

# **Spolupráce s rodiči při vzdělávání žáků s ADHD pohledem asistenta pedagoga**

Hana Černiáková

---

Bakalářská 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 BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Hana Černiáková  
Osobní číslo: H20451  
Studijní program: B0111A190011 Sociální pedagogika  
Forma studia: Kombinovaná  
Téma práce: Spolupráce s rodiči při vzdělávání žáků s ADHD pohledem asistenta pedagoga

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti ADHD, nižšího sekundárního vzdělávání a inkluzivního vzdělávání.

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 bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

CARTER, Cheryl R., 2014. Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0621-7.

KULIŠŤÁK, Petr, 2011. Neuropsychologie. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-891-3.

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

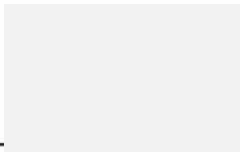
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

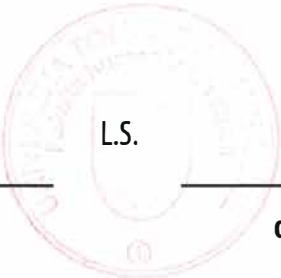
ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2017. Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: zápory i klady ADHD v dospělosti. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0204-4.

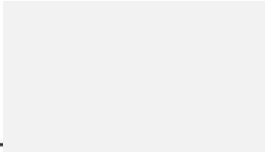
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Magdalena Hanková, Ph.D.**  
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **25. ledna 2023**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

---

 **Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

 L.S.

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

Ve Zlíně dne 25. ledna 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 26.4.2023

.....



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 vzdělávacímu 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). Odporá-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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zaměřuje na spolupráci s rodiči při vzdělávání žáků s ADHD pohledem asistenta pedagoga na základní škole nižšího sekundárního vzdělávání a inkluzivního vzdělávání. V teoretické části je vymezena porucha ADHD, vznik a vývoj poruchy, příčiny, projevy a variabilita léčky. Následuje popis inkluzivního vzdělávání žáka s ADHD v prostředí základní školy. Závěr teoretické části je věnovaný pozici asistenta pedagoga, současného legislativního vymezení, jeho náplní práce a jeho spolupráci s rodiči. Cílem praktické části bylo zjistit, jak asistent pedagoga vnímá spolupráci s rodiči při vzdělávání žáka s ADHD. Pro výzkumné šetření byl použitý kvalitativní výzkum.

Klíčová slova: ADHD, hyperaktivita, inkluzivní vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, asistent pedagoga, rodiče, žák, spolupráce, kvalitativní výzkum, situační analýza

## **ABSTRACT**

This bachelors thesis focuses on cooperation with parents during education of students with ADHD from the view of teacher's assistant in elementary school in inclusive education. In theoretical part is defined Disorder ADHD, origin and development of the Disorder, causes, manifests and treatment variability. Description of the inclusive education of the student with ADHD in the school environment follows. The conclusion of theoretical part is devoted to a position of teacher's assistant, current legislative delineation, his or hers job description and cooperation with parents. The goal of the practical part was to find out how the teacher's assistant perceives cooperation with parents during education of the student with ADHD. Qualitative research was used for research findings.

Keywords: ADHD, hyperactivity, inclusive education, special educating necessities, teacher's assistant, parents, student, cooperation, qualitative research, situation analysis

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí práce paní Mgr. Magdaleně Hankové, Ph.D za odborné vedení a cenné rady, flexibilní komunikaci, trpělivost, laskavý a shovívavý přístup.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině, manželovi Májovi a dětem, za podporu a trpělivost po celou dobu mého studia, babičkám a dědovi.

Děkuji svým známým a svému šéfovi, kteří mi různým způsobem vypomáhali a podporovali mě.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE S ADHD.....</b>	<b>11</b>
1.1 GENEZE ADHD.....	11
1.2 VÝSKYT ADHD U DĚTÍ .....	15
1.4 PROJEVY NAPŘÍČ PERIODIZACÍ DÍTĚTE S ADHD.....	16
1.5 VARIABILITA LÉČBY U DÍTĚTE S ADHD .....	19
<b>2 INKUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S ADHD V PROSTŘEDÍ     ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....</b>	<b>22</b>
2.2 SOUČASNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA BÁZI INTEGRACE / INKLUZE.....	24
2.3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PŘI INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S ADHD .....	26
<b>3 ASISTENT PEDAGOGA A JEHO SPOLUPRÁCE S RODIČI PŘI     VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S ADHD.....</b>	<b>28</b>
3.1 VZNIK A VÝVOJ POZICE ASISTENTA PEDAGOGA .....	28
3.2 VYMEZENÍ POZICE ASISTENTA PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....	29
3.3 PRACOVNÍ NÁPLŇ ASISTENTA PEDAGOGA PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S ADHD .....	32
3.4 SPOLUPRÁCE ASISTENTA S RODIČI ŽÁKA S ADHD .....	34
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>36</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>37</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	37
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	38
4.4 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE, METOD A TECHNIK SBĚRU DAT .....	38
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	39
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	40
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>42</b>
5.1 SITUAČNÍ ANALÝZA ZAMĚŘENÁ NA OBLASTI SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S RODIČI ŽÁKA S ADHD A ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ SPOLUPRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA S RODIČI PŘI VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S ADHD .....	45
<b>6 SHRNUÍ VÝZKUMU A DISKUZE.....</b>	<b>58</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>65</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>72</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>73</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>74</b>



## ÚVOD

ADHD je porucha, kterou charakterizuje přímo její název. Attention Deficit Hyperactivity Disorder, nebo-li „*nedávám pozor, neposedím a hned řeknu, co mě napadne.*“ I tak se dá vnímat porucha nepozornosti s hyperaktivitou, která postihuje děti již od raného věku a ve většině případů se projevuje v člověku až do dospělosti. ADHD je neurovývojová porucha komplikující život dítěti, ale i rodičům. Přichází nečekaně a pozvolna a rodičům při zjištění, že jejich dítě má ADHD, vyvstane tolik otázek, na které v poměrně krátký čas zapomenou. Hyperaktivní dítě totiž rodiče nenechá v klidu. V první kapitole se blíže seznámíme s historií terminologie, vymezíme si typy ADHD, popíšeme si příčiny, faktory podmiňující vznik ADHD, projevy napříč periodizací dítěte a seznámíme se s možnostmi léčby.

Dítěti s ADHD se rodič věnuje s láskou a trpělivostí a chce pro něj stejné šance jako každý rodič pro své dítě. Cítí zodpovědnost za jeho vzdělávání a proto hledá cesty, jak rozvinout jeho potenciál a podpořit jeho maximální rozvoj. Inkluzivní vzdělávání je příležitost, jak vidět dítě jako individuální bytost mezi svými vrstevníky, nikoliv jako dítě s problémem. Ve druhé kapitole se seznámíme s vývojem inkluzivního vzdělávání, vymezíme si legislativní rámec a dokumenty předcházející ukotvení inkluze. Popíšeme si rozdíly mezi integrací a inkluzí. A zaměříme se na žáka s ADHD jako aktéra inkluzivního vzdělávání a zjistíme, jaká nabízená opatření se mohou uplatnit při jeho edukaci.

Jedno z podpůrných opatření, které se nabízí je asistent pedagoga. Asistent pedagoga je člověk, který stojí při žákovi a přitom mu ponechává prostor pro seberozvoj a individualitu. Asistent pedagoga jako právoplatným členem pedagogického týmu, zastává důležitou roli při edukaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro zacílení vhodné podpory při vzdělávání je důležitá také součinnost rodiny žáka. Spolupráce těchto dvou stran vytváří edukační prostředí zajišťující bezpochyby významný podíl na vzdělávání žáka s ADHD. Ve třetí kapitole si představíme pozici asistenta pedagoga, jeho předpoklady, náplň práce a spolupráci s rodiči při vzdělávání žáka s ADHD.

V praktické části bakalářské práce se budeme věnovat kvalitativnímu výzkumu na téma spolupráce s rodiči při vzdělávání žáků s ADHD pohledem asistenta pedagoga. Budeme hledat odpovědi na výzkumné otázky za pomoci polostrukturovaných rozhovorů. Cílem výzkumu bude zjistit, jak asistent vnímá spolupráci s rodiči při vzdělávání žáků s ADHD.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE S ADHD

Syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou (dále ADHD – angl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder) nebo synonymem označovaná hyperkinetická porucha není záležitostí jen současné doby. Problémy spjaté s koordinací pohybu, roztěkaným myšlením a spontánním chováním projevující se převážně u dětí školní zralosti sahá hlouběji do minulosti. Pojmenování těchto dětí bývá rozmanité. Od výrazů, které popisují děti s ADHD jako neposedné, divoké, nesoustředěné a také i nevychované, se opouští. Ze získaných poznatků během let hledáním příčin a zjišťování souvislostí je zřejmé, že se nejedná o *problémové děti*, jak se můžeme s označením ještě dnes setkat, ale o *děti s problémem* (Šlapal, 2022).

ADHD je neurovývojová porucha vyskytující se zpravidla již v raném věku a přetrvává ve větší míře po celém období našeho života. Přináší s sebou nesnadné fungování v rodině, obtížnost v navazování vztahů mezi vrstevníky, nekorektní vztahy ve školním prostředí, horší adaptabilitu ve společnosti (Žáčková a Jucovičová, 2017). V dnešní době se objevuje mnoho poznatků, které nám dávají možnost poruchu ADHD lépe chápat a naučit se s ní pracovat. Dětem s ADHD věnujeme stále větší pozornost a disponujeme mnoha odborníky po celém světě. Tato kapitola se zabývá popisem vývoje syndromu a jeho diagnostikou, příčinami a projevy, léčebným opatřením a sociální rehabilitací u dětí.

### 1.1 Geneze ADHD

Syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou je jedno z nejčastěji vyskytujících se neurovývojových poruch u dětí. Dává podnět ke zkoumání nejen v psychiatrii, v psychologii, ale i v oboru neurologie a neuropsychologie (Ptáček a Ptáčková, 2018). První historické náznaky související s výskytem ADHD prezentoval ve svých výzkumech britský lékař George Still (1902), který analyzoval chování skupinky dětí vykazující odchylky od stanovených standardních hodnot. Došel k závěru, že právě tyto děti vykazovaly větší míru impulzivity, nepozornosti a neposlušnosti. Projevy, které pojmenoval výrazem „defekt morální kontroly“, bychom dnes popsali jako stav odpovídající syndromu bez hyperaktivity (dále ADD – angl. Attention Deficit Disorder).

Zhruba od 50. let 20. století se začíná používat termín MMD – malá mozková dysfunkce. Při diagnostikování podpořené na základě klinických projevů se termín transformoval na dlouhou dobu užívanou formulaci LMD – lehká mozková dysfunkce. Na přelomu 80. let se termín ADHD, u kterého se v mezidobí i nadále měnil název,

terminologicky stanovuje na označení používané dodnes ADHD a ADD. Změnu, resp. poupravení terminologie popisuje Diagnostický a statistický manuál (dále DSM) dle aktualizovaných kritérií Americké psychiatrické asociace (dále APA) (Ptáček a Ptáčková, 2018). Níže uvedený historický přehled terminologie (viz Tabulka č. 1)

*Tabulka č. 1: Historický vývoj terminologie ADHD (zdroj: Vlastní výzkum, 2023)*

Období	Termín	Autor
10. léta 20. st.	Defekt morální kontroly	George Still
50. léta 20. st.	MMD – malá mozková dysfunkce	A. Strauss a L. Lehtinem
60.–70. léta 20. st.	LMD – lehká mozková dysfunkce	APA
70.–80. léta 20. st.	Hyperaktivní dětská reakce	APA
> 80. léta 20. st.	ADHD, ADD	APA

Zatímco v USA se kategorizuje ADHD podle DSM-5, v Evropě se posuzuje diagnóza hyperkinetická porucha podle Mezinárodní klasifikace nemocí (dále MKN), kterou zastřešuje Světová zdravotnická organizace (dále WHO). Do nedávna v Evropě používaná verze MKN-10 byla r. 2022 nahrazena aktuální verzí MKN-11 (Světová zdravotnická organizace schválila jedenáctou revizi Mezinárodní klasifikace nemocí, 2019). Rezoluce umožňuje členským státům WHO pětileté přechodné období v oblasti mortality. V České republice se systém MKN-11 testuje a připravuje ke spuštění. Rozdíl mezi 10. a 11. verzí je, že zatímco v MKN-10 nesl soubor hyperkinetických poruch značení F90, v MKN-11 se souhrn hyperkinetických poruch mění na označení 6A05. MKN klasifikace se oproti DSM odlišuje v určitých významových bodech. Důležitým aspektem je délka trvání, přidružené projevy a kombinace skupin a kritérií (Ptáček a Ptáčková, 2018). Vzhledem k tomu, že diferenciaci podle hodnocení DSM-5 vybízí k větší flexibilitě, lékaři se při stanovení diagnózy častěji přiklání právě k americkému způsobu rozlišení. Proto u diagnózy ADHD vzrůstá procentuálně počet diagnostikovaných, než je tomu u hyperkinetické poruchy (Drtílková, 2007). Níže si popíšeme členění podle klasifikace DSM-5 a MKN-10. **Skupiny poruch a jejich kombinace** dělí Žáčková a Jucovičová (2017) na:

Subtypy ADHD dle DSM-5:

- ADHD s převažující poruchou nepozorností,
- ADHD s převažující poruchou nepozorností a impulzivitou,
- ADHD kombinovaná porucha.

Subtypy hyperkinetické poruchy v Evropě dle MKN-11 (ICD-11 pro statistiku úmrtnosti a nemocnosti, 2023):

- porucha pozornosti s hyperaktivitou, převážně nepozorný projev,
- porucha pozornosti s hyperaktivitou, převážně hyperaktivní-impulzivní prezentace,
- porucha pozornosti s hyperaktivitou, kombinovaná prezentace.

Subtypy hyperkinetické poruchy v ČR dle MKN-10 (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10, 2023):

- porucha aktivity a pozornosti,
- hyperkinetická porucha chování,
- jiné hyperkinetické poruchy,
- hyperkinetická porucha nespecifikovaná.

Kdybychom chtěli srovnat mezinárodní klasifikaci s americkou klasifikací např. u diagnózy F90.0 Porucha aktivity a pozornosti, nejbližší by korespondovala typu ADHD – kombinovaná porucha (Drtílková, 2007).

Zavedené kategorizace diagnózy umožňují zjednodušenou orientaci u této problematiky s vývojovými abnormalitami (Ptáček a Ptáčková, 2018). Pro přesné vymezení hyperkinetické poruchy i ADHD se postupuje na základě požadovaných **kritérií** v oblasti poruchy pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Aspekty u MNK-10 zahrnují přítomnost kritérií před 7. rokem života a délku trvání více jak šesti měsíců. Diagnostika ADHD podle DSM-5 uvádí požadavek na kombinaci kritérií, na jejich přítomnost před 12. rokem života, na provázanost minimálně ve dvou oblastech např. v prostředí školy a rodiny a požadavek na délku trvání šesti měsíců a déle. APA nově rozšířila věkové rozpětí pro stanovení poruchy ADHD, a to od dětství až po dospělost s počátečními projevy v dětském věku. Proto je prevalence u ADHD při klasifikaci DSM-5 vyšší než u hyperkinetické poruchy (Ptáček a Ptáčková, 2018). Hyperkinetická porucha i ADHD obsahují téměř totožné projevy, nicméně rozdílnost spočívá přímo v procesu diagnostikování, kdy u hyperkinetické poruchy se využívá klinické pozorování, zatímco ke stanovení diagnózy ADHD lze využít i okolí jedince (Ptáček, Ptáčková a Braten, 2020).

I přestože figuruje určitá rozdílnost mezi ADHD a hyperkinetickou poruchou a oba pojmy lze používat, uchytilo se u široké veřejnosti právě označení pro poruchu pozornosti a hyperaktivity název ADHD, který je lépe srozumitelný a budeme ho zde nadále používat.

ADHD diagnostikují odborníci, neurologové, pedopsychoiatrii nebo kliničtí psychologové na základě kritérií. Popis jednotlivých kritérií vychází z chování žáka a jeho poruchy.

**Porucha nepozornosti** se vyznačuje nepozorností, nesoustředěností i roztěkaností. Je definicí neschopnosti u žáka soustavně pracovat na zadání, není koncentrovaný na úkoly a nechá se snadno rozptýlit, to má za následek častou chybovost (Šlapal, 2022). Děti se záměrně vyhýbají zadáním, které obnáší zvýšenou časovou dotaci (Reimann-Höhn, 2018). Porucha nepozornosti bez dalších níže popsanych kritérií bývá často vypořazována právě u mladých dívek, u kterých se nejedná o ADHD, ale o ADD, poruchu bez hyperaktivity (Munden a Arcelus, 2006). Drtílková (2007, s. 14) specifikuje kritéria poruchy pozornosti s hyperaktivitou podle MKN-10 jako obtížná koncentrace pozornosti, neudržení pozornosti, dítě není schopné poslouchat, neschopnost dokončit úkol, dítě se vyhýbá úkolům vyžadující mentální úsilí, nepořádnost, schopnost ztrácet věci, roztržitost, zapomnětlivost. Shoda panuje u šesti příznaků po dobu delší než šest měsíců.

Další kritérium představuje **hyperaktivita**. Jedná se o motorický neklid projevující se nadměrnou aktivitou, neřízeným procesem komplikující život. Žák nevydrží chvíli sedět, je schopný odbíhat od stolu během výuky. Má problém s tempem řeči, mluví rychle a zpravidla nesrozumitelně. Nástupem do 1. třídy mohou být zřetelně patrné první příznaky (Šlapal, 2022). Ptáček a Ptáčková (2018, s. 19) uvádí podle MKN-10 následující příznaky: neposednost, neschopnost sedět na židli na místě, dítě pobíhá kolem, dítě vyrušuje a je hlučné, upovídánost. Shoda panuje u tří příznaků po dobu delší než šesti měsíců.

Poslední ukazatelem je **impulzivita**, vyznačuje spontánním jednáním bez rozmyslu, kdy první promluví a poté přemýšlí. U předškolních dětí bývá impulzivita důvodem odkladu školní docházky, přestože je dítě koordinačně dozrálé. U dětí školního věku bývá impulzivita častou příčinou konfliktních situací s učitelem nebo vrstevníky. Impulzivními projevy u žáka jsou charakteristické netrpělivost, skákáním do řeči a neustálým vyrušováním při výuce. Nedokáže domyslet důsledky svého jednání. Trpí záchvaty vzteku (Žáčková a Jucovičová, 2017). U adolescentů bývá impulzivita předpokladem problémů v sociálních vztazích a emociálních vazeb (Závěrková, 2018). MKN-10 popisuje příznaky u impulzivity následovně: mnohomluvnost, reakce bez uvážení, neschopnost čekat, snaha přerušovat

ostatní a skákat do řeči. Shoda panuje alespoň u jednoho příznaku po dobu delší než šesti měsíců (Drtílková, 2007, s. 15).

## 1.2 Výskyt ADHD u dětí

ADHD je velice probádaná oblast, přesto se prevalence může v mnohé lišit dle způsobu diagnostikování a klasifikace. ADHD patří k z nejčastěji vyskytujících se poruch u dětí školního věku. Prevalence u dětí s ADHD do 18 let hovoří o 3-8 %, u hyperkinetické poruchy jsou statistiky příznivější 1-3 % s převažujícím výskytem u chlapců než u děvčat. Celkový podíl u klinicky sledovaných dětí s ADHD se uvádí devět chlapců na jedno děvče (Drtílková, 2007). Nutno podotknout, že data vycházejí z hodnot, které poskytují lékaři, psychologové, odborná centra. Procenta výskytu by se určitě mnohonásobně zvýšila, kdyby se diagnostikovalo i u dětí, které ještě nepodstoupily žádnou intervenci a nenavštívily některou z odborných ambulancí.

V roce 2020 na tiskové konferenci MUDr. Matýs uvedl na první místo poruchu ADHD v seznamu duševních poruch u dětí a dorostu. Ze závěrů vyplynulo, že v České republice se na neurovývojové onemocnění ADHD léčí 150 000 dětí tj. 6-8 % na dětskou populaci ve věku od pěti let. Nejčastější návštěvnost psychiatrických ordinací jsou rodiče s tříletými dětmi s podezřením právě na ADHD (ČLS JEP Péče o děti s duševní chorobou, 2020).

Obecně nejrozšířenější je typ ADHD kombinovaný, a to 60 %. Projevuje se poruchou pozornosti s hyperaktivitou a impulzivitou. ADHD se z hlediska časového vývoje u dětí překlápí v 60 % do dospělosti (Žáčková a Jucovičová, 2017).

## 1.3 Příčiny u dítěte s ADHD

Příčiny poruchy ADHD jsou složité a zahrnují několik faktorů, které poruchu ovlivňují. Můžeme říci, že se jedná o souhru i několika faktorů, mezi které můžeme zařadit s největším podílem dědičnost, nedostatečné mozkové propojení hemisfér, nízká porodní váha, kouření matky, užívání drog. Paclt (2007) popisuje ADHD jako neurovývojové onemocnění, které podmiňují vzájemně působící čtyři faktory. Významným způsobem ovlivňují jedince a jeho rodinu. Paclt (2007) tyto faktory popisuje jako genetické, kognitivní, neurobiologické a biochemické. Drtílková (2007) uvádí, že výsledky zkoumání během posledních několika let potvrdily předpoklad o převažujícím faktoru na straně genetiky. Z výzkumu vyplývá, že u mužů postižených hyperkinetickou poruchou je až pětkrát vyšší pravděpodobnost přenosu

poruchy na jejich děti. Je však důležité mít na paměti, že ADHD je multifaktoriální porucha, která zahrnuje nejen genetické faktory, ale i neurologické a environmentální.

U **genetického faktoru** Munden a Arcelus (2006) poukazuje na realizované studie, ve kterých byl prokázán zásadní vliv genetického faktoru, jako jedna nejpodstatnější příčina vzniku poruchy ADHD. Studie provedené na dvojčatech jasně prokázaly vyšší procento dědičnosti u jednovaječných dvojčat než u dvojčat dvojvaječných. Příčinou ovlivňující dědičnost jsou geny serotonergního a noradrenergního systému, ale hlavně systému dopaminergního, který umožňuje korigovat přísun dopaminu. Jedna z největších provedených studií v této době umožnila otestovat přes 50 000 lidí. Výsledky potvrdily přímou souvislost genetických příčin u ADHD a pomohlo identifikovat přes 12 nových variant, které ovlivňují funkci CNS u jedinců s ADHD (Demontis et al., 2019). Tyto cenné informace získané na základě výzkumu vytváří další prostor pro aplikaci například v oblasti léčby ADHD. Dnes se uvádí u genetiky prevalence zhruba 80 % (Pasz a Plechatá, 2020).

**Kognitivní faktor** z neurologického hlediska ADHD postihuje nejvíce prefrontální systém umístěný v přední části mozku, ve které vlivem nedostatečné funkce transmitterů, dopaminu, noradrenalinu dochází k útlumu, to má za následek sníženou schopnost ovládání emocí a chování. Další postižená část mozku nedostatečným propojením je parietální pravá oblast, ta se stará o bdělost a současně hluboko v mozku v bazálních gangliích dochází k narušení činnosti, které se podílí na kontrole pohybové činnosti našeho těla (Kulišťák, 2003).

Při anamnestickém dotazování se také zjišťuje **vliv prostředí** a dalších environmentálních faktorů. Vědci se shodují, že významný podíl na ADHD má život matky před těhotenstvím a při těhotenství v prenatálním období. Kouření, užívání drog, pití alkoholu spolu s nízkou porodní váhou dítěte může zapříčinit vznik poruchy. Sociální status rodiny, prostředí nevhodné pro rozvoj dítěte nebo nedostatečně podnětné prostředí jsou další aspekty, které mohou podpořit nemoc (Hrnčiarová, 2021). Působení toxinů může souviset s příčinou vzniku ADHD. U dětí s příznaky ADHD byla zjištěna přítomnost toxických látek, nicméně se neprokázalo, že množství škodlivých látek je natolik vysoké, aby to zapříčinilo vznik poruchy ADHD (Ptáček a Ptáčková, 2018).

#### 1.4 Projevy napříč periodizací dítěte s ADHD

Dnes už jsme obeznámeni s fakty, že výskyt ADHD se může projevit u kohokoliv bez rozdílnosti pohlaví, věku nebo rodinného zázemí. Impulzem pro projev nemoci jsou



podmiňující faktory vlivem genetických dispozic, biologických předpokladů, z nichž můžeme jmenovat překážky v těhotenství nebo komplikace při porodu např. ve fázi první doby porodní. Vliv prostředí, kde dítě vyrůstá, možné zdroje znečištění prostředí, ekonomický status rodiny a s tím spjatá otázka nedostatku financí v rodině a následné konflikty, to je souhrn okolností vytvářející podmínky budoucího života jedince napříč jeho životní etapou. První projevy poruchy ADHD se mohou objevit již brzy po porodu, nebo je můžeme sledovat s přibývajícím věkem dítěte. Velký podíl na jeho alteraci má nedozrálость centrálního nervového systému a působení sociokulturního prostředí. Projevy se liší v závislosti na konkrétní kombinaci a intenzitě a na probíhajícím období. U novorozence budou jiné než u dítěte v batolecím věku nebo v období dospívání a rodičům nezbyde nic jiného, než se přizpůsobit a vytvořit si nové strategie výchovy při zvládnání nemoci. Dítě s ADHD v **kojeneckém období** je nápadně převážně narušeným biorytmem. Dítě je neklidné, někdy více spavé, často plačtivé a dožadující se krmení. Zpravidla se u kojenice mohou objevit poruchy sacího reflexu, dítě je u kojení nesoustředěné a hůře se koncentruje na činnost. To se zpravidla odrazí na jeho prospívání a může to být důvodem zavedení umělé stravy. Tyto aspekty mohou nasvědčovat o počátku poruchy a bývají prvotním signálem, kdy si můžeme uvědomit, že něco není v pořádku. Projevy dítěte jsou tak zřejmé, i přesto může být příčina přisuzována matčině neschopnosti plně zvládat péči o malé dítě. Tyto okolnosti se mohou podepsat na matčině psychickém stavu (Jucovičová a Žáčková, 2015).

**Batolecí období** je u dítěte s ADHD charakteristické neklidem a živostí. Děti usínají během dne neřízeně a spontánně. Může se stát, že usne uprostřed činnosti a naopak v noci, kdy by mělo spát, se budí a dožaduje pozornosti (Goetz a Uhlíková, 2009). Dítě se začíná projevovat také velmi emočně. Zažívá výbuchy vzteku s tendencí přecházet až do agresivního chování. S těmito projevy se můžeme setkat i u dětí bez rozlišení, zda má nebo nemá poruchu, nicméně u dítěte s ADHD se to stává častějším jevem a s delším trváním v období. Dalším projevem u malých dětí bývá pozdější nástup řeči, kdy řeč se dostavuje po druhém roce života a může s sebou přinášet značné komplikace s formulací slov a skladbou vět. Vada řeči je tak zřejmá, že se doporučuje vyhledat logopedickou péči, protože problém by se mohl přenést a způsobit další problémy s nástupem do školy. Dysfázie u dětí se projevuje převážně v zadrhávání, dítě mluví překotně a obsahově jsou větná spojení chudší. Nezanedbatelným častým projevem poruchy u dětí předškolního věku je grafomotorický neklid. Grafomotorika je důležitou činností, která propojuje koordinaci ruky a očí. Jelikož se tato schopnost u dětí do tří let rozvíjí, je žádoucí nenásilně podporovat tuto aktivitu

vhodnou tvůrčí aktivitou. Dalším důležitým aspektem bývá neobratnost při jídle nebo oblékání. U dítěte může být zřetelná odlišnost v psychomotorickém vývoji projevující se například dřívějším sezením nebo přeskočením fáze lezení, kdy se dítě začíná stavět na nohy (Jucovičová a Žáčková, 2015).

**Předškolní období** se vyznačuje budoucí přípravou na nástup do 1. třídy. Rodiče si více uvědomují zvýšený projev nepozornosti a aktivity. Goetz a Uhlíková (2009) uvádí, že tyto projevy jsou v 50 % evidentní již ve čtyřech letech života dítěte. Dítě v tomto období vyžaduje neustálou pozornost, má rozkolísanost v náladách, je podrážděnější a emociálně nestabilní, mohou přetrvávat problémy se samoobsluhou. Dítě má tendenci se některým novým činnostem vyhýbat a vyhledávají takové aktivity, u kterých jsou si jistější a které již dokážou zvládnout. S ohledem na nevyzrálou motorickou koordinaci se stává, že u dětí značně vzroste úrazovost. S nástupem do předškolního zařízení se projevuje zhoršená adaptace v kolektivu a mohou nastat výchovné problémy. Odklad školní docházky u dítěte umožní lépe se připravit na nástup do 1. třídy.

Ve **školním období** se projevy ADHD stávají znatelnější a intenzivnější. Nároky na dítě se zvyšují a toto období bývá zatěžující nejen pro něj, ale i pro jeho rodinu. Požadavek na vyšší koncentraci při hodinách, dodržování pravidel a omezení se projevuje na potřebě ventilace energie, která má dopad na zvýšenou impulzivitu. 25 % dětí trpí obtížemi se čtením a grafickým projevem. U dětí přetrvávají problémy v oblasti vyjadřování, mají oslabenou funkci rytmu řeči a správné artikulace. Mohou nastat problémy v komunikaci. Odstranění těchto vad bývá často velmi náročné a zdlouhavé (Jucovičová a Žáčková, 2015). Zatížení organismu bývá častou příčinou zdravotních komplikací, zvyšuje se frekvence a intenzita úrazů. Svou nedostatečnou kontrolou nad koordinací se děti dostávají do situace, kdy jsou sice více pohyblivé a hbité, ale jejich soustředění nad fyzickou činností je sladší. Děti dokáží méně koordinovat své pohyby a dochází k častým úrazům. Mezi spolužáky bývají děti s ADHD častým terčem posměchu a urážek, ostatní děti mohou ztratit o navázání přátelství s dítětem s ADHD zájem. Dítě se dostává do situace, kdy tyto informace nedokáže zpracovat a následky si odnáší do dalšího období adolescence.

V období **adolescence** mají děti další problémy, které jsou spjaté s dospíváním. Období puberty je pro děti s ADHD velmi náročné. Značné výkyvy v sociální adaptaci, pocity izolace a poruchy sebehodnocení se mohou odrážet ve zvýšené inklinaci návykových látek a problémům chování (Goetz a Uhlíková, 2009). Rodiče dětí s ADHD mohou mít pocity zklamání a selhání, obviňují sebe nebo své okolí a velmi nesnadno se mohou smířovat

s vědomím, že jejich dítě bude vyžadovat větší pozornost a více orientovaný způsob vedení. Přesto tyto děti mohou být velmi nadané a s dobrým vedením rodiny a školy se mohou dobře realizovat (Švamberg Šauerová, 2016).

## 1.5 Variabilita léčby u dítěte s ADHD

ADHD je porucha, která v každém případě omezuje kvalitu života dítěte, ale není ohrožující na životě. Ptáček a Ptáčková (2018) uvádí, že je řada dětí, která nejsou léčena vůbec nebo je jejich léčba nevyhovující a neefektivní. Abychom léčbu mohli nazvat účinnou, je nutný komplexní přístup k jedinci. Při vhodně zvolené léčbě vykazuje dítě větší schopnost se přizpůsobit, dokáže se lépe realizovat a dokáže lépe korigovat své projevy, které mu usnadní začlenění do společnosti a nebudou ho omezovat na jeho seberozvoji. V první řadě je důležité si uvědomit, že nejde jen o dítě zlobivé, neposlušné nebo příliš živé a čekat, až z toho „vyrosté“. Důležité je vědomí rodičů, že pod problémových chování se může skrývat i onemocnění ADHD, nikoliv problém způsobený špatným vedením dítěte. Prvním ukazatelem, že něco není v pořádku je zvýšená aktivita u dětí, nesoustředěnost na daný úkol a neschopnost pracovat se svými emocemi. Z počátku rodič nemusí zcela jasně identifikovat projevující se nemoc, tyto příznaky mohou být zřetelné až nástupem do školy. Proto je velmi důležité si dát souvislosti dohromady a situaci nepodceňovat, ale poohlídnout se po odborné pomoci. Vyhledat odbornou pomoc se doporučuje i v případě, že rodič pozoruje dlouhodobý neklid u dítěte, je vznětlivější a impulzivnější než ostatní děti. Rodič vnímá odlišnosti při časově náročnější aktivitě, kdy dítě není schopné soustředění, odbíhá a ztrácí zájem o činnost. Změnu přístupu k dítěti pozoruje i u sebe, rodič ztrácí trpělivost a uchyluje se k trestům. Dalším vodítkem se může stát upozornění od pedagogického pracovníka na problémy s chováním (Goetz a Uhlíková, 2009). Nutno podotknout, že ADHD u dětí není nemoc, která se dá vyléčit jako běžné choroby. ADHD je komplexní neurokognitivní porucha, která vyžaduje především vhodně zvolený výchovný přístup ze strany rodičů, pedagogicko-psychologickou podporu a v případě složitějšího průběhu se volí farmakologická léčba (Drtilková, 2007). Tuto směs opatření směřující k dítěti je důležité individuálně přizpůsobit a je zapotřebí kooperace minimálně rodičů, učitelů a terapeutů. Pokud je žádoucí farmakologická léčba, stává se nutná spolupráce s odbornými lékaři, převážně s pedopsychiatry. U některých dětí postačí aplikovat léčbu jen vhodným výchovných opatřením a psychologickou podporou.

Důležitým bodem při zahájení léčby **výchovným opatřením** je seznámit dítě s jeho poruchou, vysvětlit mu princip poruchy a ubezpečit ho, že porucha není životu ohrožující. Rodiče aplikují vstřícný a láskyplný přístup, stanoví se mantinely a lpí se na důslednosti. Rodič je člověk, který výrazně ovlivní budoucnost dítěte, proto je ve výchově důležité být jednotní a s jednotností seznámit prarodiče a blízké z rodiny. Dítě rodič nekritizuje a netrestá, ale snaží se rozumně vysvětlit, kde chyboval a jak se tomu pro příště vyvarovat. Je velmi pravděpodobné, že neustálé připomínání a pravidelné napravování stejných situací bude na denní pořádku. To ovšem nesmí ovlivnit rodičovo odhodlání a vše opět důkladně a s láskou vysvětlit. Hyperaktivní dítě musí mít svůj klid, stabilitu a jistoty. Musí vědět, že rodič je pro něj oporou. Důležité je hledat pozitiva a dovednosti, vyzdvihnout je a rozšířit (Závěrková, 2018). Chválit za drobnosti, sledovat dílčí pokrok a povzbuzovat. U dítěte by se měl zavést pravidelný až stereotypní režim. Prostředí kolem něj by mělo přehledné a uspořádané. Cíleně směřovat aktivitu jako např. vhodně zvolené kroužky. Pokyny jasně formulovat a přiměřeně k věku a schopnostem dítěte (Jucovičová a Žáčková, 2015).

Společně s výchovným opatřením se jeví jako žádoucí **psychosociální intervence**. Zavádí se v případech, kdy dítě vykazuje známky obtíží se sebepojetím, není schopné adaptace v domácím nebo školním prostředí. Odborný terapeut zvolí vhodný postup. Zpravidla terapeut vychází z kognitivně-behaviorálního terapeutického přístupu, kdy se společně s dítětem a rodinou při vzájemné spolupráci snaží naučit zvládat projevy poruchy, zlepšit komunikaci a pozvednout sebevědomí dítěte. Tyto dovednosti následně značně ulehčí budoucí včlenění dítěte do společnosti. Léčba se prolíná s výchovným opatřením v podobě zavedení různých rituálů a zavedení specifického režimu doma i ve škole. Doporučuje se také v případě, kdy farmakoterapii nezvládá pokrýt účinnost léčby. Součástí terapie jsou také aktéry učitel a rodič (Ptáček a Ptáčková, 2018).

Jako podpůrný prostředek při léčbě ADHD je **farmakoterapie**. Využívá se v momentu, když výchovná opatření a psychologická podpora nestačí. Farmakoterapii určuje psychiatr nebo předepisuje neurolog. Nejčastěji se u dětí předepisují Ritalin, Strattera, Atomoxetin. Jedná se o přípravky, které mají snížit u dítěte projevy ADHD a zvednout jeho kvalitu života. Využití léčebných preparátů se dělí na stimulační (Ritalin) a nestimulační (Atomoxetin). Rozdíl je v mechanismu účinku, stimulační léky blokují hladinu dopaminu, jejich účinek je krátkodobý zhruba do čtyř hodin, nestimulační naopak zvyšuje dopamin v těle a prodlužuje se účinek (Drtílková, 2007). Šlapal (2022) uvádí, že aplikace farmakoterapie se provádí u dětí od 6 let. Nejčastěji používaný metylfenidát jako např. Ritalin je vhodný pro zlepšení

pozornosti a soustředění až u 75 % případů dětí s ADHD. Farmakologickou léčbu se doporučuje doplnit o přípravky zvyšující paměť jako Gingko biloga nebo doplňky na bázi rybího tuku.

Jako **doplňková a alternativnější podpora léčby** se může pro někoho jevit EEG biofeedback. Jedná se o metodu využití zpětné vazby, kdy přístroj snímá aktivitu mozku a optimalizuje mozkové vlny. Pomocí elektro diod na hlavě dítě ovládá interaktivně videohru, kterou vlastní myslí ovládá. Další vhodné metody na podporu léčby mohou být relaxační techniky, muzikoterapie (Ptáček a Ptáčková, 2018).

**Pedagogická podpora** je velmi důležitá profesionální pomoc zpravidla při samotné léčbě. Rodiče by měli zdravotní situaci škoře nahlásit a společně vymyslet usnadnění výuky žáka tak, aby se žák mohl co nejvíce soustředit na svou edukaci. Jestliže informace neproběhne, učitel může být na pochybách a žáka označit jako zlobivé a neukázněné. Učitel navrhne vhodná opatření a doporučí návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, kdy s největší pravděpodobností bude uzpůsobena výuka žáka na základní škoře a žákovi se poskytnou *podpůrná opatření* na základě posouzení *speciálních vzdělávacích potřeb* (Goetz a Uhlíková, 2009).

## 2 INKUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S ADHD V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Význam slova inkluze je odvozený z latinského slova *inclusio* znamenající přijetí něčeho nebo někoho do nějaké množiny, skupiny nebo celku. V zásadě se nejedná jen o osoby, ale i soubor hmotných a nehmotných statků, respektování kulturních hodnot, přijímání různých odlišností od našich vytvořených a společností přijatých standardů (Anderlik, 2014). Hájková a Strnadová (2010) popisují inkluzi jako zahrnutí do skupiny, která vytváří jednotný celek bez ohledu na stupeň postižení.

Základním předpokladem naplnění významu inkluze ve společnosti je vnímat potřeby žáků s určitým znevýhodněním, pochopit jejich jinakost, umět jim porozumět a provázat jejich životy s životy lidí ve společnosti. Inkluze může být chápána nezajímavým člověkem jen jako přizpůsobení žáků se zdravotním postižením do školního prostředí, ale hlavní význam inkluze znamená uvědomit si, že každý člověk je individuální bytost, která může vzájemně kooperovat a spolurozhodovat. Nicméně inkluze umožňuje v edukačním prostředí aplikovat potřeby žáků, kteří naši pomoc potřebují, na kterou mají právní i morální nárok (Pivarč, 2020).

Zilcher a Svoboda (2019) popisují inkluzi jako respektující přístup k individualitě dítěte při zachování standardů v edukačním procesu. Důležité je také spolupráce všech lidí ve společnosti, dbát na dodržení kvalit tak, aby nebyla narušena individualita osobnosti dítěte.

V této kapitole si přiblížíme historické kroky vedoucí k inkluzi jako mechanismy umožňující začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol.

### 2.1 Historie inkluzivního vzdělávání žáků se zdravotním postižením a se speciálními vzdělávacími potřebami

Rodina a škola jsou dvě samostatné jednotky vzájemně se prolínající a doplňující. Zatímco rodina představuje první a primární činitel ovlivňující osobnost jedince do nástupu povinné školní docházky, škola je společně s rodinou od šestého věku dítěte tandemový determinant působící v oblasti výchovy a vzdělávání. Škola představuje instituci, která dítě připravuje na jeho profesní dráhu, vzdělává ho, vytváří v něm hodnoty a připravuje ho na budoucí život ve společnosti. Nárok na vzdělávání má každý jedinec, a to bez ohledu na národnost, pohlaví

nebo sociokulturní aspekty. Zaručit přístup ke vzdělání dokladuje dokument Všeobecná deklarace lidských práv (© 2015), který stanovuje právo na vzdělání bez ohledu na rasu nebo náboženství napříč všemi národy. V článku č. 26 stojí *„Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné.“* Dále deklarace popisuje princip vzdělání a uvádí jeho nepostradatelnou úlohu v seberozvoji, úctě a svobodě. Popisuje také právo na život, na rovnost mezi lidmi a rovného postavení ve společnosti. *„Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými.“*

Dalším historickým dokumentem dokládající právo na vzdělání je Evropská úmluva o ochraně lidských práv. A tak zatímco Všeobecná deklarace lidských práv popisuje nároky na vzdělání, v Evropské úmluvě o ochraně lidských práv v čl. 2 stojí, že právo na vzdělání nesmí být nikomu odebráno (2021). *„Nikomus nesmí být odepráno právo na vzdělání. Při výkonu jakýchkoli funkcí v oblasti výchovy a výuky, které stát vykonává, bude respektovat právo rodičů zajišťovat tuto výchovu a vzdělání ve shodě s jejich vlastním náboženským a filozofickým přesvědčením.“* (Bartoňová a Vítková, 2013).

Mezníkem u osob se zdravotním postižením je uváděný dokument Evropská sociální charta, která uvádí v čl. 15, že osoby se zdravotním postižením mají *„právo na odborný výcvik, rehabilitaci a sociální readaptaci bez rozlišení postižení“* (Evropská sociální charta, 2020). Z pohledu občanů Evropské unie je významný dokument Charta základních práv evropské unie, která v čl. 14 popisuje právo na vzdělání a na bezplatnou povinnou školní docházku, navíc umožňuje zřizování vzdělávacích zařízení v rámci pravidel demokracie. Počátky inkluzivního vzdělávání se uvádí v dokumentu Deklarace práv dítěte (Bartoňová a Vítková, 2013). Deklarace práv dítěte v zásadě č. 7 popisuje nárok dítěte na bezúplatné vzdělávání a výchovu a dává dítěti prostor pro seberozvíjení a podporu zodpovědnosti tak, aby byl platný člen společnosti. U dětí se zdravotním postižením se v zásadě č. 5 stanovuje, že k dítěti se přistupuje s úctou a ohledem k jeho zdravotnímu stavu (1959).

V České republice právo na vzdělání popisuje Listina základních práv a svobod (Česko, 1993), která mimo jiné v čl. 33 uvádí právo na vzdělání, stanovuje povinnost školní docházky a bezplatnost na základní a střední škole. Inkluzivní přístup ve vzdělávání má své počátky také v dokumentu Úmluva o právech dítěte, sepsaný OSN v New Yorku roku 1989 (Zilcher a Svoboda, 2019). Klade za cíl, že každý člověk je lidská bytost, která si zaslouží respekt, úctu a rovnocenné právní podmínky, V České republice byl dokument ukotven roku 1991 (Úmluva o právech dítěte a související dokumenty, 2016). Dokument, který je pro

inkluzivní vzdělávání nejpodstatnější je Právo na inkluzivní vzdělávání prezentovaný na konferenci v režii nadace UNESCO. Vybízí zasedající, aby respektovali individualitu dětí a začlenili děti s odlišnostmi do běžných škol. Roku 1994 byl tento požadavek vládou naší země zpečetěn stvrzením dokumentu ze Salamanky. Jako významový prvek se uvádí, aby všechny děti měly stejný přístup a stejné šance (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994). Inkluzivní vzdělávání je spjaté se světovou konferencí ve Španělsku (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education), která řešila zásadně otázky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Hájková a Strnadová 2010).

## 2.2 Současné pojetí vzdělávání na bázi integrace / inkluze

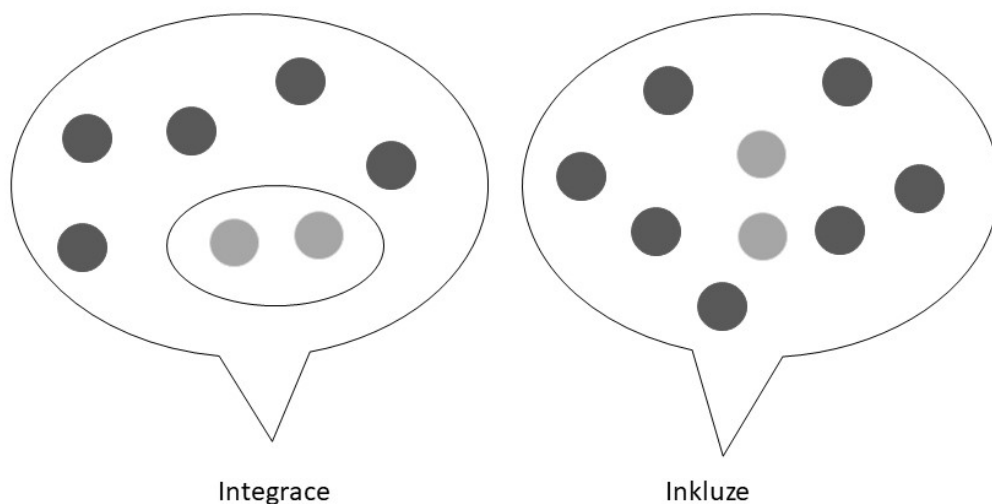
Uvedené dokumenty týkající se přijetí inkluzivního a integračního vzdělávání, jako mechanismy umožňující začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol, stanovují směry a cíle, které se promítají ve vzdělávací politice a školství a pro budoucí ukotvení v legislativě České republiky jsou velmi důležité a zásadní. Nicméně jejich představení pokrývá převážně žáky se zdravotním postižením. Komplexní řešení pokrývající všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dochází až v 21. století (Bartoňová a Vítková, 2013).

I když se z počátku může zdát, že integrace a inkluze představuje významově stejné vzdělávání, mohou se mezi sebou vzájemně lišit. **Integrace** ,někdy používaný výraz *integrativní pedagogika*, znamená začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy, kde se učitel věnuje většinové skupině „*zdravých*“ žáků. Lze říci, že na integrujícího žáka je pohlíženo jako na element, který je vevnitř kruhu a přesto není součástí. Integrace také znamená určitou diferenciaci mezi žákem s postižením a žákem intaktním. Očekává se, že žák s postižením se přizpůsobí do již existujícího prostředí. U tohoto integrativního modelu dochází k upravení formy studia na tzv. individuální vzdělávací plán, který vychází ze vzdělávacího programu školy za pomoci pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra (Svoboda a Zilcher, 2020).

Pivarč (2020) hovoří o integraci jako o vzdělávacím diskurzu, jehož cílem je začlenit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy do tzv. „*mainstreaming*“ proudu. Bartoňová a Vítková (2013) tento proud popisují jako vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechna znevýhodnění. V praxi to znamená přijetí žáka bez ohledu na speciální vzdělávací potřeby do spádové školy podléhající v místě jeho trvalého bydliště.



Inkluze ve vzdělávání je v dnešní době velmi diskutované téma, které pojímá široký okruh žáků se zdravotním postižením a speciálními vzdělávacími potřebami. Cesta k inkluzi se vytvářela od segregace (odtržení), přes integraci (začlenění) až po inkluzivní přístup ke vzdělávání (Pivarč, 2020). Obrázek č. 1 viz níže zobrazuje rozdílné vnímání integrace a inkluze.



Obrázek 1: Model zobrazení integrace a inkluze (zdroj: Vlastní výzkum, 2023)

Pivarč (2020) uvádí, že inkluzi lze chápat jako bezpodmínečné přijetí žáka do školního kolektivu a to bez rozdílů a současně se společně podílet na školních činnostech. Inkluze může být popisována také jako právo na vzdělávání všem bez rozdílu, tato definice přispívá k posilování vztahů ve společnosti, sociálnímu citění a navazuje sociální vazby mezi sebou. Při inkluzi nelze rozlišovat na žáky se sociálním znevýhodněním nebo na žáky se zdravotním postižením, členit je do kategorií, to by představovalo model integrace, ale je nutné přistupovat k žákům jednotně s jejich individuální potřebou.

**Inkluze** představuje také dvě varianty, první varianta popisuje praktičnost inkluzivního vzdělávání, druhá varianta předepisuje postupy, jak uplatnit inkluzi. Tyto varianty jsou součástí inkluzivního vzdělávání a jsou podstatné. Inkluze se dále řadí do typologií, které jsou zpracovány na základě různých definic inkluze od různých autorů, vzniklo šest konceptů inkluzivního vzdělávání (Svoboda a Zilcher 2020).

- Roztřídění na žáky s postižením a na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. K žákům se v tomto modelu přistupuje spíše jako k integračnímu pojetí. Rozlišuje se

zde např. žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kterému se vyčlení speciální segment pro vzdělávání. Zde se projevuje snaha o integraci.

- Zavedení inkluze pro oddělené žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Inkluze jako preventivní opatření pro žáky, kteří jsou ohroženi odepřeným přístupem ke vzdělávání.
- Inkluze s přístupem podporující „škola pro všechny“. Model je preferovaný odborníky převážně v anglických školách. V tomto pojetí je brána odlišnost jako individualita a žáci se učí respektu jeden k druhému.
- Inkluze aplikující přístup „vzdělávání pro všechny“. Úkolem přístupu je snažit se zajistit vzdělání všem žákům na světě bez rozdílů.
- Inkluze jako teoretický předpoklad ke vzdělávání.

Inkluze je vytvořené prostředí bez podmínek, umožňující vzdělávání všem žákům bez rozdílů tak, aby z toho měli všichni prospěch (Svoboda a Zilcher, 2020).

### 2.3 Podpůrná opatření při inkluzivním vzdělávání žáka s ADHD

U vzdělávání žáků s ADHD se podílí široké spektrum lidí a organizací. Učitelé vytváří edukační podmínky, mimo vyučování mají vliv na žáka s ADHD také vychovatelé. V případě problémů s chováním ve škole nastupuje školní psycholog nebo výchovný poradce. Žáka provází projevy ADHD, za které nemůže, a přesto mají vliv na jeho edukační rozměr. Pedagogická péče o žáka s ADHD je povinnost vyplývající z jeho diagnózy (Jucovičová a Žáčková, 2015).

Novelizace školského zákona č. 82/2015 představuje pro žáky s ADHD novou dimenzi. Byl ustálen „právní nárok přístupu ke vzdělávání pro všechny žáky bez rozdílu v hlavním vzdělávacím proudu.“ (Pivarč, 2020 s. 19). Otevírají se nové možnosti v podobě uvolnění financí do běžných základních škol pro jejich začlenění. Speciální vzdělávací potřeby dostávají zcela nový význam a dimenzi (Pivarč, 2020). Žák s ADHD patří mezi skupinu žáků, kteří potřebují tento přístup a podle zákona č. 561/2004 Sb. má nárok na podpůrná opatření spočívající v (Česko, 2004a):

- „využití poradenské pomoci školy a školského zařízení,
- úpravě vzdělávání, forem, hodnocení, vč. prodloužení studia,
- úpravě podmínek přijímacích a ukončovacích zkoušek,

- využití kompenzačních pomůcek a materiálů ke vzdělávání,
- úpravě výstupů vzdělávání,
- vytvoření individuálního vzdělávacího plánu,
- využití pedagogické podpory např. asistent pedagoga,
- využívání prostor uzpůsobených s ohledem na zdravotní stav.“

K naplnění podstaty významu speciálních vzdělávacích potřeb slouží podpůrná opatření, která stanovuje zákon č. 561/2004 Sb. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů. První stupeň podpůrného opatření značí minimální podporu u žáka, spočívající v drobných úpravách ve vzdělávání. Zanedbatelná změna režimu výuky, zohlednění tempa nebo zvýšit aktivitu žáka pomocí motivace. Druhý stupeň spočívá ve specifitější pomoci v rámci nevyzrálého vývoje. U žáků se začíná projevovat vyšší míra problémů s výukou nebo poruchy řeči. U druhého stupně začínají vyučující používat vhodnější didaktické pomůcky. Škola vytváří žákovi individuální výukový plán. Třetí stupeň podpůrného opatření cílí na žáky se závažnějšími problémy. Zde už se projevují poruchy učení a poruchy chování. Rozsah podpůrných opatření je znatelný a projevu se viditelnou změnou ve třídě. Na základě vyjádření PPP nebo SPC se u žáků ve třetím stupni podpůrných opatření indikuje asistent pedagoga. Třetí stupeň se zpravidla vystavuje u dětí s ADHD na základě vyšetření v PPP. Čtvrtý stupeň podpůrného opatření se vyskytuje u žáků se středně těžkým nebo těžkým postižením, vážnou vadou řeči. Do této kategorie podpůrných opatření spadá i žák, který je mimořádně nadaný. Pátý stupeň podpůrného opatření určuje žáka do kategorie s velmi těžkým zdravotním postižením a obnáší to restrukturalizaci třídy. Žák využívá na plno kompenzačních pomůcek a speciální výukové materiály (Pivarč, 2020).

1. stupeň podpůrných opatření je v režii školy.

2. – 5. určuje pedagogicko-psychologická poradna (dále PPP) nebo speciálně pedagogické centrum (dále SPC) na základě vyšetření žáka.

Podpůrná opatření usnadňují pedagogickou práci mezi žákem s ADHD a vyučujícím a jsou to mechanismy, které do určité míry dorovnávají přístupy ke vzdělávání u žáka s ADHD.

Podpůrná opatření lze vzájemně kombinovat a jsou finančně dotována.

### 3 ASISTENT PEDAGOGA A JEHO SPOLUPRÁCE S RODIČI PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S ADHD

V této kapitole se zaměříme na pozici asistenta pedagoga, legislativní ukotvení, pracovní náplň při vzdělávání žáka s ADHD a popíšeme si spolupráci s rodiči žáka s ADHD. Asistent pedagoga patří po novelizaci zákona č. 82/2015 Sb. k nejčastějším podpůrným opatření u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho potřeba ve školách je nezpochybnitelná a žádoucí. Jedná se o pedagogického pracovníka, který svým působením zastřešuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, vytváří edukační podmínky, pomáhá s vysvětlením látky, doprovází žáka v dospívání a napomáhá k osamostatnění (Pivarč, 2020). Asistent pedagoga vykonává přímou a nepřímou pedagogickou činnost a je kladený důraz na jeho kvalifikační a osobnostní předpoklady. Jeho působení od mateřské školy až po střední školu mu dává široké uplatnění napříč periodizací žáka ve školním prostředí (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014).

#### 3.1 Vznik a vývoj pozice asistenta pedagoga

První počátky asistenta pedagoga v České republice sahají do 90. let 20. století., kdy se funkce asistenta pedagoga spojovala s žáky se zdravotním postižením. Na pozici asistentů se objevovali vojáci v rámci civilní služby. V té době se asistent využíval převážně u romských žáků. Zlom nastal na konci 20. století, asistent pedagoga už nebyl využíván jen u žáků z romského etnika, jeho využití nastalo u všech žáků se sociálním znevýhodněním bez etnického vyznání a jeho uplatnění se ukrývalo pod pozicí *vychovatel-asistent učitele*. V roce 2003 neprošel návrh, který jako první upozornil na význam role asistenta pedagoga. tehdy zákonodárná iniciativa Olomouckého kraje prosazovala doplnění pozice *třídního asistenta* do školského zákona č. 29/1984 Sb. (Morávková Vejrochová, 2015). Pozice asistent pedagoga, jak ji dnes známe, vzešla v platnost v letech 2005 se zavedením nové legislativy, přijetím zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) s účinností od 1. 1. 2005. Od roku 2005 patří pozice asistenta pedagoga mezi pedagogické pracovníky a je zařazená v zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů s účinností od roku 2005 a v prováděcí vyhlášce č. 72/2005 Sb., vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014). Změnou si prošlo i financování asistentství. Dříve se finance na podporu asistenta braly z různorodých zdrojů jako např. z příspěvků na zřízení společensky účelného

pracovního místa v dikci úřadu práce nebo s pomocí nestátních organizací (Růžička et al., 2019). Často se na úhradě nákladů spojených s pozicí podílela občanská sdružení zdravotně postižených, později se využívaly prostředky z resortu školství pro úhradu mzdy na sjednanou administrativně a formálně podloženou pozici *vychovatel* (Morávková Vejrochová, 2015). Současný stav pozice asistenta pedagoga definuje školský zákon č. 561/2004 Sb. a novela zákona 82/2015 Sb. Asistent je pedagogický pracovník a jeho činností je poskytování podpůrných opatření směřující k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem je podporovat pedagoga při práci u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují podporu ve vzdělávání a pomáhá pedagogickému pracovníkovi s organizací a realizací vzdělávání a podněcuje samostatnost u žáků ve všech činnostech v rámci školy (Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga, 2015). Pro přehlednost uvádíme Tabulku č. 2, která popisuje současné legislativní ukotvení pozice asistenta pedagoga v zákonech a vyhláškách.

*Tabulka č. 2: Současné legislativní vymezení pozice asistenta pedagoga (zdroj: Vlastní výzkum, 2023)*

Legislativní ukotvení	Zákon nebo vyhláška
561/2004 Sb.,	o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
563/2004 Sb.,	o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
27/2016 Sb.,	o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
72/2005 Sb.,	o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
82/2015 Sb.	zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.

### 3.2 Vymezení pozice asistenta pedagoga na základní škole

Pracovní pozici asistenta pedagoga zřizuje ředitel základní školy na základě doporučení školského poradenského zařízení jako jsou speciálně pedagogická centra (dále SPC) a pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP). Pracoviště určí optimální míru

vyučovacích hodin a předmětů, na jejichž základě je stanovený úvazek asistenta pedagoga. Financování pozice asistenta je normované na základě kraje a jejich normativů, předpokládá se, že finanční zajištění pozice bude splněno. Přidělení asistenta se váže k žákovi, který má nastavená podpůrná opatření. Mezi podpůrná opatření patří taková opatření, která vyžadují úpravu ve vzdělávání na základě zdravotního stavu nebo sociokulturních podmínek (Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga, 2015). Asistent pedagoga je určený pro žáky podle § 16 zákon č. 561/2004 Sb. hromadně označované jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Působení asistenta pedagoga patří do systému inkluzivního vzdělávání a jeho možnost využití např. ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání je také ošetřeno vyhláškou č. 27/2016 Sb. Proto není neobvyklé se setkat s asistentem pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i v družinách a školních klubech. Aby mohl asistent pedagoga pracovat s těmito žáky ve škole nebo v družině, je proto nutná jeho odborná kvalifikace (Růžička et al., 2019). Odborné **kvalifikační předpoklady** asistenta pedagoga jsou vymezeny v § 20 zákona č. 563/2004 Sb. a vymezují dva způsoby výkonu práce, přímou pedagogickou činnost a pomocné výchovné práce (Česko, 2004b). Přímá pedagogická činnost popisuje působení asistenta pedagoga ve třídě s žáky, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace. **Pro přímou pedagogickou činnost** jsou nutné tyto předpoklady (Morávková a Vejrochová 2015):

- vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd,
- vysokoškolské nepedagogické vzdělání a další absolvované vzdělání v oblasti pedagogiky,
- vyšší odborné vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- vyšší odborné vzdělání a další absolvované vzdělání v oblasti pedagogiky,
- středoškolské vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- středoškolské vzdělání a další absolvované vzdělání v oblasti pedagogiky,

Pro přímou pedagogickou činnost spočívající **v pomocných výchovných pracích** ve škole získá odbornou kvalifikaci:

- středním vzděláním s výučním listem a dalším absolvovaným vzděláním v oblasti pedagogiky,

- středním ukončeným vzděláním na přípravu asistentů pedagoga,
- středním ukončeným vzděláním a dalším absolvovaným vzděláním v oblasti pedagogiky,
- základním vzděláním a studiem pro asistenty.

Podle realizovaného průzkumu v letech 2017 až 2018 je největší zastoupení asistentů pedagoga se středoškolským vzděláním. Hájková et al., (2018) uvádí, že z dotazovaných asistentů pedagoga se jedná 63 % se středoškolským vzděláním a 29 % s vysokoškolským vzděláním, 54 % dotazovaných má ke svému vzdělání absolvovaný kurz asistenta pedagoga.

Mimo výše zmíněných kvalifikačních předpokladů je nutné, aby asistent pedagoga splňoval i osobnostní předpoklady. Asistent pedagoga jako pedagogický pracovník je součástí školského zařízení, kde se požadují také **osobnostní předpoklady** pro práci s dětmi. Zatímco kvalifikační předpoklady jsou vymezeny zákonem a vyhláškou, u osobnostních předpokladů jsou to spíše vlastnosti a schopnosti jedince, které ho předurčují k funkci na pozici asistenta pedagoga. Osobnost asistenta pedagoga tvoří několik osobnostních rysů, které ho charakterizují a vystihují jeho lidskou stránku. Morávková Vejrochová (2015) uvádí, že v první řadě by se mělo jednat o člověka, který svým vystupováním reprezentuje morální a společenské hodnoty, má přiměřený temperament, pozitivní vztah k dětem, je příjemný, vlídný, trpělivý. Výskyt těchto charakterizujících vlastností pro danou pozici je však do jisté míry podmíněný životními zkušenostmi, pracovními zkušenostmi, věkem a individualitou člověka. Předpoklady pro pozici asistenta pedagoga se zpravidla zobecňují na bezúhonnost, aktivní přístup k práci a k dětem, sociální citění, vstřícnost, chtít pomoci a loajalitu vůči zaměstnavateli (Morávková Vejrochová, 2015). Asistent pedagoga je pozicí velmi zodpovědnou, protože svým působením ovlivňuje edukaci žáka. Očekává se tedy od něj, že bude zodpovědný a svým osobním příkladem bude vzorem dětí. Je tedy velmi důležité, aby byl důsledný, tolerantní a respektoval jinakost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Komplexně vyvážená osobnost asistenta pedagoga by měla být doplněná také o vzdělanost, přirozený intelekt, životní optimismus a nutnost umět reagovat na aktuální potřeby a stav žáka. Mnohdy opomíjená stránka je vzhled asistenta pedagoga a fyzická zdatnost (Němec, Teplá a Felcmanová, 2015). Asistent pedagoga by měl na pozici u žáka s ADHD projevovat zájem o samostudium a vzdělávání v oblasti psychologie a pedagogických věd. Asistent pedagoga představuje komplexní balíček předpokladů

a dovedností a společně s profesní identitou by měl znát a být přesvědčený o principu inkluzivního vzdělávání a jeho hlavní podstatou (Hájková et al., 2018).

### 3.3 Pracovní náplň asistenta pedagoga při vzdělávání žáka s ADHD

Hlavní náplň práce asistenta pedagoga vychází z vyhlášky č. 27/2016 Sb. a je podmíněná jeho dosaženým vzděláním a rozsahem podpůrných opatření. Cílem pozice asistenta pedagoga je být nápomocný vyučujícímu při zajištění edukačního procesu, podněcovat aktivitu u žáků a aktivně se zapojovat v rámci dění školy. Pracuje podle pokynů vyučujícího u žáků, kteří pomoc aktuálně vyžadují. Vyučující a asistent by měli spolu pracovat ve vzájemné shodě. Vyhláška také definuje činnosti asistenta pedagoga závislé na jeho stupni dosaženého vzdělání. V případě přímé pedagogické činnosti bude mít na starosti (Česko, 2016):

- vzdělávání a výchovu podle pokynů vyučujícího zaměřenou na podporu žáka a práce související s touto pedagogickou činností,
- podporu žáka v dosahování cílů při výuce a při přípravě na výuku, preferována je samostatnost žáka,
- podporu žáka k osamostatnění při vytváření pracovních, hygienických návyků a s nácvikem sociálních dovedností,

v případě činnosti spočívající v **pomocný výchovných prací** bude asistent pedagoga vykonávat (Česko, 2016):

- podporu pedagogům při práci se skupinou žáků,
- pomocné organizační činnosti,
- pomoc s adaptací ve škole,
- pomoc s komunikací s jeho zákonnými zástupci a komunitou,
- pomoc při sebeobsluze a při akcích mimo prostor školy,
- pomoc s nácvikem sociálních dovedností.

Přítomnost asistenta pedagoga vytváří podporu a pomoc směřující k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na základě principu inkluzivního vzdělávání. Vymezili jsme vyhláškou hlavní pracovní náplň u asistenta pedagoga. Další činnost asistenta pedagoga u žáka s ADHD určí ředitel školy v rámci pracovněprávního vztahu nebo ji stanoví dle



požadavků a doporučení z SPC nebo PPP. Vzhledem k tomu, že bylo spoustu nepřesností okolo působení asistenta pedagoga u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě a mnohdy si rodiče žáka dělali na asistenta pedagoga legitimní nárok, definovalo se ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., že nárok na asistenta pedagoga má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ostatní žáci třídy, kteří mají podpůrná opatření (Růžička et al., 2019).

Asistent pedagoga je přidělený u žáka s ADHD zpravidla od 3. podpůrného stupně v závislosti na závažnosti poruchy (Růžička et al., 2019). Žák s ADHD s 3. stupněm podpůrného opatření vyžaduje úpravu v metodách ve vzdělávání, optimalizovaný vzdělávací program *šitý na míru žáka*. Změna se týká také v hodnocení, v postupech práce a v domácí přípravě. Asistent pedagoga by měl posilovat motivaci žáka a respektovat jeho poruchu a reflektovat individuální výukový plán (Česko, 2016).

Doporučená nastavení mezi asistentem pedagoga a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí Morávková Vejrochová (2015) jako soubor pravidel, která by měla být jasná hned v počátku spolupráce žáka a asistenta pedagoga.

- Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má přehled o dění ve třídě.
- Asistent pedagoga a učitel vystupují jednotně.
- Asistent pedagoga sekunduje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami při školních aktivitách a podporuje jeho maximální zapojení.
- Asistent pedagoga podněcuje samostatnost u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Asistent pedagoga řídí činnost žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami
- Asistent pedagoga si udržuje profesionální odstup, aby nedocházelo k nezdravé vazbě na asistenta.
- Asistent pedagoga nechává žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami prostor pro jeho vlastní realizaci.

Při dostatečné rozumné spolupráci asistenta pedagoga a žáka s speciálními vzdělávacími potřebami nastane situace, kdy žák bude natolik schopný a soběstačný, že podpora asistenta bude stále menší.

### 3.4 Spolupráce asistenta s rodiči žáka s ADHD

V životě dítěte mají rodiče nenahraditelnou roli. Pečují o dítě, starají se o jeho potřeby a snaží se pro něj udělat prakticky cokoliv. Význam jejich postavení ve společnosti je mimořádný. Vychovávají budoucí generaci a předávají jim poznatky, které seskupili během let života. Jejich podíl na edukačním procesu je nedocenitelný. Rodiče, jako primární sociální skupina, mají do nástupu školního prostředí veliký význam při formování osobnosti budoucího žáka. Dítě vzhlíží k rodičům a vidí v nich vzor, který napodobuje a aplikuje ve svém prostředí. Nástupem do školního procesu se částečně tato zodpovědnost přesouvá na školu a učitele. Tato skutečnost se může negativně projevit na vztahu mezi rodiči a školou a odrazit se na jejich spolupráci (Svoboda a Zilcher 2020).

Svoboda a Zilcher (2020) popisují čtyři tlaky, které mohou ovlivnit postoj rodičů ke škole.

- 1) Stránka materiální, kdy je nutné počítat s finanční náročností a časovou dotací. Úhrada za kroužky, školní výlety, pomůcky. Různé podružné výdaje, které na první pohled nemusí být zřetelně vidět. Rodiče si mnohdy neuvědomují nákladnost školních výletů a časovou investice vyplývající z nástupu do školy.
- 2) Užší vazba mezi školou a rodičem. Na rodiče je vyvíjený nátlak ze strany školy, co je morální, znalost hodnot.
- 3) Psychologický aspekt. Vyvolává v rodičích řadu pocitů, může se v nich skloubit zklamání a nedůvěra nebo si plní svá přání prostřednictvím studia svého dítěte.
- 4) Vytvoření nové role rodiče, kdy se rodič snaží přizpůsobit aktivitám v režii školy a pochopit jejich koncept, sjednotit pohled na edukaci.

Společným cílem školy a rodičů je vhodně nastavený edukační rozměr, který se projevuje očekáváním splnění závazků a vytváří prostor pro spolupráci (Svoboda a Zilcher, 2020).

Současný stav ve školství nastavil možnosti spolupráce s rodiči tak, aby vztahy mezi školou a rodinou byly rovnocenné a přátelské. Spolupráce s rodiči při vzdělávání žáka s ADHD pohledem asistenta pedagoga se může lišit podle různých specifikací v závislosti na typu poruchy žáka. Vliv působení asistenta na prvním nebo druhém stupni základní školy. Mohou nastat i jiné okolnosti, které vztah mezi rodiči a asistentem pedagoga upravuje (Němec, 2021). Druhý stupeň základní školy značí pro žáka a asistenta pedagoga velkou změnu. Mění se skladba učitelů, zpravidla se mění třídní učitel a u žáka s ADHD může nastat nový pohled na vzdělávání. Pro asistenta pedagoga to znamená, že se musí více soustředit

na pocity žáka a více spolu komunikovat. Mluvit o pocitech a diskutovat o situacích vzniklých přechodem na druhý stupeň. Společné rozhovory, prohlubování vzájemných vztahů, to vše jsou důvody vedoucí k trávení společných chvil asistenta pedagoga a žáka s ADHD. Hlavním mediátorem, který zprostředkuje bližší vazbu asistenta pedagoga a žáka s ADHD by ale měl být pedagog (Morávková Vejrochová, 2015). Určení kompetencí pedagoga a asistenta pedagoga vytváří přátelskou atmosféru a udává hranice mezi náplní práce pedagoga a asistenta pedagoga, která se také promítá do spolupráce s rodiči. Učitel zohlední kvalifikační předpoklady asistenta a stanoví jeho rozsah práce u žáka s ADHD v rámci odborných možností asistenta pedagoga. Zásadní činnosti jako výklad nové látky, hodnocení žáků nebo komunikaci s rodiči zastává učitel. Učitel určuje asistentovi pedagoga oblast komunikace s rodiči a asistent zpětně reflektuje průběh komunikace pedagogovi. S přihlédnutím na rozsah poruchy žáka nebo chování se může nastavit denní kontakt s rodiči, aby se dohodli na dalším edukačním postupu. Interval komunikace s rodiči se v případě starších žáků může upravit. Asistent by neměl v komunikaci s rodiči zapomínat na loajálnost vůči škole a dodržovat diskrétnost. Asistent pedagoga je pracovník, který je primárně určený k učiteli a je vázaný na stanovaná podpůrná opatření žáka, v žádném případě se nejedná o osobního asistenta, jak se mnohdy rodiče domnívají (Němec, 2021).

I když je pozice asistenta pedagoga administrativně vázaná k žákovi s ADHD, podílí se na podpoře i u ostatních žáků, proto by rodiče měli být informováni, že asistent pedagoga je pro všechny žáky, kteří pomoc potřebují a nelze ho využívat pro nestandardní požadavky u jejich dítěte (Němec, 2021).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část bakalářské práce nás seznámila s poruchou ADHD, její charakteristikou, strukturou, s aspekty vycházejících z poruchy a možnostmi podpůrných pedagogických opatření i variabilitu v léčbě. Představuje nám inkluzivní vzdělávání v kontextu žáka s ADHD. Popisuje asistenta pedagoga, jeho náplň práce a jeho úlohu při edukaci žáka s ADHD. Pivarč (2020) na základě výzkumu poukazuje na nižší fundovanost asistentů, i přesto je kladně vnímána přítomnost asistentů ve školách. Uvádí taktéž snížení kvality spolupráce ze strany vedení základní školy s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zvláště se spjatou novelizací po roce 2015. Podoba inkluze tak, jak ji známe ze současné doby, zobrazuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako inkluzivní element implementovaný v běžné základní škole s potřebou pomoci mu zajistit právo na vzdělávání bez ohledu na sociální status, věk, národnost nebo pohlaví. Přechodem na sekundární stupeň základní školy se u žáka s ADHD objevují projevy, na kterých se podílí žákovo dospívání, má ztíženou situaci v oblasti komunikace s vrstevníky, dostává se často do konfliktů. Jeho kognitivní vnímání pojme ohraničené spektrum informací, které mohou být příčinou různých nedorozumění, jejichž důsledky se odráží na jeho studiích (Šlapal, 2022). Naopak asistent pedagoga jako pracovník, který žáka doprovází školním životem a usnadňuje jeho začleňování do systému školy, se snaží vytvářet ve spolupráci s rodiči vhodné podmínky pro jeho výchovu a vzdělávání na druhém stupni základní školy. Asistent pedagoga jako podpůrný prostředek na základních školách je bezesporu prokazatelný a žádoucí (Pivarč, 2020). Současný diskurz na poli inkluzivního vzdělávání se primárně zaměřuje na spolupráci asistenta pedagoga s učitelem a žákem. Málo pozornosti je naopak věnováno otázce spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáka s ADHD. Morávková a Vejrochová (2015) uvádí, že postupy spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáka nejsou pevně legislativně popsány. Pro spolupráci doporučují využívat rozličných forem a přístupů, aby vyhovovaly všem zúčastněným stranám a poskytly jim zpětnou vazbu.

Praktická část bakalářské práce se věnuje výzkumnému šetření v oblasti spolupráce asistenta pedagoga s rodiči při vzdělávání žáků s ADHD, která nám umožní přiblížit tento fenomén očima asistenta pedagoga.

### 4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém je závislý na struktuře vymezení našich výzkumných cílů (Švaříček a Šed'ová, 2007). Je jednou z nejdůležitějších částí výzkumu a musí být zřetelné, o co nám

ve výzkumu jde a co budeme zkoumat (Olecká a Ivanová, 2010). Výzkumný problém v naší práci je spolupráce s rodiči při vzdělávání žáků s ADHD pohledem asistenta pedagoga.

## 4.2 Výzkumné cíle

**Hlavním cílem** výzkumu je zjistit a popsat, jak asistent pedagoga vnímá spolupráci s rodiči při vzdělávání žáků s ADHD.

**Díličí cíle**, které napomohly k naplnění našeho výzkumného potenciálu, byly stanoveny takto:

- 1) Zjistit a popsat, jakých oblastí se dotýká spolupráce mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka s ADHD.
- 2) Zjistit a popsat, jak asistent pedagoga vnímá komunikaci s rodiči žáka s ADHD.
- 3) Zjistit a popsat, jaké činitele z pohledu asistenta pedagoga vstupují do spolupráce s rodiči při vzdělávání žáka s ADHD.

## 4.3 Výzkumné otázky

Důležitým aspektem v kvalitativním výzkumu je bezesporu vhodně zvolená a položená otázka. Švaříček a Šedřová (2007, s. 69) uvádí, že základem každého výzkumného projektu jsou výzkumné otázky, které určují směr výzkumu. Výzkumné otázky musí korespondovat s cílem a problémem.

V našem pojetí uvádíme **hlavní výzkumnou otázku**:

Jak asistent pedagoga vnímá spolupráci s rodiči při vzdělávání žáka s ADHD?

Od hlavní výzkumné otázky se odvíjejí **otázky díličí**:

- 1) Jakých oblastí se týká spolupráce mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka s ADHD?
- 2) Jak vnímá asistent pedagoga komunikaci s rodiči žáka s ADHD?
- 3) Jaké činitele z pohledu asistenta pedagoga vstupují do spolupráce s rodiči při vzdělávání žáka s ADHD?

## 4.4 Volba výzkumné strategie, metod a technik sběru dat

S ohledem na stanovený cíl jsme si zvolili **kvalitativní pojetí** výzkumu. Kvalitativní výzkum je volnější forma výzkumu, u kterého probíhá současně sběr dat a jejich analýza.

Hendl (2008) popisuje kvalitativní přístup jako proces, který se nám snaží na základě různých vzorců zkoumání za určitých podmínek zprostředkovat konkrétní popis problému.

Sběr dat probíhal pomocí **polostrukturovaného rozhovoru**. Polostrukturovaný rozhovor nám umožnil kopírovat danou strukturu předem připravených otázek, a přesto ponechal prostor pro sekundární otázky. Ověření srozumitelnosti otázek probíhalo nezávisle na sobě u jedinců, kteří nebyli součástí výzkumu.

Pro náš výzkum jsme si určili rámcově scénář rozhovoru:

- Jakých oblastí se týká vaše spolupráce?
- Jakých oblastí se týká vaše komunikace?
- Jak vnímáte komunikaci s rodiči žáka?
- Jaké činitele například z Vašeho pohledu vstupují do vaší spolupráce?

#### 4.5 Výzkumný soubor

Při výběru informantů je důležité zaměřit se převážně na to, aby dotazovaný podněcoval svými zkušenostmi a obsahovou výbavou k vytváření nových sekundárních otázek a docházelo k produktivitě získaných informací (Skutil, 2011). Výběr vzorků proto probíhá cíleně, nikoliv náhodně (Švaříček a Šedová, 2007). Miovský (2006) popisuje výzkumný soubor jako záměrné vyhledávání na základě určitých společných vlastností.

V našem případě byly kritéria pro zařazení do výzkumného souboru: vykonávaná pracovní pozice asistenta pedagoga, pracovní zařazení na 2. stupni základní školy a zkušenost s prací s žákem s ADHD. Na základě vymezení našich kritérií jsme se obrátili na Speciálně pedagogické centrum v Kroměříži a psychologové vytypovali základní školy, které uplatňují nárok na pozici asistenta pedagoga na druhém stupni základní školy u žáků s ADHD.

Z celkového počtu sedmi škol ve Zlínské kraji jsme navázali spolupráci s jednou základní školou, kde informanti splňovali vstupní kritéria a současně vyjádřili souhlas s účastí na výzkumu. U ostatních škol asistenti pedagoga nesplňovali kritéria, nebo neprojevíli zájem účastnit se našeho výzkumu. Dalším krokem pro zajištění informantů byl vstup do dvou skupin přes sociální síť. Jednalo se o skupiny, kde se shlukují asistenti pedagoga z celé České republiky. Vznegli jsme prosbu s požadavkem na rozhovor a krátkým popisem, co bude předmětem rozhovoru. Nikdo se nepřihlásil. Proto jsme se rozhodli na

základě stínování skupin sociální sítě cíleně oslovit ve skupinách asistenty, kteří by mohli odpovídat našim požadavkům. Z pěti oslovených asistentů jsme vybrali tři, kteří odpovídali našim kritériím. Celkově jsme pro náš rozhovor získali **pět asistentů pedagoga**. V tabulce č. 3 jsou shrnuty základní socio-demografické údaje o informantech.

*Tabulka č. 3: Základní údaje o informantech (zdroj: Vlastní výzkum, 2023)*

Informant	Věk	Praxe do (rok)	Vzdělání	Místo rozhovoru	Třída žáka s ADHD
AP 1	27	1	VŠ + kurz AP	kancelář	7.
AP 2	38	1	VŠ + kurz AP	online	6.
AP 3	42	1	SŠ + kurz AP	online	9.
AP 4	53	10	SŠ + kurz AP	škola	6.
AP 5	34	1	SŠ + kurz AP	online	6.

Rozhovory probíhaly v březnu a v dubnu 2023. První rozhovor s informantem AP 1 se uskutečnil v kanceláři a trval 35 minut, jednalo se o asistentku pedagoga, která působí na základní škole s kapacitou žáků do 500 v menším městě ve Zlínském kraji. Druhý rozhovor s informantem AP 2 probíhal online přes webové rozhraní zprostředkované kamerou a trval 62 minut, asistentka pedagoga působí na základní škole o velikosti do 150 žáků ve velmi malém městečku v Jihočeském kraji. Třetí rozhovor s informantem AP 3 probíhal také online formou a trval 48 minut, asistentka pedagoga působí na základní škole o kapacitě do 150 žáků v malé obci Pardubického kraje. Čtvrtý rozhovor s informantem AP 4 se uskutečnil ve škole a trval 45 minut, asistentka pedagoga působí ve škole do 500 žáků v menším městě ve Zlínském kraji. Pátý rozhovor s informantem AP 5 probíhal opět online formou a trval 39 minut, asistentka pedagoga působí ve škole do 800 žáků ve velkém městě Středočeského kraje.

Naše rozhovory probíhaly anonymně, totožnost informanta nebude zjištěna. Každý z informantů byl seznámený s pravidly nahrávání a následným zpracováním výzkumu.

#### 4.6 Způsob zpracování dat

Pro náš výzkumný cíl jsme se rozhodli použít **situační analýzu** dle Adele Clarke (2003), která má shodné základní prvky jako zakotvená teorie. Situační analýza zkoumá oblast na první pohled nevnímatelných edukačních jevů a posouvá hranice zkoumání až na

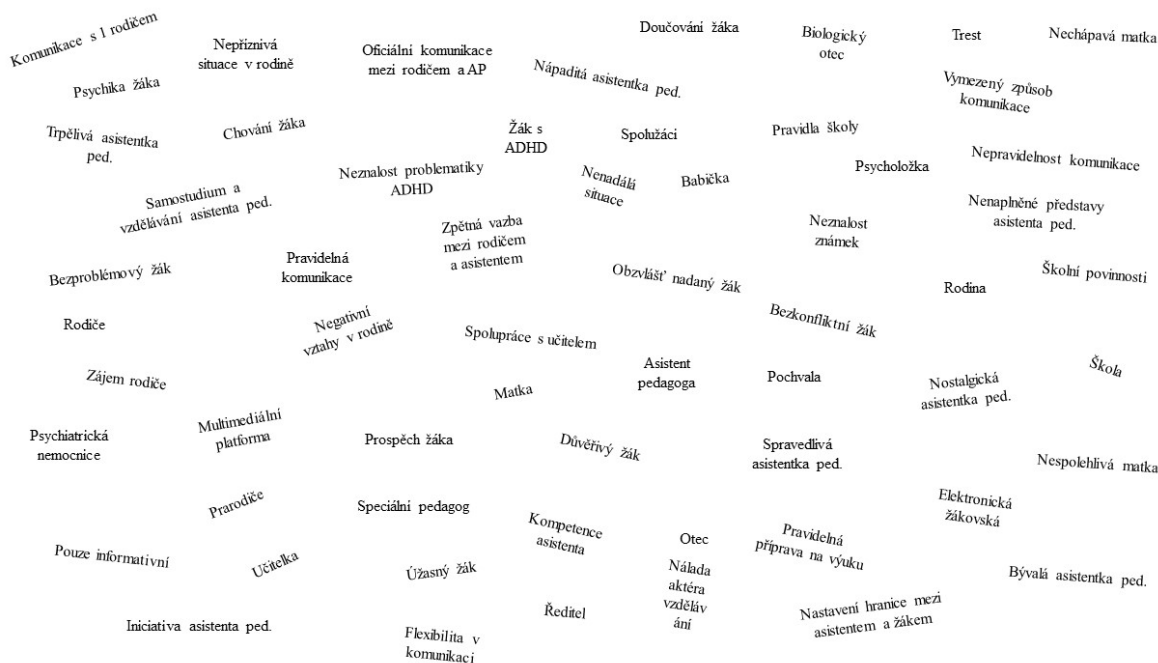


meziúroveň do širších vztahů skupiny nebo společnosti. Do popředí zkoumání se nedostává jev, nýbrž se jedná o celou situaci, a to včetně výzkumníků. Stejně jako v zakotvené teorii i v situační analýze probíhá kódování dat, vzniklé kódy nazýváme elementy. Oproti zakotvené teorii se u situační analýzy v další fázi vytváří mapy – situační mapa, mapa sociální světů a arén a poziční mapa. Mapy v situační analýze představují grafické znázornění celkové situace, která situaci vizuálně popisuje a činí ji přehlednou.

Pro naše grafické znázornění výzkumu jsme využili situační mapu, která popisuje volně rozprostřené přítomné elementy bez ohledu na to, zda-li se jedná o individuálního aktéra nebo diskurs, a jejich vzájemný vztah. Z volně rozprostřených elementů v tzv. neuspořádané mapě (messy maps) jsme vytvořili vzorce vztahů mezi elementy. Vzorce vztahů vznikly na základě analýzy dat z rozhovorů, ve kterých identifikujeme klíčový element a vyznačíme vzájemný vztah s tímto a dalšími elementy, vznikne tzv. relační mapa (relation maps) (Kalenda, 2016).

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této části kapitoly si objasníme analytické kroky aplikované při našem výzkumu. **První krok** našeho výzkumu byla doslovná transkripce. Mluvený hovor jsme nahráli na záznamníkovou aplikaci v telefonu a následně přepsali do písemné podoby. V přepisu jsme ponechali dialekty a výrazy, které charakterizovaly osobu v rozhovoru. **Druhým krokem** jsme doslovný přepis podrobili kódováním. Kódování je proces, kdy jsou údaje z textu rozebrány, vymezeny vztahy a sjednoceny novým způsobem (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 211). Vznikly nové jednotky, které si označíme nebo pojmenujeme. Tyto jednotky nazýváme v situační analýze jako elementy. Mohou to být slova, věty nebo spojení několika vět. Elementy se shodným nebo podobným významem jsme sloučili pod jeden charakterizující element. **Třetím krokem** byl přenos elementů do neuspořádané mapy (viz Obrázek č. 2).



Obrázek č. 2: Základní neuspořádaná mapa (Vlastní výzkum, 2023)

**Čtvrtým krokem** bylo důležité sloučit z neuspořádané mapy elementy pod jednotlivé kategorie na základě podobnosti, logické, obsahové a vnitřní souvislosti (Clarke, 2005). Vznikla nám strukturovaná mapa s 60 elementy v 8 kategoriích (viz níže Tabulka č. 3).

Tabulka č. 4: Strukturovaná mapa (zdroj: Vlastní zpracování, 2023)

1. Individuální lidské elementy/aktéři	2. Kolektivní lidské elementy/aktéři
Asistent pedagoga	Škola

Matka Žák s ADHD Otec Učitelka Ředitel Speciální pedagog	Psychiatrická nemocnice Rodiče Prarodiče Rodina Spolužáci
<b>3. Diskurzivní konstrukce jedinců a kolektivních lidských aktérů</b>	<b>4. Zapojení tichých aktérů</b>
Bezproblémový žák Nostalgická asistentka ped. Úžasný žák Trpělivá asistentka ped. Důvěřivý žák Obzvlášť nadaný žák Nespolehlivá matka Nechápavá matka Spravedlivá asistentka ped. Bezkonfliktní žák Nápaditá asistentka ped.	Biologický otec Bývalá asistentka ped. Psycholožka Babička
<b>5. Oblasti spolupráce asistenta pedagoga a rodičů žáka s ADHD</b>	<b>6. Komunikace s rodiči žáka s ADHD</b>
Doučování žáka Pravidelná příprava na výuku Školní povinnosti Chování žáka Pochvala Nenadálá situace	Multimediální platforma Nepravidelnost komunikace Pravidelná komunikace Pouze informativní Vymezený způsob komunikace Komunikace s 1 rodičem Elektronická žákovská Oficiální komunikace mezi rodičem a asistentem Zpětná vazba mezi rodičem a asistentem
<b>7. Činitele ovlivňující spolupráci</b>	<b>8. Podmínky ztěžující spolupráci</b>
Psychika žáka Spolupráce s učitelem Nenaplněné představy asistenta ped. Samostudium a vzdělávání asistenta ped. Flexibilita v komunikaci Prospěch žáka Kompetence asistenta	Nepříznivá situace v rodině Negativní vztahy v rodině Neznalost problematiky ADHD Neznalost známek Nálada aktéra vzdělávání

Pravidla školy Iniciativa asistenta ped. Nastavení hranice mezi asistentem a žákem Zájem rodiče Trest	
--	--

Detailně si popíšeme kategorie, které nám vznikly seskupením a roztríděním elementů.

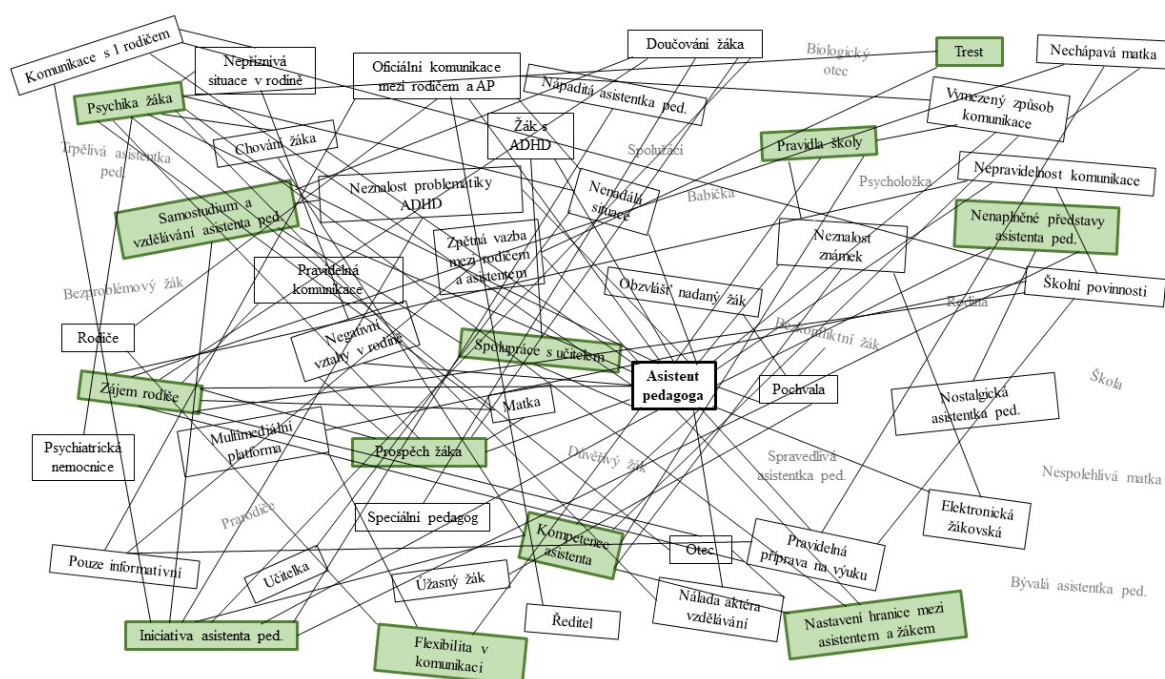
1. kategorie **Individuální lidské elementy/aktéři** obsahuje všechny aktéry našeho výzkumu: asistent pedagoga, matka, otec, žák s ADHD, učitelka, ředitel a speciální pedagog. V další 2. kategorii **Kolektivní lidské elementy/aktéři** jsou popisovány organizace nebo skupiny, v našem případě to je: škola, psychiatrická nemocnice, rodiče žáka, prarodiče žáka, rodiny žáka a spolužáci ze školy. 3. kategorie **Diskurzivní konstrukce jedinců a kolektivních lidských aktérů** uvádí elementy, který jsou zahrnuti v edukačním procesu a vynikají určitou odlišností, která je popisuje. Patří zde: bezproblémový žák, nostalgická asistentka pedagoga, úžasný žák, trpělivá asistentka pedagoga, důvěřivý žák, obzvlášť nadaný žák, nespolehlivá matka, nechápavá matka, spravedlivá asistentka pedagoga, bezkonfliktní žák, nápaditá asistentka pedagoga. Ve 4. kategorii **Zapojení tichých aktérů** jsou uvedeny postavy, které nevystupují jako hlavní, přesto jsou důležité pro pochopení situace. Aktéry jsou: biologický otec, bývalá asistentka pedagoga, babička a psychologka. 5. kategorie **Oblasti spolupráce asistenta pedagoga a rodičů žáka s ADHD** popisuje nejčastější probírané záležitosti mezi rodiči a asistenty pedagoga. Jedná se: doučování žáka, pravidelnou přípravu na výuku, školní povinnosti, chování žáka, pochvalu a nenadálou situaci. 6. kategorie **Komunikace s rodiči žáka s ADHD** v sobě obsahuje elementy popisující vše, co se týče přístupu v komunikaci: multimediální platforma, nepravidelnost komunikace, pravidelná komunikace, pouze informativní, vymezený způsob komunikace, komunikace s 1 rodičem, elektronická žákovská, oficiální komunikace mezi rodičem a asistentem, zpětná vazba mezi rodičem a asistentem. 7. kategorie s názvem **Činitele ovlivňující spolupráci** je kategorií, které ovlivňují spolupráci mezi asistentem pedagoga a rodičem/rodiči. Je vyznačena barevně a budeme ji interpretovat v relační mapě v kapitole 5.1. Patří zde: psychika žáka, spolupráce s učitelem, nenaplněné představy asistenta ped., samostudium a vzdělávání asistenta ped., flexibilita v komunikaci, prospěch žáka, kompetence asistenta, pravidla školy, iniciativa asistenta pedagoga, nastavení hranice mezi asistentem a žákem, zájem rodiče a trest. Poslední 8. kapitolou s názvem **Podmínky ztěžující spolupráci** je kategorie, která představuje okolnosti nepřímo působící na vytváření

podmínek pro edukaci žáka jako: nepříznivá situace v rodině, negativní vztahy v rodině, neznalost problematiky ADHD, neznalost známek a nálada aktéra vzdělávání.

Na základě pěti rozhovorů s asistenty pedagoga na druhém stupni základní školy si přiblížíme silně nasycenou kategorii Činitele ovlivňující spolupráci mezi asistentem pedagoga a rodiči a představíme si význam jednotlivých elementů.

### 5.1 Situační analýza zaměřená na oblasti spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáka s ADHD a činitele ovlivňující spolupráci asistenta pedagoga s rodiči při vzdělávání dítěte s ADHD

V této kapitole se zaměříme na výsledky našeho výzkumu. Hlavní aktéři výzkumu, asistenti pedagoga, nám podávají autentické informace o spolupráci mezi nimi a rodiči žáka s ADHD. Popisují, co je ovlivňuje, jak spolu komunikují a jak to vnímají. Pro interpretaci využijeme relační mapu (viz níže Obrázek č. 3), jejím účelem je graficky znázornit vzorec vztahů mezi elementy a jejich souvislost.



Obrázek č. 3: Relační analýza se zaměřením na činitele ovlivňující spolupráci asistenta pedagoga s rodiči při vzdělávání žáka s ADHD (Vlastní výzkum, 2023)

Z relační mapy je patrné, že spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáka s ADHD je ovlivněna řadou činitelů. Provázanost jednotlivých elementů v mapě ukazuje na širokou rozvětvenost v situaci a znázorňuje důležité vzorce vztahů mezi jednotlivými elementy. Tyto vzorce vztahů jsme následně převedli do písemné podoby. Výběr elementů v transkripci

rozhovorů popisujeme číselnými kódy na konci vět. Číselné kódy značí pozici v textu přeepsaného rozhovoru. Např. značení 5.2.3 popisuje 5 – číslo informanta, 2 – číslo strany, 3 – číslo odstavce na straně. Nyní si popíšeme konkrétněji spolupráci s rodiči jednotlivých asistentek pedagoga.

Asistentky pedagoga nám poodkrývají příběhy ze svého pracovního života ve spolupráci s rodiči při vzdělávání žáka s ADHD. Popisují jak vnímají způsoby komunikace, sdělují nám s jakým rodičem spolupracují, popisují aktivitu rodičů při komunikaci, jejich přístupy ke komunikaci, jakým způsobem využívají rozdílné způsoby ke komunikaci, které usnadní spolupráci mezi nimi a rodiči žáka. Vypráví o oblastech spolupráce s rodiči, zmiňují téma, které probírají. Sdělují, jak mají nastavené vztahy mezi sebou, co ovlivňuje jejich spolupráci. Na pravidla a kompetence, které ovlivňují jejich edukaci žáka s ADHD. A jaké činitele působí na jejich práci asistenta pedagoga a jak to na ně působí. U výpovědí asistentek si můžeme všimnout odlišností při postupu jejich práce, přesto mohou být v některých situacích jednotní.

Při úvodu v našem rozhovoru nás asistentky pedagoga seznámily, s jakým rodičem spolupracují, zda s matkou nebo otcem žáka. Asistentky se shodly, že u nich probíhá vždy **komunikace s 1 rodičem**. Ze samotných rozhovorů je patrná dominance jednoho z rodičů při spolupráci. Asistentka AP 1 popisuje, jak komunikuje jen s maminkou. *„Když komunikuju s jeho rodiči, teda respektive komunikuju jenom s maminkou, tak samozřejmě o tom žákovi.“* (1.1.2). Asistentka AP 2 podotýká, že komunikuje s maminkou a kontaktuje ji v situacích, které si to vyžadují. *„Takže se snažím opravdu kontaktovat maminku ve chvíli, kdy je potřeba. Otec má zákaz styku.“* (2.3.3, 2.4.1). Asistentka AP 3 také komunikuje s maminkou žáka a podotýká složitost jejich komunikace. *„Teď ta komunikace s tou maminkou je těžká..., protože táta je opustil.“* (3.1.4, 3.5.4). Asistentka AP 4 popisuje komunikaci s také s maminkou. *„..., komunikuji hlavně s maminkou.“* (4.2.2). Asistentka AP 5 naopak dodává, že při jejich spolupráci jedná s tatínkem. *„Já s nima musím řešit úplně všechno, ale komunikují převážně s tatínkem.“* (5.1.2).

Mezi spolupráci asistenta s rodiči žáka může nastat situace, kdy rodič nemusí projevovat zcela zájem o kontakt a spolupráce neprobíhá tak, jak by si asistentky představovaly. **Zájem rodičů** se velmi podílí na **nepravidelnosti komunikace**. Asistentka AP 3 zde popisuje jak vnímá spolupráci s maminkou žáka a z jejího popisu vyplývá, že komunikace a zájem o ni není praktický žádný. *„Ta komunikace tam není jakoby veškerá žádná, protože jsme to řešili potom i s panem psychologem, protože to toho žáka našeho*

*jako dost to... a ta máma to prostě nepochopí, že dělá něco špatně... Teda, no my vlastně, tam ta komunikace skoro není, my to vždycky řešíme třeba ve sborovně, jestli by se mělo něco jakoby nebo, ale fakt jako. Asi ne, no, protože tam to asi nefunguje.“ (3.1.3, 3.3.7.). Tuto skutečnost popsala i další asistentka AP 2, která prohlásila, že zájem rodiče o komunikaci je prakticky nulový. „Často v kontaktu nebo bohužel možná je to jako i moje vina, já nevím, často úplně nejsme. Víceméně ona po mně nechce slyšet vůbec nic.“ (2.1.2, 2.1.3). Asistentka AP 1 uvádí: „Mě totiž třeba připadá, že spolu nějak extra nekomunikujeme. Pocitově tím, že si fakt jako nepišem nějak často, nebo spolu nekomunikujeme často, tak mám dojem, jako jakoby to ani nebylo. Ale přece jenom to občas je.“ (1.5.4). Asistentka AP 4 popsala **zájem rodičů** jako vzájemnou dohodu o spolupráci a dodává, že jejich **komunikace** je **pravidelná**. „...to bylo vzájemné. Vzájemná jako dohoda, já budu posílat informace a oni budou pracovat..., jako prostě nenosilo dítě úkoly, tak já jsem napsala rodičům. Protože rodiče o tom ani nevěděli.“ (4.1.5) dále dodává, že mezi nimi panuje denní report zpráv. „...komunikuji každý den. Každý den posílám informace o tom, co je ještě potřeba.“ Pravidelnou komunikaci nám potvrzuje také další asistentka AP 5, která uvádí, že s tatínkem si posílá mobilním telefonem zprávy prakticky denně. „Píšeme si téměř denně..., jakoby komunikujeme téměř denně, takže opravdu naše cesta je přes WhatsApp. A jak říkám, že opravdu komunikuji nejvíc tatínkem, v podstatě skoro denně.“ (5.4.5, 5.1.3). Asistentka AP 3 uvádí, že při spolupráci s rodičem má svázané ruce a **komunikuje vymezeným způsobem** s rodičem. Musí se obracet na vedení v případě, že potřebuje sdělit podstatné věci mamince žáka. „...komunikace s tou maminkou je těžká, takže mi to všechno řešíme přes pana ředitele. Jo, protože ta maminka jakoby nás, jako asistentku nebo jako učitelé, jako třídní učitelku, vůbec nebere, takže tam se to všechno musí řešit přes pana ředitele jakoby oficiálně“ (3.1.4).*

Některé asistentky nemají přesně vymezený způsob komunikace na základě domluvy s rodiči, a tak případě popisu asistentky AP 4 se může jednat o interní předpis školy a mělo by se postupovat dle nastavených **pravidel školy**: „...tak to má být, máme to tak jako nastavené naše škola..., tak já to tak dělám a nepřemýšlím nad tím, proč by to, jo. Hledám v tom to dobré, tak jak to má být.“ (4.4.1). I asistentka AP 1 také potvrzuje daná pravidla školy, přesto přiznává, že používá v komunikaci i alternativnější způsoby. „I když ve škole nebo celkově je prostě upřednostňováno, aby se komunikovalo přes ty kanály, kde to je nějak v uvozovkách bezpečné..., kdyby se fakt jako něco stalo, tak myslím, že mě vedení nepochválí za to, že nejde všechno přes email.“ (1.5.5, 1.4.6). K pravidlům školy patří i otázka sdělování

informací pomocí **oficiální komunikace**, kterou preferuje škola při spolupráci asistenta s rodičem. Asistentka AP 1 dodává, že postupuje podle pravidel a oficiálně informuje rodiče, ale zároveň zmírňuje striktnost školy a telefonicky rodiče na situaci připraví. „*Pokud to je něco oficiálního, tak to jde přes ten Outlook, ale mi to nevyhovuje..., tak je to oficiální nebo mělo by to jít spíš přes tu oficiální komunikaci, proto se snažím psát..., pokud je pak něco důležitého..., potřebovala napsat oficiální odmítavé sdělení mamince emailem. Problém jsem informovala oficiálně emailem a pak i neoficiálně hovorem, a tady má úloha končí.*“ (1.4.1, 1.4.6, 1.4.3, 1.1.5). Asistentka AP 5 dodává, že všechny zásadní věci s rodiči řeší formou oficiální komunikaci. „*Všechno vlastně přes ty Bakaláře, takže oni opravdu už nemají, ani jak říkám, ten notýsek*“ (5.2.3). Asistentka AP 3 dodává, že oficiální komunikaci využívá ke sdělení informace ohledně **chování žáka** a dodává: „*To řešíme s třídní učitelkou, že potom třeba společně napíšeme. Pochvalu jsme mu psali jako oficiálně potom do Bakalářů, normálně aby měl a tak no. No ale jako ty špatný věci, to jí (matce) nepišu, když něco provede, nebo to, tak to se řeší přes paní učitelku a přes pana ředitele.*“ (3.3.3, 3.4.3). Asistentka AP 4 se ke sdělení chování žáka vyjádřila, že ona chování žáka neřeší a nereferuje rodiče. Záležitosti s chováním postupuje k třídnímu učiteli. „*Neposílám, tohle řeším přes třídní učitelku. Pokud je něco potřeba, tak tyhle ty věci řeší paní učitelka.*“ (4.1.6). Asistentky se také vyjádřily ke způsobu, jak řeší chování žáka a případné výchovné situace: „*Řešíme spolu (s otcem) chování. Třeba není to tady tak dlouho, tak se začal hrozně vymlouvat a vždycky zrovna ve středu, když měli prostě jeden předmět. Já jsem říkala furt, co se děje, to už je divný, takže jsme to řešili opravdu i s tatínkem. To už se řešilo i teda i s třídní paní učitelkou.*“ dodává asistentka AP 5 (5.1.2, 5.1.4.). Asistentka AP 2 vypověděla, že jsou situace, které vyžadují rychlou reakci a není prostor daný moment řešit aktuálně s vyučujícím a kontaktuje rodiče v **nenadálé situace**: „*Kontaktuji rodiče ve chvíli, kdy je zle. Kdy prostě už to bylo jako za nějakou hranou, kterou mám já třeba nebo učitel.*“ (2.1.2). Asistentka AP 4 uvedla, že kontaktuje rodiče jen ojedinele, jinak vzniklé situace deleguje třídnímu učiteli. „*Výjimečných případech si zavoláme. Ale velmi výjimečně, není potřeba. Je to fakt tak nastavený, že to funguje. Pokud je nějaká nenadálá situace, která je vážná, tak už to řeší třídní učitel.*“ (4.2.6).

Asistentky často zmiňovaly, jak je důležitá **flexibilita v komunikaci**, tento element byl velice nasycený, protože zdůrazňoval potřebu pružného způsobu komunikace a zároveň umožňuje obdržet rychlou **zpětnou vazbu mezi rodičem a asistentem**. Asistentka AP 1 popisuje potřebu pružné komunikace, kde uvádí, že i přes požadavek na formálnost zprávy,



vyhledává jiné cesty pro sdělení informací. „*Pokud to je něco oficiálního, tak to jde přes ten Outlook, ale mi to nevyhovuje, není to pružné. Když chci odpověď hned, a pokud možno na ni vzápětí reagovat, tak úplně netoužím po tom, abych čekala třeba několik hodin, než ten druhý zjistí, že jsem mu vůbec psala,*“ a dále uvádí, „...*takže tu zpětnou vazbu nebo odpověď, že mám hned od té mamky. Tak je mi ten WhatsApp příjemnější, protože napíšu, vzápětí mám odpověď a můžu na ni zase hned reagovat*“ (1.4.1, 1.4.5, 1.5.6). Asistentka AP 2 vidí potřebu flexibility v přímé interakci s rodičem, proto upřednostňuje hovor. „*Jo asi nejideálnější je prostě telefonicky. To člověk jako má hnedka zpětnou vazbu, že si prostě povídá a tak.*“ (2.4.1). Jako významné pozitivum zpětné vazby vnímá asistentka AP 3 reakci od maminky, kdy je důvodem např. pochvala žáka. „*Já třeba, když jí napíšu, jak ho pochválím toho žáka, tak ona jako mě nepřijde to... tak ona vždycky mě odepíše, že to ráda slyší.*“ (3.3.6). Asistentka AP 5 zde popisuje, jak si otec žáka myslel, že by mohl fungovat jeho preferovaný způsob pro spolupráci. „*Oni mi třeba zadali ted'ko na začátku, jakoby že mají rodinnej email a že budeme řešit všechno tam. A já jsem prostě říkala, jestli by to nešlo i třeba jinou cestou, prostě pro mě rychlejší jo, že jsem opravdu potřebovala fotit ty věci, ty úkoly všechno, že jo? Samozřejmě mu to naposílat všechno...*“ (5.1.3).

I když asistentky preferují flexibilní komunikaci s ohledem na zpětnou reakci rodičů, přesto zde asistentky popisují, že některé informace jsou pouze informativní a neočekávají žádnou odezvu ze strany rodičů, spolupráci v tu chvíli berou jako jednostrannou a **pouze informativní**. Asistentka AP 1 poznamenává: „*Rodiče vždycky jenom informuju. A pak už je to na nich to, co ve výsledku bude..., nedokážu si představit, že 1x týdně podávám v uvozovkách hlášení,*“ dále dodává, „*tohle je pro mě komunikace, která je taková...spíš taková informativní.*“ (1.2.3, 1.4.4). Se stejným vyjádřením jsme se mohli setkat u asistentky AP 4, která považuje denní zprávy jako informativní. „*Takže všechno potřebné odesílám na konci dne. Já si myslím, kdyby to na mě bylo moc, tak to nemusí číst. Je to jedna zpráva každý den. Není to taková ta citově zaměřená zpráva. Je to informační zpráva, že já neočekávám zpětnou vazbu, nejsou zklamaná.*“ (4.6.1, 4.6.2).

Asistentky také zmiňují, že při své práci jsou pro jejich komunikaci důležité **multimediální platformy**, které využívají pro sdílení obsahu. Je to pro ně snadné a přehledné, tyto platformy využívá převážná část lidí, tak ji využívají i ony v rámci spolupráce s rodiči, a to hlavně s ohledem na transfer obsahu směřovaný rodičům, jako např. úkoly, různá zadání nebo zápisy na tabuli. Tento způsob sdílení **školních povinností** s rodiči popisuje asistentka AP 1. „*Používáme WhatsApp, takové jako třeba to upozornění na ten*

úkol, tak taky přes WhatsApp radši, ona využívá tu samou, maminka to má nastavené stejně jak já, že pokud je třeba řešit něco aktuálního, tak prostě použije WhatsApp, na kterém jsem k zastižení více než na emailu.“ (1.4.5, 1.4.6, 1.5.5). Asistentka AP 2 poznamená, že upřednostňuje telefonický hovor a také využívá stejnou komunikační aplikaci, tedy WhatsApp. „Většinou si voláme nebo přes WhatsApp no si píšeme SMS. My jsme fakt taková jako malá škola. Psaly jsme si spíš, když jsem posílala nějaký úkol nebo tak, jako co dělali.“ (2.4.3, 2.4.5). Asistentka AP 5 uvedla, že s tatínkem žáka řeší všechno přes volně dostupnou komunikační aplikaci. „Takže já říkám, proto já opravdu všechno, a co třeba mají za úkoly, nebo prostě, co mají mít tak, že to všechno na ten WhatsApp píšu, a vlastně oni mají pak tu zpětnou vazbu zase ze školy“ (5.2.3). Asistentka AP 3 multimediální platformu nevyužívá pro školní povinnosti, nicméně uvádí, že tímto způsobem zasílá mamince žáka **pochvalu**. Uvádí, že maminka by měla slyšet i pochvalné zprávy ze školy: „Napišu jí takhle přes ten Messenger a spíš jakoby takovou tu pochvalu na toho hochu, no. Aby věděla, jako že se taky snaží nebo že se mu třeba něco povedlo, a tak, nebo když třeba vydrží fakt tu hodinu zaujatě něco sledovat, což je u něj jako zázrak, tak jí napíšu. Když jakoby se mu daří, když mám jakoby pocit, že opravdu se mu něco povedlo, tak mi jakoby přes Messenger jsme jakoby ve spojení, tak to jí prostě napíšu, že jakoby jo, že dneska třeba byl perfektní, že se soustředil celý den, že jako jí musím napsat, že ohromnou pochvalu.“ (3.3.2, 3.4.3). I asistentka AP 2 využívá aplikaci pro pochvalu. „Je teda pravda, že jsem mamince psala, že tenhle tejdén byl úplně skvělej a podobně, když prostě dělá, co má, když třeba i udělá něco navíc a podobně. To bylo, kdy opravdu byl až neuvěřitelně hodný.“ (2.1.2, 2.1.5). Asistentka AP 4 se drží stanovených pravidel školy a pro komunikaci s rodiči využívá školní **elektronickou žákovskou** EduPage. Elektronická žákovská je elektronický školní systém nahrazující klasickou papírovou žákovskou knížku, určená pro přehled hodnocení, předávání zpráv s přístupem pro žáka a jeho rodiče. Asistentka uvádí: „Jenom přes EduPage. Deníčky nemůžu psát žádné, vzhledem k tomu, že teď je i zákon na ochranu osobních údajů, musela bych mít svolení od rodiče. Nemůžu psát žádné záznamy. Máme víceméně tímhle způsobem nastavené, že to posílám na EduPage.“ (4.2.5, 4.3.2). Asistentka AP 5 uvedla, že standardně používají pro komunikaci s rodiči žáků také elektronickou žákovskou Bakalář, přesto je pro ni velké usnadnění, když může rodičům svého žáka nasdílet úkoly a zápisky přes volně dostupnou multimediální platformu: „Všechno vlastně přes ty Bakaláře, takže oni opravdu už nemají ani jak říkám ten notýsek, to je jakoby spíš každého už ta volba, jo tím, že opravdu říkají, že jsou na tom druhým stupni. Opravdu ty pedagogové vlastně zadávají veškeré ty

známky vlastně do těch Bakalářů..., komunikujeme téměř denně, takže opravdu naše cesta je přes WhatsApp.“ (5.2.3,5.1.3).

Vzhledem k tomu, že do školního systému např. EduPage nebo Bakaláři se rodiči i žáci přihlašují heslem, asistentky ztrácí přehled o hodnocení žáka. Jsou situace, kdy i pro žáky se tento systém může jevit jako komplikující. Asistentka AP 1 nám popsala, jak je pro ni těžké zjistit prospěch žáka, **neznalost známek** popisuje jako velkou nevýhodu. „...se mělo komunikovat přes email nebo EduPage..., a já známky svého žáka nijak nezjistím. Tohle třeba celkově považuju za docela velkou nevýhodu, já vlastně vůbec nevím, jak je na tom můj žák se známkami. Nejsem učitel, nedostanu se do systému, nevím. Takže mi připadá nepatřičné jít při rozdávání testů za ním a hledět mu přes rameno, jakou tam má známku. Takže aspoň v matice, která mu nejde, to dělám tak, že se ptám učitelky, v čem chyboval.“ (1.6.3). U asistentky AP 5 má škola taktéž nastavený školní systém, přesto přehled o známkách má a uvedla: „...řikal, že se učí slovíčka a procházejí matematiku, v zájmu doufám nás všech je, aby prošel. A já mám přehled o známkách.“ (5.7.1).

Pro asistentky pedagoga je také velmi důležitá **pravidelná příprava žáka na výuku**, očekávají od rodičů dohled nad úkoly a plnění zadání a pokynů od vyučujících. Návyk pravidelnosti a důslednosti patří bezpochyby k důležité oblasti spolupráce asistentů s rodiči u dítě s ADHD. „Každý den posílám informace o tom, co je ještě potřeba, i když je to v EduPage. Vzájemná jako dohoda, já budu posílat informace a oni budou pracovat. Není potřeba, aby reagovali, vidím, že ty domácí úkoly pak jsou, ano,“ (4.1.5), zastává názor asistentka AP 4. Asistentka AP 1 zmiňuje, aby rodiče žáka byli důslednější: „Takže tam jsem upozorňovala rodiče, že by bylo fajn, aby dohlédli na to, že si to (úkol) žák rozdělí a ne, aby si večer předtím vzpomněl.“ (1.1.3). Asistentka AP 5 popisuje důležitost komunikace a poukazuje na nutnost zajistit pravidelnou přípravu pro výuku. „Píšeme si téměř denně, opravdu ano..., co má a nemá udělat splnit, protože jakmile já mu to napíšu jenom do notýsků, tak se v podstatě nic neděje, protože notýsek buď vůbec neukáže, nebo ho nenosí.“ (5.4.5, 5.1.2).

Význam pravidelnosti domácí přípravy, plnění úkolů i dohled rodičů nad žákem při učení jsou záležitosti, které asistentky popisují při komunikaci s rodiči žáka a jsou velmi důležité. Avšak se může stát, že **prospěch žáka** bude natolik významný, že žák bude potřebovat pomoc s učením nebo vysvětlením školní látky a rodiče požádají asistenty pedagoga o doučování nebo vysvětlení probraného učiva. Asistentky popisují přímou zkušenost s **doučováním žáka** jako pozitivní a neobtěžující. Asistentka AP 1 popisuje, jak

se prospěch žáka zhoršil z fyziky a z matematiky a uvádí, že při komunikaci s rodiči se dohodli na doučování. „*ted' jsme řešili, že žák má špatné známky ve fyzice a že by bylo fajn, kdyby si to opravil,*“ a také dodává, „*řešili jsme nějaké případné doučování, že si na odpoledne vezmu žáka a budeme spolu počítat na příkladech. Neřekla bych tomu doučování. Prošli jsme si příklady, spíš jsem byla ta jako, kdo s ním trávil ten čas u toho, naopak mě těší, že si pak připadám potřebnější.*“ (1.1.2, 1.2.7, 1.3.1). Asistentka AP 2 také popisuje zkušenost s doučováním, kdy byla požádána, jestli by mohla pomoci žákovi s předmětem, ve kterém byl slabší. „*Maminka zkontaktovala vlastně školu, že tu látku z matematiky nějak jako úplně nepochopil, takže mě vlastně poprosili, jestli bych třeba nějakou hodinu tam mohla vlastně k nim, protože jsem mu to dovysvětlovala. Přijel vlastně jedno ráno tam do školy, tak jsem mu tu matematiku dovysvětlovala.*“ (2.2.6). Asistentka AP 3 také popisuje svou zkušenost s doučováním žáka: „*Tam propadá z chemie a řešili jsme tam spolu, že jsem mu vysvětlovala, jaký jsou potom postupy, že jo? Jak se pak dělá reparát a z čeho všeho a takhle. Takže, aby si uvědomil, že se vyplatí jako ted' zabrat. O přestávce, pak jsme k tomu sedli a vysvětlili jsme si to ještě no. Jo jo jo, to si uvědomil akorát, že prostě doma on nemá nikoho.*“ (3.2.3, 3.2.4).

Důležitým elementem v relační mapě jsou **kompetence asistenta pedagoga**, které mohou mít následně vliv na **iniciativu asistentky**, což zachycuje relační mapa. Asistentka AP 1 vnímá své kompetence tak, že je důležité nejdříve sdělit problém oficiálně. „*Tak pokud se dá za problém označit to, že do předmětu dílna čtení donesl knihu Mein Kampf. O tom jsem informovala oficiálně emailem a pak i neoficiálně hovorem, a tady má úloha končí..., a pak už je to na nich to, co ve výsledku bude..., bylo to podle pokynů, né teda podle třídního učitele, ale podle pokynů ano..., protože já rodiče vždycky jenom informuju.*“ (1.1.5, 1.2.3, 1.2.5). Asistentka AP 4 svůj postoj ke kompetencím popisuje jako určitá pravidla, kterých se drží a které je třeba dodržovat. „*..., já su takové druhé oči paní učitelky a všecko, zastávám názor, musí vědět paní učitelka třídní,*“ a dále dodává, „*ideální asistent nevynáší informace z výuky, to je moje zásada. A to si myslím, že by mělo být.... a nekritizuje učitele a neříká si, já bych to udělal jinak líp..., my se tady staráme o to dítě ve škole, máme svoje pravidla.*“ (4.3.1, 4.4.2, 4.3.2). Jako vlastní **iniciativu asistenta pedagoga** vidí podporu žákovi při vyplnění pokynů na domácí úkol: „*..., protože už se mu nechtělo..., takže paní učitelka napsala na tabuli ten domácí úkol..., já si vyfotím a pošlu to do EduPage. A protože byl unavený, tak jsem to prostě vyfotila a poslala. Moje vlastní iniciativa nebo blbost. Jak chcete to můžete nazvat. Prostě to je moje vlastní iniciativa. Jako nemusela bych to dělat.*“ (4.3.4,

4.3.5). Iniciativa asistentky pedagoga je jeden z významných elementů v dané kategorii. Umožňuje asistentce rozvíjet její schopnosti a předpoklady. Asistentka AP 2 při našem rozhovoru několikrát zmínila nápady, které by v rámci pozice asistenta pedagoga chtěla uskutečnit jako např. nápad na individuální výuku ve škole u jejího žáka po návratu z **psychiatrické léčebny**. „...*takže jsem to navrhla učiteli třídnímu a ředitelce, že bych si ho prostě pravidelně každý den brala nějakou hodinu, jenom opravdu pro sebe a učila ho já sama, aby prostě byl nasycenější tou pozorností, kterou prostě evidentně potřebuje.... Tak kompetence jakoby asistenta, co má asi psaný, tak to jakoby není. Ale praxe je taková, že to dost často tak probíhá.*“ (2.9.1, 2.9.3). Dále dodává: „*Ještě chci probrat s třídním učitelem využití Google kalendáře. Maminka i žák by jej měli nasdílený, hlavně pro tu mámu by to mohlo být fajn, dají se tam dát přílohy. No nicméně jako říkám, že z té strany maminky nemám velký jakoby mínění, že by se něco změnilo.*“ (2.6.1).

**Nenaplněné představy asistenta pedagoga** jsou vize a představy, které nám asistentky popisovaly. U některých asistentek jsme zaznamenali následnou rezignaci, u jiných je to představa do budoucna, která je prozatím upozaděna a čeká na projednání. Asistentka AP 3 popisuje svou představu jako: „*když s něčím přijdu, tak prostě, protože jdu za třídní učitelkou, nebo to tak mě řeknou jo, to už jsme zkoušeli, jo to už jsme to jo, tady to nefungovalo, takže na tom to asi většinou jako ztroskotá, že pak už jsem asi jakoby rezignovala.*“ (3.5.3). Asistentka AP 2 popisuje svou představu inspirovanou na základě internetových zdrojů. „*Co jsem tak jako inspirace z internetu, že by mohl, se mu vymazat třeba jedna špatná známka nebo, jo prostě nějak vystupňovaný. Jako ze školního prostředí, ale právě abych to mohla propojit jako s tou maminkou, mám třeba představu nějak kdyby, ale že by doma třeba nemusel uklidnit.*“ (2.7.1). Asistentka AP 1 měla představu o schůzkách s rodiči. „*Ze začátku jsem si myslela, že se budeme potkávat osobně, ale nechávám to takto nenásilně, nijak na tom nelpím. Zvykla jsem si, že to máme takto. To byla asi moje původní představa přenesená z kurzu asistenta pedagoga, že asistent se s rodiči pravidelně setkává.*“ (1.4.1).

Hranici ve vztahu mezi asistentem a žákem vidí asistent různě. **Nastavení hranice mezi asistentem a žákem** si vymezuje asistent s žákem po vzájemné dohodě a je jenom na nich, jak to oba pojmu. Asistentka AP 4 popisuje hranice jako vztah, kdy je nutné dítě chápat, citově se neangažovat a umět s dítětem pracovat. „*Ty děcka fakt občas mi řeknou, jak by neměli, Ty vole, a pak si to uvědomí. Citový odstup si od nich držím, oni mi to ulehčují, protože oni jako jsou radši, když v té třídě nejsem. Naučit se pracovat s dětmi, nechtít je*

*měnit, chtít je pochopit, naladit se na ně... Nemá rád dotyky, ale já si je neodpustím. Teď dostal, to dítě ze zkoušení jedničku, tak jsem ho prostě poplácala. Neptám se tě, jsi pašák. Takže jsem měla radost s ním, no. Jo, ale jinak mu ani nešahám do sešitu. Dokáže mi říct, teď na mě nemluvte.“ (4.1.6, 4.4.3, 4.5.2). Asistent AP 3 má s žákem jasně stanovené hranice, které vytvořila na základě svých zkušeností z domova. „Já mám doma tři děti a taky v pubertě, takže si myslím, že s tímhle hochem jsme si jakoby sedli, protože jsme si jakoby dali takový jako mantinely, že si nenechám všechno líbit...“ (3.1.2). I hranice mezi učitelem a asistentem je o vzájemném respektu a domluvě a podílí se na jejich budoucí spolupráci. **Spolupráce s učitelem** je velmi důležitým činitelem, který může ovlivnit další spolupráci s rodiči. U žáků na druhém stupni se učitelé často mění v závislosti na předmětech, které učitel vyučuje. Asistentka AP 3 svůj vztah k učitelce matematiky popisuje jako vyřešený problém, kdy učitelka shazovala žáka za projevy vlivem ADHD: „Paní učitelka na matematiku, ale to jsme si už vyříkaly, která prostě každou hodinu začínala tím, ať si uvědomí, že mohl zopakovat ročník, když tady chce vyrušovat, a nemusel se trápit v devátý třídě, pokud na to nemá..., to jsme měli takovej jako rozhovor, ale potom už asi dobrý no.“ (3.5.1). Asistentka AP 2 popisuje ochotu učitele pomoci s jejím **samostudiem a dalším vzděláváním asistenta pedagoga**. Tato provázanost elementů se váže již k výše zmíněné iniciativě asistenta. „Dnešní děti žijou jinak než my, angličtina to na nich v hrách vyskakuje, oni sledují filmy v angličtině, tak tam našťestí není má dopomocť potřeba, takže já využívám situace su s paní učitelkou, která jede nejpomalejším tempem a učím se tam. Paní učitelka adoptovala dalšího studenta. Já chodím k paní učitelce, která jede tím pomalým tempem, pomaličku se učím.“ (4.2.6). Asistentka AP 2 vnímá spolupráci s učitelem jako podporu pedagogického sboru a nutnost vzájemně spolu komunikovat. „...jako třídnímu učiteli se to líbilo moc. Vlastně tam byla ještě jedna učitelka zrovna ve sborovně, když jsem to říkala, tak ta říkala, to by jako taky nebylo špatný a vlastně i ta ředitelka říkala, že to můžeme zkusit. Takže já jsem jako cejtila jakože tu podporu, že bysme to měli zkusit... Nejvíc zlobí vlastně na hodině matematiky, kde má pana učitele právě. Já už jsem si toho všimla, že to souvisí právě, jako já už jsem to říkala někdy v lednu, říkám učiteli: já mám pocit, že to prostě dělá hlavně jako v tvech hodinách.“ (2.9.2, 2.9.3).*

**Samostudium a další vzdělávání** je na pozici asistentky pedagoga bezesporu velmi přínosné a žádoucí. Asistentky se učí prohlubovat spolupráci, získávají nové poznatky, které mohou aplikovat při edukaci žáka. Některé asistentky nám potvrdily, že studují vysokou školu, nebo že si vyhledávají poznatky o přístupech k dětem. Asistentka AP 1 studuje při

práci vysokou školu a popisuje úryvek z knížky, se kterým se ztotožňuje. „...nedávno jsem četla knížku *Asistent pedagoga a klima třídy*, a tam bylo, že správný asistent pedagoga, když vejde do třídy, a děcka tam po sobě hází křídama, tak prostě jde dál. Zasahuje teprve ve chvíli, kdy po sobě začnou házet židlema. Takto to mám nastavené, takže mě to potěšilo.“ (1.7.1). Asistentka AP 5 nás informovala, že svůj kurz si rozšiřuje o další poznatky a kurz, kterého se zúčastnila. „...snažím se jakoby po internetu vlastně si pochytávat veškerý teďko nějaký ještě, teď jsem byla na kurzu, byl online ten *Wellbeing v praxi a takovýhle*, takže to vlastně je moje praxe.“ (5.1.1).

U spolupráce s rodiči ovlivňují asistenta také různé pocity a nálady. Tyto **nálady aktérů vzdělávání** postihují více oblastí, které se promítají v profesionální rovině a ovlivňují výstupy asistenta. Asistent AP 4 dodává, že do spolupráce může vstoupit osobní záležitost a jeho nepohoda. „*No tak určitě k tomu do toho může vstoupit ta osobní nepohoda. Když je člověk v nepohodě, tak se to okamžitě projeví všude. Takže člověk musí hlavně pracovat sám se sebou, aby se to potom neodrazilo tam, kde nemá.*“ (4.6.5). Asistentka AP 1 sama sebe vidí jako flegmatickou osobu, která se snaží povznést nad starostmi a snaží se jednat s klidem. „*Jsem introvert, flegmatička. Ale mě připadá, že jsem tak nějak pořád na stejné vlně, že málokdy z toho vystupuju.*“ (1.7.1). Asistentka AP 5 uvádí, že spolupráce mezi ní a tatínkem se odvíjí podle nálady a pohody rodiče. Spolupráce tatínka a asistentky je závislá právě nad tom, jakou náladu tatínek zrovna má. „... *jak bych to řekla, asi jakej mají prostě den ty rodiče, nebo spíš ten tatínek. Někdy je to opravdu lepší, někdy je to horší. Já fakt nebudu říkat, že každý den je to stoprocentní.*“ (5.3.4).

**Trest** mnohdy patří k součástí výchovy dítěte a asistentka nám ho zde popisuje jako činitele, který ovlivňuje její spolupráci s žákem ve třídě. Jak jde na relační mapě vidět, element protíná další elementy napříč kategoriemi. Asistentka AP 5 uvádí, že trest od tatínka na žáka vždy zapůsobí a s žákem se poté lépe pracuje. „...*tatínek potrestá, né, že by absolutně nějak něco fyzicky to opravdu ne, ale třeba teď, co pro něj byl největší trest, tak samozřejmě je to závislák, že jo, na hrách na mobilu, na počítači. Takže odebral mu mobil a dal mu pro ostudu, dneska je to pro ostudu už jo, tlačítkový telefon Nokia. Ani to nevytahuje, ale můžu vám říct, že ono to vlastně jakoby opravdu funguje, jo. Neříkám, že přesně celou dobu, že začne prostě okamžitě vyšlapávat a vyšlapuje měsíc, ale fakt je vidět, že se tam jakoby, že opravdu po něm jde, jakoby asi po něm šlape a dá mu nějaký právě trest a chvílku, jakoby je vidět fakt, že to funguje jo.*“ (5.3.4).

Poslední velmi důležitý element, který nám vzešel z transkripce rozhovorů se týká **psychiky žáka** a pro jeho obsáhlost si jej necháváme záměrně na konec. Některé elementy se vzájemně propojují a mohou vytvářet určitou vzájemnou interakci. Edukaci žáka ovlivňuje jeho psychické rozpoložení, jeho problémy a starosti. To se promítá do jeho výsledků i do pozdější spolupráce s rodiči formou změny v chování žáka. Žákova psychika bývá často ovlivněna **nepříznivou situací v rodině, negativními vztahy v rodině** a přístupem jeho okolí. Chování žáka bývá také často tématem k diskuzi mezi asistentem a rodičem. Asistentka AP 2 popisuje situace, které její žák zažívá. U těchto situací asistentka zdůraznila, že matka projevuje pochopení a zájem, nicméně negativní vztah v rodině velmi ovlivňuje jeho psychiku. „...pořád si neustále pohrával naschvál s mobilem, šermoval nůžkami před obličejem, pak skočil z učitelského stupínku a uklouzl na lavici, lehnul si zády na lavici, opravdu hodně vyrušoval..., jsem volala tý mamince, jako chápala a byla zděšená a řekla, že si s ním o tom promluví. Že to ale bude souviset s blížící se schůzkou s tím tatínkem..., pozoruju největší vliv má nějaký jako ten styk s tím otcem. To teda fakt ty dny jsou pak jako mazec.“ Asistenta také popisuje záležitost, která se týkala hospitalizace žáka do psychiatrické nemocnice. „...a pak najednou se chtěl prostě...no... zabít. A pojmenoval to s tím, že nechce žádný učitele chlapi. Prostě, že nesnese chlapi. Už tam prý jednou v léčebně byl.“ (2.5.1, 2.8.2, 2.9.1). Asistentka dále dodává, že děti zdědily geny po rodičích, včetně ADHD. „...maminku nazývají takovej typ, jako jak se říká jako světská nebo něco podobného.“ (2.10.2). „...tatínek tam byl pojem jako vždycky. On má fakt říkám zákaz styku. Jako mají to po něm děti. Jako diagnózy neznám, ale tak jako, co si dovedu tak odvodit.“ (2.6.1). „...pak má ještě o rok mladší vlastně sestru, která vlastně má tu samou diagnózu ADHD, asistentku a má PO3. Mají to jako geneticky z mého pohledu, to je asi evidentní.“ (2.10.2). Asistentka AP 3 nám popisuje složitou situaci mezi rodičem a žákem, kdy maminka nepodala přihlášku na synovu vytouženou školu a synovi sdělila, že kapacity jsou naplněny. Žákova představa o škole byla úplně odlišná než maminčina. „...opravdu chce udělat tu zemědělskou školu. On prostě musí mít někde ten traktor, von si pojede na pole, přijede z pole a prostě a bude šťastnej,“ (3.3.1), popisuje asistentka. Asistentka vzniklou situaci nazývá jako manipulaci ze strany matky. „...psychicky jakoby rozložený, tak jako jsem se zmínila jako panu řediteli, že zas, jako se něco děje. No a on nelenil, zavolał na tu školu a maminka tam tu přihlášku ani nedala, že jo. A jemu automaticky řekla, že musí na tu druhou školu. Takže jako i takhle je mě líto takové té manipulace jako s tím dítětem no.“ (3.6.1). Asistentka také uvádí, že žák to nemá s maminkou jednoduché. „...on se jim tam oběsil soused, co bydlel s nimi v baráku a máma mu na to řekla, že jestli jí bude srát, doslova



*takhle řekla, takže se půjde oběsit taky.*“ (3.5.4). Velké negativum vidí asistentka ve vztahu s prarodiči žáka. Tento negativní vztah v rodině je důsledkem reakce prarodičů na jeho diagnózu ADHD. Prarodiče nechtějí umožnit žákovi brát předepsanou medikamenty na ADHD, to se projevuje při běžné činnosti ve škole. *„Má medikaci. A je teda znát, když jede k babičce a k dědovi, protože oni s tím nesouhlasí, aby využíval prášky, protože podle nich prostě to nepotřebuje a tak. Takže je vidět, když je u nich a přijede, tak je potom rozhozenej. Než se mu to zase srovná, než zas je začne užívat, tak vždycky pak ty dva tři dny je opravdu úplně no šílený.*“ (3.7.1). Asistentka AP 3 dále popisuje, jak rodič s žákem žije. Z rozhovoru vyplynulo, že se jedná o **nepříznivou situaci v rodině**. Asistentka uvádí, že žák s rodinou žije v nevyhovujících podmínkách. *„No jako sociální bydlení, ale teď říkal, že by se měli stěhovat tady do města, takže říkal, že musí příští týden stěhovat. Takže říkal, že to už bude tři plus jedna, říkal normálně s koupelnou, kuchyň.*“ (3.4.1).

## 6 SHRNU TÍ VÝZKUMU A DISKUZE

Záměrem našeho výzkumu bylo do hloubky zjistit a popsat, jak asistent pedagoga vnímá spolupráci s rodiči při vzdělávání žáka s ADHD. Pro tento záměr byl zvolený kvalitativní výzkum prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Tato metoda sběru dat byla zvolena záměrně, poskytla nám velmi důležitá data a umožnila nám zkoumat situaci plně do hloubky a vytvářet vzorce mezi vztahy. Přestože se podobnými výzkumy na téma spolupráce s asistenty pedagoga zabývá mnoho českých i zahraničních autorů, z pozice vztahu asistent pedagoga x rodič žáka s ADHD jsme u nás zkoumání interpersonálních vazeb nezaznamenali. Touto prací jsme chtěli poukázat na provázanost jednotlivých dílčích článků a činitelů, které se mohou vzájemně ovlivňovat, přizpůsobovat a podílet se na vytváření vztahů mezi konkrétními aktéry inkluzivního vzdělávání a rodičů. Níže se seznámíme s výsledky našeho výzkumu, které reflektují námi zadané výzkumné cíle.

V rámci naší první výzkumné otázky, **jakých oblastí se dotýká spolupráce mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka s ADHD**, nás zajímalo, do jakých oblastí zasahuje spolupráce mezi asistentem a rodičem žáka s ADHD. S odkazem na relační mapu můžeme uvést, že častým tématem mezi asistentem pedagoga a rodičem je plnění **školních povinností**. Z výzkumu vyplývá, že asistenti pravidelně informují rodiče o školních povinnostech, jako např. úkoly a zadání od pedagogů. Dále asistentky uvádí, že zprávy zasílané rodičům berou jako informativní report a znamením zpětné vazby je pro ně splněním zadaného úkolu. Tento zjištěný fakt reflektuje výklad Němce (2021), který uvádí, možnosti nastavení frekvence denního kontakt mezi asistentem pedagoga a rodiči.

Z relační mapy vyplývá, že častou oblastí, kterou asistent pedagoga s rodiči řeší je **pravidelná příprava na výuku**. Asistenti doporučují rodičům pravidelný dohled nad úkoly a očekávají, že dohled bude uskutečňovaný v rámci denní přípravy žáka na školu. Mezi pravidelnou přípravu by uvítali zahrnout kontrolu školních pomůcek a revizi školní aktovky. Z relační mapy je dále patrné, že velmi častá byla prosba rodičů o **doučování žáka**. Asistentky připouští možnost doučování a z rozhovorů vyplývá, že jsou ochotny poskytnou tuto službu a chápou ji jako potřebnou a neobtěžující, z rozhovorů dále vyplývá, že zájem rodičů o doučování jejich dětí je značný. Doučování žáka s ADHD je v rámci pracovní doby asistentky přípustný, pracovní náplň asistentky to nevyklučuje. O průběhu doučování žáka by měl být vyrozuměn třídní učitel.

Asistenti pedagoga dále řeší s rodiči **nenadálé situace**, nicméně některé asistentky připouští, že nenadálé situace v podobě nepřiměřeného **chování** ve třídě nebo o přestávce má v diki třídni učitel, jiné připouští variantně okamžitý hovor s rodiči a poukazují na fakt, že se jedná o druhý stupeň, kde se učitelé střídají na jednotlivé předměty a třídni učitel nemá vždy prostor okamžitě jednat a nemusí být zcela seznámený s aktuálně řešeným problémem. Tento zjištěný fakt potvrzuje Morávková Vejrochová (2015) a uvádí, že pohyb učitelů na druhém stupni základní školy je znatelný a může způsobovat psychickou zátěž pro žáka.

Některé asistentky také zmiňují, že **chování žáka** probírají s rodiči, protože chování se promítá do celkové psychiky žáka, která následně ovlivňuje jeho edukaci. Uvědomují si, že i tato oblast zasahuje do celkové psychiky žáka a posléze i do jejich spolupráce. Asistentky si také uvědomují, že nedílnou součástí vlivu na edukaci žáka je jeho motivace. **Pochvala** je důležitou součástí pedagogické práce, protože motivuje žáka k dalšímu rozvoji, zvyšuje jejich sebevědomí a upevňuje pozitivní vztah žáka ke škole, proto doporučujeme častěji informovat rodiče i o pozitivních věcech. Vyjádření pochvalné zprávy adresované právě k rukám rodičů jsme zaznamenali u některých asistentek. Z rozhovorů vyplývá, že asistentky informovaly rodiče o úspěších žáka ve školním prostředí jako např. drobné maličkosti při výuce (rozestupy mezi slovy, dodržení interpunkce, úhledné psaní, snaha) nebo situace, které se nezaznamenávají do elektronických žákovských knížek a které i přesto stojí za zmínku (práce na víc).

V rámci druhé výzkumné otázky, **jak asistent pedagoga vnímá komunikaci s rodiči žáka s ADHD**, nás zajímalo, jak asistent vnímá zavedené způsoby komunikace a jaké preference s rodiči má v nastaveny. Asistentky uvádí, že nejčastěji **komunikují s 1 rodičem**, převážně se shodly na komunikaci s maminkou, asistentka nám uvedla, že komunikuje výhradně s tatínkem. Pravidelná komunikace upevňuje vazbu mezi školou a rodinou. Některé asistentky dále uvádí, že jejich komunikace je nastavená jako **pravidelná**.

Asistentky, které popisují pravidelnou komunikaci s rodičem, nám také sdělily, že jejich frekvence je téměř denní. Některé asistentky také uvádí problém v **nepravidelnosti komunikace**, která je zapříčiněná nezájmem rodiče nebo jinými okolnostmi ze strany rodičů. Asistentky také sdělují, že v mnoha případech se jedná spíše o **informativní komunikaci** bez nějakých očekávaných závěrů a bez požadavků na zpětnou vazbu, kdy pouze zprostředkovávají pokyny od pedagogů. Asistentky si uvědomují informativní charakter zpráv a sdělují, že jim tento systém vyhovuje.

Jak je vidět z relační mapy, objevuje se zde **vymezený způsob komunikace**. Asistentka nám popisuje, že mezi ní a rodičem se objevuje určitá nedůvěra ze strany matky, která zapříčinila odtažitý až nedůvěřivý přístup matky k pozici asistentky a ke škole celkově. Asistentka pro sdělení zásadních zpráv ze školy využívá **oficiální způsob komunikaci** mezi rodičem a žákem a zprávy matce sděluje vedení školy.

**Oficiální způsob komunikace** využívají také další asistentky, ale v souvislosti se sdělením důležitých záležitostí. Asistentky také zmiňují, že komunikovat přes školní systém mají nastavený podle pravidel daných školou. Mezi zásadní informace asistentky uvádí informace o akcích, oznamovací školní zprávy, ale také závažné problémové chování. Komunikaci přes školní **elektronickou žákovskou** striktně dodržovala asistentka, která uvádí, že je velmi důležité dodržovat daná pravidla školy, ostatní asistentky se rozhodovaly dle situace a dle svého uvážení. Asistentky také sdělují, že pro komunikaci s rodiči využívají mobilní telefon a podle relační mapy můžeme vidět, že asistentky inklinují k využívání **multimediálních platform**. Převážná část využívá volně dostupných aplikací WhatsApp a Messenger, které považují za flexibilní a ideální pro přenos multimediálních zpráv a souborů vč. fotografií zápisů z tabule. Asistentka nám uvedla, že pro přenos zápisů a fotek využívá opět systém elektronické žákovské EduPage. Asistentky se shodují, že tento způsob předávání zápisů přes mobilní telefon je pro ně pohodlný a umožňující vzájemnou interakci s rodiči.

V rámci třetí výzkumné otázky bylo naším úkolem zjistit, **jaké činitele z pohledu asistenta pedagoga vstupují do jeho spolupráce s rodiči při vzdělávání žáka s ADHD**, jaké činitele ovlivňují vzájemnou spolupráci mezi asistentkou a rodiči. Z relační mapy můžeme vidět, že asistentky uvádí jako činitel při spolupráci **pravidla školy**, podle kterých mají doporučeno se řídit např. v oblasti komunikace s rodiči nebo v případě výchovných problémů postupují vyřešení situace dál k třídnímu učiteli. Asistentka nám sdělila, že pravidla jsou pro ni závazná a jejich dodržování je pro profesionální přístup asistentky důležitý. Některé asistentky se zmínily, že v případě závažné situace postupují podle pravidel školy nebo vyhodnotí rizika a situaci řeší sami.

Dalším činitelem, který ovlivňuje spolupráci mezi asistenty a rodiči jsou **kompetence asistenta**. Ty úzce souvisí s pravidly školy, s danou pozicí, ale také s iniciativou asistentky. Mnohdy jejich aplikace v praxi nemusí být správně chápána a může dojít k jejich záměně. Asistentky popisují, že se řídí intuicí s ohledem na potřeby žáka a na kladené požadavky. Z relační mapy můžeme vidět provázanost u **iniciativy asistentky**.

Téměř všechny asistentky se snaží zapojit do činností, které jsou součástí náplní pozice asistenta jako např. vedení doučování již probrané látky, dohled nad edukací, optimalizace žákovy aktivity. Dalším činitelem, který nám vzešel z relační mapy, je potřeba **samostudia a vzdělávání**. Asistentky vypověděly, že mají snahu se dále vzdělávat a tyto zkušenosti uplatňovat při práci asistenta a pomáhat žákovi při jeho studiích. Z relační mapy nám vychází jako další činitel **nenaplněné představy asistenta pedagoga**. Zde popisují asistentky své nápady nebo inovace. Asistentka nám popisuje, že při svých návrzích vždy narazila na negativní přístup ze strany školy a také uvedla, že vlivem zamítavého přístupu kolegů pedagogů s nápady pro spolupráci s rodičem už rezignovala.

Důležitý činitel, který ovlivňuje spolupráci je **zájem rodiče**. Některé asistentky uvádí, že zájem ze strany rodičů je téměř zanedbatelný až nulový. Také uvádí, že iniciativu zaznamenali v momentu, kdy řešili s rodiči psychický problém u žáka nebo nenadálou situace. Ostatní asistentky vypověděly, že zájem rodičů o spolupráci je v rámci pravidelnosti přiměřený.

**Psychika žáka** je bezesporu důležitým aspektem, který ovlivní průběh edukace žáka ve škole. Některé asistentky popisují u žáků jejich psychické problémy, které se řeší v rámci triády učitel-asistent-rodič, popř. vstupuje jako intervenující osoba speciální pedagog nebo školní psycholog. Výsledkem je zohlednění stavu a případná podpora ze strany školy. Asistentky také popisují, že velkou roli pro psychiku má přístup učitele. Zde je nanejvýš důležitá vzájemná spolupráci s učitelem, rodičem a asistentem. Asistentky popisují **spolupráci s učiteli** jako velmi pozitivní, bezproblémovou a splňující daný účel. Asistentky dále uvádí, že je důležité si stanovit hranice mezi asistentem a žákem tak, aby bylo zřejmé, co si k sobě můžou dovolit. V rozhovoru asistentka popisuje překročení hranic a použití vulgárního oslovení. Další asistentka sděluje, že pro stanovení hranic je důležité jasné a přesné vymezení.

Činitelem, který ovlivňuje spolupráci mezi asistentem a rodičem je **prospěch žáka**. Žáci mají zavedené elektronické žákovské a mnohdy asistent nemá možnost zjistit, jaký prospěch žák má a případně mu pomáhat formou doučování. Asistentka nám popisuje, že přehled nad prospěchem u žáka má. Další asistentka připustila, že neinformovanost o prospěchu vnímá jako velké negativum.

Z relační mapy můžeme vysledovat **trest** jako činitel ovlivňující fungování žáka během výuky. K trestu se vyjádřila asistentka, která podrobně popisuje, jaký trest má žák

a jak ovlivňuje žákův edukační proces. Z rozhovoru vyplývá, že s žákem se podstatně lépe pracuje, nicméně se jedná o krátkodobé řešení, které z dlouhodobé perspektivy nemá smysl.

Poslední činitel nám z relační mapy vyplynula potřeba **flexibilní komunikace** s rodiči, která ovlivňuje pružnost komunikace a společně s mobilním telefonem a multimediální platformou vytváří celek pro transfer úkolů, zápisků nebo zpráv. Asistentky se shodují, že je velmi důležité flexibilně komunikovat a zdůrazňovaly potřebu zpětné vazby od rodičů.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali spoluprací s rodiči při vzdělávání žáků s ADHD pohledem asistenta pedagoga.

Teoretická část si kladla za cíl vymezit teoretická východiska v oblasti poruchy ADHD u žáka na druhém stupni základní školy. Popsaly jsme genezi poruchy ADHD a klasifikaci nemoci, vysvětlili jsme rozdíl mezi ADHD syndromem a hyperkinetickou poruchou, popsali jsme příčiny a projevy u ADHD. Seznámili jsme se s variabilitou léčby u žáků s ADHD, nastínili jsme jejich alternativy. V druhé kapitole jsme si přiblížili aktuální téma inkluzivního vzdělávání. Pohlédli jsme do minulosti a legislativního rámce inkluze a vysvětlili jsme si současné pojetí inkluzivního vzdělávání a definovali pojmy integrace a inkluze. Nastínili jsme význam podpurných opatření u žáka s ADHD a speciálními vzdělávacími potřebami. V poslední kapitole jsme si popsali osobnost asistenta pedagoga, jeho profesní a osobnostní kompetence, pracovní náplň a spolupráci s rodiči žáka s ADHD.

Praktická část navazovala na poznatky teoretické části. Zabývali jsme se kvalitativním výzkumem v oblasti spolupráce s rodiči při vzdělávání žáků s ADHD pohledem asistenta pedagoga. Pro výzkum jsme použili méně známou situační analýzu. Naším cílem bylo zjistit, jak asistenti pedagoga vnímají spolupráci s rodiči při vzdělávání žáků s ADHD.

Z výzkumu jsme zjistili, že obsahem spolupráce jsou školní povinnosti žáka, jako např. domácí úkoly, dopsání chybějících zápisků, ale i zapomnětlivost žáků. Také jsme zjistili, že rodiče mají zájem o doučování žáků. Asistentky pedagoga přistupovaly k možnostem doučování kladně, z jejich strany vyplynul zájem a snaha pomoci rodičům. Asistentky pedagoga také informovaly o způsobech komunikace mezi nimi a rodiči. Zde se objevovaly situace, kdy rodiče neprojevovali zájem o spolupráci a nekomunikovali. Jako doporučení bychom mohli zmínit zintenzivnit pokusy navázat spolupráci s rodiči, přestože z rozhovorů vyplynula rezignace až flegmatický přístup asistentek pedagoga. Také jsme zjistili jaké faktory ovlivňují spolupráci s rodiči. Asistentky pedagoga se shodly, že pro jejich spolupráci je důležitá psychika žáka, která ovlivňuje spolupráci, jak ve vztahu žáka a asistenta, tak mezi asistentem a rodiči. Asistentky projevily menší zájem o samostudium, zde bychom mohli doporučit seznámit se blíže formou samostudia s poruchou ADHD. Asistentky pedagoga projevily iniciativu v kolektivním zapojení. Asistentky přistupovaly ke své pozici kladně a se zájmem. Částečně neprojevovaly znalost svých kompetencí, zde bychom mohli doporučit prohloubit informace o pozici asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga jako pedagogický pracovník je bezesporu velmi důležitý element v oblasti podpůrných opatření. Můžeme říci, že je mezičlánek, spojka, mezi rodinou a školou. Jeho význam je nedocenitelný. Vybrali jsme si záměrně téma stran asistence, poruchy ADHD a inkluzivního vzdělávání. Myslíme si, že je to téma současné a žádoucí.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), 2023. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90>.
- [2] ANDERLIK, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6678-6.
- [4] ČESKO, 1993. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. Listina základních práv a svobod. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.
- [5] ČESKO, 2004a. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
- [6] ČESKO, 2004b. Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.
- [7] ČESKO, 2005. Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72?text=561%2F2004>.
- [8] ČESKO, 2015. Zákon č. 82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>.
- [9] ČESKO, 2016. Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.
- [10] ČLS JEP Péče o děti s duševní chorobou, 2020. In: *YouTube* [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=vRW1smehblg>.

- [11] Deklarace práv dítěte, 1959. In: *Informační centrum vlády* [online]. [cit. 2023-04-26]. Dostupné z: [https://icv.vlada.cz/assets/udalosti/Charta\\_detskych\\_prav.pdf](https://icv.vlada.cz/assets/udalosti/Charta_detskych_prav.pdf).
- [12] DEMONTIS, Ditte et al., 2019. Discovery of the first genome-wide significant risk loci for attention deficit/hyperactivity disorder. *Nature Genetics* [online]. **51**(1), 63-75 [cit. 2023-04-06]. ISSN 1061-4036. Dostupné z: doi:10.1038/s41588-018-0269-7.
- [13] DRTÍLKOVÁ, Ivana, 2007. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Vyd. 2. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-447-8.
- [14] Evropská sociální charta, 2020. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. [cit. 2023-04-26]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/372805/esch.pdf/96495972-1d92-b528-a308-4a6b3791ecec>.
- [15] Evropská úmluva o ochraně lidských práv, 2021. In: *Council of Europe* [online]. [cit. 2023-04-26]. Dostupné z: [https://www.echr.coe.int/documents/convention\\_ces.pdf](https://www.echr.coe.int/documents/convention_ces.pdf).
- [16] GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ, 2009. *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.
- [17] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- [18] HÁJKOVÁ, Vanda et al., 2018. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [cit. 2023-04-24]. ISBN 978-80-7603-009-1. Dostupné z: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzIyMjYyMDVfX0FO0?sid=1b5efc68-295b-4cfc-b092-c5d1851bc775@redis&vid=0&format=EB>.
- [19] HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- [20] HRNČIAROVÁ, Jela, 2021. Addictions in Patients with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychiatrie pro praxi* [online]. **22**(1), 17-24 [cit. 2023-04-09]. ISSN 12130508. Dostupné z: doi:10.36290/psy.2021.003.
- [21] ICD-11 pro statistiku úmrtnosti a nemocnosti, 2023. *International Classification of Diseases 11th Revision* [online]. [cit. 2023-04-04]. Dostupné z:

- <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f821852937>.
- [22] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2015. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče* [online]. Praha: Grada Publishing [cit. 2023-04-16]. ISBN 978-80-247-5971-5.
- [23] KALENDA, Jan, 2016. Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace* [online]. 26(3), 457-481 [cit. 2023-04-08]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2016-3-457.
- [24] KULIŠŤÁK, Petr, 2003. *Neuropsychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8554-7.
- [25] Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga, 2015. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: [http://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Metodicke\\_doporuceni\\_ke\\_zrizeni\\_funkce\\_asistenta\\_pedagoga.pdf](http://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf).
- [26] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- [27] MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, 2015. *Standard práce asistenta pedagoga* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2023-04-23]. ISBN 978-80-244-4722-3. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>.
- [28] MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS, 2006. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 2. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7188-3.
- [29] NĚMEC, Zbyněk, 2021. Náplň práce asistenta pedagoga a jeho spolupráce s učitelem a rodiči. In: *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. [cit. 2023-04-27]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/napln-prace-asistenta-pedagoga-a-jeho-spoluprace-s-ucitelem-a-rodici-2?activate=metodika-a-aktivity>.
- [30] NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta [cit. 2023-04-23]. ISBN 978-80-7290-712-0. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/343934439\\_ASISTENT\\_PEDAGOGA\\_V\\_I\\_NKLUZIVNI\\_SKOLE](https://www.researchgate.net/publication/343934439_ASISTENT_PEDAGOGA_V_I_NKLUZIVNI_SKOLE).

- [31] NĚMEC, Zbyněk, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-15-9.
- [32] OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ, 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti* [online]. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc [cit. 2023-04-07]. ISBN 978-80-87240-33-5. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/IvanaOlecka/publication/47354706\\_Metodologie\\_vedecko-vyzkumne\\_cinnosti/links/581795c908aeffbed6c33ba7/Metodologie-vedecko-vyzkumne-cinnosti.pdf](https://www.researchgate.net/profile/IvanaOlecka/publication/47354706_Metodologie_vedecko-vyzkumne_cinnosti/links/581795c908aeffbed6c33ba7/Metodologie-vedecko-vyzkumne-cinnosti.pdf).
- [33] PACLT, Ivo, 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování* [online]. Praha: Grada [cit. 2023-02-22]. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1426-4. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/hyperkineticka-porucha-a-poruchy-chovani-1152499/>.
- [34] PASZ, Jiří a Adéla PLECHATÁ, 2020. *Normální šílenství: rozhovory o duševním zdraví, léčbě a přístupu k lidem s psychickým onemocněním* [online]. Brno: Host [cit. 2023-04-08]. ISBN 978-80-275-0389-6.
- [35] PIVARČ, Jakub, 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.
- [36] PTÁČEK, Radek a Hana PTÁČKOVÁ, 2018. *ADHD - variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2930-8.
- [37] PTÁČEK, Radek, Hana PTÁČKOVÁ a Ellen BRATEN, 2020. K historii diagnostické kategorie ADHD. In: *Česká a Slovenská psychiatrie* [online]. [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: <http://www.cspsychiatr.cz/detail.php?stat=1344>.
- [38] REIMANN-HÖHN, Uta, 2018. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1362-8.
- [39] RŮŽIČKA, Michal et al., 2019. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání* [online]. [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: doi:10.5507/pdf.19.24454993.
- [40] SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* [online]. Praha: Portál [cit. 2023-03-06]. ISBN 978-80-7367-778-7.

Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/zaklady-pedagogicko-psychologickeho-vyzkumu-pro-studenty-ucitelstvi-1214286/>.

- [41] STILL, George F., 1902. Some Abnormal Psychological Conditions in Children. In: *Internet Archive* [online]. [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: [https://ia600708.us.archive.org/view\\_archive.php?archive=/22/items/crossrefpre1909-scholarlyworks/10.1016%252Fs01406736%252801%2529700062.zip&file=10.1016%252Fs0140-6736%252801%252970022-0.pdf](https://ia600708.us.archive.org/view_archive.php?archive=/22/items/crossrefpre1909-scholarlyworks/10.1016%252Fs01406736%252801%2529700062.zip&file=10.1016%252Fs0140-6736%252801%252970022-0.pdf).
- [42] Světová zdravotnická organizace schválila jedenáctou revizi Mezinárodní klasifikace nemocí, 2019. *Ministerstvo zdravotnictví České republiky* [online]. [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/svetova-zdravotnicka-organizace-schvalila-jedenactou-revizi-mezinarodni-klasifikace-nemoci/>.
- [43] SVOBODA, Zdeněk a Ladislav ZILCHER, 2020. *Koordinátor inkluze ve škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7561-199-4.
- [44] ŠLAPAL, Radomír, 2022. *ADeHáDáci: kteří to vlastně jsou a co s nimi?*. Brno: Facta Medica. ISBN 978-80-88056-13-3.
- [45] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, 2016. *Hyperaktivita nebo hypoaktivita - výchovný problém?: (edukační přístupy u poruch aktivity)*. Bratislava: Wolter Kluwer. ISBN 978-80-8168-348-0.
- [46] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [47] The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994. In: *UNESCO* [online]. [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- [48] Úmluva o právech dítěte a související dokumenty, 2016. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR* [online]. [cit. 2023-04-26].
- [49] Všeobecná deklarace lidských práv, © 2015. In: *United Nations* [online]. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://osn.cz/wp-content/uploads/2022/05/UDHR\\_2016\\_CZ\\_web.pdf](https://osn.cz/wp-content/uploads/2022/05/UDHR_2016_CZ_web.pdf).
- [50] ZÁVĚRKOVÁ, Markéta, 2018. *O ADHD v dospívání a dospělosti*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-07-0.

- [51] ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.
- [52] ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2017. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: záporny i klady ADHD v dospělosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0204-4.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADD	Attention Deficit Disorder
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
AP	Asistent pedagoga
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CNS	Centrální nervová soustava
DSM	Diagnostický a statistický manuál
IVP	Individuální výukový plán
IVP	Individuální vzdělávací plán
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MMD	Malá mozková dysfunkce
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeb
tj.	to je, to jest
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaně
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	Základní škola

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek č. 1: Zobrazení integrace a inkluze (zdroj: Vlastní výzkum, 2023) .....	25
Obrázek č. 2: Základní neuspořádaná mapa (Vlastní zpracování, 2023) .....	42
Obrázek č. 3: Relační analýza se zaměřením na činitele ovlivňující spolupráci asistenta pedagoga s rodiči při vzdělávání žáka s ADHD (Vlastní zpracování, 2023) .....	45



**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1: Historický vývoj terminologie ADHD (zdroj: Vlastní výzkum, 2023).....	12
Tabulka č. 2: Legislativní vymezení pozice asistenta pedagoga (zdroj: Vlastní výzkum, 2023) .....	29
Tabulka č. 3: Základní údaje o informantech (zdroj: Vlastní výzkum, 2023).....	40
Tabulka č. 4: Strukturovaná mapa (zdroj: Vlastní výzkum, 2023).....	42

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Seznam elementů (kódů) vzešlých z otevřeného kódování, jejich lokalizace v transkriptech rozhovorů a příslušnost k dané kategorii.

**PŘÍLOHA P I: SEZNAM ELEMENTŮ (KÓDŮ) VZEŠLÝCH Z  
OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ Z ROZHOVORŮ INFORMANTŮ**

<b>Název elementu</b>	<b>Lokalizace významové jednotky v textu</b>	<b>Zařazení v kategorii</b>
Doučování žáka	1.1.2, 1.2.7, 1.3.1, 2.2.6, 3.2.3, 3.2.4	<b>Oblasti spolupráce asistenta pedagoga a rodičů žáka s ADHD</b>
Pravidelná příprava na výuku	4.1.5, 1.1.3, 5.4.5, 5.1.2	
Školní povinnosti	1.4.5, 1.4.6, 1.5.5, 2.4.3, 2.4.5, 5.2.3	
Chování žáka	4.1.6, 3.3.3, 3.4.3, 5.1.4	
Pochvala	3.3.2, 3.4.3, 2.1.2, 2.1.5	
Nenadálá situace	4.2.6, 2.1.2	
Multimediální platforma	1.4.5, 1.4.6, 1.5.5, 2.4.3, 2.4.5, 5.2.3	<b>Komunikace s rodiči žáka s ADHD</b>
Nepřavidelná komunikace	1.5.4, 3.1.3, 3.3.7, 2.1.2, 2.1.3	
Pravidelná komunikace	4.1.5, 4.2.2, 5.1.3, 5.4.5	
Pouze informativní	1.2.3, 1.4.4, 4.6.1, 4.6.2	
Komunikace s 1 rodičem	1.1.2, 2.3.3, 2.4.1, 3.5.4, 4.2.2, 5.1.2	
Elektronická žákovská	4.2.5, 4.3.2, 5.2.3, 5.1.3	
Oficiální komunikace	1.4.1, 1.4.6, 1.4.3, 1.1.5, 5.2.3	
Zpětná vazba mezi rodičem a asistentem	1.4.1, 1.4.5, 1.5.6, 2.4.1, 5.1.3	
Psychika žáka	2.5.1, 2.8.2, 2.9.1, 3.5.4, 3.3.1	<b>Činitele ovlivňující spolupráci</b>
Spolupráce s učitelem	4.2.6	
Nenaplněné představy asistenta ped.	3.5.3, 2.7.1, 1.4.1	
Samostudium a vzdělávání asistenta ped.	4.2.6, 1.7.1, 5.1.1	
Flexibilita v komunikaci	1.4.1, 1.4.5, 1.5.6, 2.4.1, 5.1.3	
Prospěch žáka	1.1.2, 1.2.7, 1.3.1, 2.2.6, 3.2.3, 3.2.4	

Kompetence asistenta	1.1.5, 1.2.3, 1.2.5, 4.3.1, 4.4.2, 4.3.2	
Pravidla školy	4.4.1, 1.5.5, 1.4.6	
Iniciativa asistenta ped.	4.3.4, 4.3.5, 2.9.1, 2.9.3	
Nastavení hranice mezi asistentem a žákem	4.1.6, 4.4.3, 4.5.2, 3.1.2	
Zájem rodiče	3.1.3, 3.3.7, 2.1.2, 2.1.3	
Vymezený způsob komunikace	3.1.4	
Trest	5.3.4	
Nepříznivá situace v rodině	2.6.1, 2.10.2, 3.4.1	<b>Podmínky ztěžující spolupráci</b>
Negativní vztahy v rodině	2.6.1, 2.10.2, 3.7.1, 3.6.1	
Neznalost problematiky ADHD	2.10.2	
Neznalost známek	1.6.3, 5.7.1	
Nálada aktéra vzdělávání	4.6.5, 1.7.1, 5.3.4	

\*Značení elementů: 5.2.3 = 5 – číslo informanta, 2 – číslo strany, 3 – číslo odstavce na straně