

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Tereza Vitoslavská

Specifika edukace žáka s ADHD na 1. stupni ZŠ

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce. Použila jsem pouze prameny uvedené v seznamu odborných zdrojů, které jsou řádně citované.

V Olomouci dne 18. června 2023

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu práce doc. PhDr. Tomáši Čechovi, Ph.D. za vedení a cenné rady, které mi poskytl při psaní mé diplomové práce. Také bych ráda poděkovala mé rodině, která mě při studiu podporovala a věřila mi. A nakonec si mé poděkování zaslouží i můj partner za trpělivost a obrovskou oporu, kterou mi byl po celou dobu studia.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Tereza Vitoslavská
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Specifika edukace žáka s ADHD na 1. stupni ZŠ
Název práce v angličtině:	Specifics of education of a pupil with ADHD during elementary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá specifiky edukace žáka s ADHD na 1. stupni ZŠ. Cílem je popsat specifika výchovně-vzdělávací práce se žáky se syndromem ADHD na 1. stupni ZŠ a jejich začleněním do kolektivu třídy.</p> <p>V práci je charakterizován syndrom ADHD, jeho příčiny a projevy. Následuje legislativní ukotvení dané problematiky, poradenská zařízení, která působí v rámci poruchy ADHD. Dále se seznamuje s výčtem podpůrných opatření, jako je plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán a asistent pedagoga. Popisuje zásady práce a metody výuky realizované při práci se žákem s ADHD. Závěr teoretické části se zabývá prevalencí syndromu ADHD.</p> <p>Ve výzkumném šetření byl realizován kvalitativní výzkum. Cílovou skupinou jsou pedagogové 1. stupně ZŠ, kteří již mají zkušenosti se vzděláváním žáků s poruchou ADHD.</p>
Klíčová slova:	Žák s ADHD, projevy ADHD, podpůrná opatření, zásady práce, výukové metody
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the specifics of education of a student with ADHD during elementary school. The aim of this thesis is to describe the specifics of educational work with students with

	<p>ADHD syndrome at elementary school level and their inclusion in the class collective.</p> <p>The thesis describes ADHD syndrome, its causes and manifestations. This is followed by the legislative anchoring and counseling facilities that operate within the ADHD disorder. Follows up with the list of support measures, such as the pedagogical support plan, the individual educational plan and the teacher's assistant. It describes the work principles and teaching methods implemented when working with a student with ADHD. The conclusion of the theoretical part deals with the prevalence syndrome of ADHD.</p> <p>Within research investigation have been realized qualitative research. The target is elementary school teachers who have experience in educating student with ADHD.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Student with ADHD, symptoms of ADHD, support measures, principles of work, teaching methods
Přílohy v práci:	3
Rozsah práce:	63 s.
Jazyk práce:	český

OBSAH

ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 PORUCHA POZORNOSTI S HYPERAKTIVITOU (ADHD)	9
1.1 Terminologie ADHD	9
1.2 Diagnostická kritéria	11
1.3 Etiologie syndromu ADHD.....	14
1.4 Projevy dítěte s ADHD	16
2 EDUKACE ŽÁKA S ADHD NA 1.STUPNI ZŠ	19
2.1 Legislativní rámec	19
2.2 Poradenské zařízení.....	20
2.3 Podpůrná opatření	22
2.3.1 Plán pedagogické podpory	23
2.3.2 Individuální vzdělávací plán	24
2.3.3 Asistent pedagoga	24
2.4 Zásady práce se žákem s ADHD.....	27
2.5 Metody výuky při práci se žáky s ADHD	31
2.6 Prevalence syndromu ADHD.....	34
II EMPIRICKÁ ČÁST	35
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	35
3.1 Výzkumné otázky.....	35
3.2 Metoda sběru dat	35
3.3 Charakteristika výzkumného souboru	36
3.4 Realizace výzkumu a analýza výsledků výzkumu	38
3.4.1 Otevřené kódování	38
3.4.2 Axiální kódování	47
3.4.3 Selektivní kódování.....	49
3.5 Diskuse	52
ZÁVĚR	55

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
SEZNAM TABULEK A SCHÉMAT.....	61
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	62
PŘÍLOHY	63

ÚVOD

Syndrom ADHD neboli hyperaktivita s poruchou pozornosti je v současné době velmi probírané téma, jelikož touto poruchou trpí čím dál více dětí a dospělých. Jedná se o neurovývojovou poruchu, pro kterou jsou typické tři projevy, a to nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. Jedinci s těmito projevy bývají často nepochopeni svým okolím, rodinou, přáteli, spolužáky či učiteli. Děti s tímto syndromem mohou být chápány za velmi zlobivé, až nevychované jedince. Proto je nutné brzké diagnostikování syndromu ADHD, aby se zamezilo neoprávněnému titulování těchto dětí a mohl být zaveden takový systém, který jim pomůže vyrovnat se s projevy této poruchy.

Téma pro diplomovou práci jsem si vybrala z toho důvodu, že se v rámci mé práce setkávám každý den s dětmi, kteří trpí touto poruchou, jejich projevy a následky, které musí nést za své chování. Udivuje mě, co takové děti všechno dokážou, kolik mají energie a najednou jsou hrozně unavené. Jejich výbušnost, ale na druhou stranu i vysoká míra znalostí a intelektu jde ruku v ruce s touto poruchou.

Tato práce se skládá z teoretické části a praktické části. Teoretická část je složena ze dvou kapitol, které nesou název porucha pozornosti s hyperaktivitou a edukace žáka s ADHD na 1. stupni ZŠ. V první kapitole se věnuji teoretickému ukotvení zkoumané problematiky. Následují diagnostická kritéria dle Amerického diagnostického a statistického manuálu duševních poruch a Mezinárodní klasifikace nemocí. Posléze přecházím k vymezení příčin tohoto syndromu a typickým projevům, které doprovází poruchu ADHD. V další kapitole se zaměřuji na legislativní ukotvení zkoumané problematiky. Poté pokračuji definováním poradenských zařízení a podpůrných opatření, mezi které spadá plán pedagogické podpory, asistent pedagoga a individuálně vzdělávací plán. Součástí kapitoly je také vymezení zásad práce se žákem s ADHD a metody výuky, které praktikuje pedagog při vzdělávání. Závěrem se dostávám k prevalenci syndromu ADHD, kde uvádím procenta výskytu syndromu ve světě.

Právě na specifika výchovně-vzdělávacího procesu se zaměřuje i praktická část této diplomové práce. Hlavním cílem je charakterizování výchovně-vzdělávací činnosti učitele při práci se žákem s ADHD a pohled na jeho začlenění do třídního kolektivu. K tomuto cíli přísluší čtyři dílčí výzkumné otázky, jaké metody učitelé používají, jejich přístup k žákovi s ADHD, jaká jsou rizika a úskalí spojené se vzděláváním žáků a také jejich úspěšné začlenění do třídního kolektivu. Jako výzkumnou metodu jsem si zvolila kvalitativně orientovaný výzkum, kdy za

pomocí polostrukturovaného rozhovoru budu zjišťovat potřebné údaje. Rozhovory probíhaly s pěti respondenty, kteří již mají zkušenost se vzděláváním žáků s ADHD na 1. stupni ZŠ. Analýza výsledků výzkumu byla realizována prostřednictvím zakotvené teorie, kdy jsem využila formy otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Závěrečná diskuse je věnována výzkumným otázkám a jejich odpovědím.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHA POZORNOSTI S HYPERAKTIVITOU (ADHD)

V současné době se syndrom ADHD považuje za jednu z nejčastějších poruch, které se diagnostikují v raném dětství. Jedná se o neurovývojovou poruchu, vyznačující se značně zvýšenou impulzivitou, hyperaktivitou a poruchou pozornosti. Její diagnostikování probíhá už v útlém dětství, avšak není vyloučeno, že se s ní člověk může setkat poprvé až v dospělosti. Ptáček (2018, s. 12) považuje poruchu ADHD za velmi variabilní, ať už se jedná o příčiny, projevy, vývoj či samotnou léčbu.

1.1 Terminologie ADHD

V odborné literatuře z počátku 20. století se lze setkat s prvními případy projevů hyperkinetické poruchy. Doktor G. F. Still vyšetřil skupinu neklidných dětí, jejichž chování odpovídalo projevům ADHD. Mezi tyto projevy zařadil hyperaktivitu, narušenou pozornost či problémy s učením. Jelikož daná skupina dětí pocházela z rodin s tzv. dobrou výchovou, doktor Still vyvodil, že ADHD musí být pravděpodobně příčiny biologické. Tento objev byl pro společnost ve 20. století zlomový, jelikož se do té doby děti s těmito projevy chování považovaly za nemorální a vina byla přikládána především rodičům a jejich výchově. Ve spojení s touto poruchou se začalo objevovat i první pojmenování, lehká mozková dysfunkce. Tento termín se stal všeobecným nejenom v oboru lékařství a psychiatrie, ale také v oborech příbuzných, a dokonce i pro laickou veřejnost. Nová terminologie se u nás začala prosazovat až ke konci 20. století, kdy se poprvé objevil termín hyperkinetické poruchy, které se nezaměřovaly pouze na etiologii hyperaktivity, ale především na popis symptomů (Drtilková, 2007, s. 15-18).

Zkratka **ADHD** pochází z anglického spojení **A**ttention **D**eficit **H**yperactivity **D**isorders, které je překládáno do češtiny jako hyperaktivita s poruchou pozornosti. V současné literatuře se nejčastěji setkáváme s definicí „*ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurobiologických, senzorických nebo motorických postižení mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v raném dětství*

a jsou pravděpodobně chronické“ (Barkley, 1990 In: Janderková et al., 2016, s. 49-50). Vymezit syndrom ADHD lze dvojím způsobem, a to dle Amerického diagnostického a statistického manuálu (DSM-V) nebo dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). DSM-V dělí ADHD do tří subtypů:

1. **ADHD s převažující poruchou pozornosti**, pro který jsou typické výpadky pozornosti a nesoustředění nebo časté zapomínání;
2. **ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou**, vyznačující se přetrvávající zvýšenou aktivitou, tzn. děti nevydrží sedět v klidu, vrtí se, pobíhají, potřebují mít pořád něco v ruce, reagují bez rozmyšlení apod.;
3. **kombinovaný typ.**

Oproti tomu MKN-10 definuje pouze dvě poruchy:

1. **poruchu aktivity a pozornosti** (F 90.0),
2. **hyperkinetickou poruchu chování** (F 90.1), mezi které spadá opoziční chování a agrese, příp. jiné poruchy chování. Z toho tedy vyplývá, že tento typ přidružené poruchy chování není vrozený (Jucovičová a Žáčková, 2020, s. 34-35).

Jak si lze všimnout, vymezení pojmu ADHD dle DSM-V a MKN-10 není identické. Hlavní rozdíl spočívá v rozdělení do subtypů, přičemž klasifikace DSM-V nezahrnuje subtyp spojený s poruchou chování. Pokud tomu tak však je, je potřeba mluvit o komorbidní diagnóze. Dalším očividným rozdílem je, že v klasifikaci MKN-10 není uveden subtyp, který by byl charakterizován pouze poruchou pozornosti bez dalších doprovázejících projevů hyperaktivity či impulzivity. Posledním význačným rozdílem, který MKN-10 nepřipouští je současný výskyt depresivních a úzkostných poruch u ADHD (Drtlíková a Šerý, 2007, s. 22).

1.2 Diagnostická kritéria

Neexistuje jednoznačný test, který by sloužil k diagnostikování poruchy ADHD. Tato porucha může být často zaměňována s ostatními psychickými poruchami, jelikož mohou mít stejné nebo podobné symptomy. Patří sem například úzkosti, deprese či nespavost. Z tohoto důvodu je důležité, aby se diagnózou zabývalo více odborníků, a to především dětský lékař, psycholog, pedagog či speciální pedagog. Je velmi důležité, aby diagnostika poruchy ADHD byla stanovena co nejdříve (DSM-V, 2015).

K diagnostikování specifické poruchy chování ADHD se užívají dvě klasifikace, a to Americký diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-V a Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). Hlavní podmínkou diagnostiky hyperkinetických poruch dle MKN-10 je raný věk dítěte a výskyt všech základních poruch ADHD (deficit pozornosti, hyperaktivita a impulzivita). Je nutné, aby se porucha projevila u dítěte před sedmým rokem a trvala nejméně po dobu šesti měsíců. Příznaky se musí vyskytovat na dvou a více místech, nejčastěji se jedná o domov a školní prostředí. „*Kritéria hyperkinetické poruchy dle MKN-10:*

- **Porucha pozornosti** – přítomno 6 příznaků z 9
 - *obtížně koncentruje pozornost;*
 - *nedokáže udržet pozornost;*
 - *neposlouchá;*
 - *nedokončuje úlohy;*
 - *vyhýbá se úkolům, vyžadujícím mentální úsilí;*
 - *nepořádný, dezorganizovaný;*
 - *ztrácí věci;*
 - *roztržitý;*
 - *zapomnětlivý.*
- **Hyperaktivita** – přítomny 3 příznaky z 5
 - *neposedný, vrtí se;*
 - *nevydrží sedět na místě;*
 - *pobíhá kolem;*
 - *vyrušuje, je hlučný, obtížně zachovává klid a ticho;*
 - *>on the go< (v neustálém pohybu);*
 - *mnohomluvný.*

- **Impulzivita** – přítomen 1 příznak ze 4
 - nezdrženlivě mnohomluvný;
 - vyhrkne odpověď bez přemýšlení;
 - nedokáže čekat;
 - přerušuje ostatní.
- **Hyperkinetická porucha chování** (Drtilková a Šerý, 2007, s. 24).

Diagnostika ADHD dle manuálu DSM-V oproti výše jmenovanému MKN-10 nevyžaduje přítomnost všech tří základních příznaků (porucha pozornosti, hyperaktivita, impulzivita). Též jako u MKN-10 je i v manuálu DMS-V podstatný věk dítěte, kdy se poprvé vyskytnou projevy ADHD. Jedná se o věkovou hranici před 12. rokem dítěte. Lze si všimnout, že zde se věková hranice posunula do vyššího věku.

Diagnostická kritéria dle DMS-V popisují příznaky syndromu takovým způsobem, aby je bylo možné zachytit u všech věkových kategorií:

- **Nepozornost** – alespoň 6 příznaků přetrvávajících po dobu nejméně šesti měsíců
 - nepozornost při školních úkolech, chyby z nepozornosti,
 - neudrží pozornost při hře či jiných činnostech,
 - zdá se, že neposlouchá, když se k němu mluví,
 - nedokáže postupovat dle pokynů, neposlouchá instrukce,
 - má organizační problémy
 - vyhýbá se úkolům a povinnostem,
 - ztrácí věci (školní pomůcky, hračky, knihy apod.),
 - reaguje zbrkle na vnější podněty,
 - zapomnětlivý v denních činnostech.
- **Hyperaktivita a impulzivita** – alespoň 6 příznaků, přetrvávajících po dobu nejméně šesti měsíců
 - často pohybuje rukama nebo nohama, vrtí se na židli,
 - často opouští své místo ve škole,
 - pobíhá nebo popochází v situacích, kdy je to nevhodné
 - nadměrně hlučný při hře, nedokáže zachovat ticho,
 - nadměrná motorická aktivita.
 - vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka,

- nevydrží stát v řadě,
- přerušuje ostatní, skáče do řeči,
- nadměrně mluví (Michalová, Pešatová et al., 2015, s. 19-20).

Ptáček (2018, s. 17) doplňuje diagnostická kritéria dle DSM-V ještě o další čtyři body:

- *„Některé příznaky nepozornosti nebo hyperaktivity-impulzivity byly přítomny před 12. rokem věku.*
- *Některé příznaky nepozornosti nebo hyperaktivity-impulzivity jsou přítomné ve dvou nebo více prostředích (např. doma, ve škole, práci apod.).*
- *Jsou přítomny jasné důkazy, že tyto příznaky ovlivňují nebo redukuje kvalitu sociálního, školního nebo pracovního fungování.*
- *Tyto příznaky se neobjevují zásadně v průběhu schizofrenie nebo jiné psychotické poruchy a jejich přítomnost nemůže lépe vysvětlit jiná duševní nemoc (např. úzkostná porucha, afektivní porucha, porucha osobnosti apod.)“.*

Syndrom ADHD se řadí mezi spektrální poruchy, což znamená, že každý člověk, trpící touto poruchou, má jiné projevy a jinou míru závažnosti, a proto také neexistují jednoznačně správné diagnostické testy, které by prokázaly ADHD. Ale i přesto je velmi důležité, aby byly projevy syndromu ADHD zachyceny včas, tak aby dítě mohlo projít diagnostickým procesem a byla zahájena správná terapie (Michalová a Pešatová et al., 2015, s. 22).

1.3 Etiologie syndromu ADHD

V současné době není příčina syndromu ADHD zcela jasná, jelikož se na jeho vzniku podílí více faktorů. Většinou vzniká drobným poškozením CNS, a to v období těhotenství, v době porodu nebo také časně po porodu. „*Tato drobná porucha CNS způsobuje určité odlišnosti v chování a jednání dítěte. Jedná se tedy o projevy vrozené, za které dítě nemůže, a které zpočátku samo nemůže ovlivnit*“ (Jucovičová a Žáčková, 2020, s. 8). Avšak na vzniku a vývoji syndromu ADHD se podílí i dědičnost. Uvádí se, že dokonce až 60 % podílu jsou genetické faktory. Mezi další zjevné příčiny patří nedostatečné okysličení plodu a novorozence, užívání alkoholu, drog či jiných omamných látek během těhotenství. Není možné ale vyloučit kombinaci všech výše uvedených vlivů (Jucovičová a Žáčková, 2017, s. 42). Comings uvádí tyto nejčastější příčiny hyperaktivity, se kterými se setkal u svých klientů:

- a. „*genetická dispozice,*
- b. *prenatální a perinatální příčiny,*
- c. *poruchy chování,*
- d. *chronický anxiózní (úzkostný) stav při neurotickém vývoji,*
- e. *časné poruchy afektivního vývoje,*
- f. *poruchy osobnosti*“ (Comings, 2005 In: Michalová, 2015, s. 11).

V rámci etiologie syndromu ADHD se lze setkat i s tzv. modely ADHD – kognitivní model, neurobiologický, biochemický model, a nakonec genetický model. **Kognitivní model ADHD** se zaměřuje na chybný informační proces dítěte. Hlavním aspektem tohoto modelu je, že jedinec má potíže s útlumem své činnosti. Lze konstatovat, že trpí neobvykle pomalými útlumovými mechanismy a jeho psychomotorické tempo nelze srovnávat s jeho vrstevníky. Za nejvíce postižené funkce se uvádí „*pracovní paměť, sebeovládání afektivně-motivačního nabuzení, internalizace řeči, plánování a reorganizace činnosti*“ (Paclt, 2007, s. 25). **Neurobiologický model**, který zdůrazňuje vzájemné funkční spojitosti CNS a uvádí odchylky ve stavbě a činnosti některých mozkových struktur, jako je procesuální zpracování informací, systém útlumu chování, systém arousalu, kterým se rozumí stav bdělosti či zvýšené pozornosti a limbický systém. Dalším **modelem** je **biochemický**, odhalující nedostatek tzv. neurotransmiterů – dopaminu, noradrenalinu a serotoninu. Dopamin ovlivňuje naši pozornost, psychomotoriku, přijímání či nepřijímání informací a správnou koordinaci pohybu. Dále nedostatek noradrenalinu, který je regulátorem pozornosti a chování, procesu spánku

a bdění, učení a paměti. A třetím hormonem je serotonin, řídící impulzy a puzení k činnostem. Pokud dojde k narušení u některého z těchto tří hormonů, toto narušení poté ovlivňuje pozornost, pocity, myšlení a činnosti jedince (Paclt, 2007, s. 26 a 32).

V současné době se uvádí jako jedna z hlavních příčin vzniku ADHD **genetika**. Bylo provedeno několik výzkumů, které prokazují, že pokud trpěl touto poruchou některý z rodičů nebo příbuzných v první linii, je velmi pravděpodobné, že dítě bude trpět hyperkinetickým syndromem taktéž. Doktor Biederman provedl v roce 1990 výzkum, kde zkoumal 457 nejbližších pokrevních příbuzných 75 dětí s ADHD. Tito lidé byli porovnáváni s rodinami 26 dětí s jinými psychickými poruchami a kontrolním vzorkem 26 dětí bez psychických problémů. Výsledkem bylo zjištění, že 25 % příbuzných dětí s ADHD také trpělo touto poruchou (Munden a Arcelus, 2006, s. 51-52). Dalším zajímavým výzkumem, který Munden (2006, s. 52) popisuje, se týká studie, ve které se porovnával výskyt poruchy u jednovaječných dvojčat. Závěrem je zjištění, že pokud trpělo jedno z dvojčat poruchou ADHD, na 80-90 % poruchou trpělo i druhé z dvojčat. Zatímco u dvojvaječných bylo procento výskytu poměrně nižší, a to 32 %.

Pugnerová a Kvintová (2016, s. 171) uvádí, že z dlouhodobých výzkumů vědci byli schopni zjistit, že na vzniku ADHD se podílí více genů než pouze jeden. S tím souvisí tzv. sdílení genetických anomálií, a to z velké části ze strany otce. Na to navazují další výzkumy, které potvrzují, že se ADHD častěji vyskytuje u chlapců než u dívek. „*Mnoho dětí má otce, který v dětství trpěl stejnou poruchou. Méně už je těch dětí, které poruchu zdědily po matce*“ (Train, 1997, s. 43). Lze tedy konstatovat, že v současné době se za hlavní příčinu vzniku syndromu ADHD považují genetické faktory. Jedná se tedy o poruchu vrozenou nebo částečně získanou. Jedinec s touto poruchou nemůže příčiny vzniku ovlivnit, pouze je regulovat. Někteří odborníci se však shodují, že za možnou příčinu lze považovat i komplikace v prenatálním a perinatálním období vývoje dítěte. Drtílková (2007, s. 42) uvádí další možné příčiny, které se podílí na vzniku syndromu ADHD, a to **negenetické faktory**. Mezi tyto faktory zařazuje převážně užívání alkoholu a kouření v době těhotenství. Je potvrzeno, že přítomnost nikotinu zvyšuje uvolňování dopaminu v mozku, a to zapříčiňuje hyperaktivitu. Dále se zmiňuje o předčasných porodech, perinatálních traumatech spojených s hypoxií a úrazech hlavy jako možných příčinách. Mimo jiné také zmiňuje možnost vlivu toxinů prostředí, například radioaktivita, barviva v potravinářství či umělá aromata. Avšak tato teorie byla v 80. letech 20. století vyvrácena pro nedostatek důkazů. Riefová (2007, s. 20) hovoří i o potravinových alergiích jako jednu z dalších možných příčin rozvoje ADHD.

1.4 Projevy dítěte s ADHD

Syndrom ADHD se projevuje v průběhu celého vývoje dítěte, proto lze symptomy rozdělit dle vývojových stádií. Pugnerová (2016, s. 173) uvádí, že prvních projevů si lze všimnout již u dítěte v **kojeneckém věku**. Je pro něj typická porucha biorytmu, což znamená, že má dítě narušený spánek, často pláče bez příčiny, je neklidné, podrážděné a je schopno se uklidnit až v momentě, kdy jsou uspokojeny veškeré jeho potřeby. V **batolecím období** bývá dítě nadměrně pohyblivé až divoké, což způsobuje více úrazů, je roztěkané a nedokáže se soustředit na hru. Objevují se první známky agresivního jednání, zlosti a vzdoru, který se projevuje velmi silně a trvá déle, než je obvyklé pro toto období. V **předškolním věku** dítěte trpícího poruchou ADHD může přetrvávat vzdorovité chování z předchozího období. Zároveň se ale přidávají další příznaky. Bývá uváděn opožděný vývoj řeči a motoriky, hyperaktivita, hypoaktivita, zvýšená citlivost a nepřiměřené reagování na podněty. Pro dítě je obtížné učit se novým věcem a sociálním návykům, což způsobuje značný problém při nástupu do mateřské školy (Pugnerová a Kvintová, 2016, s. 174). Pro **školní věk** jsou charakteristické obtíže při nástupu do školy, jelikož dítěti dělá problém dodržovat stanovený režim. Mezi další z příznaků patří kognitivní dysfunkce, která se vyznačuje nesoustředěností a nepozorností, vedoucí ke školní neúspěšnosti (Ptáček a Ptáčková, 2018, s. 25). Děti ve školním věku špatně pracují pod časovým tlakem. Za možné projevy dítěte s poruchou ADHD lze považovat také nepřiměřené až agresivní jednání, rušnost, potíže s přechodem k jiné činnosti, související se špatnou organizací, sociální nevyzrálou, spojenou s problémem začleňovat se, nebo také extrémní citovou reakci, která spočívá v rychlé změně nálady dítěte, např. dítě má v jednu chvíli velmi dobrou náladu, je až v euforii, a najednou se tato nálada změní v pochmurnou až mrzutou (Riefová, 2007, s. 18). V období **adolescence** se sice hyperaktivita zmírňuje, ale i přesto se setkáváme s příznaky jako jsou pocity sociální izolace, nízká sebeúcta a sebehodnocení, které často přetrvává až do dalšího vývojového období, a to **dospělosti**. S tímto obdobím se pojí tzv. sociální maladaptace, která se projevuje špatnou organizací práce či školy, poruchou přizpůsobování, problémovým až patologickým chováním ve společnosti, nejčastěji užíváním návykových látek (Ptáček a Ptáčková, 2018, s. 25).

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 se za hlavní tři projevy syndromu ADHD považují deficit pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Podmínkou pro diagnostikování ADHD je výskyt všech tří zmíněných projevů, avšak u každého jedince se projevují jinak a v odlišné intenzitě. Hlavním problémem **deficitu pozornosti**, jak popisuje Drtílková (2007, s. 232) je u dítěte problém se soustředěním pozornosti, která je přelétavá, snadno se rozptýlí

a dítěti dělá potíže dokončit úkoly, vyžadující dlouhodobé soustředění a trpělivost. Žák s poruchou ADHD snadno zaměří svou pozornost k zajímavějšímu podnětu, což souvisí mimo jiné také s vytrvalostí. Děti jsou ve své školní práci nedůsledné, dělají chyby z nepozornosti a jejich prospěch je spíše horší. Často zapomínají a hledají své věci, v rámci komunikace s ostatními lidmi se špatně soustředí a nedokáží vnímat všechny informace, které jim chce druhý člověk předat, proto je nutné jim několikrát opakovat zadání. Za druhý základní příznak ADHD se považuje **hyperaktivita**, vyznačující se nadměrnou nebo vývojovou nepřiměřenou úrovní motorické nebo hlasové aktivity. Tyto děti bývají velmi pohyblivé a neklidné. Ve školním prostředí si lze všimnout, že jsou děti často mimo svoji lavici, pohybují se po třídě v okamžiku, kdy mají být ve své lavici. Také je pro ně typické skákání do řeči nebo nadměrný řečový projev a nízká sebekontrola svého chování (Paclt, 2007, s. 14). Nadměrná **impulzivita** je dalším a posledním ze základních znaků, kterým se vyznačuje porucha ADHD. Jednání dítěte je spíše nahodilé, chaotické a impulzivní. Jeho reakce jsou unáhlené. Typická je i nízká sebekontrola, zbrklé a nepředvídatelné chování. Obtížné je pro něj podrobování se autoritám a respektování stanoveného řádu a pravidel. Nevydrží stát chvíli v klidu a je zbrklý, proto je zde i vyšší riziko úrazu (Drtilková, 2007, s. 233).

Společně s výše zmíněnými základními symptomy syndromu ADHD si všímáme i dalších, tzv. přidružených poruch, které se projevují v několika oblastech. Jedná se například o poruchy myšlení a řeči, kdy opožděný vývoj některých složek myšlení způsobuje, že některé vývojové fáze nastupují později. Myšlení dětí se syndromem ADHD je většinou zabíhavé a lze ho považovat za nepropojené. Tato porucha však neubírá dětem na jejich rozumových schopnostech, které ale bohužel často nejsou schopny ve školním i běžném životě využít. Nápadným znakem, kterého si všímáme je opožděný začátek mluvení a poruchy artikulace a rytmu řeči. S tím souvisí i poruchy komunikace, která je ovlivněna špatnou koncentrací pozornosti a impulzivitou dítěte (Jucovičová a Žáčková, 2020, s. 39). Dále **percepčně motorické poruchy**, přičemž tyto poruchy tvoří základ pro specifické poruchy učení, mezi které spadá dysgrafie – porucha postihující oblast psaní, dyskalkulie – porucha v oblasti počítání, dyslexie – porucha v oblasti čtení, dysortografie – porucha postihující oblast pravopisu, a dyspraxie – porucha v oblasti praktických motorických činností. Tyto poruchy se velmi často vyskytují společně se syndromem ADHD. Lze se také setkat s emoční labilitou a zvýšenou afektivitou. Děti ve školním věku jsou citově nestálé a jejich reakce často nelze předvídat. Dalším častým projevem je zvýšená úzkostlivost, která je způsobena určitou labilitou CNS. Úzkost může ovlivňovat i školní úspěšnost dítěte, což se

projevuje zejména v oblasti zapamatování si nových informací a jejich vybavování z paměti a následné užívání v praxi (Jucovičová a Žáčková, 2020, s. 40).

S diagnózou syndromu ADHD souvisí také psychické poruchy, které se spolu s tímto syndromem mohou vyskytovat. Munden (2006, s. 26-27) uvádí nejčastější psychické poruchy – poruchy autistického spektra, obsedantně-kompulzivní porucha a Tourettův syndrom. Avšak mezi další psychické poruchy spadají i porucha opozičního vzdoru či chování, asociální a delikventní chování, úzkostné poruchy, deprese, emoční problémy či obtíže v oblasti sociálních dovedností. Morin (2022) uvádí následujících 5 oblastí v sociální sféře, které mohou být obtížné pro dítě s poruchou ADHD:

1. **Potíže se zachycením sociálních podnětů** – děti trpící touto poruchou často nedokáží posoudit, jak jejich chování dokáže ovlivnit ostatní lidi, např. často vyrušují nebo obtěžují ostatní tím, že porušují a nedodržují společenská pravidla.
2. **Potíže s udržením přátel** – děti s ADHD jsou velmi impulzivní a roztěkaní, z tohoto důvodu můžou mít problém udržet si kamarády,
3. **Neschopnost udržet konverzaci** – pro takové děti je náročné vést konverzaci, jelikož je neustále rozptylují podněty okolo nich,
4. **Nespolehlivost** – děti mají problém s plánováním a dodržováním domluvené akce, proto ho ostatní děti nezahrnují do svých plánů,
5. **Přehnané reakce** – pro takové děti je těžké udržet své emoce pod kontrolou, když jsou naštvaní, tak se často vztekají nebo v horších případech může docházet i ke psychickému zhroucení (5 ways ADHD can affect social skills).

2 EDUKACE ŽÁKA S ADHD NA 1.STUPNI ZŠ

Pro dítě trpící poruchou ADHD je vzdělávání velmi náročné, proto je důležité postupovat malými kroky, díky kterým dosáhne v rámci svých schopností stanovených cílů. Každého jedince musíme brát takového, jaký je a přistupovat k němu individuálně. Důležité je stanovit správný postup, přístup, metody a formy práce, tak aby se dítě necítilo vyčleněno a nezažívalo školní neúspěch. Tento syndrom neovlivňuje pouze chování a vzdělávání jedince, ale také jeho postavení ve vrstevnických skupinách a třídním kolektivu. Proto je nutné dítě zapojit do chodu třídy, tak jako všechny ostatní děti.

2.1 Legislativní rámec

Vzdělávání v České republice je vymezeno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon upravuje hlavní zásady, na kterých je vzdělávání založeno:

- zásada rovného přístupu bez ohledu rasy, pohlaví, náboženství, barvy pleti, zdravotního stavu, majetku či sociálního původu,
- vzájemná úcta a respekt,
- zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivců,
- bezplatné základní a střední vzdělání,
- možnost vzdělávat se v průběhu celého života člověka (Školský zákon, § 2, odst. 1).

Podrobnější obsah, rozsah a podmínky vzdělávání stanoví rámcový vzdělávací program (RVP), který dále upravuje konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání, zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Ty si každá škola sestaví sama dle výše zmíněného RVP. Mimo jiné je součástí RVP také úprava a podmínky vzdělávání pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP) (Školský zákon, § 4, odst. 1). Takovým žákem se rozumí dítě, „*které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (Školský zákon, § 16, odst. 1). Mezi takové jedince řadíme i děti trpící poruchou ADHD. Bartoňová (2005, s. 5) uvádí, že speciálně vzdělávací potřeby se vztahují pouze k osobě, které má být podpora poskytnuta a k prostředí, které podporu poskytuje.

Stěžejním právním dokumentem, který se zabývá vzděláváním žáků se speciálně vzdělávacími potřebami je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška stanovuje pravidla a organizaci vzdělávání těchto žáků, vymezuje také podpůrná opatření, mezi které patří například individuální vzdělávací plán, pedagogická intervence či asistent pedagoga. Také popisuje potřebné náležitosti zpráv a doporučení z poradenských pracovišť, kterými se zabývá vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Tato vyhláška o poradenských službách vymezuje, pro koho jsou služby určené, co je hlavním účelem, pravidla poskytování či výčet míst, kde se mohou poradenské služby realizovat. Jedná se o školské poradenské zařízení, pod které spadá pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

2.2 Poradenské zařízení

Poradenské služby v českém školství plní funkci informační, diagnostickou, metodickou a reedukační. Jeho součástí je však i výchovné poradenství. Tyto služby jsou určeny pro zákonné zástupce a děti trpící poruchou ADHD v rámci vzdělávání stěžejní. Poskytují se bezplatně a na základě žádosti zákonného zástupce nebo dítěte samotného. Aby mohly být poradenské služby poskytovány, je nutný informovaný souhlas dítěte nebo jeho zákonného zástupce. Na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních se uvádí dvě oblasti poradenství – školské poradenské zařízení (ŠPZ) a školní poradenské pracoviště (ŠPP).

Školské poradenské zařízení dělíme do dvou typů:

- **pedagogicko-psychologické poradny (PPP)** – poskytují ambulantní služby především dětem bez zdravotního postižení. V rámci této poradenské služby se můžeme setkat s odborníky jako jsou psychologové, speciální pedagogové, metodik prevence, sociální pracovníci, popřípadě sociální pedagogové. Mezi hlavní činnosti patří zajišťování připravenosti žáka na povinnou školní docházku, doporučení podpůrných opatření, zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, poskytování metodické podpory školám, ale také prostřednictvím metodika prevence zabezpečování prevence sociálně patologických jevů či realizaci preventivních opatření. Baslerová (2022) uvádí, že je velmi podstatná mezioborová spolupráce PPP s ostatními

specializovanými školskými, zdravotnickými, sociálně-právními zařízeními, ambulancemi a institucemi.

- **speciálně pedagogická centra (SPC)** – orientují se na děti se specifickým druhem omezení či zdravotním postižením. V těchto centrech pracují především psychologové, speciální pedagogové se zaměřením na konkrétní oblast omezení a sociální pracovníci. Mezi hlavní činnosti patří zejména zjišťování připravenosti dětí se zdravotním postižením na povinnou školní docházku, vypracovávání podkladů pro podpůrná opatření, zajišťování speciálně pedagogické péče, taktéž vykonávání speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky, a poskytování poradenských služeb se zaměřením na pomoc při řešení problému ve vzdělávání, psychickém a sociálním vývoji žáka, pro pedagogické pracovníky a zákonné zástupce poskytuje poradenství v oblasti vzdělávání dětí se zdravotním postižením a nakonec také zabezpečuje metodickou podporu škole a zákonným zástupcům (Pešatová a Šamalík, 2016, s. 12-13).

Součástí poradenských služeb je i poradenství ve školách a školských zařízeních. Tento typ služeb se poskytuje žákům, jejich zákonným zástupcům, učitelům a asistentům školního poradenského pracoviště. ŠPC poskytuje odbornou pomoc prostřednictvím týmu odborníků, jako je výchovný poradce a metodik prevence, přičemž se tyto dvě profese považují za základní kámen ŠPC. Dále se lze setkat i se školním speciálním pedagogem či školním psychologem. Tento kolektiv lidí spolupracuje nejen spolu dohromady, ale také s ostatními pedagogickými pracovníky dané školy. Hlavním cílem pracovníků ŠPP jsou žáci, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem, nebo žáci s poruchami chování. V rámci jejich práce je i zajišťování podmínek pro inkluzivní vzdělávání (Jedlička, 2018, s. 369-370).

ŠPC dle platné vyhlášky č. 72/2005 Sb., § 7, odst. 2 uvádí výčet hlavních činností, na které by se měly poradenské služby školy zaměřovat:

- poskytování podpůrných opatření pro žáky se SVP,
- prevenci školní neúspěšnosti,
- kariérové poradenství,
- odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se SVP,
- péči o žáky nadané a mimořádně nadané,
- průběžnou pomoc v péči o žáky s výchovnými nebo vzdělávacími problémy,

- předcházení rizikovému chování a vyhodnocování preventivních programů,
- metodickou podporu pedagogickým pracovníkům při užití psychologických a speciálně pedagogických přístupů ve vzdělávací činnosti školy,
- spolupráci školy při zajišťování poradenských služeb se ŠPZ.

2.3 Podpůrná opatření

Jelikož je hlavním cílem vzdělávání v České republice vytvořit takové prostředí, které bude poskytovat žákům stejné možnosti vzdělání a zajišťovat právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů, je proto nutné zavést určité úpravy ve vzdělávání, kterými jsou právě podpůrná opatření. Vymezuje je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jak už je zmíněno výše, tato vyhláška definuje podpůrná opatření, stanovuje hlavní zásady uplatňování a postup poskytování těchto opatření. Velmi důležitou součástí této vyhlášky jsou přílohy, kde se nachází podrobný popis podpůrných opatření. Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, kam se řadí i dítě trpící poruchou ADHD, mají nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření napomáhající k překonání překážek ve vzdělávání. Tato opatření se poskytují vždy v souladu se zájmy dítěte (Kendíková, 2019, s. 21-23).

Podpůrnými opatřeními se rozumí takové úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí či jiným životním podmínkám žáka. Mezi takové úpravy, které poskytují základní školy patří poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení, úprava organizace, hodnocení, obsahu, forem a metod vzdělávání či zabezpečení výuky předmětu speciálně pedagogické péče. Dále se ale také úpravy týkají možnosti užití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, využití komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma, podpůrných a náhradních komunikačních systémů, vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu, úpravy očekávaných výstupů žáka, které stanovuje RVP nebo využití funkce asistenta pedagoga (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2).

Dle pedagogické, organizační a finanční náročnosti lze podpůrná opatření rozdělit do pěti stupňů. Přičemž první stupeň podpůrných opatření představuje minimální úpravy z výše zmíněného výčtu úprav ve vzdělávání. Tento stupeň je poskytován školou bez nutnosti doporučení ze školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně

se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení, a to vždy s písemným souhlasem zákonného zástupce dítěte. Tato podpůrná opatření se mohou poskytovat nejen samostatně, ale i kombinovaně v souladu se speciálními potřebami konkrétního žáka (Zákon č. 561/2004, Sb., § 16, odst. 3-5; Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2, odst. 1-4).

Aby mohla škola zajistit správné fungování a poskytování podpůrných opatření žákům, kteří mají tato opatření přiznaná, je nutné zajistit určité podmínky. Kendíková (2019, s. 23-24) uvádí následující:

- *„uplatňování principu diferenciacie a individualizace vzdelávacieho procesu pri organizaci cinnosti a pri stanovovani obsahu, forem a metod v'uky;*
- *v'sechna stanovená podp'urná opatreni pri vzdelávani žáků;*
- *pokud je nutná odlišná délka vyučovacích hodin;*
- *formativní hodnocení;*
- *spolupráce se zákonnými zástupci, odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, školskými poradenskými zařízeními či spolupráce s odborníky mimo školství;*
- *spolupráce s ostatními školami“.*

2.3.1 Plán pedagogické podpory

Jedná se o podpůrné opatření prvního stupně, které zpracovává škola sama bez doporučení školského poradenského zařízení. Je upraven § 10 vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Mezi náležitosti tohoto plánu patří zejména zdůvodnění, proč je nutné sestavit plán pedagogické podpory, stanovení cílů a způsobu vyhodnocování, dále také zahrnuje charakteristiku obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, konkrétní postupy podpůrného opatření prvního stupně či podpůrná opatření jiného druhu.

Plán pedagogické podpory je nutné průběžně vyhodnocovat v závislosti na vývoji potřeb žáka či na zlepšení jeho stavu, a to nejpozději po 3 měsících od zahájení opatření. Vyhodnocuje se, zda opatření stanovená v tomto dokumentu vedou k naplnění stanovených cílů. Pokud je to nutné, plán podpůrných opatření lze průběžně revidovat. Jelikož hlavním cílem vytvoření takového plánu je pomoc žákovi, ale i samotnému učiteli, je nutné dbát na to, aby dokument neredukoval obsah školních výstupů (Kendíková, 2019, s. 29).

2.3.2 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán lze považovat za závazný dokument, který zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáka. Tento plán vychází ze školního vzdělávacího programu každé školy. Jedná se o podpůrné opatření druhého až pátého stupně. Jeho zpracování probíhá na základě žádosti zákonného zástupce dítěte a na doporučení školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán by měl být vypracován před nástupem dítěte do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu do školy nebo zahájení podpůrných opatření. Plán je vypracován na jeden školní rok a v průběhu tohoto roku je možné ho upravovat, avšak jeho vyhodnocování musí probíhat minimálně dvakrát za celý školní rok. V rámci jeho vyhodnocování se kontroluje dodržování stanovených postupů a opatření (Fischer, 2014, s. 49-50). Na tvorbě tohoto dokumentu by se měl podílet třídní učitel ve spolupráci s ostatními pedagogy ve škole, také ale školské poradenské zařízení a poradenští pracovníci školy (Kendíková, 2019, s. 39).

Tento dokument je legislativně ukotven ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. § 3 této vyhlášky stanovuje náležitosti individuálního studijního plánu, který by měl obsahovat:

- identifikační údaje žáka,
- údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka,
- údaje o úpravách vzdělávacího obsahu,
- údaje o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
- metody a formy výuky a hodnocení žáka,
- případnou úpravu očekávaných výstupů žáka,
- jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování podpůrných opatření.

2.3.3 Asistent pedagoga

Asistenta pedagoga lze zařadit mezi jedno z nejčastějších podpůrných opatření, jež jsou žákům, kteří trpí poruchou ADHD doporučována. Dle zákona č. 563/2004 Sb., § 1, o pedagogických pracovnících, lze považovat za pedagogického pracovníka toho, kdo vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou a pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na žáka. Asistent pedagoga je takový zaměstnanec školy, který poskytuje třídnímu učiteli pomoc se žáky se SPV. Lze tedy říci, že pokud se ve

třídě vyskytne žák, který má schválené speciálně vzdělávací potřeby, je možné zřídit pozici asistenta pedagoga. Ten se však věnuje i ostatním žákům ve třídě, a ne pouze jednomu konkrétnímu žákovi (Kendíková, 2019, s. 55). Pouze ŠPZ má právo doporučit přidělení asistenta pedagoga k žákovi se SVP, a to v rámci podpůrného opatření třetího stupně. Avšak pokud se ve třídě vyskytuje větší počet žáků, kteří mají schválená podpůrná opatření druhého až pátého stupně, je možnost i z tohoto důvodu přidělit asistenta. Cílem tohoto podpůrného opatření je co největší nezávislost dítěte se SVP na individuální podpoře a co největší míra jeho zapojení do školního života a osvojování sociálních a občanských kompetencí (Jucovičová a Žáčková, 2020, s. 183).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5, odst. 3 a 4, vymezuje hlavní pravidla práce asistenta pedagoga a jeho působení ve školách. Jedná se o přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově dle přesně stanovených postupů učitele, pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí, podpora žákům při výuce a při přípravě na výuku. Žák je veden k samostatnosti, je mu však poskytována nezbytná pomoc při sebeobsluze a pohybu během vyučování a možných akcích školy, pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, odkud pochází či pomocné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se SVP.

V rámci výkonu profese asistenta pedagoga je nutná úzká spolupráce s učitelem, jelikož právě on řídí práci asistenta a od toho se tedy odvíjí, jak bude daný asistent během dne se žáky pracovat. Kvalitní spolupráce mezi těmito dvěma profesemi je klíčová pro výchovu a vzdělávání žáků s SVP. Učitel by měl asistenta pedagoga vést, měli by spolu projednávat způsoby realizování výuky, činností či formu práce se žáky. Pro asistenta pedagoga je mimo jiné velmi důležité, aby dobře vycházel nejen s třídním učitelem, ale hlavně se samotnými žáky, kterým se věnuje. Byl pro ně oporou a podporou, člověkem, na kterého se může spolehnout a přijít za ním, pokud se ocitne v obtížné situaci nebo si neví s čímkoli rady. Kendíková (2019, s. 58-59) uvádí několik doporučení, na které by měl každý asistent pedagoga brát zřetel v rámci své každodenní práce, přičemž si vyjmenujme jen pár z nich:

- nutnost vytvoření pozitivního vztahu se žákem,
- trpělivá komunikace,
- stanovení si pravidel a způsobu komunikace se zákonným zástupcem žáka,
- seznámení vyučující dané třídy se způsobem komunikace mezi AP a žákem,
- nutnost otevřené, pravdivé, včasné a funkční komunikace se zákonným zástupcem,

- vyhnout se naopak nadměrné komunikaci,
- účastnit se třídních schůzek,
- vybudovat si kladný a důvěryhodný vztah k žákům ve třídě apod.

Jelikož asistenta pedagoga považujeme za pedagogického pracovníka, je nutné, aby splňoval mimo obecné předpoklady pro výkon této profese také kvalifikační a osobnostní předpoklady. Obecnými předpoklady se rozumí způsobilost k právním úkonům, trestní bezúhonnost a zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Pokud asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, je nutné, aby splňoval minimálně středoškolské vzdělávání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání, pod které spadá akreditovaný kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga. Pokud však asistent pedagoga vykonává pouze pomocné výchovné práce ve škole nebo školských zařízeních, bude mu postačovat střední vzdělání zakončené výučním listem nebo základní vzdělání doplněno o kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb., §20, odst. 1 a 2).

Stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci by měl i asistent pedagoga disponovat určitými osobnostními předpoklady, které v mnoha případech lze považovat za podstatnější než kvalifikační předpoklady. Za jednu z nejdůležitějších vlastností asistenta pedagoga se uvádí kladný vztah k dětem a respektování žáka se specifickými vzdělávacími potřebami. S tím také souvisí znalost specifik daného znevýhodnění a činností, které bude asistent v rámci své práce se žáky vykonávat. Mimo jiné by měl být trpělivý, jelikož občas tato práce není lehká a žák nepracuje tak, jako bychom chtěli. Asistent pedagoga by měl být též empatický, spolehlivý, zároveň ale ve své práci a v přístupu k žákům důsledný, mít přirozenou autoritu. Jelikož představuje informační můstek mezi žákem, jeho zákonnými zástupci a školou, je žádoucí, aby měl komunikativní schopnosti a dovednosti, respektoval nejen žáka, ale i jeho zákonného zástupce (Kendíková, 2019, s. 63-64).

2.4 Zásady práce se žákem s ADHD

Hlavní náplní pedagoga je výchova, vzdělávání a zprostředkovávání učiva pomocí vyučovací činnosti. Pedagog by měl být tedy pro žáka nepostradatelnou součástí v průběhu vzdělávacího procesu a napomáhat mu k jeho úspěšnému zvládnutí. Takový pedagog by měl taktéž žáka s poruchou ADHD podporovat a motivovat. Je ale však velmi důležité, aby se na příchod dítěte s touto poruchou připravili i samotní učitelé, asistent pedagoga či ostatní pedagogičtí pracovníci, ať už po stránce teoretické, tak především po stránce psychické. Práce se žáky s ADHD může být velmi náročná a stresující, jelikož ne vždy, i přes veškerou snahu, vidíme zlepšení. Kendíková (2019, s. 18-20) stanovuje desatero zásad, kterými by se měli pedagogové při vzdělávání žáků s ADHD řídit:

1. **důkladné poznání žáka** – je nutné, aby se pedagog pečlivě seznámil se žákem, jeho zájmy, projevy a specifiky,
2. **struktura a řád** – pro žáky s ADHD je stanovení pevných a jasně daných pravidel nutností, jelikož si nedokážou řád vytvořit sami,
3. **nechat žáka zažít úspěch** – každé dítě má své silné a slabé stránky, a cílem pedagoga je vyzdvihnout u dítěte s ADHD právě ty silné, aby se mohlo cítit výjimečně a důležitě stejně jako ostatní děti ve třídě,
4. **nechat žákovi pocítit jeho význam** – je potřebné, aby se u těchto dětí pracovalo na posilování jejich osobnosti, protože žáci s ADHD mají často nízké sebevědomí a sebeúctu, může se jednat například o pochvalu či ocenění práce,
5. **motivovat ho k činnostem** – při hledání správné motivace je vhodné, aby pedagog vycházel ze zájmů dítěte,
6. **nevěnovat mu nadměrnou pozornost,**
7. **pracovat s celou třídou na formování dobrých vztahů** – žáci by se mezi sebou měli znát a prokazovat si navzájem respekt, neměli by se bát na cokoli se zeptat,
8. **otevřeně komunikovat se všemi žáky** – každý žák by měl dostat prostor k vysvětlení svých pocitů a názorů či odůvodnění svého jednání,
9. **otevřeně komunikovat s rodiči a zákonnými zástupci** – spolupráce školy a rodiny je při vzdělávání žáka s ADHD nesmírně důležitá. S tím souvisí i komunikace nejen s rodiči dítěte, ale i s rodiči ostatních žáků,

10. odmítání konfrontace – pedagog by měl mít své jednání pod kontrolou, jelikož tím může pozitivně ovlivnit jak žáka s ADHD, tak i ostatní děti ve třídě.

Možnou příčinou některých problémů, se kterými se potýká žák s poruchou ADHD je nedostatečná motivace a s tím související jeho nízké sebevědomí. Je proto potřebné vytvořit klidné prostředí, kde se dítěti dostane potřebné pozornosti, respektu a motivace. Michalová a Pešatová (2015, s. 182-187) doplňují výše zmíněné desatero zásad o několik dalších bodů, na které je dobré brát zřetel při práci s dětmi s poruchou ADHD:

- klást na dítě takové požadavky, které jsou v rámci jeho schopností splnitelné a zároveň jsou v souladu s osnovami dané školy,
- pomoc se socializací ve třídě,
- pozitivní zpětné hodnocení,
- možnost užití pomůcek ve výuce,
- využívat alternativní způsoby výuky,
- dát dítěti dostatek pracovního času navíc,
- pravidlo 20 minut, tzn. důležité úkoly, zprávy, zadání či informace podávat v prvních 20 minutách hodiny,
- umístění dítěte blízko učitele,
- odstranění přebytečných a rušivých podnětů,
- nevysmívat se dítěti a reagovat s dostatečným klidem,
- zařazení relaxačních chviliek, jejichž cílem je rychlé uvolnění – Jucovičová a Žáčková (2014) dělí tyto techniky na pasivní, mezi které patří protáhnutí, uvolnění a prohřátí svalů, a aktivní, které jsou založeny na střídání napětí a uvolnění svalů.

Riefová (2007, s. 27-28) uvádí i několik zásadních přístupů, kterých by se měl každý pedagog, asistent pedagoga a další učitelé pracující se žákem s poruchou ADHD vyvarovat:

1. **Nevěřit**, že je žák líný.
2. **Nenechat** se zmást výkyvy ve výkonu žáka – pro děti s poruchou pozornosti je tento projev typický.
3. **Neodepisovat** žáky s ADHD – je potřeba být trpělivý a vytrvat při práci s těmito dětmi.
4. **Nevzdávat** práci s intervenčními technikami – jedná se především o techniky behaviorální či modifikace chování žáka.

5. **Nezapomínat** zapojovat do výchovy a vzdělávání ostatní žáky či pedagogy.
6. **Nezanedbávat** spolupráci se zákonnými zástupci.
7. **Nevyhledávat** společnost pedagogů, kteří mají negativní postoj.
8. **Neposlouchat** vyučující, kteří žáky s ADHD dříve učili a mají k nim pouze výtky.
9. **Neopomíjet** nenápadné žáky.
10. **Nebát se** upravovat, měnit a dělat výjimky v osnovách na základě potřeb daného žáka.

Předpokladem úspěšného zvládnutí projevu žáka s poruchou ADHD je vytvoření takové atmosféry a prostředí, ve kterém se žákovi dostane porozumění a spolupráce. Zelinková (2015, s. 200-202) uvádí několik pedagogických postupů při práci se žákem s ADHD. Základní krok představuje pozitivní posilování s mírnými tresty. Tento postup by měl následovat okamžitě po dokončení zadaného úkolu, protože zrovna v tento moment žák očekává jakoukoliv zpětnou vazbu, která ho může dále motivovat v jeho školní práci. Jak už jsem zmínila i časté poskytování zpětné vazby vede k optimalizaci chování žáka, a to i v případě, pokud se jedná o upozornění na chybu, po kterém však musí následovat doporučení, jak se chyby příště nedopustit. Pokud se jedná o pokyny a instrukce, je nutné, aby byly stanoveny jasně, stručně a splnitelně, což souvisí i s úkoly, které jsou žákovi zadávány. Dalším možným způsobem, který vede k pozvolné změně nežádoucího chování se nabízí sebekontrola a seberegulace. Každý učitel má jiný styl učení, který je nutno respektovat, avšak v případě žáka s poruchou ADHD se za nejvhodnější styl učení považuje tzv. globální styl, který spočívá v chápání učiva jako celku.

Projevy ADHD z různých důvodů negativně ovlivňují výkon žáka ve třídě a ve výuce. Hurley (2022) uvádí následující výčet možných problémů, se kterými se žák s ADHD může potýkat:

- rozptylování – okna, různé obrázky a plakáty na zdi, ostatní děti,
- problémy se soustředím se na výuku,
- neposednost,
- mluví, i když není vyzván, vykřikování,
- dezorganizace – např. zapomenutí domácího úkolu,
- špatná jemná motorika,
- potíže při dodržování pravidel (Hurley, 2022, ADHD in children).

Nezbytnou součástí vzdělávání všech žáků základního vzdělávání je hodnocení jejich výsledků v průběhu školního roku a na jeho konci. Samotné hodnocení je vždy velmi náročné, je nutné se řídit předem stanovenými pravidly hodnocení, kterými se zabývá zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, § 51, dále také školní vzdělávací program a klasifikační řád dané školy. Velikanič (1973, s. 156-157 In: Kolář, 2009, s. 18) popisuje hodnocení jako „*proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků*“. Hodnocení tedy vyjadřuje určité ocenění žákovy práce a její případné nedostatky. V současné době v České republice existují dva způsoby hodnocení, a to formou klasifikace a slovní hodnocení. Lze však využívat i kombinaci obou zmíněných forem hodnocení.

- **Klasifikace (forma kvantitativního hodnocení)** – spočívá ve všestranném zhodnocení žáka, jeho vyjadřovacích schopností, chování, vědomostí, ale také jeho zájmů, pracovních a mravních návyků či vztahu žáka k danému předmětu apod. Plní především informativní funkci, kdy umožňuje také srovnání jednotlivých žáků, ale i tříd. Tento způsob hodnocení má i svá negativa, a to, že může způsobovat určitou sociální diferenciaci třídy a vyvolávat stresující situace.
- **Slovní hodnocení (forma kvalitativního hodnocení)** – obsahuje jak informace o dosažených výsledcích učení žáka, ale také jeho postoje a snahu. Konkrétně ukazuje, čeho žák dosáhl, jeho dílčí úspěchy, nebo kam se za dané období posunul. Tento způsob hodnocení lépe vystihuje individuální pokroky daného žáka. Proto se doporučuje užívat při práci se žáky se SVP. U žáků s poruchou ADHD je dobré užívat hodnocení slovní, ale také zařadit alternativní způsoby, jako je například hodnocení formou počtu chyb, procentuální či bodové hodnocení (Kolář, 2009, s. 85-89; Kendíková, 2019, s. 122-123).

2.5 Metody výuky při práci se žáky s ADHD

Slovo metoda je odvozena z řeckého slova „methodos“, což v překladu znamená cesta, která směřuje k cíli. Metody slouží k předávání informací a chápeme je jako prostředky, postupy a návody, za pomoci, kterých lze dosáhnout stanoveného cíle. V didaktické rovině mluvíme o výukových metodách, které Maňák a Švec (2003 s. 22) definují jako „*cestu, po níž se ve škole ubírá žák a ostatní učitelé mu tuto cestu usnadňují*“. Cílem výukové metody by tedy měl být rozvoj vzdělanosti žáků a jejich vedení k dosažení stanovených cílů v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Přičemž učitel by měl vytvořit takové podmínky, ve kterých žák s ADHD bude moci využít své schopnosti, dovednosti a vědomosti i přesto, že je do určité míry omezován projevy syndromu ADHD (Zormanová, 2012, s. 14). Při práci se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami je nutné užívat odlišný způsob a metody práce, pomocí kterých se zjišťují jejich skutečné vědomosti a schopnosti. Pokud se zvolí správné metody výuky, mohou sloužit i k oceňování kvalit žáka s ADHD, motivaci či podpoření jeho zájmu o dané učivo.

V rámci vyučovacího procesu pedagogové užívají několik metod současně, přičemž se tyto metody navzájem doplňují. Při práci se žákem s ADHD je více než vhodné metody ve vyučování měnit, kombinovat či střídát. Samozřejmě je nutné, aby si pedagog předem průběh vyučovacího procesu naplánoval a řádně promyslel. Aby učitel mohl realizovat výuku a uplatňovat v ní výukové metody, je potřebné, aby měl efektivně osvojené výukové metody, jejich uplatňování a případnou modifikaci. Jednou z hlavních funkcí těchto metod je řídit žákovo učení tak, aby si v konečném výsledku osvojil potřebné vědomosti, dovednosti a rozvinul své schopnosti v souladu s výukovými cíli a jeho individuálními možnostmi (Vališová, Kasíková a kol., 2011, s. 193; Maňák a Švec, 2003, s. 41).

Jucovičová (2020) rozděluje výukové metody dle základních tří projevů syndromu ADHD – porucha pozornosti, hyperaktivita, impulzivita. Při práci se žákem s **poruchou pozornosti** se primárně snažíme omezit rušivé podněty, které by mohly narušit žákovu pozornost. Hlavním způsobem, jak tohoto docílit, je vhodně zvolený zasedací pořádek ve třídě a uspořádání pracovního místa. Učitel by měl dbát také na to, aby žáka zbytečně nezahlcival dlouhým a nadměrným mluveným projevem a příliš mnoha pokyny. Pomůcky, které může žák při výuce používat by měly být v takovém množství, které nebude odvádět žákovu pozornost, tzn. že by třída neměla být přeplněná nástěnkami, obrázky nebo dalšími různě barevnými předměty. V rámci čtení by se mělo uplatňovat pravidlo zakrývání části textu, kterou žák právě nečte. Při zadávání pokynů a instrukcí je nutné dbát na to, že žák s poruchou pozornosti má

oslabenou krátkodobou paměť, což znamená že učitel nebo asistent pedagoga by měl instrukce zopakovat vícekrát, a pokud se jedná o větší množství, zadávat je žákovi postupně. Je důležité, aby učitelův výklad nebyl monotónní, ale zároveň nesmí žáka zahltit příliš velkým množstvím pokynů či úkolů. Klíčové je tedy, aby samotná výuka byla pro žáka s poruchou pozornosti zajímavá. Proto je vhodné užívat techniky, které budou žáka stimulovat a dále ho motivovat, jelikož jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, základem práce se žákem s ADHD je pozitivní posilování a správná motivace. Při zadávání pokynů práce, je nutné, aby učitel dbal na stručnost verbálního projevu. Oproti tomu zaznamenávání úkolů či pomůcek potřebných k výuce by mělo probíhat vždy písemně, a to do předem určeného deníčku nebo záznamníku. Při práci se žákem je vhodné užívat i různé relaxační techniky, ve kterých se dítěti dostává krátkého odpočinku a odreagování (Jucovičová a Žáčková, 2020, s. 133-136).

Pokud pracujeme se žákem, jehož projevem je **hyperaktivita**, bereme v potaz a respektujeme vyšší úroveň jeho motorické aktivity, kterou se hyperaktivita vyznačuje. Pro žáka je tento neklid přirozený, a dokonce mu přináší uvolnění a určitý způsob ventilace. Cílem učitele je zmírňovat jeho motorické aktivity. K tomu může učitel přispět různými pohybovými aktivitami. Jucovičová a Žáčková (2020, s. 138) konstatuje, že „*omezením nadbytečných předmětů a jejich nahrazení relaxačními technikami (pohybová cvičení, relaxační míčky, antistresové kostky apod.)*“, lze právě přispět k výše zmiňovanému zmírnění. Pro žáka se zvýšenou hyperaktivitou je vhodným přístupem ve výuce střídání činností, pracovních poloh či zapojení více smyslů. Hyperaktivní dítě je nutné usměrňovat i v jeho řečovém projevu, jelikož je často velmi hlasité a hlučné. Toho lze docílit například změnou intonace hlasu, nereagováním na výkřiky nebo reagování pomocí předem stanovených signálů mezi učitelem a žákem (Jucovičová a Žáčková, 2020, s. 137-138).

Pro žáka s poruchou ADHD, jehož typickým projevem je zvýšená míra **impulzivity** se využívá ve výchovně-vzdělávacím procesu princip vyhasínání, který spočívá v nereagování na nevhodné jednání dítěte. Takové chování totiž odezní mnohem dříve, než kdyby pedagog zareagoval. Základním kamenem přístupu pedagoga k impulzivnímu dítěti je zachování klidu, důslednosti, ale hlavně lidskosti. Pro impulzivní děti je typické, že nedbají tolik na své bezpečí ani na bezpečí svého okolí. Proto je velmi důležité, aby na žáka neustále dával učitel nebo asistent pedagoga pozor, protože je velké nebezpečí, že ublíží nejen sobě, ale i vrstevníkům ve třídě. Nejlepším řešením je předcházení nebezpečného chování, avšak ne vždy je to možné. V takém případě by měl mít učitel stanovenou domluvu se zákonnými zástupci dítěte, jak zareagovat a situaci řešit, aby nepřekračoval své kompetence. Dalším častým projevem

impulzivního žáka je chybování, přičemž učitel by měl dát žákovi možnost opravy (Jucovičová a Žáčková, 2020, s. 139-142).

Dle Čapka jsou pro žáka s poruchou ADHD vhodné metody výuky kooperativního vyučování, které je založeno na spolupráci žáků, schopnosti řešit problémy a navzájem se hodnotit či plánovat činnosti. Pomocí této metody může u žáků vzrůst zájem o učivo či daný předmět. Jako další výukovou metodu zmiňuje brainstorming. Tato metoda se hojně využívá při práci se žáky s ADHD a lze ji definovat jako výukovou metodu, která vede žáky k přemýšlení, vzniku nápadů s cílem vyřešit daný problém. Cílem je podporování tvůrčího myšlení, kreativity, ale také vzájemného respektu nebo divergentního myšlení (Čapek, 2015, s. 38, 291).

Další možnou variantou výukové metody, kterou lze ulehčit vzdělávání a proces učení žáků s ADHD jsou myšlenkové mapy, které lze chápat jako mentální mapování, které pomáhá žákovi zpřehlednit a shrnout informace. Souběžně s touto metodou se užívá často i vizualizace, pomocí které se žákům lépe propojují informace. Myšlenkové mapy mimo jiné podněcují žáka k přemýšlení, což vede k lepšímu uchování poznatků v paměti. Velmi častou a užívanou metodou výuky je diferencování, kterým se rozumí určité rozlišení či odlišení, ať v rámci výuky, učiva či organizace výuky (Žáčková a Jucovičová, 2017, s. 109-110). Při práci s žáky s ADHD využíváme diferenciacní metody především v oblasti obtížnosti. Za cíl si tato metoda klade vytvoření takových podmínek, které budou vyhovovat všem žákům ve třídě a budou přiměřené jejich schopnostem, vědomostem a dovednostem, popřípadě i zájmům. Diferenciacní styl výuky pozitivně působí na výsledky všech žáků v dané třídě (Čapek, 2015, s. 155).

2.6 Prevalence syndromu ADHD

„Prevalence označuje počet osob, které v daném časovém bodu nebo období trpí určitým onemocněním. Lze ji vyjádřit v absolutních číslech, jako počet osob na populační jednotku nebo nejčastěji jako procento osob v dané populaci“ (Národní zdravotnický informační portál).

Porucha pozornosti s hyperaktivitou celosvětově postihuje dle výzkumu provedeného v roce 2017 2,2 % lidí. Pokud se zaměříme na čísla v zemích EU, lze si z tohoto výzkumu všimnout následujícího, v Norsku se procenta rovnají 1,9 %, v Německu 1,8 % a nárůst vidíme ve Španělsku, kde se míra výskytu ADHD vyšplhala až na 5,4 %. Světová zdravotnická organizace dále prováděla průzkum ve 20 zemích, přičemž tento průzkum odhalil, že největší míru ADHD u dětí a adolescentů mají americké země, a to 8,1 %. Mezi země s nejnižším výskytem této poruchy u dětí a adolescentů spadá Irák s 0,1 %, Polsko s 0,3 % a Rumunsko s 0,4 % (ADHD rates by country, 2023).

Avšak nejnovější průzkumy realizované v USA ukazují, že prevalence ADHD stoupá až na 11 %, přičemž se odhaduje, že 6,1 milionu dětí ve věku od 2 do 17 let trpí poruchou ADHD. Procento dětí, kterým byla diagnostikována tato porucha, se zvyšuje s věkem. Z průzkumu vyplývá, že 2,4 % dětí ve věku od 2 do 5 let a 9,6 % dětí ve věku od 6 do 11 let je diagnostikována porucha ADHD. Průměrný věk pro diagnostikování mírné formy ADHD je 7 let, pokud se jedná o středně těžkou formu poruchy, věk je nižší, a to 6 let. A nakonec průměrný věk pro diagnostikování těžké formy poruchy ADHD jsou 4 roky (ADHD statistics, 2023).

II EMPIRICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkum k diplomové práci je zaměřen na učitele 1. stupně ZŠ, jejich specifika práce se žáky, kteří trpí poruchou ADHD a začleněním do kolektivu třídu. Z toho tedy vyplývá hlavní výzkumný cíl, a to popsat specifika výchovně-vzdělávací práce se žáky s ADHD na 1. stupni ZŠ a jejich začlenění do třídního kolektivu z pohledu učitele.

3.1 Výzkumné otázky

K zodpovězení výše uvedené hlavní výzkumné otázky mi pomohou celkem čtyři dílčí výzkumné otázky:

- Jaké metody práce učitelé používají při práci se žáky s ADHD?
- Jak přistupuje učitel k žákům s ADHD v porovnání s ostatními žáky?
- Čemu by se měl učitel vyvarovat při práci se žáky s ADHD?
- Jak učitelé vnímají, že se ADHD může promítnout do úspěšné socializace dítěte?

3.2 Metoda sběru dat

Pro účely zjištění a analýzy získaných poznatků, byla v této diplomové práci užitá forma kvalitativního výzkumu. Dle Chrásky (2016, s. 29) kvalitativně orientovaný výzkum zdůrazňuje subjektivitu lidí, a proto připouští více než jednu realitu. Hlavní rozdíl oproti kvantitativně orientovanému výzkumu se nachází v cílech, které spočívají v porozumění smyslu zkoumaného jevu či problematiky. „*Hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce*“ (Hendl, 2016, s. 52).

Výzkum proběhne prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s učiteli I. stupně základních škol, kteří mají zkušenosti se vzděláváním žáků se syndromem ADHD. Chráska (2016, s. 176) popisuje rozhovor jako druh metody, jejíž hlavní výhodou oproti ostatním

metodám je navázání osobnějšího vztahu s respondentem. Tento vztah totiž umožňuje hlubší nahlédnutí do motivů a postojů respondenta, přičemž výzkumník má možnost sledovat reakce tázaného a tomu přizpůsobovat další průběh rozhovoru. Mišovič (2019, s. 80-81) popisuje polostrukturovaný rozhovor jako prostředek, který slouží ke koncentraci naší pozornosti na hlavní výzkumný zájem a pomocí kterého se naplňují hlavní cíle a výzkumné otázky. Tento druh rozhovoru spočívá v předem připravených otázkách, směřujících k identifikaci výzkumných témat pomocí odpovědí respondenta. Za nejdůležitější část se považuje jádro rozhovoru, které je složeno z otázek, které musí výzkumník probrat. Poté lze pokládat další doplňující témata či otázky, pomocí kterých se výzkumník dostane hlouběji do zkoumané problematiky.

Pokud realizujeme rozhovor v rámci výzkumu, je nutné si uvědomit, že se skládá z několika fází, které popisuje Ritchie et al. (2013, s. 189):

- první fáze – příchod a představení,
- druhá fáze – představení výzkumu,
- třetí fáze – začátek rozhovoru,
- čtvrtá fáze – průběh rozhovoru,
- pátá fáze – konec rozhovoru,
- šestá fáze – po skončení rozhovoru.

3.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor jsem si vybrala na základě předem stanovených kritérií a souhlasu respondentů s účastí na výzkumu. Hlavním kritériem pro realizování výzkumu je vykonávání profese učitele na 1. stupni ZŠ v Olomouckém kraji, přičemž je nutné, aby měli všichni respondenti zkušenost s výchovně-vzdělávací činností žáků s ADHD a měli v současné době alespoň jednoho žáka s ADHD ve třídě. S účastí na výzkumu souhlasilo 5 učitelů I. stupně na různých základních školách. Všechny osoby byly vždy obeznámeny s tématem, průběhem rozhovoru a zjištěnými informacemi. Také jim bylo sděleno, že dané informace budou sloužit pouze pro účely této diplomové práce a bude zachována jejich anonymita, přičemž nebudou uvedena jejich jména. Před začátkem rozhovoru mi byl udělen písemný souhlas s účastí na výzkumu od všech respondentů, který přikládám v příloze. Přehledná charakteristika jednotlivých respondentů je uvedena níže v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 – Charakteristika respondentů

	Škola	Věk	Vzdělání	Třída	Délka praxe
Respondentka č. 1	Základní a mateřská škola Rokytnice	40	VŠ – Speciální pedagogika pro učitele	5.	20
Respondentka č. 2	Základní a mateřská škola Majetín	62	VŠ – Speciální pedagogika, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	3.	38
Respondentka č. 3	Základní škola Milady Petříkové, Velký Týnec	55	VŠ – Učitelství pro střední a vyšší odborné vzdělání, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Speciální pedagogika	4.	20
Respondentka č. 4	Základní a mateřská škola Kokory	43	VŠ – Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	2.	10
Respondentka č. 5	Základní škola Brodek u Přerova	64	VŠ – Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Speciální pedagogika	3.	43

3.4 Realizace výzkumu a analýza výsledků výzkumu

Výzkum k diplomové práci jsem realizovala s pěti vybranými respondenty, kteří vykonávají profesi učitele na I. stupni na různých základních školách v Olomouckém kraji a již mají zkušenost se vzděláváním žáka s ADHD. Potřebná data jsem získávala prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, který se skládal ze čtyř hlavních výzkumných otázek, které byly v průběhu rozhovoru dále doplňovány.

Výzkum probíhal v květnu, přičemž jsem nejprve telefonicky kontaktovala ředitele vybraných základních škol v Olomouckém kraji, zda je možné u nich realizovat výzkum s učiteli 1. stupně. Jakmile byla moje žádost odsouhlasena, ihned jsem si domluvila schůzku s učiteli, které vždy vybral ředitel školy. Jelikož rozhovory probíhaly vždy buď v kmenové třídě učitele nebo v jejich kabinetu, už tímto byla navozena příjemná a klidná atmosféra. Na začátku rozhovoru jsem si získala důvěru respondentů, ke které přispělo i to, že už pár let pracuji v oboru. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, ze kterého posléze proběhl přepis. Po dokončení rozhovorů se všemi respondenty následovala analýza výsledků výzkumu, která proběhla pomocí zakotvení teorie. Strauss (1999, s. 14) o ní hovoří jako o teorii, která je „odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů“. Pro metodu zakotvení teorie jsou podstatné tři druhy kódování, přičemž kódování lze chápat jako proces analýzy údajů. Jedná se nejprve o otevřené kódování, následuje axiální kódování a jako poslední kódování selektivní (Strauss a Corbinová, 1999).

3.4.1 Otevřené kódování

Otevřené kódování je první fází analýzy dat výsledků metody zakotvení teorie v rámci kvalitativního výzkumu. Tato fáze umožňuje výzkumníkovi proniknout hlouběji do jádra zkoumané problematiky. Hlavním cílem otevřeného kódování je zajistit co nejvíce konkrétních informací při co nejmenším počtu kódů. Získaná data označujeme tím, že jim přiřadíme již zmiňované kódy, které získáváme podrobnějším studováním údajů. Posléze následuje kategorizace těchto pojmů. Kategorie jsou definovány vlastnostmi či charakteristikami (Strauss a Corbinová, 1999, s. 43-49).

V následující tabulce jsou znázorněny kódy, které jsem vytvořila na základě otevřeného kódování. Z těchto kódů bylo následně utvořeno 5 kategorií.

Tabulka č. 2 – Kategorie a kódy

Kategorie	Kódy
Znalost projevů syndromu ADHD u žáka	Nepozornost, hyperaktivita, nesoustředěnost, impulzivita
Praktikované metody výuky při vzdělávání žáka s ADHD	Skupinové práce, projektová výuka, komunitní kruh, alternativní formy výuky, změna prostředí a činnosti, brainstorming, rovnocenné hodnocení
Uplatňované výchovné zásady	Trpělivost, individuální přístup, podpora, motivace, pravidla, zasedací pořádek, spolupráce s rodinou, školní neúspěch, ponižování a demotivace studenta
Asistent pedagoga a IVP jako podpůrná opatření pro žáka s ADHD	Vzdělávání dle IVP a jeho důležitost, role asistenta pedagoga
Vliv žáka s ADHD na třídní kolektiv	Postoj spolužáků, respektování odlišností, nápodoba, ohrožení spolužáků, navozování nových vztahů a role učitele v socializaci žáka

Kategorie č. 1 – Znalost projevů syndromu ADHD u žáka

Jelikož všechny respondentky již mají dlouholeté zkušenosti ve výchovně-vzdělávací činnosti žáků s poruchou ADHD, nebylo pro ně těžké odpovědět na základní otázku, která se týkala projevů této poruchy.

Respondentka č. 1 odpověděla následující „*Myslím si, že umím jakožto speciální pedagog. Projevuje se nepozorností, zbrklostí. Chyby, které dělá nejsou z vědomostí, ale z toho, že je právě nepozorný. Pokud mu poskytnu nějakou oporu, tak vidím, že to ten žák umí a že tu práci splní.*“ Odpověď na danou otázku doplňuje tím, že „*Je důležité, aby učitel uměl rozpoznat, zda se jedná pouze o nevychovanost nebo už o prvotní znaky ADHD.*“

Respondentka č. 2 uvádí „*Jistěže umím. Děti jsou neklidné, nevydrží sedět, nevydrží u činnosti, někdy vykřikují nebo mají občas opakující se pohyby. Prostě nejsou soustředěné.*“

Respondentka č. 3 vůbec neváhala a rovnou se pustila do odpovědi „*Ano, dokáží. Hyperaktivita, hypoaktivita, impulzivita, nepořádnost, zapomětlivost, hlučnost, neposedí chvíli na místě, roztěkanost.*“

Výpověď respondentky č. 4 se skoro neliší od výše uvedených „*Většinou ano. Určitý neklid, nepořádek, vykřikování, neposlušnost, nerespektování pravidel.*“

Respondentka č. 5 odpovídá následovně „*Umím. Děti jsou živější, nedokážou rychle reagovat, pozornost i paměť je krátkodobá. Na druhé straně jsou tyto děti zase na vyšší úrovni, co se týká intelektu. Jsou to děti nadprůměrně inteligentní. Bohužel ale ta úspěšnost není taková, jak by se očekávala, že bude vzhledem k té rušivosti a těch nezralých center, kde se to projevuje, že děti musí být něčím neustále zaměstnávány a taky motivovány. Jakmile se totiž stane, že jim někdo nějak ukřivdí z jejich pohledu, tak oni se můžou zabrzdit a přestanou dělat žádaný úkol a nereagují na všeobecný pokyn. Jsou spíše introvertní.*“ U této respondentky si lze všimnout, že uvedla i pozitivní aspekt poruchy ADHD, se kterým se v praxi lze také setkat.

Kategorie č. 2 - Praktikované metody výuky při vzdělávání žáka s ADHD

Metody výuky jsou nedílnou součástí výchovně-vzdělávací činnosti každého učitele a jejich správná volba a užití je nezbytná pro všestranný rozvoj žáka a pochopení daného učiva.

Respondentka č. 1 uvádí, že v rámci výuky a vzdělávání žáků užívá „*Skupinové práce, projektové vyučování, práce ve dvojici, metody kritického myšlení (myšlenková mapa, brainstorming), ale také situační metody a vzájemné učení žáků.*“ Důležitou součástí výuky je také střídání činností a při vzdělávání žáka lze považovat za nezbytné taktéž zařazení relaxačních chviliek a uvolňovacích cvičení. „*Snažím se vystřídat činnosti a dát dětem oddechový čas, ale ne vždy to jde. Relaxační chvilky a uvolňovací cvičení používám a jako speckař jsem se učila, že jsou nutné. Musí to být ale přiměřené a individuálně k tomu žákovi, protože ne vždy to sedí každému. Může ho to rozhodit a pozornost to i zhorší. Tato cvičení jsou jsou dobrá právě v tom, že si dítě odpočine a bude schopno se více soustředit.*“ Dále jsem se z rozhovoru dozvěděla, jak právě tato respondentka hodnotí žáka s ADHD v porovnání s ostatními „*Snažím se všechny žáky hodnotit stejně. Podpora je právě v pomůckách a přístupech. Podporuju ho např. tím, že mu nedám dlouhý text, ale nebudu to jenom kvůli ADHD hodnotit jinak. Mám pro něj i motivační deník, kde se po každé hodině hodnotí.*“

O metodách výuky hovořila i respondentka č. 2. „*Používám skupinové práce, individuální práce, práce ve dvojici, brainstorming. Děti si pomáhají i samy. Velmi se mi osvědčilo dát žákovi určitou funkci, nechat ho samotného rozhodovat, pokud pracujeme ve skupinkách. Občas jdeme ven se učit. Hodně děti motivuju, takže motivace. Možná i práce na koberci, prostě změna prostředí.*“ Dále se respondentka vyjadřuje ke střídání činností, relaxačním chvilčkám a uvolňovacím cvičením. „*Ano, střídám. Dnes je to nutné, bez toho to ani nejde. Např. hrajeme hru, zazpíváme si nebo kreslíme, vykládáme si, záleží na předmětu. Uvolňovací cvičení používám jak kdy, je to hrozně individuální. Třeba chlapec, kterého mám teď ve třídě se jde sem tam s projít k umyvadlu nebo se vysmrkat, i když nepotřebuje.*“ Respondentka č. 2 stejně jako předchozí hodnotí všechny děti rovnocenně „*Hodnotím děti stejně, užívám možná tak akorát razítka nebo samolepky v rámci motivace, ale pro všechny stejně.*“

Respondentka č. 3 používá následující metody výuky „*Diferenciovaná výuka, zpětná vazba, motivace, strukturovaná výuka. Také aktivizující metody, používám hodně Montessori metody. Určitě ještě práce na koberci, často se chodíme učit ven do přírody, komunitní kruhy.*“ Dále jsem se z rozhovoru dozvěděla, že tato respondentka taktéž používá relaxační chvilky a uvolňovací cvičení. „*Zaměřuji se hodně na klima třídy a duševní zdraví dětí, takže tyto cvičení užívám na denní bázi.*“ Stejný postoj má i ke střídání činností, které napomáhají k lepšímu soustředění a udržení pozornosti žáka. „*Ano, stoprocentně je užívám. To už je v dnešní době samozřejmostí.*“ V rámci hodnocení žáka s ADHD, ale i ostatních používá rovnocenný způsob hodnocení. „*Používám převážně zpětnou vazbu, motivaci, formativní hodnocení a oceňování pozitivních stránek dětí.*“

Metody výuky, které praktikuje respondentka č. 4 se jinak neliší od všech výše zmíněných „*...individuální práce, práce ve skupinách, projektové učení, inscenační. Práce na koberci, komunitní kruhy, kooperativní učení. Vzájemné učení žáků užívám velmi často v rámci skupin např. v matematice, možná diferenciovaná výuka by se dala využít...*“ Relaxačních chvilky jsou pro tuto respondentku velmi důležité, nejčastěji zařazuje např. „*...pohybové chvilky, kartičky, hry na podporu sebeúcty, hudbu, předčítání. ...smazat tabuli, rozdat sešity. V tomhle mu dávám přednost...*“ Pokud se jedná o hodnocení žáků, uvádí „*Jsem v tomhle taková alternativnější, přihlížím u všech ke snaze a tomu, jak pracují. Motivuji je a dávám jim zpětnou vazbu. Takže by se dalo říct, že ano, snažím se hodnotit všechny stejně. Je důležité najít pozitiva a nedávat špatné známky.*“

Respondentka č. 5 váhala nad odpovědí a následně uvedla „Názorné, dedukční, interaktivní. Užívám aktivizující metody výuky, založené právě na motivaci žáka a vytvoření zájmu o učivo. A taktéž vzájemné učení, když se učí děti navzájem, jeden druhého.“ Střídání činností komentuje „Je to velice nutné, to nejde ani bez toho. Je v tom ta genialita, dítě si vlastně potom uvědomí i to, co předtím nevědělo.“ Mezi uvolňovací cvičení a relaxační chvílky řadí totožné, jako respondentka č. 2 „...jde se projít k umyvadlu, na záchod, vysmrkat. On si vždy řekne, co by chtěl.“ K tématu hodnocení se tato respondentka staví razantně. „Žáky hodnotím všechny stejně, ...klasifikace od 1-5. Snažím se udělovat více pochval.“

Kategorie č. 3 - Uplatňované výchovné zásady

Z výpovědí respondentek lze konstatovat, že při výchovně-vzdělávací činnosti žáků s ADHD je nejdůležitější trpělivý přístup, podpora a motivace. Tyto 3 aspekty jsou stěžejní.

Respondentka č. 1 uvedla, že je důležité „Vytvořit takové prostředí pro žáka s ADHD, ve kterém ho ostatní žáci přijmou. Podporující přístup, trpělivost...empatie, je důležité, aby se učitel dokázal vcítit do dítěte. Dbám na pravidla a jejich dodržování. Také považuji za podstatné místo usazení, a to nejbližší učiteli.“ Tato respondentka v rámci výchovně-vzdělávacího procesu užívá rovnocenný přístup. „Snažím se přistupovat stejně, když neberu PO.“ A za největší riziko při vzdělávání těchto dětí považuje „Že si to učitelé zaměňují s nevychovaností, ...vyčítání projevů a ponižování dítěte.“

Z výpovědí respondentky č. 2 jsem se dozvěděla následující „Snažím se chovat ke všem dětem stejně. Nekřičím, užívám klidný a pozitivní přístup. Za nejdůležitější považuji spolupráci rodiny a trpělivost.“ Respondentka č. 2 sdílí svoji zkušenost s riziky, která jsou spojená se vzděláváním žáků s ADHD „Ohrožení ostatních dětí a sebe samého. Kolikrát jsem zažila, že si rodiče stěžovali, že dítě s ADHD ublížilo jejich dítěti. Negativní přístup k dítěti nebo shazování ho před ostatními.“

Respondentka č. 3 sdílí stejnou zkušenost jako první respondentka. „Zdůrazňuju pravidla a řád, které jsou pro dítě s ADHD nepostradatelná.“ Tato respondentka k dětem přistupuje „...s laskavostí, důsledností a podporujeme se navzájem. Vedu je k samostatnosti.“ Dodává, že „Místo ve třídě, kde dítě sedí je také velmi důležité. Co nejbližší mně, jako učiteli. Taky spolupráce s rodiči a nalezení společné cesty“. Pokud se jedná o úskalí či rizika, zmiňuje následující „Stresování, demotivace a neúspěch dítěte.“

Můj přístup spočívá v motivaci, nesrovnávat žáky s ostatními a v pozitivní zpětné vazbě“ odpovídá respondentka č. 4. Pro tuto účastnici je velmi důležité „*umístění dítěte blízko učitele, nejlépe v první lavici a trpělivý přístup.*“ Za největší rizika považuje „*vyhoření učitele, pokud má více žáků s ADHD ve třídě.*“ Popisuje, že tato situace je velmi náročná „*...skloubit všechno dohromady, ještě když není asistent pedagoga je obtížná. Demotivace žáka, spolupráce s rodinou, přísnost, škaredé známky.*“

Obdobný názor zastává i respondentka č. 5, která svůj přístup k žákům popisuje následovně „*Dalo by se říct, že spočívá v motivaci a podpoře, dokázat daného žáka zaujmout a nadchnout.*“ Avšak dále vypovídá, že „*...přizpůsobuji svůj přístup danému dítěti, pokud vidím, že něco zvládá lépe než ostatní děti, podporuji ho v tom, a pokud je to naopak, tak se mu to snažím co nejlépe vysvětlit. Žák s ADHD má např. více času na práci. Je nezbytné více dbát na pravidla a režim.*“ Za velký problém respondentka č. 5 považuje „*Nejednotu, nespolečenskou spolupráci s rodinou a ponižování žáka.*“ Dodává „*empatie a trpělivost...*“ hlavní vlastnosti, kterými musí učitel disponovat.

Všechny respondentky se shodly na tom, že k žákům s poruchou ADHD přistupují individuálně a v moment, kdy se zrovna věnují tomuto žákovi, ostatní děti mají samostatnou práci. Respondentka č. 1 uvádí „*Pokud se mám věnovat žákovi, tak ostatním zadám samostatnou práci. Učitel si to musí zorganizovat tak, aby třída jen tak neseseděla a nečekala, než s ním něco udělám.*“ Na to navazuje totožná odpověď respondentky č. 2 „*Individuální přístup užívám. Ostatní žáci musí mít nějakou činnost, tak jim zadám práci, abych se mohla věnovat danému žákovi.*“ Respondentka č. 3 také souhlasí s výše uvedenými výpověďmi. Další dvě respondentky vypověděly následující „*Ano, praktikuji individuální přístup, protože tyto žáci nedokážou pracovat sami. Ostatním zadám samostatnou práci a jedu se věnovat danému žákovi.*“ Odpověď respondentky č. 5 zní „*Praktikuji a ostatní žáci se musí naučit respektovat, že v daný moment nevěnuji svou pozornost jim.*“

Kategorie 4 – Asistent pedagoga a IVP jako podpůrná opatření pro žáka s ADHD

Jak vyplývá z rozhovorů, asistent pedagoga a IVP lze považovat za nejčastější podpůrná opatření, se kterými se žák s ADHD setkává, i přesto, že ne vždy je to oficiálně potvrzeno PPP.

Respondentka č. 1. ve své výpovědi zmiňuje, že v současné době žák s ADHD, kterého má ve třídě. „Se nevzdělává dle IVP, ale dříve jsem měla a ten se vzdělával a měl i asistentku.“ K názoru, zda je IVP důležitý při vzdělávání žáka se staví následovně „*Myslím si, že by ho měl mít ten, u koho se střídá více učitelů. Je to závazný dokument, který má pomoci se vzděláváním takového žáka. Pokud je ale učitelka, která ví, co dělá, není to nutné.*“ Z rozhovoru jsem se dále dozvěděla, že tato respondentka má úplně opačný názor na asistenta pedagoga, kterého vnímá jako „*...osobu velmi potřebnou, myslím si, že by měl být v každé třídě, aniž by se zkoumalo, kolik je tam dětí a s jakým PO.*“ Dodává, že je však nutné „*vymezit základní kompetence, co asistent smí a co ne, tak aby to nenarušovalo chod třídy a výuky.*“

Respondentka č. 2 uvádí „*žák u nás ve třídě nemá IVP. On je velice chytrý, akorát mu dávám menší množství učiva. Když to poradny doporučí, tak ho uděláme. Ale pokud ne, tak jenom ubereme učiva a dohlížíme na to, aby nebyl zahlcen.*“ Pokud se jedná o pozici asistenta pedagoga, považuje ji za důležitou ve vzdělávání žáka s ADHD. „*Záleží na stupni PO. Asi ano, ale je důležité zase aby za něj ten asistent nedělal veškerou práci, takže stanovit si pravidla.*“

Respondentka č. 3 zastává stejný názor jako dvě předchozí účastnice výzkumu. „*Ani jeden se nevzdělává dle IVP. Nepovažuji to za důležité, do teď jsem to zvládala sama a myslím si, že dobře. Ale v budoucnu ve vyšších třídách je to asi lepší, pokud plán je.*“ Asistent pedagoga je u této respondentky oblíbený „*Beru ho jako sobě rovného. Je to můj parťák a takový druhý učitel u mě ve třídě.*“

Dle výpovědi respondentky č. 4 se žák s ADHD u ní ve třídě nevzdělává dle IVP. „*Je to individuální, pokud to má diagnostikované, tak je to asi lepší. Ale my jako učitelé to dodržujeme i bez IVP ty podpůrná opatření.*“ K asistentovi pedagoga se staví převážně kladně „*Záleží na člověku, ale určitě pozitivně. Asistent učiteli opravdu usnadňuje práci s dětmi, tím že mu pomáhá. Myslím si, že je to velký výhoda.*“

Respondentka č. 5 odpovídala následovně „*Dříve se chlapec vzdělával dle IVP, ale po poslední návštěvě poradny byl zrušen. Takže ho nemá zpracovaný. ...nepovažuji to za důležité, ale pokud je to stanoveno z poradny, tak ho zpracováváme a řídíme se dle něj.*“ Dále jsem se

z rozhovoru dozvěděla, že tato respondentka považuje asistenta pedagoga za nezbytného „*Tato pozice je ve škole nezbytně nutná. Nedokážu si představit, že bych ho ve třídě neměla.*“

Kategorie 5 – Vliv žáka s ADHD na třídní kolektiv

Z uskutečněných rozhovorů vyplývá, že pro děti s poruchou ADHD není jednoduché se začlenit do třídního kolektivu a už vůbec ne navazovat nové kamarádké vztahy. Proto je velmi důležitý přístup a role učitele, který by jim s tímto měl pomoci.

Respondentka č. 1 vyjadřuje k socializaci žáka následovně „*Pro někoho určitě je těžké se zapojit do kolektivu, protože tyto ději mají často už svoji pověst... Strašně rychle navážou vztah, ale mají problém si ho udržet. Líp se určitě navazují vztahy mimo školu, kde se baví děti na základě zájmu a zálib.*“ Následně popisuje, jak se může porucha ADHD promítnout na zapojení žáka s ADHD do třídního kolektivu „*...je to nejtěžší forma znevýhodnění. Ten, kdo má ADHD je prostě nevychovanec, který se neumí chovat a kontrolovat.*“ Z rozhovoru s touto respondentkou se dále dozvídám, že samotnou poruchu ADHD lze považovat za riziko, které ovlivňuje žákovu úspěšnou socializaci. „*...takové dítě to má těžké v kolektivu vrstevníků. To dítě je pořád vyrušuje a obtěžuje. Proto je potřeba pracovat s kolektivem třídy, vysvětlit jim to a dát jasné hranice a pravidla.*“

Respondentka č. 2 přináší právě naopak pozitivní zkušenost se socializací žáka. „*...mám zkušenost se současným žákem pozitivní. Byl zvolený za nejlepšího kamaráda ve třídě. Ale tohle jsou jen takové výjimky, jinak si myslím, že spíš negativní.*“ Následně popisuje úskalí spojené s poruchou ADHD v rámci vytváření nových vztahů „*Pro některé je to určitě těžší, takže je to individuální.*“ Dodává přístup, který se jí velmi osvědčil „*...tvořit menší skupinky a postupně přidávat více dětí a tvořit tak větší skupinky.*“ Tato respondentka také vypovídá, jak vnímají takového žáka ostatní děti ve třídě „*...napodobují ho a mají z něj srandu...*“

V odpovědích respondentky č. 3 si lze všimnout, že zmiňuje i důležitost role učitele při socializaci dítěte do třídního kolektivu. „*Pokud není třída správně vedena, žák může být vyčleněn. Je to všechno o přístupu toto učitele, jak bude s dětmi pracovat.*“ Dále také zmiňuje „*...dokážu si představit, že v jiných třídách může mít žák s ADHD negativní vliv na ostatní děti.*“ Pokud se jedná o navazování nových vztahů vyjadřuje se takto „*Určitě to mohou mít těžší, pokud je učitel správně nepovede. Samozřejmě pokud se jedná o školu. Mimo školské*

zařízení to mají děti mnohem celkově jednodušší, protože se baví na základě toho, co je baví a mají rády.“

Respondentka č. 4 ve své výpovědi uvádí, že *„Děti se učí mít žáka s ADHD rády takového jaký je. Dopad to má takový, že je může otravovat, brát jim věci ze srandy nebo je bouchne, aniž by to tak chtěl. Děti si to často berou osobně, proto je pro něj těžké se zapojit a začlenit do třídního kolektivu.“* Dodává *„...je důležité, aby pomohl učitel. Ostatní děti vést k tomu, že je tento žák v srdci hodný, že to tak nemyslí.“* Žák s ADHD dle této respondentky může mít i negativní vliv na ostatní děti *„... strhává je ke svému chování. Sám sobě nedokáže pomoc, dělá to nevědomě, ale oni si myslí že je to sranda... Musíte dětem pořád vysvětlovat a pracovat s kolektivem.“* Dále vysvětluje, proč je pro takového žáka obtížné navázat nové vztahy *„On je takový slon v porcelánu. Má i horší sociální schopnosti, proto si myslím, že to pro něj náročnější rozhodně je. Jak to navazování, tak i udržení kamarádského vztahu.“*

Poslední respondentka č. 5 se vyjadřuje následovně *„Řekla bych, že je to pro něj náročnější než pro ostatní děti ve třídě, jelikož právě oni vnímají že je jiný. A svou hyperaktivitou, nepořádkem, zbrklým jednáním si to dělá těžší. Takže začlenění žáka s ADHD je obtížné do třídního kolektivu.“* I tato respondentka odpověděla, že porucha ADHD může mít negativní vliv na socializaci jedince. *„Takové děti by měly být v malém počtu ve třídě. Svým jednáním může lehce strhnout ostatní děti, a to převážně v negativním smyslu. Protože on je pro ostatní děti něco zvláštního. Často po něm opakují věci.“* Nakonec jsem se z rozhovoru dozvěděla, že snad jako jediná ze všech respondentek nevidí rozdíl ve vytváření nových vztahů. *„Myslím si, že v tom není nějaký rozdíl. Záleží na míře jeho diagnózy. Pokud se jedná o školu, tak důležitou roli zde hraje právě učitel, který takového žáka může více povzbuzovat a pokud je v něčem úspěšný, tak ho vyzdvihnout a tím mu pomoci získat obdiv ostatních dětí. Takovou mám zkušenost já. Pro takového žáka potom bylo snazší navazovat ve třídě nové vztahy. Ale je to opravdu různé, jsou tu u tací, pro které je to opravdu těžké, skrz jejich introvertní povahu.“* sdílí svoji zkušenost respondentka č. 5.

3.4.2 Axiální kódování

Axiální kódování následuje po otevřeném kódování, přičemž se jedná postupy, pomocí kterých dochází k novému uspořádání údajů vytvářením a nalézáním spojení mezi kategoriemi. Tento druh kódování se zaměřuje na „*bližší určení kategorie pomocí podmínek, které jej zapříčiňují, kontextu, v němž je zasazen strategií jednání a interakce, pomocí kterých je zvládán..., a následků těch strategií*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 71). Při práci s axiálním kódováním se užívá tzv. paradigmatický model, který je složen z následujících oblastí:

Příčinné podmínky – jev – kontext – intervenující podmínky – strategie jednání a interakce – následky.

Dle Strausse a Corbinová (1999, s. 73) lze pojem **jev** chápat jako hlavní myšlenku, událost či případ zaměřující se na specifický soubor ovládajících a zvládajících jednání. Přičemž je kladen důraz na vztah, který zmiňovaný soubor má. Proto jsem si jako hlavní myšlenku zvolila **praktikované metody výuky při vzdělávání žáka s ADHD**. Tento jev jsem si vybrala na základě

Příčinné podmínky souvisí s událostí, které navazují na vznik nebo výskyt jevu (Strauss a Corbinová, 1999, s. 73). Z tohoto důvodu jsem si vybrala znalost projevů syndromu ADHD u žáka. V základních znalostech dané problematiky totiž tkví vše, čeho si ve výpovědích respondentek lze všimnout.

Kontext Strauss a Corbinová (1999, s. 74) definují jako „*konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží. Je to také soubor podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání nebo interakce určené ke zvládnutí, ovládnutí, vykonávání nebo reagování na určitý jev.*“ Do kontextu jsem zařadila vliv žáka s ADHD na třídní kolektiv.

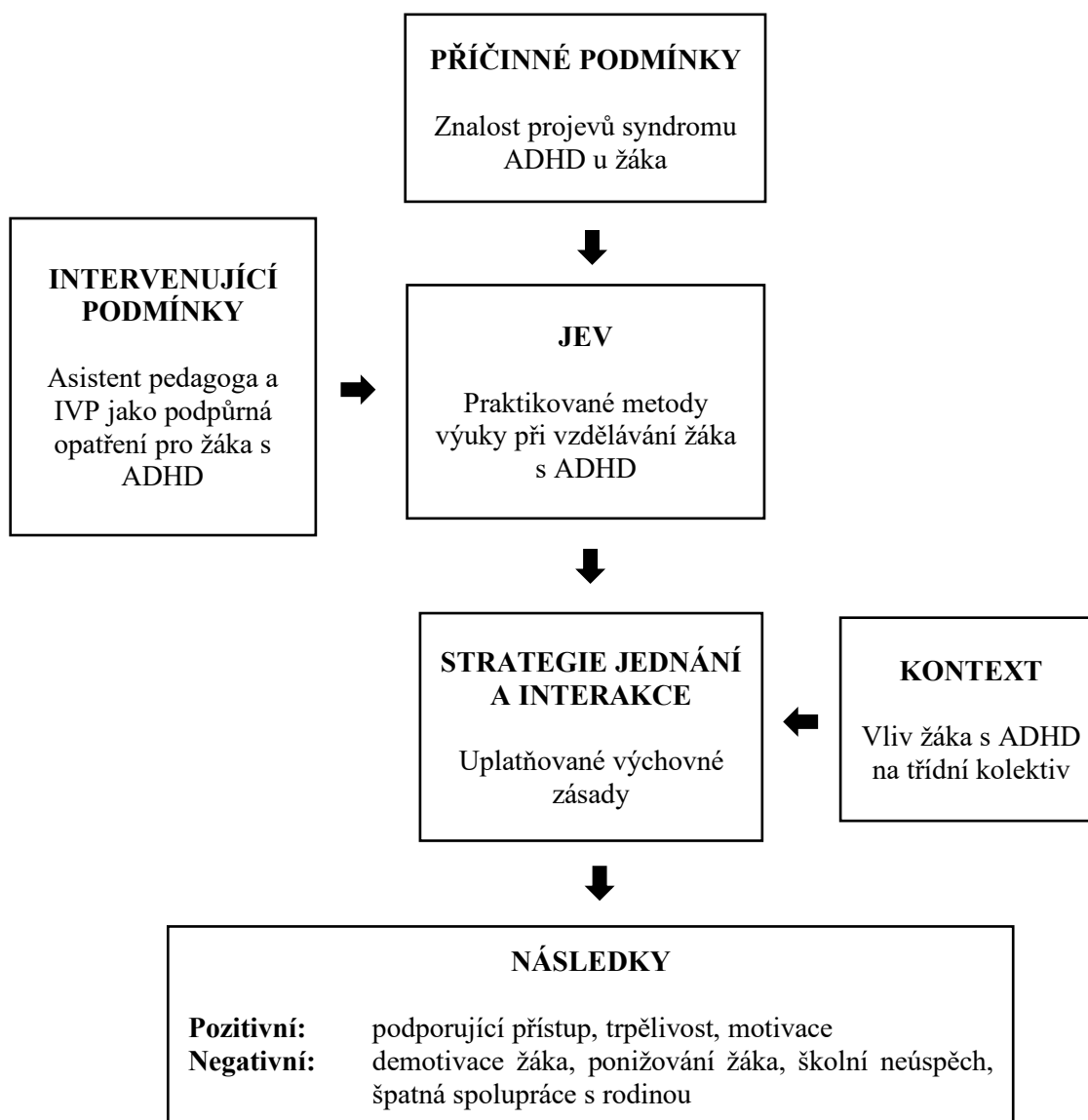
Intervenující podmínky „*jsou široké a obecné podmínky, které ovlivňují strategie jednání nebo interakce, zahrnující čas, kulturu, prostor, zaměstnání apod.*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 75). Jako intervenující podmínky jsem si zvolila asistent pedagoga a IVP jako podpůrná opatření pro žáka s ADHD.

Strategie jednání nebo interakce lze chápat jako takové strategie, které jsou vytvořeny pro zvládnutí či vykonávání a reagování na specifický jev s danými podmínkami. Jednání

a interakce mají i své vlastnosti, a to že jsou záměrné, zacílené a procesuální (Strauss a Corbinová, 1999, s. 70 a 76). Strategii jednání a interakce jsem zvolila uplatňované výchovné zásady, mezi které spadá trpělivost, podporující přístup, motivace, spolupráce s rodiči apod.

Poslední oblastí jsou **následky**, kterým předchází strategie jednání a interakcí. Lze to chápat tedy tak, že se jedná o následky a výsledky těchto jednání a interakcí, kterou mohou být jak pozitivní, tak i negativní. Vymezení následků je pro metodu zakotvení teorie nezbytné (Strauss a Corbinová, 1999, s. 78). Uplatňované výchovné zásady mohou být jak pozitivní, jako je výše zmiňovaný pozitivní a trpělivý přístup, motivace, tak i negativní, demotivace žáka, ponižování, školní neúspěch či špatná spolupráce s rodinou. Níže jsem vytvořila schéma paradigmatického modelu axiálního kódování.

Schéma č. 1 – Paradigmatický model axiálního kódování



3.4.3 Selektivní kódování

Selektivní kódování lze považovat za „proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí. Přičemž centrální kategorii lze vysvětlit jako ústřední jev, kolem kterého se integrují všechny ostatní kategorie“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 86). Tento druh kódování je dalším krokem ve výzkumu, který dovede výzkumníka k zakotvení teorie. Abychom dosáhli integrace, je nutné sestavit tzv. kostru příběhu, ze které se následně stává centrální kategorie.

Na základě tvorby kostry příběhu mi nepřišla žádná z výše uvedených kategorií dostatečně vhodná k tomu, abych ji zvolila jako centrální. Proto jsem si zvolila cestu vytvoření centrální kategorie na základě vyložení kostry příběhu. Kategorii jsem nazvala **výchovně-vzdělávací činnost pedagoga při práci se žákem s ADHD**. K této centrální kategorii se vztahují všech pět kategorií, které jsem vytvořila v procesu otevřeného kódování.

Kostra příběhu

Při vzdělávání žáka s ADHD hraje velmi důležitou roli osobnost učitele. Všechny respondentky se v rozhovorech shodly, že nejen pro žáky s ADHD, ale i ostatní děti ve třídě, je velmi důležitý podporující, individuální a klidný přístup, založený převážně na motivaci a pozitivní zpětné vazbě. Dále jsem se také dozvěděla, že učitel by měl disponovat i určitými vlastnostmi, které si práce s takovými žáky vyžaduje. Jedná se o trpělivost a empatii. Pro učitele je nezbytné, aby se dokázal umět vcítit a pochopit jednání daného žáka, popř. to co může cítit a jak může na věc nahlížet.

Dle výpovědí respondentek lze konstatovat, že užívají stejné metody výuky pro všechny žáky ve třídě, ať už se zde nachází žák se syndromem ADHD či nikoliv. Nejčastěji uváděly metody typu skupinové práce, projektovou výuky, komunitní kruhy, ale také jsme zavítaly do alternativních metod vzdělávání, jako je např. vzájemné učení žáků, změna prostředí pro vyučování předmětu. Nejčastěji respondentky zmiňovaly, že se šly učit se žáky ven, do přírody. Tyto účastnice výzkumu se také shodly na důležitosti zařazení relaxačních chvil a střídání činností během výuky. Výhodou těchto změn je pro žáka s ADHD odreagování a uvolnění se, které posléze vedou k lepšímu soustředění a výdrži při další činnosti. Součástí vyučovacího procesu je také hodnocení žáků, které probíhá u všech stejně. Z odpovědí respondentek jsem se dozvěděla, že často používají jako formu hodnocení razítka či samolepky. Tato forma hodnocení je pro žáky více povzbuzující a motivační. Pro pedagoga, který vzdělává žáka

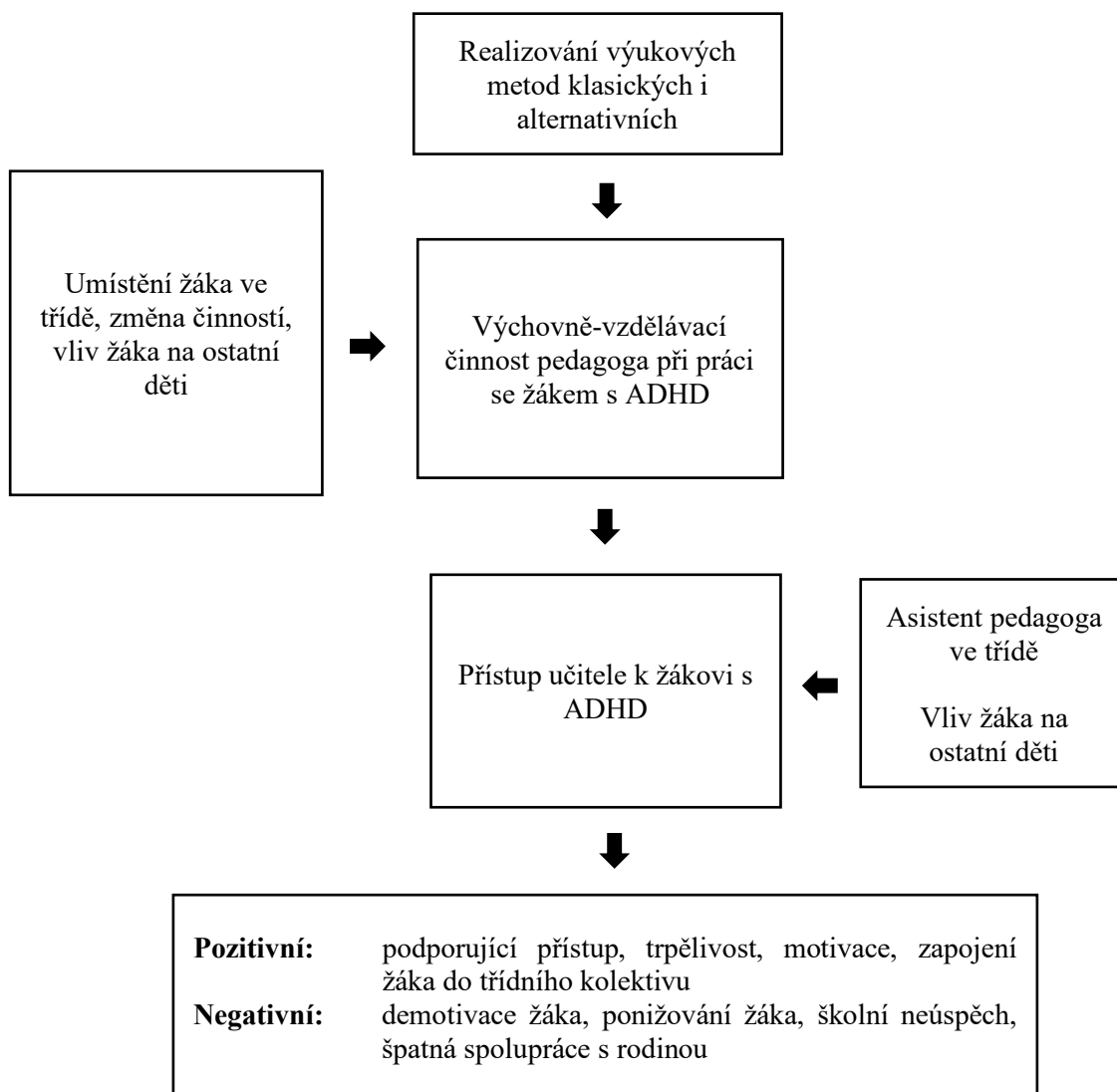
s ADHD v běžné třídě na ZŠ je mnohem lepší, pokud je ve třídě umístěn blízko něj, nejlépe však v první lavice u učitele, shodly se všechny respondentky.

Z rozhovoru vyplynuly i určitá rizika a úskalí spojená s výchovně-vzdělávací činností žáka s ADHD. Jedná se především o školní neúspěch, který tyto žáci mohou často zažívat nebo také jejich ponižování, srovnávání s ostatními žáky či demotivace ke škole a studiu obecně. Na tomto se všechny respondentky shodly, že je nutné se vyvarovat. Dalším úskalím, které je v rozhovorech zmiňováno, je špatná spolupráce s rodinou či zákonnými zástupci těch žáků. Respondentky uvádí, že je nutné nalézt společnou cestu, kde bude probíhat úspěšná spolupráce žáka s třídním učitelem, rodinou a školou dohromady. Mimo jiné jsem se z výpovědí všech účastnic výzkumu dozvěděla, že pro žáka se syndromem ADHD je mnohem těžší a obtížnější začlenit se do kolektivu třídy a vlastně vůbec navazovat nové vztahy. Ostatní žáci si z něj dělají srandu nebo se ho snaží napodobit. Proto by také bylo sděleno, že je velmi důležitý přístup učitele k celému kolektivu třídy. Jaké zde mají nastavená pravidla, jak spolupracují a chovají se jeden ke druhému. Dle respondentek by měl být učitel takový mediátor, který žákovi s ADHD pomůže se začlenit do třídy a popř. i lépe navázat nové kamarádké vztahy. Je nutné, aby ho ostatní žáci respektovali i s jeho odlišnostmi.

Velké pozitivum a potenciál však vidí respondentky v jednom z podpůrných opatření, a to asistentovi pedagoga. K této pozici se stavěly všechny respondentky velmi kladně, i přesto že ne všechny mají možnost mít asistenta pedagoga ve třídě. Dozvěděla jsem se, že pokud by tuto možnost měly, bylo by zde víc prostoru se věnovat právě žákům se znevýhodněním, v našem případě žákovi s ADHD. Ovšem pokud se jedná o individuální vzdělávací plán, k němu se už respondentky nestaví tak nadšeně. Z jejich výpovědí lze říct, že pokud nedostanou doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, tento plán vůbec žákovi nevytvářejí. Dle jejich slov dokážou upravovat a přizpůsobovat danému žákovi s ADHD samy.

Na následující straně je vyobrazeno schéma paradigmatického modelu selektivního kódování.

Schéma č. 2 – Paradigmatický model selektivního kódování



3.5 Diskuse

V této části diplomové práce bych se chtěla zaměřit na shrnutí výsledků výzkumů. V kapitole 3.1 je stanoven hlavní výzkumný cíl, ze kterého následně vyplynuly dílčí výzkumné otázky. Cílem této diplomové práce bylo popsat specifika výchovně-vzdělávací práce se žáky s ADHD na 1. stupni ZŠ a jejich začlenění do kolektivu třídy. Na dílčí výzkumné otázky, které vyplynuly z tohoto cíle si odpovíme níže. K odpovědím jsem dospěla za pomoci polostrukturovaného rozhovoru s pěti respondenty vybraných základních škol.

Výzkum k diplomové práci je zaměřen na učitele 1. stupně ZŠ, specifika práce se žáky, kteří trpí poruchou ADHD a jejich začleněním do kolektivu třídy. Z toho tedy vyplývá hlavní výzkumný cíl, a to popsat specifika výchovně-vzdělávací práce se žáky s ADHD na 1. stupni ZŠ.

První výzkumná otázka a následná odpověď – Jaké metody práce učitelé používají při práci se žáky s ADHD?

Všechny respondentky se shodly, že užívají klasické metody práce při vzdělávání žáka s ADHD. Jedná se především o skupinové práce, hromadné vyučování, práce ve dvojici, individuální práce. Mimo to také užívají i alternativní metody výuky, mezi které spadá vzájemné učení žáků, projektové vyučování, diferenciovaná výuka, metody kritického myšlení, jako je např. myšlenková mapa nebo brainstorming.

Pro respondentky je velmi důležité střídání činností v rámci výuky a zařazování relaxačních chviliek, popř. cvičení, která dítěti pomohou se uvolnit a odregovat se. Dalším aspektem, kterým lze pozitivně ovlivnit žákovo soustředění a jeho pozornost, je změna prostředí, ve kterém vidí respondentky přínos a osvěžení běžné vyučovací hodiny. Jako další přínos lze považovat i jedno z hlavních podpůrných opatření, které mohou učitele využívat, a to asistent pedagoga. Všechny respondentky se k této pozici staví kladně a uvádějí, že při vzdělávání žáků je tato pozice nezbytná. Jelikož pokud se ve třídě nachází asistent pedagoga, učitel má více prostoru pro individuální práci se žákem, který trpí syndromem ADHD nebo může využívat i jiné metody výuky, jako je např. diferenciovaný styl výuky. Takovou důležitost však už učitelé nepřikládali individuálnímu vzdělávacímu plánu. Shodli se na tom, že pokud tento plán není doporučen z pedagogicko-psychologické poradny, pro žáka ho nevypracovávají. Avšak neopomíjejí jeho projevy ADHD, a tak mu učivo upravují dle potřeby.

Druhá výzkumná otázka a následná odpověď – Jak přistupuje učitel k žákům s ADHD v porovnání s ostatními žáky?

Všechny respondentky se shodly, že k žákům snaží přistupovat stejně. Přičemž vyzdvihují důležitost individuálního přístupu ke všem žákům. Protože žák, který trpí syndromem ADHD potřebují individuální péči ať už to od učitele nebo asistenta pedagoga. Tyto respondentky uvedly, že pokud se ve výuce věnují danému žákovi, ostatním dětem zadají samostatnou práci, tak aby měly prostor pro žáka s ADHD.

V rámci výuky žákovi upravují obsah vzdělávání tak, aby ho byl schopen úspěšně plnit, např. má více času, méně textu při diktátu apod. Respondentky uvádějí, že je velice důležité stanovení pravidel a řádu, které musí žák dodržovat a podle kterých by se měl řídit. Z jejich výpovědí jsem se dozvěděla, že jejich přístup spočívá především v důslednosti, podpoře, motivaci, poskytování zpětné vazby a vyzdvihování pozitivních vlastností žáka s ADHD. Ale i ve vytváření takového prostoru, ve kterém ho budou ostatní žáci respektovat a chápat. Pro všechny respondentky je důležité, aby u žáka vytvořily zájem o učivo, rád chodil do školy a nestránil se spolužákům.

Třetí výzkumná otázka a následná odpověď – Čemu by se měl učitel vyvarovat při práci se žáky s ADHD?

Respondentky vnímají rizika při vzdělávání žáků s ADHD, snaží se jim předcházet a vyhýbat. Za hlavní aspekt výchovně-vzdělávací činnosti, kterému by se měl pedagog vyvarovat je ponižování a srovnávání žáka s ADHD s ostatními dětmi. Pedagog si musí uvědomit, že porucha ADHD je diagnóza, za kterou samotné dítě nemůže a je pro něj obtížně se vyrovnávat s projevy, které doprovází tuto poruchu. Co se týče přístupu učitele, a to nejenom k žákům s ADHD, ale i ke všem ostatním, shodly se respondentky, že je nutné se vyvarovat negativnímu přístupu, který spočívá v demotivaci a neúspěchu žáka, přísnosti či výčitkách a nadávkách. Dále se všechny respondentky shodly, že velkým úskalím práce se žákem s ADHD je nejednota a nespolečná rodiny. Proto je důležité, aby učitel, popř. škola komunikovala s rodinou žáka či zákonnými zástupci a samozřejmě, aby tato komunikace probíhala i z druhé strany, tedy rodiče komunikovali se školou a učitelem. Úspěšná spolupráce je totiž základním kamenem při výchovně-vzdělávacím procesu.

Čtvrtá výzkumná otázka a následná odpověď – Jak učitelé vnímají, že se ADHD může promítnout do úspěšné socializace dítěte?

Informantky sdílí společný názor založený na tom, že porucha ADHD velmi ovlivňuje dítě, které ji trpí. Významnou roli zde hraje učitel, jak k žákům přistupuje a pracuje s nimi. Pokud chybí dobré vedení, ve třídním kolektivu může nastat situace, kdy takový žák může být i vyčleněn. Respondentky uvádí, že se setkávají se situacemi, kdy žák s ADHD ostatní děti často otravuje, popuzuje či je dokonce obtěžuje svým jednáním a nepořádností. Takový žák má problémy ovládat své emoce a je nepředvídatelný. Z tohoto důvodu v odpovědích respondentky shodují na tom, že může být nebezpečný nejen sám pro sebe, ale i pro ostatní děti kolem něj.

Navazování nových kamarádských vztahů pro žáka s touto poruchou není vůbec jednoduché. Informantky uvádějí, že v rámci školy, musí žákovi pomoci se začlenit do kolektivu třídy, protože je to těžší. Má už svoji nálepkou zlobivého a nevychované dítěte, která je ještě podpořena jeho chováním a vystupováním. Pokud si však dokáže vytvořit vztah s ostatními dětmi, bohužel dlouho netrvá. Respondentky se shodly, že takové vztahy jsou často krátkodobé.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala specifiky edukace žáka s ADHD na 1. stupni ZŠ a jeho začleněním do třídního kolektivu. Každý z nás měl určitě ve škole někdy s něčím problémem, nerozuměl danému učivo, nedokázal spočítat příklad v matematice nebo neuměl udělat první krok a začít konverzaci s někým, koho chtěl mít za kamaráda. Z mé vlastní zkušenosti vím, že takovéto situace nejsou vůbec jednoduché a člověk těžko nese neúspěch. A tito žáci s poruchou ADHD obdobné situace musí zažívat na denní bázi a do toho se ještě vyrovnávat s projevy, které sebou nese tato diagnóza.

Práce byla rozdělena do dvou částí, a teoretická část a praktická část. V teoretické části byly vymezeny dvě hlavní kapitoly, přičemž první kapitole se zabývala teoretickým ukotvením zkoumané problematiky, tedy syndromu ADHD. V rámci této kapitole se definují diagnostická kritéria, které pomohou odborníkům lépe určit tuto diagnózu. Následuje etiologie syndromu ADHD, ze které se dozvídáme, že tímto syndromem trpí více chlapci než dívky. A v neposlední řadě této kapitole se dostáváme k typickým projevům dítěte s ADHD, mezi které patří především, nepozornost, hyperaktivita a impulzivita.

Druhá kapitola nesla název edukace žáka s ADHD na 1. stupni ZŠ. Tato kapitole se zabývala několika důležitými tématy týkající se vzdělávání těchto žáků. Nejprve bylo nutné danou problematiku legislativně ukotvit. Mezi nejdůležitější prameny, které jsou zaměřené na vzdělávání žáků s ADHD je školský zákon č. 561/2004 Sb. a také vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných. Následovalo představení poradenských zařízení, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Dále jsem se zabývala definováním podpůrných opatření, mezi které spadá asistent pedagoga a individuální vzdělávací plán. Součástí kapitoly je také vymezení zásad práce se žákem s ADHD a metod výuky, které realizuje pedagog při vzdělávání žáka s ADHD. Na konci kapitoly jsem se zaměřila na prevalenci syndromu ADHD.

V praktické části diplomové práci jsme si stanovili hlavní výzkumný cíl a dílčí otázky, které z něj vyplynuly. Hlavním výzkumným cílem bylo popsat specifika výchovně-vzdělávací práce se žáky s ADHD a jejich začlenění do třídního kolektivu z pohledu učitele. Z hlavního cíle byly vytvořeny čtyři výzkumné otázky. Pro realizování výzkumu jsem si zvolila kvalitativní výzkum a jako metodu sběru dat byl vybrán polostrukturovaný rozhovor. Výzkumný vzorek tvořilo pět respondentů, kteří již mají zkušenost s výchovně-vzdělávací činností žáků s ADHD na 1. stupni ZŠ v Olomouckém kraji. Výsledky výzkumu byly

analyzována na základě metody zakotvené teorie, kdy byly použity tři druhy kódování – otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Součástí axiálního a selektivního kódování je paradigmatický model.

Jak už jsem výše zmiňovala, cílem práce bylo zjistit specifika edukace žáka s ADHD na 1. stupni ZŠ a jeho začlenění do třídního kolektivu. Tento cíl se mi podařil naplnit a zjistila jsem, že pro učitele je velmi náročné vzdělávat žáky s touto poruchou. Vyžaduje to velice trpělivý a podporující přístup, dostatečnou motivaci a zpětnou vazbu, jako základ pro vzdělávání žáka. Pokud učitel vidí, že má žák potíže při navazování nových vztahů ve třídě nebo při začleňování do třídního kolektivu, je důležitý jeho zásah v takové míře, aby žákovi pomohl v úspěšné socializaci.

Seznam použité literatury

1. American Psychiatric Association. 2015. *American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th edition (DSM-V). [online]. [cit. 18.03.2023]. Dostupné: <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/diagnosis.html#print>
V textu uváděno pod zkratkou DSM-V.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-38-1.
3. ČADOVÁ, Eva a Pavlína BASLEROVÁ. 2022. *Školská poradenská zařízení a jejich činnost v oblasti podpůrných opatření*. Katalog podpůrných opatření [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2023-03-26]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/5-skolska-poradenska-zarizeni-a-jejich-cinnost-v-oblasti-podpurnych-opatreni/>
4. ČAPEK, Robert. 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7
5. DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ. 2007. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-419-5
6. FISCHER, Slavomil. 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7
7. HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 4. přepr. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9
8. HURLEY, Katie. 2022. *Helping the ADHD child at school*. Psycom. [online]. [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: <https://www.psycom.net/adhd-children-school>
9. CHRÁSKA, Miroslav. 2016 *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3
10. JANDERKOVÁ, Dita, Jitka KENDÍKOVÁ, Jarmila KLÉGGROVÁ, Iva STRNADOVÁ, Jana SWIERKOSZOVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. 2016. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-215-8
11. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1

12. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. 2014. *Relaxace nejen pro děti s ADHD*. 4. vydání. Praha: Nakladatelství D&H. ISBN 978-80-903869-8-3
13. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. 2020. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5714-7
14. KENDÍKOVÁ, Jitka. 2019. *ADHD krok za krokem*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-438-1
15. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. 2009. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6
16. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5
17. MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ. 2015. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-934-4
18. MIŠOVIČ, Ján. 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon. ISBN 978-80-7419-285-2
19. MORIN, Amanda. 2007. *5 ways ADHD can affect social skills*. Understood. [online]. [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: <https://www.understood.org/en/articles/5-ways-adhd-can-affect-social-skills>
20. MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. 2006. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-188-3
21. NÁRODNÍ ZDRAVOTNICKÝ INFORMAČNÍ PORTÁL. 2023. *Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR*. [online]. [cit. 2023-06-02]. ISSN 2695-0340. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/rejstrikovy-pojem/192>
22. PACLT, Ivo. 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1426-4
23. PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1216-4
24. PTÁČEK, Radek a Hana PTÁČKOVÁ. 2018. *ADHD – variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2930-8
25. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5452-9

26. RIEF, Sandra F. 2007. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 3. Přeložila Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-257-7
27. RITCHIE, J. a Lewis, J., Nicholls, McNaughton C., Ormston, C. 2013. *Qualitative research practise: a guide for social science students and researchers*. Sage. ISBN 978-1446396202
28. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-85834-60-x
29. TRAIN, Alan. 1997. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-131-2
30. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9
31. WALSH, Marissa. 2023. *ADHD statistics 2023*. [online]. [cit. 2023-06-02]. Dostupné z: <https://www.singlecare.com/blog/news/adhd-statistics/>
32. WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2023. *ADHD rates by country 2023*. [online]. [cit. 2023-06-02]. Dostupné z: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/adhd-rates-by-country>
33. ZELINKOVÁ, Olga. 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4
34. ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0
35. ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. 2017. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: záporny i klady ADHD v dospělosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0204-4

LEGISLATIVNÍ PRAMENY

1. Vyhláška č. 27/2016 Sb., ze dne 21. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 10. ISSN 1211-1244
2. Vyhláška č. 72/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20. ISSN 1211-1244

3. Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. ISSN 1211-1244

SEZNAM TABULEK A SCHÉMAT

Tabulka č. 1 – Charakteristika respondentů

Tabulka č. 2 – Kategorie a kódy

Schéma č. 1 – Paradigmatický model axiálního kódování

Schéma č. 2 – Paradigmatický model selektivního kódování

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
Apod.	A podobně
CNS	Centrálně nervová soustava
DSM-V	Americký diagnostický a statistický manuál
Et al.	Et alii
EU	Evropská unie
IVP	Individuálně vzdělávací plán
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí
Např.	Například
PO	Podpůrná opatření
Popř.	Popřípadě
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcově vzdělávací plán
SPC	Speciálně pedagogická centra
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tzv.	Takzvaně
USA	Spojené státy americké
ZŠ	Základní škola

Přílohy

Příloha č. 1 – Otázky k rozhovorům

1. Umíte rozpoznat prvotní znaky syndromu ADHD u žáka, a jak se projevuje?
2. Jaké výukové metody používáte při vzdělávání žáka s ADHD?
3. Používáte i nějaké alternativní či podporující metody?
4. Víte o dalších způsobech či metodách, které byste mohla využít, ale neprojektujete je?
A Proč?
5. V rámci výuky střídáte činnosti, tak aby se dítě dokázalo soustředit a udržet pozornost?
6. Je dle Vás důležité zařazení relaxačních chviliek či uvolňovacích cvičení při výuce žáka s ADHD?
7. V čem jsou dobrá tyto cvičení?
8. Pokud máte ve třídě žáka s ADHD, vzdělává se dle IVP?
9. Myslíte si, že je důležité, aby měl každý takový žák vypracován IVP? Proč?
10. Jak se stavíte k pozici asistenta pedagoga ve třídě, pokud se v ní nachází dítě s poruchou ADHD?
11. Je jeho role ve vzdělávání žáka potřebná?
12. Jak probíhá hodnocení žáka s ADHD? Hodnotíte ho stejně jako ostatní žáky nebo používáte specifickou formu hodnocení?
13. Je Váš přístup odlišný k žákovi s ADHD oproti ostatním dětem?
14. Vnímají ostatní děti tyto odlišnosti? Jak na ně reagují, pozitivně/negativně?
15. V čem tedy spočívá Váš přístup?
16. Aplikujete v rámci vyučování individuální přístup? Jak se s tímto vyrovnávají ostatní žáci, kterým se v dané chvíli nevěnujete?
17. Co považujete při vzdělávání žáka nejdůležitější?
18. Čemu by se měl pedagog vyvarovat při práci se žáky s ADHD?
19. Co považujete za největší úskalí nebo rizika při vzdělávání žáků s ADHD?
20. Myslíte si, že žák s ADHD může mít i negativní vliv na ostatní žáky? Lze to považovat za riziko?
21. Jaký může mít porucha ADHD dopad na zapojení žáka do třídního kolektivu a jeho socializaci?
22. Vnímáte nějaké rozdíly mezi žákem s ADHD a ostatními dětmi při navazování nových kamarádských vztahů?

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas s účastí na výzkumu diplomové práce

Informovaný souhlas pro účastníky výzkumu

Byla jsem seznámena s podmínkami, cílem a obsahem výzkumu diplomové práce na téma Specifika edukace žáka s ADHD na I. stupni ZŠ. Souhlasím s účastí na tomto výzkumu.

Dávám svolení výzkumnici, aby materiál, který jsem jí poskytla, použila pouze za účelem sepsání diplomové práce.

Souhlasím se způsobem, jak bude zachována důvěrnost a jak bude chráněna má identita během výzkumu a po jeho skončení tak, že nebude v diplomové práci uvedeno moje jméno.

Taktéž souhlasím s nahráváním mého rozhovoru a s analýzou výsledného zvukového záznamu a jeho přepisu. Přičemž po dokončení přepisu, bude nahrávka bezodkladně vymazána.

Výzkumník se zavazuje splnit výše uvedené podmínky, které jsou nutné pro realizaci výzkumu.

.....

výzkumník

Bc. Tereza Vitoslavská

.....

respondent

jméno

Příloha č. 3 – Přepis realizovaných rozhovorů

Rozhovor s respondentkou č. 1

1. Umíte rozpoznat prvotní znaky syndromu ADHD u žáka, a jak se projevuje?
„Myslím si, že umím jakožto speciální pedagog. Projevuje se nepozorností, zbrklostí. Chyby, které dělá nejsou z vědomostí, ale z toho, že je právě nepozorný. Pokud mu poskytnu nějakou oporu, tak vidím, že to ten žák umí a že tu práci splní. Je důležité, aby učitel uměl rozpoznat, zda se jedná pouze o nevychovanost nebo už o prvotní znaky ADHD.“
2. Jaké výukové metody používáte při vzdělávání žáka s ADHD?
„Skupinové práce, projektové vyučování, práce ve dvojici, metody kritického myšlení (myšlenková mapa, brainstorming), situační.“
3. Používáte i nějaké alternativní či podporující metody?
„Mimo ty, co už jsem říkala ne, ale chodíme ven v některých předmětech, když je možnost. Možná ještě jestli je to teda alternativní, tak že se žáci učí sami.“
4. Víte o dalších způsobech či metodách, které byste mohla využít, ale neprojektujete je? A Proč?
„Zrovna si nic nevybavuju.“
5. V rámci výuky střídáte činnosti, tak aby dítě dokázalo soustředit a udržet pozornost?
Snažím se vystřídat činnosti a dát oddechový čas, ale ne vždy to jde.
6. Je dle Vás důležité zařazení relaxačních chviliek či uvolňovacích cvičení při výuce žáka s ADHD?
„Jo, stoprocentně a jako speciální pedagog jsem se učila, že je to nutné. Musí to být ale přiměřené a individuálně k tomu žákovi, protože ne vždy to sedí každému. Může ho i rozhodit a pozornost to i zhorší.“
7. V čem jsou dobrá tyto cvičení?
„Cvičení jsou dobrá právě v tom, že si dítě odpočine a bude schopno se více soustředit. Zkrátím mu čas soustředění.“
8. Pokud máte ve třídě žáka s ADHD, vzdělává se dle IVP?
„Nevzdělává, ale dříve jsem měla a ten se vzdělával a měl i asistentku.“
9. Myslíte si, že je důležité, aby měl každý takový žák vypracován IVP? Proč?
„Myslím si, že by ho měl mít ten, u koho se střídá více učitelů. Je to závazný dokument, který má pomoc se vzděláváním toho žáka. Pokud je ale učitelka, která ví, co dělá, není to nutné.“
10. Jak se stavíte k pozici asistenta pedagoga ve třídě, pokud se v ní nachází dítě s poruchou ADHD?
„Kladně, myslím si, že by měl být v každé třídě, aniž by se tam zkoumalo, kolik je tam dětí a s jakým PO. Musí se vymezit kompetence.“
11. Je jeho role ve vzdělávání žáka potřebná?
„Ano, je velmi potřebná.“
12. Jak probíhá hodnocení žáka s ADHD? Hodnotíte ho stejně jako ostatní žáky nebo používáte specifickou formu hodnocení?
„Snažím se všechny žáky hodnotit stejně. Podpora je právě v pomůckách a přístupech. Podporuju ho např. tím, že mu nedám dlouhý text, ale nebudu to jenom kvůli ADHD hodnotit jinak. Mám pro něj i motivační deník, kde se po každé hodině hodnotí (nutná spolupráce rodiny).“

13. Je Váš přístup odlišný k žákovi s ADHD oproti ostatním dětem?
„Strašně velká trpělivost. Snažím se přistupovat stejně, když neberu PO. Nevyčítat jim projevy.“
14. Vnímají ostatní děti tyto odlišnosti? Jak na ně reagují, pozitivně/negativně?
„Myslím si, že ano, ale nedávají to nijak najevo. Vnímají dítě a jeho odlišnost, ale nepovažují to za špatné.“
15. V čem tedy spočívá Váš přístup?
„Vytvořit takové prostředí, aby ho ostatní žáci přijali. Podporující přístup, ale taky dbám na dodržování řádu a pravidel.“
16. Aplikujete v rámci vyučování individuální přístup? Jak se s tímto vyrovnávají ostatní žáci, kterým se v dané chvíli nevěnujete?
„Ano užívám. Pokud se mám věnovat žákovi, tak ostatním zadám samostatnou práci. Učitel si to musí zorganizovat tak, aby třída jen tak neseseděla a nečekala, než s ním něco udělám.“
17. Co považujete při vzdělávání žáka nejdůležitější?
„Místo jeho usazení, a to nejbližší k učiteli. Trpělivý přístup a empatie. Je důležité, aby se člověk dokázal vcítit do dítěte.“
18. Čemu by se měl pedagog vyvarovat při práci se žáky s ADHD?
„Výčítkám, ponižování dítěte.“
19. Co považujete za největší úskalí nebo rizika při vzdělávání žáků s ADHD?
„Že si to učitele zaměňují s nevychovaností. Učitel musí umět poznat, když je to pouze nevychovanost, a kdy už se jedná o projevy ADHD.“
20. Myslíte si, že žák s ADHD může mít i negativní vliv na ostatní žáky? Lze to považovat za riziko?
„Stoprocentně. Ano lze to považovat za riziko, protože takové dítě to má těžké v kolektivu vrstevníků. To dítě je vyrušuje a obtěžuje. Je potřebné pracovat s kolektivem třídy, vysvětlit jim to a dát hranice a pravidla.“
21. Jaký může mít porucha ADHD dopad na zapojení žáka do třídního kolektivu a jeho socializaci?
„Jo, protože ADHD je nejtěžší forma znevýhodnění. Než kdyby tady byl chlapecek na vozíku, kterého by tady ostatní litovali. Ale ten, kdo má ADHD je prostě nevychovanec, který se neumí chovat a kontrolovat.“
22. Vnímáte nějaké rozdíly mezi žákem s ADHD a ostatními dětmi při navazování nových kamarádských vztahů?
„Je to individuální. Pro někoho určitě, protože tyto děti mají často už svoji pověst, čím menší škola, tím hůř samozřejmě. Nebo potom strašně rychle naváží, ale mají problém si ten vztah udržet. Líp se navazují určitě vztahy mimo školu, kde už se děti baví na základě svých zájmu a zálib.“

Rozhovor s respondentkou č. 2

1. Umíte rozpoznat prvotní znaky syndromu ADHD u žáka, a jak se projevuje?
„Jistěže umím. Děti jsou neklidné, nevydrží sedět, nevydrží u činnosti, někdy vykřikují nebo mají občas opakující se pohyby. Prostě nejsou soustředěné.“
2. Jaké výukové metody používáte při vzdělávání žáka s ADHD?
„Skupinové, hromadné, individuální, práce ve dvojici, brainstorming, pomáhají i děti.“
3. Používáte i nějaké alternativní či podporující metody?
„Úplně si neuvědomuju, co jsou alternativní, ale velmi se mi osvědčilo dát mu určitou funkci, nechat ho samotného rozhodovat, pokud pracujeme ve skupinkách. Občas jdeme ven se učit. Hodně děti motivuju, takže motivace. Možná i práce na koberci, změna prostředí.“
4. Víte o dalších způsobech či metodách, které byste mohla využít, ale nepraktikujete je? A Proč?
„Asi nevím.“
5. V rámci výuky střídáte činnosti, tak aby dítě dokázalo soustředit a udržet pozornost?
„Ano, střídám. Dnes je to nutné, bez toho to ani nejde. Např. hrajeme hru, zazpíváme si nebo kreslíme, vykládáme si, záleží na předmětu.“
6. Je dle Vás důležité zařazení relaxačních chviliek či uvolňovacích cvičení při výuce žáka s ADHD?
„Jak kdy, je to hrozně individuální. Ale asi ano, je to důležité.“
7. V čem jsou dobrá tyto cvičení?
„V tom, že se právě uvolní, zacvičí si, proběhne se. Odreaguje se.“
8. Pokud máte ve třídě žáka s ADHD, vzdělává se dle IVP?
„Nemá IVP. On je velice chytrý, akorát mu dávám menší množství učiva.“
9. Myslíte si, že je důležité, aby měl každý takový žák vypracován IVP? Proč?
„Když to poradny doporučí, tak to děláme. Ale pokud ne, tak jenom ubereme učiva a selským učitelským rozumem mu upravujeme učivo a dohlížíme na to, aby nebyl zahlcen.“
10. Jak se stavíte k pozici asistenta pedagoga ve třídě, pokud se v ní nachází dítě s poruchou ADHD?
„Záleží na stupni PO. Asi ano, ale je důležité zase aby za něj ten asistent nedělal veškerou práci, takže stanovit si pravidla to, co může a co ne už je moc.“
11. Je jeho role ve vzdělávání žáka potřebná?
„Určitě.“
12. Jak probíhá hodnocení žáka s ADHD? Hodnotíte ho stejně jako ostatní žáky nebo používáte specifickou formu hodnocení?
„Hodnotím děti stejně, užívám možná tak akorát razítka nebo samolepky v rámci motivace, ale pro všechny stejně.“
13. Je Váš přístup odlišný k žákovi s ADHD oproti ostatním dětem?
„Snažím se chovat ke všem stejně, ale samozřejmě na toho už bych zakřičela, ale na toho, co má ADHD nezakřičím. Třeba mu něco víckrát zopakuji.“
14. Vnímají ostatní děti tyto odlišnosti? Jak na ně reagují, pozitivně/negativně?
„Ano vnímají. Některé to chápou a jiný ho třeba napodobují nebo se mu smějí. Takže nemůžu říct, jestli přímo negativně nebo pozitivně. Je to tak napůl.“

15. V čem tedy spočívá Váš přístup?
„Nekřičím, klidný a pozitivní přístup.“
16. Aplikujete v rámci vyučování individuální přístup? Jak se s tímto vyrovnávají ostatní žáci, kterým se v dané chvíli nevěnujete?
„Ano, používám. Musí mít ostatní žáci nějakou činnost, takže jim zadám práci, abych se mohla věnovat danému žákovi.“
17. Co považujete při vzdělávání žáka nejdůležitější?
„Spolupráce rodičů a trpělivost.“
18. Čemu by se měl pedagog vyvarovat při práci se žáky s ADHD?
„Negativní přístup k tomuto žákovi, shazovat ho před ostatními.“
19. Co považujete za největší úskalí nebo rizika při vzdělávání žáků s ADHD?
„Ohrožení ostatních dětí a sobě samému. Kolikrát jsem zažila, že si i rodiče stěžovali, že dítě s ADHD ublížilo jejich dítěti.“
20. Myslíte si, že žák s ADHD může mít i negativní vliv na ostatní žáky? Lze to považovat za riziko?
„Ano, napodobují ho a mají z něj srandu. A to je právě může vyrušovat od práce v hodině. Ano, rozhodně je to riziko.“
21. Jaký může mít porucha ADHD dopad na zapojení žáka do třídního kolektivu a jeho socializaci?
„S tímto žákem mám zkušenost, že pozitivní. Byl zvolený za nejlepšího kamaráda ve třídě. Ale to jen takové výjimky, jinak si myslím, že spíš negativní.“
22. Vnímáte nějaké rozdíly mezi žákem s ADHD a ostatními dětmi při navazování nových kamarádských vztahů?
„Pro některé je to určitě těžší, takže je to zase individuální. Osvědčilo se mi tvořit menší skupinky a postupně časem tvořit větší a tím zapojovat více dětí.“

Rozhovor s respondentkou č. 3

1. Umíte rozpoznat prvotní znaky syndromu ADHD u žáka, a jak se projevuje?
„Ano, dokáží. Hyperaktivita, hypoaktivita, impulzivita, nepořádnost, zapomětlivost, hlučnost, neposedí chvíli na místě, roztěkanost.“
2. Jaké výukové metody používáte při vzdělávání žáka s ADHD?
„Diferenciovaná výuka, zpětná vazba, motivace, strukturovaná výuka. Aktivizující metody, používám hodně Montessori metody.“
3. Používáte i nějaké alternativní či podporující metody?
„Alternativní ty, co jsem vyjmenovala předtím. Určitě ještě práce na koberci, často se chodíme učit ven do přírody. Komunitní kruhy.“
4. Víte o dalších způsobech či metodách, které byste mohla využít, ale nepraktikujete je? A Proč?
„Asi ani ne, užívám hodně typů metod.“
5. V rámci výuky střídáte činnosti, tak aby dítě dokázalo soustředit a udržet pozornost?
„Ano, to stoprocentně. To už je snad v dnešní době samozřejmé.“
6. Je dle Vás důležité zařazení relaxačních chviliek či uvolňovacích cvičení při výuce žáka s ADHD?
„Ano, zaměřuji se hodně na klima třídy a duševní zdraví dětí, takže tyto cvičení užívám na denní bázi.“

7. V čem jsou dobrá tyto cvičení?
„Motivace, odreagování, uvolnění.“
8. Pokud máte ve třídě žáka s ADHD, vzdělává se dle IVP?
„Ani jeden se nevzdělává dle IVP.“
9. Myslíte si, že je důležité, aby měl každý takový žák vypracován IVP? Proč?
„Nepovažuji to za důležité, do teď jsem o zvládala sama a myslím si, že dobře. Ale v budoucnu ve vyšších třídách je to asi lepší, pokud plán je.“
10. Jak se stavíte k pozici asistenta pedagoga ve třídě, pokud se v ní nachází dítě s poruchou ADHD?
„Ano, úžasně. Beru ho jako sobě rovného, Je to takový druhý učitel u mě ve třídě“.
11. Je jeho role ve vzdělávání žáka potřebná?
„Bezpochyby.“
12. Jak probíhá hodnocení žáka s ADHD? Hodnotíte ho stejně jako ostatní žáky nebo používáte specifickou formu hodnocení?
„Stejně, používám převážně zpětnou vazbu, motivaci, formativní hodnocení a oceňování pozitivních stránek dětí.“
13. Je Váš přístup odlišný k žákovi s ADHD oproti ostatním dětem?
„Ke každému dítěti přistupuji individuálně, takže by se dalo říct, že je odlišný. Zdůrazňuju pravidla a řád, které jsou pro dítě s ADHD stěžejní.“
14. Vnímají ostatní děti tyto odlišnosti? Jak na ně reagují, pozitivně/negativně?
„Určitě, děti to vnímají, ale pozitivně přijímají odlišnosti, jak v mém přístupu, tak u ostatních dětí.“
15. V čem tedy spočívá Váš přístup?
„V laskavosti, důslednosti, dodržování pravidel, podporujeme se navzájem. Vedu je k samostatnosti.“
16. Aplikujete v rámci vyučování individuální přístup? Jak se s tímto vyrovnávají ostatní žáci, kterým se v dané chvíli nevěnujete?
„Ano, jak už jsem dříve zmiňovala.“
17. Co považujete při vzdělávání žáka nejdůležitější?
„Místo ve třídě, kde dítě sedí. Co nejbliže mě, jako učitel. Taky spolupráce s rodiči a nalezení společné cesty.“
18. Čemu by se měl pedagog vyvarovat při práci se žáky s ADHD?
„Stresování, demotivaci a neúspěchu dítěte.“
19. Co považujete za největší úskalí nebo rizika při vzdělávání žáků s ADHD?
„Spolupráce s rodinou.“
20. Myslíte si, že žák s ADHD může mít i negativní vliv na ostatní žáky? Lze to považovat za riziko?
„V naší třídě určitě ne, ale dokážu si představit, že v jiných třídách to takhle může být.“
21. Jaký může mít porucha ADHD dopad na zapojení žáka do třídního kolektivu a jeho socializaci?
„Pokud není třída správně vedena, žák může být vyčleněn. Je to všechno o přístupu toho učitele, jak bude s dětmi pracovat.“
22. Vnímáte nějaké rozdíly mezi žákem s ADHD a ostatními dětmi při navazování nových kamarádských vztahů?
„Určitě to mohou mít těžší, pokud je učitel správně nepovede.“

Rozhovor s respondentkou č. 4

1. Umíte rozpoznat prvotní znaky syndromu ADHD u žáka, a jak se projevuje?
„Většinou ano. Určitý neklid, nepořádek, vykřikování, neposlušnost, nerespektování pravidel.“
2. Jaké výukové metody používáte při vzdělávání žáka s ADHD?
„Konkrétně určité individuální práce, práce ve skupinách, projektové učení, inscenační. Takové ty obecně užívané.“
3. Používáte i nějaké alternativní či podporující metody?
„Jasně, práce na koberci, komunitní kruhy, kooperativní učení. Vzájemné učení žáků užívám velmi často v rámci skupin například v matematice, kde žáka rozdělím do menších skupin.“
4. Víte o dalších způsobech či metodách, které byste mohla využít, ale neprojektujete je? A Proč?
„Záleží na počtu dětí, čím méně dětí tím víc můžete přemýšlet nad metodami. Možná diferenciovaná výuka by se dala využít, pokud je ve třídě i asistent pedagoga.“
5. V rámci výuky střídáte činnosti, tak aby dítě dokázalo soustředit a udržet pozornost?
„Snažím se o to, zařazovat pohybové chvilky, kartičky apod. To je dnes už samozřejmost, to už dneska ani jinak nejde. U dětí to cítíte, že po chvíli psaní do sešitu jsou unavení, tak musíte změnit činnost.“
6. Je dle Vás důležité zařazení relaxačních chviliek či uvolňovacích cvičení při výuce žáka s ADHD?
„Myslím si, že pro všechny děti je to potřebné. Zařazujeme je do výuky často, a chlapci s ADHD to velice vyhovuje. Dopoledne dáváme např. relaxační hry, kdy podporujeme sebeúctu, nebo si pouštíme relaxační hudbu, předčítám dětem apod.“
7. V čem jsou dobrá tyto cvičení?
„Uvolnění a lepší soustředění.“
8. Pokud máte ve třídě žáka s ADHD, vzdělává se dle IVP?
„Nevzdělává.“
9. Myslíte si, že je důležité, aby měl každý takový žák vypracován IVP? Proč?
„Je to individuální, pokud to má diagnostikované, tak je to asi lepší. Ale my jako učitelé to dodržujeme i bez IVP ty podpůrná opatření.“
10. Jak se stavíte k pozici asistenta pedagoga ve třídě, pokud se v ní nachází dítě s poruchou ADHD?
„Záleží na člověku, ale určitě pozitivně. AP učitelé opravdu usnadňuje práci s dětmi, tím že jí pomáhá.“
11. Je jeho role ve vzdělávání žáka potřebná?
„Myslím si, že ano, je to velká výhoda.“
12. Jak probíhá hodnocení žáka s ADHD? Hodnotíte ho stejně jako ostatní žáky nebo používáte specifickou formu hodnocení?
„Jsem v tomhle taková alternativnější, přihlížím u všech ke snaze a tomu, jak pracují. Motivuje je a dávám jim zpětnou vazbu. Takže by se dalo říct, že ano, snažím se hodnotit všechny stejně. Je důležité najít pozitivita a nedávat špatné známky.“
13. Je Váš přístup odlišný k žákovi s ADHD oproti ostatním dětem?
„Asi ano, ale záleží, jak v čem. Snažím se ho více zapojit do pohybových aktivit, smazat tabuli, rozdat sešity. V tomhle mu dávat přednost, je to pro něj taková relaxační chvilka.“

14. Vnímají ostatní děti tyto odlišnosti? Jak na ně reagují, pozitivně/negativně?
„Vím o tom, že je vnímají, ale ne nijak špatně. O takových věcech si povídáme a děti ví, že každý je nějaký, a proto je nutné k nim přistupovat individuálně. Vnímají to a respektují to.“
15. V čem tedy spočívá Váš přístup?
„Budu se opakovat, ale motivace, nesrovnávat žáky s ostatními a pozitivní zpětná vazba.“
16. Aplikujete v rámci vyučování individuální přístup? Jak se s tímto vyrovnávají ostatní žáci, kterým se v dané chvíli nevěnujete?
„Ano praktikuju, protože tito žáci nedokážou sami pracovat. Ostatním zadám samostatnou práci a jdu se věnovat právě danému žákovi.“
17. Co považujete při vzdělávání žáka nejdůležitější?
„Umístění dítě blízko učitele, nejlépe v první lavici. Pozitivní a trpělivý přístup k žákovi.“
18. Čemu by se měl pedagog vyvarovat při práci se žáky s ADHD?
„Přísnost, nadávky, škaredé známky, srovnávání dítěte s ostatními a jeho demotivování.“
19. Co považujete za největší úskalí nebo rizika při vzdělávání žáků s ADHD?
„Vyhorení učitele, pokud má více žáků s ADHD ve třídě. Je to fakt náročné skloubit všechno dohromady, ještě když tam není AP nebo demotivace žáka, jak jsem říkala. Určitě taky spolupráce s rodiči, ta je někdy fakt obtížná.“
20. Myslíte si, že žák s ADHD může mít i negativní vliv na ostatní žáky? Lze to považovat za riziko?
„No určitě může, strhává je ke svému chování. Sám sobě nedokáže pomoci, dělá to nevědomě, ale oni si myslí že je to sranda a že on to může. Musíte dětem pořád vysvětlovat a pracovat s kolektivem. Riziko to určitě je.“
21. Jaký může mít porucha ADHD dopad na zapojení žáka do třídního kolektivu a jeho socializaci?
„Děti se učí mít žáka s ADHD rády takového jaký je. Dopad to má takový, že je může otravovat, brát jim věci ze srandy nebo je bouchne, aniž by to tak chtěl. Děti si to často berou osobně, proto je pro něj těžké se zapojit a začlenit do třídního kolektivu. V tomhle je důležité, aby pomohl učitel. Ostatní děti vést k tomu, že je tento žák v srdci hodný, že to tak nemyslí. Pokud budeme ostatním dětem říkat, že je otravný a nepořádný, tak ho budou takhle i brát.“
22. Vnímáte nějaké rozdíly mezi žákem s ADHD a ostatními dětmi při navazování nových kamarádských vztahů?
„Mohlo by to být, ale záleží to na žákovi, který to ADHD má. On je takový slon v porcelánu. Má i sociální schopnosti horší, proto si myslím že to pro něj náročnější rozhodně je. Jak to navazování, tak i udržení kamarádského vztahu.“

Rozhovor s respondentkou č. 5

- Umíte rozpoznat prvotní znaky syndromu ADHD u žáka, a jak se projevuje?

„Umím. Děti jsou živější, nedokážou rychle reagovat, pozornost i paměť je krátkodobá. Na druhé straně jsou tyto děti zase na vyšší úrovni, co se týká intelektu. Jsou to děti nadprůměrně inteligentní. Bohužel ale ta úspěšnost není taková, jak by se očekávala, že bude vzhledem k té rušivosti a těch nezralých center, kde se to projevuje, že děti musí být něčím neustále zaměstnávány a taky motivovány. Jakmile se totiž stane, že jim někdo nějak ukřivdí z jejich pohledu, tak oni se můžou zabrzdit a přestanou dělat žádaný úkol a nereagují na všeobecný pokyn. Jsou spíše introvertní.“
- Jaké výukové metody používáte při vzdělávání žáka s ADHD?

„Názorné, interaktivní, dedukční metody. Prostě běžné, které se užívají.“
- Používáte i nějaké alternativní či podporující metody?

„Užívám aktivizující metody výuky, založená právě na motivaci žáka a vytvoření zájmu o učivo. A taktéž vzájemné učení, když se učí děti navzájem, jeden druhého.“
- Víte o dalších způsobech či metodách, které byste mohla využít, ale neprojektujete je? A Proč?

„Nevybavuji si.“
- V rámci výuky střídáte činnosti, tak aby dítě dokázalo soustředit a udržet pozornost?

„Je to velice nutné, to nejde ani bez toho. Je v tom ta genialita, dítě si vlastně potom uvědomí i to, co předtím nevědělo.“
- Je dle Vás důležité zařazení relaxačních chviliek či uvolňovacích cvičení při výuce žáka s ADHD?

„Ano, a to nejen pro děti s PO, ale i pro ostatní děti bez znevýhodnění. Jde se projít k umyvadlu, na záchod, po chodbě nebo jde na chvilku na koberec. Je to různé, on si vždy řekne, co by chtěl.“
- V čem jsou dobrá tyto cvičení?

„Děti se potom dokáží lépe soustředit a věnovat pozornost dané látce.“
- Pokud máte ve třídě žáka s ADHD, vzdělává se dle IVP?

„Dříve ano, ale po poslední návštěvě poradně byl zrušen. Takže nemá zpracovaný IVP.“
- Myslíte si, že je důležité, aby měl každý takový žák vypracován IVP? Proč?

„Nepovažuji to za důležité, ale pokud je to stanoveno z poradny, tak ho zpracováváme a řídíme se dle něj.“
- Jak se stavíte k pozici asistenta pedagoga ve třídě, pokud se v ní nachází dítě s poruchou ADHD?

„Tato pozice je ve škole nezbytně nutná. Nedokážu si představit, že bych ve třídě neměla AP.“
- Je jeho role ve vzdělávání žáka potřebná?

„Ano, jak už jsem řekla, je nutná.“
- Jak probíhá hodnocení žáka s ADHD? Hodnotíte ho stejně jako ostatní žáky nebo používáte specifickou formu hodnocení?

„Žáky hodnotím všechny stejně. Jediný rozdíl je v tom, že žák s ADHD má menší rozsah obsahu učiva. Hodnotím dle dané klasifikace od 1-5. Snažím se dětem udělovat více pochval než napomenutí. Slovní hodnocení moc neužívám, jenom pokud to vyžaduje takové sdělení, kdy to rodič pochopí.“

13. Je Váš přístup odlišný k žákovi s ADHD oproti ostatním dětem?
„V některých věcech určitě. Přizpůsobuji svůj přístup danému dítěti, pokud vidím, že něco zvládá lépe než ostatní děti, podporuji ho v tom, a pokud je to naopak, tak se mu to snažím co nejlépe vysvětlit. Žák s ADHD má např. více času na práci. Je nezbytné více dbát na pravidla a režim.“
14. Vnímají ostatní děti tyto odlišnosti? Jak na ně reagují, pozitivně/negativně?
„Je to různé, pořád se ptají, proč on to má jinak než oni apod. Vedu je k tomu, aby se naučily vnímat a respektovat tyto odlišnosti.“
15. V čem tedy spočívá Váš přístup?
„Dalo říct, že v motivaci a podpoře žáka. Důležité také je dítě zaujmout a nadchnout.“
16. Aplikujete v rámci vyučování individuální přístup? Jak se s tímto vyrovnávají ostatní žáci, kterým se v dané chvíli nevěnujete?
„Praktikuji a ostatní žáci se musí naučit respektovat, že v dany moment nevěnuji pozornost zrovna jim.“
17. Co považujete při vzdělávání žáka nejdůležitější?
„Aby se rád učil a nezažil školní neúspěch. Také bych vypíchla empatii a trpělivost, bez kterých by to nešlo.“
18. Čemu by se měl pedagog vyvarovat při práci se žáky s ADHD?
„Ponižování žáka.“
19. Co považujete za největší úskalí nebo rizika při vzdělávání žáků s ADHD?
„Nejednotu a nespokojenost s rodinou. To je největší kámen úrazu pro všechny strany.“
20. Myslíte si, že žák s ADHD může mít i negativní vliv na ostatní žáky? Lze to považovat za riziko?
„No určitě. Takové děti by měly být v malém počtu ve třídě, Svým jednáním může lehce strhnout ostatní děti, a to převážně v negativním smyslu. Protože on je pro ostatní děti něco zvláštního. Často po něm opakují věci.“
21. Jaký může mít porucha ADHD dopad na zapojení žáka do třídního kolektivu a jeho socializaci?
„Řekla bych, že je to pro něj náročnější než pro ostatní děti ve třídě, jelikož právě oni vnímají že je jiný. A svou hyperaktivitou, nepořádkem, zbrklým jednáním si to dělá těžší. Tak ano, začlenění žáka s ADHD je obtížné do třídního kolektivu.“
22. Vnímáte nějaké rozdíly mezi žákem s ADHD a ostatními dětmi při navazování nových kamarádských vztahů?
„Myslím si, že v tom není nějaký rozdíl. Záleží na míře jeho diagnózy. Pokud se jedná o školu, tak důležitou roli zde hraje právě učitel, který takového žáka může více povzbuzovat a pokud je v něčem úspěšný, tak ho vyzdvihnout a tím mu pomoci získat obdiv ostatních dětí. Takovou mám zkušenost já. Pro takového žáka potom bylo snazší navazovat ve třídě nové vztahy. Ale je to opravdu různé, jsou tu u tací, pro které je to opravdu těžké, skrz jejich introvertní povahu.“