

# Role asistenta pedagoga v procesu edukace žáka s ADHD

Bc. Kateřina Machová

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Kateřina Machová
Osobní číslo:	H21239
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Role asistenta pedagoga v procesu edukace žáka s ADHD

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti speciálních vzdělávacích potřeb, edukace žáků s ADHD a činnosti asistenta pedagoga.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- DRTÍLKOVÁ, Ivana, 2007. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-447-8.
- 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: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2697-7.
- MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ, 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-815-1.
- MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS, 2008. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Přeložila Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-430-4.
- ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

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

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**  
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

L.S.

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 UTB 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....19.4.2023

 Univerzita Tomáše Bati  
Fakulta humanitních studií

1) 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:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném 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 výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním 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 znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) 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, § 60 Školní dílo:

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

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít 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 výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Zvoleným tématem diplomové práce je role asistenta pedagoga v procesu edukace žáka s ADHD. Práce je stylizovaná do oblasti teoretické a praktické. Teoretická část se věnuje problematice ADHD, edukaci a reedukaci žáka s ADHD, metodám používané při reedukaci a nakonec, se tato pasáž bude věnovat samotné roli asistenta pedagoga. Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum, jehož podstatným prvkem je design výzkumného šetření IPA neboli interpretativní fenomenologická analýza. Ve finální části práce jsou shrnuty získané výsledky, v rámci hlavního a dílčího výzkumného zaměření.

Klíčová slova: asistent pedagoga, ADHD, edukace žáků s ADHD

## **ABSTRACT**

The chosen topic of the diploma thesis is the role of the teaching assistant in the proces of educating a pupil with ADHD. The work is stylized into theoretical and practical areas. The theoretical part is devoted to the issue of ADHD, education and reeducation of a pupil with ADHD, methods used in reeducation and finally this passage will be devoted to the role of teaching assistant itself. The practical part is focused on qualitative research, the essential element of which is the IPA research survey design or interpretive phenomenological analysis. The final part of the work summarizes the results obtained within the main and partial research focus.

Keywords: teaching assistant, ADHD, education of students with ADHD

Touto cestou chci vyjádřit své upřímné poděkování vedoucí diplomové práce PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za odborné vedení a velmi cenné rady, které mi pomohly lépe porozumět tématu, a které vedly k vypracování této diplomové práce. Chtěla bych tímto poděkovat i asistentům pedagoga za poskytnutí hodnotných informací. V neposlední řadě děkuji i své rodině za trpělivost a velkou podporu.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ADHD</b> .....	<b>12</b>
1.1 CHARAKTERISTIKA.....	16
1.1.1 Příčiny ADHD.....	21
1.1.2 Výskyt .....	23
1.1.3 Diagnostika .....	24
<b>2 EDUKACE ŽÁKŮ S ADHD</b> .....	<b>27</b>
2.1 REEDUKACE ŽÁKŮ S ADHD.....	32
2.1.1 Metody používané v rámci reedukace žáka s ADHD .....	35
2.1.2 Péče o děti s ADHD .....	39
2.1.3 Poradenství.....	42
2.2 ASISTENT PEDAGOGA .....	44
2.2.1 Charakteristika profese asistenta pedagoga .....	44
2.2.2 Spolupráce asistenta pedagoga s dalšími aktéry edukačního procesu .....	46
2.2.3 Asistent pedagoga při práci s žákem s ADHD.....	48
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>51</b>
<b>3 METODOLOGIE</b> .....	<b>52</b>
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	52
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	53
3.3 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ IPA .....	53
3.4 METODA A POSTUP SBĚRU DAT.....	53
3.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	54
<b>4 ANALÝZA</b> .....	<b>56</b>
4.1 POPIS FÁZÍ ANALÝZY .....	56
4.2 TÉMATA NADŘAZENÁ A PODTÉMATA .....	56
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE SPOLEČNÝCH TÉMAT</b> .....	<b>67</b>
5.1 PŘEHLED SPOLEČNÝCH TÉMAT .....	67
5.2 ANALÝZA A INTERPRETACE SPOLEČNÝCH TÉMAT .....	69
<b>6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>72</b>
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	74
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>76</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>82</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>83</b>



<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>85</b>

## ÚVOD

Předložená diplomová práce se věnuje problematice roli asistenta pedagoga v procesu edukace žáka s ADHD.

Klíčovou roli v životě dětí s ADHD jsou právě dospělí, kteří zásadním způsobem zasahují do jejich životů. Tím mohou značně ovlivnit právě to, čeho děti v budoucí etapě svého života mohou dosáhnout. Ve velké míře mohou také značně ovlivnit způsob, jak budou sami sebe vnímat (Riefová, 2007).

A právě asistent pedagoga může být pro tyto děti klíčovou podporou, neboť může pomoci nejen samotnému dítěti, ale právě i pedagogovi přizpůsobit výuku a prostředí tak, aby bylo vhodné pro všechny studenty včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami. A díky tomu, tak lze docílit toho, že se dítě bude v takovém prostředí cítit spokojeně a bezpečně.

V současné době je profese asistenta pedagoga stále vnímána různými pohledy pozitivními i negativními. Právě kvůli této skutečnosti se v diplomové práci zabýváme důležitostí a významem pozice asistenta pedagoga v kontextu procesu edukace žáka s ADHD, tedy s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním důvodem a motivací pro výběr tématu a vypracování této práce je dlouhodobý zájem o tuto oblast.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je představit čtenáři danou problematiku pomocí teoretických východisek, které definujeme v jednotlivých kapitolách textu. První kapitola zahrnuje oblast ADHD a jeho charakteristiku – příčiny, výskyt, diagnostiku. Druhá kapitola poukazuje na edukaci žáků s ADHD, reedukaci, metody, péče o děti s ADHD, a na úplném závěru zmíníme roli asistenta pedagoga, charakteristiku této profese, jak spolupracuje s dalšími aktéry edukačního procesu a samozřejmě jaká je jeho role při práci s žákem s ADHD.

Praktická část je uskutečněna prostřednictvím kvalitativního výzkumu, pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Cílem této části práce je vnést čtenáře do pozice asistenta pedagoga, který působí v procesu edukace žáka s ADHD. K tomu nám pomáhají polostrukturované rozhovory, pomocí nichž zjišťujeme, jak asistenti pedagoga nahlíží na svou roli, a to ve vztahu k edukaci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami následně ke vztahu k učiteli, žákovi a ve vztahu k rodičům žáka s ADHD. Praktická část se uzavírá shrnutím výsledků výzkumu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ADHD

ADHD je tvořeno zkratkou z anglických slov Attention Deficit Hyperactivity Disorder, což je syndrom vyznačující se poruchou pozornosti a spojený s hyperaktivitou. Toto onemocnění způsobuje takto postiženému jedinci značné problémy v oblasti soustředění a realizace různých aktivit. Toto je způsobeno zvýšenou impulzivitou v reakcích.

Pedagogická literatura pak ADHD definuje jako vývojovou poruchu, jež je charakteristická věku dítěte svým značně nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou. Tyto projevy jsou chronické a není je možné nijak ovlivnit nebo léčit (Janderková, Kendíková, Strnadová, Sweirkoszová, Ženatová, 2016, s. 49-51).

Riefová (2007) hovoří o tom, že poruchy pozornosti (ADD) a poruchy pozornosti provázené hyperaktivitou (ADHD) nejsou nemocí, jež je vyléčitelná (Riefová, 2007, s. 15).

Základem je nezralost osobnosti dítěte, jež je patrná v neschopnosti dítěte zpomalit své momentální impulsy a regulovat své aktuální chování s ohledem na vzdálenější cíl (Vágnerová, 2008).

Vojtová (2008) hovoří o ADHD jako o specifické poruše chování, jež vede k problémům dítěte v jeho vzdělávání a je určitou bariérou v životě dítěte, a to nejen v oblasti vzdělávání. Train hovoří o ADHD jako o psychiatrické diagnóze, která se vyskytuje u dětí a dospělých, kteří mají vážné sociální a kognitivní problémy (Train, 2001). U jedinců s ADHD je patrná nesoustředěnost a impulzivita (Train, 2001, s. 60).

K nejčastějším a nejnápadnějším projevům syndromu ADHD patří zejména:

- nadměrné jedincovo nutkání k pohybu a k neúčelné a ničím netlumené aktivitě. Jedinec není schopen ovládat takto vynakládanou aktivitu,
- slabá pozornost a velmi rychlá unavitelnost, nevyrovnanost v emocionální oblasti, nízká míra frustrační tolerance, vysoká dráždivost (Vágnerová, 2008).

*ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoli se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění.*

*Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností.*“ (Barkley 1990 in Zelinková, 2003, s. 196).

Roku 1902 byl zaveden britským lékařem F. Stillem pojem „deficit morální sebekontroly“. Současně došlo k popisu symptomů ADHD. Munden a Arcelus (2008) popisuje také symptomy ADHD jako nedostatečnou schopnost jedince udržet pozornost. Jedná se o neurologickou abnormalitu, kterou často doprovází choreatické pohyby, lehké vrozené anomálie, neklid, těkavost, agrese, porušování pravidel a ničení věcí (Munden, Arcelus, 2008. st. 11).

Mezi hlavní symptomy ADHD patří:

1. Poruchy pozornosti
2. Impulzivita
3. Hyperaktivita

(Train, 2001, Zelinková, 2003, Munden Arcelus, 2008).

Symptomy ADHD dělí Davidson a Neale (2001) do níže uvedených kategorií:

1. Prostá porucha pozornosti (ADD)
2. Hyperaktivita a impulzivita
3. Spojení obou typů přináší poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou a impulzivitou (Davidson, Neale, 2001).

Tyto kategorie pak dále rozšiřuje Barkley (1990) o ADHD s agresivitou či ADHD bez agresivity a o opoziční chování (ODD) (Barkley, in Zelinková, 2003).

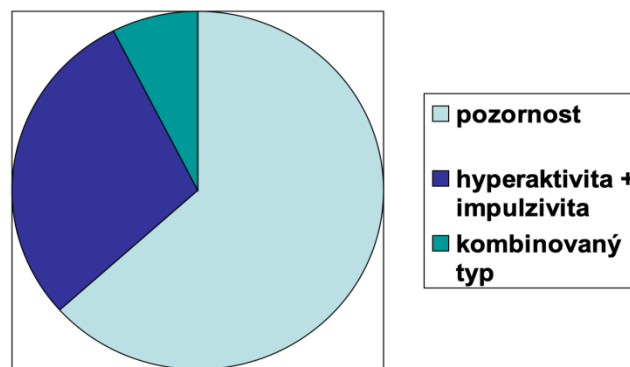
Dále se ještě uvádí nespecifikovaný typ ADHD, pro který jsou charakteristické příznaky ADHD, ale chybí kritéria, která jsou charakteristická pro výše uvedené kategorie ADHD.

Diagnostická kritéria pro ADHD dle diagnostického manuálu DSM-IV se dělí do těchto subtypů:

- Porucha pozornosti s hyperaktivitou s převažujícím deficitem pozornosti
- Porucha pozornosti s hyperaktivitou s převažující hyperaktivitou a impulzivitou
- Porucha pozornosti s hyperaktivitou, kombinovaný typ (Pilařová, Kavale-Pazlarová, in Kucharská 2014).

Dle klinických odhadů výskytu četnosti jednotlivých podtypů ADHD je jako nejběžnější a nejčastější typ uváděn smíšený (kombinovaný) typ. Poté se nejčteněji vyskytuje typ s dominantní poruchou pozornosti a poté typ s výraznou hyperaktivitou a impulzivitou (Drtílková, Šerý 2007).

Obrázek 1 Zastoupení jednotlivých ADHD



Zastoupení jednotlivých subtypů ADHD u dětí podle DSM-IV  
(Drtílková, Šerý, 2007, s. 25)

V současnosti dochází k použití dvou základních klasifikačních systémů ADHD.

Jedná se o :

1. Klasifikační systém Světové zdravotnické organizace s označením MKN-10
2. Klasifikační systém Americké psychiatrické asociace s označením DSM-IV

Riefová (2007) definuje ADHD podle doporučeného popisného diagnostického pojmu, který je uveden v Diagnostickém a statistickém manuálu Americké psychiatrické asociace.

Americké diagnostické manuály psychiatrických poruch: DSM – III, DSM – III – R

a DSM – IV zvolily termín attention deficit hyperaktivity disorder, ADHD – porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou (Drtílková, Šerý 2007).

V české praxi dochází k užívání pojmu ADHD dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10), která pro tyto potřeby používá termín „hyperkinetické poruchy“.

Hyperkinetické poruchy jsou dále dle MKN - 10 rozděleny do dalších podtypů, ke kterým patří:

F 90. 0 porucha aktivity a pozornosti

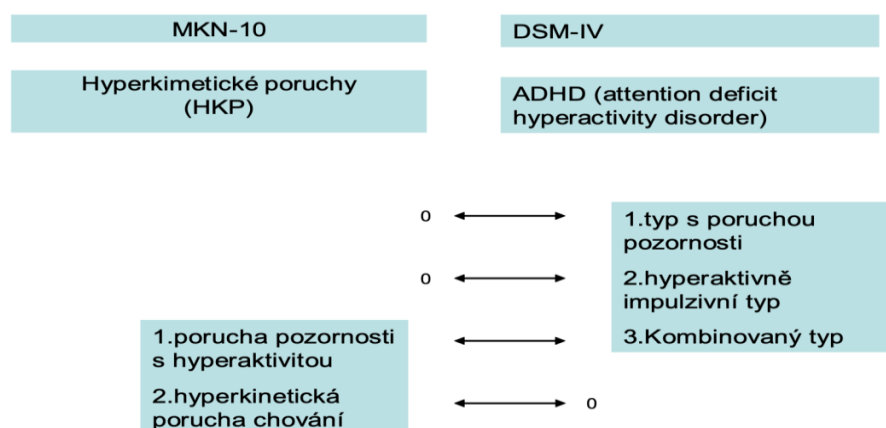
F 90. 1 hyperkinetická porucha chování

(MKN – 10, 2000) (Drtílková, Šerý 2007).

Pojetí hyperkinetických poruch dle DSM-IV a MKN-10 není zcela shodné. Jak uvádí Drtílková, Šerý (2007), tak rozdíl je patrný především v různém členění jednotlivých subtypů těchto poruch.

- MKN-10 dělí hyperkinetické poruchy na tyto dva subtypy:
  1. F 90.0 subtyp s poruchou pozornosti a hyperaktivitou
  2. F 90.1 subtyp hyperkinetické poruchy chování
  
- DSM-IV charakterizuje ADHD mnohem širším způsobem, kdy dělí jednotlivé poruchy do níže uvedených typů:
  1. ADHD, s převládající poruchou pozornosti (inattentive type)
  2. ADHD, s převládající hyperaktivitou a impulzivitou (hyperactivity/impulsivity type)
  3. ADHD, smíšený typ (combined type)

Obrázek 2 Rozdíly v klasifikaci



Rozdíly v klasifikaci hyperkinetických poruch a ADHD (Drtílková, Šerý, 2007, s. 22)

Dle výzkumu provedeného v USA je patrné, že jedinci s ADHD mají problémy ve více oblastech. Jedná se o školní práci, o školní výkon, o problémy se čtením a psaním a další – viz níže:

- 90 % dětí s ADHD nepodává ve škole požadované výkony,
- 90 % dětí s ADHD není schopno podat ve škole výkon dle svých možností,
- 20 % dětí s ADHD vykazuje problém při čtení,
- 60 % dětí s ADHD má problém v oblasti psaní,
- 30 % dětí s ADHD není schopno dokončit školní docházku,
- 5 % osob s ADHD v USA dokončí čtyřleté akademické studium na univerzitě, přičemž jedinci z ostatní populace dokončí čtyřleté akademické studium na univerzitě v 25 % (Munden, Arcelus, 2008).

## 1.1 Charakteristika

ADHD patří mezi poruchy pozornosti. Obecně řadíme mezi poruchy pozornosti ADD<sup>1</sup> (porucha pozornosti bez hyperaktivity) a ADHD<sup>2</sup> (porucha pozornosti s hyperaktivitou). Tento typ poruch byl poprvé popsán ve 40. letech 20. století. V 60. letech 20. století převládal názor, že se jedná o specifické vývojové poruchy školních dovedností. V 70. letech 20. století se o poruchách pozornosti hovořilo v souvislosti s „lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD). Hort, Hrdlička (2000) uvádí, že v rámci diagnostiky poruch pozornosti je nezbytné zaměřit se na nejrušivější symptomy. Těmi je v případě ADHD neklid. Z tohoto důvodu by podle autorů měla být tato porucha vnímána jako „hyperkinetický syndrom“.

V případě podezření na výskyt ADHD je nutné si uvědomit, že každé dítě se projevuje určitou mírou aktivity. Ve chvíli, kdy mu jeho aktivita způsobuje problémy, je nezbytné situaci konzultovat s odborníky. Jedná se o situaci, kdy má dítě potíže s okolím, nedokáže se totiž soustředit a v poklidu sedět ani když k tomu dostane pokyn a běhá po celé místnosti. Pokud rodiče s dítětem navštíví odborníka, je možné, že dojde k závěru, že příznaky nepozornosti a nadměrné aktivity jsou velmi závažné a že dítě pravděpodobně trpí vývojovou poruchou s označením porucha pozornosti s hyperaktivitou neboli ADHD (Laver-Bradbury, Thompson a Weeks, 2016).

---

<sup>1</sup> z angl. Attention Deficit Disorder

<sup>2</sup> z angl. Attention Deficit Hyperaktivity Disorder



ADHD je anglickou zkratkou názvu „attention deficit hyperactivity disorder“ neboli poruchou s deficitem pozornosti a hyperaktivitou. ADHD patří mezi neurovývojové poruchy. Závažnost ADHD v dětském věku si uvědomíme v situaci, kdy známe možnost dopadu prakticky na celý život jedince, ale také možnost ovlivnění a dopadů na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a žije. Jedná se o negativní důsledky především v prostředí rodiny, školy nebo zájmových aktivit (Ptáček, Ptáčková a Braten, 2020).

Syndrom ADHD je z hlediska projevů velmi heterogenní poruchou. Projevy onemocnění jsou nejen rozmanité, ale mohou se i různě kombinovat. Příznaky sledované poruchy a jejich intenzita se v průběhu života mění. ADHD se projevuje tzv. základní symptomatickou triádou – deficitem pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou (Stárková, 2016). Typické trias symptomů ADHD dětského věku se v průběhu vývoje částečně mění. V dospělosti převažují především pocity vnitřního neklidu, dezorganizovanost, nezdrženlivost a řada behaviorálních potíží včetně postižení oblasti exekutivních funkcí. Je tedy zjevné, že v určitém období dominují některé symptomy nad ostatními. Mohou však postupně oslabovat a do popředí se pak dostávají jiné příznaky (Štěpánkové, 2022).

Dle Goetzeho a Uhlíkové (2013, s. 41) patří ADHD mezi onemocnění vyvíjející se zároveň s věkem dítěte. Dříve se tvrdilo, že s vývojem mizí, ale to je již dnes překonáno, a dokonce je prokázáno, že přetrvává až u 80 % adolescentů a až u 60 % dospělých. V každém období věku má své specifické projevy. Níže jsou uvedeny projevy spojené s jednotlivými fázemi života jedince:

- U *novorozenců* se projevuje v nepravidelnosti režimu dne, kdy dítě někdy prospí celý den, jindy ho bezdůvodně propláče.
- U *batolat* je zřejmý vnitřní neklid, živost, usínání uprostřed hry nebo naopak špatné spaní v noci. Také se může objevit odchylka v psychomotorickém vývoji, např. dítě se naučí mluvit rychleji než jeho vrstevníci, ale pohybově je neobratné.
- V *předškolním věku* dítěte se rozlišují děti, kterým je stanovena diagnóza ADHD a děti, u kterých zvýšená aktivita a projevy nepozornosti postupně mizí v důsledku správného vedení. Dle rodičů jsou děti s ADHD v tomto období mimořádně živé, neustále vyžadují pozornost, jsou náladové, neposlušné, cítí se neohroženě, takže často lezou a šplhají kamkoliv, bez zábran se vrhají do neznámých míst. Proto také mívají častěji úrazy, modřiny a odřeniny. Ve skupině dětí jsou nebezpečné pro sebe i okolí, těžko zvladatelné.

- Ve škole s přibývajícím nároky tyto obtíže gradují. Je tam spousta pravidel a omezení, která jsou po nich vyžadována. Patří k nim sezení v klidu, dávání pozor na výklad, poslouchání, spolupráce s ostatními, plnění zadaných úkolů, hra a respekt k ostatním žákům. Tím vším je toto školní období jedním z nejtěžších pro jedince s touto poruchou, ale i pro jejich rodiče. Děti s ADHD bývají méně citově vyžralé, to je patrné i na jejich chování. Často dochází k nedorozumění se spolužáky a odmítnutí kolektivem, někdy se proto stávají obětí šikany.

Jak již bylo výše uvedeno, u dětí s poruchou ADHD platí, že každé z nich je jedinečné a porucha se proto může projevovat rozdílně. Existují však tři hlavní příznaky, které jsou pro tuto poruchu typické a vyskytují se ve většině případů. Těmito třemi hlavními příznaky jsou nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. Níže budou tyto tři hlavní projevy ADHD popsány blíže.

### **Nepozornost**

Porucha pozornosti je nejméně nápadným příznakem, který může unikat zrakům rodičů nebo pedagogů. Nepozornost se projevuje v různých oblastech života dítěte a má negativní dopad především ve škole, při učení a studiu. Ve škole děti dělají chyby z nedbalosti (např. vynechávají písmenka, diakritická znaménka), neplní si řádně své úkoly, jsou roztržité, zapomětlivé, dochází k mimointelektovému selhávání. Žáci s ADHD nedodržují pokyny, nedokáží dokončit úlohy, mají obtíže s organizováním činností, ztrácejí věci, zapomínají pomůcky na výuku nebo domácí úkoly (Cahová, Pejčochová a Ošlejšková, 2010).

Děti nemívají potíže s chováním, působí na učitele spíše jako pomalí, zakřiknutí nebo zasnění. Při hře dětí s poruchou pozornosti lze vyzorovat přebíhání od jedné hračky ke druhé, děti vydrží u jedné hračky jenom krátce. Hůře se přizpůsobují pravidlům hry. Pozornost může být ulpívavá, což se projevuje obtížemi převést pozornost na jiný podnět. Dítě se dlouho nemůže odpoutat od pro ně zajímavého, poutavého podnětu a soustředit se na něco jiného. Také může ulpívat na jistém způsobu řešení, nepostřehne náhlou změnu algoritmu řešení. U dětí s ADHD se projevuje také těkavost, netrpělivost. Nebývají schopny počkat, až na ně dojde řada, chtějí být všude první (Jucovičová, 2014).

Problémy mají také s nasloucháním, protože se nedokážou dlouho soustředit. Začnou množství různých projektů, ale nedotahují je do konce. Je pro ně náročné si úkoly plánovat

a následně také realizovat. O tomto problému však vědí a snaží se mu vyhýbat. Často se tak stahují do pozadí z důvodu obavy z neúspěchu. Často také ztrácejí své věci a jsou zapomnětliví. Lákají je nové podněty, takže se dají snadno odlákat od původního úkolu, který tedy opět nedotáhnou do konce (Munden, Arcelus, 2008).

S poruchami pozornosti souvisí i denní snění. Podle Plhákové (2004) představuje denní snění přesun pozornosti od běžných tělesných a mentálních aktivit, které jsou odezvou na podněty z vnější reality, k vnitřnímu psychickému světu. V přiměřené míře je velmi užitečné, zlepšuje například sebereflexi nebo kreativitu. U dětí s ADHD při výskytu v době školní výuky narušuje proces učení. Poruchy pozornosti se zrcadí i do komunikačního procesu. Děti s ADHD nedodržují linii rozhovoru, přeskakují z tématu na téma, což se podílí na neuspokojivých sociálních vazbách a problém přetrvává do dospělosti.

### **Hyperaktivita**

Hyperaktivita je nejspíše nejviditelnějším projevem ADHD. Jedná se o velice rušivé chování, které se projevuje zejména tím, že je dítě neustále v pohybu. Pro okolí je většinou toto jednání velice nepříjemné. Tato skutečnost většinou narušuje sociální život rodiny dítěte, protože s dítětem je poměrně náročné chodit na návštěvy nebo navštěvovat různé akce. Důvodem je určitá obava rodiny, že přítomnost hyperaktivního dítěte je pro okolí nepříjemná. Hyperaktivita se projevuje zejména tím, že je dítě neustále v pohybu. Dítě není schopné v klidu sedět nebo stát. V takovéto chvíli se často kroutí. Neklid se projevuje zejména v průběhu činností, kdy by mělo delší dobu sedět. Většinou při takovýchto aktivitách vyskakuje a od činnosti odchází. Děti s ADHD si v podstatě nejsou schopny hrát v klidu a v tichosti. Často se u dětí s ADHD můžeme setkat také s tím, že běhají po místnosti nebo vylézají do výšek. Neberou při tom v potaz nebezpečí, které jim může v souvislosti s tím hrozit. V řadě případů jsou tyto děti také velice upovídané (Michalová, Pešatová, 2011).

Prekopová a Schweitzerová (2013) definují typické projevy hyperaktivity, ke kterým patří:

1. Ničím netlumené nutkání k pohybu nebo k činnosti – u dítěte je patrný neustálý pohyb, není schopno být ani chvíli v klidu, vyskytují se u něj nekontrolované, bezcílné a neplánované pohyby.
2. Přílišné a zbytečné vynakládání síly – například dítě namísto mluvení křičí.
3. Tendence ke stereotypům.
4. Viditelně snížená schopnost soustředění. Dítě má problém s vytrvalostí.
5. Dítě se snadno rozptýlí vlivem na něj působících vnějších podnětů. Je u něj patrná hektická touha po jakémkoli prožitku.
6. Chybějící pud sebezáchovy, kdy není u dítěte vidět strach z nebezpečí.
7. Emocionální labilita a nízká frustrační tolerance.
8. Neschopnost dodržet základní pravidla soužití – dítě není schopno chvíli počkat, přizpůsobit se ostatním a jiné.
9. Patrná těkavost v oblasti myšlení a cítění.
10. Snížená sebeúcta, kdy dochází u jedince k oslabení jeho vlastního „já“.
11. Slabá vůle (Prekopová, Schweitzerová, 2013).

### **Impulzivita**

Dalším výrazným znakem ADHD je impulzivita. Také tento znak může negativně ovlivnit sociální zařazení dítěte a vést k sociálnímu vyloučení. Velmi často totiž děti s ADHD mluví dříve, než myslí, což se může ostatních dotknout. Impulzivita se také negativně ovlivňuje chování dítěte v rámci edukačního procesu. Dítěte není schopné své reakce ovládnout a ve vyučování proto vyrušuje. Žák s ADHD se například ve vyučování nehlásí a rovnou vykřikuje odpovědi na otázky. Většinou také není schopen respektovat pořadí, ve kterém by měli žáci odpovídat. Během hodiny skáčou ostatním do řeči a nejsou schopni počkat až budou mít slovo. To vše je samozřejmě učiteli vnímáno velice negativně (Drtilková, 2013). Všechny výše uvedené projevy ADHD mají negativní dopad na sociální život jedince s touto poruchou. Postrádají sociální kontakty a selhávají při vzdělávání ve škole. Potřebují pomoc, protože tato diagnóza extrémně zatěžuje rodinný život a někdy vede dokonce k zániku rodiny. Je tedy důležité navštívit odborníky, kteří se zvládnutím této diagnózy postiženým rodinám pomohou (Reimann-Höhn, 2018).

U osob s ADHD je patrné symptomatické jednání a zbrklé úsudky, činění řady věcí najednou, neuspořádání postupu v činnostech těchto osob či problematické sebeovládání (Paclt, 2007).

Train (2001) hovoří o tom, že dítě může jednat impulzivně, bez nějakého většího přemýšlení o tom, jaké důsledky může jeho jednání přinést a jak moc je toto případně nebezpečné (Train, 2001).

U osob s ADHD je patrné symptomatické jednání a zbrklé úsudky, činění řady věcí najednou, neuspořádání postupu v činnostech těchto osob či problematické sebeovládání (Paclt, 2007).

Train (2001) hovoří o tom, že dítě může jednat impulzivně, bez nějakého většího přemýšlení o tom, jaké důsledky může jeho jednání přinést a jak moc je toto případně nebezpečné (Train, 2001).

Mezi příznaky impulzivity patří skákání do řeči, netrpělivost a neschopnost na chvilku počkat, rušení dětí nebo dospělých při činnosti, kterou vykonávají apod. (Koukolík, Drtilová, 2001).

### 1.1.1 Příčiny ADHD

Jednoznačné příčiny ADHD nejsou i přes veškerý pokrok v oblasti vědy v současné době známy. Podle Riefové (2007) je ADHD geneticky podmíněná porucha a na její vnik má vliv celá řada biologických faktorů. Jucovičová a Žáčková (2010) vyzdvihují zejména vliv difúzního poškození mozku v době zrání centrální nervové soustavy. Podle autorky je centrální nervová soustava novorozence nezralá a vývoj probíhá do věku asi šesti let. Přibližně čtvrtým rokem věku dítěte končí zrání centrální nervové soustavy v oblasti hrubé motorice (lezení po čtyřech, chůze apod.). Důvodem poškození centrální nervové soustavy a vzniku ADHD může být také poškození krvácení do mozku nebo hypoxie. Hypoxie je obecně nedostatek kyslíku pro tělesný metabolismus a je způsobena špatnou funkcí některého článku dopravy kyslíku k buňkám organismu.

V případě etiologie ADHD, můžeme hovořit o tzv. multifaktoriální etiologii. Na vzniku této poruchy se podílí jak genetické faktory (genotyp), tak vnější činitelé prostředí a jejich individuální variabilita (fenotyp). Genetické vlohy dle Vágnerové (2008) určují míru rizika vzniku psychické odchylky. Jejich konkrétní projev je ve větší či menší míře závislý na působení vnějšího prostředí. ADHD však může být způsobeno také dalšími biologickými

příčinami. Dědičně nepodmíněné faktory mají podle některých odborníků vliv na vznik ADHD z 50 %. Mezi vnější faktory ovlivňující vznik ADHD patří například nevhodné chování matky v průběhu těhotenství, jako je například konzumace alkoholu nebo kouření. Hort, Hrdlička (2000) přisuzují významnou roli také dalším vnějším faktorům, které souvisí s kvalitou okolního prostředí. Mezi tyto faktory patří hlavně radioaktivita a působení těžkých kovů. Tyto faktory mohou způsobovat změnu aktivity neurotransmiterů<sup>3</sup> a snižovat průtok krve v prefrontálním a motorickém kortexu.<sup>4</sup>

Odborníci z této oblasti se nedovedou shodnout na to, která z neurobiologických či biochemických skutečností je schopna vyvolat vznik hyperaktivní poruchy. Genová dispozice byla patrná u poloviny diagnostikovaných případů. Zmiňovány jsou často i jiné vlivy, které vedou ke vzniku ADHD, a to například opožděné neurologické zrání, prenatální a postnatální poškození dítěte, vliv radioaktivity, možná otrava olovem, vliv některých léků a vliv prostředí (Pokorná, 2001). Důležitým aspektem v hledání příčin ADHD je také osobnost dítěte, tedy jeho temperament, zranitelnost, adaptační chorost, míra tolerance zátěže, získávána podpora ze strany rodiny, nebo okolí apod. (Pokorná, 2001, s. 131).

V každém případě je tato nemoc způsobena spíše kombinací více faktorů, o čem hovoří také Drtílkové a Šerý (2007).

Biederman (in Zelinková, 2003) uvádí vliv genů, kdy je až 50 % pravděpodobnost toho, že rodiče s ADHD budou mít opět děti s ADHD. V tomto se vychází rovněž ze skutečnosti, že děti mají při svém narození různou vulnerabilitu ke vzniku ADHD. Toto je určeno geneticky. Toto vede k tomu, zda se u daného jedince v budoucnu porucha vytvoří nebo ne. Pokud jde o faktory, které nemají souvislost s geny, ale mohou způsobit nebo ovlivnit vznik ADHD, tak zde patří například kouření matky v těhotenství, užívání alkoholu v těhotenství, nízká porodní váha dítěte, komplikace při porodu a řada dalších faktorů. (Drtílková, Šerý, 2007)

Příčinami ADHD se autoři zabývají taktéž na webových stránkách Educo, kde uvádějí, že v případě, že má ADHD příbuzný, existuje 5 % pravděpodobnost vzniku této poruchy u dítěte. V případě, že trpí poruchou sourozenec zvyšuje se pravděpodobnost na

---

<sup>3</sup> Neurotransmitery jsou látky, které přenášejí určité informace přes synapse (tj. mezery mezi dvěma neurony) z jedné nervové buňky na další. Je několik druhů neurotransmiterů, každý z nich je poněkud odlišně uspořádán, a proto působí jen na určitý typ receptoru (Vágnerová, 2008).

<sup>4</sup> Prefrontální kortex, představuje část čelního laloku, který je zase částí naší mozkové kůry. Střední část prefrontálního kortexu se skrývá za našim inteligentním čelem zhruba tak za nadočnicovými oblouky. Je to část mozku, která je nejvíce rozvinuta u lidí, je to část mozku, která se u nás každého rozvíjí až jako poslední. Z neurologického pohledu má tahle část našeho mozku výraznou neurálně integrativní funkci (Vedeme.cz 2014).

30 % a v případě existence ADHD u jednoho z rodičů se jedná o 50 % pravděpodobnost. K otázce vnějších vlivů se na výše uvedených webových stránkách dozvíme, že v případě komplikací během těhotenství, při porodu a po porodu existuje 40 % pravděpodobnost vzniku ADHD. Pozdější vlivy, jako např. vysoké horečky v prvních letech života, encefalitida, meningitida, úrazy hlavy apod., zvyšují riziko vzniku poruchy na zhruba 10 %.

### 1.1.2 Výskyt

Prevalenci ADHD nelze přesně stanovit. ADHD patří mezi nejčastější neurovývojové poruchy v dětství. Souhrnná celosvětová prevalence ADHD u dětí a dospívajících do 18 let byla dle posledních zjištění stanovena na 7,2 %. Z dostupných studií najdeme v literatuře rozpětí prevalence mezi 3 % až 10 % (Kuželová, 2014). Biederman a Faraone (2005) udávají hodnotu prevalence 8 až 12 % dětí na celém světě. O něco nižší hodnoty přinesla metaregresní analýza Polanczyka (2007). Cílem studie bylo zjistit možné příčiny rozdílných celosvětových odhadů podílu počtu jedinců s touto poruchou a vypočítat její celosvětovou prevalenci. Celosvětová prevalence ADHD u dětí a dospívajících byla 5,29 %. Zjištění naznačila, že geografická poloha hraje omezenou roli v příčinách velké variability odhadů prevalence ADHD po celém světě.

Malá (2005) vnímá ADHD jako neurologickou vývojovou poruchou projevující se již v raném věku. Podle autorky se s prvními příznaky většinou setkáváme ve školním věku. V některých případech dochází k potlačení této poruchy. V adolescentním věku pak ADHD přetrvává v 75 % případů a v dospělosti v 50 % případů. ADHD se podle Reifové (2007) objevuje spíše u chlapců než u dívek. Autorka poměr vzniku ADHD u chlapců a u dívek stanovila na 3:1. Autorka také upozorňuje na skutečnost, že chlapci většinou trpí ADHD a u dívek se častěji setkáváme s ADD.

Dle výše uvedených informací tedy můžeme konstatovat, že se porucha ADHD vyskytuje a projevuje již od dětství, kdy je možné pozorovat první specifické znaky. Velmi často přetrvává až do dospělosti. Znaky typické pro ADHD však postupem času mizí, a to především z důvodu dospívání a uvědomování si svého, mnohdy nevhodného nebo vrstevníky netolerovaného, chování.

Nejčastěji se hyperkinetická porucha vyskytuje u dětí, jejichž rodiče, sourozenci nebo příbuzní touto poruchou taktéž trpí nebo trpěli. Dále také tam, kde došlo k určitým komplikacím při porodu nebo bezprostředně po něm (Michalová, Pešatová, 2011).

Porucha ADHD se dle Mundena a Arceluse (2008) zřídka kdy vyskytuje osamoceně. Autoři uvádí, že ve 40 % případů se ve spojitosti s ADHD setkáváme také s dalšími psychickými

poruchami. Nejčastěji se při tom jedná o různé druhy specifických poruch učení. V některých případech dítě s ADHD trpí dokonce dvěma specifickými poruchami učení. Autoři odhadují, že se jedná o 32 % případů. Podle Paclta (2007) je: „*mnohem menší zastoupení a to 11 %, mají děti s ADHD, které trpí dalšími třemi a více poruchami*“.

### 1.1.3 Diagnostika

*„Diagnostika obecně je poznávacím procesem, jehož cílem je co nejdokonalejší poznání daného předmětu či objektu našeho zájmu, a to všech jeho důležitých znaků a charakteristik a jejich vzájemných vztahů a souvislostí. Výsledkem tohoto poznání je diagnóza.“*  
(Přinosilová, 2007, s. 10)

Rodiče dítěte s patrným problémovým chováním se nejprve snaží o nápravu takového chování, a to například úpravou podmínek života dítěte. V případě, že toto nepomůže, je potřeba pomoc ze strany odborníka (Train, 2001). Train na tomto místě uvádí, že by rodiče neměli čekat, až jim dojdou síly a riskovat tak nejen své zdraví, ale rovněž osud a směřování dítěte (Train, 2001).

Riefová (2007) uvádí, že nejrychlejší pomoc těmto dětem přichází po včasném diagnostikování této poruchy. Díky různým zásahům dochází k předcházení toho, že se dítě dostane do začarovaného kruhu, který s sebou přináší pocit selhání, frustraci a nízké sebevědomí dítěte (Riefová, 1999).

Stanovení přesné diagnózy je však velmi obtížné. Z tohoto důvodu by ji měli provádět skuteční odborníci (Train, 2001).

Nejčastěji zmiňovaným důvodem pro podání žádosti o psychologické vyšetření je školní neúspěšnost dítěte, kdy dítě není schopné plnit to, co od něj učitel požaduje a není tak schopno dosáhnout výsledků, které budou pro obě strany přijatelné (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Níže jsou uvedena diagnostická kritéria, jež vznikla pro potřeby škol provedením úpravy kritérií Americké psychiatrické asociace:

- A. Nejméně šest z těchto symptomů musí u dítěte přetrvávat po dobu více jak šesti měsíců, kdy intenzita projevu musí být přiměřená danému vývojovému stupni dítěte.



Dítě:

- často věnuje přílišnou pozornost detailům nebo jsou u něj patrné chyby z nedbalosti, které dělá ve školních úkolech nebo při jiných aktivitách,
- má často problémy v oblasti koncentraci pozornosti,
- často působí dojem, že nevnímá a neposlouchá, co se mu říká,
- často nepracuje podle zadání, není schopno dokončit práci, má značný nepořádek ve svých věcech i kolem sebe, kdy nejsou takové projevy nějakou formou vzdoru či opozičního chování,
- má časté problémy v organizování svých úkolů a aktivit,
- často odkládá plnění školních i domácích úkolů, které vyžadují intenzivní mentální úsilí,
- často ztrácí různé věci,
- se nechává často rozptýlit působením vnějších podnětů,
- je často zapomětlivé v běžných každodenních činnostech.

B. Nejméně čtyři z níže uvedených symptomů hyperaktivity přetrvávají u dítěte minimálně po dobu šesti měsíců, a to v takovém stupni, který se neslučuje s úrovní stupně vývoje dítěte, ve kterém se aktuálně nachází. Dítě:

- se neustále vrtí, často hýbá rukama a nohama,
- často vstává ze svého místa ve třídě i v situaci, v níž by mělo zůstat sedět,
- často běhá v situacích, kdy se to nehodí,
- často není schopné klidné hry nebo klidové činnosti,
- často rychle odpoví, přičemž si nevyslechne ani celou otázku,
- často jsou u něj problémy s tím, aby zůstalo stát v řadě.

K těmto projevům ADHD je třeba říci, že je nutné, aby se projevovaly nejen ve školním prostředí nebo doma, ale musí se projevovat všude, tedy i ve školním prostředí, i doma i všude jinde (Zelinková, 2003).

Poradenské psychologické vyšetření si klade za cíl porozumět danému klientovi v životní situaci, ve které se aktuálně nachází a kterou řeší (Vágnerová, Klégrová, 2008). Úkolem tohoto vyšetření je získání veškerých možných informací, které lze získat a na základě těchto

informací následně vyvodit závěry, které budou tvořit podklad pro další řešení a doporučení, jež by přispěla k vyřešení klientových problémů (Vágnerová, Klégrová, 2008). Tyto informace podávají psychologovi jak rodiče, tak učitelé pracující s dítětem. Také dítě je schopné o sobě poskytnout řadu důležitých informací, které pomohou ve vytovření profilu jeho osobnosti. V průběhu diagnostického procesu je rovněž velmi důležitá spolupráce rodičů i pedagogů.

Důležitou částí jednotlivých diagnostických vyšetření jsou také vyšetření logopedická, psychologická či lékařská. O problematiku poznání příčin ADHD se zajímají také odborníci z řady jiných oblastí, např. pedagogové, Sociální pracovníci pracující s dítětem a jeho rodinou, terapeuté, apod. (Zelinková, 2003). Závěry a poznatky těchto odborníků mohou významným způsobem pomoci v práci s dětmi s ADHD. V tomto ohledu je velmi důležitá vzájemná kooperace všech těchto odborníků (Riefová, 2007).

## 2 EDUKACE ŽÁKŮ S ADHD

Pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami byl do českého vzdělávacího systému implementován v souvislosti s ratifikací Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2009. Na základě tohoto právního aktu se Česká republika přihlásila ke koncepci inkluzivního vzdělávání. Pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami je definován v § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) následujícím způsobem: „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří následující skupiny žáků (Slowík, 2016):

- Zdravotně postižení žáci: jedná se o žáky, kteří trpí zdravotními problémy. Jedná se například o žáky se sluchovým nebo zrakovým postižením, žáky s mentálním postižením, žáky tělesně postižené a žáky dlouhodobě nemocné.
- Žáci se specifickými poruchami učení: poruchy učení způsobují výukové obtíže. Důvodem je nedostatečné rozvinutí vybraných schopností žáků. Mezi specifické poruchy učení patří například dyslexie, dysortografie, dysgrafie nebo dyskalkulie.
- Žáci s vadou řeči: jedná se o žáky, kteří se potýkají s problémy v oblasti zpracování informací. Problémy se mohou projevat v přijímání informací nebo produkci řeči. Jedná se například o afazii,<sup>5</sup> dysartrii,<sup>6</sup> dyslalii<sup>7</sup> nebo mutismus.<sup>8</sup> Do této skupin však nepatří žáci s poruchami mluveného slova, jako je například koktání nebo ráčkování.
- Žáci s poruchou pozornosti: jedná se o žáky, kteří trpí poruchou pozornosti (ADD) a poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Jedná se o vývojové poruchy, které se projevují problémem s udržení pozornosti. V případě ADHD se u žáků objevuje také impulsivita.
- Žáci s poruchou chování: poruchy chování představují negativní odchylky v chování. Žák s poruchou chování má problémy s respektováním norem chování a kontrolou svého chování.
- Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek: jedná se o žáky, kteří mají nízký sociálně kulturní statut. V řadě případů mají tyto žáci nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu.

---

<sup>5</sup> Afazie – porucha porozumění či produkce řeči.

<sup>6</sup> Dysartrie – porucha artikulace.

<sup>7</sup> Dyslalie – opožděný vývoj řeči – patlavost.

<sup>8</sup> Mutismus – němota.

- Žáci s odlišným mateřským jazykem: jde o žáky cizinců, kteří vyrůstají v odlišném kulturním prostředí. Mateřský jazyk těchto žáků je jiný než čeština.
- Nadaní a mimořádně nadaní žáci: mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří také žáci, kteří jsou nadaní nebo mimořádně nadaní. Také tito žáci potřebují podporu, aby mohli zcela rozvinout svůj potenciál.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami klade na učitele značné nároky. Učitelé jsou sice zvyklí na to, že v rámci svých tříd pracují s heterogenní skupinou žáků, ale práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je odlišná. Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by měl učitel brát v úvahu skutečnost, že tito žáci jsou v rámci klasické školy znevýhodněni. S ohledem na principy inkluzivního vzdělávání je nezbytné na toto znevýhodnění reagovat a zajistit žákům takové podmínky, které by jim umožnily kvalitní vzdělávání. Cílem je umožnit žákům se specifickými vzdělávacími potřebami vzdělávat se na klasických školách. V úvahu je samozřejmě brána míra postižení, která určuje, zda je to možné či nikoliv. Za účelem zajištění odpovídajících podmínek jsou přijímána podpůrná opatření, jejich prostřednictvím by měly být na školách vytvořeny odpovídající podmínky (Švamberk Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2013).

Podpůrná opatření jsou upravena školským zákonem. Zde jsou v § 16, odst.1, školského zákona charakterizována jako: „*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.*“ Jedná se tedy v podstatě o podporu poskytovanou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci vzdělávání na klasických školách.

Prostřednictvím podpůrných opatření jsou na školách vytvářeny takové podmínky, které by pomohl zmírnit handicap žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a umožnit jim plně rozvinout jejich potenciál. Cílem je poskytnout této skupině žáků kvalitní vzdělávání. Důraz je kladen na vyrovnání podmínek, ve kterých výchovně vzdělávací proces probíhá. Pokud jsou podpůrná opatření správným způsobem implementována, dochází ke kompenzaci obtíží žáků. Ti se pak mohou v rámci výchovně-vzdělávacího procesu do maximální možné míry rozvinout svůj potenciál (Slowík, 2016).

Podpůrná opatření představují konkrétní druhy opatření, která jsou učiteli v rámci výuky využívána za účelem vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Důraz je při tom kladen na změnu pedagogického přístupu, který by se měl projevit zejména v oblasti výběru výukových metod, volbě didaktických pomůcek a didaktické techniky, úpravy učiva a změny způsobu hodnocení. Žák by měl být veden k volbě vhodných strategií učení. Při volbě konkrétních podpůrných opatření je vždy nezbytné vycházet z individuálních potřeb žáka. Vhodné je v tomto ohledu respektovat doporučení školských poradenských zařízení (Slowík, 2016).

V praxi je možné setkat se s celou řadou podpůrných opatření. Ta jsou vždy plánována a realizována s ohledem na potřeby daného žáka. Školský zákon však vymezuje určité oblasti, kterých se podpůrná opatření týkají. Podle § 16, odst. 2. školského zákona se jedná o následující oblasti:

- Poradenské služby: zcela zásadní roli hraje zajištění poradenství v oblasti psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky. Poradenská zařízení zajišťují diagnostiku a podílejí se na plánování podpůrných opatření. Poradenství může být nabízeno v rámci školy nebo za pomoci školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum).
- Úprava edukačního procesu: výuka by měla být realizována s ohledem na schopnosti a potřeby žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Úprava se týká zejména výběru organizačních forem výuky, volby vzdělávacích metod a úpravy učiva. Učitel by měl volit takové organizační formy výuky a výukové metody, které by reflektovaly handicap žáka. V případě potřeby je možné redukovat učivo tak, aby byl žák schopen si ho osvojit. V nejnnutnějších případech je možné prodloužit délku studia na střední škole.
- Úprava prostor školy a využití kompenzačních pomůcek: žáci se speciálními vzdělávacími podmínkami mají právo na zajištění kompenzačních pomůcek. Pomůcky jsou vybírány s ohledem na charakter handicapu. Mezi kompenzační pomůcky patří také speciální učebnice upravené podle potřeb žáka nebo pracovní listy. Žák má právo používat tyto pomůcky v průběhu výuky a také během zkoušení. Do této oblasti je možné řadit také úpravu prostor školy a třídy.
- Spolupráce s dalšími odborníky: v případě potřeby je vhodné zajistit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami podporu odborníka. Jedná se například o služby

tlumočníka nebo přepisovatele pro neslyšící. Výuka může být realizována také za podpory dalších pedagogických pracovníků. Vhodné je zapojit například výchovného poradce, školního psychologa atd.

- Hodnocení: žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by měli být hodnoceni s ohledem na svůj handicap. Z tohoto důvodu dochází k úpravě v oblasti výstupů edukačního procesu. Úprava je vždy realizována s ohledem na příslušný rámcový vzdělávací program. V řadě případů je vhodné realizovat hodnocení formou slovního hodnocení, které umožňuje zdůraznit silné stránky žáka.
- Individuální vzdělávací plán: pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého je edukační proces realizován. Individuální vzdělávací plán je sestavován učitelem, který bere v úvahu doporučení školského poradenského zařízení. Průběžně je při tom kontrolována, zda je dosahováno požadovaných vzdělávacích cílů. Na základě zpětné vazby je individuální vzdělávací plán upravován.
- Asistent pedagoga: v případě potřeby má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na zajištění služeb asistenta pedagoga. Blíže bude pozornost věnována tomuto podpůrnému opatření v kapitole č. 4 Asistent pedagoga.

Pokud jde o edukaci žáků s ADHD, tak je třeba zmínit, že vstup dítěte do školy pro ně představuje základní reorientaci, kdy je dítě odtrženo od svého původního přirozeného prostředí a nachází se v prostředí jiném, na které si musí postupně zvykat. Ne každému jedinci jde adaptace lehce a žáci se s ní v praxi vyrovnávají velmi špatně.

Problémem škol je v současnosti skutečnost, že školy se potýkají s nelehkou ekonomickou či provozní situací, často jí chybí dostatek základních informací o žákovi a s ohledem na množství ostatních žáků nejsou učitelé schopni věnovat dítěti s ADHD větší pozornost nebo zájem. U některých učitelů a dalších pedagogických pracovníků je patrný chybějící komplexnější obraz o dítěti, které vyučují nebo na něž svou činností působí (Kraus, 2008). Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že se poměrně rychle v současnosti „začíná přímo s výukou, která klade značné nároky na rozumovou vyspělost, ale i na přiměřenou pracovní motivaci, zájem, dostatečnou koncentraci a na řadu dalších osobních vlastností.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104).

Dítě s ADHD prožívá při školních neúspěších negativní prožitky a může to mít vliv na jeho další vzdělávání i další život (Langmeier, Krejčířová, 2006). Z tohoto důvodu je nutné, aby bylo s takovým žákem pracováno skutečně odborně, aby učitelé měli znalost této problematiky a zaujali patřičný přístup k dítěti.

Základním předpokladem efektivní edukace dítěte s ADHD je včasné odhalení této poruchy a stanovení správné diagnózy. Při podezření na ADHD je podle Zelinkové (2003) povinností učitele hledat postupy, jak žákovi pomoci. Pozorování musí být zaměřeno na celou osobnost dítěte, na jeho vztahy ke spolužákům i učiteli, na vztah ke školní práci. Teprve na základě neúspěšného individuálního působení učitele posíláme dítě k odbornému vyšetření. Podle školského zákona je východiskem pro stanovení diagnózy absolvování vyšetření ve školním poradenském pracovišti. Stanovení diagnózy by mělo být v ideálním případě záležitostí týmu odborníků erudovaných v oblasti diagnostiky. Součástí týmu by měl být psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník.

Pokud se učitel ve své třídě setká s žákem s ADHD je důležité, aby se s touto poruchou seznámil a zjistil, jak s takovýmto dítětem ve výuce pracovat. Výzkumy ukazují, že právě přístup učitele má na úspěšnost žáka s ADHD značný vliv. Pokud si učitel najde k žákovi cestu a vytvoří mu ve třídě bezpečné prostředí, může žák dosahovat výsledků, které odpovídají jeho potenciálu. Při práci s žáky s ADHD ve škole je nezbytné postupovat systematicky a důsledně. Učitel by měl být trpělivý a klidný. Důvodem je skutečnost, že nervozita učitele se na žáka přenáší, což situaci pouze zhoršuje. Neklid dítěte by neměl vnímat jako výraz nepřátelství nebo nezájmu, ale jako jeden z projevů ADHD

(Zelinková, 2003).

Základními zásadami pro školní práci s žákem s ADHD jsou dle Pokorné (2001) níže uvedené zásady:

- Vytvoření klidného, útulného a harmonického prostředí třídy.
- Zařazení do zorného pole dítěte pouze těch pomůcek, jež jsou nutné pro splnění jemu zadaného úkolu.
- Často dítě pozitivně hodnotit a upozornit jej na skutečnosti, které dělá správně.
- Při práci s dítětem se nevěnovat příliš aktivním činnostem.
- Zadávat dítěti spíše kratší úkoly, které jsou přiměřené jeho věku.
- Postarat se o to, aby dítě vždy rozumělo zadání nebo zadanému úkolu.
- Důsledně trvat na splnění zadaného úkolu.
- Zavést v činnosti dítěte řád a dodržovat rituály.
- Věnovat se nácviku sociálních dovedností dítěte, které budou pro něj přínosem při řešení sociální situace, se kterou se setkává (Pokorná, 2001).

## 2.1 Reedukace žáků s ADHD

Zelinková (2003) uvádí jako účastníky reedukačního procesu tyto osoby:

- dospělí
- vrstevníci
- dítě

Z výše uvedeného je tedy patrné, že reedukace nemůže být prováděna v tom smyslu, že se bude zaměřovat výhradně na samotné dítě. V rámci reedukce je třeba zohlednit také vrstevníky dítěte a rodiče (Zelinková, 2003).

K základním postupům reedukace patří dle Zelinkové (2003) a Bartoňové (2007):

- *Pozitivní posilování společně s mírnými tresty* – jedná se o základní prvek používaný v intervenci, která se zaměřuje na poruchy chování.
- *Časté poskytování zpětné vazby* – zpětná vazba je cestou pro zajištění optimálního chování dítěte. Kromě toho poskytuje informaci o kvalitě podávaného výkonu. Navíc pochvala jakožto forma zpětné vazby zpevňuje u dítěte žádoucí chování.



- *Podávání instrukcí a pokynů* – tyto instrukce by optimálně měly obsahovat několik málo kroků a postupů, při jejichž realizaci se doporučuje udržet oční kontakt. Dalším krokem je nabádání dítěte k zopakování daní instrukce, a to z toho důvodu, aby bylo patrné, že dítě instrukci rozumí a že pochopilo zadání. Rozsah zadaného úkolu a jeho náročnost se pak odvíjí od výsledků. Pokud se žák zaujme zadanou činností, nebude zlobit.
- *Zadávání úkolů* – úkoly, které jsou žákům zadány, by měly být postaveny tak, aby byly splnitelné. Optimální je, pokud jsou to jasné a krátké úkoly. V případě složitějšího úkolu se doporučuje rozdělit úkol na menší úseky a tyto pak žákům zadávat postupně. Pro zadání i následné plnění úkolu je třeba dítěti vytvořit vhodné podmínky (Zelinková, 2003).
- *Nediskutovat o vhodnosti chování* – doporučuje se jednoznačně stanovit veškeré mantinely pro dospělého jedince, které je pak potřeba dodržet. Stanovení jednoznačných pravidel je důležité k vytvoření pocitu bezpečí, kdy si je žák vědom toho, že mu chtějí být dospělí nápomocnými.
- *Sdělování potřebných informací vrstevníkům* – zde jde o to, aby spolužákům a kamarádům dítěte s ADHD bylo vhodnou formou vsvětlováno, co tato porucha obnáší a proč se žák takto chová. Toto je důležité z toho důvodu, aby nebylo dítě izolováno.
- *Respektování vhodného individuálního stylu učení žáka* – ve stylu učení je zahrnuto charakteristické afektivní a kognitivní chování jedince.

Toto je ukazatelem toho, jak jakým způsobem se jedinec učí a jakým způsobem pracuje. Pro jedince s ADHD je typický tzv. globální styl učení, ke kterému lze stanovit tato doporučení pro jeho aplikaci ve vzdělávání:

- předkládat dítěti úkoly spíše celkově a při tomto vycházet z toho, co již o dané problematice ví a až poté hovořit o tématu s následným stanovením požadavků a dalších souvisejících úkolů,
- nechat dítě získávat informace různými způsoby a nepředkládat mu systematickosti jako cestu k získávání informací,
- snažit se o personalizaci obsahu vykládané látky, což připoutá pozornost dítěte. Předkládanou látku je vhodné doplňovat o nové poznatky, o zajímavé informace, o obrázky, grafy apod.
- získané poznatky zpracovat do určitých přehledů a snažit se dát problému určitou strukturu. Při tomto se vychází z toho, že přílišná volnost je škodlivá.

- pozorovat to, co dítě vykonává a to, co si myslí,
- práci ve skupině spojit s výměnou nápadů mezi dětmi nebo s různými názory a postoji dětí,
- dbát na vhodnou úpravu třídy a správnou volbu pomůcek pro práci s dětmi s ADHD (Bartoňová, 2007).

➤ **Nácvik metakognitivních strategií** – jedná se o učení o vlastním individuálním stylu učení. Díky tomuto jsou jedinci dány odpovědi na to, jakým stylem se učí, jakým způsobem aplikuje své vědomosti a proč se vlastně učí. Zvládnutí metakognitivních strategií je velmi těžké pro každého člověka, pro dítě s ADHD je toto pochopitelně mnohem těžší (Zelinková, 2003).

➤ **Sebekontrola a sebehodnocení** – toto je velmi problematickou oblastí jak u běžných jedinců, tak především u dětí s ADHD. V rámci sebekontroly jde o to, aby si dítě uvědomovalo, jak se chová, aby umělo zhodnotit své chování a snažilo se nejprve nad danou situací přemýšlet a až později jednat.

➤ **Optimismus a pevné nervy dospělých** – pro výchovu dítěte s ADHD jsou skutečně důležité pevné nervy rodičů a optimismus ve výchově dítěte a k přístupu k němu, byť je to díky této poruše často velmi složité. Po dítěti je třeba, aby umělo dodržovat pravidla, která vycházejí ze sociálních pravidel soužití. Je třeba dodržovat pravidla v chování se spolužáky i s dospělými, umět se vhodně chovat ve společenských situacích apod. Toto je však v praxi často nestlučitelné s typickými příznaky dítěte s ADHD.

➤ **Zajištění pravidelného denního režimu rodiči** – pravidelný režim u dítěte s ADHD je důležitější než u ostatních dětí. Je třeba zajistit dítěti dostatečný spánek, zdravou výživu, vhodné prostřední pro jeho přípravu na vyučování a pro domácí přípravu, vhodně volit volnočasové aktivity apod. (Bartoňová, 2007).

### 2.1.1 Metody používané v rámci reedukace žáka s ADHD

Metody, které vedou k pozitivnímu ovlivňování chování žáků s ADHD jsou následující:

1) **Metody vedoucí k vzrůstající pozornosti žáka** – vhodné je umístit do přední části třídy, dodržovat srozumitelné a jednoduché rituály, vzbuzovat žákovu pozornost za pomoci různých klíčových oznámků, používat ve výuce zrakové pomůcky a důležité pojmy vypisovat, střídat jednotlivé úkoly apod.

2) **Metody ke zvládnutí impulzivity** – jedná se o přizpůsobení kurikula, naučení žáka čekat, poskytování žákovi verbální i motorické odpovědi, pomoc žákovi se zvládnutím času, dávání žákovi pouze požadavků na kratší dobu, redukování množství požadované práce (Lerner, Kline, 2006).

3) **Metody určené pro zvládnutí hyperaktivity** – žákovi je třeba umožnit pohyb v rámci vyučování (poskytnout mu třeba jen malé příležitosti k pohybu), zařazení častějších přestávek a umožnění častějšího odpočinku, využívání výpočetní techniky v práci s žáky apod.

4) **Metody vedoucí k omezení rozptylování** – žák je usazen blízko učitele, žák je usazen s klidným žákem a je oddělen od problematičtějších žáků, snaha dodržet rituály při práci s žákem apod.

5) **Metody pro zvýšení pozornosti** – úkoly je vhodné žákovi rozdělit do více menších částí, vhodné je také zkrácení domácích úkolů a rozdělení jednotlivých činností. Pro žáky s ADHD se doporučuje vytvářet zajímavé úkoly, které přitáhnou jeho pozornost (Lerner, Kline, 2006).

6) **Metody vedoucí ke zlepšení organizace práce** – jedná se o existenci jasných pravidel, která budou ve třídě panovat. Vhodné je poskytnout seznam materiálu a pomůcek pro plnění zadaného úkolu. Pracovat s barevnými popisovači. Umisťovat předměty ve třídě na jedno a stálé místo apod.

7) **Metody pro zlepšení poslechových dovedností žáka** – poskytovat stručné a jasné instrukce a tyto instrukce hlasitě opakovat, vzbuzovat u žáka pozornost, při práci užívat grafy, tabulky obrázky a další zrakové pomůcky.

8) *Metody vedoucí k pomoci organizace práce* – jedná se o zavádění stereotypů do výuky a jejich dodržování, tvorba seznamu jakožto pomůcky pro organizování práce a zadávání úkolů apod.

9) *Metody poskytující příležitost k pohybu* – jedná se o zajištění pohybu žáka ve třídě, umožnění mu střídat polohy a činnosti, zavedení různých pracovních oblastí ve třídě, možnost při plnění zadaných úkolů stát nebo změnit polohu, ne pouze sedět apod. (Lerner, Kline, 2006).

Při práci s žáky majícími speciálně vzdělávací potřeby je nutné zabývat se rovněž preventivní činností v oblasti jejich problémového chování a jednání. Jde o to předcházet negativnímu chování dítěte, anebo toto chování eliminovat.

Mezi důležité faktory v oblasti prevence problémového chování dětí s ADHD patří následující faktory:

1. Zřetelné sdělování požadavků, které jsou kladeny na práci dítěte a na jeho chování.
2. Věnování prostoru pro vysvětlování toho, co je ve třídě tolerovatelné a co nikoli.
3. Jasně stanovená struktura týkající se vyučování. Jasně definované postupy určené pro opakující se činnosti.
4. Důsledné a předvídatelné jednání učitele.
5. Častý nácvik žádoucího chování a náhodné opakování stanovených požadavků a pravidel (například prostřednictvím názorných ukázek).
6. Spravedlivě a jasně stanovené důsledky nežádoucího chování.
7. Důslednost a trpělivost učitele.
8. Individuální přístup a pomoc učitele žákovi.
9. Preventivní strategie v rámci předcházení problémového chování (Riefová, 2007).

### 1. Vhodné prostředí

Děti s ADHD jsou většinou velice citlivé a potřebují proto vědět, že je jejich okolí přijímá takové, jaké jsou. Důvodem je skutečnost, že jsou často vnímány jako „zlobivé děti“. Z tohoto důvodu je nezbytné jim vytvořit doma i ve škole příznivé prostředí. Dítě s ADHD potřebuje získat v lidech, kteří s ním pracují oporu. Ve škole je pak nezbytné zajistit takové prostředí, ve kterém by se žák cítil bezpečně a získal potřebnou jistotu k učení. Mezi učitelem a žákem by měla panovat vzájemná důvěra a respekt. Důležité je, aby učitel reagoval na chování žáka s ADHD klidně a vyrovnaně. Vždy by však měl trvat na pravidlech a požadovat po žákovi, aby splnil vše, na čem se vzájemně domluvili. Požadavky kladené na žáka by však měly odpovídat jeho schopnostem a být přiměřené (Žáčková a Jucovičová, 2007).

### 2. Stanovení řádu a pevné a jasné vytyčení hranic ve výchově

Láska k dítěti musí být v rovnováze s dodržováním daného řádu. Dítě musí vědět, co od něj ve škole očekáváme a musí mu to být sděleno konkrétním, jasným způsobem. Je nutné dítě naučit, že své osobní potřeby musí někdy sladit nebo podřídit třídě. Učitel by měl proto vymezit srozumitelná a jasná pravidla, které by bylo dítě s ADHD schopno přijmout a ztotožnit se s nimi. Je také velice přínosné nastavit dítěti pravidelný režim dne, aby mělo jistotu a bylo schopné se orientovat v průběhu dne. To platí jak pro čas strávený ve škole, tak doma. Tím se svět pro dítě stává přehledný a uspořádaný. Tento řád je pro děti s ADHD důležitý, protože jeho vlastní „vnitřní řád“ bývá chaotický (Michalová, Pešatová, 2011).

### 3. Důsledná výchova

Pro děti s ADHD je zcela zásadní důslednost. Dítě s ADHD potřebuje řád, který by přinesl do jeho života stabilitu. Proto je vhodné v rámci edukačního procesu stanovit jasná pravidla, kterými se bude žák i učitel řídit. Úkolem učitele je dohlížet na to, zda žák tato pravidla respektuje a řadí se jimi. Kontrola musí být prováděna nenápadně, aby neměl žák pocit nesvobody. V případě porušení pravidel by měl učitel na danou situaci okamžitě upozornit. Měl by to však udělat laskavě. Vždy je však nezbytné upozornit na nedodržení pravidel a požadovat nápravu. Pouze tak je možné upevňovat žádoucí chování. S dítětem s ADHD je nutné mít trpělivost, protože si negativní důsledky svého jednání často neuvědomuje. Úkolem učitele je mu poskytovat zpětnou vazbu a vysvětlovat mu danou situaci.

V případě nedůslednosti se dítě naučí, že pravidla nemusí dodržovat a úkoly nemusí plnit. Pokud však bude učitel důsledný, dítě si žádoucí chování zafixuje a kontrola již nemusí být tak častá (Munden, Arcelus, 2008).

#### **4. Sjednocení výchovy**

S důsledností učitele souvisí také potřeba sjednotit přístup k dítěti s ADHD. Učitel by měl vždy spolupracovat s rodinou dítěte. Společně by se měli shodnout na tom, jak budou k dítěti přistupovat. Nejednotnost může být pro dítě matoucí, což má na výchovně vzdělávací proces negativní dopad. Vhodné je například sjednocení systému odměňování. Za tímto účelem je možné využít bodový nebo kreditový systém, který by byl využíván jak doma, tak ve škole (Žáčková, Jucovičová, 2007).

#### **5. Důraz na kladné stránky dítěte**

Děti s ADHD mají většinou velmi nízké sebehodnocení. Tato skutečnost je dána faktem, že je jejich chování většinou okolím velice negativně hodnoceno. Proto by se měl učitel zaměřit na silné stránky dítěte a systematicky je rozvíjet. Dítě s ADHD potřebuje stejně jako ostatní prožít úspěch. Proto je nutné ho chválit a poskytovat mu pozitivní zpětnou vazbu. Vhodné je chválit dítě za snahu. Tímto způsobem dochází k posilování pozitivního chování dítěte (Michalová, Pešatová, 2011).

#### **6. Usměrnění aktivity dítěte**

Děti s ADHD mají hodně energie, kterou potřebují někam směřovat. Učitel by měl dětem s ADHD nabízet různé druhy podnětů, které by upoutaly jeho pozornost. Proto je vhodné v rámci výuky střídát různé druhy aktivit, volit různorodé výukové metody a pracovat s didaktickými pomůckami. Dítě je tak schopné déle udržet pozornost a věnovat se požadované činnosti. Mimo to je vhodné dětem nabízet různé aktivity v jejich volném čase. Cílem je pomoci dětem vybit si energii, kterou v sobě mají nashromážděnou. V rámci volnočasových aktivit je proto dětem vhodné nabízet sportovní aktivity nebo jiné zájmové kroužky. Tyto aktivity však nesmí být na úkol vzdělávání. Vždy by měla být v tomto ohledu udržena rovnováha. Výhodou volnočasových aktivit je však také skutečnost, že může dítě jejich prostřednictvím zažít úspěch (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Značný potenciál má v případě žáků s ADHD strukturalizace a vizualizace učiva. Dětem s ADHD většinou vyhovuje strukturalizace učiva a přísnější režimu, protože mají problémy s organizací vlastní práce.

Proto je důležité jim nabídnout řád, o který se mohou opřít a najít v něm jistotu. Strukturalizace v tomto případě znamená, že děti mají stanovený harmonogram, podle kterého mohou postupovat. Jednotlivé úkoly jsou strukturalizované a děti tak jasné vědí, co mají dělat. Instrukce při tom musí být jasné, krátké a srozumitelné. Vhodné je také jednotlivé úkoly od sebe jasné vizuálně odlišit. Zásadní roli hraje v případě vzdělávání žáků s ADHD odměna, která má značný motivační potenciál. Dítě by mělo znát systém hodnocení a odměňování, který by měl být doma i ve škole jednotný (Drtílková, 2007).

Současná doba přináší vysokou míru stresu a s ním i zvýšenou úzkost, strach, potlačování emocí. Z toho pramení vnitřní napětí, které může přejít až do chronického stavu, člověk se pak nemůže uvolnit a vše se následně projeví formou psychosomatických obtíží – zvýšená nemocnost, alergické obtíže atd. Jednou z možností, jak tomuto předcházet, je naučit se plnohodnotně odpočívat nejen v noci, ale i během dne. K tomuto nám mohou významně přispět relaxační techniky, protože fyzickým uvolněním svalového napětí dosáhneme uvolnění psychického (Žáčková, Jucovičová, 2003, s. 3).

Naučit děti relaxovat znamená vysvětlit jim, že v životě nemusí být neustále v pohybu. Cílem je naučit si je představovat například krásnou krajinu nebo různé chvíle v životě, kdy se cítí dobře a naučit je se u takové představy zastavit. Tato „zastavení“ u obrazu se v každodenním životě přirozeně zapisují do paměti a pokud si uvědomujeme, co příjemného nás obklopuje, nacházíme v tom vždy potěšení. Relaxace dítěti přináší uvolnění, ale také potěšení a radost, že se tělesné napětí změní v uvolněný pohyb (Peretti, 2017, s.11-12).

### 2.1.2 Péče o děti s ADHD

S ohledem na skutečnost, že ADHD není nemoc, není možné hovořit o léčbě. Důležité však je věnovat dětem s ADHD odpovídající pozornost, jejímž cílem je pomoci zvládat nežádoucí projevy ADHD a posilovat kompenzační mechanismy. Vždy je při tom nezbytná trpělivost a vzájemná spolupráce rodičů, školy a lékaře. Péče o děti s ADHD je založena na několika základních přístupech, které se navzájem doplňují. Zcela zásadní roli hraje osvěta, zapojení rodiny a spolupráce sociálního prostředí (vzdělávací instituce).

V odborné literatuře se setkáváme s mnohými metodami a postupy, jak s dětmi s ADHD pracovat. Všechny vycházejí z pozitivního přístupu a vedou k posilování nových žádoucích vzorců chování za přispění odměny a minimálních trestů.

Některé základní doporučované pedagogické přístupy (Paclt, 2007):

- při komunikaci s dítětem s ADHD je vhodné používat jednoduché věty;
- instrukce, které dítěti dáváme, by měly být jasné a stručné;
- jednotlivé úkoly by měly být s ohledem na míru poruchy splnitelné;
- značný důraz by měl být kladen na pozitivní posilování žádoucího chování prostřednictvím pochval a odměn;
- dítě s ADHD potřebuje rychle získat zpětnou vazbu na své jednání;
- při plánování edukačního procesu je nutné respektovat styl učení žáka;
- nezbytné je pomoci dítěti najít vhodný způsob sebekontroly.

S dětmi s ADHD by mělo být systematicky pracováno již od raného věku. V případě dětí v předškolním věku je vhodné zaměřit se na jasnou formulaci pravidel, dobré naplánování denního režimu, zabránění přetěžování dítěte a plánování strategií v případě problémového chování. Nástup na základní školu je pro dítě s ADHD velkou výzvou. Je pro ně velice náročné sedět v klidu a soustředit se na výklad. Důvodem je skutečnost, že sebekontrola dítěte s ADHD neodpovídá jeho věku. Dítě sice informace vnímá, ale není schopné si je zapamatovat. Je pro ně také velice náročné soustředit se na dvě věci najednou. Z tohoto důvodu je nezbytné k nim přistupovat jinak než k ostatním, aby bylo dosaženo odpovídajících výchovně vzdělávacích cílů. Obecně je tedy možné říci, že péče o děti s ADHD by měla mít mnohostranný charakter a měla by zahrnovat následující opatření (Michalová, Pešatová, 2011):

- psychoterapii;
- psychofarmaka
- zdravý životní styl;
- poradenství pro rodiče

Cílem psychoterapie je v případě dětí s ADHD pomoc se zvládnutím nároků spojených s běžným životem. Děti se učí, jak zvládat své vlastní chování a vyrovnat se s negativními myšlenkovými vzorci, které jsou v nich často hluboce zakořeněny. Mezi tyto vzorce patří například nízké sebevědomí, pocity neschopnosti nebo úzkost. V řadě případů vede psychoterapie také k větší emoční stabilitě nebo budování lepších vztahů ostatními.



Psychoterapie zaměřená na práci s dětmi s ADHD vychází z principů behaviorální terapie. Tento typ terapie je vhodný, protože si dítě často neuvědomuje nevhodnost svého chování, které má často negativní následky. Dítě se v průběhu terapie učí rozpoznávat schémata svého myšlení a chování. Jednotlivé schémata jsou následně detailněji analyzována s cílem, aby je dítě pochopilo. Pokud se mu to podaří může najít vhodný způsob, jak v jednotlivých situacích reagovat. Cílem je následně posilovat žádoucí schémata jednání. Za pomoci terapie jsou děti schopny pochopit, proč je jejich chování negativně hodnoceno okolím (Munden, Arcelus, 2008).

Za účelem posilování žádoucího chování je často používána analýza ABC, která je založena na předpokladu, že oceňování vhodného chování vede k jeho posilování. V rámci ABC analýzy jsou důkladně analyzovány faktory vedoucí k nežádoucímu jednání a důsledky tohoto jednání. Další poměrně efektivní metodou je bodový systém, kdy dítě za své chování doma i ve škole získává body, za které může následně obdržet odměnu (Munden, Arcelus, 2008).

V některých případech je u dětí s ADHD nezbytná medikace. Předepsat specifická léčiva na zmírnění projevů poruchy ADHD směřují pouze odborní lékaři z oblasti pediatrie, psychiatrie nebo neurologie. Medikace při ADHD je velice kontroverzní téma, o kterém se stále diskutuje. Objevují se i různé mýty o dlouhodobých a vedlejších účincích léků. Téměř každý má na to svůj názor, a proto je pro rodiče velice složité rozhodnout se pro správné řešení. Samozřejmě nechtějí své dítě držet pouze „pod sedativy“, chtějí mu umožnit rozvoj potenciálu i jeho osobnosti. Při rozhodování pro či proti medikaci pomáhají konzultace se zkušenými odborníky a také pohled na to, jakým způsobem postupují jinde a jaké jsou výsledky. Rozhodnutí je vždy v rukách rodičů dítěte, kteří musí důkladně zvážit veškeré výhody i zápory. Neexistuje správné či nesprávné rozhodnutí, je nutné medikaci vyzkoušet a korigovat, dokud se nedostaví požadované účinky či se neobjeví účinky vedlejší (Reimann-Höhn, 2018).

Zcela zásadní roli hraje životospráva dítěte, která má značný potenciál. V případě dětí s ADHD je vhodné respektovat základní principy zdravého životního stylu, který zahrnuje zejména zdravé stravování, pitný režim a pravidelný denní režim. Strava by měla být nejen vyvážená ale také pravidelná. Dítě by mělo mít na jídlo klid, mělo by se stravovat přibližně ve stejný čas a mělo by mít své stálé místo u stolu. Tímto způsobem je do každodenního rytmu dítěte dávám určitý řád. Vhodné je nezapomínat také na snídani, která by měla být vydatná a především klidná, protože když dítě zneklidníme hned po ránu, nelze pak očekávat dobré školní výsledky.

Dále je nutné dodržovat pravidelný pitný režim, což pro děti s ADHD platí především, protože zavodnění organismu vede i ke zklidnění. Je však důležité dohlédnout i na druh nápoje, které děti pijí, protože sladké a „colové“ limonády jsou pro děti naprosto nevhodné a hlavně u dětí s ADHD podněcují ještě více hyperaktivitu. Důležitou roli také hraje kvalitní spánek. S blížícím se večerem bychom měli dítě postupně uklidňovat, protože děti s ADHD mívají potíže tzv. „vypnout“. Večer je nutné se věnovat klidnějším hrám nebo četbě. Spát by děti měli chodit každý den ve stejnou dobu a dodržovat své „rituály“. U menších dětí se doporučuje čtení pohádek a následné pohlázení, pomazlení, obětí. U větších dětí lze aplikovat i poslech relaxační hudby, relaxační techniky a dechová cvičení (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Nedílnou součástí péče o děti s ADHD je také edukace rodičů, kteří jsou dítěti nejbližší. Je proto velice důležité, aby rodiče své dítě pochopili a poskytovali mu potřebnou podporu. Aby to bylo možné musí mít dostatek informací. V současné době je k dispozici odborná literatura, která by rodičům těchto dětí pomohla. Jedná se například o publikace manželů Kobsových – Tygr dělá uáá uáá, Jak se krotí tygr nebo Jak se domluvit s tygrem. V těchto knihách najdou rodiče různá cvičení zaměřená na nácvik porozumění, komunikace a relaxaci. Pro rodiče je důležité také navázat pozitivní spolupráci se školou (Žáčková, Jucovičová, 2007).

### 2.1.3 Poradenství

Poradenství poskytují žákům s ADHD obvykle pracovníci poradenských zařízení. Jedná se o tato odborná zařízení a pracoviště:

- **Zdravotnická pracoviště** – v rámci těchto pracovišť je možné využívat poradenství v rámci oborů jako je dětská neurologie, pediatrie, psychiatrie, klinická psychologie, logopedie apod. (Riefová, 2007).
- **Pedagogicko – psychologické poradny** – jsou významným poradenským zařízením pro děti v průběhu jejich vzdělávání. Tyto poradny se věnují poskytování pedagogicko-psychologických služeb nebo poskytnutí pedagogicko-psychologické pomoci nutné ve výchově dítěte. Poradny poskytují své poradenské činnosti již dětem od tří let v rámci předškolního vzdělávání až po studium na střední škole.

Mezi činnosti pedagogicko-psychologických poraden patří především jejich participace na vzdělávacím procesu dětí a žáků (především pokud se jedná o případy, kdy je z nějakého důvodu vzdělávací proces žáka znesnadňován), přímá práce s dětmi a jejich rodiči při řešení problémů dítěte, úprava volby vzdělávací cesty dítěte, poskytnutí rodinné terapie, preventivní činnosti v rámci prevence sociálně-patologických jevů, kariérové poradenství apod.

- **Speciálně pedagogická centra** – tato centra se věnují poskytování poradenství žákům, kteří mají nějakou formu zdravotního postižení nebo jsou zdravotně znevýhodněni a vzdělávají se v rámci inkluzivního vzdělávání v běžných základních školách, kde mají speciálně upraveny pro své potřeby vzdělávací programy.
- **Střediska výchovné péče** – jedná se o zařízení, která se věnují poskytování preventivně výchovné péče pro děti a mladistvé. Jde o ambulantní zařízení, která se věnují poskytování poradenství, terapeutické činnosti a řadě dalších činností za účelem řešení poruch chování a dalších negativních projevů dítěte. Tato střediska věnují také preventivně výchovnou péči dětem a mládeži s negativními jevy chování, u nichž se ale ještě nevyskytly žádné důvody pro nařízení ústavní nebo ochranné výchovy ve speciálních výchovných zařízeních. Tyto děti se obvykle vyskytují v situacích, jež je nějakým způsobem ohrožují a které nedovedou sami svými schopnostmi vyřešit.
- **Poradny pro manželství, rodinu a mezilidské vztahy** – tato zařízení se zaměřují na poskytování odborného sociálního poradenství. Cílem těchto zařízení je podpora jedince ve složité životní situaci, ve které se aktuálně nachází a potřebuje pomoc s jejím řešením. Tato zařízení pracují s dětmi s ADHD až v tom případě, kdy dochází k narušení komunikace v rodině, což škodí dítěti s ADHD a je tedy nutné pracovat nejen s dítětem, ale rovněž s celou jeho rodinou (Riefová, 2007).
- **Dys – centra** – tato centra představují nestátní instituce nabízejí různé možnosti individuální nápravy jedince a jeho terapie. Centra se zabývají také organizací řady různých vzdělávacích akcí určených pro učitele mateřských, základních a středních škol. Kromě toho získávají a dále předávají nové informace vztahující se k řešené problematice, na kterou se orientují. Zabývají se také poradenskou činností poskytovanou rodičům (Riefová, 2007).
- **Centra EEG** – biofeedback terapie. Jedná se o terapii za pomoci metody EEG – biofeedback, která se používá u dětí s ADD/ADHD a dětí se SPU (Riefová, 2007).

## 2.2 Asistent pedagoga

### 2.2.1 Charakteristika profese asistenta pedagoga

S narůstajícím tlakem na integraci a inkluzi žáků s různým typem znevýhodnění vznikla potřeba zajistit optimální podmínky v rámci edukačního procesu. To je také důvod, proč se od 90. let 20. století v českém vzdělávacím systému rozvíjí profese asistenta pedagoga. Činnost asistenta pedagoga patří mezi klíčové faktory podpory inkluzivního vzdělávání. Není tedy divu, že poptávka škol po asistentech pedagoga stoupá. Bohužel jich je stále nedostatek, což může mít v konečném důsledku negativní vliv na průběh a úspěšnost implementace inkluze do praxe. Podle statistik MŠMT se počet asistentů pedagoga na českých školách mezi lety 2015 až 2018 zdvojnásobil a přesáhl 21 tisíc. Převážná většina z nich působí na základních školách (Hájková, 2018).

Z pohledu legislativy je profese asistenta pedagoga v českém školství zakotvena od roku 2004. Stalo se tak v souvislosti s přijetím školského zákona. Podle školského zákona patří služby asistenta pedagoga mezi podpůrná opatření nabízená v případě potřeby žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále je pracovní pozice asistenta pedagoga ukotvena v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (dále je zákon o pedagogických pracovnících). Zde je tato pracovní pozice detailněji popsána a jsou zde uvedeny klasifikační požadavky. Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost. Dále je náplň práce asistenta pedagoga vymezena ve vyhlášce MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen vyhláška č. 27/2016 Sb.). Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. poskytuje asistent pedagoga během výuky podporu jinému učiteli.

Jeho úkolem je pomáhat učiteli plánovat, organizovat a vést výuku tak, aby došlo k zapojení žáka se specifickými vzdělávacími podporami do výuky a dalších aktivit školy. V rámci výuky jedná asistent pedagoga v souladu s pokyny pedagoga. Důraz je kladen na vzájemnou spolupráci. Důležité je si uvědomit, že se nejedná o osobního asistenta dítěte a asistent tedy v rámci výuky může věnovat pozornost také ostatním žákům (Teplá, Felcmanová a Němec 2019).

Povolání asistenta pedagoga řadíme mezi tzv. pomáhající profese. S výkonem tohoto zaměstnání jsou spojeny vysoké nároky, a to nejen v oblasti kvalifikačních předpokladů jedince (znalosti a dovednosti) ale také v oblasti osobnostní.

Zcela zásadní roli v tomto ohledu hraje vztah mezi asistentem pedagoga a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (Kopřiva 2011). Aby byl asistent pedagoga ve své práci úspěšný, musí mít nejen potřebné vzdělání ale také požadované osobnostní vlastnosti. Velice důležité je, aby byl asistent pedagoga schopen vcítit se do pocitů svého svěřence. Práce s žáky se vzdělávacími potřebami není jednoduchá, a proto je nutné také značná dávka trpělivosti. Významnou roli hraje také tolerance a schopnost děti a jejich potřeby respektovat. Asistent pedagoga spolupracuje s učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky, proto by měl umět spolupracovat a být týmovým hráčem. Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytná také důslednost. V neposlední řadě by měl být asistent pedagoga kreativní a flexibilní, protože musí hledat různé způsoby práce s dítětem. Jeho úkolem je totiž najít cestu, jak dítěti v rámci edukačního procesu pomoci splnit jednotlivé úkoly, dosáhnout požadovaných vzdělávacích cílů a v konečném důsledku tak rozvíjet svůj potenciál.

Žákům by měl jít příkladem a motivovat je tak k další práci. Zcela zásadní je, aby asistent respektoval učitele, chtěl s ním spolupracovat a hledat způsob, jak žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat. Velice důležité je, aby uměl efektivně komunikovat s žákem, jeho rodiči a učiteli. Ve vztahu k žákům je důležité, aby bylo chování asistenta srozumitelné a předvídatelné (Hájková, 2018).

Kvalifikační požadavky kladené na asistenta pedagoga jsou uvedeny v zákoně o pedagogických pracovnících. Asistent musí plnit základní požadavky kladené na pedagogické pracovníky, jako je například zdravotní způsobilost a bezúhonnost. Asistent pedagoga by měl projít kvalifikačním kurzem pro asistenty, který se zaměřuje na pedagogiku a speciální pedagogiku. Asistent pedagoga by měl mít znalosti v oblasti psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky. Na základě těchto znalostí je asistent schopen určit limity svého svěřence a zvolit vhodný způsob práce s ním. Měl by být také schopen využít služeb odborníků. Důležitý je také všeobecný přehled, který mu umožňuje vysvětlovat učivo a dávat ho do souvislostí. Měl by také znát vyučovací obsahy ročníku, ve kterém působí. Asistent pedagoga by se měl vždy chovat jako profesionál, což zahrnuje zejména diskrétnost a zachování mlčenlivosti. Nezbytné je přesvědčení o smysluplnosti principů inkluzivního vzdělávání a připravenost k dalšímu vzdělávání (Hájková, 2018).

### 2.2.2 Spolupráce asistenta pedagoga s dalšími aktéry edukačního procesu

Asistent pedagoga pracuje obvykle v týmu a měl by tedy být schopen spolupracovat. Asistent pedagoga by měl vždy respektovat pokyny pedagogického pracovníka. Pokud se v rámci výkonu své profese setkává s dalšími pracovníky (osobní asistent, dobrovolník, další pomáhající osoba), měl by jim vycházet vstříc a snažit se efektivní spolupráci ve prospěch žáka. Vhodné je také, aby si pravidelně vyměňoval zkušenosti s vychovateli školní družiny a vedoucími zájmových kroužků, které děti navštěvují. Důležité je, aby spolupracoval s odbornými pracovníky školy, jako je speciální pedagog, psycholog, výchovný poradce, metodika prevence atd. Měl by také sledovat zprávy odborníků, kteří působí mimo školu. Zejména se jedná o pracovníky pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra, pediatry a odborné lékaře, představitele OSPOD a další. Kendíková (2016) doporučuje supervizní setkávání všech pracovníků, kteří určitého žáka vzdělávají.

Asistent pedagoga velice úzce spolupracuje s učitelem, jehož úkolem je mimo jiné mu poskytovat metodickou podporu. Aby byla vzájemná spolupráce efektivní, mělo by dojít k nastavení jasných pravidel. Vhodné je, aby se učitel a asistent pedagog dohodli na realizaci pravidelných schůzek, na kterých by probírali další postup. Za účelem zkvalitnění práce asistenta pedagoga je vhodné realizovat schůzky všech asistentů, kteří na škole působí. Ti mají tímto způsobem možnost sdílet své zkušenosti a vzájemně si pomáhat. Značný přínos mají také schůzky s odborníky ze školských poradenských center (Hájková, 2018).

Jak již bylo výše uvedeno, asistent pedagoga spolupracuje s učiteli. Spolu s nimi se podílejí na plánování výuky ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Úkolem asistenta pedagoga je v tomto ohledu poskytnout učiteli jiný pohled na edukační proces. Asistent pedagoga totiž se žákem pracuje v řadě případů mnohem intenzivněji a zná jeho potřeby. Vždy je nezbytné, aby došlo k jasnému vymezení jednotlivých úkolů. V rámci výuky může asistent realizovat se žákem aktivity samostatně. Učitel v takovém případě na činnost pouze dohlíží. Pouze ve výjimečných a odůvodněných případech mohou asistenti pracovat se žákem mimo třídu bez kontaktu s učitelem nebo suplovat za učitele (Hájková, 2018).

Je možné rozlišovat více a méně kvalifikované pedagogické činnosti, které by měly být rozděleny mezi učitele a asistenta. Cílem je zamezit dublování rolí nebo nedostatečnému využití práce asistenta. Struktura profesní role učitele se spoluprací s asistentem mění.

Učitel si musí osvojit roli partnera, koordinátora a týmového kolegy. Pro některé učitele je přítomnost další dospělé osoby ve třídě obtížně přijatelná. Někteří učitelé se mohou obávat ztráty vedoucí pozice, což může být příčinou vzniku konfliktů. Významnou roli hraje zejména sebevědomí učitelů. Partnerství založené na rovnocenném vztahu učitele a asistenta pedagoga může vzniknout pouze za předpokladu, že učitel netrvá na svém dominantním postavení a nebrání asistentovi být iniciativní při práci se žáky. Velmi důležité je, aby se oba snažili o vzájemné porozumění, měli profesionální nadhled, poskytovali si vzájemnou podporu a vzájemně se respektovali (Mrázková, Kucharská, 2014).

Učitel a asistent pedagoga by měli být schopni efektivně spolupracovat. To se týká všech aktivit, které jsou v rámci edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami realizovány. Podle Sharma a Salend (2016) by měla být spolupráce založena na následujících principech:

- Úkolem učitele je zadávat jednotlivé úkoly a dohlížet na jejich plnění. Asistent pedagoga pouze pomáhá žákům pochopit zadání.
- Učitel během vyučovací hodiny učí. Asistent během této doby pozoruje průběh výuky a následně sdílí s učitelem svá zjištění. Ta jsou následně reflektována v rámci plánování další výuky.
- Učitel a asistent pedagoga mohou v rámci výuky realizovat tzv. týmové učení. V takovém případě se vzájemně doplňují. Jedná se například o situaci, kdy učitel něco vysvětluje a asistent probíranou látku demonstruje.
- Učitel a asistent pedagoga mohou v rámci vyučovací hodiny realizovat výuku v menších skupinách. Výhodou tohoto typu práce je vysoká míra motivace žák. Těm je věnován potřebná pozornost, což má pozitivní vliv na jejich výkony. Při práci v malých skupinách má asistent možnost identifikovat potřeby žáka a vybrat vhodný postup. Úkolem učitele je průběh skupinové práce kontrolovat.
- Spolupráce učitele a asistenta pedagoga umožňuje rozdělit práci na jednotlivá stanoviště. Žáci se při tom v rámci třídy přesouvají ze stanoviště na stanoviště a plní jednotlivé úkoly. Žáci takto mohou pracovat v páru nebo ve skupině. Učitel a asistent kontrolují činnost žáků na jednom konkrétním stanovišti.
- Důležité je, aby učitel spolupracoval s asistentem také mimo vyučování. Nezbytná je společné plánování výuky a konzultace týkající se potřeb žáků.

Učitelé by měli s asistenty pedagoga pravidelně probírat, jak bude vzdělávací proces řízen, jak bude probíhat hodina, jaké formy práce se žáky budou využívat. Sdílení informací o aktuálních potřebách žáků je zcela zásadní. Školské poradenské zařízení může doporučit podporu asistenta pedagoga i v rámci školní družiny a volnočasových aktivit. V takovém případě asistent pedagoga spolupracuje rovněž s vychovateli ve školní družině (Kendíková 2017). Velmi důležitá je také spolupráce asistenta pedagoga s rodinou. Kontakt asistenta pedagoga s rodinou by měl být pravidelný a komunikace by měla být maximálně otevřená. Rodiče by měli pravidelně dostávat relevantní informace. Způsoby a formy komunikace by měly být zvoleny a ohledem na individuální potřeby rodiny. Hlavním cílem komunikace s rodinou je stanovení podmínky potřebných pro vzdělávání žáka. Tyto podmínky by měly být dodržovány jak rodiči, tak asistentem pedagoga (Kendíková, 2016).

### 2.2.3 Asistent pedagoga při práci s žákem s ADHD

Asistent pedagoga vykonává při práci s žákem s ADHD přímou pedagogickou práci v rámci vyučování pod dohledem učitele. Asistent pedagoga se tedy podílí na tvorbě plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu. Asistent se podílí na realizaci výuky. Důraz by při tom měl být kladen na to, aby asistent s žákem s ADHD nepracoval izolovaně, ale snažil se ho v maximální možné míře zapojit do činnosti třídy. Důležité je, aby asistent znal zvyky dítěte, jeho potřeby a preference. Měl by umět najít vhodný způsob prezentace učiva a osvojení učiva. Velice důležité je také, aby spolu s rodiči a učitelem nastavil vhodný způsob odměňování a motivace žáka. Úkolem asistenta je také kontrolovat průběh denního programu žáka. Měl by při tom umět správně načasovat čas pro práci a pro relaxaci. Je také nezbytné, aby našel rovnováhu mezi zajišťováním podpory a samostatnou prací žáka. Ten by měl mít možnost vykonávat jednotlivé úkoly sám a nespoléhal se pouze na pomoc asistenta. V případě nutnosti může asistent pedagoga zajišťovat také doučování (Juričková, Žáčková, 2010).

Asistent pedagoga by měl při práci s žákem s ADHD vždy vycházet primárně ze znalosti potřeb daného žáka. Z tohoto důvodu je nezbytné žáka dobře znát a navázat s ním pozitivní vztah. Tento vztah by měl být založen na respektu a vzájemné důvěře. Aby bylo možné takovýto vztah navázat, měl by asistent nastavit jasná pravidla upravující vzájemnou spolupráci. Je vhodné, aby se na stanovení pravidel účastnil žák. Důvodem je skutečnost, že pouze tak je možné zajistit splnitelnost pravidel ze strany žáka. Nastavení vzájemné důvěry



je důležité také proto, aby asistent pedagoga měl u žáka s ADHD autoritu. Tito žáci totiž respektují pouze osoby s přirozenou autoritou (Bittmanová, 2019).

K tomu asistentovi dopomůže také otevřená komunikace s žákem. Pro děti s ADHD je totiž snazší, pokud vědí, proč jednotlivé činnosti vykonávají (Michalová, Pešatová, 2011).

Ke zefektivnění edukačního procesu za podpory asistenta pedagoga mohou do značné míry přispět následující principy (Bittmanová, 2019):

- Asistent pedagoga by měl dávat žákovi jasné a srozumitelné pokyny.
- Pokyny, které asistent pedagoga žákovi s ADHD dává, by měly být strukturované (přehledné).
- Asistent pedagoga by měl pomoci žákovi s ADHD pochopit situaci, ve které se nachází a pomoci mu tak najít vhodné řešení.
- Asistent pedagoga by měl žákovi s ADHD umožnit v rámci edukačního procesu relaxaci, která mu umožní následně efektivně pracovat.
- Asistent pedagoga by měl žákovi s ADHD dávat rychle zpětnou vazbu.

Asistent pedagoga musí umět žáka a ADHD k práci motivovat. Za vhodné chování by ho měl ocenit a upevnit tak toto chování.

Také Perglová (2018) vymezila na základě své zkušenosti s prací s žákem s ADHD pravidla pro práci asistenta pedagoga s žákem s ADHD. Jedná se o následující pravidla:

- Nepřikazují – radím: asistent by neměl dávat žákovi příkazy, ale měl by mu pomáhat najít si vlastní cestu k řešení daného úkolu. Proto by mu měl pomáhat nahlédnout na daný úkol z různých úhlů pohledu a dát mu dobrou radu.
- Nezasahují do práce žáka: asistent pedagoga by neměl žákovi zasahovat do práce žáka. Jeho úkolem je ho sledovat zpovzdálí a zasahovat pouze pokud je to nezbytně nutné. Asistent pedagoga nechodí za žákem a nesleduje ho v rámci hodin a mimo ni. Měl by mu dát potřebnou prostor na práci. Pokud by tomu tak nebylo, žák by se cítil pod tlakem, což by negativně ovlivnilo jeho výsledky.
- Jsem trpělivý: žáci s ADHD potřebují na práci čas. Ve chvíli, kdy přemýšlí nad zadaným úkolem, by měli mít potřebný čas. Úkolem asistenta je pouze ujistit, že žák pochopil zadání a případně mu úkol vysvětlit.

- Spolupracuji s rodinou: spolupráce s rodinou hraje při práci asistenta pedagoga zcela zásadní roli. Důvodem je skutečnost, že asistent pedagoga, učitel a rodiče žáka mají stejný cíl a aby jich mohli dosáhnout, měli by sjednotit svůj přístup k dítěti s ADHD

V rámci edukace žáků s ADHD hraje asistent pedagoga významnou roli. Hlavním úkolem asistenta pedagoga je zdůraznit práci učitele. Měl by žákům s ADHD pomoci vybrat informace, které jsou důležité. Jeho úkolem je vysvětlit žákovi instrukce, které nepochopil. Měl by tímto způsobem podporovat proces učení žáka s ADHD a vést ho k samostatnosti. Asistent pedagoga s žákem s ADHD pracuje také mimo třídu. Důležité je, aby byla tato činnost strukturovaná a využívala speciálně pedagogické metody. Asistent by měl vědět, jaké z těchto metod jsou pro daného žáka nejvhodnější. Činnost mimo třídu by měla na edukační proces navazovat a vytvářet tak komplexní celek vedoucí k maximálnímu rozvoji potenciálu žáka (Sharples, Webster a Blatford, 2018).

Zcela zásadní roli hraje asistent pedagoga také v rámci osvěty. Jeho úkolem je v tomto ohledu vysvětlovat danou problematiku třídnímu kolektivu, učitelskému sboru, rodičům žáků navštěvujících danou třídu atd. Cílem je v tomto ohledu budovat pozitivní klima třídy a školy tak, aby bylo možné žáka do výuky v maximální možné míře integrovat. V tomto ohledu je nezbytná podpora všech zúčastněných stran včetně rodičů (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 METODOLOGIE

Za účelem dosažení stanovených cílů této práce a zodpovězení výzkumných otázek bude realizován výzkum, jehož cílem bude zjistit, jak asistenti pedagoga vnímají svoji roli. S ohledem na charakter výzkumných otázek byla zvolena kvalitativní forma výzkumu, která umožňuje proniknout do hloubky sledovaného tématu.

Pro kvalitativní výzkum je charakteristické, že se zaměřuje na to, jakým způsobem jednotlivci nebo skupiny chápou a interpretují okolní svět. Výzkumník se snaží proniknout do perspektivy cílové skupiny. Kvalitativní výzkum nepracuje se statistickými metodami a technikami. Díky tomu nedochází k redukci počtu proměnných ani jejich vzájemných vztahů. Zaměřuje se spíše na podrobný popis každodenních situací a cílem porozumět jim v kontextu okolního světa. Kvalitativní výzkum je poměrně náročný a vyžaduje tedy podrobný plán realizace výzkumu (Hendl, 2005).

Za účelem sběru dat byla využita metoda rozhovoru. Jedná se o metodu, která je založena na kladení a zodpovídání otázek. Prostřednictvím rozhovoru je možné odhalit složitost zkoumané problematiky. Aby tomu tak bylo, je nutné koncipovat rozhovor tak, aby byl přirozený a probíhal v uvolněné atmosféře. Důležité je, aby byly dobře formulovány otázky. Ty by měly být vždy srozumitelné a jasné. Výzkumník by se měl během dotazování chovat tak, aby neovlivňoval dotazovaného (Šedřová a Švaříček, 2007). V případě realizovaného výzkumu byl využit polostrukturovaný rozhovor, pro který je charakteristické, že probíhá podle předem připravené osnovy. Výzkumník si předem vymezí témata, kterým se chce v rámci rozhovoru věnovat a také soubor otázek, které bude pokládat. Na druhou stranu je ale dotazovanému umožněno volně se ke sledovanému tématu vyjádřit. Osnova v tomto ohledu funguje jako určitý záchytný bod, ke kterému se může výzkumník vrátit, aby nedošlo k opomenutí některého ze sledovaných témat.

#### 3.1 Výzkumné cíle

Hlavní výzkumný cíl praktické části této práce je popsat, jakým způsobem asistenti pedagoga nahlíží na svou roli v procesu edukace žáků s ADHD ve vztahu k učitelům, žákovi a jeho rodičům. Na základě cíle práce byla formulována hlavní výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky – viz podkapitola věnující se výzkumným otázkám.

### 3.2 Výzkumné otázky

**Hlavní výzkumná otázka:** *Jakým způsobem nahlíží asistenti pedagoga na svou roli ve vzdělávacím procesu žáka s ADHD?*

Na základě hlavní výzkumné otázky, byly formulovány dílčí výzkumné otázky, na které budou hledány v rámci výzkumu odpovědi. Stanoveny byly následující výzkumné otázky:

- VO1: Jak asistenti pedagoga vnímají svou roli ve vztahu k učiteli?
- VO2: Jak asistenti pedagoga vnímají svou roli ve vztahu k žákovi?
- VO3: Jak asistenti pedagoga vnímají svou roli ve vztahu k rodičům žáka s ADHD?

### 3.3 Design výzkumného šetření IPA

Informace nashromážděné během rozhovorů budou analyzovány za pomoci interpretativní fenomenologické analýzy (dále jen IPA). Jedná se o analytickou metodu, jejímž cílem je porozumět žité zkušenosti člověka. IPA je založena na prozkoumání sledovaného jevu prostřednictvím konkrétní osobní zkušenosti jedince. Smith, Flowers a Larkin (2009) charakterizují IPA následujícím způsobem: „*IPA se zabývá detailním zkoumáním žité lidské zkušenosti a směřuje k provedení tohoto zkoumání tak, aby bylo možno tuto zkušenost vyjádřit svými vlastními výrazy spíše než podle předem definovaných systémů kategorií.*“ IPA upozorňuje na skutečnost, že do interpretace informací zasahuje také přístup výzkumníka. Výzkumník tedy hraje v procesu analýzy dat aktivní roli, protože do analýzy vstupují jeho postoje, osobní prožitek nebo teoretické znalosti. Jejich prostřednictvím se snaží porozumět zkušenosti ostatních osob.

### 3.4 Metoda a postup sběru dat

Za účelem sběru dat byla využita metoda rozhovoru. Jedná se o metodu, která je založena na kladení a zodpovídání otázek. Prostřednictvím rozhovoru je možné odhalit složitost zkoumané problematiky. Aby tomu tak bylo, je nutné koncipovat rozhovor tak, aby byl přirozený a probíhal v uvolněné atmosféře. Důležité je, aby byly dobře formulovány otázky. Ty by měly být vždy srozumitelné a jasné. Výzkumník by se měl během dotazování chovat tak, aby neovlivňoval dotazovaného (Šedřová, Švaříček, 2007). V případě realizovaného výzkumu byl využit polostrukturovaný rozhovor, pro který je charakteristické, že probíhá podle předem připravené osnovy.

Výzkumník si předem vymezí témata, kterým se chce v rámci rozhovoru věnovat a také soubor otázek, které bude pokládat. Na druhou stranu je ale dotazovanému umožněno volně se ke sledovanému tématu vyjádřit. Osnova v tomto ohledu funguje jako určitý záchytný bod, ke kterému se může výzkumník vrátit, aby nedošlo k opomenutí některého ze sledovaných témat.

Ke sběru dat došlo na základě předešlého oslovení vybraných asistentů pedagoga, kteří tvoří výzkumný soubor tohoto výzkumu.

Každý rozhovor probíhal v předem dohodnuté době a na dohodnutém místě (ve školní budově i mimo ni). Na začátku výzkumu byl každý z respondentů poučen o tom, za jakým účelem bude rozhovor prováděn, čeho se bude rozhovor týkat, jak dlouho bude trvat apod. Respondent musel dát nejprve k rozhovoru souhlas a také souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon. Respondent byl také poučen o anonymitě rozhovoru.

Informace nashromážděné během rozhovorů budou následně analyzovány za pomoci interpretativní fenomenologické analýzy (dále jen IPA). Jedná se o analytickou metodu, jejímž cílem je porozumět žité zkušenosti člověka. IPA je založena na prozkoumání sledovaného jevu prostřednictvím konkrétní osobní zkušenosti jedince.

Takto provedená analýza byla shrnuta do zprávy, která je rozčleněna do jednotlivých témat. V rámci této zprávy je odlišeno, co jsou přímé citace obsahu rozhovorů a co je interpretace ze strany výzkumníka. V neposlední řadě byly výsledky analýzy diskutovány ve vztahu k teorii, která se sledované problematiky týká. Výsledky výzkumu jsou tímto způsobem uvedeny do kontextu teorie.

### 3.5 Výzkumný soubor

Cílovou skupinou realizovaného výzkumu jsou asistenti pedagoga, kteří pracují s žáky s ADHD. Právě jejich názory na roli asistenta pedagoga při práci s žáky s ADHD budou zjišťovány. V rámci přípravy výzkumu byla stanovena dvě kritéria pro zařazení respondenta do výzkumu. Prvním kritériem je, že musí daná osoba pracovat na pozici asistenta pedagoga alespoň 5 let. Důvodem je skutečnost, že po 5 letech má asistent pedagoga dostatek zkušeností na to, aby mohl zhodnotit svou roli v edukačním procesu. Druhým kritériem je, že bude asistent pedagoga pracovat nejméně 2 roky s žákem s ADHD. Také v tomto případě bylo cílem, aby měli respondenti dostatek zkušeností, které by mohli v rámci výzkumu reflektovat.

Za účelem realizace výzkumu bylo osloveno 5 asistentů pedagoga, kteří dané podmínky splňovali. Všichni oslovení s účastí na výzkumu souhlasili. Základní informace o respondentech jsou uvedeny v tabulce č 1. níže.

V rámci realizace výzkumu bylo respondentům slíbeno, že jim bude zajištěna anonymita. Z tohoto důvodu budou v rámci výzkumu k jejich označení používána fiktivní jména. Všichni oslovení respondenti podepsali před zahájením výzkumu informovaný souhlas a souhlasili tak s použitím dat za účelem výzkumu.

Tabulka 1 Základní informace o respondentech

<b>Jméno</b>	<b>Vzdělání</b>	<b>Škola</b>	<b>Délka praxe</b>	<b>Délka praxe s žákem s ADHD</b>
Alena	SŠ	I. st. ZŠ	6 let	4 roky
Pavčina	SŠ	I. st. ZŠ	5 let	3 roky
Petra	VŠ	II. st. ZŠ	7 let	2 roky
Ivana	SŠ	II. st. ZŠ	5 let	2 roky
Kamila	VOŠ	I. st. ZŠ	6 let	3 roky

Zdroj: vlastní práce autora na základě realizovaného výzkumu

## 4 ANALÝZA

V této části se zaměříme na popis fází analýzy a následně představíme témata nadřazená a podtémata jednotlivých rozhovorů.

### 4.1 Popis fází analýzy

Vlastní postup při analýze nashromážděných dat je možné shrnout do následujících fází:

- *I. fáze:* nahrávky rozhovorů byly přepsány a následně opakovaně pročitány za účelem detailního seznámení se s jejich obsahem.
- *II. fáze:* na základě nahrávek rozhovorů a jejich prepisů byly vypsány klíčové informace, které byly sepsány do poznámek. Hledány byly klíčové pojmy a významná témata, která se v rozhovorech opakovaně objevovala. Byl při tom sledován také kontext jednotlivých rozhovorů.
- *III. fáze:* v této fázi probíhala interpretace rozhovorů. Poznámky byly transformovány do abstraktnějších témat.
- *IV. fáze:* na základě témat vymezených v předcházející fázi analýzy byl vytvořen počáteční seznam témat. Při jejich stanovení byly hledány také vzájemné souvislosti a jejich možné propojení.
- *V. fáze:* vytvoření seznamu nadřazených témat tzv. master listu. Nadřazená témata jsou uspořádána tak, aby dávala s ohledem na obsah rozhovorů smysl. Dochází také k vyloučení témat, která se k sledované problematice nevztahují.

### 4.2 Témata nadřazená a podtémata

V rámci analýzy dat analyzujeme každý rozhovor zvlášť, poté jsme hledaly nadřazená témata a následně v pasáži analýza a interpretace společných témat, data interpretujeme napříč rozhovory.

#### 1. Rozhovor s Alenou

Aleně je 36 let a má středoškolské vzdělání. Po rodičovské dovolené se rozhodla, že se nebude vracet do svého původního zaměstnání, a práci asistenta pedagoga vnímala jako vhodnou cestu. Absolvovala tedy kurz zaměřený na kvalifikaci asistenta pedagoga. Na této pracovní pozici působí již 6 let. V současné době pracuje již 4 rokem s chlapcem, který mám ADHD a navštěvuje 4 třídu I. stupně základní školy. S chlapcem pracuje již od 1. třídy.



### **Témata rozhovoru**

Mezi témata rozhovoru patřily následující oblasti:

- podpora dítěte s ADHD a respekt k jeho potřebám,
- trpělivost jako základní práce s dítětem s ADHD,
- spolupráce jako klíč k úspěchu.

### **Podpora dítěte s ADHD a respekt k jeho potřebám**

Alena na svou práci nahlíží jako na způsob, jak podporovat dítě v rámci procesu vzdělávání, aby mohlo rozvíjet svůj osobní potenciál. Konkrétně k tomu uvádí následující: *„Nahlížím na svoji práci jako na způsob podpory dítěte, které se potýká s určitým specifickým problémem. Aby mohlo takovéto dítě rozvíjet své schopnosti, potřebuje pomoci překonat své problémy.“* Tento přístup se pak odráží v tom, jak Alena k dětem přistupuje a jak s nimi v průběhu výuky jedná. Podle svých slov se snaží k dětem vždy přistupovat s respektem tak, aby našla společně s učitelem cestu, jak dítěti pomoci překonat jeho problémy. Alena v souvislosti s tím uvedla: *„Snažím se vždy respektovat potřeby dítěte, se kterým pracuji. Právě vzájemný respekt je podle mého názoru pro práci s dětmi důležité. Děti totiž dobře vědí, jaký k nim máte vztah, což má následně vliv na to, jak se v hodině chovají. Důležité je, aby si dítě a asistent vzájemně sedli. Pak je práce snazší. Já se proto snažím mít s dítětem přátelský vztah, aby mi důvěřovalo a věděli, že se mnou může řešit své problémy.“*

### **Trpělivost jako základní práce s dítětem s ADHD**

Podle Aleny je práce s dětmi s ADHD velice náročná a jejím základem je trpělivost. Asistent pedagoga by si měl být vědom toho, jak se ADHD projevuje. Alena v tomto ohledu uvedla, že před tím, než s daným žákem začala pracovat, načetla si odbornou literaturu a hledala doporučení na internetu. V rámci rozhovoru však zdůraznila, že takto získané znalosti nikdy nemohou člověka plně připravit na realitu.

Alena v tomto ohledu uvedla: *„Načetla jsem si odbornou literaturu a hledala informace na internetu. Myslela jsem si, že jsem na práci s Tomášem dobře připravená, ale po cca týdnu jsem zjistila, že jsem byla mimo. Tomáš se prostě nechoval, jak bylo popisováno v knihách a jednotlivé typy nezabírali.“* Alena v souvislosti s tím zdůraznila, že musela sama hledat způsob, jak s Tomášem pracovat. Konkrétně uvedla *„Chtělo to hodně trpělivosti, než jsem našla způsob, jak s Tomášem pracovat a jak zvládat jeho nálady. Někdy to byl hodně náročné, ale myslím si, že se to vyplatilo.“*

### **Spolupráce jako klíč úspěchu**

Významným tématem, které se v rozhovoru objevovalo, byla vzájemná spolupráce a sjednocení postupu všech zúčastněných stran. Právě spolupráce mezi asistentem pedagoga, učitelem a rodiči dítěte je podle názoru Aleny klíčem úspěchu při práci s dětmi s ADHD. Alena uvedla: „*Spolupráce je zcela zásadní, protože je nutné sjednotit přístup k dítěti ve škole a doma. Při práci s Tomášem se nám osvědčilo nastavit si jednotná pravidla ve škole a doma. Osvědčilo se nám vytvořit si systém odměňování, který používáme spolu s učitelem ve škole a rodiče ho využívají doma. Tomáš tak přesně ví, co může očekávat, pokud pracuje dobře nebo pokud se nechová podle pravidel.*“ Specifickou oblastí spolupráce, na kterou se Alena v rámci rozhovorů soustředila byla spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem. Ti by měli spolupracovat již od přípravy na výuku, což se ale neděje vždy. Alena k tomuto dále uvedla: „*Podle mě je výhodou, že pracuji na I. stupni, takže vlastně pracuji hlavně s jedním učitelem, který má třídu na starosti. S ním rozhodně problémy nemáme a jsme schopní se domluvit, jaká bude moje role ve třídě. Problémy se ale objevují ve chvíli, kdy se zapojí ještě další učitelé, kteří se specializují na výuku určitého předmětu. Tam mám pocit, že nejsou tak ochotni mě do výuku pustit a dám mi odpovídající úkoly. Hodně je to asi o tom, že s třídní učitelkou spolupracujeme už 4 rokem, takže se známe a máme přátelský vztah.*“ Je tedy zjevné, že ne všichni učitelé jsou spolupráci s asistentem pedagoga nakloněni a chápou jeho roli ve výuce.

## **2. Rozhovor s Pavlínou**

Pavlíně je 26 let a má středoškolské vzdělání se zaměřením na pedagogiku. Po absolvování školy začala pracovat v mateřské škole a později se rozhodla, že by se ráda věnovala práci asistenta pedagoga. Na této pozici pracuje 5 let. V současné době je přidělena k chlapci s ADHD, který navštěvuje 4. třídu na I. stupni základní školy. Na dané škole působí současně jako vychovatelka ve školní družině.

### **Témata rozhovoru**

- radost z úspěchu
- dobře sehraný tým
- znalost individuálních potřeb žáka s ADHD
- odmítavý přístup rodičů

### **Radost z úspěchu**

Pavčina spojuje svou práci zejména z radostí z úspěchu, díky které má pocit uspokojení ze své práce. Konkrétně uvedla: *„Pro mě je práce asistenta pedagoga spojena primárně s radostí z toho, že můžu pozorovat, jak dítě s handicapem překračuje svoje hranice a povolna se posouvá dál a dál. Díky tomu mám pocit, že dělám práci, která má smysl.“* Pavčina však zmiňovala také radost z úspěchu, kterou díky ní může prožívat její svěřenec s ADHD. Konkrétně uvedla: *„Petr měl na začátku naší spolupráce pocit, že nic neumí a nic nezvládne. Do 1. třídy totiž docházel bez podpory asistenta a vůbec se mu nedařilo. Učitelka ho neustále okřikovala a spolužáci se mu směli. Měl proto velmi nízké sebevědomí. Když mu bylo diagnostikováno ADHD a byla jsem k němu přidělena, byl na tom podle mého názoru poměrně špatně. S mou podporou začal povolna dosahovat lepších výsledků, učitelka se uklidnila a děti na něj už také koukají jinak. Každý úspěch si užívá a já vidím, jak mu roste sebevědomí.“*

### **Dobře sehraný tým**

Alena zdůraznila, že jsou s učitelkou „dobře sehraný tým“, což jim umožňuje efektivně pracovat nejen s Petrem, ale s celou třídou. Pavčina k tomu řekla: *„Měla jsem štěstí na učitelku, se kterou pracuji. Ta již spolupracovala s jiným asistentem, takže měla dobrou představu o tom, jak můžeme v rámci hodiny spolupracovat.“* Pavčina také hovořila o tom, že pracuje nejen s Petrem ale v případě potřeby s celou třídou. To se děje ve chvíli, kdy se učitelka soustředí na práci s Petrem.

### **Znalost individuálních potřeb žáka s ADHD**

Základem práce s žákem s ADHD je podle názoru Pavčiny znalost diagnózy a potřeb žáka. K tomu je nutné, aby se mezi žákem a asistentem vytvořil dobrý vztah. Ten by měl být sice přátelský, ale žáky by si měl uvědomovat také autoritu asistenta. Pavčina uvedla: *„Úplně nejdůležitější je žáka dobře znát, což samozřejmě nějakou dobu trvá. V případě Petra jsem se nejdříve seznámila s jeho diagnózou a individuálním vzdělávacím plánem. Bylo pro mě ale také velmi důležité chlapce poznat a zjistit tak, co vlastně potřebuje a jak s ním mohu pracovat.“* Důležité je podle Pavčiny při práci s dětmi s ADHD jasné nastavení hranic, které žák nesmí překročit. Pavčina uvedla: *„Na základě znalosti chlapce jsme s učitelkou mohli určit pravidla, která musí v rámci výuky respektovat. V podstatě jsme si tak určily hranice, které nesmí překročit. Tato pravidla a hranice nám umožňují pracovat ve výuce tak, aby Petr*

*nerušil ostatní. Na druhou stranu mu také dávají určitou jistotu nebo rámeček, ve kterém v rámci školy funguje.“*

### **Odmítavý přístup rodičů**

Velkým problémem a také tématem je pro Pavlínou neochota rodičů spolupracovat se školou. Pavlína uvedla: *„Hodně mě při práci limituje neochota rodičů Petra. Ti mají pocit, že škola vyřeší problémy plynoucí ze zdravotního stavu Petra za ně. Nejsou schopní pochopit, že bez jejich spolupráce není možné se dále posouvat.“* Pavlína v tomto ohledu upozornila na fakt, že se jedná o nepřizpůsobivou rodinu, což má vliv na to, jak rodiče k dětem a ke škole celkově přistupují. Během rozhovoru se Pavlína vracela k tomu, že bez spolupráce s rodiči není možné dosáhnout takových výsledků, které by byly možné. To chlapce do značné míry limituje.

### **3. Rozhovor s Petrou**

Petře je 39 let a vystudovala vysokou školu s ekonomickým zaměřením. Po rodičovské dovolené se rozhodla změnit své profesní zaměření, protože chtěla využít své zkušenosti s péčí o svou dceru s postižením. Z tohoto důvodu se rozhodla pro zaměstnání na pozici asistenta pedagoga. Aby získala potřebnou kvalifikaci, absolvovala specializovaný kurz. V této pozici pracuje již 7 let. Nyní také studuje bakalářské studium zaměřené na speciální pedagogiku. V současnosti je již druhým rokem přidělena k dívce s ADHD, která navštěvuje 7. třídu II. stupně základní školy.

#### **Témata rozhovoru**

- nedořešená koncepce inkluze
- nepochopení ze stran některých učitelů
- důslednost a trpělivost
- zapojení rodiny jako podpora práce asistenta

#### **Nedořešená koncepce inkluze**

Petra při rozhovoru zdůraznila, že se rozhodla pro tuto profesi, protože má doma dceru s postižením a chtěla do problematiku vzdělávání dětí s handicapem více proniknout. Nakonec se jí práce zalíbila, protože jí dává smysl a v inkluzi vidí značný přínos nejen pro děti ale také pro celou společnost. Zmiňovala však také problémy, se kterými se musela od začátku své práce potýkat. Konkrétně uvedla: *„Tuhle práci dělám, protože mi dává smysl.“*

*Dobrý asistent je pro dítě s postižením požehnáním. Je ale nutné si uvědomit i problémy, se kterými se asistenti neustále potýkají. Jde například o nepochopení ze strany učitelé, kteří nejsou spolupráci nakloněni. Na druhou stranu ale vidím řadu problémů také na straně asistentů, kteří často nemají dobré vzdělání a na tuto práci prostě nemají. Tyhle problémy souvisí s tím, že celá koncepce inkluze je hodně nedomyšlená a nereflektuje praxi na školách.“* Petra poukazovala během rozhovoru hlavně na to, že asistenti žijí ve velké nejistotě, zda na škole po odchodu dítěte zůstanou. Musí se pak stěhovat ze školy na školu, což není efektivní, protože ztrácejí kontinuitu. Zmiňovala také to, že někteří asistenti mají jen základní vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky a nejsou pro svou práci dostatečně kvalifikovaní. To celou profesi podle jejich slov degraduje. Ona sama ji vnímá jako službu dětem, které potřebují podporu.

### **Nepochopení ze stran některých učitelů**

Petra si uvědomuje důležitost spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Podle Petry je pro ni důležité, aby se s učitelem domluvili na tom, jak budou v rámci výuky postupovat a jaká bude její role ve výuce. Ne vždy jsou však učitelé ochotní asistenta do výuky plně zapojit a využít tak potenciál, který se mu takto nabízí. Petra uvedla: *„Pracuji na II. stupni, takže se setkávám s mnoha učiteli. Každý z nich k asistentům přistupuje jinak. Někteří mě normálně zapojí do výuky, kde pracuji jak s Adélou nebo s celou třídou. Jsou však tací, kteří v podstatě inkluzi odmítají, práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je pro ně problém a k asistentům přistupují s velkou nedůvěrou. V takovém případě se vlastně ani o spolupráci nedá hovořit.“* Petra vnímala značné rozdíly v tom, jak jednotliví učitelé k asistentům přistupují, do jakých aktivit je zapojují a jak s nimi spolupracují. Hovořila také o tom, že by bylo vhodné, aby učitelé absolvovali nějaký seminář, na kterém by se seznámili s tím, jak s asistenty spolupracovat.

### **Důslednost a trpělivost**

V rámci rozhovoru jsme hovořili také o tom, co je při práci s žáky s ADHD důležité. Podle Petry je to zejména důslednost. Petra uvedla: *„Mě osobně se osvědčilo být důsledná a trvat na dodržování pravidel, která jsme si na začátku spolupráce s Adélou domluvily. Už od začátku se mi každý ústupek negativně vrátil. Jde o tom, že Adéla má problémy s vnímáním autority, a proto je důslednost při práci s ní nutností.“* Dále je při práci s dětmi s ADHD velice důležitá trpělivost, protože je jejich chování často nevyzpytatelné. Petra uvedla:

*„Někdy je to velice těžké, protože musíte všechno dokola vysvětlovat. Adéla má velké problémy s pozorností a je proto nutné neustále všechno opakovat a vysvětlovat.“*

### **Zapojení rodiny jako podpora**

Na spolupráci s rodinou dítěte v rámci práce asistenta nahlíží Petra jako na velkou podporu pro dítě ale i pro asistenta. Petra v tomto ohledu uvedla: *„Rodiče Adély jsou velice aktivní a snaží se jí podporovat. Velice dobře si uvědomují závažnost ADHD a vědí, že je nutné s dcerou pracovat. Máme mezi sebou přátelské vztahy a na řadě věcí se domlouváme. Díky tomu jsme sjednotili pravidla ve škole a doma, což se nám velmi osvědčila. Jejich přístup vnímám jako podporu své práce.“* Petra také uváděla, že je pro ni důležitá zpětná vazba, kterou od rodičů dostává. Díky ní může své postupu upravit tak, aby co nejvíce fungovaly.

## **4. Rozhovor s Ivanou**

Ivaně je 24 let a je absolventkou střední školy s pedagogickým zaměřením. Po ukončení studia nastoupila do základní školy, kde vykonávala pozici vychovatelky ve školní družině. Po 2 letech praxe byla požádána, aby se ujala pracovní pozice asistentky pedagoga. V té působí již 5 let. Nyní pracuje s žákyní 7. třídy na II. stupni základní školy, která trpí ADHD.

### **Témata rozhovoru**

- služba určená na podporu dítěte
- být k ruce učiteli
- komunikace a pozitivní motivace
- aktivní zapojení rodičů

### **Služba určená na podporu dítěte**

Ivana na svou práci nahlíží jako na službu, která je určena dětem a jejím cílem je pomoci jim zvládat obtíže související s jejich diagnózou. Svou práci vnímá vcelku pozitivně, ale je ráda, že ji může kombinovat s prací vychovatelky. Konkrétně k tomu uvedla: *„Moje práce mě baví a do značné míry mi dává smysl. Na druhou stranu je ale poměrně náročná, a tak jsem ráda, že může být také v družině.“* Náročnost své práce vidí zejména v tom, že v podstatě stojí mezi dítětem a učitelem a musí reagovat na podněty přicházející z obou stran. To je pro ni náročné zejména v případě učitelů, kteří nemají pro zapojení dětí se

speciálními vzdělávacími potřebami do klasické výuky pochopení. Někdy také o své práci pochybuje, protože je přesvědčena, že některé děti s postižením by bylo lepší docházet na speciální školu.

### **Být k ruce učiteli**

Ivana je přesvědčena, že je jejím úkolem být učiteli k ruce a pomáhat mu. V tomto je nezbytná vzájemná spolupráce učitele a asistenta. Učitel by měl asistentovi vysvětlit, co od něho očekává a jaké úkoly by měl v rámci výuky plnit. Ivana uvedla: *„Učitel je pro mě ten, kdo vede výuku, a proto od něho očekávám, že se domluvíme na tom, jaký bude v rámci výuky můj úkol. Na druhou stranu ale očekávám, že bude brát v úvahu mé zkušenosti vyplývající z práce s daným žákem. Asistent je totiž ten, kdo je s žákem neustále v kontaktu a zná ho proto velmi dobře. Učitel žáka vidí jen ve svých hodinách a nezná ho tak dobře.“* Ivana sice asistenta popisuje jako pravou ruku učitele, ale uvědomuje si, že asistent má také cenné znalosti a zkušenosti, ze kterých by měl učitel čerpat.

### **Komunikace a pozitivní motivace**

Při práci s žákem s ADHD je podle názoru Ivany nejdůležitější pozitivní motivace. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují podle Ivany pozitivní motivaci k tomu, aby se chtěli do edukačního procesu zapojit a osvojit si potřebné vědomosti a dovednosti. Proto také při práci s Eliškou klade důraz na to, aby se dívka chtěla učit a cítila se ve škole příjemně. Ivana uvedla: *„Snažím se Elišku co nejvíce podporovat, proto aby měla potřebnou sebedůvěru a sama se chtěla učit. Beru to tak, že ji sice mohu cestu usnadnit, ale ona sama musí chtít se na tuto cestu vydat. Já, učitel a ni rodiče ji nedonutíme, aby něco dělala, když nechce.“* Zcela zásadní roli hraje při práci asistenta s dítětem s ADHD podle Ivany také komunikace. Ta konkrétně uvedla: *„Velmi důležitá je také komunikace. Myslím tím komunikaci s žákem, učitelem i rodiči. Důležité je, abychom se domlouvali na společném postupu, který by Elišce pomohl se dále vzdělávat a zlepšovat se v tom co umí. Každý totiž máme jinou zkušenosti a jiné znalosti a pokud je dáme dohromady tak věřím, že zvládneme dosáhnout vzdělávacích cílů. Samozřejmě to není jednoduchá, ale je to podle mě ta správná cesta.“*

### Aktivní zapojení rodičů

Ivana byla přesvědčena o důležitosti spolupráce školy a rodiny dítěte. Podle jejího názoru je nutné, aby byla škola a rodina v souladu, protože s dítětem je nutné pracovat systematicky a dlouhodobě. Ivana uvedla: *„Škola a rodina musí vzájemně spolupracovat, protože žák s ADHD potřebuje znát obecně platná pravidla, která platí jak doma, tak ve škole. Mimo to často některé věci ve škole nestihnáme a rodiče je s Eliškou musí dělat také doma. Mám štěstí na to, že se rodiče Elišky snaží a zajímají se o její prospěch ve škole. Nemyslím tím, že by chtěli, aby měla samé jedničky. Spíše jde o to, aby našla oblast, která ji zajímá a která ji baví a v budoucnu v ní mohla pokračovat a možná i pracovat. Eliška například ráda vaří a tak by chtěla pracovat jako kuchařka.“*

## 5. Rozhovor s Kamilou

Kamile je 28 let a je absolventkou vyšší odborné školy se zaměřením na sociální práci. Již 6 let pracuje na pozici asistenta pedagoga. Za tímto účelem absolvovala specializovaný vzdělávací kurz. V současnosti také studuje třetím rokem učitelství I. stupně základní školy. Kamila pracuje s chlapcem s ADHD, který navštěvuje 3. třídu I. stupně základní školy.

### Témata rozhovoru

- profese asistenta je potřeba, ale není správně uchopena
- řád a trpělivost
- důležitý je vzájemný respekt

### Profese asistenta je potřeba ale není správně uchopena

Kamila vnímá roli asistenta pedagoga jako velice rozporuplnou. Na jedné straně je přesvědčena, že je velmi důležitá, protože umožňuje vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na klasických školách a otevřít jim tak cestu k lepší budoucnosti. Na druhou stranu není tato pozice v rámci školského systému dobře zakotvena, což s sebou nese řadu problémů. Podle Kamily jde hlavně o to, že asistenta může dělat i člověk se základním vzděláním, který absolvoval základní kurz, ale není pro tuto práci vhodná. Kamila v tomto ohledu uvádí: *„Pro mě osobně je problém, že asistenta často dělají lidi bez odpovídající kvalifikace. Myslím tím lidi, co absolvují základní kurz, ale nemají pro tuto práci vhodné předpoklady a dělají ji nekvalitně. Takoví lidé dělají naši profesi špatné jméno, které pak naši práci degraduje. Myslím, že asistent by měl mít lepší vzdělání než jen půl*



roční kurz a měl by hodně znát speciální pedagogiku. Mimo to si myslím, že by měl absolvovat specializační kurzy zaměřené na práci s žákem s konkrétním postižením.“ Podle Kamily by se měly změnit kvalifikační požadavky na asistenta a profese by se měla lépe legislativně zakotvit.

### **Řád a trpělivost**

V rámci práce asistenta s žáky s ADHD je podle názoru Kamila nejdůležitější řád a trpělivost. Řád je důležitý, protože dítě potřebuje vědět, co se od něho očekává. Kamila v tomto ohledu uvedla: „Už první rok práce s Matějem jsme se s paní učitelkou domluvily na tom, že vytvoříme pro celou třídu společná pravidla. Těmi se musí řídit nejen Matěj ale i ostatní žáci. Pro Matěje je to, ale důležitější než ostatní, protože má problémy s regulováním vlastního chování. Díky pravidlům, která jsou nalepena na dveřích třídy, je to pro něho snadnější. Když něco provede, tak ho odkážeme na pravidla a je pro něho snadnější pochopit, co udělal.“ Kamila také uvedla, že je nezbytné mít trpělivost a pochopení pro dítě s ADHD. Někdy je totiž práce velmi náročná a vysilující a bez trpělivosti to podle jejího názoru nejde.

### **Důležitý je vzájemný respekt**

Zcela zásadní roli hraje také respekt, který by měl být na všech stranách. Žák by měl respektovat učitele a asistenta. Důležité však je také, aby učitel a asistent respektovali žáka a jeho potřeby. Respekt by měl být také mezi učitelem a asistentem kteří by měli táhnout za jeden provaz a spolupracovat za účelem dosažení výchovných cílů. Kamila k tomu uvedla: „Pro mě osobně důležité, abychom měli vůči sobě pochopení a vzájemně se respektovali. To platí v podstatě na všech úrovních vzdělávacího procesu. Je pro mě velice důležité, aby mezi mnou a žákem panoval pocit důvěry, což bez respektu nelze. To platí také v případě vztahu mezi mnou a učitelem. Bez respektu není efektivní spolupráce možná“. Kamila také uvedla, že v tomto ohledu je asi hodně ovlivněna svým původním povoláním (sociální pracovník v neziskové organizace), kde byl kladen důraz na respekt ke klientovi a v rámci pracovního týmu. Hovořila také o tom, že by vztahům mezi asistenty a učiteli pomohla možnost supervize, kterou zažila jako sociální pracovnice. V souvislosti s respektem hovořila také o spolupráci s rodiči žáka. Také v této oblasti je velmi důležitý respekt a vzájemná spolupráce. Kamila uvedla, že rodiče Matěje se o vzdělávání svého syna zajímají a spolupráce s nimi je velmi dobrá. V tomto směru uvedla: „Musím říci, že jsme si s rodiči Matěje opravdu sedli, což mi práci usnadňuje. V minulosti jsem pracovala s dívkou s mentálním postižením a rodiče

*byli opravdu marní. O dívku v podstatě nejevili zájem a bylo jim jedno co ve škole dělá. Asistenta vnímali spíše jako posluhovače, a ne jako specialistu, který má pomoci jejich dceři překonat problémy ve škole. To samozřejmě ovlivnila také můj vztah s dívkou, která se ke mně chovala jako ke služce. Podle mého názoru je spolupráce s rodinou zásadní proto, aby se dítě někam posouvalo. “*

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE SPOLEČNÝCH TÉMAT

### 5.1 Přehled společných témat

Obsah rozhovorů byl analyzován nejen z pozice jednotlivce ale také z pohledu celku. V rámci této fáze analýzy byla hledána témata, která se objevovala ve všech rozhovorech. Při hledání společných témat byly brány v úvahu také cíle výzkumu a výzkumné otázky. Na základě analýzy byla formulována následující společná témata, jejichž přehled přináší tabulka č. 2.

Tabulka 2 Přehled společných témat

Společné téma	Podtéma/téma	Respondent
Potřeba zakotvení v systému	Nejistá budoucnost pozice asistenta pedagoga	Alena
	Lepší zakotvení v pracovní pozici	Pavčina
	Lepší zakotvení v pracovní pozici	Petra
	Problémy vyskytující se v této profesi	Ivana
	Nejistá budoucnost a řada problému v této pozici	Kamila
Společné téma	Podtéma/téma	Respondent
Žák v centru pozornosti	Značná pozornost věnovaná žákovi s ADHD	Alena
	Respekt k žákovi, vzájemný respekt	Pavčina
	Pomoc učiteli v práci s žákem	Petra
	Asistent pedagoga věnuje žákovi s ADHD velkou pozornost	Ivana

	Pomoc učitelí	Kamila
<b>Řád a pravidla</b>	<p>Potřeba řádu</p> <p>Potřeba pravidel a jejich důsledné dodržování</p> <p>Pravidla pomohou žákům zakotvit se</p> <p>Nastavení pravidel tak, aby žáka neomezovaly, ale aby mu určovaly mantinely</p> <p>Nalezení míry svého chování v pravidlech</p>	<p>Alena</p> <p>Pavčina</p> <p>Petra</p> <p>Ivana</p> <p>Kamila</p>
<b>Učitel a asistent jako dobře sebraný tým</b>	<p>Důležitost spolupráce</p> <p>Nutnost dobře sebraného týmu</p> <p>Nepochopení asistentů ze strany učitelů</p> <p>Asistent má být učiteli k ruce</p> <p>Učitelé nechápou roli asistenta, negativní vnímání vzájemné spolupráce</p>	<p>Alena</p> <p>Pavčina</p> <p>Petra</p> <p>Ivana</p> <p>Kamila</p>
<b>Učitel a asistent jako dobře sebraný tým</b>	<p>Důležitost spolupráce</p> <p>Nutnost dobře sebraného týmu</p> <p>Nepochopení asistentů ze strany učitelů</p> <p>Asistent má být učiteli k ruce</p> <p>Učitelé nechápou roli asistenta, negativní vnímání vzájemné spolupráce</p>	<p>Alena</p> <p>Pavčina</p> <p>Petra</p> <p>Ivana</p> <p>Kamila</p>

Společné téma	Podtéma/téma	Respondent
Nezastupitelná rodiny	role	
	Důležitost spolupráce asistenta s rodinou	Alena
	Rodiče nespolupracují	Pavčina
	Stejná pravidla doma i ve škole	Petra
	Nepříliš pozitivní přístup ze strany rodičů	Ivana
	Nespolupráce rodičů	Kamila

*Zdroj: vlastní zpracování*

## 5.2 Analýza a interpretace společných témat

Co se týká podrobnějšího zkoumání společných témat, tak v jednotlivých oblastech byly získány na základě provedeného výzkumu následující poznatky.

### Potřeba zakotvení v systému

Většina oslovených asistentů pedagoga hovořilo o tom, že je nezbytné lépe zakotvit jejich pracovní pozici ve vzdělávacím systému. O této skutečnosti se zmiňovala zejména Petra a Kamila, ale téma se objevilo také při rozhovoru s ostatními respondentkami. Obecně převládal pocit, že je práce asistenta pedagoga velice důležitá, ale některé aspekty jejího výkonu jsou nedořešené, což vrhá na toto povolání negativní světlo. Zejména Kamila upozorňovala na problémy týkající se kvalifikace asistentů pedagoga. Problémy se zakotvením této profese se projevují také ve vzájemné spolupráci asistenta a učitelů, kteří v některých případech nevědí, jak k asistentům přistupovat. Na tuto skutečnost upozornila například Alena nebo Petra. Všechny respondentky si také stěžovaly na nejistou budoucnost, který vyplývá z faktu, že pozice asistenta je spojena s konkrétním žákem, a ne s danou školou. Dotazované by v tomto směru uvítali změnu.

### **Žák v centru pozornosti**

Všechny oslovené respondentky se shodovali na tom, že základním principem jejich práce je podporovat žáka v rámci vzdělávacího procesu. Žák podle jejich názoru stojí v centru pozornosti práce asistenta pedagoga. Ten by měl velice dobře znát diagnózu žáka, mít povědomí o charakteru handicapu a respektovat individuálních potřeby žáka. Dotazované uváděli, že je pro jejich práci nezbytné navázat s žákem dobrá vztah založený na vzájemné důvěře. Díky tomu mohou následně s žákem efektivně pracovat a pomáhat učiteli v průběhu edukačního procesu. V souvislosti s tím je nezbytné uvést, že podle oslovených asistentů je nutné respektovat žák a na vzájemném respektu také vystavět práci s ním v rámci školy. Tuto skutečnost zdůrazňovaly zejména Alena a Kamila. Toto téma zahrnuje také trpělivost, která je základem práce s žákem s ADHD podle Aleny a Petra.

### **Řád a pravidla**

Všechny oslovené asistentky pedagoga hovořili v souvislosti se vzděláváním žáků a ADHD o potřebě řádu, pravidel a jejich důsledném dodržování. Podle respondentek je právě toto základem úspěšného vzdělávání žáků s ADHD. Tito žáci podle jejich názoru potřebují nastavit jasné hranice, které budou následně důsledně dodržovány. Díky pravidlům dosáhnou tito žáci zakotvení nejen ve škole ale také ve svém životě. Cílem pravidel při tom není podle oslovených asistentek žáka omezovat, ale pomoci mu pochopit, kde jsou jeho mantinely. Pro žáky s ADHD je totiž často problém najít míru svého chování, s čímž jim obecná pravidla mohou pomoci.

### **Učitel a asistent jako dobře sehraný tým**

Oslovení asistenti pedagoga si velice dobře uvědomovali význam vzájemné spolupráce asistenta a učitele. Například Ivana byla přesvědčena, že asistent pedagoga by měl být učiteli k ruce. To však podle dotazovaných neznamena, že by měl být vůči učiteli v podřízeném postavení. Dobrý učitel by měl asistenta respektovat a čerpat z jeho znalostí a zkušeností. Ve třídě by pak měli fungovat jako dobře sehraný tým, který systematicky s žákem s ADHD pracuje, aby dosáhl požadovaných výchovných a vzdělávacích cílů. Jejich vztah by měl být založen na vzájemném respektu. V praxi se však asistenti často setkávají s nepochopením ze strany učitelů. Ti často nechápou jejich pozici ve třídě a vzájemnou spolupráci vnímají negativně. Na tuto skutečnost upozornila například Alena, Petra nebo Kamila.

S tímto přístupem se setkávají zejména oslovené asistentky působící na II. stupni základní školy. Důvodem může být skutečnost, že do edukačního procesu je zde zapojeno více učitelů, a ne všichni souzní s koncepcí inkluzivního vzdělávání. Podle respondentek by v tomto ohledu pomohlo vzdělávání pedagogů nebo možnost supervize.

### **Nezastupitelná role rodiny**

Nedílnou součástí vzdělávání žáků s ADHD je podle oslovených asistentek spolupráce s rodinou. Ta je pro zajištění úspěchu edukačního procesu podle všech oslovených zcela zásadní. Důvodem je potřeba zajištění jednotného přístupu k dětem s ADHD doma i ve škole. V souvislosti se vzájemnou spoluprací školy a rodiny se asistenti vraceli k tématu řád a pravidla. Děti s ADHD podle jejich názoru potřebují, aby doma i ve škole platila stejná pravidla. To jim totiž dává pocit bezpečí a jistoty, o který se mohou opřít. Ne všichni účastníci výzkumu se však setkali s pozitivním přístupem ze strany rodičů. Pavlína a Kamila hovořily o tom, že s nimi rodiče nespolupracují, což má na jejich práci negativní vliv. Také Ivana měla zkušenost s rodinou, která s ní nespolupracovala, což vnímala jako velký problém.

## 6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Hlavním cílem výzkumu bylo popsat, jakým způsobem asistenti pedagoga nahlíží na svou roli v procesu vzdělávání žáků s ADHD ve vztahu k učitelům, žákovi a jeho rodičům. Sledováno bylo zejména to, jak asistenti pedagoga vnímají svou práci, jak pracují s žáky s ADHD, jak probíhá spolupráce s učitelem a jak probíhá spolupráce s rodinou žáka. Tato témata byla v rámci rozhovorů s asistenty pedagoga sledována. V této kapitole budou uvedeny odpovědi na výzkumné otázky, které budou diskutovány s ohledem na odbornou literaturu.

### **VO1: Jak asistenti pedagoga vnímají svou roli ve vztahu k učiteli?**

Roli asistenta pedagoga je možné vidět především v asistenci a spolupráci s pedagogem. Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem je podle názoru dotazovaných velice důležitá. Asistent by měl být učiteli k ruce a od učitele očekává, že se společně na průběhu výuky domluví a také ji následně společně reflektují. Asistenti od učitelů očekávají respekt. Na důležitost spolupráce asistenta pedagoga a učitele a potřebu vzájemného respektu poukazuje také Němec (2021b). Ve vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem se však objevují také problémy, které podle názoru respondentů plynou zejména z neznalosti učitelů. Ti si často neuvědomují, jaká by měla být role asistenta ve výuce a v řadě případů podhodnocují jejich kvalifikaci. Tato zjištění potvrzuje také výzkum Richterové a Kubíčkové (2020) realizovaný mezi asistenty pedagoga v letech 2018 a 2019. Autorky upozornily na řadu problémů, které se mohou mezi asistenty a učiteli objevovat v důsledku nepochopení role asistenta ve výuce. Řešením je podle autorek vzájemný respekt a nastavení hranic. Velmi zajímavé řešení navrhl jedna z respondentek, podle které by bylo vhodné zavést supervizní setkání a cílem zlepšit vzájemnou spolupráci.

### **VO2: Jak asistenti pedagoga vnímají svou roli ve vztahu k žákovi?**

Zkušenosti oslovených pedagogů jsou založeny na systematické práci s dětmi s ADHD, která trvala ve všech případech déle než 2 roky. Asistenti se v rámci rozhovorů zaměřovali zejména na to, co se jim v rámci práce s žáky osvědčilo. Jednalo se primárně o nastavení jasných pravidel, dodržování určitého řádu a důslednost. Jedná se o principy, které zmiňují také odborníci věnující se problematice práce s žáky s ADHD.



Pro příklad jmenujme Paclta (2007), Michalovou a Pešatovou (2011) nebo Mundeny a Arceluse (2008). Důležité je podle oslovených asistentů také velmi dobře znát diagnózu žáka a jeho potřeby. Významnou roli hraje také trpělivost.

### **VO3: Jak asistenti pedagoga vnímají svou roli ve vztahu k rodičům žáka s ADHD?**

Roli asistentů pedagoga je ve vztahu k rodičům žáka s ADHD možné vnímat zejména ve spolupráci s rodinou žáka, zejména za účelem zajištění jednotného postupu práce s dítětem s ADHD. Spolupráce rodiny hraje podle oslovených asistentů pedagoga při vzdělávání žáků s ADHD zcela zásadní roli. Dotazovaní se v tomto ohledu vraceli k popisu základních principů práce s dítětem s ADHD. Vzhledem k tomu, že žáci s ADHD potřebují řád a pravidla, měla by tato pravidla fungovat nejen ve škole, ale také doma. Pouze tak může být dosaženo potřebného efektu. Škola a rodina by měly být v tomto ohledu jednotné, aby nebylo dítě zmatené. Nutnost spolupráce mezi školou a rodinou zdůrazňuje také například Němec (2021a), Žáčková a Jucovičová (2010) nebo Michalová a Pešatová (2011). Ne vždy je však možné s rodinou navázat potřebnou spolupráci, na což některé z oslovených asistentek v rámci rozhovorů upozorňovaly.

### **HVO: Jakým způsobem nahlíží asistenti pedagoga na svou roli ve vzdělávacím procesu žáka s ADHD?**

Z rozhovorů vyplynulo, že asistenti vnímají svou práci jako službu, která je zaměřena na pomoc dětem se specifickými vzdělávacími potřebami. Dotazovaní viděli ve své práci smysl a byli přesvědčeni, že do velké míry přispívají k rozvoji vědomostí s dovedností těchto žáků. Asistenti uváděli, že v centru jejich práce stojí žák se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými také nejčastěji pracují. Někteří oslovení však zdůraznili, že pracují také s celou třídou. V souvislosti s touto skutečností je nutné uvést, že asistent pedagoga není asistentem žáka, jak je na jeho práci často nahlíženo. Na tuto skutečnost upozorňuje například Teplá, Felcmanová a Němec (2018). Také Němec (2021a) uvádí, že je nutné od počátku počítat s tím, že se asistent v rámci školy může věnovat více dětem.

Celkově lze říci, že asistenti pedagoga nahlíží na svou roli velmi zodpovědně a vnímají její důležitost při práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tak tomu je velmi často na rozdíl od vnímání ze strany učitelů, nadřízených nebo rodičů. Svou roli vidí asistenti především ve spolupráci s učitelem a v pomoci dítěti při vzdělávání, a naopak také v pomoci učiteli při vzdělávání žáka s ADHD. Tuto spolupráci i celkově roli asistenta pedagoga vnímají jako velmi důležitou.

## 6.1 Doporučení pro praxi

Na základě poznatků zjištěných v tomto výzkumu je možné podat tyto návrhy a doporučení pro zlepšení uplatnění asistentů pedagogů při práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami a také s dětmi s ADHD tak, aby byla jejich práce smysluplnější, lépe vnímána ze strany učitelů a aby byla pro dítě ještě větším přínosem:

- 1) zvyšování kvalifikace asistentů pedagogů a jejich větší uznávání ze strany pedagogického personálu i ze strany rodin a širší veřejnosti. Za tímto účelem je vhodné zlepšit i finanční ohodnocení asistentů pedagoga, které je ve srovnání s pedagogy velmi nízké, což degraduje jejich pozici ve škole,
- 2) lepší ukotvení asistentů pedagoga v českém vzdělávacím systému, vnímání jejich důležitosti při vzdělávání žáků s různými druhy handicapu,
- 3) učitelé by měli být seznamováni s činností asistenta pedagoga a jejím významem, a to za účelem pochopení práce asistenta a vnímání její důležitosti i pro svou učitelskou profesi,
- 4) zajistit pravidelnou supervizi, která se bude zaměřovat na vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga, ale také na vztah učitele a žáka, na vztah učitele a rodičů žáka a na řešení problematických situací, které mohou nastat při práci s potřebným žákem,
- 5) klást důraz na spolupráci asistenta pedagoga s ostatními členy pedagogického týmu a s patřičnými zařízeními, se kterými školy spolupracují. Seznamovat asistenta pedagoga s poznatky, které mohou mít velký význam pro jeho práci s dítětem nebo s jeho rodinou.
- 6) podporovat ze strany vedení školy spolupráci rodiny s asistenty pedagoga, neorientovat se pouze na spolupráci rodiny a pedagogů jako takový, ale například na třídní schůzky přizvat i asistenta pedagoga. Nebo si vzájemný vztah pedagoga a asistenta pedagoga nastavit tak, že vše bude zajišťovat učitel, tedy i komunikaci s rodinou, ale asistenta bude o všem informovat tak, aby měl asistent důležité poznatky pro svou práci s dítětem. A současně naopak bude o svých poznatcích informovat asistent pedagoga samotného učitele.

- 7) dbát na to, aby uměli učitelé i asistenti rozpoznat projevy ADHD a umět s nimi pracovat, potřebné je taky, aby učitel nezahlocoval při práci s dětmi s ADHD žáky svými negativními emocemi a nechali žáky pracovat tak, jak jsou schopni a jak zvládají a netrvali na dokončení úkolu. To by měli učitelům vysvětlit nejen rodiče, ale právě taky asistent pedagoga. Učitel by měl na poznatky asistenta pedagoga dbát.
- 8) vybavit školu speciálními pomůckami, které pomůžou dítěti i asistentovi pedagoga při práci s dítětem a s usnadněním mu této školní práce i pro uvolnění napětí nebo vybití přebytečné energie,
- 9) zavést neverbální hodnocení žáka, což by umožnilo rodičům žáka získat informace o tom, jak se žák ten den ve škole choval. Například by se jednalo o zavedení záznamové tabulky, kde by bylo například smajlíkem uvedeno, že se žák ten den choval dobře/přijatelně a mračivým smajlíkem zase označeno, že ten den bylo jeho chování nepřijatelné,
- 10) nastavit vzájemnou spolupráci se žákem tak, aby byla na prvním místě poskytována opora žákovi. Snahou asistenta pedagoga je pochopitelně podpora a docílení samostatnosti žáka tak, aby byl v budoucnu žák schopen školní i další práce bez podpory asistenta. V případě, že se ve výuce žákovi něco nedaří, lze asistentu pedagoga doporučit, aby ho dále motivoval a nabádal k činnosti. Asistent pedagoga by měl žáka ujistit o tom, že je tu pro něj, že to společně zvládnou a pokud ne, doporučuje se opustit třídu, projít se po chodbě a po chvíli pokračovat zpět v práci. K žákovi je třeba přistupovat vždy podle jeho individuálních možností a potřeb.

## ZÁVĚR

Tématem této práce byla role asistenta pedagoga v procesu vzdělávání žáka s ADHD. Této problematice se věnovala ve své teoretické i praktické části. V první kapitole části teoretické bylo psáno o ADHD, jeho charakteristice, příčinách, výskytu, diagnostice. Druhá kapitola se zaměřovala na edukaci žáků s ADHD, reedukaci, metody, péči o děti s ADHD, poradenství. Závěr teoretické části byl věnován asistentovi pedagoga. Po teoretické části následovala praktická část. Byl proveden kvalitativní výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů vedených s asistenty pedagoga.

Práce s dětmi se syndromem ADHD klade zvýšené nároky na rodiče dítěte i školu, kdy pedagogové jsou těmi, kteří s nimi den, co den pracují ve snaze minimalizovat jejich obtíže, k čemuž jim může napomoci vzdělávání a prohlubování si znalostí. Jedná se o velmi náročnou práci, kterou je třeba plnit svědomitě neboť asistent pedagoga pracuje s dítětem, s mladým člověkem, který se vyvíjí a každá chyba v jeho přístupu, stejně jako v přístupu ostatních k tomuto dítěti, by mohla mít za následky mnohé nepříznivé jevy, proto si myslíme, že by tato práce a funkce neměla být podceňována.

Hlavním výzkumným cílem bylo popsat, jakým způsobem asistent pedagoga nahlíží na svou roli v procesu edukace žáka s ADHD, a to následně i ve vztahu k učitelům, k žákům a k jeho rodičům. Stanoveného výzkumného cíle bylo v práci dosaženo. Asistenti často znají daného žáka lépe než učitel, protože s ním pracují napříč jednotlivými předměty. Mají tak možnost seznámit se detailněji s jeho silnými a slabými stránkami. Jejich úkolem je pak spolu s pedagogem naplánovat a realizovat výuku tak, aby rozvíjela silné stránky žáka a připravila ho do života. Mimo to asistenti často pracují také s rodinou žáka, jejíž spolupráce se školou je klíčovým faktorem úspěchu edukačního procesu. Výhodou asistentů pedagoga jsou většinou jeho zkušenosti s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a nový pohled na výuku, který mohou učitelé nabídnout. Závěrem lze říci, že asistent pedagoga je důležitým článkem při inkluzi žáka, při integraci nějak znevýhodněného žáka ve třídě, což by bylo jinak nemožné či těžce zvladatelné, a to i přes názory, že inkluze není pro všechny vhodná a že některým žákům s určitým handicapem může spíše uškodit. Asistenti pedagoga mají tedy ve vzdělávacím systému své místo a je třeba jejich roli a pozici ve školní třídě a ve školní práci skutečně podpořit. Na základě dosažených výsledků jsme došli k závěru, že role asistentů pedagoga při vzdělávání žáků s ADHD je nezastupitelná.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2007. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV: Specific learning difficulties in context of educational fields of RVP ZV*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-162-1.

BIEDERMAN, Joseph a Stephen V FARAONE, 2005. *Attention-deficit hyperactivity disorder* [online]. Lancet, roč. 366, č. 9481, s. 237–248. [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)66915-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)66915-2).

BITTMANOVÁ, Lenka, 2019. *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-14-8.

CAHOVÁ, P., J. PEJČOCHOVÁ a H. OŠLEJŠKOVÁ, 2010. Hyperkinetická porucha/ADHD v dospívání a dospělosti: diagnostika, klinický obraz a komorbidita. In: *Neurologie pro praxi*. Olomouc: SOLEN, roč. 11, č. 6, s. 373-377. ISSN 1213-1814.

DAVISON, G. C. a J. M. NEALE, 2001. *Abnormal psychology* (8th ed.). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc. Dostupné z: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=203946](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=203946).

DRTÍLKOVÁ, Ivana, 2013. Diagnostika a léčba dětí s ADHD a komorbidní úzkostí. In: *Pediatric pro praxi*. Březsko: Solen, roč. 14, č. 1, s. 39-41. ISSN 1213-0494.

DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ, 2007. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-419-5.

EDUCO Zlín z. s. Pomoc a podpora rodinám s dětmi s postižením. EDUCO Zlín z. s. | Pomoc a podpora rodinám s dětmi s postižením [online]. Dostupné z: <http://ranapecezlin.cz/>

GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ, 2013. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.

HÁJKOVÁ, Veronika, 2018. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.

HENDL, Jan, 2005, *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HORT, Vladimír a Michal HRDLIČKA, 2000. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-472-9.

JANDERKOVÁ, D., J. KENDÍKOVÁ, J. KLÉGROVÁ, I. STRNADOVÁ, J. SWIERKOSZOVÁ a Z. ŽENATOVÁ, 2016. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe.Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-215-8.

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: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2697-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2014. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-657-4.

KOPŘIVA, Karel, 2011. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-181-6.

KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ, c2001. *Život s deprivanty*. Praha: Galén. Makropulos. ISBN 80-7262-088-6.

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

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

KUCHARSKÁ, Anna a Jana MRÁZKOVÁ (ed.), 2014. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-035-0.

KUŽELOVÁ, Hana, 2014. Genetická variabilita u poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD): Genetic Variability in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In: *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*. č. 4, s. 423-427.

LAVER-BRADBURY, C., M. THOMPSON a A. WEEKS, 2016. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1035-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha 7: Grada. ISBN 978-80-247-9085-5.

LERNER, J.W. a F. KLINE, 2006. *Learning Disabilities and Related Disorders*. 10. vydání. New York. Houghton Mifflin. ISBN 0-618-47402-1.

MALÁ, Eva, 2005. *ADHD – hyperkinetické poruchy* [online]. PreDys.com [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: [http://www.predys.szm.com/zdrav\\_noviny.htm](http://www.predys.szm.com/zdrav_noviny.htm)

MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ, 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-815-1.

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

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS, 2008. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-430-4.

NĚMEC, Z., K. ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a V. HÁJKOVÁ, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-712-0.

NĚMEC, Zbyněk, 2021a. *Náplň práce asistenta pedagoga a jeho spolupráce s učitelem a rodiči*. [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://zpojmevsechny.cz/clanek/detail/napln-prace-asistenta-pedagoga-a-jeho-spoluprace-s-ucitelem-a-rodici-2>.

NĚMEC, Zbyněk, 2021b. *Spolupráce asistenta pedagoga a učitele a hodnocení žáků*. [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://zpojmevsechny.cz/clanek/detail/spoluprace-asistenta-pedagoga-a-ucitele-a-hodnoceni-zaku>.

PACLT, Ivo, 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4714-264.

PERETTI, Nathalie, 2017. *Relaxační desetiminutovky: aktivity ke zklidnění dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1263-8.

PERGLOVÁ, Lenka, 2018. *Působení asistenta pedagoga na základní škole u žáka s ADHD* [online]. RVP metodický portál [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/21888/PUSOBENI-ASISTENTA-PEDAGOGA-NA-ZAKLADNI-SKOLE-U-ZAKA-S-ADHD.html>

PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1086-6.

POKORNÁ, Věra, 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

POLANCZYK, Guilherme, 2007. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis [online]. *The American journal of psychiatry*, roč. 164, č. 6, s. 942-948. [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942>.

PREKOP, Jirina a Christel SCHWEIZER, 2013. *Neklidné dítě*. Vyd. 3. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0466-4.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar, 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-157-7.

PTÁČEK, Radek a Hana PTÁČKOVÁ, 2018. *ADHD - variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-2930-8.

PTÁČEK, R., H. PTÁČKOVÁ a E. BRATEN, 2020. K historii diagnostické kategorie ADHD: souborný článek. In: *Česká a slovenská psychiatrie: Časopis Psychiatrické*

společnosti ČLS JEP a Psychiatrické společnosti SLS. Česká lékařská společnosti J. E. Purkyně. Roč. 116, č. 4, s. 190-196. ISSN 1212-0383.

REIMANN-HÖHN, Uta, 2018. ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1362-8.

RIEF, Sandra F., 2007. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 3. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-257-7.

RICHTEROVÁ, Bohdana a Hana KUBÍČKOVÁ, 2020. Rozvoj spolupráce učitelů a asistentů pedagoga – akční výzkum. In: Lifelong Learning. Vol. 10. č. 1.

REIMANN-HÖHN, Uta, 2018. *ADHD a ADD v dospívání*. Praha: Portál. ISBN 978-8-2621-362-8.

SHARMA, Umesh a S.J SALEND, 2016. *Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research*. [online]. Australian Journal of Teacher Education, r. 41(8), s. 118–134 [cit. 2020-04-22]. ISSN 1835-517X. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>.

SHARPLES, J., R. WEBSTER a P. BLATCHFORD, 2018. *Making best use of teaching assistants: Guidance Report*. [online]. Education, Endowment Foundation [cit. 2025-01-25]. Dostupné z: [www.educationendowmentfoundation.org.uk](http://www.educationendowmentfoundation.org.uk)

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.  
SMITH, J., P. FLOWERS a M. LARKIN, 2009. *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. London: Sage. ISBN 978-1412908344.

STÁRKOVÁ, Libuše, 2016. ADHD ve světle současné psychiatrie a klinické praxe: ADHD in the light of contemporary psychiatry and clinical practice. In: *Pediatric pro praxi*. Solen, roč. 17, č. 1, s. 16-21.

ŠEĐOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-644-6.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Tereza, 2022. Časová slepota. In: KOŠLEROVÁ, A. *Dospělí s ADHD mají časovou slepotu: nedokážou odhadnout ani vlastní kapacity, říká psycholožka*. Rozhovor. [online]. iROZHLAS, Praha [cit. 2025-01-25]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/zdravi/rozhovor-o-adhd-vdospelosti\\_2206180600\\_ank#:~:text=Jak%20se%20projevuje%20ADHD%20u,nedotahov%C3%A1n%C3%AD%20projekt%C5%AF%2C%20nepozornost...](https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/zdravi/rozhovor-o-adhd-vdospelosti_2206180600_ank#:~:text=Jak%20se%20projevuje%20ADHD%20u,nedotahov%C3%A1n%C3%AD%20projekt%C5%AF%2C%20nepozornost...)

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., K. ŠPAČKOVÁ. a E. NECHLEBOVÁ, 2013. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

TEPLÁ, M., L. FELCMANOVÁ a Z. NĚMEC, 2019. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Dashöfer. ISBN 978-80-8796-377-7.



TRAIN, Alan, 2001. Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ, 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.

VOJTOVÁ, Věra, 2008. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-166-9.

*Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. Praha. MŠMT [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb>

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Praha. MŠMT [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2010. *Máte neklidné a nesoustředěné dítě?: Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Praha: Portál. ISBN 80-903869-0-7.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2007. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. 7. vyd., (aktualiz., rozš.). Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-0-7.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADHD	Attention Deficit Hyperaktivity Disorder
ADD	Attention Deficit Disorder
CNS	Centrální nervová soustava
DVO	Dílčí výzkumná otázka
HVO	Hlavní výzkumná otázka
ODD	Oppositional Defiant Disorders
USA	United Statef of America
LMD	Lehká mozková dysfunkce
apod	a podobně
EEG	Elektroencefalografie
SPU	Specifické poruchy učení
MŠMT	Ministerstvo Školství, Mládeže a Tělovýchovy
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
IPA	Interpretative Phenomenological Analysis

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Zastoupení jednotlivých ADHD.....	14
Obrázek 2 Rozdíly v klasifikaci.....	15

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Základní informace o respondentech.....	55
Tabulka 2 Přehled společných témat .....	67

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Diagnostická kritéria ICD-10/MKN-10

Příloha P II: Diagnostická kritéria DSM-IV

Příloha P III: Vědecká hodnota terapeutických postupů u ADHD

Příloha P IV: Ukázka přepsaného rozhovoru

## PŘÍLOHA P I: DIAGNOSTICKÁ KRITÉRIA ICD-10/MKN-10

Diagnostická kritéria ICD-10/MKN-10:

klasifikační systém světové zdravotnické organizace The International Classification of Diseases, 10th edition, neboli ICD-10, u nás známý jako Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize neboli MKN-10.

MKN-10: Hyperkinetická porucha

Nepozornost

Alespoň šest z následujících příznaků nepozornosti přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že má za následek nepříznivost dítěte a neodpovídá jeho vývojovému stádiu:

1. často se mu nedaří pozorně se soustředit na podrobnosti nebo dělá chyby z nepozornosti ve škole, při práci nebo při jiných aktivitách;
2. často neudrží pozornost při plnění úkolů nebo při hraní;
3. často se zdá, že neposlouchá, co se mu říká;
4. často nedokáže postupovat podle pokynů nebo dokončit školní práci, domácí práce nebo povinnosti na pracovišti (nikoli proto, že by se stavělo do opozice či nepochopilo zadání);
5. často není schopný uspořádat si úkoly nebo činnosti
6. často se vyhýbá úkolům, například domácím pracím, které vyžadují soustředěné duševní úsilí;
7. často ztrácí věci potřebné pro vykonávání určitých úkolů nebo činností, například školní pomůcky, pera, knížky, hračky nebo nástroje;
8. často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty;
9. často je při běžných denních činnostech zapomnětlivý;

Hyperaktivita

alespoň tři z následujících příznaků hyperaktivity přetrvávají po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že mají za následek nepříznivost dítěte a neodpovídají jeho vývojovému stádiu:

1. často bezděčně pohybuje rukama nebo nohama nebo se vrtí na židli
2. při vyučování nebo v jiných situacích, kdy by mělo zůstat sedět, vstává ze židle;
3. často pobíhá nebo popochází v situacích, kdy je to nevhodné (u dospívajících dětí nebo u dospělých se mohou vyskytovat pouze pocity neklidu);
4. často je nadměrně hlučný při hraní nebo má potíže chovat se tiše při odpočinkových činnostech;
5. trvale vykazuje nadměrnou motorickou aktivitu, kterou není schopno zásadně podřizovat společenským podmínkám nebo požadavkům

Impulzivita

alespoň jeden z následujících příznaků impulzivity přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že má za následek nepříznivost dítěte a neodpovídá jeho vývojovému stádiu:

1. často vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka;
2. často nevydrží stát v řadě nebo nedokáže počkat, až na ně přijde řada při hře nebo v kolektivu;
3. často přerušuje ostatní nebo se jim plete do hovoru (např. skáče jiným do řeči, ruší je při hře);
4. bez ohledu na společenské zvyklosti a omezení nadměrně mluví (Munden, Arcelus, 2006, s. 16-18).

## **PŘÍLOHA P II: DIAGNOSTICKÁ KRITÉRIA DSM-IV**

diagnostická kritéria DSM-IV:

klasifikační systém Americké psychiatrické asociace The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition, neboli DSM-IV.

DSM-IV: Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD)

Buď 1., nebo 2.:

1. Šest nebo více následujících příznaků nepozornosti přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že má za následek nepřízpůsobivost dítěte a neodpovídá jeho vývojovému stadiu;

Nepozornost

a) často se mu nedaří pozorně se soustředit na podrobnosti nebo dělá chyby z nepozornosti ve škole, při práci nebo při jiných aktivitách;

b) často má potíže udržet pozornost při plnění úkolů nebo při hraní;

c) často se zdá, že neposlouchá, když se na ně přímo hovoří;

d) často nepostupuje podle pokynů a nedaří se mu dokončit školní práci, domácí práce nebo povinnosti na pracovišti (nikoli proto, že by se stavělo do opozice nebo nepochopilo zadání);

e) často mívá problémy zorganizovat si úkoly a činnost;

f) často se vyhýbá vykonávání úkolů, nedělá je rádo, zdráhá se například dělat domácí práce, které vyžadují soustředěné duševní úsilí (například školní nebo domácí úkoly);

g) často ztrácí věci potřebné pro vykonávání úkolů nebo činností (například hračky, školní pomůcky, pera, knížky nebo nástroje);

h) často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty;

i) často zapomíná na každodenní povinnosti;

2. Šest (nebo více) následujících příznaků hyperaktivity či impulzivity přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že má za následek nepřízpůsobivost dítěte a neodpovídá jeho vývojovému stadiu:

Hyperaktivita

a) často bezděčně pohybuje rukama nebo nohama nebo se vrtí na židli;

b) často při vyučování nebo v jiných situacích, kdy by mělo zůstat sedět, vstává ze židle;

c) často pobíhá nebo popochází v situacích, kdy je to nevhodné (u dospívajících dětí nebo u dospělých se takové chování může omezit na subjektivní pocity neklidu);

d) často mívá potíže tiše si hrát nebo v klidu něco jiného dělat;

e) bývá často „na pochodu“ nebo se chová, jako by „jelo na motor“;

f) často bývá nepřiměřeně upovídané.

Impulzivita

g) často vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka;

h) mívá problém vyčkat, až na ně přijde řada;

i) často přerušuje ostatní nebo se jim plete do hovoru (např. skáče jiným do řeči, ruší je při hře)

(Munden, Arcelus, 2006, s. 16-18).

## PŘÍLOHA P III: VĚDECKÁ HODNOTA TERAPEUTICKÝCH POSTUPŮ U ADHD

(Drtilková, Šerý, 2007, s.203)

Terapie	Mechanismus (hypotéza)	Poznámka	Hodnota (0-6)	Rizika
Čínské byliny	praktické zkušenosti	OS (1 KS: efekt = MPH)	3	opoždění jiné terapie
Jiné byliny	praktické zkušenosti	nejsou údaje	1	opoždění jiné terapie
Homeopatická léčba	praktické zkušenosti	nejsou data	1	opoždění jiné terapie
Laserová akupunktura	stimulace bodů s klidnicím účinkem	OS	2	opoždění jiné terapie, pálení laseru
EEG biofeedback	suprese $\theta$ , zvýšení $\beta$	OS + KS ( $p < 0,05$ )	3	nákladnost, čas
EMG biofeedback (+ relaxační trénink)	snížení arousalu svalového tonu	random. KS ( $p < 0,01$ )	4	opoždění jiné terapie
Meditace	autonomní efekt cílený na pozornost	srovnání s relaxací ( $p < 0,05$ )	3 (u dospělých)	opoždění jiné terapie
Hypnóza	snížení arousalu	obtížná hypnabili	0	opoždění jiné terapie
Zrcadlový feedback (kanálový trénink)	zlepšení snížené sebekontroly	random. KS ( $p < 0,05$ )	3	opoždění jiné terapie
Vestibulární stimulace	vliv na chování, pozornost, percepce	OS + 1 KS, inkonz. výsledky	3	nauzea, úraz
Masáž	svalové uvolnění	1 KS ( $p < 0,05$ )	3	zhmoždění
Antimykotická léčba	GI toxin kvasinek, porušená sliznice	nejsou data u ADHD	1	medikace
Thyreoidální léčba	rezistence k hormonu štítné žlázy	KS + placebo, n.s. u normální T funkce	0 u normálních T 6 u abnormálních T	
Detoxikace olova	případy toxických hladin olova u ADHD	KS + pg ( $p = 0,05-0,001$ )	4 při $Pb > 20$ , 2 při $Pb < 20$	



Terapie	Mechanismus (hypotéza)	Poznámka	Hodnota (0-6)	Rizika
Stimulancia, sympatomimetika	katecholaminy, zejm. dopamin	více než 100 KS u 1000 subj. (p = 0,01-0,001)	6	sporná neurotoxicita
Antidepresiva serotonin	katecholaminy,	mnohočetné KS (p = 0,05-0,005)	6	kardiotoxicita, další nežád. účinky
Behaviorální terapie	sociální teorie učení, tvarování	četné KS (p = 0,5-0,005)	5-6	nepříjemnost, čas
Omezující dieta (oligoantigenní)	senzitivita na potraviny, doplňky	ojedinelé KS (p = 0,05-0,001)	5 (jen u prokázané senzitivity)	nepříjemnost, nákladnost
Desenzatizace enzymoterapie	senzitivita na potraviny, doplňky	(injekce vs placebo) (p = 0,001)	4 (jen u prokázané senzitivity)	injekce
Eliminace cukru	nesnášenlivost	ojedinelé KS	0	opoždění standardní léčby
Suplementace aminokyselin	prekruzory katecholaminu, serotoninu	ojedinelé KS	0	eozinofilie, neurotoxicita
Suplementace esenciálních mastných kyselin	prostaglandiny, membrány neuronů	ojedinelé KS, placebo (p > 0,05), sérové hladiny	3	narušení metabolické rovnováhy
Glykonutriční suplementace	potřebná pro glykokonjugaci	OS, 2 pozit., 1 negat.	0	narušení metabolické rovnováhy
L-carnitin metabolismu	promotor EFA	OS (p < 0,05)	2	narušení metabolické rovnováhy
Dimethylaminoethanol (DMAE)	prekuzor acetylcholinu	četné OS + KS (p > 0,05)	3	nevýrazný efekt, nákladnost
Vitaminy	deficience, potřeba vyšších dávek?	KS, megadávky neúčinné	0	hepatotoxicita, neuropatie
Suplementace železa	kofaktor biotransform. katecholaminů	OS (p < 0,05)	3 u deficitu	hemochromatosis při předávkování
Suplementace zinku	kofaktor řady enzymů	OS, hladiny Zn (p < 0,001)	2 u deficitu	WBC aplazie při předávkování
Suplementace magnezia	deficit proti kontrolám	OS + KS (p < 0,05)	3 u deficitu	agresivita při předávkování

## **PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA PŘEPŠANÉHO ROZHOVORU**

**Rozhovor č. 3, žena, Petra, 39 let**

**Já:** Dobrý den

**asistentka pedagoga Petra:** Dobrý den

**Otázka:** Máte ráda svou profesi?

*Odpověď: Ano, mám*

**Otázka:** Jak vnímáte svou pozici asistenta pedagoga?

*Odpověď: „Tuhle práci dělám, protože mi dává smysl. Dobrý asistent je pro dítě s postižením požehnáním. Je ale nutné si uvědomit i problémy, se kterými se asistenti neustále potýkají. Jde například o nepochopení ze strany učitelé, kteří nejsou spolupráci nakloněni. Na druhou stranu ale vidím řadu problémů také na straně asistentů, kteří často nemají dobré vzdělání a na tuto práci prostě nemají. Tyhle problémy souvisí s tím, že celá koncepce inkluze je hodně nedomyšlená a nereflktuje praxi na školách.“*

**Otázka:** Proč jste si vybrala tuto profesi?

*Odpověď: K této práci mne přivedla osobní zkušenost a vlatně moje handicapovaná dcera.*

**Otázka:** Jak dlouho dobu pracujete, jako asistentka pedagoga?

*Odpověď: 7 let*

**Otázka:** Domníváte se, že jste jako asistent pedagoga, dostatečně připravena na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

*Odpověď: Ano. Každý den mi při mé práci přináší stále něco nového. Snažím se ve svém vzdělání jít stále kupředu a získávat nové poznatky.*

**Otázka:** Jak hodnotíte spolupráci asistentů pedagoga s pedagogy? Je pro vás důležitá?

*Odpověď: „Pracuji na II. stupni, takže se setkávám s mnoha učiteli. Každý z nich k asistentům přistupuje jinak. Někteří mě normálně zapojí do výuky, kde pracuji jak s Adélou nebo s celou třídou. Jsou však tací, kteří v podstatě inkluzi odmítají, práce s dětmi se*

*speciálními vzdělávacími potřebami je pro ně problém a k asistentům přistupují s velkou nedůvěrou. V takovém případě se vlastně ani o spolupráci nedá hovořit.“*

**Otázka: Co je podle vašeho názoru důležité při práci s žáky s ADHD?**

*Odpověď: „Mě osobně se osvědčilo být důsledná a trvat na dodržování pravidel, která jsme si na začátku spolupráce s Adélou domluvily. Už od začátku se mi každý ústupek negativně vrátil. Jde o tom, že Adéla má problémy s vnímáním autority, a proto je důslednost při práci s ní nutností.“ „Někdy je to velice těžké, protože musíte všechno dokola vysvětlovat. Adéla má velké problémy s pozorností a je proto nutné neustále všechno opakovat a vysvětlovat.“*

**Otázka: Jaké metody nebo formy práce využíváte při práci s žáky s ADHD?**

*Odpověď: Těch je celá řada, ovšem nejdůležitější, dle mého názoru je najít si cestu k takovému žákovi a být mu při vyučování oporou a pomocníkem. Považuji také za důležité, stanovit si určitá pravidla při práci s těmito žáky a nesmím zapomenout také na důslednost.*

**Otázka: Jak hodnotíte spolupráci s rodiči žáků s ADHD?**

*Odpověď: To je individuální záležitost. Ale s většinou rodičů se mi spolupracuje velmi dobře. S rodiči jsem v pravidelném kontaktu. Rodiče Adély jsou velice aktivní a snaží se jí podporovat. Velice dobře si uvědomují závažnost ADHD a vědí, že je nutné s dcerou pracovat. Máme mezi sebou přátelské vztahy a na řadě věcí se domlouváme. Díky tomu jsme sjednotili pravidla ve škole a doma, což se nám velmi osvědčila. Jejich přístup vnímám jako podporu své práce.“*

**Otázka: Jaké je podle Vás postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v třídním kolektivu?**

*Odpověď: To je těžká otázka. Většinou se setkávám s pozitivní reakcí na tyto žáky. Měla jsem ve třídě žáka s ADHD, který byl velmi oblíbený. Ale zažila jsem i třídní kolektiv, kde byli tito žáci vytlačováni ostatními spolužáky. Někdo je oblíbený a někdo zase ne, ale tak to je i u ostatních žáků, prostě záleží i na povaze dítěte.*

**Já:** Děkuji Vám za povídání, ochotu a čas.