

# **Role asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s ADHD na nižším stupni základních škol**

Denisa Osičková

---

Bakalářská práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

**Jméno a příjmení:** Denisa Osičková  
**Osobní číslo:** H18127  
**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice  
**Studijní obor:** Sociální pedagogika  
**Forma studia:** Prezenční  
**Téma práce:** Role asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s ADHD na nižším stupni základních škol

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti specifických poruch učení, syndromu ADHD a legislativního ukotvení asistenta pedagoga.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: Tisková/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- JANDERKOVÁ, Dita a kol., 2016. SPU a ADHD. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-215-8.  
JUCOVICHOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2008. Reeducace specifických poruch učení u dětí. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.  
KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. Asistent pedagoga. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-349-0.  
SVARÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.  
ZELINKOVÁ, Olga, 2009. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: 27. ledna 2021  
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2021

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**Mgr. Libor Marek, Ph.D.** **L.S.** **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
děkan ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 27. ledna 2021

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má ÚTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.  
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 9.3.2021

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b) Zveřejňování závěrečných prací

<sup>2)</sup> Vysoká škola nerozlišuje zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně poznámek oponentů a výsledků prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, habilitační a rigorózní práce odvozené nezávisle k obhajobě musí být sá nejmeně pět pracovních dnů před  
hoduáním obhajoby zveřejněny knačičení veřejnosti v místě určení vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě  
pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo  
záznamy.

(3) Platí se odvození práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve  
změně pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, aťž je nikoli ze účelem přímého nebo nepřímého  
hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo  
školních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školské dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve  
změně pozdějších právních předpisů, § 60 Školní díla:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odepře-li autor takového díla udělení svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady obyčejného projevu jeho vůle u  
soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Nemí-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy  
nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti  
s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle  
obdobnosti až do jejich zrušení výše; přitom se přikládá k jejich výdělkům dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití  
školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá rolí asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s ADHD, a to na nižším stupni běžných základních škol. Celá práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická se skládá ze tří kapitol. První kapitola se zaměřuje na teoretická východiska, druhá se zabývá charakterizováním syndromu ADHD a třetí popisuje pozici asistenta pedagoga. Obsahem praktické části je kvalitativní výzkum, který se zaměřuje na to, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli v rámci procesu edukace žáků s ADHD. Data byla získána prostřednictvím rozhovorů s asistenty pedagoga základních škol. Následně byla zpracována pomocí interpretativní fenomenologické analýzy.

Klíčová slova: ADHD, výchova, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, asistent pedagoga, IPA

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with the role of a assistant teacher in the education of pupils with ADHD at the lower level of primary school. The whole thesis is divided into the theoretical and practical part. The theoretical part contains three chapters. The first chapter focuses on the theoretical background, the second deals with the characterization of the ADHD syndrome and the third describes the position of an assistant teacher. The content of the practical part is qualitative research, which focuses on how assistants teacher interpret their role in the process of educating students with ADHD. Data were obtained through interviews with assistants teachers in primary school. Then were processed using interpretative phenomenological analysis.

Keywords: ADHD, education, pupil with special educational needs, assistant teacher, IPA

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D., za odborné vedení, ochotný a laskavý postoj, za cenné rady, připomínky a trpělivost v průběhu zpracování bakalářské práce. Velké díky patří také všem zúčastněným informantům za ochotu a čas, který mi věnovali při realizaci rozhovorů. V neposlední řadě děkuji celé své rodině za podporu během celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....</b>	<b>11</b>
1.1 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	11
1.2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....	12
<b>2 VYMEZENÍ SYNDROMU ADHD .....</b>	<b>15</b>
2.1 CHARAKTERISTIKA A TYPY ADHD.....	15
2.2 PROJEVY A PŘÍČINY ADHD.....	16
2.3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A PODPŮRNÁ OPATŘENÍ .....	19
<b>3 ASISTENT PEDAGOGA.....</b>	<b>22</b>
3.1 DEFINICE A LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ.....	22
3.2 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA .....	24
3.3 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA.....	26
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>29</b>
<b>4 VÝZKUM.....</b>	<b>30</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	30
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	30
4.3 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	31
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	31
4.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	32
4.6 METODA SBĚRU DAT .....	33
<b>5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ.....</b>	<b>35</b>
<b>6 INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>38</b>
<b>7 SHRUTÍ VÝZKUMU A ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....</b>	<b>49</b>
<b>8 DISKUSE .....</b>	<b>55</b>
<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>57</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>58</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>63</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>64</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>65</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>66</b>



## ÚVOD

V současnosti mají na vzdělání nárok všichni, bez ohledu na jejich původ, kulturu, náboženství, sociální status nebo zdravotní stav. V dnešní době je zcela běžné, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami je vyučován spolu s ostatními v klasické třídě základní školy. Ovšem pro pedagoga, který ve své třídě vyučuje jednoho nebo více takových jedinců, může tato práce představovat velkou zátěž. V této souvislosti se proto často hovoří o pozici asistenta pedagoga, který v procesu edukace napomáhá nejen žákům, ale i pedagogům. Bohužel se často objevují názory ohledně zbytečnosti této profese. Z tohoto důvodu se v bakalářské práci zabýváme významem a důležitostí pozice asistenta pedagoga v rámci procesu edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně u žáků s ADHD. Motivací pro zvolení tohoto tématu a sepsání práce je účast na praxi na základní škole na pozici asistenta pedagoga.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je uvést čtenáře do problematiky, pomocí teoretických východisek a pojmů, které definujeme v první kapitole. Přibližujeme si syndrom ADHD, popisujeme jeho typy a objasňujeme jeho projevy a příčiny. Dále vysvětlujeme pojem pedagogická diagnostika a zmiňujeme některá podpůrná opatření mezi něž patří i asistent pedagoga, čímž se přesouváme do závěrečné kapitoly teoretické části. V poslední kapitole se zaměřujeme na pozici asistenta pedagoga a ukotvujeme si tuto profesi v legislativě. Dále si definujeme náplň jeho práce a uvádíme překážky, na které mohou v průběhu svého působení narazit. Také se zaměřujeme na jejich osobnostní a kvalifikační předpoklady.

Praktická část je realizována formou kvalitativního výzkumu, a to prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Cílem praktického sektoru je přiblížit roli asistenta pedagoga na nižším stupni základní školy. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů zjišťujeme, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli, a to ve vztahu k třídnímu učiteli, rodičům žáka, školnímu poradenskému pracovišti a samotnému žákovi s ADHD. Také prozkoumáváme, v čem je podle asistentů jejich práce specifická. Cílem celé práce je přiblížit roli asistentů pedagoga, kteří jsou v procesu edukace nápomocni žákům, jímž byl diagnostikován syndrom ADHD.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Cílem úvodní kapitoly je objasnit vztah studovaného oboru, tedy sociální pedagogiky k tématu práce. Nejprve se podíváme na pohledy různých autorů na tento obor a poté uvedeme možnost uplatnění absolventa oboru sociální pedagogika ve spojitosti s tématem. Ve druhé podkapitole jsou vymezeny základní pojmy, které je důležité znát, neboť jsou používány v rámci celé práce. Pro uvedení do problematiky je potřeba všem charakterizovaným termínům správně porozumět.

### 1.1 Vztah tématu k sociální pedagogice

Sociální pedagogika je poměrně mladý obor, který vznikl v 2. polovině 19. století. Nelze ji jednoznačně definovat, neboť každý autor na ni pohlíží jinak. Jeden pohled na sociální pedagogiku vyjadřuje Kraus (2008, s. 7-18), který říká, že se jedná o pedagogickou disciplínu, která cílí na výchovný proces s dominantním vlivem prostředí, a to ve volném čase, tedy mimo vyučování. Podobně na ni pohlíží i Klapilová (2003, s. 11), která uvádí: „*Sociální pedagogika zkoumá vedle rodiny i další přirozená prostředí výchovy.*“ Autorka Bakošová (2005, s. 45) doplňuje předchozí pohledy na sociální pedagogiku. Chápe ji jako životní pomoc, která si klade za cíl poskytovat dětem, mládeži, ale i dospělým pomoc v hledání vhodných forem pomoci. Cílem tak je přeměna lidí, ale i společnosti, a to prostřednictvím výchovy. Další pohled hovoří o sociální pedagogice jako o výchovných podpůrných opatřeních, která by měly poskytovat podporu v oblasti integrace sociálně postižených nebo ohrožených (Hopf, 2001, s. 19).

Během studia oboru sociální pedagogiky si student osvojuje a získává znalosti v mnoha okruzích ve kterých se po absolvování může uplatnit, proto by v průběhu studia měl zaměřit na oblast, která ho zajímá (Kraus, 2008, s. 203). Uplatnění absolventa oboru sociální pedagogika ve vztahu s tématem můžeme nalézt v resortu školství, kde by se mohl stát podle zákona č. 563/2004 Sb. pedagogickým pracovníkem a působit na pozici vychovatele, speciálního pedagoga nebo pedagoga volného času, ale také by se mohl uplatnit jako asistent pedagoga (MŠMT, ©2021). Právě asistent pedagoga je pracovníkem pracujícím pod vedením učitele, který poskytuje podporu při vzdělávání a výchově znevýhodněných žáků, ale také pracuje s ostatními žáky ve třídě. Prostřednictvím činností, které vykonává usiluje také o rozvoj inkluzivního vzdělávání. (Němec a kol., 2014, s. 11-12)

Za problém nejednoznačného vymezení předmětu sociální pedagogiky se považuje překrývání s jinými disciplínami, mezi které mj. patří také speciální pedagogika, která je

úzce spojena s tématem práce (Bendl, 2016, s. 12). Speciální pedagogiku definuje Slowík (2016, s. 15) jako: „*disciplínu orientovanou na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění.*“ Slowík také (2016, s. 17) rozděluje obory speciální pedagogiky podle druhů postižení, kde do jednoho z oborů zahrnuje osoby s dílčími nedostatky, kam právě řadí i žáky s ADHD.

## 1.2 Vymezení základních pojmů

Klíčovým pojmem je **výchova**, kterou bychom mohli chápat jako záměrné působení na jedince, kdy se ho snažíme pozitivně ovlivnit. Pokud se tedy cílevědomě snažíme vytvářet a ovlivňovat podmínky, které jsou v souladu s jeho potřebami, přispíváme tím k optimálnímu rozvoji jedince. Působit na něj může například pedagog nebo instituce. Záměrem výchovy je tělesná i duševní proměna člověka (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 345). O výchově hovoří i Bakošová (2005, s. 45), která uvádí: „*Podle sociální pedagogiky, by měla výchova provázet dítě životem tak, aby se stalo člověkem, aby umělo plnohodnotně prožít život.*“ Autorka (2005, s. 45) dále zmiňuje, že výchova je cílené působení na procesy učení a socializaci se snahou přeměnit jedince.

S výchovou souvisí pojem **vzdělávání**. Jedná se o proces, který probíhá učením se během výuky, kdy si jedinec osvojuje nové dovednosti a vědomosti, poznatky nebo postoje. Výsledkem tohoto procesu je vzdělání, které se dá chápat také jako osvojené vědomosti, dovednosti, postoje hodnoty a normy (Zormanová, 2014, s. 21). Podobným výrazem je **edukace**, který pochází z latinského *educatio*, což znamená vychovávání. Je to proces, při kterém dochází k určitému druhu učení a vyučování, jako například učení násobilky nebo výuka na klavír (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 63). V zahraničí se používá pojem „*education*“, ze kterého následně vznikl pojem **edukace**, který se uplatňuje v českém prostředí a používá se jak pro pojem výchova, tak vzdělávání (Zormanová, 2014, s. 21).

Dalším pojmem vyskytujícím se v práci je **reedukace**. Zelinková (2009, s. 13) uvádí: „*Reedukace znamená utváření, výchovu psychických funkcí, popř. dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších.*“ Taktéž autorka (2009, s. 13) hovoří o problematice zaměňování termínu doučování s reedukací, říká: „*Rozdíl je však značný a je nesprávné provádět doučování v té hodině, která musí být věnována reedukaci poruchy u integrovaného žáka. V doučování učitel pomáhá žákovi doplnit mezery ve vědomostech, které vznikly např. absencí z důvodu nemoci, nebo pomáhá žákovi, který potřebuje prodloužený výklad. Při reedukaci však učitel postupuje od nedostatečně rozvinutých*

*psychických funkcí k utváření dovedností bez ohledu na současnou výuku ve třídě.*“ Autorky Jucovičová a Žáková (2008, s. 27) doplňují, že pojem reedukace představuje souhrn metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí, doslovně jde tedy o znovu obnovení výchovy neboli převýchovu.

Stěžejním výrazem, který se ve značné míře vyskytuje v celé práci je **žák se speciálními vzdělávacími potřebami**. Jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se vyznačují ti, kteří se prostřednictvím klasických výukových metod nezvládají naučit číst, psát nebo počítat, a to z důvodu **specifických poruch učení**. U žáků s těmito poruchami je podstatné využívat jiných výukových metod než těch běžných, také speciálních pomůcek a způsobů hodnocení. Poruchy učení mohou být vrozené nebo získané v raném dětství. Tyto poruchy nejsou způsobeny tím, že by měl žák snížené intelektové schopnosti, naopak většina těchto žáků je má průměrné až nadprůměrné. Způsobeny jsou oslabením funkcí kognitivních, což jsou funkce potřebné pro osvojování psaní, čtení a počítání. Dále se jedná o oslabení funkcí percepčních, které jsou důležité pro smyslové vnímání a motorických funkcí, potřebných pro jemnou i hrubou motoriku. Také to ale mohou být poruchy motorické koordinace, rytmicity a intersenzoricko-motorických funkcí. Existuje mnoho typů specifických vývojových poruch učení, mezi které řadíme např. dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii, dyspraxii, dysortografii, dyspinxii, dysmúzii a také syndrom ADHD a ADD. (Jucovičová a Žáková, 2008, s. 9-10)

Nejvíce používaným pojmem v celé práci je pojem **ADHD**, který podle autorek Jucovičové a Žákové (2015, s. 16) můžeme definovat jako poruchu pozornosti s hyperaktivitou. U dětí s touto poruchou se často vyskytují problémy s netrpělivostí, často jsou nesoustředěné nebo zapomínají, a to i běžné věci. Rodiče je neustále musí nabádat k plnění si domácích úkolů a přípravě do školy, kterou věčně odkládají. Typické pro ně jsou pozdní příchody, a hlavně nezvládnutí plnění úkolů v čase stanoveném učiteli. Souvisejícím pojmem, které autorky (2015, s. 31) uvádí je **hyperaktivita**, kterou bychom mohli charakterizovat jako pohyby, které nejsou nutné v určité situaci nebo činnosti, ale jsou spíše zbytečné a bezúčelné. Je to např. vrtění, poskakování, hraní s rukama, nebo neklid dítěte. V komunikaci se projevuje například skákáním do řeči, hlasitostí, komentáři a atypickými zvuky. Králová (2019, s. 37) doplňuje, že porucha pozornosti, která není spjata s hyperaktivitou je označována jako **ADD**. Žákům s individuálními vzdělávacími potřebami může ředitel školy poskytnout tzv. **individuální vzdělávací plán**, tedy dokument, podle kterého se tito žáci vzdělávají. Tento plán by měl být v souladu s aktuálními potřebami žáka, proto se může stát, že během roku

bude upraven. Jednou za rok se individuální vzdělávací plán vyhodnocuje. Činnost vyhodnocování provádí školské poradenské pracoviště. S tímto dokumentem musí být seznámeni všichni, kteří se účastní vzdělávacího procesu. Jsou to tedy žáci, zákonní zástupci žáka, učitelé, asistenti pedagoga a poradenští pracovníci (Kendíková, 2017, s. 23-24).

Posledním pojmem, který je potřeba zmínit je **školní poradenské pracoviště** (ŠPP). Průcha, Walterová a Mareš (2000, s. 301) uvádějí: „*Školní poradenské pracoviště poskytuje služby žákům, učitelům, rodičům. Služby se zaměřují na prevenci školní neúspěšnosti a prevenci sociálně patologických jevů, na kariérové poradenství, péči o nadané žáky, žáky sociálně znevýhodněné, na metodickou pomoc učitelům a vedení školy.*“ Kendíková (2017, s. 59) uvádí, že školní poradenské pracoviště tvoří výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog, výchovný poradce a za poskytování služeb je zodpovědný ředitel dané školy.

## 2 VYMEZENÍ SYNDROMU ADHD

Předmětem následující kapitoly je objasnění syndromu ADHD, který je v úvodní části charakterizován společně s typy, které se rozdělují podle závažnosti. V další podkapitole už se dostáváme k projevům, které se u jedinců s ADHD mohou vyskytovat, popisovány jsou zde i potíže probíhající převážně ve školním prostředí. Zároveň i zmíníme, jak se dá předcházet nebo alespoň zmírňovat takové problémy. Taktéž si v druhé podkapitole uvedeme, jakým příčinám bychom mohli tyto problémy připisovat a čemu bychom se měli vyhnout při práci s těmito dětmi. V poslední části vysvětlíme, co je to pedagogická diagnostika a povrchově zmíníme podpůrná opatření při edukaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy jedním z nich je právě asistent pedagoga a tím přejdeme do závěrečné kapitoly.

### 2.1 Charakteristika a typy ADHD

Dříve než se začal používat výraz ADHD autoři Goetz a Uhlíková (2009, s. 13) uvádějí, že jsme se mohli setkat s pojmenováním malá mozková dysfunkce nebo také lehká mozková dysfunkce. Swierkoszová (2006, s. 24) upřesňuje, že kolem 60. let 20. století byl používán pojem lehká dětská encefalotopie. Dále se pak v roce 1992 začal používat termín hyperkinetická porucha a poté v roce 1994 dnes známé označení ADHD. Toto označení je zkratkou pro poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Konkrétní písmenka znamenají první písmena anglického názvu attention deficit hyperactivity disorder. Pojem ADHD můžeme chápat jako vývojovou poruchu, pro kterou jsou typické problémy se soustředěním, zvýšenou hyperaktivitou a impulzivitou. (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 13)

Drtílková (2007, s. 15-16) uvádí klasifikaci ADHD podle DSM-IV, tedy diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch:

Porucha pozornosti:

- nepozornost při školních úkolech, pomíjení detailů, chyby z nepozornosti,
- neudrží pozornost při hře,
- zdá se, že neposlouchá během rozhovoru,
- neposlouchá instrukce a nedokončuje úkoly,
- má organizační problémy,
- nesnáší úkoly vyžadující mentální úsilí a vyhýbá se jim,

- ztrácí věci (hračky, školní potřeby),
- vnější stimuly snadno přeruší jeho soustředění,
- zapomnětlivý v denních aktivitách.

Hyperaktivita:

- často neúčelně pohybuje rukama nebo se vrtí na židli,
- často opouští lavici ve třídě,
- často pobíhá nebo přelézá v nepřiměřených situacích (adolescenti a dospělí mají subjektivní pocit neklidu),
- obtížně při hrách zachovává klid a ticho,
- stále v pohybu – jako by měl v sobě motor,
- nadměrně mnohomluvný

Impulzivita:

- často vyhrkne odpověď před dokončením otázky,
- dělá mu obtíže čekat v pořadí,
- často přerušuje ostatní (při hrách, v hovoru...) (Drtilková, 2007, s. 15-16).

Jucovičová a Žáková (2010, s. 16) rozdělují ADHD podle kritérií závažnosti na tři typy: „*Mírný typ ADHD, střední typ ADHD a vážný typ ADHD.*“ **Mírný typ** je tím nejlehčím typem, kdy nevyžaduje individuální přístup ani speciální péči, žáci se pouze nedokáží tolik soustředit, oproti ostatním dětem. U žáků se **středním typem** je již potřeba individuálního přístupu a ve většině případů je nutná i jiná speciální péče, také jsou nesoustředěné a jejich emoční stabilita je velmi nízká. Posledním typem je **vážný typ**, kdy je nezbytný individuální přístup i speciální péče, tento typ mohou doprovázet i jiné specifické poruchy učení. Žáci tohoto typu jsou velmi neklidní, dokonce se u nich může projevit rizikové chování, nedokáží se ovládat a kontrolovat své chování. (Jucovičová a Žáková, 2010, s. 16)

## 2.2 Projevy a příčiny ADHD

Poruchy pozornosti si můžeme všimnout již u dětí v mateřské škole, kdy si dítě nevydrží hrát s jednou hračkou, nedokáže se soustředit např. na poslech pohádek, nebo nemá výdrž u aktivit a her a je až příliš živé. Porucha pozornosti s hyperaktivitou je více viditelná, jakmile



dítěti nastanou povinnosti a je požadováno, aby se více soustředilo na činnosti, které jsou pro dítě nezáživné, tedy při nástupu do první třídy, kdy musí vydržet sedět v lavici, soustředit se na výklad učitele a plnit úkoly, které jim učitel přidělí. (Jucovičová a Žáková, 2010, s. 27)

U dětí s ADHD je charakteristické, že často po chvíli ztrácí pozornost a upínají se na činnost druhou u které taktéž příliš dlouho nevydrží. Při plnění úkolů dělají z nepozornosti mnoho chyb a u úkolů vyžadujících větší trpělivost opakovaně selhávají nebo ho vůbec nedokončí. Mnohdy umí přeskakovat od jednoho úkolu k druhému. To, že si po sobě nekontrolují své úkoly je běžné. Ve vyučování ruší ostatní spolužáky neustálým vykřikováním, pošťuchováním, vrtěním se nebo hledáním pomůcek, které by měl mít nachystané do vyučovací hodiny na lavici. Na tyto pomůcky do vyučování často zapomínají, neboť mívají špatnou organizaci věcí. Jejich pracovní sešity můžeme vidět v ušmudlaném a neúhledném stavu nebo např. rohy těchto sešitů či učebnic můžeme nacházet ohnuté. Pravopis těchto žáků je velmi neúhledný, v jejich sešitech si můžeme povšimnout častého škrtnutí a psaní nad linku či pod linku, mnohdy nejdou rozeznat velká písmena od malých. Charakteristické pro děti s ADHD je zapomínání svých povinností, neustále se jim musí připomínat a opakovat, co musí udělat, např. domácí úkoly, ale i běžné věci. Při vedení konverzace se nám může zdát, že děti vůbec neposlouchají, nesoustředí se a jsou neklidné, ale také je běžné, pokud nám budou skákat do řeči a přerušovat nás. Dále je pro poruchy pozornosti u žáků typické, že ztrácí věci, vyhýbají se úkolům a povinnostem, jsou roztržití a nepořádní (Drtilková, 2007, s. 74). Autorky Jucovičová a Žáková (2010, s. 33) interpretují, že děti s ADHD často jednají jako vývojově mladší, jsou netrpěliví a uspěchaní. Jednají velmi impulzivně bez rozmyšlení, většinou udělají to, co je napadne prvně, ale jaké následky jejich jednání může mít si nedokáží domyslet. Jejich chování je spontánní, prudké, až zbrklé, což může v nejhorších případech ohrozit jejich zdraví. Mezi další projevy, které autorky uvádějí (2010, s. 43-46) je potřeba zmínit emoční poruchy, pod které spadají časté výkyvy nálad, střídání smíchu s plačtivostí a snížená schopnost empatie, tedy vcítění se do druhého, kdy jedinec nedokáže rozpoznat, jak se druhý cítí, zda je smutný nebo třeba rozzlobený. S neúspěchy, a to především školními se vyrovnávají hůře než jejich vrstevníci, reagují na ně vztekem, důsledkem jsou pak problémy se spolužáky nebo učiteli. Pokud zrovna vykonávají nějaký úkol, velmi záleží na tom, v jaké jsou momentální náladě a emočním rozpoložení, protože u pozitivní nálady je pravděpodobnější, že jejich výkon bude lepší. Pokud se jejich momentální stav jeví negativně, nic je nebaví a nic se jim nechce, jejich výkonnost klesá. Běžné jsou výbuchy vzteku a agresivní chování, kdy žáka dokáže vyvést z míry i

bezvýznamná záležitost, např. pokud mu ve škole spolužák nevědomě shodí sešit ze stolu. Žáci s ADHD v takové situaci dokáží reagovat až agresivně, ale nedovedou si uvědomit závažnost takového chování, často se ospravedlňují tím, že na takové chování měli právo, protože se např. bránili. V takových případech je velmi důležitý nácvik sebeovládání, který může vést ke zlepšení vhodného chování, avšak takový nácvik není jednoduchý. Důležité je být trpělivý, protože nácvik sebeovládání je dlouhodobou záležitostí. Jucovičová a Žáková (2015, s. 11) dodávají, že pokud se včas zasáhne a dítě s ADHD bude vedeno správnou cestou, některým z jeho problémů se bude dát předejít nebo alespoň je bude možné do budoucna zmírnit. O zmírnění a předcházení hovoří Zelinková (2009, s. 13, 200), která říká, že se těmto problémům dá předcházet pomocí tzv. reedukace. Dle autorky význam slova reedukace spočívá ve vytváření takových psychických dovedností, které jsou nezbytné pro provedení složitějších dovedností. Nejprve, než má dojít ke změně chování se musí upravit podmínky a prostředí, kde se jedinec s ADHD vyskytuje, to znamená v rodině a škole. Na reedukaci se musí tedy podílet rodiče, spolužáci, učitelé a samotný jedinec.

Důležitý je přístup k těmto žákům. Je stěžejní, aby rodiče, či učitelé, kteří mají takové dítě na starosti, měli dostatek informací o syndromu ADHD, aby rozuměli obtížím žáka a věděli, jak se mají v určitých situacích zachovat. Snahou dospělých, kteří se starají o děti s ADHD by mělo být, aby je vnímali jako podporu. Neměli bychom zvyšovat hlas nebo křičet, pokud neposlechnou napoprvé nebo se nevhodně chovají, také není vhodným přístupem udělování velkých trestů. S žákem by se mělo promluvit o jeho nevhodném chování, a to v soukromí, aby si dokázal uvědomit, co provedl. Pokud má nějaký problém s kamarády, bylo by vhodné zakročit a s řešením mu pomoci. Podstatné je stanovit mu cíle, které jsou jednoduché, srozumitelné a splnitelné v krátkém čase. Žáka bychom tedy měli vést správnou cestou a snažit se o jeho pozitivní posilování, mezi které můžou být zařazeny časté pochvaly, malé odměny, za dobré chování svolení nosit do školy hračku, se kterou si může hrát o přestávkách nebo třeba možnost hrát o přestávkách deskové nebo jiné hry se spolužáky. Problémům a chybám, kterých se žáci s ADHD často dopouští se dá také vyhnout. Doporučuje se např. na žáka čekat před jeho třídou, než přijde do školy a hned ráno mu navodit pozitivní náladu, pokud je ve vyučování žák neklidný, doporučuje se na chvíli odejít ze třídy a projít se po chodbě, dokud se nezklidní nebo jít alespoň do zadní části třídy, kde by se dokázal zrelaxovat. Dále by bylo vhodné, kdyby žák s ADHD seděl v klidnější části třídy, aby se dokázal lépe soustředit a nic jej nerozptylovalo od plnění úkolů. Známkování sebe samého nebo zpětná vazba o tom, jak si při plnění dané úlohy vedl by také mohlo

pomoci. Taktéž by bylo vhodné, aby jeho slabé stránky byly vyváženy nadáním, tím se dá přispět ke zvýšení sebevědomí, které pro žáky s ADHD hraje významnou roli. (Swierkoszová, 2006, s. 52-56)

V případě ADHD je velmi těžké určit, čím bylo zapříčiněno, ale v nejvíce případech se problémy připisují dědičnosti a jiným biologickým faktorům (Rief a Staňková, 2010, s. 20). Jednou z příčin vzniku ADHD může být tedy již zmiňovaná dědičnost. Pokud se jeden z rodičů potýkal se syndromem ADHD, je větší šance, že se může dotknout i jejich dětí. Kouření, konzumace alkoholu a užívání drog matky v těhotenství může být další příčinou, kterou řadíme mezi biologické faktory, dále také komplikace během porodu, jako předčasný porod, dlouhý porod, ale také třeba nízká porodní váha. Jako méně častá příčina bývá uváděn vyšší věk matky. Důležité je také v jaké rodině a prostředí se dítě pohybuje a vyrůstá. Negativně mohou působit špatné a nestabilní vztahy uvnitř rodiny, na které dítě reaguje zhoršeným chováním. U takových rodin je pravděpodobnější, že se u jejich dětí ADHD projeví (Drtílková, 2007, s. 41-43). Jiné podobné příčiny, které mají vliv na posilování nežádoucích projevů mohou být vzory chování ze strany rodičů, které jsou nevhodné, např. pokud rodiče své děti neustále napomínají nebo na ně křičí, nedostává se jim žádné pochvaly, jen kárání. Děti jsou pak pod neustálým stresem a tlakem. V takových případech je velmi těžké utvářet u dětí správné vzory chování. Dítě se proto ve škole může snadněji dostat do potíží a konfliktů se spolužáky nebo učiteli. Naštěstí ve většině případů tyto problémy vymizí. (Zelinková, 2009, s. 197-198)

Novotná, Hříchová a Miňhová (2004, s. 40) tvrdí: „*Syndromem ADHD trpí 3-20 % dětské populace.*“ Autoři Rief a Staňková (2010, s. 19) doplňují, že častější výskyt ADHD je u chlapců, u dívek se objevuje spíše ADD, což je porucha pozornosti bez hyperaktivity.

### **2.3 Pedagogická diagnostika a podpůrná opatření**

Swierkoszová (2006, s. 27) vysvětluje pojem pedagogická diagnostika, který chápe ve třech významech a to: „*pedagogická diagnostika jako vědecký obor, pedagogická diagnostika jako proces a diagnostikování.*“ Pedagogická diagnostika jako obor stanovuje činnosti, metody, techniky a celkově se zabývá metodologickými problémy. Pedagogická diagnostika jako proces sbírá a zpracovává data, poté vyhodnocuje a interpretuje a následně stanovuje diagnózu. Cílem diagnostikování je snaha o odhalení stavu rozvoje dítěte, během výchovně vzdělávacího procesu. U diagnostikování jde o to zjistit, zda došlo ke změnám během výchovně-vzdělávacího procesu. Důležité je se zaměřit na oblasti, které je potřeba

prozkoumat, u dětí s ADHD se nejčastěji zaměřuje na zdravotní stav, na vrozené vlastnosti, dále na rozumové schopnosti, úroveň koncentrace a pozornosti, ale také na paměť, řeč, sebepojetí, zrakové a sluchové vnímání a chování ke spolužákům, k učitelům ve škole a chování v rodinném prostředí, tedy k rodičům, sourozencům, prarodičům atd. Výsledkem diagnostikování je nálezný problém a poté vypracování zprávy. Diagnóza se začíná tvořit poté, co vyhodnotíme a interpretujeme údaje, které jsme získali. Jedná se tedy o stav žáka, který je díky pedagogické diagnostice zjištěn (Swierkoszová, 2006, s. 28-29). Zelinková (2009, s. 199) uvádí, že aby bylo jedinci diagnostikováno ADHD musí se u něj objevovat po dobu alespoň šesti měsíců nejméně šest symptomů, mezi které mohou patřit např. obtíže se koncentrovat, zdání, že neposlouchá, neustálé ztrácení předmětů, často se vrtí a třep rukama, velmi snadno se nechá rozptýlit, nedokončuje práce nebo o ně ztrácí zájem, nebo odchází ze svého místa ve třídě bez požádání a svolení a mnoho dalších.

Swierkoszová (2006, s. 53) uvádí: „*Učitelé a vychovatelé, kteří mají ve třídě dítě s diagnózou ADHD jsou vystaveni velkému stresu.*“ V České republice se pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje speciální vzdělávání, které aby mohlo být poskytnuto je nutné vyjádření pedagogicko-psychologické poradny, která zhodnotí závažnost problému. Žáci, kterým je poskytnuto speciální vzdělávání jsou zařazeni do běžných tříd základních škol a vyučování právě tam. Cílem této integrace je začlenit žáky s ADHD do běžné třídy mezi ostatní spolužáky, aby tito jedinci měli možnost a stejné šance vést plnohodnotný život, jako ostatní. Vzdělávání žáků s ADHD, tedy se speciálními vzdělávacími potřebami je zakotveno v zákoně č. **561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání. (Jucovičová, 2009, s. 9)

Školský zákon, tedy zákon č. **561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v obecném ustanovení §16 odstavec 1 říká: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ (MŠMT, ©2021)

V tomto zákoně v §16, odstavci 2 jsou zmiňována podpůrná opatření, která žákovy mohou být poskytována. Kromě např. možnosti využití kompenzačních pomůcek nebo speciálních pomůcek a učebnic, možnosti se vzdělávat podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP)

nebo možnosti využít poradenskou pomoc školy, je jedním z podpůrných opatření pro edukaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami také asistent pedagoga. (Kendíková, 2017, s. 12)

### 3 ASISTENT PEDAGOGA

V poslední kapitole si nejprve definujeme, kdo je asistentem pedagoga a ukotvíme si tuto pozici v legislativě. Ve druhé podkapitole se budeme věnovat náplni práce a činnostem, které asistent pedagoga vykonává, zde si také zmíníme, co je to individuální vzdělávací plán. V poslední části této kapitoly se zaměříme na předpoklady pro výkon profese asistenta pedagoga a problematické momenty, které mohou nastat.

#### 3.1 Definice a legislativní ukotvení

Na základě souhlasu příslušného krajského úřadu ředitel školy může zřídit funkci asistenta pedagoga, který je pedagogickým pracovníkem a zaměstnancem školy. Asistent pedagoga pracuje pod vedením učitele a jeho úkolem je být tomuto učiteli nápomocen. Pomoc spočívá např. v komunikaci s žákem, který mu byl svěřen, jeho rodiči, ale také by měl být pomocníkem pro ostatní žáky ve třídě. Jedince, který mu byl přidělen se snaží podporovat při přípravě na výuku a pomáhat mu ve výuce samotné. Poradenští pracovníci školy, tedy výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog, ale i externí pracovníci, například v pedagogicko-psychologické poradně by měli asistentovi pedagoga sloužit jako metodická podpora (Kendíková, 2017, s. 37-38). Teplá a Felcmanová (2016, s. 12) uvádějí, že snahou asistenta pedagoga je, aby svým působením umožnil žákům se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitnější vzdělávání, aby zlepšili kvalitu jejich života a samozřejmě se svým působením snaží o to, aby žáci s těmito speciálními potřebami byli schopni se uplatnit na trhu práce.

Asistent pedagoga je legislativně ukotven v zákoně č. **563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v §2 odstavci 1, kde je uváděn jako: *„Pedagogický pracovník, který koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“* V tomto zákoně jsou v §3 odstavci 1, uvedeny obecné předpoklady, které pedagogický pracovník musí splňovat. Jeden z obecných předpokladů říká, že pedagogický pracovník musí být způsobilý k právním úkonům a způsobilý po zdravotní stránce, dále musí mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, taktéž musí být bezúhonný a musí prokázat znalost českého jazyka (MŠMT, ©2021). Stejně tak odborná kvalifikace pro asistenta pedagoga je zakotvena v zákoně č. **563/2004 Sb.**, v §20 odstavci 1 a 2. Asistenti pedagoga se tak mohou dělit podle dosaženého vzdělání do dvou skupin. Do

první skupiny se řadí asistenti pedagoga, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské s maturitou s příslušným pedagogickým vzděláním. Asistenti odpovídající tomuto popisu mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost. Do druhé skupiny patří asistenti pedagoga se středním vzděláním s výučním listem, ale také se základním vzděláním a k tomu zvládnutým kurzem pro asistenty pedagoga. Tito asistenti nemohou vykonávat přímou pedagogickou činnost, ale pouze pomocné výchovné práce (Kendíková, 2017, s. 28-29). Dále autorka (2017, s. 100) uvádí, že pokud má jedinec vystudovanou základní školu nebo střední či vysokou školu bez pedagogického zaměření, musí absolvovat kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga, které jsou dostupné v mnoha institucích po celé České republice. Patří mezi ně například:

- Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV) – v různých krajích,
- Pedagogická fakulta UK – Praha,
- Centrum celoživotního vzdělávání – Pardubice,
- Vysočina Education,
- Univerzita Palackého v Olomouci,
- Středisko služeb školám Brno,
- PPP Zlín (Kendíková, 2017, s. 100).

Důležité je zmínit vyhlášku **č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která se týká asistentů pedagoga, kteří se starají o žáka se specifickými potřebami. V této vyhlášce je podstatný § 5 odstavec 1, který uvádí: „*Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.*“ Taktéž v této vyhlášce podle §5 odstavce 3, je definována náplň práce asistenta pedagoga (MŠMT, ©2021). Za významný předpis, který také souvisí s problematikou bychom mohli označit vyhlášku **č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která může asistentům pedagoga poskytovat mnoho informací v oblasti poradenství (Kendíková, 2017, s. 31).

### 3.2 Náplň práce asistenta pedagoga

Autorka Kendíková (2017, s. 89) uvádí, že ředitel školy rozhoduje o náplni práce asistenta pedagoga, kdy se mezi hlavní činnosti řadí:

- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo její budovy (Kendíková, 2017, s. 89).

Jak již bylo zmíněno, náplň práce asistenta pedagoga je velmi rozmanitá, nejedná se pouze o jednu činnost, kterou by vykonával, ale zahrnuje mnoho důležitých činností, které jsou důležité, jak pro učitele, tak pro samotného žáka, kterému se věnuje, ale i pro rodiče žáka nebo celou třídu ve které působí. Z hlediska pomoci žákovi, který mu byl svěřen se asistent pedagoga snaží o individuální pomoc, a to převážně ve vyučování. Pomáhá mu s vypracováním úkolů zadaných třídním učitelem, uklidňováním při případném neklidu, nabádáním žáka ke snaze dokončovat úkoly nebo pomáháním zprostředkovávat učební látky. Také se snaží napomáhat při začleňování žáka do kolektivu třídy a při přizpůsobování se prostředí školy. O přestávkách na žáka dohlíží, neboť někteří jedinci mohou být poněkud agresivní a dokázali by ublížit nejenom některému ze spolužáků, ale i sami sobě. Samozřejmě činnost každého asistenta pedagoga je individuální vzhledem k individuálním potřebám žáka, kterému se věnuje, taktéž se činnosti liší vzhledem k věku žáka, neboť v každém věku se mění jejich potřeby. Asistenti mají své místo stejně jako učitelé ve sborovně, kde nahlíží do dokumentace žáka, kterému v rámci edukace poskytuje podporu. Samozřejmostí je, že s žákem pracují podle individuálního vzdělávacího plánu, který mu byl vypracován. Podílí se i na průběžném hodnocení žáka a na hodnocení na konci školního roku (Teplá a Felcmanová, 2016, s. 51-54). Výuku je možné přizpůsobit individuálním potřebám žáka. Je možné, aby pracoval podle svého vlastního tempa a nedržel se rychlosti spolužáků, má také možnost používat speciální pomůcky ve vyučování (Michalík a kol., 2015, s. 104). Michalík (2015, s. 105) dále uvádí: „*Motivace je jednou ze základních zákonitostí učení.*“



*Podporu motivace žáka můžeme chápat jako hnací sílu, která nutí žáky dosahovat určitých cílů. Potence této motivace závisí na přitažlivosti stanovených cílů, výběru vhodných vyučovacích činností i na aktivitě žáků.“*

Z hlediska pomoci učiteli je úsilím asistenta pedagoga výchovné a vzdělávací působení na žáka jemu svěřenému, a samozřejmě samotná spolupráce s učitelem, kdy právě učitelé jsou v edukačním procesu nejbližšími spolupracovníky asistentů pedagoga. Mezi asistentem pedagoga a učitelem nižšího stupně základní školy mnohdy bývá lepší komunikace a spolupráce a to proto, že asistent pedagoga pracuje většinou pouze s jedním učitelem, proto mají možnost se lépe poznat, stejně tak s žáky, a hlavně spolu musí častěji komunikovat a řešit problémové situace. Kdežto na vyšším stupni základní školy se učitelé ve vyučování neustále střídají a není zaručeno, že si asistent v této třídě bude rozumět s každým pedagogem. V takové situaci se doporučuje, aby zasáhlo vedení školy a v horších případech se doporučuje změna personálu. Za klíčové se považuje již zmiňovaný kvalitní vztah učitele a asistenta pedagoga, uvádí se, že, by spolu měli konzultovat, co se v každé vyučovací hodině bude probírat, jak se bude s žáky pracovat a jaké činnosti budou konat. Za stěžejní se také považuje, aby spolu probírali potřeby žáků, případné problémy ve třídě. Také se uvádí, že učitel by měl svého asistenta pedagoga vést a oba by měli spolupracovat s rodiči žáka a poradenskými pracovníky. (Kendíková, 2017, s. 48-51)

Pro asistenta pedagoga je důležitým dokumentem tzv. individuální vzdělávací plán (IVP), který patří mezi podpůrná opatření, podle kterého jsou vyučováni žáci se specifickými potřebami. Tento dokument je v souladu s vyhláškou č. **27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně se jedná o § 3 a 4. IVP ředitel školy může poskytnout žáku, jehož potřeby vyžadují speciální vzdělávání a to pokud dostane doporučení od školského poradenského zařízení a následně o tento individuální vzdělávací plán písemně zažádají rodiče žáka. Nejpozději by měl být zpracován do jednoho měsíce, a to od doby, kdy byla podána žádost zákonného zástupce. Taktéž tento plán může být v průběhu roku doplňován, případně upravován. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu. Můžeme v něm najít informace, které se týkají toho, jaké nastaly změny v metodách a formách výuky nebo v hodnocení žáka, tedy jak daného žáka vyučovat a jak k němu přistupovat. Také jsou zde informace o úpravách obsahu vzdělávání, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání a případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka. Obsahuje také jména pedagogických pracovníků, která zahrnují i asistenta pedagoga, dále jméno pracovníka školského poradenského zařízení a samozřejmě veškeré údaje žáka. Školní poradenské pracoviště

jednou během roku kontroluje, zda se vyučuje podle tohoto dokumentu a zda je tento plán žáku prospěšný. Seznámení s ním musí být všichni, kteří se účastní edukačního procesu žáka. IVP by měl asistentovi pedagoga sloužit jako základ pro práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. (Kendíková, 2017, s. 23-24)

Mnohdy asistenti pedagoga mohou narazit na překážky, které není jednoduché překonat. V takových situacích se asistenti obrací a hledají pomoc mimo školu, místo toho, aby se obraceli na jejich metodické vedení přímo ve škole, které poskytuje podporu v mnoha ohledech. Podpora se zaměřuje například na specifika a vzdělávací potřeby žáků, tvorbu a realizaci, případně doplňování a hodnocení individuálního vzdělávacího plánu, dále také radí, jak postupovat při výuce žáka, jaké metody používat a doporučuje, jak komunikovat s rodinou žáka. Školní poradenské pracoviště tvoří výchovný poradce a metodik prevence, ale také školní psycholog, školní speciální pedagog, kariérový poradce a mnohdy i jinak zaměřený poradce, jako např. logoped. (Kendíková, 2017, s. 55-59)

Každý asistent pedagoga by se při svém působení měl řídit i etickými zásadami. Měl by respektovat všechny žáky a neohlížet se jací jsou, jednat v souladu s jejich zájmy a jednat tak, aby chránil jejich důstojnost. Zároveň se snaží, aby se žák nedostal do situace ponížení a psychického zatížení. Jeho snahou by mělo být předat svěřeným žákům své znalosti a dovednosti, a tím přispívat k jejich rozvoji. Profesionální odpovědnost by měla být vždy na prvním místě. Informace ohledně žáka, kterému se věnuje jsou důvěrné, proto je nikdy nesmí předávat jiným osobám, respektuje tedy zásadu mlčenlivosti. Pokud rodiče dají souhlas, asistent může sdělit a konzultovat údaje žáka, ale pouze s odborníkem. Ke svým povinnostem by měl přistupovat zodpovědně. K pedagogům se kterými spolupracuje a pracovníkům školy přistupuje s respektem, také k jejich názorům, které se mohou výrazně lišit od jeho názorů. Usiluje o spolupráci s pedagogy a ostatními pracovníky školy, čímž zvyšuje kvalitu lidské práce. Pokud se dostane do situace, že by měl kritické připomínky, sděluje je vhodným způsobem. V žádném případě by je neměl rozebírat před žáky ve třídě. (Kendíková, 2017, s. 45-47)

### **3.3 Předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga**

Ředitel školy je osoba, jehož úkolem je najít a zaměstnat vhodného asistenta pedagoga, který dokáže poskytnout podporu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také dokáže spolupracovat s učiteli, poradenskými pracovníky školy a samozřejmě komunikovat se zákonnými zástupci žáka. Není to snadné, neboť při takovém hledání je potřeba zaměřit se

na to, aby takový asistent splňoval hojný počet předpokladů, které můžeme rozdělit na kvalifikační předpoklady a předpoklady osobnostní. Kvalifikační předpoklady jsme si definovali v podkapitole 3.1., proto se nyní budeme věnovat osobnostním předpokladům, které jsou při výběru asistenta pedagoga stejně důležité, jako ty kvalifikační, mnohdy možná i důležitější. (Kendíková, 2017, s. 97-98)

Kendíková (2017, s. 98) uvádí: „*Někdy je lepší vybrat zatím nekvalifikovaného, ale motivovaného kandidáta než člověka, který po formální stránce kvalifikační předpoklady splnil.*“ Vzdělání si člověk totiž může kdykoliv doplnit, ale pokud s žákem se specifickými potřebami nepracujeme s porozuměním, může tato práce vyžadovat velké úsilí, ale také při ní můžeme selhat, proto je mnohdy před vzděláním dávana přednost asistentovi, který splňuje spíše osobnostní předpoklady. (Kendíková, 2017, s. 98)

Asistent pedagoga působí ve školní třídě především na dítě se specifickými poruchami, proto je stěžejní, aby byl zodpovědný, důsledný, vyrovnaný a aby dokázal kladně přistupovat k odlišnostem dítěte. Důležitým osobnostním předpokladem je empatie, laskavost, optimismus, umění operativně řešit problémy a mnohdy je uváděn také smysl pro humor. Vhodné je také pokud se asistenti vyznačují fyzickou a psychickou zdatností. Taktéž se uvádí, že by asistent pedagoga měl dbát o svůj vzhled, a to z toho důvodů, že jsou tito žáci mnohem víc všímavější (Teplá a Felcmanová, 2016, s. 41). Pokud ředitel školy zaměstná asistenta pedagoga, klíčovou rolí je, aby měl kladný vztah k dětem a především, aby se svým svěřeným žákem pracoval bez zaujatosti a předsudků. Trpělivost je rys, který asistent pedagoga využívá každý den při práci s dětmi se specifickými potřebami, vede také k úspěšněji a lépe zvládnuté práci. Netrpělivý asistent by na žáka mohl působit negativně. Komunikativnost je vlastnost, která by u žádného asistenta pedagoga neměla chybět, protože právě díky komunikaci si asistent utváří vztahy, které jsou důležité při spolupráci s učiteli, a to především pro pedagoga, pod kterým pracuje. Komunikace je také důležitá s poradenským pracovištěm. V této souvislosti je důležité, aby dokázal plnit pokyny, přicházející právě od učitelů, ale také by se měl dokázat samostatně rozhodovat. Umění komunikovat se využívají i při spolupráci se zákonnými zástupci žáka. Při sdělování informací mezi rodiči žáka je důležitá otevřenost a pravdivost. Pokud bude mít informace o rodinné situaci žáka, může být pro něj snadnější porozumět stavům žáka a také bude snazší jejich řešení. (Kendíková, 2017, s. 98-99)

Je vhodné zmínit i motivaci asistentů pedagoga, která se pokládá za důležitou. Motivovat asistenty může např. práce s dětmi a pomoc těm, kteří to opravdu potřebují. Proto směřují

k této pozici, aby byli užiteční tam, kde je to potřeba. Někteří mohou vyhledávat kratší pracovní dobu. Naopak odrazovat od pozice asistenta pedagoga může např. finanční ohodnocení. (Kendíková, 2017, s. 99)

I když asistent pedagoga splňuje veškeré předpoklady pro výkon této profese, může se setkat s problémy, kterým musí v rámci svého působení čelit. Mnoho asistentů se může potýkat se strachem ze ztráty pracovního místa, a to z toho důvodu, že mnoho z nich má se školou uzavřenou smlouvu na dobu určitou, a to na jeden rok. S tím se pojí nízké finanční ohodnocení, které se odvíjí od počtu vyučovacích hodin žáka. Mnozí asistenti mohou shledávat problém v nejasnosti náplně jejich práce, která je součástí jejich smlouvy, ale mnohdy bývá uváděna příliš nekonkrétně a obecně. V tomto případě je vhodné obrátit se na vedení školy nebo poradenské pracoviště. Další obavou může být strach z nerovnoprávného postavení asistenta s pedagogem. Tento problém bývá bohužel častý. Vztahy s pedagogem a asistentem se uvádí také jako častá obava, a to z toho důvodu, že někteří učitelé si stojí za tím, že si s žákem, kterému byl přidělen asistent dokáží poradit sami a asistenta tak nepotřebují a nerespektují. Jiní se zase mohou potýkat s takovým problémem, že je učitelé berou za své poskoky a přenáší na ně své kompetence, dávají jim například domů sešity na opravování apod. (Kendíková, 2017, s. 41-43). Dále autorka (2017, s. 51) uvádí „*Role asistenta pedagoga je v českém vzdělávacím systému stále poměrně nová a mnozí učitelé se s nimi ještě nenaučili spolupracovat.*“

## SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V úvodu teoretické části jsme se nejprve snažili objasnit vztah tématu práce k oboru sociální pedagogika a vymezit základní pojmy, které se v celé práci vyskytují. Dále jsme se zabývali charakterizováním syndromu ADHD, kdy bylo naší snahou popsat, jak se tento syndrom u dětí projevuje a jaké jsou příčiny jeho výskytu. V poslední kapitole jsme rozebírali samotnou profesi asistenta pedagoga. Nejprve jsme ji ukotvili v legislativě, poté se věnovali náplni práce a činnostem, které asistenti pedagoga vykonávají. Také jsme zmínili osobnostní a kvalifikační předpoklady pro výkon této profese a na závěr uvedli rizika, se kterými se asistenti mohou potýkat. Nyní v praktické části se budeme snažit zjistit, jak právě asistenti pedagoga interpretují svou roli v edukaci žáků s ADHD, konkrétně se zaměříme na nižší stupeň základních škol.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUM

V našem výzkumu jsme se zaměřili na to, jakou roli hraje asistent pedagoga, ve vzdělávání žáků s ADHD na běžné základní škole, konkrétně na nižším stupni. Zaměřili jsme se především na subjektivní zkušenosti asistentů pedagoga, kteří ve vyučování pomáhají žákům, kterým bylo diagnostikováno ADHD. Jejich odpovědi nám pomohli porozumět důležitosti pozice asistenta pedagoga.

Tento výzkum je zaměřen na interpretaci vlastní zkušenosti asistentů pedagoga v rámci procesu edukace žáků s ADHD. Cílí na to, jak vnímají asistenti pedagoga svou roli vzhledem samotnému subjektu edukace – k žáku s ADHD, vzhledem k rodičům těchto žáků, k třídnímu učiteli a školnímu poradenskému pracovišti.

### 4.1 Výzkumné cíle

**Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli v edukaci žáků s ADHD na nižším stupni běžné ZŠ.**

Dílčí výzkumné cíle:

**DC1:** Popsat specifika role asistenta pedagoga v rámci edukace žáků s ADHD.

**DC2:** Popsat, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem k žákům s ADHD.

**DC3:** Popsat, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem k rodičům žáka s ADHD.

**DC4:** Popsat, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem k třídnímu učiteli žáka s ADHD.

**DC5:** Popsat, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem ke školnímu poradenskému pracovišti.

### 4.2 Výzkumné otázky

Na základě výše uvedených výzkumných cílů byly formulovány výzkumné otázky.

**HVO: Jak asistenti pedagoga interpretují svou roli v edukaci žáků s ADHD na nižším stupni běžné ZŠ?**

Dílčí výzkumné otázky:

**DVo1:** Jak asistenti pedagoga vnímají specifika své role v rámci edukace žáků s ADHD?

**DVO2:** Jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem k žákům s ADHD?

**DVO3:** Jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem k rodičům žáka s ADHD?

**DVO4:** Jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem k třídnímu učiteli žáka s ADHD?

**DVO5:** Jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem ke školnímu poradenskému pracovišti?

### 4.3 Design výzkumného šetření

Vzhledem k tématu práce a výzkumným otázkám bylo pro výzkum zvoleno kvalitativní výzkumné pojetí. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 24), jde u kvalitativního výzkumu o to: „*Do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.*“ Cílem práce bylo zjistit, jak samotní asistenti pedagoga interpretují svou roli v edukaci žáků s ADHD na nižším stupni ZŠ. Kvalitativní výzkum je založen na zkušenostech dotazovaných osob, také může být použit za účelem získání nových informací, o kterých toho víme poměrně málo, ale hlavně kvalitativní výzkum získává detailní informace, které by se velmi těžko získávaly kvantitativním výzkumem. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 11)

Jak již bylo zmíněno, jedná se tedy o kvalitativní výzkum, a proto byla jako design výzkumu zvolena interpretativní fenomenologická analýza, anglicky interpretative phenomenological analysis, zkráceně IPA, která je chápána dle Řiháčka, Čermáka, Hytycha a kol. (2013, s. 9) jako: „*Porozumění žité zkušenosti člověka. Pomáhá nám detailně prozkoumat, jak člověk utváří význam své zkušenosti, což nám umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu – fenoménu.*“ Interpretativní fenomenologická analýza nám tedy pomůže porozumět zkušenostem asistentů pedagoga z jejich perspektivy.

### 4.4 Výzkumný soubor

Výběr oslovených informantů byl záměrný. Výzkumný soubor tvoří asistenti pedagogů nižšího stupně z běžných základních škol v Jihomoravském kraji. Hledali jsme asistenty pedagoga, kteří působí na jiné základní škole. Jako způsob výběru byl použit záměrný výběr, kdy bylo cíleno právě na asistenty pedagogů, kteří jsou ve vzdělávacím procesu nápomocni konkrétně žákům s ADHD. V tomto případě šlo pouze o ženy. Anonymita všech zůstala zachována.

#### 4.5 Charakteristika výzkumného souboru

##### **První asistent pedagoga** (informant bude dále uváděn jako informant „A“)

Třináct let pracovala jako pečovatelka u seniorů, ale během této doby se u ní projevil syndrom vyhoření, proto se rozhodla začít se věnovat dětem se specifickými poruchami učení a nastoupila na pozici asistenta pedagoga. Momentálně se této profesi věnuje druhým rokem. Nejvyšší dosažené vzdělání uvádí středoškolské s maturitou. Později při nástupu na pozici asistenta pedagoga si udělala kurz asistenta pedagoga. Dřívější zkušenosti na pedagogické úrovni s žáky s ADHD nemá, pouze z příbuzenských rodin.

##### **Druhý asistent pedagoga** (informant bude dále uváděn jako informant „B“)

Věnuje se pozici asistenta pedagoga již šestým rokem, dříve pracovala v kanceláři jako účetní a to proto, že její nejvyšší dosažené vzdělání je střední ekonomická škola. Jednoho dne se ocitla na úřadu práce, kde ji nechali udělat psychologické testy a zjistili, že má hodně silné sociální citění, a tak jí bylo doporučeno, že by se nejlépe uplatnila u malých dětí nebo u seniorů. Tenkrát na to nedala a našla si práci opět v kanceláři. Pracovala také s dětmi ve farnosti, kde vedla kroužek a připravovala je k prvnímu svatému přijímání, a na základě této činnosti ji nabídli práci asistenta pedagoga, které nelituje a je velmi ráda, že ji může vykonávat. Aby mohla pracovat na této pozici, tak si dodělala kurz asistenta pedagoga. Dřívější zkušenosti s dětmi s ADHD nemá.

##### **Třetí asistent pedagoga** (informant bude dále uváděn jako informant „C“)

Asistentka uvádí ÚSO strojírenská administrativa jako nejvyšší dosažené vzdělání, ale momentálně studuje již druhým rokem vysokou školu, obor Speciální pedagogika. Dříve pracovala v administrativě, ale po absolvování kurzu asistenta pedagoga směřovala do školství, kde působí již šest let na pozici asistenta pedagoga. Impulsem pracovat jako AP bylo zjištění, že její syn má dysortografické potíže spojené s dyslexií. Zkušenosti s žáky s ADHD má také z předešlých dvou škol, a to i vyššího stupně základní školy.

##### **Čtvrtý asistent pedagoga** (informant bude dále uváděn jako informant „D“)

Na pozici asistenta pedagoga pracuje čtvrtým rokem. Nejvyšší dosažené vzdělání uvádí středoškolské s maturitou. Ihned po střední škole dostala nabídku na pozici asistenta pedagoga, kterou přijala. Po jednom roce v této profesi se přihlásila na dálkové studium



vysoké školy, obor Speciální pedagogika. Momentálně studuje třetí ročník a při tom pracuje jako asistent pedagoga u žáka ve třetí třídě, kterého vede od první třídy.

#### 4.6 Metoda sběru dat

V rámci výzkumu jako kvalitativní metoda sběru dat byl použit polostrukturovaný rozhovor, který byl cílený na asistenty pedagoga. Polostrukturovaný rozhovor je jedním ze dvou typů hloubkového rozhovoru, který můžeme definovat jako předem připravený, kdy máme dopředu nachystané otázky, na které se budeme ptát (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 160). Zároveň máme prostor na to si měnit formulaci otázek, také pořadí a přizpůsobovat se dané situaci (Hendl, 2005, s. 174). Dle Řiháčka, Čermáka a Hytycha (2013, s. 15) je polostrukturovaný rozhovor nejčastěji používanou metodou pro interpretativní fenomenologickou analýzu.

Na počátku rozhovoru byly stanoveny čtyři zjišťovací otázky, které nám přinesly informace o tom, jak dlouho se informanti věnují funkci asistenta pedagoga, jaké mají nejvyšší dosažené vzdělání a zda mají nějaké dřívější zkušenosti s dětmi s ADHD. Zjišťovací otázky nijak nesouvisí se stanovenými cíli. Uváděny jsou pouze proto, abychom účastníky výzkumu mohli charakterizovat. V rámci tohoto rozhovoru byly další otázky rozděleny do pěti oblastí, které se zaměřily na specifika asistentů pedagoga, dále na to, jak asistenti pedagogů vnímají svou roli vzhledem tedy k již zmiňovanému žákovi s ADHD, vzhledem k rodičům těchto žáků, k třídním učitelům a školnímu poradenskému pracovišti. U každé z těchto oblastí bylo připraveno několik otázek, které byly otevřené a formulované tak, abychom se dozvěděli co nejobsáhlejší odpovědi. Pokud opomenou otázky zjišťovací, tak má rozhovor celkem šestnáct otázek, s tím, že se na některé bylo potřeba v průběhu doptávat. Pomocí těchto otázek jsme se snažili zjistit, jak dotazované osoby interpretují své zkušenosti v rámci procesu edukace žáků s ADHD.

Všechny rozhovory vedené s asistenty pedagoga byly realizovány od prosince roku 2020 do března roku 2021 a trvaly přibližně 20-30 minut. Musíme podotknout, že jsme si vědomi toho, že výzkumný soubor je opravdu malý, bohužel kvůli aktuální epidemiologické situaci mnoho asistentů odmítlo účast na výzkumu. Kontakt se nám podařilo udržet pouze se těmito čtyřmi asistentkami, které i přes momentální situaci byly velmi ochotné se sejít a uskutečnit rozhovor osobně, tudíž nebylo potřeba hledat alternativní řešení, jak rozhovor realizovat, např. prostřednictvím videohovoru nebo telefonátu. V našem výzkumu považujeme osobní kontakt za velmi důležitý, proto jsme se rozhodli ponechat tento počet informantů. Všechny rozhovory probíhaly v prázdných třídách základních škol, kde daný asistent pedagoga

působí. Účastníci výzkumu byli seznámeni s účelem rozhovoru a ujištěni, že veškeré jejich odpovědi budou použity výhradně k bakalářské práci. Po souhlasu informantů byly rozhovory nahrávány přes aplikaci diktafon na mobilní telefon.

## 5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ

Uskutečnění rozhovorů s asistenty pedagoga bylo prvním krokem k získání výsledků, kdy bylo nejprve požádáno o souhlas k nahrávání celého rozhovoru na mobilní telefon. Taktéž byli informanti ujištěni, že anonymita všech zůstane zachována. Po ukončení každého rozhovoru byly odpovědi přepsány do formátu Word.

Jako metodu vyhodnocení získaných dat bylo použito otevřené kódování, kdy po každém rozhovoru byl text nejprve několikrát přečten. Poté byly tvořeny počáteční poznámky, které byly vepisovány do vytisknutého přepsaného rozhovoru spolu s podtrháváním textu dle významu. Následně k nim byla vytvořena témata, která byla psána na levou stranu. Dalším krokem bylo vytvoření chronologického seznamu jednotlivých témat, které uvádíme v přílohách (viz tabulky 7, 9, 11, 13) z nichž se nám vynořila témata, k nimž byla shlukována subtémata (viz tabulky 8, 10, 12, 14). Tento postup jsme aplikovali postupně na všechny přepsané rozhovory zvlášť. Konkrétní tabulky ke každému rozhovoru jsou uvedeny v příloze (Příloha P V: Vzniklé výstupy z kódovaných rozhovorů). Na základě těchto souborů z analýzy jsme tabulky spojily dohromady, aby vyhodnocení bylo napříč všemi rozhovory. Tabulka 1 uvádí společná témata, které jsme rozčlenili na jednotlivé role a činnosti v určitých oblastech. Také v tabulce uvádíme rizika a vlastnosti asistentů pedagoga. Poté bylo vysvětleno, o jakých tématech informanti hovoří. Následně byla jednotlivá témata popsána. Vše bylo dokládáno přímými řečmi. Nakonec byl hledán význam a popsán.

**Obrázek 1 Postup analýzy dat**



**Tabulka 1 Společná témata**

TÉMATA	PODTÉMATA	PODTÉMATA	PODTÉMATA
	<b>Role</b>	<b>Činnosti</b>	<b>Rizika</b>
<b>Specifika AP</b>  <i>„AP jako pomocník“</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>AP jako pomocník pedagoga</li> <li>AP jako ten, kdo koriguje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Socializace žáka</li> <li>Potlačení negativních jevů</li> <li>Pomoc žáku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vztah s žákem</li> <li>Fyzická náročnost</li> </ul>

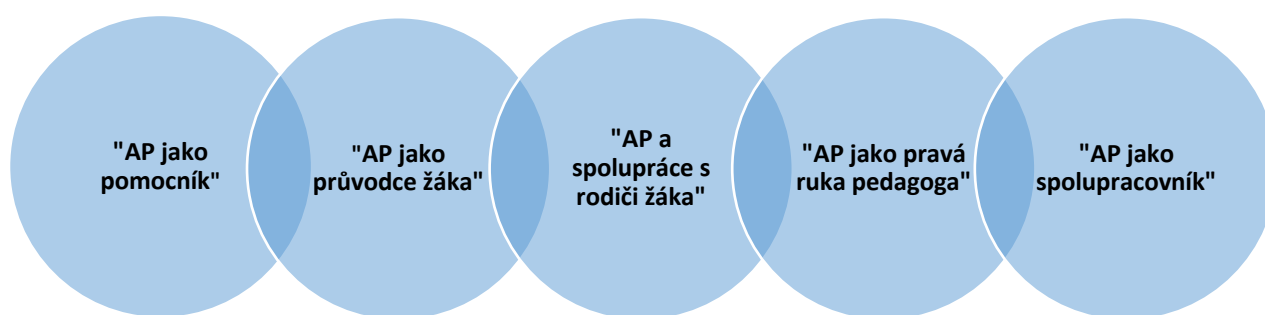
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AP jako ten, kdo žáka zná</li> <li>• AP jako ten, kdo se třídě věnuje</li> <li>• AP jako ten, kdo umí pracovat s žákem</li> <li>• AP jako ten, kdo musí předvídat</li> <li>• AP jako ten, kdo dohlíží na třídu</li> <li>• AP jako svědek při sporu</li> <li>• AP jako ten, kdo dokáže rozpoznat křivé obvinění</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zjišťování informací o žákovi</li> <li>• Pomoc třídě</li> <li>• Práce s žákem</li> <li>• Předvídání</li> <li>• Dohled na třídu</li> <li>• Rozpoznávání křivých obvinění</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obava z nerovnocenného postavení</li> <li>• Citové pouto</li> <li>• Syndrom vyhoření</li> <li>• Psychická vyčerpanost</li> <li>• Fyzická náročnost</li> <li>• Pocit vlastního selhání</li> <li>• Negativní postoj pedagogů k AP</li> </ul>
	<b>Role</b>	<b>Činnosti</b>	<b>Vlastnosti AP</b>
<p><b>Role AP vzhledem k žákům s ADHD</b></p> <p><i>„AP jako průvodce žáka“</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AP jako opora pro žáka s ADHD</li> <li>• AP jako ten, kdo je žáku nejbližší</li> <li>• AP jako podpora při edukaci</li> <li>• AP jako motivace žáka</li> <li>• AP jako ten, kdo dohlíží a hlídá žáka</li> <li>• AP jako ten, kdo žáku asistuje</li> <li>• AP jako ten, kdo vede k samostatnosti</li> <li>• AP jako přínos pro žáka</li> <li>• AP jako zprostředkovatel informací</li> <li>• AP jako posilovač pozitivní nálady</li> <li>• AP jako spolehlivý rádce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podporování a opora žáka během výuky</li> <li>• Komunikace jako lék na problémy</li> <li>• Navození pozitivní atmosféry</li> <li>• Individuální přístup jako nástroj pro zklidnění žáka</li> <li>• Motivování žáka</li> <li>• Asistování žáku</li> <li>• Vedení žáka k samostatnosti</li> <li>• Důvěra jako prostředek ke spolupráci</li> <li>• Zprostředkovávání informací</li> <li>• Pozitivní posilování žáka</li> <li>• Pomocník pro žáka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozitivní vlastnosti</li> <li>• Empatie</li> <li>• Smysl pro spravedlnost</li> <li>• Ví, kdy pochválit</li> <li>• Pevné nervy</li> <li>• Trpělivost</li> <li>• Laskavost</li> <li>• Láska k dětem</li> <li>• Nedělat rozdíly</li> </ul>
	<b>Role</b>	<b>Činnosti</b>	
<p><b>Role AP vzhledem k rodičům žáka“</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spolupráce s rodiči jako prostředek pro lepší práci s žákem</li> </ul>	

<p><i>„AP a spolupráce s rodiči žáka“</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Třídní učitel v hlavní roli při komunikaci s rodiči žáka</li> <li>• Třídní učitel jako zprostředkovatel informací</li> <li>• AP a rodiče žáka jako partři</li> <li>• AP jako ten, kdo s rodiči táhne za jeden provaz</li> <li>• AP jako ten, kdo poskytuje informace o chování žáka</li> <li>• AP jako pomocník při hodnocení chování žáka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Třídní učitel=komunikuje s rodiči žáka</li> <li>• Dozvídání se informací od třídního učitele</li> <li>• Poskytování informací o chování žáka</li> <li>• Pomoc třídnímu učiteli při hodnocení chování žáka</li> </ul>
<p><b>Role AP vzhledem k třídnímu učiteli</b></p> <p><i>„AP jako pravá ruka pedagoga“</i></p>	<p><b>Role</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• AP jako zástupce pedagoga</li> <li>• AP jako pomocník pro třídu</li> <li>• AP jako pomocník pedagoga</li> <li>• AP jako spojka mezi třídním učitelem a třídou</li> <li>• AP jako podpora pomalejších</li> <li>• AP jako pomoc pro aktivnější žáky</li> <li>• AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat</li> </ul>	<p><b>Činnosti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zastupování třídního učitele ve vyučování</li> <li>• Pomoc třídě</li> <li>• Hlídkání žáku o přestávkách</li> <li>• Pomoc třídnímu učiteli</li> <li>• Podporování pomalejších</li> <li>• Pomoc aktivním žákům</li> <li>• Spolupráce s pedagogem</li> </ul>
<p><b>Role AP ke ŠPP</b></p> <p><i>„AP jako spolupracovník“</i></p>	<p><b>Role</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• AP jako pomocník pro ŠPP</li> <li>• AP jako přínos pro ŠPP</li> <li>• AP jako ten, kdo zvládá vše řešit sám</li> <li>• AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat</li> </ul>	<p><b>Činnosti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pomoc pro ŠPP</li> <li>• Řešení problémů svými vlastními silami</li> <li>• Spolupráce se ŠPP</li> </ul>

## 6 INTERPRETACE DAT

V této kapitole se zabýváme interpretací dat, která jsme získali pomocí polostrukturovaných rozhovorů s asistenty pedagoga. Do následujícího obrázku jsme zaznamenali vzniklá hlavní témata, která níže postupně popisujeme a rozebíráme. Vše dokládáme přímými řeči informantů.

Obrázek 2 Znázornění hlavních témat



### „AP jako pomocník“

První téma nese název „AP jako pomocník“ a zcela vystihuje první oblast, která je zaměřena na specifika asistentů pedagoga. Každý z informantů se vyjadřoval, že sám sebe vnímá jako pomocníka, a to především pro pedagoga. Mimo toto vyjádření, zmiňovali, že svou roli vnímají např. jako pomocníka pro třídu, a to jak pro slabší žáky, tak i pro ty aktivnější. Dále také interpretovali, že jsou v procesu edukace nápomocni žákům s ADHD.

Jak již bylo zmíněno, největší důležitost své role informanti vidí v tom, že jsou někým, kdo napomáhá třídnímu učiteli. Vyjádřil to například informant A (ř. 8-13), který říká: „*Takže myslím si, že ten asistent ve třídě je především asistentem pro pedagoga, a to proto, že v některých chvílích může zabavit nebo zaměstnat ostatní děti, aby právě pedagog se mohl věnovat víc tomu dítěti s tím speciálním vzdělávacím programem a může ho, toho učitele i zastoupit při některých třeba předmětech jako je výtvarka, hudebka nebo na jeho popud dovysvětlovat látku různým dětem, kteří třeba nestíhají a tak, nebo třeba rozdávám sešity nebo pracovní listy, aby se tím ten učitel tolik nezdržoval.*“ Téměř shodně svou roli vnímá i

informanti B a C. Informant C sám sebe vnímá jako pomocníka, který může učiteli pomoci dohlédnout na třídu v případě náhlého odchodu ze třídy, ale také pokud je potřeba, tak asistent může převzít roli učitele a pracovat se třídou, aby se právě třídní učitel mohl řádně věnovat žákovi s ADHD (Informant C, ř. 58-62). Informant B (ř. 133-135) to ještě upřesňuje: „*Pomáhám třeba v tom, že dělám nástěnky, teď v té koruně chodím otvírat okna a takové to, co by ji zdržovalo od té práce učení, jo*“. Z těchto výpovědí vyplývá, že role asistenta pedagoga jako pomocníka pedagoga spočívá v tom, že se třídnímu učiteli snaží usnadňovat práci v mnoha ohledech. Pomáhá např. zabavit třídu, aby učitel svůj čas mohl věnovat žákovi s ADHD. Také je nápomocen slabším žákům, kdy jim může zopakovat probrané učivo nebo naopak aktivnějším žákům zadávat další práci. Dále pak vykonává pomocné práce jako třeba rozdávání sešitů. Informant D (ř. 27-32) vyjádřil svůj názor, kde uvádí: „*Také to, že se věnuji svému svěřenému žákovi je jakási pomoc pro třídního učitele, ten můj žák s tím ADHD neustále vykřikuje, skáče do řeči nebo si umí občas zpívat, a hlavně on třeba z ničeho nic začne bouchat rukama do stolu nebo kopat nohama, tak právě já se ho snažím dostat do takového nějakého klidu, aby nerušil toho učitele a aby ten učitel se mohl nerušeně věnovat zbytku třídy*“. Z tohoto tvrzení je zřejmé, že se asistent snažil vyjádřit potřebnost své profese u žákovi s ADHD během vyučovací hodiny.

Také o přestávkách jsou asistenti užiteční pro pedagogy. Podle interpretací informantů v tom, že díky tomu, že asistent pohlídá a zabaví třídu během nepřítomnosti učitele, může se tak učitel řádně připravit na další vyučovací hodinu a trochu si od žáků a celého vyučování odpočinout. Informant B (ř. 49-51) se k tomuto vyjádřil: „*No, takže já se vlastně snažím ty děti nějakým způsobem hlídat, korigovat a odvádět pozornost, aby se třeba nešly honit s tím dalším zlobidlem, ale snažím se je tak nějak korigovat*“. Informant B nám taktéž prozradil, že žákovi, který mu byl svěřen škola zajistila hru „Double“ a hru „Z pohádky do pohádky“, díky kterým se zabaví o přestávkách nejen tento žák, ale i jeho vrstevníci (Informant B, ř. 51-53). Informant C se svěřil, že je jeho snahou čas žákovi o přestávce využívat efektivně, např. ho zabavuje hrami, které mají na žákovi pozitivní vliv. (Informant C, ř. 56-59)

Kromě vyjádření, že se asistenti vnímají být jako pomocníci pro pedagoga sdělovali, že svou roli vnímají v pomoci pro žáky, kteří jsou jim svěřeni. Jedná se o pomoc během vyučovací hodiny. Konkrétně jde o podporování k plnění a dokončování úkolů. Informant A se nám svěřil, že jeho úsilím je, aby byl žák schopen poprat se s tím, co mu nejde (Informant A, ř. 16-17). Informant C (ř. 65-68) se nám snažil přiblížit, jak je vhodné přistupovat k těmto žákům, aby docházelo k jejich posunu. Říká: „*Specifická práce asistenta pedagoga s dětmi s ADHD je dle mého názoru v tom, že asistent pedagoga musí předvídat. Musí dítě znát a*

*umět s ním pracovat. Je důležité rozpoznat příznaky problémů, které mohou nastat, umět zachovat ve třídě klid, ale také být objektivní a spravedlivý. Zakročit v ten správný okamžik.*“

Taktéž uvádí, že je důležité to, co samotnému žákovi předá. (Informant C, ř. 28-29)

V tomto tématu jsme se zaměřili i na to, jaká rizika může obnášet profese asistenta pedagoga. Každý účastník výzkumu uvedl alespoň jedno riziko, které opravdu nejvíce vnímá, někteří jich zmínili i více. Názory na nejčastější rizika se však různí, často informanti hovoří o stejných rizicích, ale přisuzují jim jinou váhu. Velmi často informanti zmiňovali jako velké riziko tvorby citového pouta, ovšem z různých pohledů. Například informant B hovořil o tom, že citové pouto může vzniknout ze strany asistenta pedagoga k žáku. Sám strach nemá, že by si k žáku citové pouti vytvořil, ale je si vědom toho, že tohle riziko zde může vzniknout (Informant B, ř. 60-65). Informant A vidí riziko tvorby citového pouta z obou stran. Cítí, že by mohlo vzniknout i ze strany asistenta k žáku, tak ze strany žáka k asistentovi. Nejprve uvádí, že by žák, kterému se věnuje mohl přirůst asistentovi k srdci, a to z toho důvodu, že spolu tráví poměrně dost času (Informant A, ř. 21-23). Později říká (ř. 26-28): *„Ten asistent je někdo, kdo se mu může stoprocentně věnovat, aspoň v určitých hodinách nebo chvílích, a to dítě to cítí, a tak tam opravdu vznikají ty vazby, no.*“ Dalším objevujícím se rizikem je psychická zátěž, která souvisí s pocitem vlastního selhání. Informant C (ř. 74-75) se svěřil: *„Musím říct, že tady je ta psychická zátěž občas velká. Někdy má člověk pocit, že selhal, že se mu hned nedaří a nevidí posun.*“ S rizikem psychické zátěže se ztotožňuje i informant D (ř. 33-35), který vysvětluje: *„No, tak rozhodně je to psychická náročnost, protože konkrétně ten můj žák z počátku vůbec neposlouchal, než jsme si na sebe zvykli a nastavili si takovou nějakou spolupráci, tak jsem byla opravdu psychicky vyčerpaná.*“ Podobný názor zastává informant B, který nám řekl, že vždy po ránu je plný elánu a energie, a že se tady tu pozitivní náladu snaží vkládat do žáka, aby odboural jeho agresí, ale po celém dni, co se mu věnuje pociťuje vyčerpání. S tímto si informant B spojuje syndrom vyhoření, které vnímá jako další riziko (Informant B, ř. 65-71). Naopak informant A vnímá jako riziko spíše fyzickou náročnost, a to z toho důvodu, že žák je agresivní a mnohdy napadá ostatní spolužáky, a právě asistent pedagoga musí zabránit takovému útoku (Informant A, ř. 36-40). Jeden asistent poznamenal riziko, se kterým se již setkal a má s ním vlastní zkušenost, je jím nepochopení práce asistenta pedagoga ze strany kolegů učitelů. Informant C (ř. 77-79) popsal: *„Mnozí z nich stále vnímají asistenta pedagoga jako někoho, kdo je kontroluje, kdo na nich donáší, kdo jim vidí do karet. Dokonce si nepřáli, abych v jejich hodinách fyzicky působila.*“ Důvodem, proč toto riziko uvedl pouze jeden informant a ostatní se o něj nezmínili může být, že se s takovým přístupem ještě nesetkali. Informant C také upřesnil, že



takový postoj ze zkušeností vnímá na druhém stupni základních škol, nikoli na prvním. (Informant C, ř. 79-80)

### **„AP jako průvodce žáka“**

V tomto tématu asistenti hovoří o své roli vzhledem k samotnému žákovi s ADHD. Jejich interpretace se dost podobají. Všichni se jednoznačně shodli, že je jejich profese pro svěřené žáky velmi přínosná.

*„Nejlepší asistent je ten, který už nemá nic na práci, protože svého svěřence už všechno naučil.“* Takto zní motto, o které se s námi podělil informant B, kterým se snaží po celou dobu svého působení řídit (Informant B, ř. 80-81). Dle výpovědí všech dotazovaných osob se může zdát, že se podle tohoto motto řídí i ostatní. Informanti zmínili, že svou roli vnímají v opoře žáka, a to především v tom, že jsou pro něj někým, kdo usiluje o jejich samostatnost. Například informant A sám sebe vnímá jako někoho, kdo se snaží žáka podporovat ve výuce a jeho úsilím je, aby byl žák schopen se poprat s tím, co mu nejde (Informant A, ř. 16-17). Dále informant D (ř. 75-76) vyjádřil: *„Ten přínos vidím právě v tom, že se snažím o jeho posun v kvalitě práce a jeho přístupu k učení.“* Informant C (ř. 93-94) se vyjadřoval: *„Pro děti s ADHD je důležité, aby se naučily samostatnosti, a to by měl AP zvládnout jako svůj hlavní úkol.“* To, že se asistenti snaží vést žáka k samostatnosti dokládá i informant B (ř. 79-80): *„Tak moje role vzhledem k žákovi s ADHD je mu jako asistovat a učit ho samostatnosti, aby mě postupem času už jako nepotřeboval.“* Podle doložených výpovědí roli asistenta pedagoga vzhledem k samotnému subjektu edukace, tedy žákovi s ADHD, vnímají jako někoho, kdo se momentálně žákovi snaží být oporou, a někým, kdo ho učí samostatně konat a to tak, aby do budoucna veškeré úkony byl schopen bez problémů zvládnout, a to bez jakékoli pomoci.

Často bylo zmiňováno, že s žákem asistenti jednájí dle individuálního přístupu. Například informant D (ř. 51-54) se vyjádřil: *„On třeba během té hodiny nestíhá tempo ostatních ve třídě, takže já s ním můžu zpomalit a jet podle jeho vlastního tempa, jo, takže to, že k němu můžu přistupovat podle individuálních potřeb je taky důležité, ta paní učitelka by beze mě neměla čas se věnovat ještě jemu zvlášť.“* Individuální přístup při práci s žákem s ADHD se tedy může zdát jako klíčový. Podobně informant B (ř. 37-40) zmiňuje: *„Vlastně i v hodinách on odchází ze třídy na záchod i když třeba asi zrovna nepotřeboje, ale pouštím ho, protože on se tak nějak odreaguje, on se projde nebo se s ním zajdu podívat tady do školní jídelny, co bude k obědu a on se proběhne a zase jdeme zpět do třídy a on už je klidnější.“* Podobně nám vypovídal i informant A (ř. 55-57): *„Dáme si třeba pauzu, někdy jsme třeba i třídu*

*opouštěli úplně, že jsme se prošli po chodbě, tam jsme se podívali jak sněží a pak jsme se vrátili zpátky do třídy a zkusili to znova.*“ Informant B (ř. 40-43) to ještě upřesňuje: *„Kdybych u něj nebyla, tak by s ním nemohl nikdo odejít ze třídy, jo, takto by tu paní učitelku pořád vyrušoval a ona by stejně nemohla se věnovat pořád jenom jemu.“* Z těchto výpovědí vyplývá, že asistenti vnímají individuální přístup k žákovi za důležitý, stejně tak vnímají svoji přítomnost u žáka jako podstatnou. Učitel se během výuky věnuje všem žákům ve třídě a na to, aby s žákem s ADHD opouštěl třídu nemá čas a také si nemůže dovolit třídu nechat samotnou bez dozoru. Pro žáka je ale důležité, aby se příležitostně během výuky prošel a tím odreagoval. Právě díky asistentovi pedagoga, který u něj v hodině sedí si to může dovolit. Podle informantů je pro žáka takový okamžik klíčový, protože podle interpretací informantů se žák například tím, že se projde mimo třídu přijde na jiné myšlenky, odbourá napětí, co má v sobě a jakmile se vrátí zpět do třídy bude klidnější a schopný znovu a pozorněji pracovat.

Někteří popisovali, že žák, kterému se věnují je dost agresivní, proto se v tomto ohledu snaží zmírnit jejich agresivní jednání. Vzhledem k takovému chování informanti interpretovali, že je potřeba neustále na tyto žáky dohlížet, neboť jednají impulzivně a bezmyšlenkovitě a byli by schopni někomu ublížit. Informant C (ř. 72-73): *„Dostala jsem se i do okamžiku, kdy jsem musela vstoupit mezi vhozenou židli a spolužáka, kterému byla vhozená židle určena.“* Tato výpověď dokládá to, že si informant plně uvědomuje, že na žáka opravdu musí neustále dohlížet a dávat pozor, co zrovna dělá. Ví, k čemu by mohlo dojít v případech, kdy by na něj nedohlížel. Informant A (ř. 49-52) upřesnil: *„Myslím si, že jsem opravdu přínosem, že jsem někým, s kým se může podělit o právě tu svoji agresi, že se dokážeme spolu domluvit, jak budeme ty konflikty řešit, že dokážeme si o tý situaci, co ho naštvalo udělat odstup, dokážeme se o tom bavit, proč ho to naštvalo, proč jednal tak, jak jednal, tedy tak unáhleně, proč třeba někoho uhodil v tý agresi.“* Přínosem mohou být asistenti podle této výpovědi i v tom, že usilují o potlačení agresivního chování žáka a pomocí komunikace se mu snaží vysvětlit, proč je agresivní jednání nesprávné. Informant D se žákovo agresivní jednání snaží zmírňovat tím, že během přestávek s ním hraje hry, jako například logiko a tím nejen zmírňuje jeho agresivitu, ale také tím pozitivně posiluje jeho myšlení. (Informant D, ř. 58-59)

*„S chlapcem, kterého jsem měla poslední dva roky na starosti jsme si vytvořili určité rituály, které poté dovedl sám aplikovat. Stačil jen náznak a už věděl sám, co má a nemá dělat.“* Tato výpověď se týká nutnosti spolupráce a vhodné komunikace s žákem. Zmiňuje ji,

protože si uvědomuje, že bez dobře nastavené spolupráce by asistent musel vynaložit mnohem větší úsilí k tomu, aby žák plnil své povinnosti během výuky. S žákem si nastavili jasná pravidla, které žák respektuje a řídí se podle nich. Díky této spolupráci asistent vidí posun žáka ve znalostech. Dokonce informant uvádí, že vhodně nastavené spolupráce si všimli i rodiče žáka a informantovi se tak dostalo kladných vzkazů, že je žák více samostatný a dokáže se více soustředit (Informant C, ř. 98-100). Jiní informanti se vyjadřovali, že posun žáka vidí spíše než ve znalostech v jeho socializaci. Hovořili o tom, že se dokáže lépe chovat v kolektivu a se spolužáky se nedostává tolik do konfliktů. Dokládá to výpověď informanta A (ř. 45-48): *„Je to víc o té dohodě než o té agresi, takže v tom učení, myslím ve znalostech, ten posun je už bych řekla podprůměrný, ale v té socializaci, v tom kamarádství s těma ostatníma je to velký posun dopředu.“*

Důležitou roli zde hrají i vlastnosti asistentů, a to především ty pozitivní. Každý informant se vyjádřil, že k tomu, aby asistent mohl pracovat s žákem s ADHD musí u něj převažovat pozitivní znaky. Nejčastěji byla zmiňovaná empatie, trpělivost, laskavost a smysl pro spravedlnost. Například informant B (ř. 89-90) se vyjádřil: *„Tak vlastnosti, schopnosti, tak v první řadě by měl mít především velmi mnoho trpělivosti, empatie a pevné nervy, jo, a pak taky laskavost, jako k vlastním dětem.“* Podobné vyjádření interpretoval i informant A (ř. 61-63): *„Tak myslím si, že tady jde hlavně o tu empatii, vcítit se do toho dítěte, z jaký rodiny pochází, jak se asi cítí. Určitě by ten asistent neměl dělat rozdíly mezi dětma. Myslím si, že každý asistent by měl tak laskavě a rozumně přistupovat k těm dětem.“* Taktéž informant C (ř. 101-103) vnímá pozitivní vlastnosti asistentů za důležité a vyjadřuje se k tomu: *„Především empatii, pevné nervy a smysl pro spravedlnost. Měl by velmi dobře odhadnout, kdy a jak má zakročit a konat. Zvláště v práci s ADHD dítětem umět dobře předvídat a vcítit se i do něj.“* Všichni se shodli, že je nutná přítomnost pozitivních vlastností u asistentů pedagoga, pokud chtějí svým působením přispět k posunu žáka. Stejně tak zastávají názoru, že negativní vlastnosti nepřispívají k rozvoji žáka a že tyto vlastnosti je potřeba odbourat. Například informant A (ř. 63-68) to doložil výpovědí: *„Rozhodně tady ty vlastnosti důležité jsou, protože kdyby se na takového žáka s tím ADHD přistupovalo třeba s netrpělivostí a třeba se často zvyšoval hlas, tak ten žák by se mohl třeba seknout a nechtít dál spolupracovat a potom už by ani třeba nemuselo docházet k tomu posunu toho žáka. V takovém případě, kdyby ten asistent měl negativní vlastnosti, a tak na toho žáka působil, tak by určitě nebyl přínosem pro takové děti.“* Informant B (ř. 91-93) má na důležitost pozitivních vlastností stejný názor, říká: *„No, a kdybych nebyla trpělivá, tak si myslím, že by se to hodně odrazilo*

*i v tom chování toho žáka, možná bychom spolu i mnohem méně vycházeli, a hlavně si myslím, že by se ten žák neposouval dál.*“

Dalo by se říct, že každý z informantů se snažil vyjádřit to, že se žáka snaží vést tou nejsprávnější cestou, snaží se je provázet tak, aby jejich působení mělo pozitivní odezvu. Z výpovědí je zřejmé, že chování každého jedince je zcela odlišné, někteří jsou více agresivní než jiní, proto je k těmto jedincům potřeba přistupovat individuálně. Informanti se snažili zdůraznit důležitost individuálního přístupu k žákům s ADHD, neboť hraje významnou roli při práci s těmito dětmi. Také se snažili vyzdvihnout potřebu pozitivních vlastností u asistentů.

### **„AP a spolupráce s rodiči žáka“**

Na svou roli vzhledem k rodičům žáka pohlíží informanti různorodě. Každý z nich svou roli vnímá jinak, ale shodují se v tom, že záleží na každém asistentovi a pedagogovi, jak si vše spolu nastaví. Někdo ji pokládá za velmi důležitou, jiní za méně. Například pro informanta C je stěžejní komunikace a spolupráce s rodiči svěřeného žáka, na počátku každého školního roku si asistent s rodiči sjedná schůzku, seznámí se spolu a nastaví si jasná pravidla pro dosažení stejných cílů. Taktéž se snaží zjistit, jak žák funguje doma, jak přistupuje k plnění úkolů nebo jak v noci spí. Takové informace jsou pro asistenta důležité a to proto, aby věděl, jak se žák chová i v domácím prostředí, nejen ve škole a podle toho s ním mohl následně pracovat. Také zastává názor, že je důležité, aby rodiče s asistentem táhli za jeden provaz, a aby dali žáku jasně najevo, že jsou „partáči“ (Informant C, ř. 117-123). Informant C (ř. 129-131) uvádí: *„Kdyby tomu tak nebylo, vznikla by jakási propast a dítě by si s námi více pohrávalo, tak jak to všechny děti umí, když vycítí, kdo je ten hodný a kdo ne.“* Z toho tedy vyplývá, že informant C vnímá spolupráci a komunikaci mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka jemu svěřenému jako podstatnou.

Informant B (ř. 104-107) uvádí: *„S rodiči spolupracujeme velmi dobře, paní učitelka si zve jednou týdně maminku mého žáčka na pohovor, kde konzultují jeho práce a chování a jinak to chování chlapce se každý den dozvídají ode mě z tabulky, kterou každý den vyplňuji.“* Tento informant svoji roli k rodičům svěřeného žáka interpretuje tak, že do ní zahrnuje i pedagoga. Sám sebe vnímá spíše pouze jako poskytovatele informací ohledně chování žáka ve vyučování nebo o přestávkách, které sděluje učitelu a ten podle toho sám jedná se zákonnými zástupci žáka. Na otázku, zda asistent bývá součástí pohovoru s rodiči, informant B (ř. 124-125) uvádí: *„Někdy ano, někdy ne. Bývá to vždycky ve středu ve 12:10, ale bývám*

*u toho podle potřeby. Ale většinou oni mě moc nepotřebují. “ Z této výpovědi je zřejmé, že třídní učitel při komunikaci s rodiči hraje hlavní roli. I přesto, že v tomto případě s rodiči žáka častěji komunikuje spíše učitel než asistent pedagoga, můžeme si povšimnout, že informantovi B na dobrém vztahu a spolupráci s rodiči žáka záleží a vnímá ji jako přínosnou. Dokládá to výpovědí (ř. 118-121): „Musím říct, že mi to hodně pomáhá, protože jeho rodiče ví, co on v té škole dělá a když dostane nějakého toho mračouna, tak jsem napsala proč, a ti rodiče si to s ním pak doma vyřídí. On se potom bojí, aby nedostal dalšího mračouna, tak je hodný. Je to taková zpětná vazba a velice účinná a mně to opravdu moc pomohlo. “ V této souvislosti je potřeba zmínit, že asistent pedagoga zaznamenává chování žáka do tzv. hodnotící tabulky, kterou žák nosí domů a rodiče se z ní mohou dozvědět, jak se celý den ve škole choval – pokud se žák chová přijatelně, asistent jej ohodnotí „smajlíkem“ a v případě, že se chová nevhodně, dostane právě toho „mračouna“. I přesto, že komunikaci s rodiči žáka nechává na třídním učiteli, tak si asistent B plně uvědomuje, že spolupráce se zákonnými zástupci je podstatná a důležitá, a to jak pro rodiče, asistenta, tak i pro samotného žáka. Další pohled vyjadřuje, že komunikace a celková spolupráce může probíhat mezi třídním učitelem a rodiči žáka. Informant D (ř. 83-85) interpretuje: „No, tak já s rodiči moc nekomunikuji, jen třeba když ten můj žák opakovaně zapomíná nějaké pomůcky nebo když často zlobí, tak rodičům napíši do deníčku vzkaz a oni mi na to občas odpoví, ale většinou ten vzkaz jen podepíší, že ho viděli. “ Ještě to upřesňuje výpovědí, že si hned při nástupu s třídní paní učitelkou nastavily, že komunikaci s rodiči žáka bude obstarávat právě ona a asistentka jí bude pouze podávat a upřesňovat informace o tom, jak si žák vede. (Informant D, ř. 87-88). Podobně se k tomu vyjadřuje informant A (ř. 84-87): „S rodičema toho mého žáka jsem se moc často neviděla, většinou ta komunikace probíhá pouze mezi učitelem a rodičema. Já se dozvídám ty informace jako zprostředkovaně, i co se týče třeba pedagogicko-psychologické poradny i to se dozvídám jako zprostředkovaně, jenom ze zpráv a myslím si, že to takto funguje. “ Z těchto výpovědí plyne, že třídní učitelé s asistenty si vše v oblasti komunikace a spolupráce s rodiči žáka nastavili tak, že ji zaopatřuje především pedagog a veškeré informace sděluje asistentovi. Asistenti tak mohou vnímat důležitou spíše roli třídního učitele při komunikaci a spolupráci se zákonnými zástupci. Informant D (ř. 95-97) ještě dodává: „Ale myslím si, že nezáleží na tom, zda s rodiči komunikuje třídní učitel nebo já. Hlavní je, aby ta spolupráce byla dobře nastavená a aby žák viděl, že tady ta spolupráce je a že funguje. “*

Někteří informanti zastávají názoru, že je potřeba, aby rodiče dostávali i kladné zprávy ne jenom ty negativní. Dokládá to informant C (ř. 137-138), který uvádí: „*Velmi důležité je nejen negativní sdělení, ale i to pozitivní. Najít sebemenší malinké pozitivum, které rodiče potěší a neztrácejí naději.*“ Informant B interpretuje, že pokud se rodiče dozvídají, jak se žák chová a celkově ve vyučovacích hodinách pracuje, tak se pak mnohem více snaží. Upřesňuje to výpovědí (ř. 105-107): „*A jinak to chování chlapce se dozvídají ode mě z tabulky, kterou každý den vyplňuji a funguje to moc dobře, snaží se chovat dobře, aby nedostal doma vynadáno.*“ V případě, že je s rodiči ve spojení asistent, a ne třídní učitel, tak tato komunikace probíhá většinou prostřednictvím elektronické žákovské knihy, deníčku nebo po telefonické domluvě. (informant C, ř. 132-135)

U tématu „AP a spolupráce s rodiči žáka“ se výpovědi informantů spíše neshodují, někteří interpretují že se podílí na spolupráci a komunikaci se zákonnými zástupci žáka a svou roli tak vnímají jako nepostradatelnou, jiní uvádějí třídního učitele jako hlavního aktéra této komunikace a spolupráce.

### **„AP jako pravá ruka pedagoga“**

Téma „AP jako pravá ruka pedagoga“ se týká veškerých výpovědí, které se vztahují k tomu, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem k třídnímu učiteli. Všichni informanti se jednoznačně shodují v tom, že svou roli k třídnímu učiteli vnímají jako pomocníka. Například informant B (ř. 131-133) se vyjádřil: „*Já jsem vlastně jako asistent pedagoga, já jako nejsem vyloženě jenom k dítěti, já jsem pro celou třídu a myslím si, že jsem taková její pomocnice, že dělám práci, kterou ona nemusí dělat jako.*“ Taktéž informant D interpretoval, že sám sebe vnímá jako důležitého pomocníka pro třídního učitele, který se mu snaží usnadňovat práci (Informant D, ř. 98-99). Podobně se vyjadřoval i informant A (ř. 8-10): „*Takže myslím si, že ten asistent ve třídě je především asistentem pro pedagoga, a to proto, že v některých chvílích může zabavit nebo zaměstnat ostatní děti, aby právě pedagog se mohl věnovat víc tomu dítěti s tím speciálním vzdělávacím programem.*“ Informant C (ř. 148-150) to upřesňoval takto: „*Jsem jeho pravou rukou. AP mnohdy třídu zná lépe, a to z důvodu toho, že je s žáky i o přestávkách. Vidí je více jak se chovají ve chvílích, kdy neprobíhá výuka. AP je takovou spojkou mezi třídním učitelem a třídou.*“ Každý zmínil, že třídnímu učiteli pomáhají především s hlídáním třídy a zabavením žáků o přestávkách, neboť si všichni informanti uvědomují náročnost vedení výuky. Tím umožňují pedagogovi si na chvíli od třídy oddechnout a připravit se na další vyučovací předmět. Mezi jiné způsoby pomoci, které vykonávají pro pomoc učitelů, informanti často zmiňovali také tvorbu

nástěnek, otvírání a zavírání oken, dozor o přestávkách, pomoc s dovysvětlováním učební látky žákům, pomoc s rozdáváním pracovních listů, pomoc se zaměstnáním rychlejších žáků nebo naopak pomoc pomalejším žákům.

Taktéž všichni účastníci výzkumu zmínili, že při spolupráci s učitelem je opravdu důležité mít pozitivně založený vztah, musí si rozumět a nerozporovat si navzájem. Například informant C (ř. 152-155) vnímá důvěru a dobře nastavenou spolupráci s třídním učitelem za důležitou, uvádí: *“Paní učitelka třídní mi nemusela vůbec říkat či naznačovat, kde v danou chvíli mám být. Byly jsme vzájemně propojeny a tato spolupráce se velmi pozitivně odrážela v celé třídě, a i k vývoji chlapce s ADHD.”* Tato výpověď dokládá, že dobře nastavená spolupráce a komunikace s třídním učitelem může vést k pozitivním jevům. Zde se projevila nejen u žáka s ADHD, kterému se asistent věnuje, ale v celé třídě, kde daný asistent působí. Stejný názor má informant D (ř. 111-112), který uvádí: *„Máme spolu opravdu hezký vztah, rozumíme si a myslím si, že i ti žáci to nějak vnímají, myslím si, že je to přínos pro celou třídu.“* Podobně se vyjádřil informant A (ř. 88-90): *„Určitě je ta spolupráce založena na důvěře a opravdu spolupráci, že ten učitel ví, co chce, zadává dítěti úkoly a asistent dohlídne na to, aby to dítě nějakým způsobem ty úkoly splnilo a pokud mu to nejde, tak nějak podpoří.“* Dále informant B sdělil, že jej učitel neustále chválí, děkuje a sám učitel pokládá pomoc asistenta za neocenitelnou. (Informant B, ř. 140-142)

Jak již bylo zmíněno, všichni informanti citovali, že na spolupráci a dobré komunikaci s učitelem záleží. Stejně tak uvedli i to, že se svými třídními učiteli momentálně vychází velmi dobře, pouze jeden informant zmínil, že má negativní zkušenost z dřívějšího působení, kdy si nerozuměl s třídním učitelem a jejich názory na to, jak spolupracovat se rozcházeli (Informant C, ř. 141-142). Ačkoli se všichni informanti vyjádřili kladně ke vztahu k třídnímu učiteli, někteří z nich při nástupu na pozici asistenta pedagoga měli obavy z nerovnocenného postavení. Dokládá to například informant A (ř. 92-93): *„Bála jsem se, že mě bude brát jako ne sebe rovnou, když jsem nastoupila na tuhle pozici, ale naštěstí můj strach byl neoprávněný.“*

### **„AP jako spolupracovník“**

Poslední téma nese název „AP jako spolupracovník“, což definuje právě poslední oblast zaměřenou na to, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem ke školnímu poradenskému pracovišti. Všichni informanti vyjádřili kladný vztah ke ŠPP a také to, že se považují za spolupracovníka. Dokládá to například informant C (ř. 161): *„Spolupráci se*

školním poradenským pracovištěm vnímám celkově pozitivně.“ Informant A (ř. 100-101) citoval: „Myslím si, že tady ta role k tomu školskému pracovišti je důležitá, protože jsem pomáhala třídnímu učiteli vypracovávat vlastně posudek pro pedagogicko-psychologickou poradnu.“ Vzhledem k tomu, že asistent každý den pracuje s konkrétním žákem, v tomto případě s žákem s ADHD, tak o něm ví mnoho informací. Ví, jak se chová a jak jedná, proto je potřeba tyto informace sdělit pro vypracování posudku. Informant D (116-117) doplnil, že ŠPP podává veškeré informace o žákovi, kterému se v procesu edukace věnuje. Dále uvádí informant B (ř. 161-162): „Tak spolupracujeme spolu, ale většinou není potřeba často. Míra spolupráce závisí bych řekla na složitosti případu, kdy tedy v mém případě není taková potřeba.“ Z toho tedy vyplývá, že záleží na tom, jak je daný případ závažný, jaké má žák problémy a podobně. Pokud by tedy s žákem byly značné a opakující se problémy, asistent si je vědom toho, že by se na ŠPP obracel mnohem častěji. Mezi nejčastější důvody konzultací asistenta pedagoga se ŠPP byly uváděny důvody jako chování žáka a způsoby, jak s žákem pracovat. Dále také konzultují, jak pracovat s novými speciálními pomůckami, které žák dostal (Informant B, ř. 163-165). Podobné důvody komunikace se ŠPP uvádí i informant D (ř. 113-116), jeho výpověď zní: „Řekla bych, že si se školními poradenskými pracovníky rozumím, když je potřeba, tak spolu pořešíme potřebné věci. Nebo takto, nejčastěji spolu probíráme vše, co se týká toho mého svěřeného žáka, když třeba dostane nějaké nové pomůcky, tak mi vysvětlují, jak s nimi. Zacházet a pracovat a často řešíme i žákovo chování.“

Taktéž se všichni shodují v tom, že se snaží veškeré situace řešit sami, a to bez pomoci ŠPP. Někteří by se spíše obrátili na třídního učitele. Raději by požádali o radu nebo v případě problému požádali o doporučení, jak jej řešit třídního učitele se kterým každý den spolupracují. Informant C (ř. 163-164) řekl: „Pro rady si zajdu jen v malé míře, snažím se co nejvíce pracovat sama dle svého vědomí a svědomí.“ Informant B (ř. 162-163) se vyjadřuje podobně: „Vše zvládám řešit sama, popřípadě se radím spíše s třídní paní učitelkou“. Zde je vidět, že se asistenti snaží opravdu řešit vše samostatně nebo s pomocí třídních učitelů. Doložil to také informant D (ř. 117-123), který se svěřil, že se také snaží řešit vše sám, popřípadě s třídním učitelem, ale jednou se dostal do situace, kdy si opravdu nevěděl rady a sám se obrátil na školní poradenské pracoviště. V případě, kdy by nebylo možné situaci řešit samostatně, například informant C (ř. 161-163) ví, na koho se obrátit: „Naše paní speciální pedagožka je velmi empatická a dobře se s ní spolupracuje. Kdykoliv něco potřebujeme, je nám nápomocna a k dispozici.“



## 7 SHRNU TÍ VÝZKUMU A ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

V této části se věnujeme zodpovězení výzkumných otázek. Na základě rozhovorů s asistenty pedagoga byly zodpovězeny výzkumné otázky, které vedly k dosažení výzkumných cílů. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli v edukaci žáků s ADHD na nižším stupni běžné ZŠ. Dílčí cíle následně hlavní cíl rozvádějí. Nejprve si postupně zodpovíme dílčí výzkumné otázky a na hlavní výzkumnou otázku se zaměříme v závěru této kapitoly. Pro lepší orientaci uvádíme k dílčím výzkumným otázkám tabulky.

***DVO1: Jak asistenti pedagoga vnímají specifika své role v rámci edukace žáků s ADHD?***

**Tabulka 2 Specifika AP**

<b>Specifika AP</b>
AP jako pomocník pedagoga
AP jako ten, kdo se žáku věnuje, podporuje ho a zná
AP jako ten, kdo umí předvídat

První otázka, na kterou jsme se zaměřili, bylo zjistit v čem je práce asistentů pedagoga v rámci edukace žáků s ADHD specifická. I když by se mohlo na první pohled zdát, že asistenti pedagoga jsou ve třídě pouze z toho důvodu, aby se věnovali žáku, který jim byl svěřen, tak jsme se z rozhovorů přesvědčili, že tomu tak není. Pro všechny asistenty je nejvíce specifická pomoc zejména pro třídního učitele. Tuto pomoc vnímají především v tom, že asistent zabaví žáky ve třídě, aby právě učitel mohl svůj čas věnovat žáku s ADHD. Dále také v tom, že učitel pomohou s pomocnými pracemi jako například otvíráním oken během výuky nebo rozdáváním pracovních listů, aby se takovými činnostmi učitel nezdržoval. Také svoji pomoc pro pedagoga vnímají v tom, že hlídají a dohlíží na všechny žáky o přestávkách a tím učiteli umožní si na chvíli odpočinout a oddechnout před další vyučovací hodinou. Tím vším asistenti pomáhají třídnímu učiteli. Z rozhovorů jsme dále zjistili, že práce asistenta pedagoga je specifická také v podpoře žáka ve výuce, kdy se asistenti snaží žáka motivovat a povzbuzovat k tomu, aby zvládal vypracovat úkoly zadané učitelem. V případě, že je žák neklidný a nesoustředěný, asistent s ním jedná dle

individuálních a aktuálních potřeb, například zpomalí tempo nebo se s ním jde projít na chodbu, aby se uklidnil a pročistil tak hlavu. Také jsme zjistili, že jsou někým, kdo by měl žáka znát, měl by vědět, jak se žák chová a jak reaguje v různých situacích, aby v případě nutnosti asistent mohl včas zasáhnout a zabránit tak například ublížení druhé osobě – měl by tedy umět předvídat.

***DVO2: Jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem k žákům s ADHD?***

**Tabulka 3 Role AP k žáku s ADHD**

<b>Role AP k žáku s ADHD</b>
AP jako opora žáka
AP jako podpora při edukaci
AP jako ten, kdo k žáku přistupuje individuálně
AP jako ten, kdo žáku asistuje
AP jako ten, kdo hlídá a dohlíží na žáka
AP jako ten, kdo vede k samostatnosti
AP jako přínos pro žáka

Druhá otázka, na kterou jsme se ve výzkumu zaměřili se týkala toho, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem k žákům s ADHD. Tabulka 3 zcela vystihuje odpovědi na tuto otázku. Zjistili jsme, že svou roli vnímají v opoře žáka. Jejich snahou je docílit žakovi samostatnosti, aby asistenta v budoucnu již nepotřeboval. Snaží se žáku napomáhat během výuky. Pokud se dostane do situace, kdy se mu něco nedaří a je pro něj obtížné dokončit úkol, tak právě asistent, který u něj ve vyučování sedí ho nabádá a motivuje k tomu, aby to zvládl. Vždy je tu pro něj. Pokud i přes toto snažení asistenta se žák na úkol nedokáže soustředit, mohou společně opustit třídu a projít se například po chodbě, což pro žáka často bývá jako prostředek pro zklidnění. Po návratu do třídy je žák opět schopen pokračovat v zadaném úkolu. Asistenti tedy přistupují k žáku dle individuálních potřeb. Zjistili jsme, že role asistenta pedagoga je pro žáka s ADHD přínosná. Díky působení asistenta pedagoga je vidět jeho posun, a to nejen v procesu edukace, ale celkově i v jeho chování a jednání s ostatními žáky či pedagogy. Odhalili, jsme, že kromě věnování se svěřenému žáku během

výuky s ním asistenti tráví čas i o přestávkách. Často na ně pouze dohlíží a hlídají, ale někdy se je snaží i zabavit, například hrou, aby svůj čas o přestávce využili efektivně a také proto, aby zabránili případným konfliktům či nedorozuměním se spolužáky a tím nedocházelo k úrazům.

***DVO3: Jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem k rodičům žáka s ADHD?***

**Tabulka 4 Role AP k rodičům žáka**

<b>Role AP k rodičům žáka</b>
AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat
Třídní učitel jako zprostředkovatel informací
Třídní učitel v hlavní roli při komunikaci s rodiči
AP jako ten, kdo poskytuje informace o chování žáka
AP a rodiče žáka jako „part’áci“

Další otázka, na kterou jsme hledali odpověď se týkala toho, jak asistenti interpretují svou roli vzhledem k rodičům žáka. Zjistili jsme, že není pravidlem, že s rodiči svěřeného žáka vždy komunikují pouze asistenti pedagoga. Asistenti spíše poskytují informace o tom, jak se žák ve škole chová a jak se mu ve vyučování vede. Tyto informace asistenti sdělují buď třídním učitelům, kteří je následně konzultují se zákonnými zástupci, nebo přímo zákonným zástupcům žáka. Je nutné poznamenat, že vždy záleží, jak se asistenti domluví s třídním učitelem na tom, kdo a jak bude komunikaci s rodiči zajišťovat. Pro některé asistenty je důležité znát rodiče žáka, dokonce mohou vyžadovat, aby komunikace s nimi spadala pod jejich kompetence. Uvědomují si, že pokud s rodiči budou dobře vycházet a spolupracovat, může docházet k posunům žáka k lepšímu, proto všem asistentům záleží na dobře fungující spolupráci s rodiči, která nemusí probíhat výhradně mezi asistentem a rodiči, ale může se uskutečňovat i mezi třídním učitelem a zákonnými zástupci. Rovněž jsme zjistili, že pokud s rodiči žáka komunikují třídní učitelé, tak i přesto se veškeré informace asistenti zprostředkovaně dozvídají. Komunikace může probíhat například prostřednictvím konzultací, elektronické žákovské knížky, vzkazů v deníčku nebo po telefonické domluvě.

***DVO4: Jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem k třídnímu učiteli žáka s ADHD?***

**Tabulka 5 Role AP k třídnímu učiteli**

<b>Role AP k třídnímu učiteli</b>
AP jako pomocník pedagoga
AP jako zástupce pedagoga
AP jako pomocník pro třídu
AP jako neocenitelná pomoc
AP jako spojka mezi třídním učitelem a třídou

Pomocí další výzkumné otázky jsme se snažili zjistit, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem k třídnímu učiteli. Odpovědí je tedy podle interpretací, že tu největší roli vnímají v tom, že jsou pomocníky pro pedagoga. Kromě tedy již zmiňované pomoci, kterou asistenti poskytují žákům s ADHD, kterým se v procesu edukace věnují, jsou k ruce třídním učitelům. Největší přínos pro učitele vidí v tom, že v okamžiku, kdy učitel opustí třídu, a to jak ve vyučování, tak během přestávek, vždy tu je asistent, který na celou třídu dohlédne a žáky pohlídá, aby nedošlo k úrazu či konfliktu mezi spolužáky. V případě, že se učitel potřebuje věnovat právě žáku s ADHD, asistent může na chvíli převzít roli učitele a ostatním například zadávat úkoly a kontrolovat, jak se jim při jejich plnění daří. Aktivnějším žákům může práci přidávat, aby nevyrušovali ostatní. Naopak těm pomalejším pomáhat a podporovat je, jak si se zadáním poradit. Interpretací asistentů je, že znají žáky ve třídě mnohem lépe než třídní učitel, neboť s nimi tráví čas i o přestávkách a vidí je i z jiného pohledu než učitel ve výuce. Také pomocné práce jako otevírání oken nebo rozdávání sešitů vnímají za podstatnou pomoc učiteli. Zjistili jsme i to, že je velmi důležité, aby si asistent s třídním pedagogem rozuměli a aby jejich vztah byl založený na důvěře a spolupráci. Pokud si společně rozumí, odráží se to pozitivně v celé třídě. Taktéž jsme zjistili, že si asistenti uvědomují svoji důležitost pro pedagoga, ale i pedagogové si jsou této pomoci vědomi a pokládají ji za neocenitelnou.

***DVO5: Jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem ke školnímu poradenskému pracovišti?***

**Tabulka 6 Role AP ke ŠPP**

<b>Role AP ke ŠPP</b>
AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat
AP jako pomocník
AP jako přínos pro ŠPP
AP jako ten, kdo zvládá vše řešit sám

Poslední otázka, na kterou jsme hledali odpověď zní, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli vzhledem ke školnímu poradenskému pracovišti. Z interpretací asistentů jsme zjistili, že v této oblasti jejich největší role představuje spolupracovníka a pomocníka. Podle interpretací jejich pomoc spočívá například v tom, že pomáhají s vypracováním posudku pro pedagogicko-psychologickou poradnu nebo přichází s nápady, jak zlepšit práci s dětmi. Tím vnímají sami sebe jako přínos. Důležitost vidí v časté a bezproblémové komunikaci a spolupráci. Občas se potřebují poradit ohledně chování žáka, prokonzultovat, jak s ním ve výuce pracovat nebo jak využít nové pomůcky. Pro takové rady si asistenti pedagoga chodí za školními poradenskými pracovníky. Také jsme zjistili, že záleží na závažnosti případu. Asistenti se snaží veškeré problémy řešit samostatně, ale jsou si vědomi toho, že pokud by byl případ závažnější, že by to nejspíše sami nezvládali a pro rady si chodili mnohem častěji.

***HVO: Jak asistenti pedagoga interpretují svou roli v edukaci žáků s ADHD na nižším stupni ZŠ?***

Nyní bychom si zodpověděli hlavní výzkumnou otázku. Z výzkumu jsme zjistili, že asistenti pedagoga nevnímají ve své profesi pouze jednu roli, ale hned několik. Jejich role se nejvíce projevuje ve vztahu k třídnímu učiteli, kdy je jejich nejhlavnější rolí tomuto učiteli asistovat a pomáhat. Jejich pomoc spočívá ve výpomoci se třídou, a to buď ve vyučování nebo o přestávkách. Také pomáhají s rozdáváním pracovních sešitů nebo s tvorbou nástěnek. Taktéž poskytují učiteli informace ohledně chování žáka, které následně většinou učitel konzultuje s rodiči žáka. Další roli zaujímají ve vztahu k žákovi s ADHD, kdy usilují o žákovu samostatnost a snaží se svým působením přispívat k jeho posunům, a i k tomu, aby se žák

dokázal zamyslet nad jeho jednáním a do budoucna si tak byl vědom, jaké může mít následky, pokud tak bude jednat. Taktéž jsme zjistili, že je klíčová komunikace, a to ve vztahu, jak k třídnímu učiteli, žákům s ADHD, jeho zákonným zástupcům, tak i ke školnímu poradenskému pracovišti. Ne vždy jde vše bez problémů a v případě, že se nějaký objeví, je komunikace opravdu důležitá, neboť díky ní se mnohé může vyřešit.

## 8 DISKUSE

Nyní bychom chtěli výsledky výzkumu porovnat s odbornou literaturou. Zjistili jsme, že asistenti pedagoga vidí svou roli v různých činnostech, které jsou opravdu rozmanité. Rozmanitost v náplni práce asistentů pedagoga vidí i autorky Teplá a Felcmanová (2016, s. 51-54), které uvádějí, že asistent pedagoga vykonává mnoho důležitých činností, které jsou důležité pro žáka, jeho rodiče, celou třídu i učitele. Interpretací informantů je, že svou největší roli vnímají v pomoci pro pedagoga, kdy mezi vykonávané činnosti, zařadili pomocné práce, hlídání a dozor třídy během výuky nebo o přestávkách a zastupování pedagoga během vyučovacích hodin jako hudební výchova apod. Všechny zmíněné činnosti asistenti vykonávají, aby třídnímu učiteli pomohli a usnadnili tak celkovou práci. Při práci s třídními učiteli pokládají za klíčové mít s ním kladný vztah založený na důvěře a spolupráci. Tuto důležitost zdůrazňuje i Kendíková (2017, s. 50), která uvádí, že je podstatné, aby byl mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem vytvořen vztah kvalitní spolupráce. Autorka také říká: *„Učitel by měl asistenta vést, plánovat činnosti ve výuce. Učitelé a asistenti by měli často diskutovat o jednotlivých vyučovacích hodinách, jednotlivých činnostech, formách práce s žáky. Zároveň by si měli vyměňovat informace o žácích, jejich aktuálních potřebách, obtížích apod.“*

Dále jsme zjistili, že svou další roli vnímají ve vztahu k žákovi s ADHD, kde se snaží být tomuto žákovi opravdovým přínosem, snaží se ho pozitivně posilovat, vést k samostatnosti a učit správnému jednání, a to všechno pomocí individuálního přístupu, který v práci s žákem s ADHD neustále aplikují. Stejně tak uvádí autorky Teplá a Felcmanová (2016, s. 51-54), že činnosti asistentů vzhledem k žákovi závisí na individuálních potřebách každého žáka. Ve stejném názoru s informanty se shoduje Swierkoszová (2006, s. 52-56), která uvádí, že asistenti pedagoga by žáka měli vést správnou cestou a snažit se o jeho pozitivní posilování.

Svou roli vzhledem k rodičům žáka asistenti interpretovali tak, že se cítí být někým, kdo upřesňuje a poskytuje informace ohledně chování žáka. Zde jsme zjistili, že tuto roli nepokládají všichni za tak důležitou jako roli k třídnímu učiteli. Důvodem je nastavená komunikace a spolupráce probíhající mezi třídním učitelem a zákonnými zástupci, asistenti se tak mohou pokládat za méně potřebné v této oblasti. Toto zjištění se neshoduje s tím, co uvádí Kendíková (2017, s. 50): *„Oba by měli spolupracovat se zákonnými zástupci, s poradenskými pracovníky, a to jak ve škole samotné, tak ve školských poradenských zařízeních, případně s dalšími odborníky.“*

Ve výzkumu jsme dále zjistili, že asistenti spolupracují i se školními poradenskými pracovníky. Pokládají tuto spolupráci za důležitou, ale také jsme se dozvěděli, že si pro rady ke školním poradenským pracovníkům příliš nechodí, většinou si vše řeší samostatně. Uváděným důvodem je, že jejich případ není tolik závažný, aby si pro rady a doporučení museli chodit. Se školními poradenskými pracovníky probírají spíše jak pracovat s novými pomůckami, které žáků s ADHD byly přiděleny apod. Ovšem v případě, že by byla potřeba, ví, na koho se ve škole obrátit, pomoc by mimo území školy nehledali. Kdežto v teoretické části jsme uváděli podle Kendíkové (2017, s. 55-59), že asistenti často neví, na koho se obrátit v případě, že narazí na překážky a pomoc často vyhledávají mimo školu, místo toho, aby se obraceli na metodické vedení školy.



## DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výsledků výzkumu jsme pro praxi navrhli opatření, která kdyby byla dodržena, mohl by vzniknout „ideální“ asistent pedagoga. Takový asistent by dokázal vycházet a vhodně spolupracovat s třídním učitelem, rodiči žáka a školními poradenskými pracovníky. Výsledkem by byl posun ve vědomostech a dovednostech žáka, kterému by se tento asistent věnoval, ale také v jeho chování a jednání. Žák by tak dokázal lépe vycházet s vrstevníky.

### Návrhy opatření:

- Předtím, než bude AP přidělen konkrétnímu žákovi a začne se mu řádně věnovat, měl by se sejt s zákonnými zástupci žáka a domluvit se na tom, jak budou spolupracovat a čeho chtějí u žáka dosáhnout. Jejich cíle by měly být nastaveny stejně, aby dítě vidělo, že asistent s rodiči vzájemně spolupracují. Na žáka by to mohlo mít pozitivní vliv.
- S třídním učitelem by se na začátku roku měli seznámit a ujasnit si, jak budou spolupracovat a jaké úkony pedagog po asistentovi bude požadovat.
- AP by se měl snažit být co nejvíce komunikativní a snažit se spolupracovat s potřebnými osobami, také by ho jeho práce měla bavit a naplňovat.
- U AP by měly převažovat pozitivní vlastnosti, které by měl upotřebit během svého působení.
- S žákem by si měli ujasnit, že je vhodné spolu dobře vycházet, spolupracovat a nedělat si zbytečné problémy, pokud si to ujasní hned na počátku svého působení, mohou se vyhnout konfliktním situacím. Dobře nastavená spolupráce bude pro obě strany jednodušší, pro AP méně náročná a pro žáka může znamenat posun a zlepšení.
- Pokud nastane situace, že si asistent nebude vědět rady, měl by se poradit se školními poradenskými pracovníky a nesnažit se vše řešit sám, mohlo by to na něj mít negativní dopad. Tito pracovníci ho nikdy neodmítnou, ale rádi pomohou problémovou situaci vyřešit.
- Vhodná by byla i zpětná vazba pro AP, a to jak od rodičů, tak od třídního učitele, aby viděl i něco pozitivního na svém úsilí a tím tak předcházet například syndromu vyhoření nebo pocitu selhání.

## ZÁVĚR

Již samotný název práce napovídá, že jsme se v bakalářské práci zabývali tím, jakou roli představuje asistent pedagoga u žáků s ADHD na nižším stupni základních škol. Prvotním cílem teoretické části bylo přiblížit čtenářům vztah tématu k oboru sociální pedagogika a seznámit je se základním pojmoslovím, které se týká problematiky. Dále jsme se snažili rozebrat syndrom ADHD u dětí, popsali jsme si jeho typy, objasnili jeho projevy a příčiny a zmínili některá podpůrná opatření. Jedním z podpůrných opatření je asistent pedagoga, kterému jsme věnovali celou poslední kapitolu teoretické části. Zabývali jsme se ukotvením pozice asistenta pedagoga v legislativě a náplní jeho práce. Také jsme si přiblížili jejich osobnostní a kvalifikační předpoklady. Na teoretickou část jsme navázali praktickou částí, kde jsme se pomocí polostrukturovaných rozhovorů snažili zachytit role, které interpretují ke své vlastní profesi konkrétní asistenti pedagoga. Bakalářská práce by měla prostřednictvím těchto rolí pomoci ujasnit, co je náplní práce asistenta pedagoga a také pomoci zlepšit názory na tuto profesi, aby si jak pedagogický sbor, tak rodiče žáků uvědomili, že se jedná o opravdu náročnou práci a co všechno obnáší.

Výzkumný soubor tvořili čtyři informanti, kteří působí na základních školách a jsou v procesu edukace nápomocni žákům, kterým bylo diagnostikováno ADHD. Jsme si vědomi toho, že i když výzkum měl kvalitativní povahu, výzkumný vzorek byl opravdu malý. Bohužel kvůli aktuální epidemiologické situaci mnoho asistentů odmítlo s námi rozhovor uskutečnit. Kontakt se nám podařilo udržet pouze s těmito čtyřmi informanty, kteří byli ochotní i přes tuto situaci se sejít a rozhovory uskutečnit osobně. Osobní kontakt v tomto případě považujeme za důležitý, proto jsme se rozhodli ponechat tento počet informantů.

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak asistenti pedagoga interpretují svou roli v edukaci žáků s ADHD na nižším stupni ZŠ. K naplnění hlavního cíle pomohlo přispět pět dílčích cílů. Ve výzkumném šetření jsme podle výpovědí informantů zjistili, že ve své profesi nevnímají pouze jednu roli, ale hned několik. Význam profese asistenta pedagoga informanti vnímají především v pomoci třídnímu učiteli, kdy se mu snaží být vždy k ruce a usnadňovat práci ve všech ohledech. Další podstatnou roli vnímají v tom, že se snaží být přínosem svěřenému žáku. Jejich úsilím je ho vést tou nejsprávnější cestou a tím docílit jeho samostatnosti, aby v budoucnu asistenta pedagoga již nepotřeboval. Významnou roli představuje i dobře nastavená komunikace a spolupráce s těmito třídními učiteli. Komunikaci se zákonnými zástupci žáka s ADHD obstarávají mnohdy třídní učitelé, proto se může zdát, že je pro asistenty méně významná. Ovšem i přesto, že při komunikaci s rodiči

někteří asistenti pedagoga mohou hrát menší roli, považují ji důležitou. Dle interpretací totiž podle asistentů pedagoga nezáleží, zda s rodiči komunikuje pedagog či asistent, podstatné je, aby tato spolupráce dobře fungovala. Dále jsme zjistili, že spolupráci se školním poradenským pracovištěm považují za velmi potřebnou, ale s menšími problémy si asistenti radí dle vlastního uvážení. Opravdu příjemným zjištěním bylo, že kromě jedné předešlé zkušenosti jednoho z informantů se nikdo doposud neseťkal s tím, že by někdo z kolegů bral pozici asistenta pedagoga za méněcennou.

Bakalářská práce by mohla být přínosná pro veřejnost, která nemusí být dostatečně informována o tom, co práce asistenta pedagoga přesně obnáší. Pedagogům, kteří si stále nejsou jisti touto profesí a mají pocit, že jsou asistenti nepodstatným článkem ve výuce by mohla pomoci otevřít oči a najít pro tuto profesí pochopení. Dále by mohla posloužit pro samotné asistenty, kteří si stále nejsou jisti, co je náplní jejich práce. Také by mohla být přínosem a motivací pro studenty, kteří by v budoucnu chtěli na této pozici pracovat.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-89-236-00-6.
- [2] BENDL, Stanislav, 2016. *Základy sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-881-3.
- [3] DRTÍLKOVÁ, Ivana, 2007. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-447-8.
- [4] DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ, 2007. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-419-5.
- [5] GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ, 2009. *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.
- [6] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.
- [7] HOPF, Arnulf, 2001. *Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý všední den ve škole*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-729-0053-6.
- [8] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.
- [9] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2009. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D H. ISBN 978-80-87295-00-7.
- [10] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.
- [11] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2015. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5970-8.

- [12] KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
- [13] KLAPILOVÁ, Světlana, Václav KLAPAL a Pavel NEUMEISTER, 2003. *Vybrané kapitoly sociální pedagogiky*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-719-8556-2.
- [14] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [15] KRÁLOVÁ, Milena, 2019. *Děti nového milénia*. Praha: K4K Publishing. Knihovnička Meduňky. ISBN 978-80-88345-60-2.
- [16] MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
- [17] NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. 3. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0.
- [18] NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ, 2004. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita. ISBN 80-704-3281-0.
- [19] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7363-647-6.
- [20] RIEF, Sandra F. a Lenka STAŇKOVÁ, 2010. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-728-2.
- [21] ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.
- [22] STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.
- [23] SWIERKOSZOVÁ, Jana, 2006. *Specifické poruchy chování: diagnostika - reedukace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 80-736-8238-9.

- [24] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [25] TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ, 2016. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-33-3.
- [26] ZELINKOVÁ, Olga, 2009. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.
- [27] ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

## POUŽITÉ ZÁKONY

- [1] MŠMT, 2004. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon)*. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. © 2008-2021 [cit. 29. 1. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>
- [2] MŠMT, 2004. *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. © 2008-2021 [cit. 29. 1. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>
- [3] MŠMT, 2005. *Vyhláška č. 72 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. © 2008-2021 [cit. 29. 1. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyklad-vyhlasky-c-72-2005-sb-o-poskytovani-poradenskych-1>
- [4] MŠMT, 2016. *Vyhláška č. 27 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. © 2008-2021 [cit. 29. 1. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
ADD	porucha pozornosti bez hyperaktivity
AP	asistent. pedagoga
DSM-IV	diagnostický a statistický manuál mentálních poruch
IVP	individuální vzdělávací plán
IPA	interpretativní fenomenologická analýza
ŠPP	školní poradenské pracoviště
č.	číslo
např.	například
s.r.o.	společnost s ručením omezeným
tzv.	takzvaný
ř.	řádek
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
mj.	mimo jiné
popř.	popřípadě

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Postup analýzy dat.....	35
Obrázek 2 Znázornění hlavních témat.....	38



**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka 1 Společná témata .....</b>	<b>35</b>
<b>Tabulka 2 Specifika AP .....</b>	<b>49</b>
<b>Tabulka 3 Role AP k žákovi s ADHD .....</b>	<b>50</b>
<b>Tabulka 4 Role AP k rodičům žáka .....</b>	<b>51</b>
<b>Tabulka 5 Role AP k třídnímu učiteli .....</b>	<b>52</b>
<b>Tabulka 6 Role AP ke ŠPP .....</b>	<b>53</b>
<b>Tabulka 7 Chronologický seznam témat u AP „A“ .....</b>	<b>85</b>
<b>Tabulka 8 Vynořující se témata ze seznamu témat u AP „B“ .....</b>	<b>85</b>
<b>Tabulka 9 Chronologický seznam témat u AP „B“ .....</b>	<b>86</b>
<b>Tabulka 10 Vynořující se témata ze seznamu témat u AP „B“ .....</b>	<b>87</b>
<b>Tabulka 11 Chronologický seznam témat u AP „C“ .....</b>	<b>88</b>
<b>Tabulka 12 Vynořující se témata ze seznamu témat u AP „C“ .....</b>	<b>89</b>
<b>Tabulka 13 Chronologický seznam témat u AP „D“ .....</b>	<b>90</b>
<b>Tabulka 14 Vynořující se témata ze seznamu témat u AP „D“ .....</b>	<b>91</b>

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Kostra polostrukturovaného rozhovoru

Příloha P II: Ukázka analýzy rozhovoru metodou IPA u AP „B“

Příloha P III: Ukázka analýzy rozhovoru metodou IPA u AP „C“

Příloha P IV: Vzniklé výstupy z kódovaných rozhovorů

# PŘÍLOHA P I: KOSTRA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

## Polostrukturovaný rozhovor

### Zjišťovací otázky:

1. Jak dlouho se věnujete funkci asistenta pedagoga?
2. Jaké je Vaše nejvyšší dokončené vzdělání?
3. Jaké máte dřívější zkušenosti s dětmi s ADHD?

### Otázky zaměřené na specifika asistentů pedagoga (DV01):

1. V čem obecně spatřujete přínos přítomnosti asistenta pedagoga ve školní třídě?
2. V čem je práce asistenta pedagoga s žáky ADHD specifická?
3. Jaké rizika obnáší Vaše profese?

### Otázky zaměřené na proces vzdělávání žáků s ADHD (DV02):

1. Jak vnímáte svou roli vzhledem k žákovi s ADHD?
2. Jaké by podle Vás měl mít asistent pedagoga vlastnosti a schopnosti a proč jsou důležité při práci s těmito dětmi?
3. V čem vidíte největší přínos své pozice vzhledem k rozvoji žáka s ADHD?
4. Jaké cíle si stanovujete pro posun školních dovedností žáka s ADHD?

### Otázky zaměřené na spolupráci s rodiči žáka s ADHD (DV03):

1. Jak vnímáte svou roli vzhledem k rodičům žáka s ADHD?
2. Proč vnímáte komunikaci a vzájemnou spolupráci s rodiči žáka za důležitou?
3. Komunikujete a spolupracujete s rodiči svěřeného žáka? Pokud ano, tak jakým způsobem?
4. Jak vnímáte svou roli vzhledem k rodičům žáka s ADHD?

### Otázky zaměřené na spolupráci a komunikaci asistenta pedagoga s třídním učitelem (DV04):

1. Jak vnímáte svou roli vzhledem k třídnímu učiteli?
2. Proč jsou asistenti pedagoga důležití pro třídního učitele?
3. Jak vycházíte s třídním učitelem, a jak byste se vyjádřila ke spolupráci a komunikaci s ním?

**Otázky zaměřené na školní poradenské pracoviště (DV05):**

1. Jak vnímáte svou roli vzhledem ke školnímu poradenskému pracovišti?
2. Jak byste se vyjádřila ke spolupráci se školním poradenským pracovištěm?

## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ANALÝZY ROZHOVORU METODOU IPA U AP „B“

ASISTENT PEDAGOGA „B“

- řádek 1-30 → zjišťující otázky, nevztahují se k výzkumným cílům

Jak dlouho se věnujete funkci asistenta pedagoga?

1 Tak, funkci asistenta pedagoga se věnuji 6. rokem a během této praxe jsem měla 3 děti s

2 ADHD.

Jaké je vaše nejvyšší dokončené vzdělání?

3 Já mám dokončené vzdělání střední ekonomickou školu a k tomuto mám jako kurz asistenta

4 pedagoga, a tím že mám tu ekonomickou školu, tak jsem pracovala v takovém oboru jako,

5 někde v kanceláři jako třeba skladová účetní nebo dispečerka a tak. A jednou, asi před 20 lety

6 jsem byla na úřadu práce, a pořád mi nemohli sehnat, nebo nabídnout nějaké zaměstnání, a

7 tak mě jednou poslali k té jejich firemní psychologce udělat testy. No, takže jsem udělala ten

8 test, psychologický test, a ta psychologka mi řekla, podívejte vy buďto k dětem nebo ke

9 starým lidem, jo. Já říkám: „ne, ne, já bych chtěla být v kanceláři, já se nemůžu moc hýbat,

10 mám onemocnění pohybu, tak bych ráda seděla někde v kanceláři.“ A ona mi tenkrát řekla:

11 „no, to se teda ještě hodně napláčete“, jako s touto povahou, že mám hodně sociální citění a

12 že jako bych se nejlíp uplatnila, buďto u těch malých dětí nebo u těch starých lidí. Tenkrát já

13 jsem na ni nedala, našla jsem si práci v kanceláři, ale často jsem si na ni vzpomněla, protože

14 jsem se tam opravdu často naplakala. A potom když za dalších 12 let jsem potom také hledala

15 práci tak, na základě mé práce s dětmi ve farnosti mi nabídli práci asistenta, jo, že zrovna

16 tenkrát na té faře, jak jsem mívala ty děcka, ty třetáky, co chodili k prvnímu svatému

17 přijímání, tak jsem měla kroužek, teda ještě mám. Vypomáhám děckám, co chodí k prvnímu

18 svatému přijímání. Tak zrovna tam byla zástupkyně ředitelky z mateřské školy, a právě ta její

19 dcera chodila na tu faru a ona vždycky přišla domů z té fary jako nadšená a mluvila o mně tak

20 hezky. No a potom mě vlastně ta zástupkyně z té mateřské školy jako nabídla, že shání

21 asistentku, že jestli bych to nechtěla jít dělat, no, tak já jsem řekla že ano, tentokrát že už dám

22 na tu psychologku, a že to zkusím s těma dětma, no, a nelituju toho jako opravdu se mi to líbí,

23 no, protože vlastně svoje děti nemám, tak já si tak jako na těch dětech, když to řeknu tak jako

24 vybijím ty mateřský pudy. (Směje se). No, jakože nemám svoje děti, tak se věnuju cizím.

**Jaké máte dřívější zkušenosti s dětmi s ADHD?**

25 No, předtím jsem ani nevěděla vůbec, co to ADHD je, než mě zavolali do té školky, to jsem

26 jako vůbec ani nevěděla, že nějaký děti takové postižení mají. Takže předtím vůbec ne, a

27 vlastně když jsem měla ten první rok toho chlapce, tak tím, že jsem neměla moc to

28 pedagogické vzdělání, tak jsem ani moc nedokázala rozlišit, teda jako v čem je nemocný,

29 nebo jak tomu mám přistupovat a tak. Jestli být ze začátku přísná nebo hodná, jak se k němu

30 jako postavit no.

(DVOJ)

**V čem obecně spatřujete přínos přítomnosti asistenta pedagoga ve školní třídě?**

**TÉMATO:**

AP JAKO  
POMOCNÍK  
PEDAGOGA

31 AP SE CÍTÍ BÝT VĚRNÝM V PONDĚÍ VĚŘIL SE TŘÍDOU PODLE AP JE VELMI DŮLEŽITÉ  
No, tak obecně to vidím v tom, že učitel na tu třídu není sám. Může si třeba odejít na WC, což

32 třeba při velmi živé třídě není možné, protože když učitel se vzdálí ze třídy, tak se tam někdo

AP JAKO TEN  
KDO DOHLÍŽÍ  
NA TŘÍDU

33 popere hned, jo, viz tady ta naše třída. Když jsem sem přišla, tak vlastně oni byli strašně živí.

34 ted' už se to trochu zlepšilo, ale loni když byli v té první třídě, tak byli opravdu hodně živí. Ta

35 paní učitelka si opravdu nemohla zajít ani na ten záchod o přestávce, zajít ani si uvařit káfe,

INDIVIDUÁLNÍ  
PŘÍSTUP JAKO  
JÁSTREJ PRO  
EXKLUZIVNÍ  
ŽÁKA

36 ani čaj nic, ani se odejít napít. Konkrétně toho mého žáka je potřeba neustále hlídat, takže si

37 myslím, že tady ten můj přínos je opravdu důležitý. Vlastně i v hodinách on odchází ze třídy

38 na záchod, i když třeba asi zrovna nepotřebuje, ale pouštím ho, protože on se tak nějak

39 odreaguje, on se projde, nebo se s ním sejdu podívat tady do školní jídelny, co bude k obědu a

40 on se proběhne a zase jdeme zpět do třídy a on už je klidnější. Kdybych u něj nebyla, tak by

AP JAKO TEN  
KDO DOHLÍŽÍ NA  
ŽÁKA

41 s ním nemohl nikdo odejít ze třídy, jo, takto by tu paní učitelku pořád vyrušoval a ona by

42 stejně nemohla se věnovat pořád jenom jemu, takže by nedával pozor, takže tam ten přínos

43 opravdu vidím.

(DVOJ)

**V čem je práce asistenta pedagoga s žáky ADHD specifická?**

DŮLEŽITÝ AP  
PRO TĚ UČITEL  
= ABY SI MOHLA  
O PŘESTÁVCE ODPO  
ČINOUT CO DĚTI  
+  
MUSÍ NEUSTÁLE  
HLÍDAT ŽÁKA S  
ADHD

ŽÁK S ADHD  
PO TREBUJE  
ZMĚNU PROSTŘEDÍ,  
ABY SE UKLIDNIL  
A LÉTB SVOU TŘÍDU  
(TAVBA PŘÍKAP)



*SPECIFIKUM = HLÍDÁNÍ DĚTÍ (JSOU VELMI ŽIVÉ)*  
AP JAKO TEN, KDO HLÍDÁ? 44 Specifická si myslím, že je v tom, že tyto děti jsou velmi živé, že se musí stále hlídat, aby  
ŽÁKY O PŘES- 45 neublížily sobě, ani ostatním, jo, protože třeba ostatní v tom že vyvolávají konflikty jenom  
TAŮCE

HLÍDÁNÍ  
Z DŮVODU, ABY  
NIKOMU  
NEUBLÍŽILU

VP JAKO TEN, KDO ZABAVÍ 46 tím, že tomu druhému dají jakože „babu“ a chtějí se honit. *INTERPRETACE DĚTIVĚKŠÍ ZKUŠENOST*  
DĚTI O PŘES- 47 školce, tak jsem tam vlastně poprvé měla toho kluka s ADHD, on se projevoval třeba tak, že  
TAVKÁCH *S DĚTĚM S ADHD VE ŠKOLCE*

AP JAKO TEN, KDO ZABAVÍ 48 skákal po parapetu, a jednou se stalo že dokonce vylezl z okna, to tenkrát bylo v přízemí, jo,  
DĚTI O PŘES- 49 takže to bylo štěstí, ale jako vím že, by byl schopný ublížit hlavně i sobě. *SNÁHA ZABAVIT*

TAVKÁCH 50 vlastně snažím ty děti nějakým způsobem hlídat, korigovat a odvádět pozornost, aby se třeba  
ŽÁKY O PŘESTÁVKÁCH, HLÍDAT JE A KORIGOVAT

51 nešly honit s tím dalším zlobidlem. (smích), ale snažím se je tak nějak zabavit. *ZPŮSOBY*  
ZABAVENÍ DĚTÍ O PŘESTÁVKÁCH - PORÍZENÍ HER

52 mému chlapeci škola pořídila takovou hru, jmenuje se to double, ale i ještě jinou hru ta se  
53 jmenuje z pohádky do pohádky, takže oni to hrají o přestávkách, aby se vlastně zabavili. Už je

54 to mnohem lepší, ale on třeba i v hodinách dřív neustále máchal rukama a pořád něco v té  
*PROJEVY ADHD*

55 ruce měl, tak jsem mu to furt z té ruky brala, a až teď znovu došlo v dalším roce z  
*SPOLUPRÁCE S PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKOU*

56 pedagogické poradny, že on v té ruce musí něco mít, aby se soustředil, aby tu pozornost  
*PORADNOU*

57 soustředil tím, že vlastně bude něco mačkat a tím se bude lip soustředit. Tenkrát jsem to  
58 nevěděla tak, jsem mu to furt brala, aby se soustředil na tu učitelku a nehrál si s hračkou.

ŽÁK SE  
LÉPE SOUS-  
TŘEDÍ, POKUD  
MÁ NĚCO V  
RUCE

### Jaké rizika obnáší vaše profese?

*TVORBA CITOVÉHO POUTA*

CITOVÉ 59 Tak, já si myslím že, jedním z rizik může být, že si asistent pedagoga vytvoří nějaké citové  
POUTO *AP VÍM RIZIKO TVORBY CIT. POUTA, KTERÉ MŮŽE NASTAT ZE STRANY*

60 pouto k tomu žákovi. Já osobně toho žáka mám ráda, ale že bych já osobně si s ním vytvořila  
*AP K ŽÁKU, ALE OSOBNĚ NEMÁM STRACH Z NĚHO, ŽE BY TO U NÍ NASTALO*

61 vztah, tak to ne. Nemám strach, že třeba až po nějaké době odejdu od tohoto žáka, že by mě  
62 třeba chyběl. Dělán to už 6 let a každým rokem jsem měla jiného žáka a nikdy jsem si s ním

63 kým žádný vztah neudělala, vždycky jsem se mu věnovala. I jeho rodině třeba jsem pomáhala  
64 jinak než s tím dítětem, ale jakmile to skončilo po tom roce, tak už jsem zase naskočila na to

65 jiné dítě, jinou rodinu, a už jsem neměla čas se věnovat těm předešlým. No a další velké  
*SYNDROM VYHOŘENÍ*

SYNDROM 66 riziko této profese vidím vyhoření, jo, že jako protože když ráno přijdu do třídy, jsem taková  
VYHOŘENÍ *ODVODNĚNÍ = PŘEČ MŮŽE NASTAT SYNDROM VYHOŘENÍ*

67 jako plná elánu energie, protože se třeba ráno modlím, něco si přečtu, tak jsem taková jako

AP SE SNAŽÍ DO ŽÁKA VKLÁDÁT POZITIVNÍ NÁLADU ABY UBROUSILA AGRESI

AP JAKO POSILOVAČ POZITIVNÍ NÁLADY 68 pozitivně naladěná plná radosti, elánu a snažím se to do toho dítěte vkládat všechnu tu radost

69 a tak, abych obrousila tu jeho agresi, protože on ráno třeba dojde naštvaný, nechce jít do školy, takže se ho snažím tak jako uchláchlolit a povzbudit a po těch 4 hodinách jako PSYCHICKÉ VYČERPÁNÍ

71 asistování jsem vyčerpaná, jo, on mne úplně jako kdyby vysaje. On často mění nálady, večer, ČASTÁ ZMĚNA NÁLAD

PSYCHICKÁ VYČERPANOST 72 když jde třeba hodně pozdě spát a ráno musí vstávat, tak oni ti jeho rodiče ho prostě vytáhnou z postele, kolikrát třeba poznám, že ani není umytý. Když přijde do školy a hned svačí, tak

RIZIKO - NEMÁ VÍST ŽÁKA VŮČI AP 74 vidím že není ani nasnídaný. Takže oni, jak ho ráno vytáhnou z té postele, tak ho šupnou jako

75 do té školy, tak je takový naštvaný, ještě když vidí mne, tak vždycky tak jako zavrátí oči. ŽÁK NEMÁ RÁD SVOJI AP

AP JAKO TEN KDO ŽÁKA NABÍDÁ K PLNĚNÍ ÚKOLŮ 76 Protože on mě tak nějak moc nemá rád, ale já to neberu zas nějak tragicky, protože mně by se AP MUSÍ ŽÁKA ČASTO NABÍDAT K PLNĚNÍ POVINNOSTÍ A VŠE MU PŘIPOMÍNAT

77 taky nelíbilo, kdyby mě furt někdo napomínal, že si třeba mám nachystat věci a tak, ale to

AP OTTÍ BĚ ŽI ŽÁK NEMÁ RÁD, PROTOŽE HO ČASTO NABÍDÁ

78 bohužel k téhle mojí práci patří. (DVO2)

AP JAKO TEN KDO ŽÁKA ASISTUJE 79 Jak vnímáte svou roli vzhledem k žákovi s ADHD? VÝZNAM SVOJI ROLE PŘÍPISUJE ASISTOVÁNÍ ŽÁKU, UČENÍ HO SAMOSTATNOSTI

AP JAKO TEN KDO VEDE K SAMOSTATNOSTI 79 Tak moje role vzhledem k žákovi ADHD je mu jako asistovat a učit ho samostatnosti, aby mě HO TO, KDEŽ SE AP ŘÍDÍ

80 postupem času už jako nepotřeboval. V kurzu nám říkali: „Nejllepší asistent je ten, který už SPÁHŮ OBRÁVET POZORNOSTI

AP JAKO SPOLEHLIVÝ RADČE 81 nemá nic na práci, protože svého svěřence už všechno naučil.“ Takže postupem času se NA TŘÍDNÍ UČITELKU

82 snažím obracet jeho pozornost ode mne na paní učitelku. ŽÁK SE SPOLEHÁ NA AP, ŽE MU VŠE PODSTATNĚ ŘEKNE

83 nedával pozor, co říká paní učitelka. On se spoléhal na to, že já mu to řeknu. Potom postupem

84 času jsem mu říkala: „poslouchej, co říká paní učitelka, ať víš, co si máš nachystat.“ Kdežto

85 dřív ze začátku jsem mu říkala ať si nachystá to, a to a to. Teď už mu říkávám: „víš co si máš

AP JAKO PŘÍMOS PRO ŽÁKA 86 nachystat? Poslouchal jsi paní učitelku? „Spíš se ho snažím obracet tu pozornost na paní učitelku, aby on jí začal vnímat. Myslím si, že tady ta moje pozice nebo role je pro něj velmi AP JE PRO ŽÁKA PŘÍMOS = VELMI SE ZLEPŠIL

PO DOBU PŮSOBNÍ AP SE ŽÁK ZNÁMĚ ZLEPŠIL, A TO PŘEDEVŠÍM V NASLDOVÁNÍ TŘÍDNÍ UČITELKY

88 důležitá, protože on by byl beze mne ze začátku úplně bezradný. Tímto se hodně zlepšil. (DVO2)

Jaké by podle vás měl mít asistent pedagoga vlastnosti a schopnosti a proč jsou důležité při práci s těmito dětmi?



POZITIVNÍ  
VLASTNOSTI

AP BY MĚL MÍT PEVNÉ NERVY, BÝT TRPĚLIVÝ, EMPATIČKÝ, LASKAVÝ

89 Tak vlastností schopností, tak v první řadě by měl mít především velmi mnoho trpělivosti,

90 empatie a pevné nervy, jo, a pak taky laskavost, jako k vlastním dětem. <sup>LÁSKA K DĚTEM</sup> Myslím si, že

91 kdybych ty děti neměla ráda, tak bych to asi nemohla dělat. No, a kdybych nebyla trpělivá, <sup>NEGATIVNÍ PŘÍSTUP = NEPŘISŮVĚRÁ</sup>

92 tak si myslím, že by se to hodně odrazilo i v tom chování toho žáka, možná bychom spolu i <sup>K ROZVOJI A POSUNU ŽÁKA</sup>

93 mnohem méně vycházeli, a hlavně si myslím, že by se ten žák neposouval dál. <sup>(DVO2)</sup>

V čem vidíte největší přínos své pozice vzhledem k rozvoji žáka s ADHD?

AP JE PŘÍRODNÝ V TOM, ŽE ŽÁKA VEDE SPRÁVNOU CESTOU

AP JAKO  
TEN, KDO  
VEDE

94 Tak ze začátku to byl neustálý dohled a dozor, jakože jak jsem říkala, že by beze mě byl

95 ztracený, nevěděl, co má dělat, stále se jenom honil s ostatními dětmi, v hodinách máchal <sup>MOTIVACE ZE STRAN Y TŘÍTNÍ UČITELKY</sup>

96 rukama, nedával pozor, ale teď se hlásí a pracuje. Velký podíl má na tom také paní učitelka,

97 která děti hodně chválí a oni pak mají motivaci pracovat a pro pochvalu by šli světa kraj, jo, <sup>MOTIVACE POMOCÍ POCHVAL (MOTIVUJÍCÍ PŘÍSTUP) = VĚTŠÍ SNAHA</sup>

AP JAKO  
MOTIVACE  
ŽÁKA

98 zvlášť ten můj svěťence. Z té poradny má takový doporučení, abychom ho hodně chválili, jo.

99 takže já se snažím každý den mu vymyslet nějakou pochvalu, a tím ho namotivovat. On je za <sup>SPOLUPRÁCE  
S PPP ->  
DOPORUČENO  
ŽÁKA CHVÁLT</sup>

100 to rád, že je chválený a on se o to potom víc snaží a chce zase jako další pochvalu. <sup>(DVO2)</sup>

Jaké cíle si stanovujete pro posun školních dovedností žáka s ADHD?

SNAHA VĚST ŽÁKA K SAMOSTATNOSTI

DOSAHNUTÍ  
SAMOSTAT-  
NOSTI

101 Tak mým cílem je dosáhnout chlapci samostatnosti, jak už jsem říkala, aby mě už

102 nepotřeboval, ale při poruše soustředění to bude asi ještě hodně dlouho trvat, jo, není to běh <sup>AP CHÁPE, ŽE  
PŘI ADHD NENÍ  
SNADNĚ NĚČEHO  
RYCHLE DOSÁHNOUT</sup>

103 na krátkou trať no. <sup>(DVO3)</sup>

Jak vnímáte svou roli vzhledem k rodičům žáka s ADHD? <sup>Řádek 108-110 - informace  
ohledně podrobnosti tabulky</sup>

TŘÍDNÍ UČITEL SI ZVE RODIČE NA KONSULTACI

AP JAKO TEN,  
KDO POS-  
KYTUJE  
INFORMACE  
O CHOVÁNÍ  
ŽÁKA

104 S rodiči spolupracujeme velmi dobře, paní učitelka si zve jednou týdně maminku mého záčka <sup>AP POSKYTUJE INFORMACE UČITELI O</sup>

105 na pohovor, kde konzultují jeho práce a chování a jinak to chování chlapce se každý den <sup>CHOVÁNÍ ŽÁKA V HODINÁCH</sup>

106 dozvídají ode mě z tabulky, kterou každý den vyplňuji a funguje to moc dobře, snaží se

107 chovat dobře, aby nedostal doma vynadáno, a ta tabulka vypadá takto, to jsou takový smajlíci,

108 že to je vždycky na jeden den a na 5 dní v týdnu, a vlastně se vždycky jeden předmět hodnotí.

109 Nejdřív on sám sebe a tady pod tím ho hodnotím já, jak v té hodině pracoval a jak se choval.

110 Takže třeba v českém jazyce, já jsem mu dala smajlíka, tady přes všechny hodiny taky, no a

- 111 tady jsem mu vymyslela pochvalu jako, to jsem psala až v úterý, tak jsem psala jako
- 112 dodatečně pochvala za pondělí, že byl hodný o přestávkách a snaha v hodinách, další den
- 113 pochvala v hodinách hezky pracoval, byl milý. On se totiž někdy umí tak odseknout a chovat
- 114 tak neurvale, ale někdy umí být jako milý. Tady další den: „snaží se v hodinách, je klidný a o
- 115 přestávkách si hezky hraje.“ Tady v pátek pochvala za hezkou práci na počítači, takže to ho
- 116 také motivuje, aby se snažil. Vymyslela to paní učitelka. Je to vlastně okopírované z těch
- 117 materiálu, které on dostal, takové pracovní sešity, na kterých on doma pracuje a tam byla
- 118 právě tady ta tabulka a musím říct, že mi to hodně pomáhá, protože jeho rodiče ví, co on v té
- 119 škole dělá a když dostane nějakého toho mračouna, tak jsem napsala proč, a ti rodiče si to s
- 120 ním pak doma vyřídí. On se potom bojí, aby nedostal dalšího mračouna, tak je hodný. Je to
- 121 taková zpětná vazba a velice účinná a mně to opravdu moc pomohlo. Já jsem se ten první
- 122 půlrok s ním dost natrápila, aby byl hodný a ke mně milý a tady ta tabulka to jakoby vyřešila.
- 123 Že rodiče ví, jak se v té škole chová a oni na to můžou reagovat.

(DVO3)

**Když si paní učitelka zve rodiče na pohovor tak vy býváte součástí?**

AP VĚTŠINOU NEMÍ POTŘEBA PŘI POKHOVORU S RODIČI

- 124 Někdy ano, někdy ne. Bývá to vždycky ve středu ve 12:10, ale bývám u toho podle potřeby.
- 125 Ale většinou oni mě moc nepotřebují. Ona maminka vždycky chce vědět, jak se chová a tak.
- 126 V poslední době ho našťásti jenom chválíme, hodně se zlepšil i díky tady těm tabulkám. Když
- 127 jsme to začali praktikovat, tady ty tabulky, tak on v hodině: „paní asistentko, jak to vypadá?
- 128 Jak to vypadá?“ (smích) A nahlížel mi do toho a ptal se, jestli bude smajlík. Tak mu říkám:
- 129 „no Danečku snaž se, snaž se o toho smajlíka.“ Opravdu mi to pomohlo, jsem za to moc
- 130 šťastná, protože ten první půlrok jsem se s ním dost natrápila.

(DVO4)

**Jak vnímáte svoji roli vzhledem k třídnímu učitel?**

AP = POMOČNICE UČITELKĚ

AP = POMOČNÍK PRO TŘÍDU

- 131 Já jsem vlastně jako asistent pedagoga, já jako nejsem vyloženě jenom k dítěti, já jsem pro
- 132 celou třídu a myslím si, že jsem taková její pomocnice, že dělám práci, kterou ona nemusí
- 133 dělat jako. Ona už má dost práce s tím učením těch dětí. Pomáhám třeba v tom, že dělám

AP JAKO POMOČNÍK PŘI HODINĚ - V CHOVÁNÍ ŽÁKA

TŘÍDNÍ UČITEL - HLAVNÍ ROU VE KOMUNIKACI S RODIČI

AP JAKO POMOČNÍK PEDAGOGA

AP JAKO POMOČNÍK PRO TŘÍDU

AP SE S ŽÁKEM TRÁPIL, ALE HODNOTÍCI TABULKA POMOHLA - ŽÁK SE VÍCE SNAŽÍ CHOVAT LÉPE, ABY NEMUSEL RODIČŮM VYSVĚTLUJAT SVOJE CHOVÁNÍ

NEJČASTĚJŠÍ DŮVOD KOMUNIKACE S RODIČI = CHOVÁNÍ

PRÁCE S ŽÁKEM S ABNO AP VNÍMÁNÍ DĚTIVE JAKO SLOŽITOU



*RYADNÁVA POMOCNÉ TRÁČE, ABY SE TÍH UČITELKA NEZDRŽOVALA VE VÝUCE*  
134 nástěnky, teď v té koruně chodím otvírat okna a takové to, co by ji zdržovalo od té práce

*O PŘESTÁVCE TĚ UČITELCE POMÁHÁ HÁJDAT TĚDU, ABY SI  
TĚ. UČ. HOHA OD DEJA ODPOČINOUT*  
135 učení, jo, nebo zatahují žaluzie nebo o přestávkách tady dělám dozor v té třídě, že ona může

*AP USNADŇUJE PRÁCI UČITELI -*  
136 jít do sborovny a tam si odpočinout, na těch 5-10 minut vydechnout a potom se jako vrátit do  
137 té třídy. O té přestávce to tam já těch 5-10 minut zvládnou. Já si potom ne že zas odpočinu v té

AP JAKO  
POMOCNÍK  
PEDAGOGA

*POMÁHÁ MU*  
138 hodině, ale zase když ona v té hodině nastoupí, tak já s tím mým žákem tolik té práce nemám

139 že. Ona se musí věnovat celé třídě, a ne vždy je to jednoduché s takovýma malýma dětma,

AP JAKO  
NEOCENITELNÁ  
POMOC

*KLADNÝ VZTAH AP S TŘÍDNÍ UČITELKOU*  
140 takže se jí snažím usnadňovat tu práci. Musím říct, že s mojí paní učitelkou vycházím velmi

141 dobře, je velmi uznalá, stále mi děkuje a chválí mne a říká, že moje pomoc je neocenitelná jo.  
*TŘÍDNÍ UČITELKA MI PLNĚ UVĚDOMUJE POMOC ZE STRANY AP*

AP JAKO  
POMOCNÍK  
SLABŠÍH  
ŽÁKŮH

142 Máme pěkný vztah a ona si také uvědomuje, co by musela dělat, kdyby mě neměla. Ze  
*AP POMÁHÁ I SLABŠÍH ŽÁKŮH*

143 začátku jsem se vlastně starala o toho svého svěřeného žaka, ale kolem jsem měla asi další 3,

144 co byli takový slabší a ty jsem také měla na starosti. Třeba v té první třídě, minulý rok jsme

145 měli takovou holčičku, ta se ale teda odstěhovala, no, a ona byla ještě takové miminko, které

146 patřilo do školky, ona se v těch hodinách pořád hrála, nosila do školy panenky, mašličky

147 vyráběla a teď měla dávat pozor a těm děckám pořád padaly ty pouzdra, za hodinu spadly asi

148 dvě pouzdra vředycky, a to se roztříštilo, teď letěli pastelky, teď to sbírat všechno, no bylo

149 těžké pro tu paní učitelku. Paní učitelka si teď vzala na starosti toho Ryšánka tady, jo, já mám  
*AP POMÁHÁ I OSTATNÍH ŽÁKŮH VE TŘÍDE*

150 na starosti toho Danečka a toho Ondráška, ale na toho už jenom tak houknou jako: „učebnice

151 strana tolik a tolik, najdi si to a tak“, že k němu občas taky vstanu, když potřebuje něco

152 ukázat, ale už to není tak náročné jako v té první třídě.

(DVA5)

**Jak vnímáte svoji roli vzhledem ke školnímu poradenskému pracovišti?**

*ZODPOVĚDNÝ PŘÍSTUP ŠPP - POŘÍDALI ŽÁKŮ S ADHD SPECIÁLNÍ POMŮCKY A MATERIÁLY*

153 Tak vycházíme velmi dobře, vlastně ten můj chlapec, když mu po první přikleplí toho

154 asistenta a dostal tu zprávu z té poradny, tak hned mu pořídili nějaké pomůcky pro něho,

155 pracovní listy, pastelky, potom ještě nějaká hra tam byla. Teď ten double vlastně, takže teď

156 paní učitelka tady v druhé třídě byla i na nějakém školení, které to bylo online teda, ale ona

157 potom objednala materiály vyložené přímo na toho Dana, a že teď já sním vlastně každé

INTERPRETACE  
ZKUŠENOSTI AP  
Z 1. TŘÍDY,  
KDE TO Z PO-  
ČÁTKU NEBYLO  
JEDNODUCHÉ  
S DĚTMI  
NEZ  
SI ZVYKLY  
NA CHOD  
ŠKOLY

AP S ŽÁKEM PRACUJE, ABY SE ZLEPŠIL VE VÝUCE

AP JAKO 158 pondělí tak 15 až 20 minut pracuji. Například hrajeme logiko nebo třeba ještě takové kartičky

ENI, KDO SE 159 otvírací, aby se naučil lépe číst. Jsou to takové slabiky na kartičkách, které mu rychle ukazuju

IA'KU VĚNUJE 160 a on je musí rychle číst.

Jak byste se vyjádřila ke spolupráci se školním poradenským pracovištěm?

NENÍ NUTNÁ ČASTÁ SPOLUPRÁCE

161 Tak spolupracujeme spolu, ale většinou není potřeba často. Míra spolupráce závisí bych řekla

AP JAKO 162 na složitosti případu, kdy tedy v mém případě není taková potřeba. Vše zvládám řešit sama,

ENI, KDO 163 popřípadě se radím spíše s třídní paní učitelkou. No, ale pokud už něco konzultujeme, tak

VZPĚDA' 164 jsou to například způsoby práce s žákem, jeho chování probíráme nebo třeba pokud dostane

165 nějaké pomůcky, tak jak s nimi pracovat.

166 zatím jsem nebyla, zatím jsem všechno zvládla vyřešit sama.

167 zatím jsem nebyla, zatím jsem všechno zvládla vyřešit sama.

SPOLUPRÁCE  
ŠPP A AP  
ZÁVISÍ NA  
ZÁVÁŽNOSTI  
PŘÍPADU

PREFERENCE RAD OD TŘ.

VĚTŠE NEŽ OD ŠPP

ZPŮSOBY PRÁCE S ŽÁKEM, CHOVÁNÍ, MOŽNOSTI

VYUŽITÍ SPECIÁLNÍCH POMŮCEK

DŮVODY  
KONZULTACE  
AP S ŠPP

AP JAKO ENI, KDO VZPĚDA' 167

Chodíte si pro nějaké rady třeba ke školnímu psychologovi?

AP VŠE ŘEŠÍ SAM

167 zatím jsem nebyla, zatím jsem všechno zvládla vyřešit sama.

## PŘÍLOHA P III: UKÁZKA ANALÝZA ROZHOVORU METODOU IPA U AP „C“

ASISTENT PEDAGOGA „C“

- řádek 1-57 = zjišťovací otázky, nevztahují se k výzkumným cílům

**Jak dlouho se věnujete funkci asistenta pedagoga?**

1 Jako asistent pedagoga pracuji 6. rokem.

**Jaké je Vaše nejvyšší dokončené vzdělání?**

2 Momentálně mé nejvyšší dosažené vzdělání ÚSO strojírenská administrativa. Nyní již

3 druhým rokem studuji VŠ, obor Speciální pedagogika.

**Jaké máte dřívější zkušenosti s dětmi s AD/HD**

4 Než jsem začala pracovat ve školství, tak jsem pár let pracovala v administrativě. Vždy mě

5 to do školství nějakým způsobem táhlo, tak jsem se rozhodla pro kurz Asistent pedagoga.

6 Dalším impulsem dozvědět se víc o práci asistenta pedagoga a jak s dětmi, které mají

7 speciální potřeby pracovat, bylo zjištění, že můj syn má dysortografické potíže spojené

8 s dyslexií. S dětmi s ADHD jsem se setkala a pracovala s nimi již na dvou předešlých

9 školách. Na obou jsem měla chlapce s ADHD. Jako první jsem začala pracovat na menší

10 základní škole na vesnici. Byla jsem přidělena chlapci v 5. třídě s ADHD, ale postupně

11 vycházelo najevo, že chlapec trápí nejen tyto obtíže, ale jsou i obtíže psychické spojené

12 s novou situací v rodině. V této škole jsem byla přechodně dána i k jinému žákovi s ADHD

13 a s narušeným chováním. Chlapec v 7. třídě, který měl velké obtíže a jeho situace byla

14 vyhrocena až do takové míry, že skončil v léčebně a následně byl pod dohledem kurátora.

15 Musím říct, že s tímto chlapcem bylo obtížné u některých vycházet, ovšem když jsem byla

16 s ním já, tak chlapec opravdu poslouchal, pracoval. Patřím mezi ty přísnější a vím, že u

17 těchto dětí je důležité nastavit správné hranice, nebo poté se i ony sami cítí bezpečněji. No

18 a další mé působení již bylo na městské škole, kde jsem opět byla přidělena chlapci

19 s ADHD a to v 6. ročníku. Chlapec byl ve výuce velmi šikovný, byl to jedničkář. Má úloha

20 spočívala především v přítomnosti na přestávkách, aby nedocházelo ke konfliktům.

21 Chlapec byl navíc adoptován a o svých adoptivních rodičích nesmělel moc dobře. Práce



22 v této třídě byla náročná a někdy jsem musela zasáhnout fyzickou silou a to takovou, že  
23 jsem chlapce zastavila anebo se postavila mezi daného chlapce, který bral proti  
24 spolužákovi židli. Problémy byly opravdu více v těch přestávkách, kdy jsem jej musela mít  
25 neustále na očích a předvídat. Nyní pracuji již třetím rokem na větší základní škole. Na této  
26 škole pracuji, protože jsem se do tohoto regionu odstěhovala. Byla jsem dána do 4. třídy  
27 opět k chlapci s ADHD. Do této třídy byla dána nejen nová asistentka, tedy, já, ale i nová  
28 paní učitelka třídní. Musím říct, že jsme si s paní učitelkou třídní výborně sedly, měly jsme  
29 obdobné názory, vycítily jsme navzájem co jedna od druhé očekáváme. Nemusela mi  
30 vůbec dávat najevo, co nebo kde mám v danou chvíli dělat. Tento chlapec neměl vůbec  
31 jednoduché postavení ve třídě. Vše, co se ve třídě stalo, bylo ihned označováno jako čin  
32 daného chlapce. Bohužel i někteří rodiče v této třídě dali ne moc dobrý vzor pro své děti.  
33 Také oni „ukazovali“, že tento chlapec v té třídě nemá co pohledávat a nebáli se poukázat  
34 slovně i přímo před rodiči daného chlapce. Dle mého názoru zde byla špatně nastavena  
35 pravidla již v nižších ročnících, bylo špatně interpretováno rodičům, o jakou poruchu dítěte  
36 se jedná apod. Můžu říct, že jsem se setkala s názorem jednoho rodiče, že jsem tam úplně  
37 na nic, že chlapec „nestopuji“, nevodím jej za ruce na wc apod, že svou práci nedělám  
38 dobře. Mnoho z těchto problému plyne i z toho, že veřejnost neví, co je vlastně práci  
39 asistenta pedagoga a zaměňují ji za práci osobního asistenta či dozorce. Co se týče tohoto  
40 chlapce, tak první rok s ním byl opravdu náročný. Byl vulgární, ihned startoval po  
41 spolužácích a nechal se od nich vyprovokovat do agrese. Jednou se jeho projevy dostaly až  
42 v takové míře, že jsem bohužel musela chlapce podržet, zklidnit a následně jsme volali  
43 rodičům, aby si pro něj do školy přijeli. Postupně se i díky skvělé spolupráci s paní  
44 učitelkou třídní i maminkou chlapce, situace začala uklidňovat. V dalším roce byl chlapec  
45 medikován a to na mé doporučení, že se chlapec zklidní a i jim jako rodičům bude lépe.  
46 Musím říct, že ten další rok byl úplně jiný než ten předešlý. Chlapec lépe spolupracoval,

47 byl více soustředěný, a dokonce byl i lépe vnímán ve třídě spolužáky. Nastaly okamžiky,  
 48 kdy mu i spolužáci tleskali, když se mu něco povedlo nebo nebyl problém vedle něj  
 49 někoho posadit. Chlapec byl velmi rád, že konečně někdo vedle něj sedí, baví se s ním a  
 50 není tím „vyvrhelem.“ Celkově se i třída zklidnila a myslím si a věřím, že to bylo díky  
 51 skvělé spolupráci mě a paní učitelky třídní, že jsme zvolily stejný postup, daly jsme určité  
 52 hranice a pravidla a „táhly“ za jeden prováz. Po těch letech, co pracuji jako AP musím říct,  
 53 že toto byla jedna z nejlepších spoluprací, kterou jsem doposud zažila. Vzájemná  
 54 spolupráce, komunikace je hodně důležitá nejen pro tyto děti, ale celkově pro třídní  
 55 kolektiv. Děti se cítí bezpečněji a ví co smí a nesmí. Ještě bych doplnila, že v této třídě  
 56 kromě chlapce s ADHD bylo dalších 9 dětí s nějakým podpůrným opatřením, takže jsem se  
 57 opravdu nenudila.

**TÉMATO:**

(DVO1)  
**V čem obecně spatřujete přínos přítomnosti asistenta pedagoga ve školní třídě?**

AP JAKO TEN, KDO DOHLÍŽÍ NA TŘÍDU

V NEPŘÍTOMNOSTI UČITELE MŮŽE AP POHLÍDAT TŘÍDU  
 58 Přítomnost asistenta pedagoga je dle mého názoru přínosná. Jsou na celou třídu dva,

AP JAKO TEN, KDO VE TŘÍDĚ VĚNUJE

59 v případě náhlého odchodu pedagoga ze třídy je tam asistent pedagoga, který danou třídu  
 60 pohlídá a dohlédne na ni. Další stránku věci je spolupráce při vzdělávání dětí. V momentě,

AP JAKO SVĚDEK PŘI SPORU

61 kdy je potřeba se věnovat integrovanému jedinci či skupině, tak může pedagog „předat“  
 62 třídu AP a plně se věnovat integrované skupině či jednotlivci. No a navíc i v případě

63 sporných situací je dobré mít to zastání od druhé přítomné osoby. Důležitá je spolupráce a  
 64 to, aby si AP i učitel rozuměl, a hlavně věřili si navzájem.

• AP POHLÍDÁ TŘÍDU  
 • AP SE VĚNUJE VE TŘÍDĚ, ABY SE UČITEL MOHL VĚNOVAT ŽÁKŮM S ADHD  
 • V PŘÍPADĚ PŘÍLIŠNĚ MU VE TŘÍDĚ AP MŮŽE ŘÍCT, ŽA KDO BYLO (SPOR MEZI UČITELEM A ŽÁKEM)

AP JAKO TEN, KDO MUSÍ PŘEDPOVÍDAT

(DVO1)  
**V čem je práce asistenta pedagoga s žáky ADHD specifická? A proč si to myslíte?**

AP JAKO TEN, KDO ZNÁ ŽÁKA

AP MUSÍ PŘEDVÍDAT  
 65 Specifická práce AP s dětmi s ADHD je dle mého názoru v tom, že AP musí předvídat

AP JAKO TEN, KDO IMÍ PRACOVAT S ŽÁKEM S ADHD

AP MUSÍ ZNÁT ŽÁKA A ZOKRÁŽAT S NÍM PRACOVAT  
 66 Musí dítě znát a umět s ním pracovat. Je důležité rozpoznat příznaky problémů, které

67 mohou nastat, umět zachovat ve třídě klid, ale také být objektivní a spravedlivý. Zakročit.  
 68 v ten správný okamžik. O přestávkách sledovat nejen dané dítě, ale celý kolektiv neboť

AP JAKO TEN, KDO HLÍDÁ ŽÁKY O PŘESTÁVKÁCH

69 mám bohaté zkušenosti s tím, že děti popichují jedince s ADHD, baví je vidět ty rozbroje a

• AP MUSÍ ZNÁT ŽÁKA SE KTERÝM TRAVUJE, ABY PŘEDL ŽÁK SE CHOVAT, JAK PRACOVAT...  
 • AP MUSÍ VĚDĚT, JAK SE CHOVAT K ŽÁKŮM S ADHD

40 ty výbuchy dítěte s ADHD. Navíc vše, co se ve třídě stane, tak je okamžitě prohlášen za

AP BY MĚL  
POZOROVAT ŽÁKA  
A BÝT SCHOPEN  
ROZPRAVAT, KDY  
MLUVÍ PRÁD  
K AKY NE

AP JAKO TEN, KDO  
DOKÁŽE ROZPRAVAT  
KŘIVÉ OBVINĚNÍ

41 viníka jedince s ADHD. Což je důležité pozorovat a rozpoznat okamžik „křivdy“ vůči

ZKŮŠENOST (ABZESIVNÍ UEDNÁNÍ)

42 jedinci s ADHD. Dostala jsem se i do okamžiku, kdy jsem musela vystoupit mezi vhozenou

43 židli a spolužáka, kterému byla vhozená židle určena.

(DVO1)

**Jaké rizika obnáší Vaše profese?**

PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ  
POCIT VLASTNÍHO  
SELHÁNÍ

44 Rizika dle mého názoru obnáší každá práce. Musím říct, že tady je ta psychická zátěž

PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ

POCIT VLASTNÍHO SELHÁNÍ

45 občas velká. Někdy má člověk pocit, že selhal, že se mu hned nedaří a nevidí posun. Pak se

2 DŮVODY SE  
ZAMĚR NEJDE  
POCIT V ŽÁKŮ  
NA POCIT  
SELHÁNÍ

46 nadechnu a jdu zase dál a ony se ty úspěchy dostaví. Třeba malými krůčky, ale dostaví.

NEGATIVNÍ POSTOJ  
PEDAGOGŮ K AP

47 Setkala jsem se i s nepochopením práce AP s kolegy učiteli. Mnozí z nich stále vnímají AP

NEPOCHOPENÍ PRÁCE AP

JINÍ UČITELÉ  
VNÍMAJÍ AP  
JAKO NEGATIVNÍ  
OSOBU, KTERÁ  
MA NE BOMBA  
A KONTROLUJE  
JE (SPÍŠE NA  
VYŠŠÍM STUPNĚ)

48 jako někoho, kdo je kontroluje, kdo na nich donáší, kdo jim vidí do karet. Dokonce si

VYŠŠÍ STUPĚŇ = HORSÍ PŘÍSTUP

49 nepřáli, aby v jejich hodinách fyzicky působila. Tento postoj více vnímám na druhém

50 stupni základních škol.

(DVO1)

**Jaká je Vaše osobní motivace pro výkon povolání asistenta pedagoga?**

POKROKY ŽÁKŮ  
JAKO NEJVĚŠÍ  
MOTIVACE

51 Má motivace? No, tak práce ve školství mě baví. Baví mě vidět pokroky těch dětí.

PRÁCE MUSÍ BAVIT

POKROKY ŽÁKA I TŘEDY

MOTIVACÍ JE I  
KDYŽ VÍDÍ  
POKROKY ŽÁKŮ  
SVOJÍ ŽÁKŮ

52 pokroky celé třídy, že se alespoň mým malým přičiněním něco v té třídě nebo ve vztahu

IPŘES PSYCH ZÁTĚŽ PRÁCE AP NAPLŇUJE

53 k tomu žákovi změnilo v dobré. Ač je to psychicky náročné povolání a někdy si říkám, že

POCHVALY OD KOLEGŮ JI DŮVEDLY K

54 toho mám plné zuby, tak se druhý den do školy těším. Má práce mě natolik pohltila a dále

ROZHODNUTÍ = STUDIUM VŠ

55 pochvaly, povzbuzení ze stran mých vedoucích a kolegů, mě donutily k velkému kroku

56 v mém profesním životě a to takovém, že po skoro dvaceti letech jsem se dala na studium

STUDIUM VŠ JI POSUNULO DÁL

57 na vysoké škole. Díky tomu se mi otevírají nové obzory, nové zkušenosti, a i více vnímám

DÍKY STUDIUM  
VŠ VÍCE  
CHCEME A ŘEŠIT  
SVOJÍ ŽÁKŮ  
NA NOVÉ ZKŮŠ  
NOSTI A VÍCE  
SE JI DŮVĚ BŮJE

58 proč a jak se některé děti chovají. Dokonce mě to posunulo i trochu dál a nejen, že

59 působím jako AP, ale v letošním roce mi bylo natolik důvěřováno, že jsem se stala

PRÁCE AP JI NAPLŇUJE

60 učitelem matematiky v jedné třídě. A baví mě to i přes nelichkou situaci, která dnes ve

61 světe panuje. Posouvá mě to dál.

(DVO2)

**Jak vnímáte svou roli vzhledem k žákovi s ADHD?**



DŮVĚRA JAKO  
PROSTŘEDEK KE  
SPOLUPRÁCI

AP JAKO JENÍKDO  
'EDÉ K SAMOSTATNOSTI

AP JAKO JENÍKDO  
ŽÁKA ~~UČÍ~~ KE  
SPOLUPRÁCI

POZITIVNÍ  
VLASTNOSTI

AP JAKO PŘÍNOS  
PRO ŽÁKA S  
ADHD

- 92 Role je velmi důležitá. Dítě s ADHD by měl mít k AP důvěru. Důvěra mezi ním a AP se
- 93 krásně projeví poté v práci v hodině i mimo ni. HLAVNÍ ÚKOL AP = DOSÁHNOUT ŽÁKOVÍ SAMOSTATNOSTI Pro děti s ADHD je důležité, aby se naučily
- 94 samostatnosti, a to byl měl AP zvládnout jako svůj hlavní úkol. Naučit dítě pracovat samo
- 95 se sebou, vědět jak své „výbuchy“ ovládat a předcházet jim. Aby bylo v budoucnu schopné
- 96 být ve škole bez AP a byl co možná nejvíce pozorný a vnímal všechny učitele. S chlapcem,
- 97 kterého jsem měla poslední dva roky na starosti jsme si vytvořili určité rituály, které poté
- 98 dovedl sám aplikovat. Stačil jen náznak a už věděl sám co má a nemá dělat. Musím říct, že
- 99 jsem měla i velice kladné vzkazy od rodičů, že se jejich syn více ve škole soustředí a je
- 100 více samostatný.  
(DVO2)
- Jaké by podle Vás měl mít asistent pedagoga vlastnosti a schopnosti a proč jsou
- důležité při práci s těmito dětmi?
- 101 Především empatii, pevné nervy a smysl pro spravedlnost. Měl by velmi dobře odhadnout,
- 102 kdy a jak má zakročit a konat. Zvláště v práci s ADHD dítětem umět dobře předvídat a
- 103 vcítit se do něj. Dále je dle mě velmi důležité umět stanovit hranice, a to ve smyslu, kam
- 104 až nechá děti či kolegy zajít. Určitě je na místě i přísnost, a vědění, kdy je zase na čase
- 105 umět pochválit. Myslím si, že AP je důležitým prvkem nejen pro děti s ADHD, ale i pro
- 106 jiné integrované děti a taky pro pedagogy.  
(DVO2)
- V čem vidíte největší přínos své pozice vzhledem k rozvoji žáka s ADHD?
- 107 Ze začátku neměl chlapec ve třídě dobrou pozici. Byl středem posměchu a nárazek, že je
- 108 blázen apod. Práce tam nebyla jednoduchá. Ze začátku jsem u něj musela stát jak nějaký
- 109 policajt, což se postupem času změnilo. Dokonce i ve třídě se jeho postavení zlepšilo a
- 110 více se s ním spolužáci bavili a brali ho do „party“. Ze začátku nebyl moc samostatný, bylo
- 111 mu to jedno, později se jeho samostatnost zlepšovala. Odráželo se to i na soustředěnost a
- 112 vnímavosti v hodinách. Jednoznačně je AP u dětí s ADHD přínosem, že jej naučí

AP SE SNAŽÍ  
• VĚST ŽÁKA  
K SAMOSTATNOSTI  
• VĚST KE PRÁCI  
SÁM SE SEBOU  
• NUVÍSTI ŽÁKA  
PŘI PRÁCI VÝBUCH  
=  
AP V BUDOUCNOSTI  
MÁ VÍCE  
SAMOSTATNOSTI  
=

NAŠLI SI  
SPOLUPRÁCI  
CESTU K  
DOSÁHNUTÍ CÍLŮ

AP NA  
ŽÁKA PŮSO  
BÍ KLADNĚ,  
VŠIMLI SI TOHO  
I RODIČE

**VLASTNOSTI**

- empatie
- smysl pro spr
- umět předví
- Přísnost
- ví kdy pochv

PŘÍSNOST V  
POZITIVNÍM  
SMYSLU

U NĚJ, ŽE AP  
JE DŮLEŽITÝ  
PRO ŽÁKA S ADHD,  
PRO JINÉ ŽÁKY A  
I PRO ŽÁKA SOU

KDŽI NEMĚL AP

ŽÁK S ADHD  
STŘEDEM POSMĚHU  
ČINU = POSTUPEM  
ČASU SE JEHO  
POSTAVENÍ ZEP-  
ŠLO, ZAČAL ZARU-  
DIT DO KOLEKTIVY,  
ZAČAL BÍT KČA  
BÁHUŠIČNÝ A  
TO JE KE PŘÍ-  
ROBNÍ AP  
VŠE DĚKY AP

113 rozpoznat hranice kam až může nebo nemůže zajít. Naučit dítě sebeovládání a posouvání

114 se dál.

(DVO2)

**Jaké cíle si stanovujete pro posun školních dovedností žáka s ADHD?**

SNÁHA DOČÍTI SAMOSTATNOSTI

SNÁHA OVLÁDNĚT SÁM SEBE

DOKÁŽET PRACOVAT

POZITIVNÍ  
POSUVÁNÍ  
ŽÁKA

115 No... tak určitě samostatnost, zvládnutí svých neadekvátních reakcí. Umět pracovat sám

SAHOSTATNĚ

116 se sebou a sebeovládání.

(DVO3)

**Jak vnímáte svou roli vzhledem k rodičům žáka s ADHD?**

SNÁHA DOSÁHNOUT STEJNÉHO ÚČE JAKO RODIČE (NEMÍ JÍT PROTI SEBE)

AP JAKO TEN, KDO  
S RODIČI TÁHNE  
ZA JEDEN  
PROVAZ

117 Role AP k rodiči je velmi důležitá. Je důležité nastavit stejná pravidla nebo alespoň

AP I RODIČE SI MUSÍ  
NASTAVIT PRAVIDLA  
A CHYTI DOPŘÍMĚNĚ  
TOTO STEJNÉHO

118 podobající se. Je důležité táhnout za jeden provaz a být důsledný, a to nejen ve škole, ale i

SCHŮZKA S RODIČI = ZÍSKÁNÍ VŠECHYCH INFORMACÍ

119 doma. S rodinou jsem si vždy na začátku školního roku sjednala schůzku, abychom se

AP NA POČÁTKU  
PŮSOBNÍ ZPŮSOB  
TAKÉ S RODIČI  
VŠECHYCH INFORMACÍ  
O JEJEM ŽÁK  
• JAKA DOMA  
• CHOVÁ  
• ZÁNEK  
• TAK PLNÍ DŮ  
• JAK SPÍ

120 nejen seznámili navzájem, ale abych zjistila, jak se daný žák chová doma, jaké má zázemí,

121 jak reaguje doma na plnění úkolů. Dále je u těchto dětí důležité znát, jak spí, jak se vyspaly

122 neb i toto se projevuje druhý den na jeho výkonosti a pozornosti. Bez těchto informací a

DŮVĚRA RODIČŮ K AP I UČITELI

123 této spolupráce se těžko může dostavit pozitivní výsledek. Dítě musí vědět a vidět, že jsme

AP A RODIČE ŽÁKA  
TAKO "PARTÁCI"

124 partáci. Rodič by měl mít důvěru v AP i v učitele.

(DVO3)

**Proč vnímáte komunikaci a vzájemnou spolupráci s rodiči žáka za důležitou?**

DÍTĚ S ADHD BY MĚLO VIDĚT SPOLUPRÁCI RODIČŮ S AP

125 Jak jsem již zmiňovala je opravdu důležité, aby jak rodič, tak i AP byl za jedno. Aby dítě

SPOLUPRÁCE AP  
S RODIČI TENDUJE  
TAK AP SE SVĚ  
PŘEDVAT S JEJÍ  
VĚŘENÍ A RODIČ  
DŮVA

SPOLUPRÁCE S RODIČI  
TAKO PŘEDSTĚRA PRO  
"EPŠÍ" PARTÁCI S  
ŽÁKEM

126 s ADHD nebo i s jinou poruchou vidělo tu společnou práci, že se nerozcházejí v názorech

127 a následcích či důsledcích. Rodič vidí dítě doma, AP vidí dítě ve škole. Dalo by se říct, že

RODIČE S AP SI MOHOU SDĚLOVAT, CO

128 jsou to dva odlišné světy, i přesto je důležitá návaznost. Já jako AP můžu rodiči doporučit

POHÁNKY A CO NE

129 co mě se osvědčilo a zase rodič může mě říct co se osvědčilo jemu. Kdyby tomu tak

NESPOLUPRACOVÁNÍ

BY ZNAMENALO, ŽE DÍTĚ BY SE VIDĚT PŘEKLAPELO NA "LEPŠÍ" STRANU

130 nebylo, vznikla by jakási propast a dítě by si s námi více pohrávalo, tak jak to všechny děti

PODLE TĚHDI  
JAK BY SE TO  
ŽÁKOV HODNO  
BY VYUŽÍVAL  
BY RODIČE  
NEBO AP

131 umí, když vycítí, kdo je ten hodný a kdo ne.

(DVO3)

**Komunikujete a spolupracujete s rodiči svěřeného žáka? Pokud ano, tak jakým**

**způsobem?**



AP JAKO ZPŮSOB  
TŘEDKOVATEL  
INFORMACÍ

ZPŮSOB KOMUNIKACE = ELEKTRONICKÁ ŽÁK NEBO DENÍČEK  
132 Ano, komunikuji. Komunikace je velmi důležitá. S rodiči komunikuji prostřednictvím

KOMUNIKACE AP  
S RODIČI ZÁKEM  
PROSTŘEDNÍM  
• ELEKTR. ŽÁK  
• DENÍČEK  
• TELEFONICKY

133 elektronické žákovské nebo deničku, kde jsem zapisovala významné události, které se

ZPŮSOB KOMUNIKACE = TELEFONICKÝ KONTAKT  
134 během dne odehrály. Pro mě bylo i důležité mít na rodiče kontakt telefonický, kdy bylo

ZKŮŠENOST (PŘEDEŠLÉ)  
135 potřeba ihned jednat a rodiče informovat. Když jsem byla u posledního chlapce s ADHD.

136 tak jsem denně psala mamince, jak den probíhal, co se chlapci povedlo a nepovedlo. Co

137 mají doma udělat, na jaké učivo se zaměřit. DŮLEŽITÉ, ABY RODIČE VĚŘILI I DO POZITIVNÍCH Velmi důležité je nejen negativní sdělení, ale i

RODIČE POTŘE-  
BUI SLYŠET  
I POZITIVNÍ  
SDĚLENÍ, NE  
JEN TY NEGATIVNÍ  
ŽÁK JE  
POTŘEBA  
POCHOPIT,  
NE JENOM  
MŮJ NEBO CH-  
LAPCI, KADY...

PROJEVECH ŽÁKA = PRO RODIČE MOTIVUJÍCÍ  
138 to pozitivní. Najít sebemenší malinké pozitivum, které rodiče potěší a neztrácejí naději. To

TOCHYLA ŽÁKA  
139 samé je důležité i při komunikaci s žákem, říct mu, že takto ne, ale zase na druhou stranu

140 ho pochválit, že toto nebo toto se ti dnes povedlo a já tě chválím.

(DVOU)

**Jak vnímáte svou roli vzhledem k třídnímu učiteli?**

NEGATIVNÍ ZKŮŠENOST S TĚ UČITELI

AP JAKO TEN, KDO  
DOKAŽE SPOLUPRA-  
COVAT

141 Ve skrze kladně. Jen v jednom případě, kdy jsem působila na jiné škole, jsem si s třídním

142 učitelem moc nerozuměla. Měli jsme rozdílné názory na to, jak spolupracovat.

ZA CELÝCH 6  
LET PŮSOBENÍ  
JED AP CI  
POUZE JEDNOU  
NESEDLA S UČITELI  
DĚLO

KLADNÝ VZTAH S TĚ UČITELI - VZÁJEMNÁ OPORA, STEJNÝ POHLED NA PRÁCI  
143 V posledních dvou letech jsem pracovala jako AP u dítěte s ADHD a s paní učitelkou

144 třídní jsem měla výborný vztah. Byly jsme si navzájem oporou a měly jsme stejný pohled

STEJNÝ POHLED NA PRÁCI SDĚTÍ - SPOLUPRÁCE = POZITIVNÍ CHLAP  
145 na to, jak s dětmi pracovat. Paní učitelka třídní mi nemusela vůbec říkat či naznačovat, kde

SVOJI ROLI  
VNÍMÁ V  
DŮBŘE SPOLU-  
PRÁCI S  
TĚ UČ. -  
POZITIVNÍ  
PRO ŽÁKA S  
ADHD I CÍLOU  
TŘI

PRO TŘIDU I ŽÁKA S ADHD  
146 v danou chvíli mám být. Byly jsme vzájemně propojeny a tato spolupráce se velmi

147 pozitivně odrážela v celé třídě, a i k vývoji chlapce s ADHD.

(DVOU)

**Proč jsou asistenti pedagoga důležití pro třídního učitele?**

POMOČNÍK AP = SPOJKA MEZI TŘIDOU A TŘ. UČITELI

AP JAKO PRAVÁ  
RUKA PEDAGOGA

148 Jsou jeho pravou rukou. AP mnohdy třídu zná lépe, a to z důvodu toho, že je s žáky i o

149 přestávkách. Vidí je více jak se chovají ve chvílích, kdy neprobíhá výuka. AP je takovou

PROTĚE TĚM  
ČAS VE TŘIDĚ I O  
PŘESTÁVKÁCH,  
ZNA TŘIDU I MNO  
VÝUKU

AP JAKO SPOJKA  
MEZI TŘIDNÍM UČI-  
TELEM A TŘIDOU

DŮVĚRA A SPOLUPRÁCE AP S UČITELI  
150 spojkou mezi třídním učitelem a třídou. Důležitá je opravdu důvěra a vzájemná spolupráce

AP VNÍMÁ  
DŮVĚRU A  
SPOLUPRÁCI  
ZA STEJNÝ

151 mezi nimi.

(DVOU)

**Jak vycházíte s třídním učitelem, a jak byste se vyjádřila ke spolupráci a komunikaci s ním?**

<sup>POUZE JEDNA NEGATIVNÍ ZKUŠENOST</sup> 152. Jen v jedné třídě jsem si s učitelem třídním nerozuměla. <sup>KLADNÝ VZTAH</sup> Opravdu je důležitá důvěra a

153. dobře nastavená spolupráce. I nyní si s paní učitelkou třídní velmi rozumím. Učíme se od

154. sebe navzájem, jsme si inspirací. Je bezesporu velmi žádoucí nastavit dobře pravidla a

155. společně na nich pracovat, aby třída viděla, že si AP a učitel rozumí. <sup>KAMARÁDKY</sup> S paní učitelkou třídní

(MIMO PRACOVISŤE)

156. komunikujeme i mimo pracoviště.

(DV05)

**Jak vnímáte svou roli vzhledem ke školnímu poradenskému pracovišti?**

<sup>PRAVIDELNÁ SPOLUPRÁČE, BEZPROBLÉMOVÁ</sup>

157. Se školním poradenským pracovištěm spolupracuji pravidelně a bezproblémově. <sup>SVOJI ROU VNIHÁM POZITIVNĚ</sup> Svou roli

<sup>VZTAH - VŠICHNI NA STEJNÉ ÚROVNI</sup>

158. vnímám velmi pozitivně a cítím se zde být na stejné úrovni jako jakýkoliv jiný učitel.

<sup>NÁZORY A NÁPADY AP - PŘÍVĚRNĚ</sup>

159. Mám na svou práci kladné reakce, a i mé názory či nápady v práci s dětmi jsou brány

160. vážně a některé jsou i aplikovány.

(DV05)

**Jak byste se vyjádřila ke spolupráci se školním poradenským pracovištěm?**

<sup>KLADNÁ SPOLUPRÁČE</sup>

161. Spolupráci se školním poradenským pracovištěm vnímám celkově pozitivně. <sup>V PŘÍPADĚ POTŘEBY AP</sup> Naše paní

<sup>AP VÍ KOMU ŘÍCT O POMOC V PŘÍPADĚ POTŘEBY</sup>

162. speciální pedagožka je velmi empatická a dobře se s ní spolupracuje. <sup>SNÁHA PRACOVAT POKUD SAHOSSTATNĚ, ALE VÍ</sup> Kdykoliv něco

163. potřebujeme, je nám nápomocna a k dispozici. <sup>KDE HLEDEJ POMOC</sup> Pro rady se zajdu jen v malé míře, snažím

164. se co nejvíce pracovat sama dle svého vědomí a svědomí. <sup>SNÁHA APLIKOVAT POZNATKY</sup> Sama nyní studuji speciální

<sup>ZE STUDIA DO PRAXE</sup>

165. pedagogiku, a tudíž se snažím nabyté vědomosti aplikovat do praxe.

ROVNOCENNÝ  
VZTAH AP SE  
TŘÍDNÍM UČITELK

AP JAKO PŘÍMOS  
PRO ŠPP

AP VÍ NA KOGO  
SE OBRACET V  
PŘÍPADĚ  
POTŘEBY

## PŘÍLOHA IV: VZNIKLÉ VÝSTUPY Z KÓDOVANÝCH ROZHOVORŮ

**Tabulka 7 Chronologický seznam témat u AP „A“**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pomocník pedagoga (1.8-9)</li> <li>• Zástupce pedagoga (1.11-13)</li> <li>• Pomocník pro třídu (1.15)</li> <li>• Opora pro žáka s ADHD (1.16-17)</li> <li>• Podpora pomalejších (1.18)</li> <li>• Pomocník pro aktivnější žáky (1.19-20)</li> <li>• AP jako ten, kdo je žáků nejbližší (2.21-23)</li> <li>• Vztah AP s žákem (2.27-28)</li> <li>• Zprostředkovatel informací (2.28-29)</li> <li>• Fyzická náročnost (2.36-42)</li> <li>• Socializace žáka jako největší motivace (3.43-48)</li> <li>• Komunikace jako lék na problémy (3.49-52, 3.57-60)</li> <li>• Podpora při edukaci (3.53-54)</li> <li>• Navození pozitivní atmosféry (3.55)</li> <li>• Pozitivní vlastnosti (3.61-68)</li> <li>• Individuální přístup (4.69-70)</li> <li>• AP jako ten, kdo vede (4.70-75)</li> <li>• AP jako motivace žáka (4.75-77)</li> <li>• Potlačení negativních jevů (4.78-80)</li> <li>• Třídní učitel jako zprostředkovatel informací (4.84-87)</li> <li>• Schopnost spolupracovat (5.88-91, 5.102- 105)</li> <li>• Obava z nerovnocenného postavení (5.92-93)</li> <li>• AP jako ten, kdo koriguje (5.94-99)</li> <li>• Pomocník pro ŠPP (5.100-101)</li> </ul>
---

**Tabulka 8 Vynořující se témata ze seznamu témat u AP „B“**

TÉMATÁ	SUBTÉMATA
<b>Specifika AP</b> <i>„AP jako opora“</i>	AP jako pomocník pedagoga Vztah AP s žákem Fyzická náročnost Socializace žáka jako největší motivace Pozitivní vlastnosti Potlačení negativních jevů Obava z nerovnocenného postavení

<p><b>Role AP vzhledem k žákovi s ADHD</b></p> <p><i>„AP jako ten, kdo žáka provází“</i></p>	<p>AP jako opora pro žáka s ADHD</p> <p>AP jako ten, kdo je žákovi nejbližší</p> <p>Vztah AP s žákem</p> <p>AP jako prostředkovatel informací</p> <p>Komunikace jako lék na problémy</p> <p>AP jako podpora při edukaci</p> <p>Navození pozitivní atmosféry</p> <p>Individuální přístup</p> <p>AP jako ten, kdo vede</p> <p>AP jako motivace žáka</p>
<p><b>Role AP vzhledem k rodičům žáka</b></p> <p><i>„Třídní učitel v hlavní roli“</i></p>	<p>Třídní učitel jako zprostředkovatel informací</p> <p>AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat</p>
<p><b>Role AP vzhledem k třídnímu učiteli</b></p> <p><i>„AP jako pomocník pedagoga“</i></p>	<p>AP jako zástupce pedagoga</p> <p>AP jako pomocník pro třídu</p> <p>AP jako podpora pomalejších</p> <p>AP jako pomocník pro aktivnější žáky</p> <p>Schopnost spolupráce</p> <p>AP jako ten, kdo koriguje</p>
<p><b>Role AP vzhledem k ŠPP</b></p> <p><i>„AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat“</i></p>	<p>Schopnost spolupracovat</p> <p>AP jako pomocník pro ŠPP</p>

**Tabulka 9 Chronologický seznam témat u AP „B“**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• AP jako pomocník pedagoga (2.31)</li> <li>• AP jako ten, kdo dohlíží na třídu (2.31-33)</li> <li>• Individuální přístup jako nástroj pro zklidnění žáka (2.37-40)</li> <li>• AP jako ten, kdo dohlíží a hlídá žáka (2.42-43)</li> <li>• AP jako ten, kdo hlídá a zabaví žáky o přestávce (3.44-46, 3.51-54)</li> <li>• AP jako ten, kdo koriguje (3.49-51)</li> <li>• Citové pouto (3.59-60)</li> <li>• Syndrom vyhoření (3.65-66)</li> </ul>
--

- AP jako posilovač pozitivní nálady (3.66 – 4. 70)
- Psychická vyčerpanost (4.70-71)
- Riziko nenávisť žáka vůči AP (4.75-76)
- AP jako ten, kdo žáka nabádá k plnění úkolů (4.77-78)
- AP jako ten, kdo žáku asistuje (4.79)
- AP jako ten, kdo vede k samostatnosti (4.79-80)
- AP jako spolehlivý rádce (4.82-87)
- AP jako přínos pro žáka (4.87-88)
- Pozitivní vlastnosti (5.89-91)
- AP jako ten, kdo vede (5.94-96)
- AP jako motivace žáka (5.98-100)
- Dosáhnutí samostatnosti (5.101-103)
- AP jako ten, kdo poskytuje informace o chování žáka (5.104-107)
- AP jako pomocník při hodnocení chování žáka (5.118-123)
- Třídní učitel v hlavní roli při komunikaci s rodiči (5.124-125)
- AP jako pomocník pedagoga (5.131-133)
- AP jako pomocník pro třídu (5.132-132)
- AP jako pomocník pedagoga (6.134-140)
- AP jako neocenitelná pomoc (6.140-142)
- AP jako pomocník slabším žákům (6.143-144)
- AP jako ten, kdo se žáku věnuje (7.158-160)
- AP jako ten, kdo zvládá vše řešit sám (7.161-163)
- AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat (7.163-165)

**Tabulka 10 Vynořující se témata ze seznamu témat u AP „B“**

<b>TÉMATA</b>	<b>SUBTÉMATA</b>
<b>Specifika AP</b> <i>„AP jako ten, kdo je užitečný“</i>	AP jako ten, kdo koriguje Citové pouto Syndrom vyhoření Psychická vyčerpanost

	Riziko – nenávisť žáka vůči AP
<b>Role AP vzhledem k žákovi s ADHD</b> <i>„AP jako ten, kdo žáka vede k samostatnosti“</i>	Individuální přístup jako nástroj pro zklidnění žáka AP jako ten, kdo dohlíží a hlídá žáka AP jako posilovač pozitivní nálady AP jako ten, kdo žáku asistuje AP jako spolehlivý rádce AP jako ten, kdo vede AP jako motivace žáka Dosáhnutí samostatnosti AP jako ten, kdo se žáku věnuje
<b>Role AP vzhledem k rodičům žáka</b> <i>„AP jako ten, kdo upřesňuje informace o chování žáka“</i>	AP jako ten, kdo poskytuje informace o chování žáka AP jako pomocník při hodnocení chování žáka Třídní učitel v hlavní roli při komunikaci s rodiči
<b>Role AP vzhledem k třídnímu učiteli</b> <i>„AP jako pomocník pedagoga“</i>	AP jako pomocník pedagoga AP jako pomocník pro třídu AP jako ten, kdo hlídá a zabaví žáky o přestávkách AP jako neocenitelná pomoc AP jako pomocník slabším žákům
<b>Role AP vzhledem k ŠPP</b> <i>„AP jako ten, kdo zvládá vše řešit sám“</i>	AP jako ten, kdo zvládá vše řešit sám AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat

**Tabulka 11 Chronologický seznam témat u AP „C“**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• AP jako ten, kdo dohlíží na třídu (3.58-60)</li> <li>• AP jako ten, kdo se třídě věnuje (3.60-62)</li> <li>• AP jako svědek při sporu (3.62-64)</li> <li>• AP jako ten, kdo musí předpovídat (3.65)</li> <li>• AP jako ten, kdo zná žáka (3.66)</li> <li>• AP jako ten, kdo umí pracovat s žákem s ADHD (3.66-68)</li> <li>• AP jako ten, kdo hlídá žáky o přestávkách (3.68)</li> <li>• AP jako ten, kdo dokáže rozpoznat křivé obvinění (4.71-72)</li> </ul>
---



- Psychická zátěž (4.74-75)
- Pocit vlastního selhání (4.75-76)
- Negativní postoj pedagogů k AP (4.77-80)
- Pokroky žáků jako největší motivace (4.81-83)
- Důvěra jako prostředek ke spolupráci (5.92-93)
- AP jako ten, kdo vede k samostatnosti (5.93-96)
- AP jako ten, kdo žáka učí spolupráci (5.96-98)
- Pozitivní vlastnosti (5.101-106)
- AP jako přínos pro žáka s ADHD (5.107-114)
- Pozitivní posilování žáka (6.115-116)
- AP jako ten, kdo s rodiči táhne za jeden provaz (6.117-123)
- AP a rodiče žáka jako „partáči“ (6.123-124)
- Spolupráce s rodiči jako prostředek pro lepší práci s žákem (6.125-131)
- AP jako zprostředkovatel informací (7.132-140)
- AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat (7.141-1147)
- AP jako „pravá ruka“ pedagoga (7.148)
- AP jako spojka mezi třídním učitelem a třídou (7.148-151)
- Rovnocenný vztah AP se třídním učitelem (8.152-156)
- AP jako přínos pro ŠPP (8.157-160)
- AP ví, na koho se obracet v případě potřeby (8. 161-165)

**Tabulka 12 Vynořující se témata ze seznamu témat u AP „C“**

<b>TÉMATA</b>	<b>SUBTÉMATA</b>
<b>Specifika AP</b> <i>„AP jako pomocník“</i>	AP jako ten, kdo dohlíží na třídu AP jako ten, kdo se třídě věnuje AP jako svědek při sporu AP jako ten, kdo musí předpovídat AP jako ten, kdo zná žáka AP jako ten, kdo umí pracovat s žákem s ADHD AP jako ten, kdo hlídá žáky o přestávkách AP jako ten, kdo dokáže rozpoznat křivé obvinění

	<p>Psychická zátěž</p> <p>Pocit vlastního selhání</p> <p>Negativní postoj pedagogů k AP</p> <p>Pokroky žáků jako největší motivace</p>
<p><b>Role AP vzhledem k žákovi s ADHD</b></p> <p><i>„AP jako ten, kdo žáka pozitivně posiluje“</i></p>	<p>Důvěra jako prostředek ke spolupráci</p> <p>AP jako ten, kdo vede k samostatnosti</p> <p>AP jako ten, kdo žáka učí ke spolupráci</p> <p>Pozitivní vlastnosti</p> <p>AP jako přínos pro žáka s ADHD</p> <p>Pozitivní posilování žáka</p>
<p><b>Role AP vzhledem k rodičům žáka</b></p> <p><i>„AP jako součást komunikace a spolupráce s rodiči“</i></p>	<p>AP jako ten, kdo s rodiči táhne za jeden provaz</p> <p>AP a rodiče žáka jako „partáči“</p> <p>Spolupráce s rodiči jako prostředek pro lepší práci s žákem</p> <p>AP jako zprostředkovatel informací</p>
<p><b>Role AP vzhledem k třídnímu učiteli</b></p> <p><i>„AP jako pravá ruka pedagoga“</i></p>	<p>AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat</p> <p>AP jako „pravá ruka“ pedagoga</p> <p>AP jako spojka mezi třídním učitelem a třídou</p> <p>Rovnocenný vztah AP s třídním učitelem</p>
<p><b>Role AP vzhledem k ŠPP</b></p> <p><i>„AP jako přínosný člen týmu“</i></p>	<p>AP jako přínos pro ŠPP</p> <p>AP ví, na koho se obracet v případě potřeby</p>

**Tabulka 13 Chronologický seznam témat u AP „D“**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• AP jako pomocník pedagoga (1.15, 2.26-27, 5.98-105)</li> <li>• AP jako zástupce pedagoga (1.16-18)</li> <li>• AP jako ten, kdo dohlíží na třídu (2.19-21)</li> <li>• Individuální přístup (2.21-25, 3.51-54)</li> <li>• AP jako pomocník pro žáka (2.27-32)</li> <li>• Psychická zátěž (2.33-35)</li> <li>• Fyzická zátěž (2.37-40)</li> <li>• Posun žáka k lepšímu (3.41-46)</li> </ul>
---

- AP jako ten, kdo žáku pomáhá (3.47-51)
- AP jako ten, kdo vede k samostatnosti (3.54-56)
- AP jako ten, kdo na žáka dohlíží (3.56-59)
- Pozitivní vlastnosti (4.70-74)
- AP jako přínos pro žáka (4.75-79)
- Pozitivní posilování žáka (4.80-82)
- AP jako ten, kdo upřesňuje informace o chování žáka (5.83-87)
- Třídní učitel v hlavní roli při komunikaci s rodiči žáka (5.87-91)
- Kladný vztah (6.106-107)
- AP a třídní učitel jako sehraná dvojice (6.107-108)
- AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat (6.108-112)
- AP jako ten, kdo spolupracuje se ŠPP (6.113-116)
- AP jako zprostředkovatel informací (6.116-117)
- AP ví na koho se obracet v případě potřeby (7.122-124)

**Tabulka 14 Vynořující se témata ze seznamu témat u AP „D“**

<b>TÉMATA</b>	<b>SUBTÉMATA</b>
<b>Specifika AP</b> <i>„AP jako pomocník“</i>	AP jako pomocník pedagoga AP jako zástupce pedagoga AP jako ten, kdo dohlíží na třídu Individuální přístup AP jako pomocník pro žáka Psychická zátěž Fyzická zátěž
<b>Role AP vzhledem k žákovi s ADHD</b> <i>„AP jako ten, kdo žáka vede“</i>	Posun žáka k lepšímu AP jako ten, kdo žáku pomáhá AP jako ten, kdo vede k samostatnosti AP jako ten, kdo na žáka dohlíží Pozitivní vlastnosti AP jako přínos pro žáka

	Pozitivní posilování žáka
<b>Role AP vzhledem k rodičům žáka</b> <i>„Třídní učitel v hlavní roli“</i>	AP jako ten, kdo upřesňuje informace o chování žáka Třídní učitel v hlavní roli při komunikaci s rodiči žáka
<b>Role AP vzhledem k třídnímu učiteli</b> <i>„AP a třídní učitel jako sehraná dvojice“</i>	Kladný vztah AP a třídní učitel jako „sehraná dvojice“ AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat AP jako pomocník pedagoga
<b>Role AP vzhledem k ŠPP</b> <i>„AP jako ten, kdo umí spolupracovat“</i>	AP jako ten, kdo dokáže spolupracovat se ŠPP AP jako zprostředkovatel informací AP ví na koho se obracet v případě potřeby