pedagogů se shodují i asistentky.

Magdalena: *“Někdy je problém, když třeba maminky ty problémy pořád jenom omlouvají, nepřipustí si to.”*

Potom je pro učitele lepší, když rodiče nezasahují do výuky, nechají je pracovat. Obecně lze také shrnout, že efektivita práce se žáky s poruchou pozornosti se tak odvíjí i od postoje rodiny ke škole.

Také žákům pomáhá **úprava stávajících materiálů** a testů, případně požadavky změni i učitel.

Hana: *“Pavel má upravený text, v podstatě i obsah učiva na to zásadní i bez IVP, také testy, dopředu se domluvíme s asistentkou, co se po něm bude chtít, a oni spolu procvičují to zásadní.”*

Překonávání dílčích potíží také podle učitelů mohou **ovlivnit školská poradenská zařízení**, která doporučí, aby se odborník přišel do hodin podívat. Případně lze ukázat, jak s problematickým žákem pracovat. Dosud pedagogičtí pracovníci nemají pocit, že to zcela funguje.

Karolína: *“Mám dítě s papíry, podívám se, co má z poradny... a je to prakticky jak přes kopírák u jiného žáka. Někdy mám pocit, že všude píšou to samý. Děti potřebují více času, individuální přístup atd. Ale co navrhnout nějakou konkrétní pomoc, třeba zrovna když Ondru chytne jeho náladička a odmlouvá a není k zastavení?”*

S tím souvisí i zájem učitelů o **speciální učební pomůcky**, které si mnohdy sami musí vytvářet. Jejich nákup by pro školu nebyl takový problém, ale sami pedagogové často neví, jakou pomůcku vybrat a jak ji používat.

Nikola: *“Třeba bych brala nějakou radu na konkrétní pomůcky...”*

Učitelé také opakovaně zmiňovali názor na speciální školství. Když měl žák zásadní potíže, podle učitelů dříve existovala možnost, aby **přešli na školu speciální**, což však dnes často nelze.

Erik: *“Na rovinu, pro tyhle děti jako je Pavel, by opravdu speciální škola nebo třída nemusela být špatná. Mně je líto zrušených speciálních škol, protože to mělo smysl. Já se věnuju dětem, ale nechci být jako speciální pedagog. Nebo třeba jim udělat jiný vzdělávací program, takový Montessori, třídu kde třeba neproberou všechno...”*

Pedagogičtí pracovníci by také ocenili cílenější **pomoc školních psychologů**, kterou nevnímají jako dostatečnou, ač jinak školní poradenské pracoviště chválili.

Erik: *“Třeba psycholog něco doporučí, co v realitě nefunguje.”*

Jako přínosné učitelé vnímají možnost dalšího **vzdělávání**, které jim rozšiřuje obzory.

Hana: *“Určitě vidím snahu o podporu formou dalšího vzdělávání učitelů, to považuji za přínosné – i osobní možnost výběru, které školení mě zajímá.”*

#### **4. Jaké formy pedagogické podpory postrádají pedagogové při vyučování těchto žáků?**

V průběhu zodpovězení této otázky pedagogové nejprve hovořili o obecném **deficitu důležitých informací**. Tento deficit se projevuje více způsoby.

Tím prvním je problematika předávání informací ze strany učitelů směrem k žákům, což však souvisí i s důvěrou žáků ve své učitele. Na druhém stupni, kde všichni dotazovaní pedagogičtí pracovníci také v současnosti působí, je v zásadě problematický i jen kontakt třídního učitele s jeho třídou. Pravidelně se setkávají jen na omezený počet hodin, na různé předměty se střídá více pedagogů. Učitel tak “své žáky” nemusí příliš dobře znát, nedokáže pak zamezit různým patologickým jevům, žáci ke svému učiteli také hledají hůře cestu. Pomoci by mohlo zavedení pravidelných třídnických hodin, které jsou však nyní nad rámec výuky žáků i hodin přímé pedagogické činnosti učitele. Pedagog tak tyto



hodiny nemá zaplacené, žáci k nim obvykle také přistupují s nezájmem (je to čas navíc, nad rozvrh), třídnické hodiny se tak konají nepravidelně. Přitom zde by právě byl prostor k projednání specifických potřeb žáků, kam můžeme zařadit i poruchy pozornosti a jejich projevy, mohlo by častěji docházet k sebereflexi celého kolektivu a upevňování přátelských vztah

Adriana: *“No je škoda, že je technicky neproveditelný, aby třídnické hodiny byly součástí úvazku... Já mám výhodu, že mám hudebku, takže to můžeme takhle tam dořešit. Když mě naštvou, tak to s nima můžu probrat, vyřídit. Bylo by to dobré, ta pravidelnost, ale je málo učitelů... ale třeba to půjde do budoucna.”*

Do oblasti informací lze zařadit i různá školení, kurzy a webináře, které pedagogové i asistenti mohou absolvovat. Zde se respondenti příliš neshodli, neboť někteří tvrdí, že je těchto školení dostatek a hrozí naopak zahlcení učitele, jiní pocítují možností nedostatek. Z tvrzení lze shrnout, že předávaných informací je hodně, nelze je však často považovat za dostatečné, neboť nejsou cílené. Učitelé například získávají informace o problematice ADHD, často je však nelze aplikovat na všechny žáky s touto diagnózou. Přínosné by tak mohly být přímé konzultace s odborníky, kteří umí poradit v konkrétních záležitostech.

Nikola: *“Další školení a informace by neškodily, ale zase mám pocit, že už je toho na nás hodně. Ted' je to ok, ale informací nemám dostatek. Řeším to tak, že jdu za asistentem i za třídním a konzultuju.”*

I když se učitelé a asistenti snaží vzájemně si pomáhat, stále někdy pocítují nedostatečnou podporu a pomoc školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení. Jedná se především o nedostatečnou komunikaci a málo informací, příkladem může být nedostatek speciálních pomůcek pro žáky, které by bylo možné využívat.

Erik: *“Zažil jsem střed s psycholožkou, že nepíšu pomůcky do individuálního vzdělávacího plánu. Ale já trávím spoustu času hledáním na internetu a často je to nevhodná pomůcka. Třeba převodní tabulky na matematiku jsou pro žáka s ADHD ok, ale já bych chtěl seznam pomůcek vhodných na matematiku přímo od školního poradenského pracoviště nebo z ŠPZ. Mám ale dojem, že oni ho sami nemají. Doporučují, ale nic konkrétního, ale já myslím, že tohle by mělo spadat do práce speciálních pedagogů... nebo jen já si mám vyrobit...”*

Všichni učitelé i asistenti se tak shodli, že nejvíce by ocenili **konkrétní pomoc** při aktuálních problémech. Z jejich pohledu by se odborníci měli přijít na žáka podívat, v úzkém kruhu by se mohl řešit současný stav a úspěch či neúspěch ve vzdělávání, konkrétně a podrobně, s ohledem do budoucnosti.

Daniela: *“ŠPP zatím příliš informací neposkytovalo, co sis nedohledal sám a nešel po tom, tos neměl a nevěděl.”*

Martin: *“Rozhodně bych ocenil větší informovanost o všem, jak s takovým dítětem víc pracovat, radu a pomoc. Třeba aby se někdo přišel podívat na nějakou hodinu, kde ale samozřejmě zrovna může všechno perfektně fungovat. Poradit nějaké konkrétní věci, nejenom všeobecně.”*

Pedagogičtí pracovníci se zamýšleli nejen nad formou pedagogické podpory, kterou potřebují, ale snažili se celkově shrnout všechny možnosti, které by usnadnily jejich práci se žáky, také s kolektivem, v němž je zařazen i žák s poruchou pozornosti.

**Spolupráce školních psychologů** s žáky je, podle učitelů, v mnohém prospěšná, ale i zde by mohla být cílenější. Podle Adriany někdy dochází až k extrému, kdy si žák uvědomuje, že se od kolektivu liší (už jen tím, že má asistenta pedagoga a mívá setkávání s psychologem).

Adriana: *“Psycholožce předvedl, že by chodil po lese a střílel lidi, který tam nechají odpadky. Když se ptala, co by si vzal na pustej ostrov, tak řekl, že tu pušku. Pak všude vykládá, že chce bejt drogověj dealer. Chce bejt zajímavej a chce zaujmout, ale neuvědomuje si, že plácá nesmysly.”*

Jako zásadní podporu ze strany vedení školy by učitelé i asistenti, uvítali větší **návaznost jednotlivých ročníků**. Například pokud Hana dostane na anglický jazyk už čtvrtou třídu, chtěla by si ji v předmětu vést až do deváté třídy. Důležité jsou budované vztahy s žáky, vzájemná důvěra, ale i způsob vedení výuky, na který si žáci snáze zvykají. Zvládat projevy poruchy pozornosti je často také zásluhou zkušeností i vzájemného respektu žáka a učitele, kdy důvěra a pochopení přichází až časem.

Hana: *“Za mě bylo skvělý, když jsem měla třídy od čtvrtý až do devátý třídy, děti si tak hned zvykly a navazovalo to na sebe. Fungovala nejen návaznost látky, ale i vztahy a důvěra, znali jsme se tak třeba i s rodiči. Ale teď jsem třeba učila skupinu ve čtvrté třídě, pak je učil někdo jiný a zase je později dostanu já. Je to tak náročnější a méně efektivní.”*

Celkový počet žáků ve třídě s několika žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je podle učitelů i asistentek často hraniční. I s pomocí asistentky je někdy téměř nemožné věnovat se všem žákům, snažit se vyjít vstříc jejich potřebám, například individuálnímu tempu práce. V tomto směru je problematictější výuka v deváté třídě.

Magdalena: *“Tady je ve třídě dost dětí se SVP, z třiatvaceti dětí má potíže sedm.”*

V tomto směru učitelé vidí dvě možná řešení. Nejjednodušší by bylo mít třídy s méně žáky, kde by bylo i méně žáků se SVP, škola však bojuje s nedostatkem místa.

Také někteří učitelé nechtějí být třídním učitelem, finanční příspěvek je v tomto směru minimální, ale práce je skutečně mnoho.

Karolína: *“Já se zatím úspěšně bráním tomu třídnictví, ale pořád to taky asi nepůjde, on to nikdo nechce moc dělat. Nevím, proč to není nějak líp zohledněný v platu, je za to pár stovek, ale ty práce, to jsou hodiny a hodiny. Navíc se opravdu bojím, že pak zrovna v moji třídě bude nějaký hodně problémový žák a já si s tím prostě nebudu umět poradit...”*

Učitelé mluvili o možnosti jednu třídu dělit na dvě skupiny, jak se tomu v některých případech děje na jazyky. Podle jejich názorů by to bylo skvělé řešení alespoň na hlavní předměty, případně alespoň jednou týdně. Učitel by tak s méně žáky mohl pracovat mnohem snáze podle jejich individuálních potřeb.

Nikola: *“Čím je méně žáků ve třídě, tím je ta cesta schůdnější. Člověk má daleko větší šanci se jim víc věnovat. Chce to, aby ty těžké předměty tak byly v budoucnu.”*

Učitelé jazyků (češtiny a angličtiny) zmiňovali i dělení skupin podle úrovně znalostí žáků, alespoň na hlavní předměty. S pokročilejší skupinou by se mohlo jít rychleji, bylo by možné probrat více látky, do hloubky. Oproti tomu s pomalejší skupinou by byl větší prostor pro cílené opakování, procvičování a utužování základů. Přínosné by to tak mohlo být pro všechny žáky. I slabší by pak výrazněji mohli zažívat úspěchy.

Proti tomuto nápadu však stojí názory asistentek Magdaleny i Marie, které se shodují.

Magdalena: *“Je to sporný, kdyby děti byly v jedné třídě podle úrovně, dělily by se podle prospěchu třeba, na jednu stranu šly by dál, jenže někde by ti tahouni chyběli. Nic by je možná nehnalo dopředu, mohlo by je to stahovat dolů.”*

Také padl návrh s vytvořením tzv. speciálních tříd, kam by v menším počtu docházeli žáci se SVP. Tyto třídy by podle pedagogů mohly mít upravené i výstupy, bylo by více prostoru věnovat se žákům podle jejich skutečných potřeb.

Daniela: *“Já jsem pro to, u těžších forem, je mít v nějaké izolované skupině a věnovat se jim opravdu jinak. Speciální školy a třídy mají něco do sebe, ne úplně všechny děti patří do hlavního vzdělávacího proudu. Jako minus vidím to, že to nerozhoduje dnes pedagog, ale rodič. Mnohdy nejsou soudní a nenechají si poradit, rozhodnou se, že tu chtějí mít dítě za každou cenu.”*

Také se více pedagogických pracovníků pozastavovalo nad **probíhající distanční výukou**, která však přináší žákům i zcela nové možnosti, jak se vyhnout nárokům školy. Zvláště žáci v devátém ročníku se leckdy snaží dělat co nejméně práce, někdy to zajde tak daleko, že nefungují ani během on-line vyučovacích hodin.

Magdalena: *“Ted’ v deváté třídě se Ondra zhoršil, distanční výuka pro něj není ideální, třeba na druhém okně na PC pařil nějaký hry, ted’ se vymlouval, že mu nic nefunguje, kamera, mikrofon...”*

Celkově tak všichni učitelé vyjádřili názor, že především v zájmu žáků se SVP by se mělo brzy **přejít zpět na prezenční vyučování**, při němž je možné žáky ve vyučování podporovat podstatně lépe, než při distanční výuce. To je podle respondentů také současná nejvýznamnější podpora, plnohodnotná výuka, kterou žáci i učitelé potřebují pro kvalitně odvedenou práci.

### 3.5. Shrnutí zjištění

První výzkumná otázka se zaměřovala na **odlišnosti ve vzdělávacím procesu**, které mohou vznikat, je-li v kolektivu zařazen žák s poruchou pozornosti. Učitelé se vyjadřovali v obecné rovině, kdy své názory stavěli na získaných zkušenostech, konkrétní příklady pak uvedli na vzdělávání čtyř žáků s poruchami pozornosti, vzdělávaných ve dvou třídách, v šesté a deváté.

Nezpochybnitelným faktem je, že každý žák ovlivňuje kolektiv ve větší či menší míře. Při vzdělávání žáků s poruchou pozornosti se učitelům jeví jako zásadní zpomalení celého učebního procesu, je potřeba se častěji vracet k již probrané látce, nové učivo je vhodné rozdělit do menších celků. Mnozí žáci s poruchou pozornosti jsou velmi inteligentní, ale neschopnost udržet pozornost jim vzdělávání značně komplikuje. Tak je tomu například v případě Petra, který někdy dosahuje nadprůměrných výsledků, ale musí být správně

motivován a zaujat. Každého žáka je tak podle učitelů třeba posuzovat zcela individuálně a nikoli skrze jeho diagnózu. Ilustrují to například školní výsledky Pavla a Zdeňka, což jsou žáci s poruchou pozornosti ADD. Oba se snaží zlepšit, ale oběma se to daří zcela rozdílně.

Výpovědi respondentů potvrdily, že přítomnost žáků s poruchou pozornosti ve třídě je pro učitele náročnější. Souvisí to s potřebou udělat několik příprav, samotná hodina také může být rušena projevy hyperaktivity. Přitahování žákovy pozornosti zpět k probírané látce podle učitelů ubírá energii, méně se pak věnují ostatním žákům ve třídě. Podle učitelů neplatí často zažitý fakt, že jen žák s ADHD ovlivňuje vyučování. Žákům s ADD je potřeba věnovat se naprosto stejnou měrou, jen jinou formou. Jedná se o motivaci, o pobízení, hlídání pokroků, časté chválení, také usměrňování pozornosti.

Vliv žáků s poruchou pozornosti na ostatní spolužáky a na samotné vyučování může být negativní, ale i pozitivní a obohacující. Pokud se žák do vyučovacího procesu zapojí, nějaká činnost ho zaujme, dokáže být tvořivý a zvládne převzít zodpovědnost za svůj úkol. Jeho zvědavé otázky, směřované správným směrem, mohou motivovat i spolužáky. Někdy pak může dojít i k zajímavým následným diskuzím.

S aktivním zapojením žáků s poruchou pozornosti do vzdělávání souvisí skupinové práce, které učitelé také rádi zadávají jako změnu ve vyučování a protiklad frontální výuky. Pedagogičtí pracovníci soudí, že činnosti ve skupinách jsou ohroženy nedostatečným zapojením žáků s ADHD i ADD. V případě Pavla i Zdeňka tak dochází k situacím, kdy chlapci někdy nedělají nic a nechávají za sebe pracovat ostatní. Naopak Petr vyrušuje, aktivita jej baví jen chvíli, což byl i zásadní problém Ondry. Jeho problematické chování se však znatelně zlepšilo, v současné distanční výuce se ale zase snáze stává líným a apatickým. Učitelé tak při vzdělávání žáků s ADHD opakovaně naráží na problematické chování typu vykřikování, stálé povídání, všetečné otázky na naprosto jiná témata. I když se daří korigovat míru těchto projevů, hrozí druhý extrém, kdy žáci ztrácí zájem a nudí se, například hledí z okna. Vyučovací hodiny tak mají být přiměřeně strukturované. Cílem podle pedagogů není žáky utlumit, ale nějakým způsobem zainteresovat, aby z jejich zájmu mohli těžit i ostatní.

Zcela nezpochybnitelně důležitým faktorem je podle učitelů přítomnost asistenta pedagoga. To má vliv nejen na samotné žáky s poruchou pozornosti, kteří s podporou

pracují znatelně lépe. Také pro řízení činností celé hodiny jsou dva dospělí pedagogičtí pracovníci, kteří si mohou rozdělit kompetence, přínosem.

Další oblastí zájmu diplomové práce bylo zjištění, **s jakými konkrétními obtížemi se pedagogové při vzdělávání žáků s poruchou pozornosti potýkají**. Učitelé také hovořili o možnostech, jak tyto problémy překonat.

Pedagogičtí pracovníci narážejí na problémy žáků s poruchou pozornosti v oblasti socializace. I když by například z jejich strany byl zájem si kamarády najít a se spolužáky se bavit, ne vždy se jim to daří. Žáci s ADHD někdy bývají neoblíbeni z důvodu specifických projevů diagnózy, spolužákům se mohou jevit nevychovaní a někdy i zákešní či agresivní. Naopak s žáky s ADD si tolik nemají co říct. Tyto problémy pak někdy zasahují do vyučování, kdy žáci odmítají pracovat ve vybrané skupině či se vzájemně uráží.

Pedagogičtí pracovníci si také povšimli, že se někteří žáci někdy ztrácejí ve virtuálním světě internetu, svůj volný čas přestávek tráví sledováním mobilního telefonu, od kterého se však nemohou odtrhnout často ani během vyučovací hodiny. Kromě počítačových her pak také nemají příliš mnoho jiných zájmů. Tento přístup k digitálním technologiím je například v případě Ondry navíc podporován i rodinou, s čímž v některých situacích učitelé bojují a snaží se žákovu pozornost přesunout i jiným směrem. V jistých okamžicích však skutečně může jít i o výhodu, během přestávek tak žáci jsou například více v klidu než bez mobilního telefonu.

Učitelé také vnímají jistou nespravedlivost v hodnocení žáků z pohledu ostatních žáků. Běžné požadavky na žáky zahrnují určitou dosaženou úroveň ve vzdělání, reflektují žákův zájem a jeho snahu. Z pohledu spolužáků mají žáci s poruchou pozornosti v některých případech stejné známky za mnohem méně úsilí. Někdy je problematické třídně vše vysvětlit a zabránit zbytečnému neporozumění.

Respondenti se také shodli, že někdy je problematická spolupráce se žáky s poruchou pozornosti v kolektivu, kde je zastoupeno více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z pohledu pedagogických pracovníků i jen vyšší počet jedinců se SVP ve třídě často vzdělávání ztěžuje.

Specifické projevy poruchy pozornosti, jako je vyrušování, nesoustředěnost, impulzivita atd. vyučování částečně narušují, pomáhá však struktura hodin, žák ví, jaké činnosti po sobě následují, lze tak snáze přitáhnout pozornost k tématu. Přesto se stává, že žák odmítá

pracovat, zde je pak přínosná i konzultace s odborníky (psycholog, speciální pedagog). Svoji nezastupitelnou roli hraje rodina a podpora asistenta pedagoga nejen v průběhu vyučování.

Při vzdělávání žáků s poruchou pozornosti však nedochází k zásadním problémům. Výjimku tvoří Ondra, který se především dospíváním a také komplexní podporou celkově zklidnil (již v hodinách tolik neruší), ale zhoršil si prospěch. Učitelé často neví, jak jej k činnostem a aktivitě více motivovat, navíc odmítá podporu asistentky.

Učitelé se zamýšleli nad **možnostmi zefektivnění výuky a práce s žáky s poruchou pozornosti**. Celkově velmi kladně hodnotí podporu asistentů pedagoga, v obou třídách je asistent zastoupen, nebývá to však zcela běžné u všech žáků s ADHD nebo ADD. Nastavení funkční spolupráce s asistentem je pak individuální záležitost, která se některým pedagogů daří více, jiným méně. Učitelům obvykle velmi pomáhá, když je asistent ochoten věnovat se částečně i jiným žákům ve třídě (alespoň v některých případech). Ve většině případů spolupráce ve třídě funguje, ale z názorů učitelů také vyplynulo, že v 6. třídě je asistentka téměř osobní asistentkou jednoho žáka, chlapec tak není dostatečně samostatný, nepřebírá sám za sebe zodpovědnost, spoléhá na stálou pomoc nějaké dospělé osoby. Naopak si učitelé pochvalují podporu asistentky Magdaleny v 9. třídě, kde pomáhá i Zdeňkovi, i žáci s ADD potřebují ve vyučování podporu. Lze tak shrnout, že často žáci s ADD využívají podpory asistenta k orientaci v učivu, zvládnutí učiva a nároků školy. U žáka s ADHD je pak důležitá schopnost zklidnění, v případě potíží s ním asistent může pracovat i mimo kolektiv. Díky správně nastaveným společným pravidlům a funkční komunikaci tak výuka funguje.

Neopomenutelná je také podle učitelů funkce rodiny, jejíž otevřený přístup ke škole a ochota řešit případné potíže při práci se žáky s poruchou pozornosti vše velmi usnadňuje. Rodiče však někdy mívají příliš vysoká očekávání, například chtějí, aby žák měl tak velké úlevy, aby procházel s výbornými známkami apod. (například u Pavla). Nebo si naopak nechtějí připustit, že jejich potomek má skutečně problémy, popírají je (což se v minulosti řešilo s matkou Ondry).

Podle pedagogických pracovníků také práci zefektivní správné nastavení mysli, kdy je potřeba k všem žákům přistupovat individuálně, reflektovat jejich potřeby (ve vztahu ke škole, ale i k předpokládanému návaznému vzdělávání).

Efektivnější proces vzdělávání mohou dále ovlivnit školská poradenská zařízení, případně školní poradenské pracoviště. Je vhodné navázat blízkou spoluprací, kde funguje komunikace a předávání informací. Učitelé postrádají konkrétní rady nejen jak s žáky s poruchou pozornosti efektivněji pracovat, ale také například odbornou pomoc ohledně pomůcek, případně úpravy studijních materiálů. Pedagogičtí pracovníci by uvítali i větší zapojení psychologů na škole. Čtvrtá výzkumná otázka se soustředila na **pedagogickou podporu, kterou učitelé postrádají při vzdělávání žáků s poruchou pozornosti**. Největší problém ukázal deficit v informacích, který podle pedagogických pracovníků vzdělávací proces velmi ovlivňuje.

Všichni učitelé vyučují převážně na druhém stupni základní školy a pociťují nedostatek prostoru (oproti prvnímu stupni) pro sblížení s žáky, které učí. Vídají je obvykle jen několik hodin v průběhu týdne, třídní učitelé také mají pouze nepravidelné třídnické hodiny. Je pak obtížnější navázat se žáky bližší vztah a důvěru, chybí prostor k řešení různých obtíží, jako může být problematické chování žáků s ADHD, protože s porozuměním přichází pochopení.

Učitelé mívají v nabídce dalšího vzdělávání i školení se zaměřením na žáky s poruchami pozornosti, některým však chybí konkrétní zaměření pomoci, jiní se naopak cítí přetížení aktivitami a povinnostmi. Je možné požádat o pomoc či radu především pracovníky ze školního poradenského zařízení, přesto však necítí, že by v tomto směru měli dostatek informací a podpory. Především v problematických situacích, kdy si sami neví rady, očekávaná pomoc se strany odborníků nepřichází a učitelé si musí poradit nějakým způsobem sami. Dochází pak k občasným i zbytečným konfliktům, které musí opakovaně řešit nejen třídní učitel.

Učitelé se vyjadřovali také k počtu žáků v běžné třídě, upřednostňují třídy s menším počtem, zvláště se jde-li se ve třídě více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Navrhovali také různé možnosti, řešením by mohly být třídy s menším počtem žáků (zde ale škola kapacitně příliš nezvládá), navíc noví učitelé příliš nechťejí třídnictví. Pomohlo by i dělení kolektivu na skupiny hlavních předmětů (český, anglický jazyk a matematika, v některých třídách se již dělí anglický jazyk), je však všeobecný nedostatek učitelů. Zmíněno bylo i dělení žáků podle výkonnosti, pokročilejší by mohli postupovat rychleji, méně pokročilým by se pedagogové mohli věnovat individuálněji a opakovaly by se více základy. Asistentky však připomněly možný nedostatek motivace žáků s ADHD a ADD



ke zlepšení a k pokroku. Další možností je podle učitelů i speciální třída při běžných školách k vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s většími obtížemi, bylo tak možné více vycházet vstříc jejich individuálním potřebám.

Někteří učitelé projevili přání, aby stejnou třídu mohli vyučovat postupně napříč všemi ročníky, kdy ji například převezmou ve čtvrté třídě a odvedou až do devátého ročníku. Se žáky tak mají možnost vybudovat vzájemný vztah, i na druhém stupni, výuka a práce je také efektivnější.

Na závěr výzkumu všichni respondenti vyjádřili svůj názor na distanční výuku, kdy se shodli, že je potřeba (právě především pro žáky s poruchou pozornosti) brzký návrat žáků do škol. Distanční výuka zvýrazňuje rozdíly ve vzdělání žáků i přes veškeré snahy učitelů a asistentů, neboť když není možnost na žáky osobně dohlížet a pomáhat jim, žáci často svůj čas ke vzdělávání nevyužívají, upřednostňují osobní aktivity.

### **3.6. Diskuze**

Učitelé a asistenti pedagoga se zamýšleli nad vzděláváním žáků s poruchou pozornosti (ADHD a ADD), byla snaha reflektovat současný průběh vzdělávání i jeho možnosti, také možnosti zefektivnění výuky. Učitelé sami připustili, že v minulosti byli mnohdy zaslepeni určitými představami, které se však v praxi neukázaly jako reálné. Tvrzení Závěrkové (2018) o tom, že je vždy nutné vycházet ze schopností a dovedností žáka jako jednotlivce, kdy se respektují jeho limity, se tak skutečně promítá do každodenní práce se žáky. Je snaha udělat pokrok, který by se však měl posuzovat vždy individuálně.

Učitelé prokázali určité znalosti práce se žákem s poruchou pozornosti, neztotožňují se však s obavou o přesycení žáka (Cheryl, 2014). Naopak mají opačný problém, kdy hrozí, že žáka nezajímá téměř nic a je těžké jej zaujmout (týká se především starších žáků, ti mladší se zajímají o celé spektrum oblastí, někdy nejenom o vyučovanou látku).

Při výzkumu se učitelé jednomyslně shodli, že podpora asistenta ve vyučování je důležitá a potřebná, v některých případech ji lze označit za klíčovou. Dosud však není možné, aby všichni žáci s poruchou pozornosti měli nárok na podporu asistenta, což leckdy vzdělávání komplikuje. Hrozí opomíjení žáků s ADD, kteří jsou obvykle tišší a nemusí být zřejmé, že potřebují pomoc a podporu. Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková

(2014) hovoří o důležitosti přítomnosti asistentů alespoň při hlavních vyučovacích předmětech, což učitelé částečně potvrdili. I tak je potřeba posuzovat potřebu podpory asistenta individuálně, neboť leckdy je jeho přítomnost potřebná například i v hodině tělocviku.

Plně se prokázala potřeba kooperace všech pedagogických pracovníků (Hájková, Strnadová, 2010), což s sebou nese nejen úspěchy ve vzdělávání žáků s poruchou pozornosti (například lepší známky), ale i samotný průběh vzdělávání je jednodušší a příjemnější pro všechny, kteří se účastní vzdělávacího procesu. Jak však praxe ukazuje, někdy je komunikace náročná a není snadné měnit zaseté rituály (například při přestupu z prvního stupně na druhý).

### **3.7. Limity výzkumu**

Výzkumné šetření ukazuje názory vybraných pedagogických pracovníků na jedné základní škole, kde je proinkluzivní prostředí nastaveno již několik let. Příkladem je funkční školní poradenské pracoviště, kde je v současnosti několik speciálních pedagogů i školních psychologů, kteří se podílí na úspěšném začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Stejně tak vedení školy je ke společnému vzdělávání otevřeno, nabízí nerestriktivní prostředí, daří se financovat všechny podstatné aspekty vzdělávání, škola také zaměstnává okolo dvaceti asistentů pedagoga. Výzkum tak probíhal na škole, kterou lze objektivně označit za dostatečně připravenou na vzdělávání žáků se všemožnými potřebami podpory, kam spadají i žáci s poruchou pozornosti. Nelze však poznatky z šetření jednoduše aplikovat na jiné základní školy bez předchozí důkladné znalosti materiálního a personálního vybavení. Vztahy na pracovišti jsou také podstatné, zajišťují úspěch komunikace a spolupráci týmu žák-asistent pedagoga-učitel, což se liší v závislosti na podmínkách konkrétní školy.

V rámci prostředí, kde se výzkum uskutečnil, se však jedná o validní šetření, z jehož výsledků vyplývají poznatky využitelné pro praxi. Tyto podněty je možné použít jako podklad pro zlepšení podmínek vzdělávání v dané škole, učitelé i sami mohou na některých aspektech zapracovat. Nutné je ovšem brát v potaz subjektivnost názorů, které se v některých případech shodovaly, jindy zcela rozcházely. Autorka prostředí výzkumu

zná několik let poměrně dobře, neboť ve škole sama pracuje a respondenti jsou tak její kolegové, což může mít vliv na výpovědi. Dá se tak očekávat upřímnost a důvěra v tazatele projevená při rozhovorech.

Dalším limitem výzkumu je delší časový úsek, kdy probíhaly rozhovory. Ve školním roce 2020/2021 se opakovaně z prezenční výuky přecházelo na distanční, což narušilo sběr dat a ve vztahu k žákům s poruchou pozornosti například bylo nutné řešit nové aktuální problémy vzniklé z důvodu probíhající on-line výuky. Pozorování však probíhala už ve školním roce 2019/2020. Otázkou zůstává, zda by se data shodovala například v případě plné prezenční výuky.

Diplomovou práci lze považovat za sondu do problematiky vzdělávání žáků s poruchou pozornosti, přibližuje aktuální potíže z praxe.

### **3.8. Doporučení pro praxi**

Výzkum potvrdil oblasti, na něž je potřeba se soustředit při vzdělávání žáků s poruchou pozornosti. Jde například o potřebu strukturovaného učení, častější přechod z frontální výuky na kooperativní, aktivizaci žáků apod. Učitelé měli možnost vyjádřit, co by v průběhu svých vyučovacích hodin potřebovali změnit, navrhovali také možnosti řešení, jak vyučování zefektivnit. Z výzkumu tak plynou určitá doporučení pro praxi, která vyjádřili sami aktivní účastníci na procesu vzdělávání, a to nejen učitelé, ale i asistenti pedagoga.

Jednotlivé výpovědi jsou podrobeny analýze, kdy na základě shody vyplývají určitá zjištění. Ty lze označit na nejpodstatnější přínos pro další možný přístup k žákům s poruchou pozornosti a k jejich vzdělávání. Práce tak slouží jako zpětná vazba učitelům a asistentům pedagoga na konkrétní základní škole, mohou z ní však čerpat poznatky speciální pedagogové i školní psychologové, případně vedení školy. Poznatky jsou určeny primárně odborné speciálně pedagogické a pedagogické veřejnosti, laické společnosti však může být problematika vzdělávání přiblížena.

## Závěr

Diplomová práce se zabývá pohledem učitelů na práci se žáky s poruchou pozornosti v průběhu vyučovacích hodin, učitelé se zároveň snažili shrnout své potřeby pro další efektivnější spolupráci. Názory učitelů byly doplněny i postřehy dvou asistentek pedagoga. Zjištění jsou platná obecně pro práci s žáky s poruchou pozornosti napříč vybranou školou, pohledy a názory učitelů jsou však subjektivní.

Učitelé se shodují, že přítomnost žáka s poruchou pozornosti v třídním kolektivu ovlivňuje průběh vyučovacích hodin, což se obvykle projevuje potřebou zpomalit tempo vyučování. Pociťují také, že je náročnější vést hodinu, neboť žáci potřebují více pozornosti i času než ostatní spolužáci. S vhodnou přípravou je však možné vliv žáků směřovat k pozitivním výsledkům, kdy se například zvidavé otázky dají navést k tématu vyučování a lze tak obohatit všechny žáky. U žáků se leckdy často projevuje lenost, kterou je třeba aktivně překonávat. Významným pomocníkem je asistent pedagoga, jehož přítomnost ve vzdělávání žáků s poruchou pozornosti je podle učitelů často zásadní. Týká se to jak žáků s ADHD, kdy asistent může mírnit projevy diagnózy, vtahovat žakovu pozornost zpět ke škole, tak žáků s ADD, kterým může pomáhat v orientaci v učivu a zvládnání požadavků výuky.

Učitelé se častěji setkávají s nechutí žáků nějakou činností dělat, či se nějaké oblasti cíleně věnovat. Komunikace a zapojení týmu žák-asistent pedagoga-učitel, případně s podporou rodiny, jsou tak velmi důležité. Nepozornost žáků v hodinách a potíže v socializaci (žáci se obvykle družít chtějí, ale neumí) jsou častými problémy. Také se projevuje až přílišný zájem žáků o virtuální svět (internet, počítače, chytré mobilní telefony), které sice občas mohou být i prospěšné, z dlouhodobého hlediska je však o to náročnější žáky přivést zpět do reality.

Učitelé se snaží překonávat dílčí potíže, cílem je zefektivnit výuku, aby rozvíjela každého žáka. Pomáhá, když se asistent pedagoga může alespoň někdy věnovat všem žákům ve třídě, individuálně podle potřeb, spolupráce se školním poradenským pracovištěm je také přínosná, ač by mohla být efektivnější.

Učitelé se domnívají, že prostor ke zlepšení spolupráce se žáky je založen i na vnějších podmínkách školy, které se žáků dotýkají jen nepřímo. Sice se pedagogičtí pracovníci domnívají, že znají zásadní informace k diagnóze ADHD/ADD, ale chybí cílená podpora

a vedení v případě konkrétních obtíží. V tomto směru je podle jejich názoru nedostatečná spolupráce se školními psychology, ale i se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC). Dochází také k deficitu informací nejen mezi dospělými, například pravidelné třídnické hodiny nejsou na škole běžné. Řešením by podle pedagogů mohlo být jejich možné finanční ohodnocení, třídnické hodiny by například mohly být součástí pracovního úvazku.

Individuální přístup k žákům by bylo mnohem snazší z pohledu učitelů poskytovat ve třídách s menším počtem jedinců. Také by mohlo být velmi prospěšné dělení na skupiny na různé předměty (i třeba jen jedenkrát týdně na hlavní předměty, cizí jazyky se částečně dělit daří). Ale například dělení podle výkonnosti s sebou nese určitá rizika jako nedostatečná motivace žáků zlepšovat se, ze třídy zmizí tahouni kolektivu. Do budoucna učitelé zmiňují i možnost tzv. speciálních tříd na běžných školách, pokud by se nárůst žáků se SVP s většími potížemi stále zvyšoval.

Diplomová práce navíc narazila na současné velké téma, distanční výuku, kdy dochází k propadu školních výsledků i u žáků s poruchou pozornosti. Podpora asistenta sice nezmizela, je ale omezenější, bez jeho fyzické přítomnosti při vzdělávání mívají žáci problém se soustředit, ale i se věnovat požadovaným úkolům. Učitelé mají v průběhu distanční výuky také ztížené možnosti, jak žáky aktivně do vyučování zapojit.

Diplomová práce shrnula postřehy a názory několika učitelů ke vzdělávání žáků s poruchou pozornosti ADHD/ADD, vyhodnocuje oblasti, ve kterých je prostor pro zlepšení. Učitelé sami navrhli možná řešení, zároveň také konstatovali, v čem postrádají potřebnou podporu. Výsledky práce tak lze i využít v běžné praxi.

## Seznam zkratk

ADD porucha pozornosti bez hyperaktivity

ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou

DSM IV = Americká klasifikace nemocí

IVP = individuální vzdělávací plán

KPO = katalog podpůrných opatření

LDE = lehká dětská encefalopatie

LMD = lehké mozkové dysfunkce

MKN 10 = Mezinárodní klasifikace nemocí

MMD = malé mozkové dysfunkce

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PLPP = plán pedagogické podpory

PO = podpůrná opatření

PPP = pedagogicko psychologická poradna

SPC = speciálně pedagogické centrum

SPCH = specifické poruchy chování

SVPCH = specifické vývojové poruchy chování

SVP (žák se SVP) = speciální vzdělávací potřeby

ŠPP = školní poradenské pracoviště

ŠPZ = školské poradenské zařízení

TU = třídní učitel

## Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava a kol. (2016) *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-255-0.

FINKOVÁ, Dita, LANGER, Jiří a kol. (2014) *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4303-4.

FLOSS, Pavel. (2005) *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. Brno: Soliton. ISBN 80-239-6048-2.

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

GOETZ, Michal, UHLÍKOVÁ, Petra. (2009) *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.

HAVEL, Jiří, FILOVÁ, Hana a kol. (2010) *Inclusive education in Primary School. Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-202-4.

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. (2010) *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

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

HENDL, Jan. (2008) *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HINSHAW, Stephen. (2014) *The ADHD explosion: myths, medication, money and today's push for performance*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-979072-2.

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

JANDERKOVÁ, Dita a kol. (2016) *SPU a ADHD*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-215-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. (2007) *Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. Praha: D+H. ISBN 978-80-903-869-1-4.

- KALEJA, Martin, ZEZULKOVÁ, Eva. (2016) *Školská inkluze versus exkluze: Vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-840-3.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. (2019) *ADHD krok za krokem*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-438-1.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. (2017) *Asistent pedagoga*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. (2015) *Krok za krokem s ADHD. Praktická příručka pro rodiče předškoláků a školáků s ADHD*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-171-7.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. (2016) *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-88163-12-1.
- LAWRENCE, Shapiro. (2020) *44 aktivit pro děti s ADHD: podpora sebedůvěry, sociálních dovedností a sebekontroly*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1599-8.
- MASOPUST, Jiří a kol. (2014) Diagnostika a farmakoterapie ADHD v dospělosti. *Psychiatrie v praxi*, ročník 15, číslo 3, s. 112–117. ISSN 1213-0508.
- MICHALÍK, Jan a kol. (2015) *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MICHALOVÁ, Zdena. (2002) Pohled učitelů a rodičů na obtíže dětí s ADHD. *Speciální pedagogika*, č. 12, s. 14–31. ISSN 1211-2720.
- MICHALOVÁ, Zdeňka, PEŠATOVÁ, Ilona. (2011) *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-815-1.
- NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára, HÁJKOVÁ, Vanda. (2014) *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-712-0.
- REIMANN-HÖHN, Uta. (2018) *ADHD a ADD v dospívání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1362-8.
- PTÁČEK, Radek, PTÁČKOVÁ, Hana. (2018) *ADHD variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-2930-8.
- SLOWÍK, Josef. (2016) *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.



ŠMELOVÁ, Eva, SOURALOVÁ, Eva a kol. (2017) *Social aspects of elementary school inclusion in the context of international research*. Olomouc: Palacký University Olomouc. ISBN 978-80-244-5155-8.

WOLFDIETER, Jenett. (2013) *ADHD - Porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0158-6.

ZÁVĚRKOVÁ, Markéta. (2020) *O ADHD v dospívání a dospělosti*. Praha: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-88290-07-0.

ZIMBARDO, Philip, COULOMBOVÁ, Nikita. (2017) *Odpojený muž. Jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5797-1.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

ARMSTRONG, Thomas. *ADD/ADHD alternatives in the classroom* [online, cit. 2021-04-07]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=3002137>

Centers for Disease Control and Prevention. *ADHD in the Classroom: Helping Children Succeed in School* [online, cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/school-success.html>

HAMILTON, Nancy, J., ASTRAMOVICH, Randall, L., (2014). *Ideas and Research You Can Use: VISTAS* [online, cit. 2021-01-12]. Dostupné z: [https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/article\\_71.pdf?sfvrsn=9](https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/article_71.pdf?sfvrsn=9)

HASAN, Shirin. (2017) *ADHD and School* [online, cit. 2021-04-07]. Dostupné z: <https://kidshealth.org/en/parents/adhd-school.html>

Inkluze v praxi. *Co je inkluze ve škole?* [online, cit. 2020-10-15]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>

Katalog podpůrných opatření. *Charakteristika podpůrných opatření* [online, cit. 2020-12-20]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-2-charakteristika-podpurnych-opatreni/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Individuální vzdělávací plán*, [online, cit. 2020-01-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1#otazka1>

Národní ústav pro vzdělávání. *Jakého žáka lze považovat za žáka se SVP?* [online, cit. 2020a-12-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/jakeho-zaka-lze-povazovat-za-zaka-se-specialnimi>

Národní ústav pro vzdělávání. *Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami* [online, 2020b-12-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

Národní ústav pro vzdělávání. *Jak má vypadat individuální vzdělávací plán?* [online, 2020c-12-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/jak-ma-vypadat-individualni-vzdelavaci-plan>

Národní ústav pro vzdělávání. *Plán pedagogické podpory* [online, cit. 2021-01-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/plpp-digi>

## **Seznam obrázků, příloh, tabulek**

Obrázek 1: Základní možné přístupy ke vzdělávání dětí [online, 2020-11-23]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>

Příloha č. 1: otázky pro rozhovor

Příloha č. 2: přepis rozhovoru

Tabulka č. 1: Přehled žáků s poruchou pozornosti

Tabulka č. 2: Přehled pedagogických pracovníků

## **Příloha č. 1: otázky pro rozhovor**

1. Jaké je vzdělávání žáka s ADHD a/nebo žáka s ADD, jak jeho přítomnost ovlivňuje vzdělávací proces? Rozved'te prosím příklad konkrétního žáka, kterého máte ve třídě.
2. Jaké je zapojování žáka s takovouto diagnózou do skupinových prací?
3. Jak se daří udržet pozornost takového žáka v průběhu vyučovacích hodin?
4. Můžete porovnat vzdělávání žáka s ADHD a s ADD?
5. Jak vzdělávání těchto žáků ovlivní kolektiv žáků v jedné třídě?
6. S jakými případnými obtížemi se při vzdělávání žáka s poruchou pozornosti potýkáte?
7. Jak se daří tyto potíže překonat?
8. Jakou specifickou podporu při vzdělávání těchto žáků potřebujete (ze strany vedení, speciálně pedagogického zařízení...)? Máte a je dostatečná?
9. Domníváte se, že máte všechny potřebné informace pro práci se žákem s poruchou pozornosti? Pokud ne, v jaké oblasti byste potřeboval/a více informací?
10. Jak pomáhá přítomnost asistenta pedagoga ve třídě zefektivnit vyučovací proces?
11. Jak se mění vaše spolupráce se žákem s ADHD/ADD, pokud je ve vzdělávání dostatečně podporován rodinou?
12. Jak podle Vás jiné formy podpory ve vyučování ovlivňují vzdělávání těchto žáků?

## **Příloha č. 2: přepis rozhovoru: Daniela**

### 1. Jaké je vzdělávání žáka s ADHD a/nebo s ADD, jak jeho přítomnost ovlivňuje vzdělávací proces? Rozved'te prosím příklad konkrétního žáka, kterého máte ve třídě.

*„Myslím, že někteří učitelé nejsou dostatečně informováni jak pracovat s žákem ADHD/ADD, že nevidí ten rozdíl při vzdělávání. Je pravda, že to narušuje třídu, tady u mě v šesté třídě jsou už všichni na oba žáky zvyklý, takže klidně nechají v klidu Petra domluvit a potom mu třeba řeknou, že teď to nebylo vhodné. I já ho nechám chvíli vypovídat, vysvětlím mu znovu, že je potřeba bavit se k tématu, že nemáme tolik času. Znovu vše vysvětluju, protože ten intelekt tam je (i víc), on to pochopí a snaží se, ale mnohdy to jeho vnitřní pnutí, to co má v sobě je mnohdy silnější, že si nemůže pomoci a musí to říct, vykřiknout to v hodině. Petr neudrží význam sdělení, o něčem se bavíme, ale on má najednou pozornost úplně jinde. Mluvíme o jazyce a on se zeptá, proč je v Austrálii tahle kalamita, co je to kacírství... takže ho musím znovu přitahovat k tématu. A o Pavlovi já v hodině vůbec nevím, o kom vím víc je paní asistentka. Už byl trochu konflikt, protože vysvětlovala Pavlovi, i dalším žákům s SVP něco dopředu - větné členy. A když jsme my teprve došly na konkrétní slovo, které bylo výjimkou, ona se najednou ozvala, že to vlastně vysvětlovala špatně (nebyl to přívlastek, ale součást přísudku). No, ale je tam tlak i rodičů, aby měl všechno pokud možno na sto procent. Například při online hodinách, ale nevidím vůbec žádnou snahu, tam s ním není asistentka, on čeká, až s ním bude, znovu mu to vysvětlí, nebo maminka, spolu to vytvoří, třeba to i udělá za něj. Neprojevuje žádný zájem, úkoly ale odevzdává až nadprůměr. Třeba slohovou práci na téma popis místnosti napsal sám a někdo mu koriguje gramatiku, slovosled. Všechno odevzdává v předstihu, má tak 2. Já to беру tak, že pokud rodiče neočekávají, že dítě s takovými potížemi půjde na vysokou školu, tak proč by nemohlo projít základní školu s jedničkami. Je to o tom uvědomění si těch rodičů, říct si, ano to dítě nedosahuje těch výsledků, na tohle už třeba nemá.“*

### 2. Jaké je zapojování žáka s takovouto diagnózou do skupinových prací?

*„Já volím skupinové práce tak, aby si skupinu nevybírali žáci, určuju ji já, takže Petra zařazuju k žákům, kteří jsou na tom intelektově podobně, snaží se, jedou na výkon, chtějí tu jedničku a stáhnou i Petra, mají i tu trpělivost a klidně mu to třikrát vysvětlí. Pavla dám do podobné, ale ne společně s Petrem. Například když je to tvůrčí činnost, třeba*

v češtině drama, každý má nějaký nápad, tak se Pavel zapojí, mohl například předvádět nějakou část textu. U znalostí spíš čeká, co vymyslí ostatní a pak se samozřejmě i svezou s nima.“

### 3. Jak se daří udržet pozornost takového žáka v průběhu vyučovacích hodin?

„Pavla motivuje asistentka, Petr teď u mě sedí v první lavici, přímo u mě, abych viděla, co a jak dělá. Já se ho tak třikrát až čtyřikrát ptám, jestli ví, co děláme, kde zrovna jsme, no a pak to i ví a ze tří čtvrtin to skutečně dělá.“

### 4. Můžete porovnat vzdělávání žáka s ADHD a s ADD?

„Hlavně Petr někdy, i častěji, vyrušuje. Naopak o Pavlovi vůbec nevím, musím se sama zajímat. Je tak znát podpora asistentky.“

### 5. Jak vzdělávání těchto žáků ovlivní kolektiv žáků v jedné třídě?

„Teď v šesté třídě spolu fungují dobře, občas se ze třídy ozve: No jenže za tebe to vypracovává asistentka! Slyšela jsem to o přestávce. Upozornila jsem asistentku, aby to monitorovala, aby se to vysvětlilo hned v začátku případného problému, aby se o tom mluvilo. Ve třídě se vytvořily určité vrstvy, do skupiny si tyhle děti samy nevyberou, ale pokud už je tam mají, například s Petrem se i baví, nemají zásadní problém. Trochu vnímám jako potíž, že Pavel tíhne k trochu živějšímu spolužákovi, chce k němu do skupiny, tak aby to nesnižovalo jeho motivaci něco dělat. Ten živější nic moc dělat nechce, už z domova si žádnou motivaci nepřináší. Baví se spolu i třeba při výtvarce a občance, někdy víc někdy míň, někdy jde k někomu jinému.“

### 6. S jakými případnými obtížemi se při vzdělávání žáka s poruchou pozornosti potýkáte?

„Petr potřebuje strukturované prostředí, jasně vědět s čím pracuje, co bude, neustále se doptává, což mi nevadí, je to naopak dobře. Aby stále věděl, co děláme, připomínat mu to, i víckrát, i vysvětlovat. Jeho sešit na všechny předměty funguje, jen já musím myslet na to, že zkontrolovat můžu jen o přestávce, aby ho měl zase na další hodinu. Maminka mě upozornila, že Petr je nadaný žák, zvláště při hodnocení v mluveném projevu, v psaném má naopak problémy, snažím se, aby odpovídal ústně, a nemusí to mít nutně zapsané v sešitě, chápe to, je bystrý, takže to udrží. Ve slohu gramatické chyby hodnotím až jako to poslední, v pravopise se snažím upravit hodnocení (o nějaký bod, má upravenou laťku). Já bych třeba pravopis vůbec nedávala, ale musím (vedení češtiny, ale aspoň si to nějak uchová). I úkoly odevzdává, maminka připomene.“

7. Jak se vám daří tyto potíže překonat?

*„Pavlovi zásadně pomáhá asistentka, je s ním celou dobu, třeba na občance funkce rodiny, on vymyslí, že rodiče pomáhají dítěti = výchovná funkce, dovedím si to. Taky se víc soustředím na opakování pokynů, dovysvětlení.. Já dávám úplně jiné testy než ostatní češtináři, kolegyně byly i zvědavé. Nesnažím se plně o to, aby vždy vše děti uměly pojmenovat (např. slovní druhy jsou bez čísla, píšou je rovnou, i pádové otázky, aby byla i snaha). Taky u češtiny vždycky pomáhá, když se asistentka ptá a vyzývá ho, jak se na to zeptáš... podívej se znovu, prostě ho motivuje, ale je pravda, že mu to někdy až vkládá do úst. Snažím se přihlížet k tomu, co a jak dělá.“*

8. Jakou specifickou podporu při vzdělávání těchto žáků potřebujete (ze strany vedení, speciálně pedagogického zařízení...)? Máte ji a je dostatečná?

*„U Petra je to opravdu o udržení pozornosti, aby nesklouzával myšlenkami úplně jinam. Ani nepotřebuje žádné pomůcky, pomáhá jednotný sešit na všechny předměty, kdy si vkládá další papíry. To, že má nějakou strukturu, přehled. Ocenila bych, aby měla asistentka odpovídající vzdělání, anebo minimálně, aby mě poslouchala, když něco říkám... teď při online výuce ani asistentka najednou neví, jak vytvořit úkol, vykáme si, a tak si jen náhodně něco řekneme. Vedení i ŠPP, jo, docela to funguje... ale třeba o pomůckách například nic nevím. Je mi trochu líto, že tady na naší škole to občas funguje tak, že to, co si dohledáš ty sama, tak to máš a víš, ale jinak ne... ale někdo to musí nakoupnout, jít po tom, chtít to... já to řeším, snažím se... ale někdy, třídní udělá hmmm, řeším se speciální pedagožkou, někdy pomalu jít přes sociálku (to ale není tenhle případ).“*

9. Domníváte se, že máte všechny potřebné informace pro práci s žákem s poruchou pozornosti? Pokud ne, v jaké oblasti byste potřebovala více informací?

*„Určitě bych brala další vzdělávání k tomuto tématu, jen teď v distanční výuce jsem stihla asi šest webinářů, jsem nakloněná k tomu získávat další informace. Informovanost k dokumentaci, to mi vadí, já se musím pít a žádat o nahlédnutí. Ale zatím nenastal žádný krizový problém. Jako češtinářka dám já někdy podnět rodičům, mamince žáka, že mám podezření na specifické poruchy učení.“*

10. Jak pomáhá přítomnost asistenta pedagoga ve třídě zefektivnit vyučovací proces?

*„Asistentka pomáhá hodně, musela bych k Pavlovi chodit pořád, takhle můžeme fungovat, ale někdy se zapomíná, že to je asistent pedagoga, kdežto tady to funguje až jako osobní*

*asistent... Ona se mnou ani moc nekomunikuje. Ona to myslí dobře, ale už nedohlíží ten důsledek, že to dítě jednou bude puštěné do světa samo a nebude tam mít jí, nikdo tam s ním pořád nebude.“*

11. Jak se mění váš spolupráce se žákem s ADHD/ADD, pokud je ve vzdělávání dostatečně podporován rodinou?

*„Tady to funguje dobře, ale zažila jsem, nechci nálepkovat, ale znám chlapce, co určitě má poruchu pozornosti, je cizinec, má problém s jazykem, je hodnocený jako cizinec, ale tam se na začátku udělala chyba a už se to s ním vleče, on teď násobí ty chyby. Sedí vzadu, vyrušuje v hodinách, vykřikuje... Starší sestra řešila problémy místo rodičů, ti vůbec nefungovali, ale já chtěla, aby to řešili rodiče (maminka je Češka, tatínek Dán), slíbili, že půjdou do poradny. V té třídě je to o běhání po třídě, tam nejdu do hloubky, tak polovinu toho, co tady v šestce učím, můžu tam. Zúžím výklad, mají jen základ a i dobré známky, někdy si chtějí povídat ... což je zase v jazyce cenné.“*

12. Jak podle vás různé podpory ve vyučování, jako je například dělení žáků do skupin (nejen na jazyky), méně žáků ve třídě, přítomnost více žáků se SVP v jedné třídě aj..., ovlivňuje proces vyučování žáků s poruchami pozornosti?

*„Já jsem pro to, aby u těžších forem mohly děti být v nějaké skupině a věnovat se jim opravdu jinak. Speciální školy a třídy mají něco do sebe, ne úplně všechny děti, podle mě, patří do hlavního vzdělávacího proudu. Jako minus vidím, že to nerozhodují dnes pedagogové, ale rodiče, ale ti mnohdy nejsou soudní a nenechají si poradit, rozhodnou se, že tu dítě chtějí mít za každou cenu. Ale oni mají jiné potřeby, dítě se potřebuje hlavně domluvit, vyplnit si formulář, vyřídit si věci u doktora... A jiné, s jiným jazykovým intelektem, potřebuje jít do hloubky, otevírá se mu jiný svět, chce moct bádát, aby se mohl víc rozvíjet. Každý má své specifické potřeby. Tady v té třídě jsou rychlí žáci, já musím mít práci navíc, aby se myšlenkově nezastavovali a mohli dál tvořit, když se zastaví, a musí čekat, tak ztrácí motivaci. Čekáme na jiné žáky, než to dočtou, vypracují...“*