Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

VLIV ASISTENTA PEDAGOGA NA VZTAHY VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ S ŽÁKEM S ADHD

THE INFLUENCE OF TEACHING ASSISTANT ON RELATIONSHIPS IN THE CLASSROOM WITH A STUDENT WITH ADHD

Bakalářská diplomová práce

Autor: Barbora Licková
Vedoucí práce: PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.

Olomouc
2015

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Vliv asistenta pedagoga na vztahy ve školní třídě s žákem s ADHD“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.

V….....dne …….. Podpis……...

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat svému vedoucímu práce, PhDr. Marku Kolaříkovi, Ph.D., za odbornou pomoc a psychickou podporu. Dále chci poděkovat pracovníkům pedagogicko-psychologických poraden, kteří mi pomohli s výběrem respondentů do výzkumného vzorku. Jmenovitě Mgr. Františku Štefkovi. Mé velké díky patří i všem žákům a učitelům, kteří se mého výzkumu zúčastnili. Bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

Obsah

Úvod ……..……5
Teoretická část ……..……6
1. Třídní kolektiv ….……..……..……6
1. 1 Školní třída jako sociální skupina ……..……6
1. 2 Jevy ve školní třídě ……..…….……..……7
1. 3 Třídní klima …….……..……9
1. 4 Vztahy ve školní třídě …….……..……10
1. 5 Diagnostika klimatu třídy a vztahů mezi žáky …..……...… 12
2. Porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou ...…….……..……14
2. 1 Obecné informace o syndromu ADHD ……..……..……14
2. 2 Typické projevy dítěte s ADHD …...……..……..……15
2. 3 Příčiny vzniku ADHD ……..……..……..……16
2. 4 Diagnostika a léčba ADHD ……..……..……..……17
2. 5 Žáci s ADHD ve školní třídě a práce s nimi ...……..……19
3. Asistent pedagoga ……..…….……..……23
3. 1 Historie inkluzivního vzdělávání v České republice …….……..…23
3. 2 Zavedení funkce asistenta pedagoga …….……..…25
3. 3 Náplň práce asistenta pedagoga ...…….……..…25
3. 4 Požadavky kladené na asistenta pedagoga …...…….……..…27
3. 5 Úskalí spojená se zaváděním funkce asistenta pedagoga ...……..29
4. Výzkumy a studie ……..…….……..…31
Empirická část ……...……..…….……..35
5. Výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy …...…….……35
6. Plán výzkumu ……..…….……37
7. Popis a výběr výzkumného vzorku ...……..…….……38
8. Výzkumné metody ……..…….……40
8. 1 Dotazníky B-3 a B-4 …….……..…….…40
8. 2 Polostrukturované interview …….……..……41
9. Etika výzkumu ……...……..…….……43
10. Analýza dat a prezentace výsledků ……..……...……44

11. Diskuze ……...…..……..……..…63
12. Závěry ……...……...…..……..……67
Souhrn ……...……...……...…..……..……69
Seznam použitých zdrojů a literatury ……...…..……..……...73
Seznam příloh

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce
Příloha č. 2: Formulář zadání diplomové práce
Příloha č. 3: Tabulky zobrazující hierarchii tříd
Příloha č. 4: Sociogramy zobrazující vztahy mezi žáky tříd
Příloha č. 5: Ukázka části interview
Příloha č. 6: Ukázka části matice dat
Příloha č. 7: Dotazníky B-3 a B-4

Úvod

Školní třída je důležitým místem pro vývoj dítěte. Kolektiv každé třídy má svou specifickou dynamiku, která je ovlivňována mnoha faktory. Problematika těchto kolektivů je proto značně složitá. Pokud má být do běžné třídy integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami, vše je zákonitě ještě komplikovanější. Většina odborníků se přitom shoduje, že inkluzivní přístup ke vzdělávání je žádoucí. Může v žácích prohloubit toleranci k odlišnostem mezi lidmi, vybudovat v nich schopnost spolupráce a fungování s někým, kdo se od nich něčím liší. Přináší však s sebou i jisté obtíže, jelikož se stává, že spolužáci jedince se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu nepřijmou. Ve většině případů je žádoucí zavést některé z existujících podpůrných opatření.

Tato práce se zaměřuje na školní třídy hlavního vzdělávacího proudu, ve kterých jsou integrováni žáci s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD). Je obecně známo, že děti s touto diagnózou mívají problémy v sociálních vztazích, tedy i s vrstevníky v třídním kolektivu. Zmíněným podpůrným opatřením je v těchto třídách tzv. asistent pedagoga.

K tomuto tématu se autorka dostala díky praxi, kterou absolvovala v pedagogicko-psychologické poradně. Zde měla možnost setkat se s několika dětmi s poruchou ADHD, s jejich rodiči, třídními učiteli a asistenty pedagoga. Komplexnost a šíře problematiky autorku inspirovala k vlastnímu výzkumu. Otázek se nabízelo mnoho. Jako ústřední bylo nakonec zvoleno téma vlivu asistenta pedagoga, přiděleného do třídy, ve které je integrován žák s ADHD, na vztahy ve třídě. To je i cílem této práce, zjistit, zda a případně jak ovlivní přidělení asistenta pedagoga třídní kolektiv. Změní se po jeho nástupu pozice žáka s ADHD ve třídě? Změní se klima v dané třídě?

První kapitola teoretické části práce je věnovaná třídním kolektivům, konkrétně se zaměřujeme na klima třídy, vztahy mezi žáky a možnosti jejich měření. Ve druhé kapitole se zabýváme poruchou ADHD, zejména působením dětí s tímto syndromem ve školní třídě. Poté následuje kapitola věnovaná podpůrnému opatření, asistentu pedagoga. V poslední kapitole teoretické části je provedena rešerše výzkumů na zvolené téma. V empirické části práce je se všemi náležitostmi popsán realizovaný výzkum. Následuje diskuze, ve které interpretujeme výsledky a poukazujeme na fungující i problematická místa v této oblasti.

Teoretická část

1. Třídní kolektiv

V první kapitole práce se věnujeme třídním kolektivům. Výzkum byl realizován ve třídách základních škol. Zaměříme se tedy na toto téma, především na vymezení školní třídy z pohledu sociální psychologie. Dále definujeme pojem „klima školní třídy“ a uvedeme jeho determinanty. Školní třída je rozsáhlý fenomén, ve kterém hraje roli mnoho aktérů a rozličných vlivů. Zde se, vzhledem k omezenému rozsahu práce a danému tématu, zabýváme především vztahy mezi žáky ve školní třídě v různých vývojových obdobích. Dále možnostmi měření těchto vztahů a působením učitele ve třídě.

1. 1 Školní třída jako sociální skupina

V této kapitole se nejprve zabýváme obecněji fenoménem školní třídy. Školní třída je dle Laška (2007) složitý sociální svět, který vytváří společně žáci a učitelé. Je svébytným seskupením individuí, utvářejících se osobností a z hlediska sociometrických pozic originální sociální konfigurací žáků. Třída může jedince podporovat ve výkonech, dát mu možnost zažít úspěch, avšak i neúspěch, může jej naučit spolupracovat s ostatními i podvádět.

Školní třída je tzv. sociální skupina, nyní tedy objasníme tento pojem. Výrost a Slaměník (2008) definují v nejširším významu sociální skupinu tím, že ji tvoří osoby, které mají něco společného. Jedná se však o osoby, které spojuje více než jen současný výskyt na stejném místě či jiná shodná charakteristika. Nejdůležitějším bodem pro definici sociální skupiny je to, že jedinci v ní tvoří vnitřně a funkčně propojený celek. Řezáč (1998) dodává, že jedinec od skupiny očekává podporu a pocit sociálního bezpečí. Člověk zpravidla hledá skupinu, která mu pomůže seberealizovat se a dosáhnout svých individuálních cílů. Skupina poskytuje členům možnost uspokojit sociální potřeby, tj. být uznáván a přijímán. Neméně důležité je, že skupina zprostředkovává jedinci vlivy ze širšího sociálního prostředí a má také vliv na dotváření sociálních rysů jeho osobnosti.

Skupiny dělíme na formální či neformální, podle způsobu jejich vzniku a zdroje skupinové struktury. Formální skupiny jsou oficiálně ustanoveny, formalizovány a mají svá pravidla. Skupiny neformální vznikají díky vzájemným osobním vztahům. Jejich podoba, struktura či to, jak fungují, se odvíjí od vztahů ve skupině. Často se stává, že se v rámci formální skupiny utváří podskupiny neformální. Dále se sociální skupiny dělí na

primární a sekundární. V primárních skupinách, které jsou většinou malé, bývají těsné osobní vztahy a skupina má na své členy výrazný vliv. Členové v těchto skupinách jsou v bezprostředním, intimním kontaktu. Typickým příkladem je rodina. Sekundární skupiny, spíše velké, bývají neosobní a formální. Poslední dělení je na skupiny členské a referenční. Skupina členská je ta, které je jedinec členem. Skupina referenční pak ta, která má na jedince silný vliv, s níž se srovnává a snaží se chovat jako její členové. Jedinec může i nemusí být jejím členem (Výrost & Slaměník, 2008).

Nakonečný (2009) dodává dělení na skupiny malé a velké. Velké definuje jako početné soubory jedinců se společnou demografickou charakteristikou. Malé skupiny jsou tvořeny osobami, které se znají, komunikují spolu a jsou ve vzájemné interakci. Mají dané normy skupiny a společný cíl, kterého se snaží dosáhnout. Členové skupiny jsou integrováni formálně či neformálně.

Dle výše zmíněného dělení je tedy školní třída malá, formální sociální skupina, ve které vznikají i neformální podskupiny. V lepším případě se pro žáka stane skupinou referenční (Výrost & Slaměník, 1998). Je také skupinou sekundární a pro žáky, kteří v ní působí je to skupina členská.

1. 2 Jevy ve školní třídě

Školní třída je závislá na tom, jací žáci ji tvoří a podle toho se utváří její struktury. Zároveň vznik třídy ovlivňuje chování jednotlivých žáků v ní a tím dále i svou vlastní podobu. Ve třídě se setkají žáci s určitými dispozicemi a mezi nimi navzájem i mezi nimi a učitelem začnou vznikat interakce. Interakce dyadické, polydiadické a skupinové. Ty se postupem času stabilizují a jsou základem pro vznik vztahů ve třídě (Hrabal, 2002).

Skupinová struktura, neboli vnitřní uspořádání skupiny (třídy), se utváří poměrně rychle, již během vzniku skupiny. Vzniká na základě vzájemných vztahů mezi jejími členy. Skupinová struktura je charakterizována organizací statusů a rolí ve skupině. Skupinový status označuje míru autority, uznání či prestiže, který má člen skupiny vůči ostatním lidem ve skupině. Status konkrétního jedince se odvíjí od vztahů k ostatním členům. Dalším důležitým pojmem je sociální role, což jsou očekávání sdílená členy skupiny, týkající se toho, jak se má určitý jedinec ve skupině chovat vůči ostatním či jaké úkoly má plnit. Strukturu skupiny také ovlivňují a souvisí s ní skupinové normy, kohezivita či kultura skupiny (Výrost & Slaměník, 2008).

Nakonečný (2009) rozlišuje formální strukturu skupiny, která je dána určitým organizačním řádem ve skupině, a strukturu neformální. Ta je tvořena na základě sympatií, antipatií či lhostejnosti mezi členy skupiny. V návaznosti na to autor hovoří o sociometrických pozicích ve skupině. Sociometrické pozice souvisí s povahou skupiny, s vlastnostmi osobnosti a s dalšími proměnnými. Hrabal (2002) uvádí, že systém pozic se rozděluje dle kompetencí, zdatnosti a výkonnosti žáků ve škole, dále záleží na vlivu, který má daný jedinec ve třídě a na jeho oblibě, tedy citovém přijetí, spolužáky. Lašek (2007) dodává, že neformální struktura v rámci školní třídy se vytváří až časem a hlavně na počátku formální existence třídy má na její klima značný vliv učitel.

Dále popisujeme sociometrii, metodu mapující neformální strukturu skupiny.

Sociometrie

Důležitou součástí dotazníků B-3 a B-4 (viz dále), které používáme ve výzkumu, je tzv. metoda sociometrie. Tu zde blíže popíšeme. Sociometrie slouží k analýze části dat námi realizovaného výzkumu. Dle Nakonečného (2009, 69) je sociometrie metoda zaměřená na *„zjišťování sociálně-emocionálních vztahů mezi členy malých skupin“*. Je jednou z nejvýznamnějších metod výzkumu v sociální psychologii i sociologii. Jejím zakladatelem je psychoterapeut J. L. Moreno. Vyšel ze zjišťování sympatií a antipatií mezi členy malé skupiny. Metoda je založena na otázkách mířících na vztahy mezi členy dané skupiny. Základními sociometrickými parametry jsou poznatky vztahující se k jedinci (např. jeho status) a ke skupině (např. skupinová koheze). Produktem sociometrie je sociogram, který podává obraz vzájemných vztahů ve skupině (Nakonečný, 2009).

V jednoduchých sociometrických technikách (př. metoda J. D. Coieho a spolupracovníků) má každé dítě vybrat tři spolužáky, kteří jsou mu nejsympatičtější a tři, které má nejméně v oblibě. Ze součtu pozitivních a negativních nominací se u každého jedince ve skupině spočítá jeho index sociální preference a index sociálního vlivu. Dle pozic se rozlišují tyto kategorie: populární děti s vysokým indexem sociální preference a minimem negativních hlasů. Dále průměrně hodnocené děti, poté kontroverzní děti, ty mívají vysoký index sociálního vlivu, avšak nebývají příliš oblíbené. Přehlížené děti mívají nízký index sociálního vlivu a málo pozitivních i negativních voleb. Zavrhované a odmítané děti mají negativní index sociální preference (Vágnerová & Klégrová, 2008). Nakonečný (2009) rozlišuje pozice tzv. hvězdy, s nejvyšším statusem ve skupině, dále outsidera, což je osoba, která hodně volí, ale je málo volena, je odmítána. Zavržený má maximum negativních voleb, izolát ani nevolí, ani není volen. Dále pozice

s ambivalentním statusem, která má maximální počet všech obdržených voleb, pozitivních i negativních. Jako poslední pozici Nakonečný uvádí „šedou eminenci“, osobu v pozadí, izolovanou, avšak pozitivně volenou „lídrem“ třídy a sama „lídra“ vybírající.

Toto jsou tedy pozice, které jednotliví žáci tříd mohou zaujímat. Fontana (2014) však dodává, že školní třída je dynamickou jednotkou, která se může měnit a vyvíjet. Tedy i pozice žáků. Učitel, který vnímá vztahy ve třídě, je může výraznou měrou pozitivně ovlivňovat. Zamezit tak třeba vzniku nežádoucích podskupin či tomu, aby byli určití jedinci izolovaní.

Všechny výše zmíněné skutečnosti, zejména pak vztahy ve třídě, mají vliv na klima školní třídy. Nyní tomuto tématu věnujeme samostatnou kapitolu.

1. 3 Třídní klima

Čapek (2010, 13) definuje třídní klima jako *„souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“*. Existuje také jednodušší definice Laška (2007, 40), který klima třídy popisuje jako *„trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“*. Klima je dle něj sociální, skupinový jev, který je vytvářen svými tvůrci a současně na ně působí. Nejvíce se projevuje ve třídách, avšak můžeme hovořit i o klimatu školy.

Pracujeme dále s pojmy prostředí a atmosféra. Prostředí je dle Laška (2007) nejširším pojmem a zahrnuje prostředí školy z hlediska jejího umístění i z hlediska architektonického. Dále ergonomické a hygienické podmínky a typ školy. Atmosféra je krátkodobé, situačně podmíněné naladění ve třídě. Klima je oproti atmosféře ve třídě dlouhodobější.

Mareš (1998) uvažuje o klimatu třídy v pěti rovinách. První úroveň je ekologická, která zahrnuje prostředí školní budovy, učebny či laboratoře, v nichž žáci a učitelé tráví část svého života. Další úroveň je zaměřená na jednotlivce, učitele, žáky aj. Za třetí úroveň autor považuje malé sociální skupiny, tedy školní třídy. Dále sem spadá celkové klima školy a poslední je úroveň velkých sociálních skupin, čímž je např. školství dané země.

Mezi aspekty utvářející klima patří vyučovací metody a vzdělávací aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení třídy učitelem a kázeňské vedení třídy. Dále vztahy mezi žáky ve třídě, účast žáků, a to především participace na řízení školy, na samosprávě třídy či

na pravidlech a výukových činnostech. Záleží také na prostředí třídy. Důležitým spolutvůrcem klimatu je učitel, který může výše zmíněné aspekty ovlivňovat. Rodiče žáků konkrétní třídy do klimatu také výrazně zasahují. Hlavně však žáci (Čapek, 2010).

Dále uvádíme zajímavý článek poukazující na důležitost pozitivního klimatu tříd. Reyes, Brackett, Rivers, White a Salovey (2012) provedli výzkum zabývající se emocionálním klimatem třídy ve vztahu ke školní úspěšnosti žáků. Emocionální klima třídy je dáno kvalitou sociálních a emocionálních interakcí žáků a učitelů. Data byla sbírána v 63 třídách, výzkumu se zúčastnilo 1 399 žáků. Byla provedena pozorování ve třídách, zkoumány známky žáků a jejich výpovědi. Ukázalo se, že pokud je třídní klima vřelé, plné respektu a podporujících vztahů, žáci vykazují lepší akademické výsledky. Jsou totiž více emocionálně angažováni do procesu učení.

Vztahy mezi žáky výrazně ovlivňují klima třídy. Pro pedagoga je cenné, pokud zná vztahy mezi žáky, jelikož může tuto znalost využít ve svém působení ve třídě (Čapek, 2010). Vztahy mezi učitelem a žákem jsou asymetrické, realizované zejména v souvislosti s učením. Vztahy mezi žáky jsou symetrické (Výrost & Slaměník, 1998).

Za klíčové ve své práci považujeme vztahy mezi žáky, podle toho tedy směřujeme další odstavce práce. Zabýváme se také působením učitele ve třídě. Vykopalová (1992) uzavírá, že mezi činitele, které rozhodující měrou ovlivňují třídní klima, patří osobnost učitele, osobnost žáků a jejich vzájemný kontakt.

1. 4 Vztahy ve školní třídě

V empirické části práce zkoumáme druhé a šesté třídy základních škol, proto se podrobněji zaměříme pouze na popis vztahů v mladším a středním školním období.

V období vstupu do školy má být již dítě schopné se na čas odloučit od rodiny, musí se podřídit cizí autoritě, učiteli, a přijmout roli školáka. Musí si najít své místo ve skupině dětí, v níž má pracovat i navazovat přátelské vztahy (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V období mladší školní třídy závisí vztahy mezi žáky a struktura třídy hlavně na učiteli. Žáci jsou ve třídě přijímáni nebo odmítáni podle toho, zda plní normy a pravidla nastavená učitelem. Ten je pro děti v tomto období značnou autoritou. Vztahy mezi žáky zatím takovou váhu nemají. Učitel má tedy významný vliv na to, zda budou vztahy mezi dětmi ve třídě pozitivní a pevné, či zda k sobě budou tvrdé a nemilosrdné. Má příležitost, na základě svého chápajícího přístupu ke všem žákům bez rozdílu, budovat v nich toleranci

k odlišnostem, sociální vnímání a vést je ke spolupráci (Čapek, 2010). Jak však uvádí Hrabal (2002), třída dovede být krutá vůči jedincům, kteří jsou čímsi „jiní“, lišící se od „normy“. Může se jednat o odlišnosti ve vnějším vzezření, v tělesné konstituci, barvě pleti či vlasů, ale i o neúspěchy v učení, tělesné a řečové vady či deviantní chování.

Učitel žákům nepředává pouze znalosti, ale usměrňuje i jejich osobnostní vývoj. Působí na ně úrovní svých charakterových, morálních či estetických vlastností a citu. Učitel by měl zvažovat celkovou situaci ve třídě i individuální charakteristiky žáků, aby v žácích podporoval potřebu pozitivních vztahů ve třídě a ne atmosféru soutěživosti pojící se s potřebou prestiže jednotlivců (Vykopalová, 1992).

V období puberty, čili středního školního věku, dochází k výraznému posunu ve vývoji třídního kolektivu. Vzrůstá potřeba rovnocenného partnerství mezi vrstevníky, také požadavek na to, aby dospělá osoba, autorita, žáky respektovala. Do vývoje třídy se také promítá individualizace žáků a jejich potřeba svébytnosti a nezávislosti. Mění se vzájemné vztahy mezi žáky, třída již není tak soudržná. Naopak se vytváří neformální skupiny, dvojice, party a skupinky (Čapek, 2010). Postupně se buduje a diferencuje struktura třídy, ve které některé děti zaujímají vysoké postavení a jiné jsou hodnocené spíše nízko v třídní hierarchii (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Období puberty je velmi závislé na individualitě jednotlivce, avšak z hlediska vývoje vztahů ji Langmeier a Krejčířová (2006) dělí do následujících fází. Nejprve v kolektivu převažuje sklon vytvářet skupiny tvořené jedinci stejného pohlaví, jedná se o skupinovou izosexuální fázi. Skupiny bývají v tomto věku stabilnější, a jak již bylo řečeno, i diferencovanější. Děti ve skupině pojí společné zájmy i touha sdružovat se. Skupina je důležitým socializačním činitelem. Fontana (2014) potvrzuje, že děvčata a chlapci mají tendence vytvářet odlišné podskupiny. Dodává také, že na jedné straně mají sklon sdružovat se děti schopnější a na straně druhé děti méně schopné. Může nastat, že se celá podskupina vychýlí od požadovaného chování, nebo dojde k rivalitě mezi skupinami. I s těmito jevy musí učitel opatrně pracovat.

Další fází puberty dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je individuální izosexuální fáze, což je intimní párové přátelství, důležité pro vzájemné svěřování a vyměňování si pocitů či zkušeností. Poté přichází přechodná etapa, kdy se začíná objevovat zprvu nejistý či bázlivý zájem o druhé pohlaví. Na přelomu pubescence a adolescence se již objevují skutečné vztahy mezi chlapci a dívkami, jedná se o tzv. heterosexuální fázi polygamní. Nejprve jsou nestálé a proměnlivé, díky nim však dospívající získávají zkušenosti s důvěrným stykem s jedincem opačného pohlaví.

Důležitým pojmem je socializace, což je dle Výrostka a Slaměníka (2008, 64) *„proces osvojení si způsobů chování a seznamování se s kulturním prostředím, osvojení si společenských norem, plné přizpůsobení se společenskému životu“*. Škola je jedna z institucí, která zajišťuje socializační působení na jedince. Mezi socializační vlivy školy patří učitelé a další dospělí (př. vychovatelé), kteří svým chováním mohou být vzory pro žáky, a také vrstevnické skupiny. Školní třída je skupina, do které je žák dlouhodobě začleněn, má tedy možnost přímého socializačního působení. Vrstevnické vztahy ve školní třídě prohlubují a strukturují sociální zkušenost, rozvíjí dovednosti, návyky či postoje, jedinec si může mezi vrstevníky vyzkoušet různé způsoby chování. Vztahy s vrstevníky také rozvíjí sociální stránky osobnosti, jako je empatie, komunikace nebo kooperace. Je nutno dodat, že žák není pouze pasivním příjemcem socializačního působení (Výrost & Slaměník, 1998). Mareš (1998) dodává, že skupina vrstevníků, s níž se daný žák přátelí, na něj mívá, zejména v dospívání, mnohem větší vliv než učitelé či rodiče.

1. 5 Diagnostika klimatu třídy a vztahů mezi žáky

Poslední podkapitola této části práce se týká diagnostiky klimatu třídy a vztahů mezi žáky. Metody měření uvádíme spíše okrajově, použité výzkumné metody jsou blíže popsané v empirické části práce.

Na úvod předkládáme důležitý poznatek. Dle Ježka (2003) je definice klimatu, snažící se ho popsat v celé své šíři jevů, vždy na úrovni abstrakce. Téměř pro každé praktické a výzkumné použití je nutné tedy využít spíše specifické definice. Čím obecnější je definice, tím méně je prakticky využitelná.

Nyní přejděme k přístupu k měření ve třídě a ke konkrétním výzkumným metodám.

Kvalitativní výzkum se vyznačuje tím, že výzkumník interpretuje subjektivní pohledy účastníků na zkoumaný jev a přejímá jejich perspektivu. Jde o porozumění jevu v sociálním kontextu. Používají se nestrukturované otevřené výzkumné plány, neredukuje se počet proměnných a vztahů. Snaha je zjistit mnoho informací o malém počtu jedinců. Mezi kvalitativní metody patří pozorování a rozhovor (Čapek, 2010).

Pozorování je základní diagnostická metoda, Řezáč (1998) uvádí nutnost stanoveného cíle, systematického postupu při pozorování a promyšleného projektu. Hovoří o tzv. strukturovaném pozorování. To slouží ke zjišťování dějů ve skupině a registraci projevů či chování určitých jedinců. Dále se autor zabývá rozhovorem. Upozorňuje opět na nutnost rozhovor strukturovat, důkladně promyslet pořadí a znění otázek atd.

Čapek (2010) dále uvádí kvantitativní výzkum, který popisuje jevy pomocí proměnných sestrojených tak, aby měřily určité vlastnosti. Výsledky těchto měření jsou poté zpracovávány a interpretovány např. pomocí statistiky. Tento typ výzkumu se zaměřuje na rozsáhlé společenské otázky, tedy větší okruh informací. Typickým příkladem kvantitativní metody jsou dotazníky.

Díky dotazníkům a posuzovacím škálám lze zjistit názor dítěte na klima třídy či jeho postavení ve třídě. Dále také slouží k poskytnutí informací o struktuře této skupiny, o vztazích mezi žáky a pravidlech třídy (Vágnerová & Klégrová, 2008). Dotazníků zjišťující klima třídy či konkrétně vztahy mezi žáky je celá řada. V empirické části práce jsou podrobněji popsány dotazníky B-3 a B-4, které byly použity v našem výzkumu. Pro představu uvádíme některé dotazníkové metody dle Čapka (2010). Obrázkový dotazník „Naše třída“ slouží k měření klimatu třídy a je vhodný pro nejmenší žáky. Dotazník MCI (My Class Inventory) je určen pro žáky 3. až 6. tříd a je zaměřen na klima v jednom předmětu. Dále dotazník CES (Classroom Environment Scale), určený pro žáky 7. až 9. tříd, který odráží aktuální stav třídy a preferovaný obraz třídy. Používán je také dotazník KLIT měřící několik prvků klimatu ve třídě a další.

Jak je již popsáno výše, Vágnerová a Klégrová (2008) uvádí sociometrické metody, které mapují vztahy mezi žáky a z nich plynoucí atmosféru třídy. Autorky dělí pomocí výsledků sociometrie děti na populární, průměrně hodnocené, kontroverzní, přehlížené a odmítané. Hájková a Strnadová (2010) dodávají důležitou věc, a to, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami integrovaní v běžné třídě bývají právě ti přehlížení či odmítaní.

Námi zkoumané třídy základních škol jsou specifické tím, že je v každé z nich vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně žák s poruchou s deficitem pozornosti a hyperaktivitou (ADHD). Snad tedy tato kapitola úspěšně propojí téma třídních vztahů s problematikou poruchy ADHD.

Hájková a Strnadová (2010) uvádí, že diagnostika vztahů ve třídě je prvotním úkolem. Pokud klima třídy a vztahy mezi žáky nejsou optimální, měla by nastat ze strany pedagoga určitá intervence. Pedagog sehrává v práci s dynamikou třídy důležitou roli. Může přispět k prevenci šikany či vyloučení žáka, třeba i toho se speciálními vzdělávacími potřebami, z třídního kolektivu.

2. Porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou

V následující kapitole se zabýváme poruchou s deficitem pozornosti a hyperaktivitou. Používáme, v současnosti rozšířenou, zkratku „ADHD“ z anglického překladu attention deficit hyperactivity disorder.

Výzkum v empirické části práce je zaměřen na třídy základních škol, ve kterých jsou děti s danou diagnózou vzdělávány. Pro lepší pochopení jevů ve zkoumaných třídách, se problematice ADHD budeme dále věnovat. Podrobně popisujeme skutečnosti týkající se vybraného tématu, především se zaměřujeme na projevy poruchy a působení žáka s ADHD ve třídním kolektivu. Informacím, které se týkají příčin vzniku poruchy či její léčby se věnujeme spíše okrajově. Přestože porucha může pokračovat i v dospělosti, v této práci rozebíráme pouze ADHD v dětském věku.

2. 1 Obecné informace o syndromu ADHD

Dříve bývala porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou označována jako lehká mozková dysfunkce, minimální mozkové poškození, lehká dětská encefalopatie a další. Jedná se o onemocnění, které s sebou přináší problémy s koncentrací, nepřiměřeně zvýšenou aktivitu a impulzivitu (Goetz & Uhlíková, 2009).

Drtílková a Šerý (2007) uvádí, že ADHD patří mezi nejčastější psychiatrickou poruchu v dětském věku. Pro žádné z psychiatrických onemocnění nebylo použito tolik terminologických variant. S tím souvisí i to, že Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (DSM-IV) a Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (MKN-10) ji nazývají různě a liší se také dělením subtypů.

V MKN-10 (2008) se používá termín „hyperkinetické poruchy“. Dle MKN-10 zahrnuje diagnózy F 90.0, Porucha aktivity a pozornosti, F 90.1, Hyperkinetická porucha chování a dále F90.8, Jiné hyperkinetické poruchy a F90.9, Hyperkinetická porucha NS.

DSM-IV (2000) používá termín „porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou“, anglická zkratka ADHD. Dělí poruchu na 314.01 ADHD, kombinovaný typ, na 314.00 ADHD s převládající poruchou pozornosti a na 314.01 ADHD s převládající hyperaktivitou a impulzivitou.

Kromě jiného označení poruchy Munden a Arcelus (2002) dodávají, že mezi diagnostickými kritérii podle MKN-10 a DSM-IV existují značné odlišnosti také v řadě příznaků, které jsou nezbytné pro určení diagnózy, i ve způsobu, jak se různá chování a

abnormality popisují. To vede k výběru rozdílných, avšak překrývajících se skupin dětí. V České republice se při určování diagnózy dává přednost kritériím podle MKN-10.

Prevalence onemocnění u dětí je asi 6 % dětské populace. Chlapci jím bývají postiženi tři až pětkrát častěji než dívky. Asi u 40 – 45 % pacientů s ADHD přetrvává porucha z dětství do dospělosti, avšak v částečně pozměněné podobě (Paclt, 2007).

2. 2 Typické projevy dítěte s ADHD

V úvodu je třeba říci, že projevy chování u konkrétního dítěte jsou důsledkem kombinace základních příznaků poruchy, komorbidních psychických poruch, také vlivu prostředí, rodiny a školy, ve které se dítě vzdělává, a dalších osobnostních charakteristik dítěte (Goetz & Uhlíková, 2009). Aby symptomy byly klinicky významné a splňovaly diagnostická kritéria, je třeba, aby se vyskytovaly ve významném počtu, stupni, vážně postihovaly schopnosti jedince a jejich rozsah musí překračovat hranice normálního vývoje v daném stadiu (Munden & Arcelus, 2002).

Typickým projevem dětí s ADHD je nadměrná úroveň motorické či hlasové aktivity, tedy hyperaktivita. Dítě je neklidné, nevydrží na místě, vrtí se, pohybuje tělem aj., přičemž tyto pohyby většinou nejsou relevantní situaci (Paclt, 2007). Train (1997) dodává, že děti s touto diagnózou jsou neklidné již od raného věku a jejich matky dokonce tvrdí, že již v děloze se pohybovaly podstatně výrazněji než jejich sourozenci.

Projevy hyperaktivity jsou zjevné hlavně u činností, které vyžadují vyšší stupeň sebekontroly chování. Např. ve škole tyto děti bývají nápadně pohyblivé, živé a neklidné. Hyperaktivita u dětí s touto diagnózou vede k menší únavě, než by se dalo očekávat, během dne děti s ADHD často odmítají spánek a i večer mohou mít problémy s usínáním (Drtílková, 2007).

Impulzivita a nízká schopnost sebeovládání jsou dalšími příznaky. Dítě nedokáže kontrolovat a tlumit své projevy a neuvědomuje si důsledky toho, co říká nebo činí. Skáče ostatním do řeči, bez uvážení něco vyhrkne a bezohledně si „razí cestu“ (Train, 1997). Goetz a Uhlíková (2007) dodávají, že dítě s ADHD je nedočkavé, bývá pro něj obtížné na něco počkat a je zbrklé, např. začne pracovat na úkolu dřív, než si přečte instrukce. Dalším projevem impulzivity bývá riskantní chování. To obsahuje situace od útlého věku dítěte, kdy se dítě může vytrhnout matce a skočit do silnice, přes experimentování s návykovými látkami či pouštění se do sexuálních dobrodružství v adolescenci, až po riskantní řízení automobilu či neplánované nakládání s financemi v dospělosti.

Děti s touto poruchou mívají problém s udržením pozornosti. Nedokáží se zaměřit na podstatné informace a ty méně důležité nevnímat. Ve svých věcech většinou nemají pořádek a jejich aktivity bývají špatně organizované. Typické je, že předčasně přeruší práci na nějakém úkolu, nedokončí ji a přechází k činnosti jiné. Jsou zapomnětlivé, dělají mnoho chyb z nepozornosti, pracují povrchně a ignorují detaily (Drtílková & Šerý, 2007). Nebo naopak, jak uvádí Goetz a Uhlíková (2009) ulpívají na detailech a neuchopí úkol jako celek. Obecně děti s ADHD selhávají v úkolech, kde je třeba vytrvalosti. Velmi rychle jim zevšední činnost, kterou se zabývají a začnou se nudit. Avšak někteří rodiče dětí s ADHD uvádí, že např. u počítačové hry jejich dítě dokáže vydržet i několik hodin. U domácího úkolu ale koncentraci udrží sotva pár minut. Je třeba dodat, že k domácí přípravě do školy mívají děti s ADHD odpor a mají tendenci se domácím úkolům vyhýbat.

Celkově hyperaktivita, impulzivita a problémy se soustředěním mohou narušit schopnost dítěte učit se. Dítě s ADHD pak zaostává za svými spolužáky. U mnoha dětí s touto poruchou se vyskytují specifické poruchy učení, nejčastěji čtení (dyslexie) a psaní (dysgrafie) (Munden & Arcelus, 2002).

U dětí s ADHD se mohou vyskytovat další přidružené obtíže. Kromě již zmíněné specifické vývojové poruchy školních dovedností, sem patří specifická vývojová porucha motorické funkce projevující se jako nápadná neobratnost a nešikovnost. Dále poruchy chování, se kterými se pojí výbuchy zlosti, porušování pravidel, rvačky, ničení majetku a další agresivní projevy. Vzdorovité, odmítavé chování, odmítání autorit a neposlušnost spadají pod poruchu opozičního vzdoru, což je mírnější forma narušeného chování. Typické jsou konflikty s vrstevníky, děti s ADHD mohou být neoblíbené a nemívají trvalá přátelství. U dětí s ADHD se také objevují deprese, úzkostné poruchy a tiky (Drtílková, 2007). Některé děti s ADHD jsou citově nevyzrálé, jejich pocity se okamžitě odráží v chování, a mají velmi proměnlivou emotivitu. Bývají méně odolné vůči neúspěchu či kritice, jsou dráždivější, snadno se nechají vyprovokovat nebo se uráží (Goetz & Uhlíková, 2009). Studie potvrdily, že osobnostní vlastnosti dětí s ADHD je v dospělosti predisponují k abúzu drog (s výjimkou alkoholu) více než u nepostižené populace (Paclt, 2007).

2. 3 Příčiny vzniku ADHD

Důležité poznatky o příčinách poruchy ADHD byly získány teprve během posledních 15 let. Je zřejmé, že se na jejím vzniku podílí více faktorů, přičemž převažují ty genetické. To je potvrzeno mnohými výzkumy a studiemi (Drtílková, 2007).

Faraone a kol. (2005) posuzují 20 studií prováděných na dvojčatech, které vykazují v průměru 76 % dědičnost poruchy, což demonstruje, že ADHD patří mezi jednu z nejvíce dědičných psychiatrických poruch.

Cantwell (1975) se zabývá studiemi (Morrison a Stewart, 1971 a Cantwell, 1972), které byly prováděny s biologickými rodiči hyperaktivních dětí. Kombinací obou studií vyšlo, že 16 % otců a 5 % matek hyperaktivních dětí trpělo také v dětství hyperaktivitou. Byla potvrzena i dědičnost u vzdálenějších příbuzných. Tato data tedy navrhují, že hyperaktivní syndrom se přenáší mezi rodinnými příbuznými z generaci na generaci. Studie však nezjistily, zda je mechanismus přenosu genetický či environmentální. To zjišťují další studie (Morrison a Stewart, 1973 a Cantwell, 1975), které dokazují, že v mnohem větším stupni je hyperkinetický syndrom nalezen u biologických příbuzných hyperaktivních dětí než u těch, kteří mají hyperaktivní děti adoptované.

Molekulárně genetické studie hovoří o tzv. kandidátních genech, které mají vztah k poruše ADHD. Kandidátní geny jsou vybírány hlavně z genů dopaminového, noradrenergního a serotoninergního systému. Neurochemické studie totiž poukázaly na poruchu především v dopaminergní a noradrenergní oblasti, což vede ke katecholaminové hypotéze v etiologii ADHD (Drtílková & Šerý, 2007).

K rizikovým faktorům patří také konzumace alkoholu a kouření matky v těhotenství, nízká porodní váha, předčasný porod, perinatální traumata, která zahrnují hypoxii či úrazy frontální a prefrontální části mozku. Bazální ganglia hrají také významnou roli v patofyziologii ADHD. Dále je rizikové prenatální a postnatální vystavení olovu. Je také potvrzeno, že se porucha častěji vyskytne u dětí, které žijí v nepříznivých psychosociálních podmínkách (Drtílková & Šerý, 2007).

2. 4 Diagnostika a léčba ADHD

V případě poruchy ADHD hraje systematické a komplexní vyšetření významnou roli. Podává informace o vývojové úrovni dítěte, o oslabených oblastech a umožňuje sestavit racionální rozvojový plán léčby (Paclt, 2007).

Train (1997) upozorňuje, že včasná diagnóza ADHD je velmi důležitá. Rodiče se mohou domnívat, že „z toho jejich dítě vyroste“, avšak porucha ADHD sama o sobě nepomine. Pokud se porucha zjistí již v předškolním věku, je možno zavést určitá opatření ještě před nástupem do školy, a zamezit tak mnoha problémům.

Diagnózu ADHD stanovuje dětský psychiatr. Spolupracuje s dalšími odborníky, psychologem, neurologem či učitelem daného dítěte a získává komplexní obraz o onemocnění pacienta. Součástí vyšetření u psychiatra je pohovor s dítětem, s rodiči a vyplnění dotazníků týkajících se chování dítěte. Dětský lékař by měl dítě vyšetřit a vyloučit tělesná onemocnění, která vedou ke změnám aktivity a chování. Častá je taky konzultace s poradenským psychologem v pedagogicko-psychologické poradně, který může dítěti předložit testy pro posouzení intelektu, pozornosti a další. Nemůže dítěti předepsat léky, avšak může být odborníkem na psychoterapii, či se podílet na přípravě individuálního vzdělávacího plánu pro dítě ve škole (Goetz & Uhlíková, 2009).

Nyní se budeme okrajově věnovat léčbě poruchy ADHD. Výzkumu MTA Cooperative Group (1999) se účastnilo 579 dětí s diagnózou ADHD, které byly po dobu 14 měsíců léčeny několika postupy. První skupina byla léčena medikamenty, druhá pomocí behaviorální terapie, třetí skupina obsahovala kombinaci obou dvou přístupů a čtvrtá podstupovala standardní komunitní léčbu. Výsledky studie ukázaly, že samotná farmakoterapie a kombinovaný postup byly významně účinnější než samotná behaviorální terapie a komunitní léčba. Děti v kombinované léčbě dosahovaly největšího zmírnění symptomů.

To potvrzuje klíčový význam farmakologické léčby.

Obecně psychofarmaka u ADHD ovlivňují presynaptické inhibiční neurony, synaptické membrány, dále dopaminergní a noradrenergní přenašeče, které ovlivňují zpětné vychytávání dopaminu a noradrenalinu a působí také na postsynaptické neurony (Paclt, 2007).

První volbou farmakoterapie jsou psychostimulancia. Jejich účinnost se pohybuje mezi 70 – 80 %. Do skupiny psychostimulantů patří methylphenidát a amphetamin. Dále existují nestimulační látky, kdy je nejčastěji užíván atomoxetin. Další skupinou jsou tricyklická antidepresiva, hlavně u pacientů s tiky, úzkostí či depresí. Do této skupiny patří imipramin či nortriptylin. Relativně perspektivní v léčbě je také bupropion, což je antidepresivum. Další skupinou jsou alfa2 agonisté, kam se řadí klonidin, který je v České republice v současnosti používán velmi zřídka (Paclt, 2007). Existují další léky, které užívají zejména pacienti s ADHD a jinými komorbidními poruchami, jimi se zde však nebudeme zabývat.

Kromě farmakoterapie se v léčbě ADHD využívá Kognitivně-behaviorální terapie (KBT). Behaviorální přístup se orientuje na zjevné chování klienta a snaží se je změnit pro něho žádoucím směrem. Kognitivní přístup pracuje s myšlenkami, postoji k sobě a okolí.

Celkově se KBT zaměřuje na definování konkrétního problému, a na základě toho se určují reálné cíle terapie (Drtílková & Šerý, 2007). Jucovičová a Žáčková (2010) doplňují, že KBT směřuje k adaptivnímu chování dítěte pomocí technik, kam patří např. modelování situací, hraní rolí či sebeinstrukce. Žádoucí chování se posiluje pomocí odměn. Autorky také zdůrazňují, že je téměř nezbytné do této terapie zapojit rodiče a učitele dětí s ADHD.

U většiny pacientů s ADHD je také indikovaná nějaká forma terapie či poradenství a elektromyografický biofeedback s relaxačním tréninkem. Dále existují nestandardní postupy léčby. Mezi ty podložené, cílené na specifické případy ADHD, patří eliminační dieta, nutriční doplňky, thyreoidální preparáty, desenzitizace nebo imunoterapie či detoxifikace (Drtílková & Šerý, 2007).

Aktuálně se také hovoří o léčbě pomocí tzv. virtuální reality. Holden (2005) popisuje virtuální realitu jako simulaci prostředí opravdového světa vytvořenou počítačovým softwarem. Jako v reálném světě, i ve virtuální realitě vnímáme prostředí a získáváme z něj informace pomocí všech smyslů. Wang (2010) se ve svém článku zabývá použitím virtuální reality pro léčbu ADHD, autismu a mozkové obrny. Virtuální realita je systém, skrze který je poskytována zpětná vazba či posílení. Autor hovoří konkrétně o EEG biofeedbacku sloužícímu ke zvýšení pozornosti a snížení impulzivity a hyperaktivity dítěte. Dále o systému zaměřeném na gesta, zachycující pohyby dítěte a jejich následné projektování do virtuální reality. Obecně zde jde o zvýšení sebekontroly dítěte.

2. 5 Žáci s ADHD ve školní třídě a práce s nimi

Je běžné, že po nástupu do mateřské školy se u dítěte zhorší projevy chování, a to díky střetu s vrstevníky. Děti s poruchou ADHD bývají často neoblíbené a odmítané ostatními žáky, protože jsou velmi neklidné, nedokáží se soustředit, neustále se něčeho dožadují a jsou zaujaté pouze svými problémy. Situace pokračuje i na základní škole. Díky nepozornosti se nemohou normálně zapojit do výuky. Jsou neschopné vydržet déle na místě, vyrušují ostatní a mohou ohrožovat spolužáky či učitele. Spolužáci jim pak jasně dávají najevo nesouhlas s takovýmto chováním (Train, 1997). Děti mají vyvinutý smysl pro porozumění a soucit a mívají tendence chopit se iniciativy učitele. Pokud je tedy ve třídě dítě, které vyrušuje, považují ho ostatní za zlobivé (Riefová, 1999).

Americká studie prováděná se 165 dětmi s poruchou ADHD a jejich spolužáky potvrzuje neoblíbenost dětí s ADHD v kolektivu vrstevníků. Pomocí sociometrických

metod bylo zjištěno, že oproti ostatním dětem byli jedinci s ADHD hodnoceni níže v sociálních preferencích. Naopak jejich chování mělo vyšší vliv na ostatní. Byli hodnoceni jako méně oblíbení a častěji odmítaní ostatními (52 % dětí s ADHD oproti 14 % ostatních spolužáků), měli také méně dvoučlenných přátelství. Bylo zjištěno, že vrstevníci nominovaní jako „kamarádi“ či „ne-kamarádi“ dětmi s ADHD se neliší od těch, kteří byli nominováni ostatními dětmi. Autoři soudí, že děti s ADHD mají podobné sociální preference i podobné neoblíbené jedince jako ostatní děti. Dále bylo zjištěno, že vrstevníci, kteří nominují dítě s ADHD jako „kamaráda“ se neliší v sociálním vlivu či oblíbenosti od těch, kteří vyberou jako „kamaráda“ nepostižené dítě. Avšak vrstevníci, kteří zvolí dítě s ADHD jako „ne-kamaráda“ se liší od těch, kteří vyberou jako „ne-kamaráda“ dítě bez ADHD. Ukazuje se, že děti s ADHD jsou méně preferované těmi jedinci, kteří jsou v kolektivu oblíbení a populární (Hoza, Mrug, Gerdes, Hinshaw, Bukowski, Gold & ... Arnold, 2005).

Závěry platí pro chlapce i dívky a bylo zjištěno, že se neobjevují z důvodu jiných komorbidních onemocnění běžných u ADHD. Autoři shrnují, že výsledky jednoznačně poukazují na to, že ostatní vrstevníci nevnímají jedince s ADHD jako žádoucí společníky. Ti jsou poškozeni v mnoha aspektech fungování mezi vrstevníky, což může vést i k maladaptaci později v životě. Autoři navrhují, že by se tato problematika měla stát terčem intervenčních opatření (Hoza et al., 2005).

To, jak okolí reaguje na dítě a jak ho oceňuje, se výrazně projevuje ve vývoji jeho osobnosti a ovlivňuje jeho sebepojetí. Dítě obvykle přejímá negativní sebehodnocení od okolí. Je proto velmi důležité najít oblast, ve které by se cítilo úspěšné a dosáhlo pozitivního ohodnocení od ostatních (Drtílková & Šerý, 2007).

Goetz a Uhlíková (2009) zdůrazňují osobu učitele, která zejména v prvních letech školní docházky výrazně ovlivňuje sebehodnocení dítěte. Negativní vztah dítěte s učitelem dlouhodobě zhoršuje školní a sociální výkon dítěte, snižuje jeho motivaci učit se i jeho sebevědomí.

Je důležité, aby pedagogové byli obeznámeni s problematikou ADHD. Pozitivním jevem je, že v posledních letech se informovanost učitelů zvyšuje. Dalším důležitým faktorem v práci s dětmi s ADHD je učitelova zainteresovanost, trpělivost a ochota se žáky pracovat, naslouchat jim a povzbuzovat je. Je také třeba úzké spolupráce učitelů s rodiči žáků s ADHD a vytvoření dobrého pracovního vztahu. Učitelé by měli být podporováni vedením školy a školními psychology. Aby žáci s ADHD ve škole prospívali, je třeba

i lékařské péče a poradenské pomoci, kterou může zajistit např. pedagogicko-psychologická poradna nebo dětský klinický psycholog (Riefová, 1999).

Co se týče plnění povinností ve výuce, učitelé by měli pro žáky vytvářet přehledné strukturované studijní prostředí, které zahrnuje i jasný řád a pravidla, srozumitelnou komunikaci, důslednost učitele a další. Je dobré využívat tvořivé a interaktivní výukové metody, které žáky zaujmou a zároveň přimějí ke spolupráci s ostatními žáky. Dále přizpůsobit zadaný úkol možnostem konkrétního žáka, nebo mu nechávat na úlohy více času (Riefová, 1999). Jak doplňují Goetz a Uhlíková (2009), je známo, že děti s ADHD podávají horší výkony při samostatných jednotvárných činnostech, především písemných, je proto vhodné využívat např. ústní zkoušení, kde je i lépe poznat, zda žák chybuje z neznalosti nebo z nepozornosti. Obecně však metody využívané pro výuku žáka s ADHD mají tu nevýhodu, že upozorňují na odlišnost dítěte od ostatních spolužáků. To může vést k nepochopení dítěte s ADHD ostatními a v horším případě k posměchu či šikaně.

Drtílková (2007) uvádí radu umožnit dítěti časté přestávky, nejlépe spojené s uvolňující pohybovou aktivitou. Úkoly by neměly být příliš monotónní, je dobré je střídat a zajistit klidné pracovní místo bez rozptylujících podnětů, např. na stole by neměly být věci, které dítě svádějí ke hraní. Jucovičová & Žáčková (2010) dodávají, že nácvik a pravidelné provádění různých relaxačních cvičení, dechových cvičení, jógy či zkráceného autogenního tréninku má také pozitivní význam pro zlepšení koncentrace pozornosti.

Pokud není žák s ADHD schopen udržet pozornost, či trvale ruší, je vhodné zajistit do třídy pro učitele pomocníka/asistenta. Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v České republice existuje od 1. ledna 2005 možnost zřízení funkce asistenta pedagoga, který bude žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podporovat ve výuce i integraci ve třídě.

Žáci s ADHD nebývají v kolektivu ostatních dětí přijímáni také z důvodu, že neovládají sociální dovednosti, jsou sociálně nezralí. U dětí s touto poruchou je zaznamenána snížená schopnost vcítit se do druhých. Neodhadnou, jaké chování se od nich očekává, nerozliší, co je vhodné a co nevhodné, často svým chováním ubližují, i když nevědí proč. Protože většinou nejsou přijímané, snaží se na sebe upoutat pozornost. To však často činí nevhodným způsobem. Někdy se středem pozornosti stanou nedobrovolně díky svému nápadnému chování. Děti s ADHD bývají kvůli svým projevům odmítané a kritizované, avšak touží po náklonnosti (Jucovičová & Žáčková, 2010).

Je velmi nápomocné, pokud učitel s dítětem s ADHD trénuje sociální dovednosti či ho seznámí s pravidly mezilidské komunikace. Dítě si neuvědomuje pocity a potřeby

ostatních, je proto dobré, pokud si s ním učitel např. zahraje scénku, jak má naslouchat ostatním a reagovat na ně. Dítě si to poté může lépe osvojit (Train, 1997).

Jucovičová a Žáčková (2010) uvádí, že je vhodné sledovat, které situace vyvolávají u dítěte s ADHD problémové chování a snažit se je eliminovat. Za důležité je považována pedagogova znalost klimatu v dané třídě. Pokud pomocí různých dotazníků zjistí vzájemné vztahy mezi dětmi, může je na základě toho vhodně rozdělit do skupinek, či určit zasedací pořádek. Žák s ADHD nemusí nutně sedět v první lavici, ale je nutné, aby byl blízko učitele.

Školský zákon, konkrétně vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, se zabývá postavením dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Do této skupiny patří i děti s ADHD. Pokud se jedná o silnou formu poruchy, může být dítě po vyšetření odborníkem zařazeno mezi žáky se zdravotním postižením. Zpráva z vyšetření by měla obsahovat konkrétní doporučení. Pro dítě je vypracován individuální vzdělávací plán a školské poradenské pracoviště má za úkol sledovat a hodnotit dodržování postupů a opatření v něm stanovených (Jucovičová & Žáčková, 2010).

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. uvádí, že vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá pomocí podpůrných opatření. Mezi ty určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří mimo jiné speciální metody a postupy, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, dále speciální didaktické materiály, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb a v neposlední řadě zajištění asistenta pedagoga do třídy.

V následující kapitole práce se budeme podrobně zabývat jednou z podpůrných služeb, asistentem pedagoga.

3. Asistent pedagoga

Jelikož se práce zabývá tématem vlivu asistenta pedagoga na vztahy ve školní třídě, v následující kapitole se na tuto podpůrnou službu zaměříme. Popíšeme základy z historie inkluzivního vzdělávání a dále již roli asistenta pedagoga ve třídě. Vytyčíme náplň jeho práce, požadavky na něho kladené a další důležité související informace.

3. 1 Historie inkluzivního vzdělávání v České republice

V dnešní době je hlavním a důležitým cílem školství České republiky jeho demokratizace a humanizace. Aby byla zajištěna rovnoprávnost všech členů naší společnosti, a každý tak měl možnost uplatnit se ve všech životních sférách. Tak tomu však nebylo vždy a dnešní doba je stále ovlivňována tradicemi z minulosti. Do roku 1989 byla typická segregace lidí, kteří se jen mírně lišili od „normálu“ (Kolektiv autorů, 2013).

Období komunismu lze, co se týče postavení osob s postižením, rozdělit do dvou etap. V letech 1950 – 1970 byla v oblasti zdravotního postižení v České republice podobná situace jako v jiných demokratických zemích světa. V tomto období se rozvíjely podmínky pro vzdělávání a sociální péči osob se zdravotním postižením. V letech 1970 – 1989 však Česká republika za vývojem v ostatních zemích zaostávala. Jen výjimečně docházelo ke vzdělávání dítěte s postižením v běžné škole, přetrvávala segregace (vylučování) obou skupin. Nedocházelo k rozvoji vzdělávacího systému a byla podceňována práva a svoboda lidí s postižením. V 80. letech bylo u nás také typické vzdělávání těchto žáků ve speciální škole (Michalík, 2012).

Opakem segregace je inkluze, vycházející ze slova *inclusion* neboli *zahrnutí*. Představuje myšlenku, že by všichni žáci, bez ohledu na míru jejich postižení, měli navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu. Inkluzivní škola je instituce, ve které se uskutečňuje vyučování v heterogenních třídách, přičemž heterogenita je dána různorodostí podpůrných opatření žáků, různou úrovní jejich vývoje, situací v procesu učení aj. (Hájková & Strnadová, 2010).

Začleňování dětí s postižením do běžných škol začalo na počátku 90. let. Důležitým byl rok 1991, kdy byla přijata vyhláška č. 219/1991 Sb., o základní škole. Ta obsahovala poprvé zmínku o možnosti začleňování dětí s postižením do běžných škol, a to mateřských, základních i středních (Kolektiv autorů, 2013). Avšak jak popisuje Michalík (2011), integrované vzdělávání dosud nebylo zajištěno na takové úrovni jako ve školách

speciálních. A to po stránce legislativní, personální, organizační a ekonomické. To vše s sebou přinášelo četné problémy.

Bylo proto třeba zajistit nutná opatření. Hlavním cílem je snaha o rovnoprávnost v přístupu k této skupině lidí a odstraňování či prevenci diskriminačního jednání. Bylo a stále je důležitým úkolem dopracovat a zkvalitnit systém speciálně pedagogické podpory pro zajištění rovných příležitostí pro lidi se zdravotním postižením ve vzdělávacím systému. Společná školní docházka je důležitým faktorem v prevenci sociálního vyloučení (Michalík, 2011).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) přijatý 1. 1. 2005, zajišťuje podmínky pro integrované a inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podmínky zahrnují podpůrné prostředky.

Pro ujasnění pojmů je třeba uvést, že dle Zákona č. 561/2004 Sb., jsou do skupiny dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) zařazeni ti se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním.

Vyhláška ze Sbírky zákonů č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných vymezuje podpůrné prostředky. Jak již bylo zmíněno výše, patří mezi ně využití různých speciálních metod, postupů a prostředků vzdělávání, dále využití mnohých učebních pomůcek a didaktických materiálů, zavedení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě, zajištění služeb asistenta pedagoga do třídy a další.

Teplá a Šmejkalová (2007) dodávají důležitou informaci, že do roku 1997 bylo možné ve třídách, ve kterých se vzdělávali žáci se SVP působení pouze jednoho pedagogického pracovníka - učitele. Od roku 1997 dle vyhlášky č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, byla zavedena možnost souběžného působení dvou pedagogických pracovníků ve třídě.

Dle Vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných platí, že ve třídách s žákem s těžkým zdravotním postižením mohou působit souběžně tři pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden je asistent pedagoga.

Podpůrnou službou asistenta pedagoga (AP) se budeme dále zabývat.

3. 2 Zavedení funkce asistenta pedagoga

K přijetí této pozice došlo 1. 1. 2005, avšak předcházelo mu období tříleté snahy o zakotvení institutu „asistenta“. V té době se již na školách vyskytovaly aktivity směřující k ustanovení této role ve školství České republiky. Asistenti na školách v různé podobě existovali již od 90. let, systém však postrádal oporu v zákoně (Kolektiv autorů, 2013).

Definitivní verze odst. 9) § 16 zákona č. 561/2004 Sb. zní: *„ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení“.*

Ředitel školy zažádá o přidělení AP příslušný krajský úřad, ten vydává se zřízením této funkce souhlas, dle zákona č. 500/2004 Sb., správního řádu. Krajský úřad také ve většině případů zajišťuje financování AP, pokud se jedná o školy zřizované obcí, krajem a dalšími subjekty. V případech škol zřizovaných MŠMT, škol registrovaných církvemi či náboženskými organizacemi financování zajišťuje MŠMT. Platové zařazení AP se pohybuje mezi 4. – 8. (9.) platovou třídou (Vrbová a kol., 2012).

Služba AP může být zajištěna pro žáky se sociálním znevýhodněním, žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním a pro žáky mimořádně nadané (Vrbová a kol., 2012).

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem. Je pomocník učitele a podílí se na edukačním procesu ve škole, ale i mimo ni. Má významnou roli na podpůrném vzdělávání a integraci žáků a jeho kompetence jsou legislativně vymezeny zákony, příslušnými vyhláškami a metodickými pokyny MŠMT (Průcha, 2009).

3. 3 Náplň práce asistenta pedagoga

Vyhláška ze Sbírky zákonů č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných vymezuje náplň práce AP. Tou je *„pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází“.*

Vyhláška č. 147/2011, modifikující výše zmíněnou vyhlášku, dodává pomoc žákům při přípravě na výuku a při samotné výuce, dále dodává pomoc těžce zdravotně postiženým žákům při sebeobsluze a pohybu, a to během vyučování a při akcích, které jsou pořádané školou.

Kolektiv autorů (2013) specifikuje náplň práce AP. Ten podporuje žáka v dodržování a plnění individuálního vzdělávacího plánu a problémové aspekty konzultuje s učitelem, výchovným poradcem, vedením školy či poradenským zařízením. Individuálně s žákem pracuje na základě instrukcí učitele a pomáhá mu při řešení případných nedostatků. Kontroluje jeho školní pomůcky a pomáhá mu s jejich přípravou. Dále také na žáky dohlíží o přestávkách, sleduje chování integrovaného žáka, pomáhá ho usměrňovat a zmírňovat tak možné konflikty s ostatními žáky.

Michalík (2012) dodává pomoc asistenta pedagoga při vytváření pomůcek, které žák využívá a zaškolování v práci s nimi, úpravu pracovních listů či textů, tedy obecně kontrolu materiální výbavy žáka. Zaměřuje se na pomoc s výchovou žáků, na upevňování jejich sociálních, pracovních či hygienických návyků. Podává pedagogovi informace o žácích, účastní se třídních schůzek a pedagogických porad a aktivně se vzdělává.

Komu je tedy asistent přidělen? Vrbová a kol. (2012) odpovídá, že v ideálním případě, je AP ve třídě k dispozici pro všechny aktéry. Integrovanému žáku, pedagogovi a v určitých situacích celé třídě. Uvádí také, že v České republice se spíše setkáváme s modelem, kdy AP pracuje pouze s integrovaným žákem, sedí izolovaně a dítě tak může ztrácet možnost spolupracovat se svými spolužáky. Autorka zdůrazňuje, že AP není osobním asistentem dítěte, i když je určitému dítěti přidělen. Podle jejího názoru je funkce AP zřizována z důvodu, že by pedagog práci se třídou, ve které je integrovaný žák se SVP, sám nezvládl. Za výuku je zodpovědný učitel, avšak přesto má i AP za žáky zodpovědnost a měl by u nich mít respekt. Důležitou roli hraje osobnost asistenta i jeho vztah s učitelem.

Kolektiv autorů (2013) se podrobněji zabývá problematikou vztahu AP - učitel. Uvádí, že kladný vztah mezi pedagogickými pracovníky je důležitý pro pozitivní klima ve třídě. Pro úspěšnou spolupráci učitele a AP je nutné vymezení kompetencí. Důležité jsou pravidelné porady, při nichž se hodnotí průběh a výsledky práce s integrovaným žákem. Učitel stanoví asistentovi pokyny k práci, které on pak kreativně a aktivně plní. Je však učitelovým úkolem hodnocení školní práce žáka, např. zapisování známek do žákovské knížky, hodnocení domácích úkolů atd. Také integrování žáka se SVP do společné práce s ostatními žáky. Kromě vztahu učitel - AP je celkově nezbytná týmová spolupráce AP, vedení školy, učitelů, rodičů a poradenských zařízení.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků stanovuje rozsah přímé pedagogické činnosti mezi 20 - 40 hodinami týdně. V konkrétní škole ji, v rámci tohoto rozsahu, asistentovi pedagoga stanoví ředitel školy. Teplá a Šmejkalová (2007) dodávají, že tak činí na základě doporučení školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum).

Němec (2005, in Průcha, 2009) uvádí, že na mnoha školách je AP pověřen odbornými asistentskými službami, avšak jsou také případy, kdy je tato funkce využívána na neodborné práce, pro kterou nemusí být AP vyškolen. Kolektiv autorů (2013) konkretizuje, že AP by neměl výuku vést, jelikož do této oblasti jeho kompetence nespadají. Nemělo by se také stávat, aby zastupoval nepřítomné učitele na úkor svých povinností a další. Michalík (2012) potvrzuje výše zmíněné, jelikož ve své monografii uvádí, že řada rodičů si stěžuje na to, že AP nepracuje s jejich dítětem, ale je využíván v jiných třídách. Jindy zase pracuje pouze s dítětem, čímž může být vyloučeno z běžné školní práce.

3. 4 Požadavky kladené na asistenta pedagoga

Asistent pedagoga musí dle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů prokázat způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a musí prokázat znalost českého jazyka.

Aktuální verze zákona 563/2004 nabyla platnost 1. ledna 2015. Jsou v ní uvedeny způsoby, kterými AP může získat kvalifikaci ve svém oboru. Jsou zde vymezeni asistenti pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se SVP, nebo asistenti, kteří ve škole zajišťují vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace. Druhou možností jsou asistenti vykonávající jiný druh práce. Vzhledem k tématu této bakalářské práce se budeme zabývat pouze prvním zmíněným typem AP.

AP může, dle tohoto zákona, získat kvalifikaci ve svém oboru těmito způsoby:

„a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga"),

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga".

Dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků platí, že studiem pro AP získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd. Probíhá v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, trvá nejméně 120 hodin a je zakončeno zkouškou.

Napříč Českou republikou jsou nabízeny kvalifikační kurzy pro AP, jejichž absolvováním získají účastníci kvalifikaci pro výkon této profese (Nová škola, o.p.s., 2013). Průcha (2009) uvádí, že vzniká nový studijní vysokoškolský obor nazvaný pedagogický asistent. Jedná se o tříletý bakalářský obor.

Dalšími vhodnými kompetencemi AP je komunikativnost, kreativita, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, trpělivost a vstřícnost, jistě také empatie, důslednost a odpovědný přístup. AP by měl být motivován k práci a měl by být vyrovnanou osobností (Uzlová, 2010).

3. 5 Úskalí spojená se zaváděním funkce asistenta pedagoga

Většina asistentů pedagoga na škole pracuje pouze na částečný úvazek. Pracovní smlouvy AP jsou většinou stanoveny na dobu určitou, př. tak dlouho, jak se bude žák se SVP na škole vzdělávat. AP ve škole tráví mnohdy stejné množství času jako pedagog, avšak plat má pouze třetinový. To může být důvod, proč se AP na školách často mění a vysokoškolsky vzdělaní lidé mnohdy berou tuto pozici pouze jako výchozí bod své kariéry (Kolektiv autorů, 2013).

Navazujeme na další úskalí, se kterými se u funkce AP můžeme setkat. Teplá a Šmejkalová (2007) uvádí nezkušenost s obsazováním třídy více pedagogickými pracovníky, a s tím související nevyjasněné kompetence pracovníků. Dalším rizikem může být absence metodické podpory AP. Vedle nesystémového výběru zájemců o tuto pozici také zařazení nevhodných či nekvalifikovaných kandidátů. Nastaly např. situace, kdy funkci AP zastávala žákova matka. Je také nebezpečí zneužívání podpůrných asistenčních služeb. V neposlední řadě problém se zajištěním podpůrných asistenčních služeb do školských zařízení (školní družina atd.) či do přípravného stupně ZŠ speciální. Může se také stát, že žák asistenta „nepřijme“ a další.

Problémy mezi AP a integrovaným žákem mohou nastat, pokud AP ihned ze začátku nevyjasní vzájemný vztah mezi nimi, nestanoví mantinely a pravidla. Není vhodné, pokud dělají vše za dítě a nedají mu tak šanci, aby se učilo samostatnosti, či pokud mu nedají prostor k vyjádření se. Zároveň by ho však neměli přetěžovat. Není také vhodné považovat každý žákův neúspěch za vlastní selhání (Uzlová, 2010).

Jak by měl v ideálním případě vypadat vztah mezi AP a učitelem a co by bylo chybou je již popsáno výše, zajímavostí však je vztah AP a ostatních žáků třídy. Uzlová (2010) uvádí, že pokud žákům nebyl objasněn smysl role AP ve třídě, mohou jeho

přítomnost považovat za zbytečnou či jako nespravedlivou výhodu jednoho žáka. Velice v tomto záleží, jak učitel asistenta dětem představí a jak se k němu chová. Pokud učitel zpochybňuje smysl jeho působení ve třídě, tak je zřejmé, že děti AP nebudou respektovat. Asistent pedagoga má pomoci dítěti se SVP v začlenění se do kolektivu, není tedy vhodné, pokud by sám měl problémy v komunikaci s ostatními žáky. V tomto případě by byl spíše překážkou sociálních interakcí dítěte s jeho spolužáky.

Metodické vedení a podporu AP zajišťují zkušení pedagogičtí pracovníci a speciálně pedagogická centra. Podpora je zaměřena na pomoc AP, aby zvládl povinnosti vůči dítěti se SVP, jeho zákonným zástupcům i spolupracovníkům ve škole (Teplá & Šmejkalová, 2007).

Co se týče počtu AP, Michalík (2012) uvádí nárůst od roku 2005, avšak pokud porovnáme potřebný počet AP s reálným počtem na školách, je to stále spíše nedostatečné. Není dostatek finančních prostředků na úhradu jejich pozic.

Dle nejnovějších statistik MŠMT bylo v letech 2012/2013 v České republice celkem 5 966 asistentů pedagoga. Pro zajímavost, z toho 5 636 žen. Po přepočtení na plně zaměstnané jich bylo celkem (mužů i žen) 3 797,1 (MŠMT, odbor analyticko-statistický, 2014).

DuPaul, Weyandt a Janusis (2011) se ve svém článku zabývají intervenčními strategiemi, které mohou optimalizovat úspěch dítěte s ADHD ve škole. Jelikož je dětem s ADHD přisuzována méně než příznivá prognóza, je nezbytně nutné, aby byly empiricky podporované intervence zaváděny brzy, zejména během let na základní škole. Mezi zmíněné zásahy zahrnují autoři intervence zaměřující se na chování žáka, dále seberegulační intervence, či intervence cílící na studijní povinnosti žáka. Zmiňují také komunikační programy mezi domovem dítěte a školou, do které chodí. Důležitá je spolupráce a konzultace učitele daného žáka s odborníkem - školním psychologem. Učiteli by měli pomáhat různí prostředníci (spolužáci žáka s ADHD, počítačové technologie aj.), aby nenesl za intervenční strategie veškerou zodpovědnost.

Není zde uveden asistent pedagoga, avšak domníváme se, že by mohl být oním zmíněným zprostředkovatelem jistě i on.

DuPaul et al. (2011) také zmiňují problematiku vztahu dítěte s ADHD s vrstevníky. Uvádí však, že ve školním prostředí bylo provedeno relativně málo studií zabývajících se intervencemi zaměřenými na vztahy dětí s ADHD.

Výzkumy a studie, které jsme na toto téma nalezli v odborné literatuře, jsou uvedeny v následující kapitole.

4. Výzkumy a studie

Názory na pozici integrovaného dítěte v kolektivu za přítomnosti asistenta pedagoga se různí. Vybrané výzkumy a studie předkládáme níže.

Kolařík a kol. (2014) provedli výzkum týkající se spolupráce AP při integraci dítěte s ADHD v běžné třídě. Výzkum byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných interview s 6 „rodinami“, přičemž každá z nich byla tvořena žákem s ADHD, jeho rodičem, jeho třídním učitelem a jemu přiděleným asistentem pedagoga.

Výzkum byl zaměřen na komplexní popis fungujících a nefungujících míst v tomto procesu. Nyní uvádíme výsledky, které souvisí se zadaným tématem této práce. Třídní učitelé v rozhovorech uvádí jako náplň práce AP, mimo jiné, řešení konfliktů mezi žákem s ADHD a jeho spolužáky a s tím související usměrňování chování žáka s ADHD. Přínos AP pro dítě s ADHD vidí, mimo jiné, ve zlepšení pozice integrovaného dítěte v kolektivu. Z interview s dětmi s ADHD je zřejmé, že až na dvě děti z šesti, svou pozici v kolektivu vnímají jako dobrou, mají dobré vztahy s ostatními žáky třídy. Dvě děti popisují rvačky mezi nimi a ostatními spolužáky (Kolařík a kol., 2014).

Třídní učitelé však popisují i situaci, která je spíše izolující než integrující. Situaci, kdy je žák s ADHD vyučován asistentem pedagoga v jiné místnosti, oddělen od ostatních žáků (Kolařík a kol., 2014).

V závěru článku autoři uvádí jako jednu ze silných stránek spolupráce s AP zlepšení pozice dítěte s ADHD ve třídním kolektivu. Zajímavostí je také, že uvádí jakousi „ochranu“ třídy před dítětem s ADHD.

Ve výzkumu však autoři přímo neporovnávají stav před nástupem AP a po jeho nástupu. Je tudíž možné, že žáci s ADHD byli ve třídě více méně oblíbení již před nástupem AP, který na jejich pozici v kolektivu neměl přílišný vliv.

Vzhledem k malému počtu studií zabývajících se spoluprací AP a žáka s ADHD, dále předkládáme výzkumy, které se obecně týkají žáků se SVP. Domníváme se však, že výsledky lze vztáhnout i na děti s ADHD.

Dvořáková (2009) se ve své bakalářské práci zaměřuje na přijetí a šikanu integrovaných žáků se SVP v kolektivu školní třídy. Respondenty výzkumu byli učitelé a asistenti pedagoga, celkem se jich zúčastnilo 53. Výzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření. Autorka také zjišťuje, zda by mohla přítomnost AP působit jako prevence výskytu šikany integrovaných žáků.

Výsledky výzkumu nepotvrdily větší výskyt šikany u integrovaných žáků než u jejich spolužáků. Více než 90 % respondentů však uvedlo, že by přítomnost AP mohla mít pozitivní vliv na zmírnění verbálního či fyzického napadání integrovaného dítěte. Všichni respondenti (učitelé), u nichž ve třídě AP působí, potvrzují, že tato osoba má vliv na zmírnění či vyřešení napadání integrovaného žáka.

Giangreco (2009) se ve svém článku zabývá spoluprací AP s jedním, jemu přiděleným, dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvádí, že přílišné spoléhání se na pomoc tohoto typu je kritickým problémem, který vyžaduje pozornost.

Giangreco, Edelman, Luiselli a MacFarland (1997) provedli výzkum zabývající se vlivem blízkosti asistentů u dětí s různým typem postižení v běžných třídách. Výzkum probíhal v 16 třídách jedenácti amerických škol. Data byla sbírána pomocí pozorování v daných třídách a pomocí polostrukturovaných interview.

Nyní se zaměříme na výsledky související s tématem této bakalářské práce. Z výsledků vyplývá, že AP byli v neustálé blízkosti dětí s postižením, přičemž v některých případech to nebylo v takové míře nutné. Ukázalo se, že asistentova neustálá přítomnost a asistentem iniciované vyčleňování dítěte s postižením z aktivit vedlo k jeho separaci od ostatních spolužáků. Dále k jeho závislosti na dospělých a mělo to také negativní vliv na jeho vztahy s vrstevníky. Neustálá asistentova přítomnost působila jako bariéra mezi dítětem s postižením a jeho zdravými vrstevníky. Spolužáci se dítěti spíše vyhýbali. Pokud AP nebyl v těsné blízkosti dítěte, spolužáci se v tomto prostoru pohybovali raději (Giangreco et al., 1997).

Giangreco (2009) ve svém článku uvádí další zajímavé skutečnosti. Omezenost dětí s postižením pouze na vztahy s jejich asistenty a zbytečnou závislost na nich, stigmatizaci žáka s postižením a další, třeba i omezený přístup ke kompetentním instrukcím od učitele. Etscheidt (2005) doplňuje, že spoléhání se na asistenta pedagoga může být zbytečně omezující, jelikož v některých případech může být povaha podpory v rozporu s cíli zaměřenými k větší samostatnosti studenta se SVP.

Giangreco (2009) doporučuje, aby se AP využívali zodpovědnými způsoby, spíše ulehčovali a umožňovali interakce integrovaných žáků s ostatními vrstevníky, zahrnovali je do rozhodování o své podpoře, dále uvádí, že by bylo užitečné prozkoumat méně omezující alternativy podpory a další.

Ainscow (2000) se také zabývá sociálním postavením dítěte se SVP ve třídě. Autorka uvádí, že konstantní přítomnost AP může být uklidňující, a že v praxi viděla případy, kdy AP usnadňovali interakce mezi žáky. Na druhé straně však byla i svědkem

případů, kdy AP byli bariérami mezi žáky se SVP a ostatními spolužáky. Zejména, pokud byl AP zvolen ke skupině žáků se SVP. Žáci tak byli přímo povzbuzováni, aby mluvili s AP a vyžadovali informace od AP spíše než od svých spolužáků či učitele.

Existuje mnoho studií (např. Malmgren, Causton-Theoharis & Trezek, 2005) popisujících různá účinná opatření či tréninky pro AP zabraňující sociální izolaci dětí se SVP.

Koegel, Kim a Koegel (2014) se zabývají tím, zda by mohl asistent přidělený k žáku s poruchou autistického spektra (PAS) úspěšně realizovat intervence vedoucí ke zlepšení socializace mezi těmito žáky a jejich zdravými vrstevníky. Autoři zjišťovali, zda trénink asistentů k poskytování intervencí v sociální oblasti (zahrnující rozvoj socializace a motivace k angažovanosti ve vztazích) zlepší sociální interakce mezi žáky s PAS a jejich zdravými vrstevníky.

Autoři v článku píší o dalších možnostech podpory pro děti s PAS a blíže se zaměřují na podporu pomocí asistence. Výzkum byl proveden ve 3 základních školách podporujících inkluzivní vzdělávání. Ty vybraly asistenty splňující určitá kritéria, mezi nimi i to, že každý z nich byl přidělen žákovi s PAS. Dále autoři popisují specifika všech tří „dyád“ tvořených vždy asistentem a jemu přiděleným dítětem. Žádný z asistentů neprošel výše zmíněným tréninkem a všechny tři děti s PAS nebyly v interakci s ostatními vrstevníky, spolužáky. Data byla sbírána v daných intervalech, při aktivitách v obědové pauze, pomocí vyškolených pozorovatelů. Ti se zaměřovali na verbální interakce dětí s PAS s jejich vrstevníky.

Výsledky ukázaly, že po zavedení daného opatření, tedy po tréninku asistentů, se u dětí s PAS výrazně zvýšila úroveň jejich angažovanosti a míra iniciace kontaktu se zdravými vrstevníky. Na začátku vykazovaly nízkou úroveň, či žádné angažování se do interakcí s ostatními vrstevníky (Koegel et al., 2014).

Dále předkládáme studie zaměřené na zkoumání vlivu AP na určité prvky klimatu tříd.

Groom a Rose (2005) ve svém článku popisují zásadní roli AP při efektivní inkluzi žáků se sociálními a emocionálními problémy a s problémy chování v běžných třídách. Cílem výzkumu bylo identifikovat faktory přispívající k efektivní praxi AP v podporování inkluze 7 – 11 letých žáků s těmito problémy. Výzkum byl realizován v Anglii, v městských i vesnických oblastech. Byla provedena dotazníková šetření v 94 školách a polostrukturovaná interview v 5 školách s řediteli, učiteli, AP, žáky a rodiči.

Nyní předkládáme ty výsledky výzkumu, které souvisí s tématem této práce. V rozporu s výše zmíněným názorem Giangreca (2009), Groom a Rose (2005) ve svém výzkumu uvádí, že zkoumané školy hodnotí podporu AP přiděleného k integrovanému žáku v běžné třídě jako nejefektivnější a nejúspěšnější intervenci prováděnou asistenty. AP dle nich zaujímají signifikantní roli v procesu inkluze dětí, které by jinak byly vyčleněné. Kromě již zmíněné práce AP přímo s integrovanými žáky, respondenti také uvedli, že AP přebírají širší roli v rámci celé třídy. Ukázalo se, že AP hrají zásadní pozitivní roli v plánech zaměřených na podporu chování jedince a skupiny žáků v kontextu celé třídy. Celkově podporují chování žáků ve třídě, podporují učitele a napomáhají větší efektivnosti vyučovacích hodin. AP podporují také fungování třídních pravidel, napomáhají vypořádávání se s konflikty mezi žáky a vedou jednotlivé žáky k plnění úkolů.

Zajímavostí je, že v některých školách zapojených do výzkumu pracovali AP výhradně s žáky se sociálními a emocionálními problémy a s problémy chování, v jiných třídách měli AP obecnou roli ve třídě, nepracovali tedy pouze s integrovanými žáky. Ze studie vyplývá, že vhodnější je postup, kdy AP je k dispozici celé třídě (Groom & Rose, 2005). Ukazuje se, že i v České republice se liší pojetí role AP v různých školách. Při realizování výzkumu v rámci bakalářské práce autorka na tuto problematiku také narazila. Podrobněji vizte níže v empirické části práce.

Blatchford, Russell, Bassett, Brown a Martin (2007) provedli longitudinální studii mapující vliv a roli AP ve třídách anglických základních škol. Jedná se o smíšený design, byly použity dotazníky pro učitele, AP a ředitele, případové studie, systematická pozorování a také byly analyzovány studijní výsledky žáků v určitých předmětech.

Opět zde popisujeme pouze výsledky související s tématem této práce. Z výpovědí AP se ukázalo, že větší část jich pracovala jen s žákem se SVP, část z nich však podporovala všechny žáky třídy. AP s nimi byli v interakci a nabízeli jim svou pomoc. Autoři rozlišují přímý vliv AP na třídu, který zahrnuje „tváří v tvář“ interakce s žáky a podporu žáků. Dále nepřímý vliv, kdy AP podporuje učitele, což má poté také vliv na žáky. Autoři pomocí systematického pozorování zjistili, že AP má značný vliv na zvýšení počtu interakcí mezi žáky a učitelem. Objevili významný rozdíl v počtu těchto interakcí za přítomnosti a nepřítomnosti AP ve třídě. Ukázalo se také, že pokud byl AP ve třídě přítomen, žáci věnovali učiteli více pozornosti a byli ve výuce aktivnější, než když AP ve třídě přítomen nebyl. Dalším zjištěním autorů bylo, že přítomnost AP ve třídě neměla žádný vliv na počet interakcí mezi žáky.

Empirická část

5. Výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy

Ve školní třídě působí mnoho faktorů ovlivňujících to, jak se žáci v dané třídě cítí, jaké mezi sebou mají vztahy i jaké je ve třídě klima. Vlivy jsou propojené a současně působící. V této práci se zaměřujeme konkrétně na vliv asistenta pedagoga (AP). AP je přidělen do třídy, ve které je integrovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě tohoto realizovaného výzkumu se jedná o žáka s poruchou ADHD.

Výzkum je zaměřen na zjišťování vlivu asistenta pedagoga na vztahy ve školní třídě s žákem s ADHD. Prvním výzkumným cílem je prozkoumat, zda AP ovlivní pozici dítěte s ADHD ve třídním kolektivu, a pokud ano, jakým směrem. Je obecně známo, že děti s touto diagnózou mívají problémy v sociálních vztazích. Zaměřili jsme zájem na tuto oblast, jelikož nás zajímá, zda by se díky AP mohly vztahy těchto dětí se spolužáky zlepšit.

Dalším cílem je určit, jaký má AP vliv na klima dané třídy. Klima třídy je široké a složité téma. Na klima v praxi totiž působí mnoho vlivů. V této práci se zabýváme především analýzou jednoho z důležitých faktorů, kvalitou vztahů mezi žáky, a také působením třídního učitele ve třídě. Tyto aspekty klima ovlivňují a podávají obraz o dané třídě. Uvědomujeme si, že v práci nezohledňujeme všechny faktory klimatu.

Na základě těchto cílů byly formulovány následující výzkumné otázky:

1) Jaký má asistent pedagoga, přidělený k žákovi s ADHD, vliv na jeho postavení ve třídním kolektivu?

2) Jaký má asistent pedagoga, přidělený k žákovi s ADHD, vliv na klima dané třídy?

K zodpovězení druhé výzkumné otázky využíváme výsledky z interview i z dotazníků (viz dále). Data z dotazníků byla zpracována statistickým testem. Formulujeme tudíž hypotézu:

3) H_1 – Žáci tříd dosahují vyššího skóre v úkolu hodnotícím klima třídy po nástupu asistenta pedagoga než před jeho nástupem.

Nyní se zaměříme na to, jakým způsobem jsme problematiku zkoumali. Jedná se o smíšený design, který je dle Hendla (2005) přístupem, v němž se kombinují kvalitativní a kvantitativní metody, techniky či paradigmata. Design tak uplatňuje výhody kvalitativního i kvantitativního přístupu.

Tento kombinovaný přístup používáme z toho důvodu, abychom získali pestrá data. Zabýváme se tématem školních tříd, ve kterých hraje roli mnoho působících vlivů. Abychom měli jistotu, že dění ve třídě opravdu porozumíme, a že budeme schopni do problematiky proniknout, využíváme více výzkumných metod. Ty se vzájemně doplňují a poskytují tak důležité informace pro výzkum a následné interpretace. Jedná se o dotazníkové šetření, konkrétně dotazníky B-3 a B-4 a o metodu polostrukturovaného interview. Hendl (2005) uvádí jako jednu z výhod smíšeného designu možnost slovy a vyprávěním zesílit význam čísel a naopak čísla použít ke zpřesnění slov a vyprávění.

Odůvodnění volby konkrétních metod je rozpracováno v jedné z následujících kapitol práce.

6. Plán výzkumu

Výzkum se zabývá zjišťováním vlivu asistenta pedagoga na vztahy ve školní třídě, ve které je integrován žák s ADHD. Nejprve bylo třeba zaměřit se na odbornou literaturu zabývající se odpovídajícími tématy. Autorka prostudovala literaturu týkající se profese asistenta pedagoga, zejména metodiky a příslušné zákony. Dále českou i zahraniční literaturu zabývající se problematikou ADHD, především oblast týkající se žáků s touto poruchou ve školním prostředí. Pomocí literatury i vlastních zkušeností autorky s daným tématem byly stanoveny výzkumné otázky. Rešerše literatury probíhala od listopadu 2013 do února 2014.

Bylo naplánováno realizovat výzkum ve třech třídách základních škol. Přičemž v každé třídě je integrován žák s poruchou ADHD, který ve školním roce 2013/2014 nemá přiděleného AP, avšak v roce 2014/2015 je mu AP přidělen. Výzkumná šetření měla být provedena dvakrát, před a po nástupu AP, z důvodu možnosti porovnání stavu ve třídách před a po zavedení této intervence.

Výběr vhodného výzkumného vzorku probíhal v dubnu a květnu 2014. S vytipováním školních tříd, které splňují daná kritéria, autorce pomohli pracovníci pedagogicko-psychologických poraden. Bylo poměrně problematické zajistit třídy, které daná kritéria splňují. Nakonec však pracovníci, se souhlasem rodičů vybraných dětí s poruchou ADHD a se souhlasem třídních učitelů těchto dětí, doporučili tři konkrétní školy.

Oslovení vybraných škol proběhlo v květnu 2014. První kola šetření ve třídách probíhala v květnu a červnu školního roku 2013/2014, kdy v nich AP nepůsobili. Druhá byla realizována v listopadu a prosinci školního roku 2014/2015. To již ve všech třech třídách AP od září působili. Současně s dotazníkovými šetřeními autorka realizovala interview s třídními učiteli daných tříd. Od září 2014 do ledna 2015 byly postupně zpracovávány výsledky výzkumu.

7. Popis a výběr výzkumného vzorku

Kritériem pro výběrový soubor byly třídy základních škol, ve kterých je integrován žák s diagnostikovanou poruchou ADHD. Dalším požadavkem bylo, aby k tomuto žáku ve školním roce 2013/2014 nebyl přidělen AP, avšak aby mu byl přidělen na následující školní rok 2014/2015.

Metoda výběru je nepravděpodobnostní, konkrétně se jedná o záměrný (účelový) výběr přes instituci. Při využití metody záměrného výběru vyhledáváme dle Miovského (2006) vhodné účastníky do výzkumu cíleně, na základě stanovených kritérií. Záměrný výběr přes instituci je způsob, kdy využíváme určitých služeb či činnosti institucí, které jsou určené pro cílovou populaci, o kterou se zajímáme. Pokud jsou danou populací klienti dané instituce, pak je tento výběr nejlepší volbou.

Tuto metodu sběru dat jsme zvolili, jelikož jsou přesně zadána kritéria, ke kterým je třeba nalézt vhodné subjekty. Bylo nutné využít pomoci pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, jelikož mají přehled o školách ve svém kraji. Mají přehled o žácích s diagnózou ADHD i o přidělování AP. Se souhlasy rodičů a třídních učitelů vybraných žáků s ADHD autorce pracovníci doporučili vhodné třídy.

Výběrový soubor tvoří tři třídy základních škol v České republice. Jedná se o jednu školu ve větším městě a o dvě školy na vesnici. Jde o dvě druhé (následující rok třetí) třídy ZŠ a jednu třídu šestou (poté sedmou).

Vhodní pro účast ve výzkumu byli všichni žáci tří vybraných tříd. Došlo však k vyřazení některých respondentů z výzkumu. Důvodem bylo nepodepsání informovaného souhlasu rodiči či onemocnění žáků. Braun (2000) uvádí, že klesá validita výsledků, pokud je při dotazníkovém šetření ve třídě méně než 80 % žáků. Uvědomujeme si, že to v našem vzorku v několika případech nastalo. A to z důvodů uvedených výše.

Bylo třeba, aby žáci vyplňovali dotazníky ve třídě, v jeden určený čas, všichni najednou. Dostali jednotnou instrukci a měli možnost se pro inspiraci rozhlédnout po ostatních spolužácích, což je vzhledem k povaze dotazníků vhodné. Bylo tedy zachováno standardní prostředí. V souvislosti s tím nebylo možné zpětně vyhledat chybějící žáky s prosbou, aby dotazníky vyplnili. Výsledky by byly zkreslené.

V tabulce č. 1 jsou uvedeny počty všech žáků (s procenty), kteří byli v prvním kole výzkumu, tedy před nástupem AP, vhodnými respondenty i počty těch, kteří se výzkumu nakonec reálně zúčastnili.

	Třída A	Třída B	Třída C	Celkem
Počet vhodných respondentů	25 (100 %)	24 (100 %)	26 (100 %)	75 (100 %)
Konečný počet respondentů	18 (72 %)	21 (88 %)	22 (85 %)	61 (81 %)

Tabulka č. 1 - Stav před nástupem AP

Po nástupu AP, tedy v druhém kole výzkumu, do dvou tříd nečekaně přibyli noví žáci. Ty jsme do výzkumu také zahrnuli, jelikož považujeme za nutné zachovat jeho přirozenost. Tabulka č. 2 zobrazuje počty žáků po nástupu AP. Opět jsou zde uvedeny počty vhodných respondentů i konečné počty těch, kteří se výzkumu zúčastnili.

	Třída A	Třída B	Třída C	Celkem
Počet vhodných respondentů	30 (100 %)	24 (100 %)	32 (100 %)	86 (100 %)
Konečný počet respondentů	22 (73 %)	16 (67 %)	27 (84 %)	65 (76 %)

Tabulka č. 2 - Stav po nástupu AP

Dále byly do výzkumu zahrnuty čtyři učitelky působící v těchto konkrétních třídách. S těmi autorka prováděla polostrukturovaná interview. Jedná se o ženy v rozmezí 40 - 56 let, všechny vysokoškolsky vzdělané. Tři z nich jsou přímo třídními učitelkami daných tříd. Jedna respondentka je učitelkou, která je se třídou v těsném kontaktu, učí ji 5x týdně. Tato změna nastala z důvodu nepřítomnosti třídního učitele. V jedné třídě došlo po prvním kole výzkumu ke změně třídní učitelky.

8. Výzkumné metody

Nyní představíme metody, které byly použity v námi realizovaném výzkumu. Jedná se o dotazníky B-3 a B-4 a o polostrukturované interview.

8. 1 Dotazníky B-3 a B-4

Ke sběru i zpracování dat používáme dotazníky B-3 a B-4. Tyto dvě varianty dotazníků spolu korespondují, každá je však určena pro jinou věkovou kategorii.

Dotazníky byly vytvořené Richardem Braunem v letech 1997 a 2000. Jsou poměrně nové, přesto v poradenské i výzkumné praxi velmi dobře zavedené (Čapek, 2010). Slouží k diagnostice vztahů ve třídním kolektivu, k pochopení sociálních interakcí ve skupině, vytipování ohrožených jedinců, ke zjištění kvality kolektivu třídy aj. (Braun, 1998).

Dotazník B-3 je určen pro žáky od 5., lépe 6. tříd ZŠ. Lze jej použít i v nižších třídách středních škol. Skládá se z šesti úkolů. První a druhý úkol je postaven na principu sociometrie (viz teoretická část práce). Žák má určit tři spolužáky, které má nejvíce v oblibě a tři, které nejméně. Další úkol se týká sebeprožívání vlastní pozice žáka ve třídě. Ve čtvrté části dotazníku žák hodnotí kvalitu třídního kolektivu a naznačuje problémy, které se v něm vyskytují. Pátým úkolem je hodnocení pocitů žáka v kolektivu na sedmibodové škále. Poslední úkol spočívá v tom, že žák přiřazuje pozitivní a negativní vlastnosti svým spolužákům. Dotazník poskytuje možnost kvantitativního i kvalitativního zpracování. Vyplnění dotazníku B-3 trvá cca 25 minut (Braun, 1998).

Dotazník B-4 je určen pro žáky mladšího školního věku, tedy pro žáky 2. a 3. tříd ZŠ a je použitelný i pro žáky od 4. třídy ZvŠ. Dotazník má tři části. První je opět založena na principu sociometrie, žáci mohou zvolit tři spolužáky, kteří jim jsou sympatičtí a tři, kteří jim jsou nesympatičtí. Dalším úkolem je přiřazování pozitivních a negativních vlastností svým spolužákům. Posledním úkolem je hodnocení kvality třídy pomocí otázek, na které žák odpovídá ano, nebo ne. Vyplnění dotazníku B-4 trvá cca 15 minut. A také ho lze vyhodnotit kvantitativně i kvalitativně (Braun, 2000). Dotazníky jsou k nahlédnutí v přílohách práce.

Pokud dotazníky zadáváme mladším žákům, je nutné jim vše dobře vysvětlit (Vágnerová & Klégrová, 2008). Po zkušenosti s administrací dotazníků B-4 pro žáky druhých a třetích tříd základních škol lze potvrdit, že je velmi důležité věnovat hodně času důkladné administraci a dát žákům prostor pro dotazy.

Dotazníky B-3 a B-4 používáme, jelikož slouží k diagnostice vztahů mezi žáky ve třídě, což je cílem výzkumu. Obsahují přínosnou metodu, sociometrii, která umožňuje určit sociální postavení jedince ve skupině, což se v případě žáka s ADHD snažíme zjistit. Jejich součástí jsou také otázky vztahující se ke kvalitě/klimatu třídního kolektivu. Vybrané dotazníky B-3 a B-4 tedy splňují kritéria, jelikož lze prostřednictvím nich zjistit odpovědi na položené výzkumné otázky a hypotézu.

Dotazníky B-3 a B-4 jsou vhodné, jelikož fungují na stejném principu, ale můžeme jimi měřit mladší i starší žáky. Dotazníky B-4 lze administrovat nejnižším třídám ZŠ, což je velikým přínosem pro náš výzkum. Výhodu dotazníků vidíme i v možnosti kvalitativního i kvantitativního vyhodnocení výsledků.

Ve druhých (následný rok třetích) třídách byly použity dotazníky B-4, v šesté (následný rok sedmé) třídě dotazníky B-3. Instrukce autorka žákům zadávala přiměřeně jejich věku. Postupovala standardně a dle instrukcí, které jsou uvedeny v manuálech k těmto dotazníkům. Od učitelů měla k dispozici vždy jednu vyučovací hodinu. Žáci byli obeznámeni s podstatou výzkumu, byl dán prostor pro dotazy a na vyplnění dotazníků měli žáci dostatek času. Tento proces sběru dat pomocí dotazníků autorka tedy v každé třídě podstoupila dvakrát.

8. 2 Polostrukturované interview

Další výzkumnou metodou, kterou v práci používáme, je polostrukturované interview. Tato metoda sběru dat ve výzkumu slouží především k objasnění a doplnění dat z dotazníků. Miovský (2006) řadí interview mezi nejobtížnější a zároveň nejvýhodnější metody určené k získávání kvalitativních dat. Miovský (2006, 156) jako interview označuje „*takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie“*. Interview nelze provádět bez současného pozorování a je obvykle realizováno s jednou osobou, maximálně třemi. Interview existuje jako výzkumná i diagnostická metoda (Miovský, 2006). V případě našeho výzkumu bylo interview použito jako výzkumná metoda.

Autor dělí interview na strukturované, polostrukturované (semistrukturované) a nestrukturované. Dále se budeme zabývat pouze interview polostrukturovaným. To je široce používané, jelikož dokáže řešit mnoho nevýhod strukturovaného i nestrukturovaného interview. Tvoří ho určité závazné schéma, které specifikuje výzkumníkovi okruhy otázek, na které se má zaměřit. Má tedy jasně dané tzv. jádro

interview, což je minimum témat nebo otázek, na které se musí výzkumník zeptat. Poté je něco necháno více na něm, včetně znění otázek i pořadí, v jakém je bude pokládat, nějaká část je více strukturovaná. Na jádro se postupně nabalují další informace, tazatel má možnost pokládat doplňující otázky, což je výhodou. Nevýhodou může být to, že tazatel neudrží strukturu, což může vést i k získávání nerelevantních informací z interview. Interview lze provádět ve strukturovaném, avšak i značně různorodém prostředí, záleží na povaze výzkumu. Tomu by mělo také odpovídat chování a vzezření tazatele. Vždy je však dobré klást důraz na přirozený, autentický projev. Při interview lze použít záznamový arch či u sebe výzkumník může mít jakousi osu interview (Miovský, 2006).

Ve výzkumu metodu interview používáme, abychom data z dotazníků doplnili „měkkými“ daty z rozhovorů a získali tak kvalitnější výsledky a větší přehled o celkovém kontextu tříd. Jelikož si uvědomujeme, že ve výzkumu figuruje mnoho proměnných, které do procesu vstupují, chtěli bychom být schopni je díky informacím z interview alespoň částečně kontrolovat, vědět o nich a ve výzkumu s nimi počítat. Informace od třídních učitelů byly vskutku při následné interpretaci výsledků velmi cenné a užitečné.

Rozhovory autorka prováděla s třídními učiteli daných tří tříd, v jednom případě s paní učitelkou, která žáky dané třídy také velmi dobře zná. Tato změna nastala z důvodu nepřítomnosti třídního učitele. Interview proběhla na základě ústního informovaného souhlasu (viz dále).

Rozhovory trvaly v rozpětí 30 – 60 minut. Interview se týkala klimatu třídy, vztahů mezi žáky ve třídě, asistenta pedagoga i integrovaného žáka. Během transkripce (přepisu) interview byly vymazány veškeré identifikační údaje. Po provedení transkripce byla udělána analýza a následné kódování odpovědí. Rozhovor s učiteli autorka také v každé ze tříd absolvovala před i po nástupu AP.

9. Etika výzkumu

Poté, co byl pracovníky pedagogicko-psychologických poraden (PPP) vybrán vhodný výzkumný vzorek, se autorka mohla obrátit na vybrané školy. Do těchto tří škol zaslala průvodní dopisy, ve kterých byly informace o realizátorech výzkumu, tedy o autorce i o PPP, která danou školu doporučila. Byly zde uvedeny kontaktní údaje na autorku i na pracovníka poradny (telefon a e-mailová adresa). Dále byl v dopise popsán výzkum, který autorka ve škole chtěla realizovat, očekávaný přínos a cíle výzkumu. Poté popis výzkumného vzorku, časová náročnost výzkumu a způsob, jakým bude probíhat administrace. Autorka také adresáty ujistila o svém etickém přístupu. Po obdržení dopisů se všechny tři školy vyjádřily souhlasně.

Poté jsme se již mohli obrátit na třídní učitele konkrétních tříd. Měli jsme zájem, aby se výzkumu zúčastnili všichni žáci daných tříd. V první řadě jsme se tedy zaměřili na získání podpisů informovaných souhlasů od rodičů dětí chodících do těchto tříd. Postupně autorka přišla do všech tří tříd, představila se, pověděla žákům i učiteli, co výzkum obnáší a poprosila žáky, aby informované souhlasy dali k podpisu svým rodičům. Poté, co je žáci přinesli zpět, je třídní učitelé sesbírali a předali autorce. Do výzkumu se následně zapojili jen ti žáci, jejichž rodiče k tomu dali svolení svým podpisem.

Data z dotazníků nebyla anonymní, dotazníky obsahovaly citlivé informace. Bylo s nimi nakládáno v souladu se zákonnými normami, nedostala se k nim žádná nepříslušná osoba a byly odstraněny veškeré identifikační údaje.

Při realizaci interview s učiteli tříd bylo také dbáno na etický přístup. Na začátku rozhovorů byl dán prostor pro dotazy, dále se autorka ujistila o souhlasu učitelů s nahráváním na diktafon. Učitelům byla zaručena jejich anonymita i anonymita dané školy, možnost ukončení interview kdykoliv by chtěli a možnost neodpovědět na otázku.

10. Analýza dat a prezentace výsledků

Dle sledu vytyčených výzkumných otázek a hypotézy nyní předkládáme nalezené odpovědi. Zabýváme se postupně stavem v každé ze tří tříd.

1) Jaký má asistent pedagoga, přidělený k žákovi s ADHD, vliv na jeho postavení ve třídním kolektivu?

a) Pozice žáka s ADHD v kolektivu před a po zavedení funkce AP – třída A

Ze začátku je nutné poznamenat, že do této třídy nastoupilo od září školního roku 2014/2015 šest nových žáků. Druhého dotazníkového šetření prováděného v zimě se část z nich zúčastnila. Do třídy také nastoupila nová třídní učitelka.

Nejprve předkládáme tabulku tzv. hierarchie třídy, ve které je přehledně zobrazena pozice dítěte s ADHD, označena tučně „A8-ADHD“. Tabulky č. 3 a 4 značí hierarchii třídy před a po nástupu asistenta pedagoga. Jedinci s nejvyšším počtem bodů jsou hodnoceni v hierarchii nejlépe. Hierarchie je dle manuálu (Braun, 2000) vypočtena z prvního, druhého a čtvrtého úkolu dotazníku B-4. Ve výpočtu hierarchie třídy jsou zahrnuty sociometrické volby i pozitivní či negativní vlastnosti přisuzované dítěti.

Kód žáka	Pořadí v třídní hierarchii	Počet bodů v třídní hierarchii
A7	1.	28
A3	2.	16
A17	3.	16
A9	4.	16
A12	5.	16
A23	6.	10
A24	7.	8
A4	8.	7
A5	9.	6
A11	10.	6
A20	11.	6
A19	12.	4
A22	13.	4
A25	14.	3
A14	15.	2
A16	16.	0
A21	17.	0
A13	18.	0
A2	19.	-2
A10	20.	-7
A15	21.	-9
A18	22.	-22
A8-ADHD	**23.**	**-26**
A1	24.	-32
A6	25.	-44

Tabulka č. 3 – Hierarchie třídy před nástupem AP

Kód žáka	Pořadí v třídní hierarchii	Počet bodů v třídní hierarchii
A7	1.	31
A17	2.	22
A3	3.	13
A11	4.	13
A9	5.	10
A4	6.	9
A5	7.	9
A20	8.	9
A12	9.	6
A22	10.	6
A23	11.	5
A25	12.	5
A24	13.	4
A19	14.	3
A21	15.	3
A14	16.	2
A26	17.	2
A31	18.	2
A28	19.	1
A16	20.	0
A29	21.	-1
A13	22.	-6
A27	23.	-7
A8-ADHD	**24.**	**-8**
A2	25.	-10
A10	26.	-12
A6	27.	-14
A15	28.	-26
A30	29.	-27
A18	30.	-31

Tabulka č. 4 – Hierarchie třídy po nástupu AP

Výsledky ukazují, že ve třídě A se, souzeno dle hierarchie třídy, pozice žáka s ADHD po nástupu asistenta pedagoga zlepšila. V hierarchii před nástupem asistenta pedagoga, je žák s ADHD v pořadí 23. z 25 žáků. Po nástupu AP je 24. ze 30. Do této třídy nastoupilo šest nových žáků. Pouze jeden z nich je však hodnocen v hierarchii pod ním, jinak jsou pod ním umístěni žáci, kteří již do třídy chodili. Usuzujeme tudíž, že se jeho

pozice ve třídě zlepšila. Pozitivní je i značný rozdíl, co se týče počtu bodů jemu přidělených před (-26 b.) a po nástupu (-8 b.) asistenta pedagoga.

Dále předkládáme výpovědi z interview s třídními učitelkami (TU) týkající se pozice dítěte s ADHD ve třídě. Odpovědi jsou zakódovány do zadaných kategorií (viz tabulka č. 5). Je třeba brát v úvahu, že se ve třídě A změnila TU. Výpovědi mohou být tímto zkreslené, jelikož každý jedinec líčí své názory subjektivně a jinak posuzuje míru či závažnost sledovaných jevů. Tento přirozený vliv však nelze z výzkumu eliminovat.

Kategorie	Před nástupem AP	Po nástupu AP
Pozice žáka s ADHD ve třídě	• Relativní oblíbenost žáka s ADHD (pokud není agresivní)	• Spolužáci se žáku s ADHD vyhýbají • Žák s ADHD spolužáky nevyhledává, drží se u AP
Pomoc žáku s ADHD	• Žáci si jsou ochotni pomoci, i žáku s ADHD (pokud není agresivní)	• Žáci si jsou ochotni pomoci, i žáku s ADHD
Konflikty žáka s ADHD s ostatními žáky	• Konflikty z podrážděnosti u žáka s ADHD	• AP eliminuje konflikty žáka s ADHD

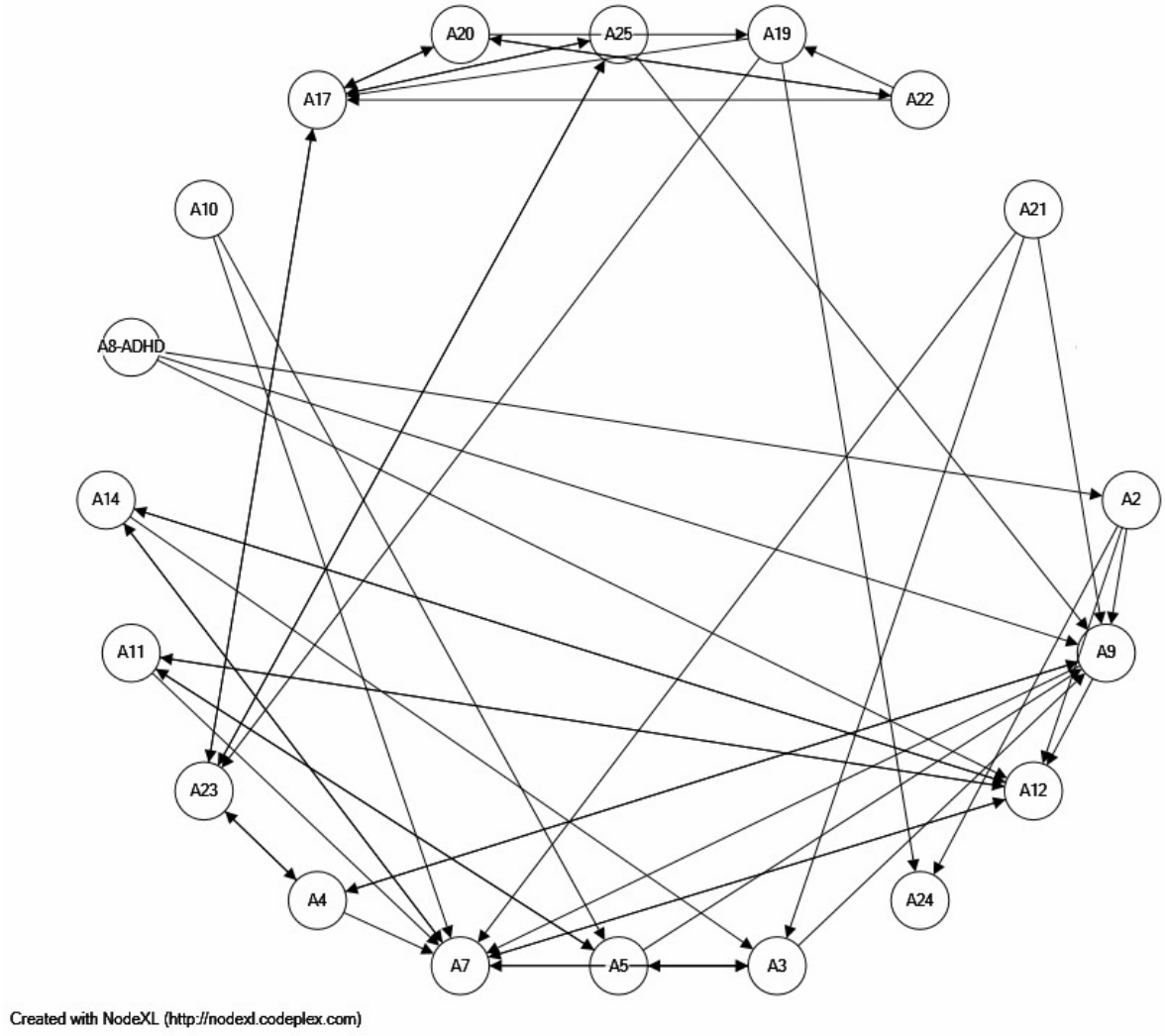
Tabulka č. 5 – Výpovědi TU v interview

Z výpovědí třídní učitelky je zřejmé, že asistent pedagoga eliminuje konflikty žáka s ADHD s jeho spolužáky, což je pozitivní, na druhou stranu však AP může působit jako bariéra mezi žákem s ADHD a ostatními dětmi.

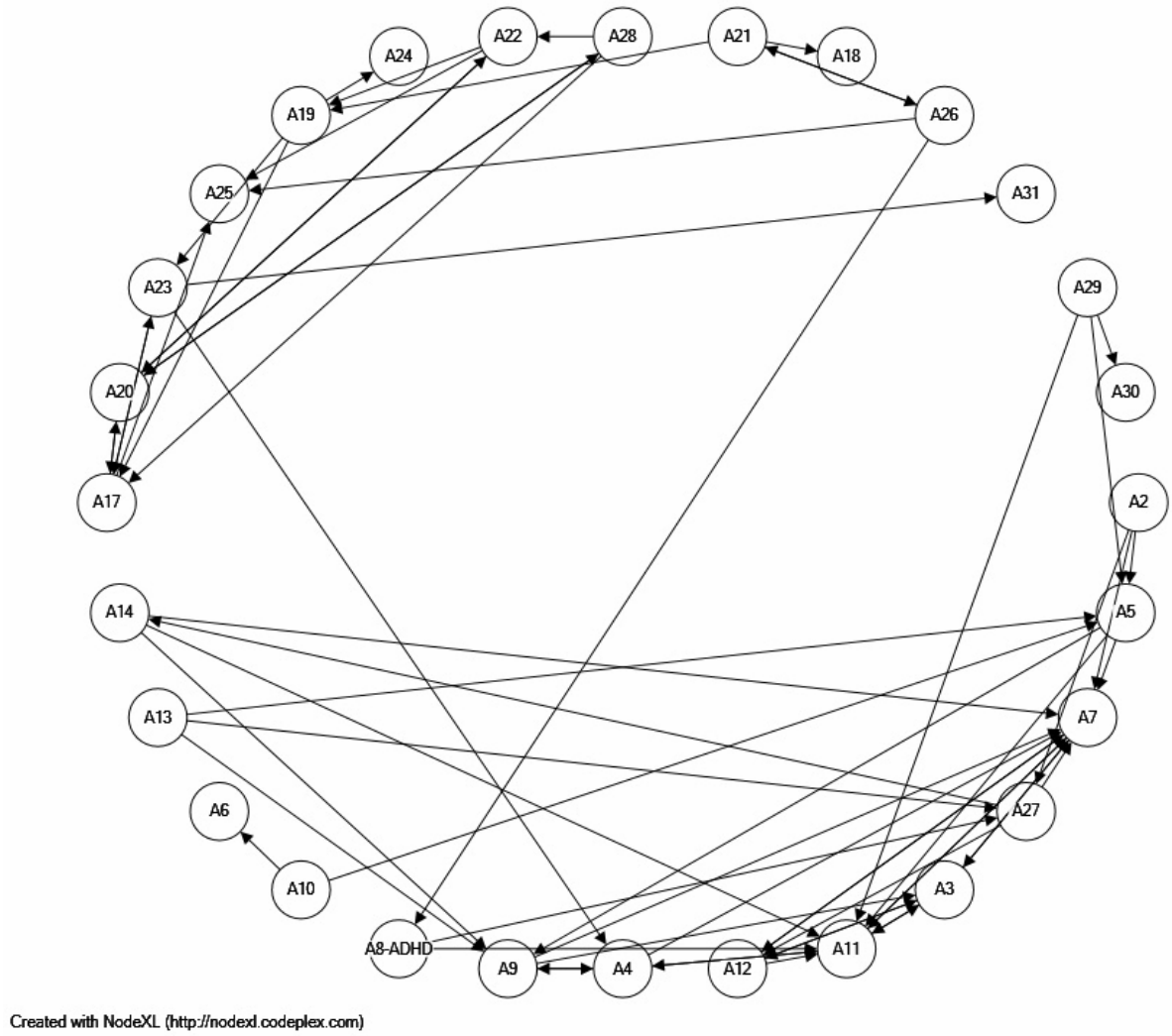
Změnu pozice dítěte s ADHD ve třídě A zjišťujeme také pomocí metody k tomu určené, pomocí sociometrie (zahrnuté v prvním a druhém úkolu dotazníku B-4). Následují tzv. kruhové sociogramy, na kterých je pozice dítěte jasně vidět. Pro přehlednost jsou nejprve předloženy sociogramy zobrazující kladné volby (plná čára) a poté sociogramy pro negativní volby (přerušovaná čára) mezi žáky. Vždy je zobrazen sociogram před nástupem

AP do třídy a po jeho nástupu. Kroužky s čísly uvnitř představují jednotlivé žáky. Žák s ADHD je na sociogramu označen „A8-ADHD“. Přímky mezi kroužky značí volby žáků třídy. Žák, ke kterému směřuje šipka je volen žákem, od kterého přímka vychází.

V prvním sociogramu k žáku s ADHD nesměřují žádné pozitivní volby. V druhém sociogramu, zobrazujícím stav ve třídě po nástupu AP, k němu směřuje jedna pozitivní volba. To znamená, že jeden spolužák ho po nástupu AP zvolil jako svého přítele. Závěrečný rozbor výsledků je uveden níže.

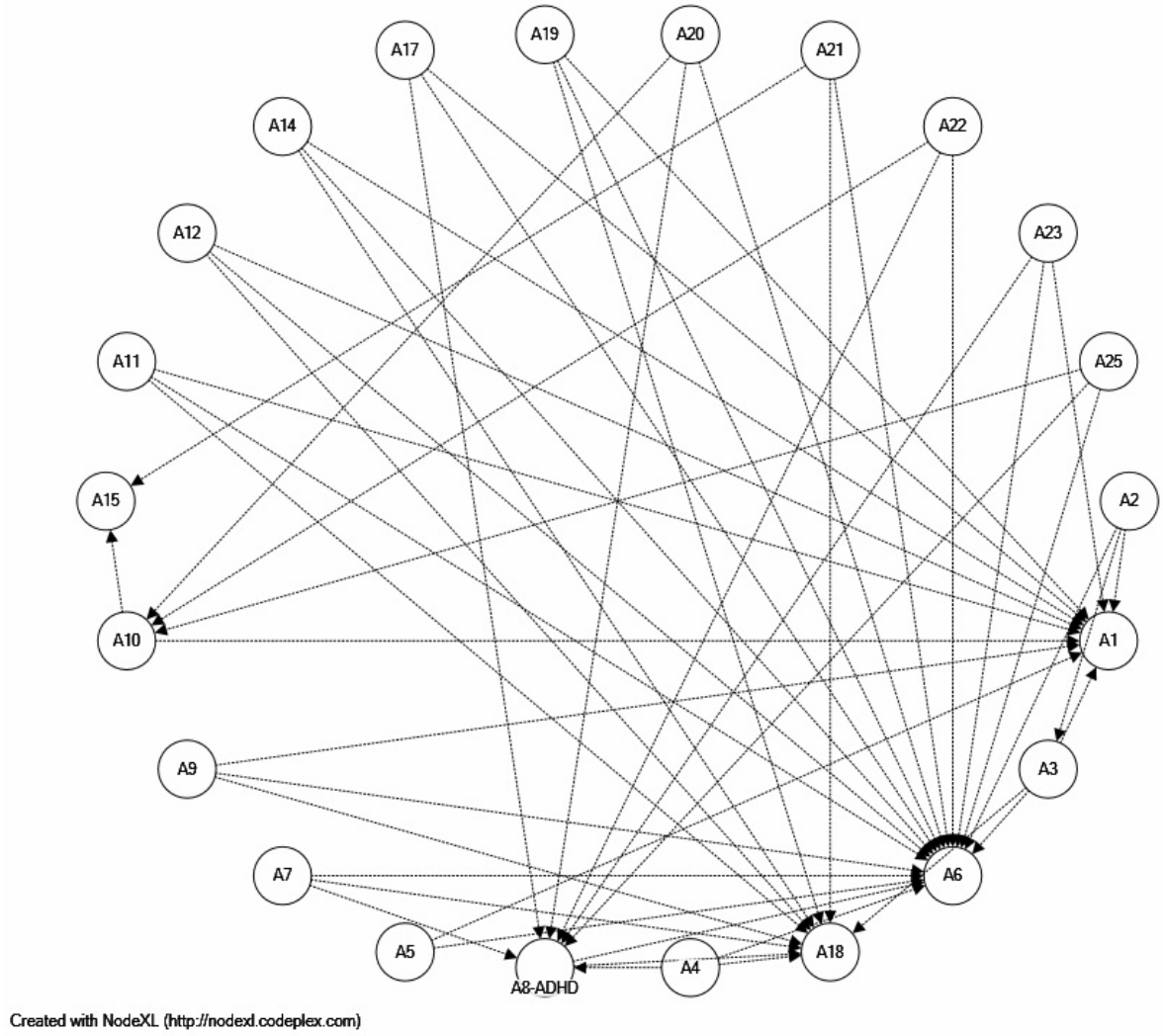


Obr. č. 1 – Sociogram, kladné volby, před nástupem AP

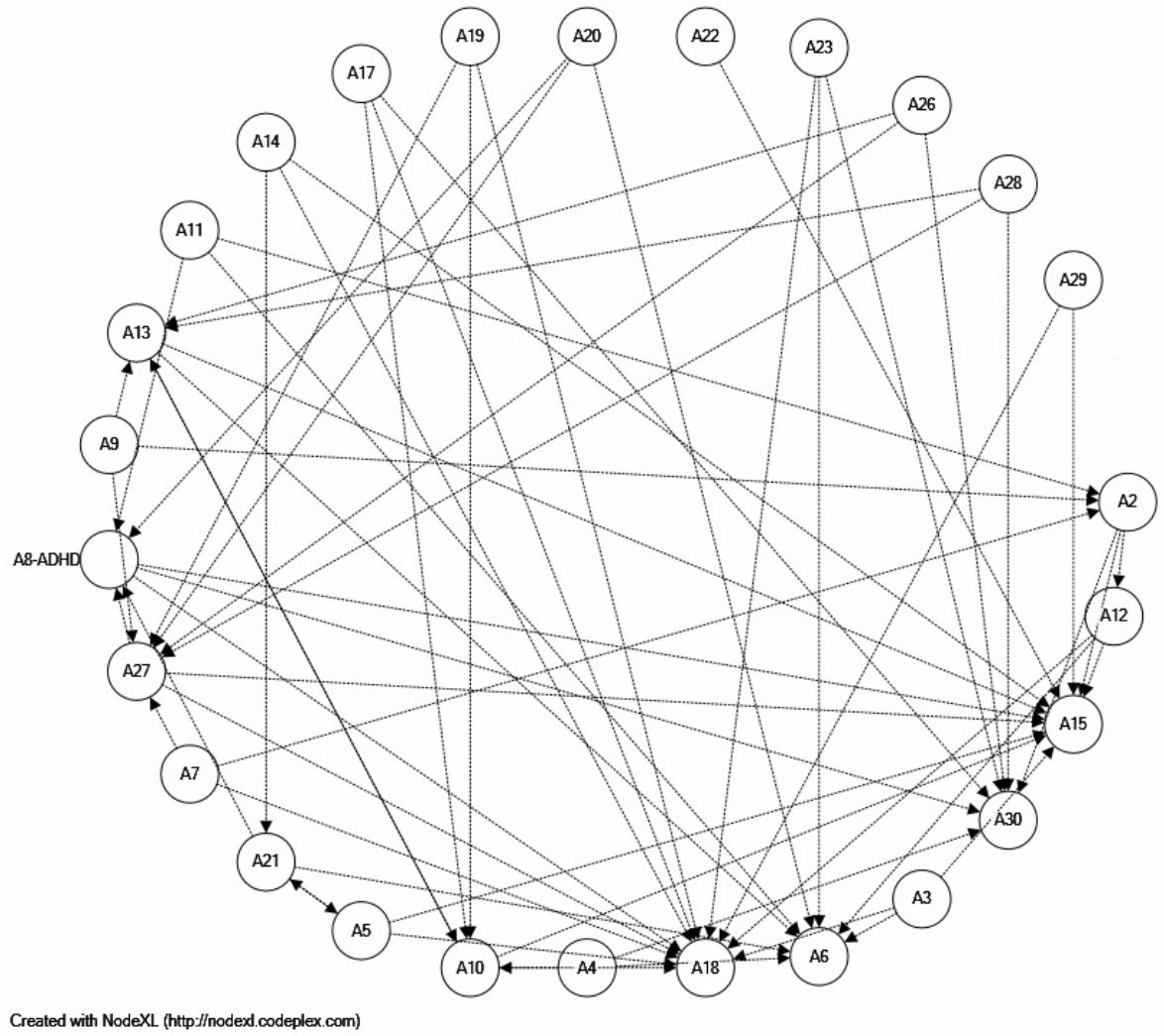


Obr. č. 2 – Sociogram, kladné volby, po nástupu AP

Následují sociogramy zobrazující negativní volby. V prvním sociometrickém měření k žáku s ADHD míří sedm negativních voleb, neboli sedm spolužáků ho zvolilo jako jednoho z nejméně sympatických žáků ve třídě. V druhém měření, po nástupu AP, ho takto zvolili čtyři spolužáci. Dva nově příchozí žáci v sociometrii vychází hůře než on. I to může znamenat posun žáka s ADHD v sociometrii směrem vzhůru.



Obr. č. 3 – Sociogram, záporné volby, před nástupem AP



Obr. č. 4 – Sociogram, záporné volby, po nástupu AP

Před nástupem AP v sociometrickém měření žák s ADHD patřil mezi děti zavrhované, s negativním indexem sociální preference, dle dělení Vágnerové a Klégrové (2008). Po nástupu AP se toto příliš nezměnilo, ubylo mu však negativních sociometrických voleb a přibyla jedna volba pozitivní.

V hierarchii třídy i sociometrii vidíme zlepšení, tedy že je žák s ADHD svými spolužáky méně odmítán. Důležitá je i výpověď třídní učitelky, která sice dodává, že AP eliminuje konflikty žáka s ADHD, což je pozitivní, na druhou stranu říká, že se žák s ADHD po nástupu AP ostatních spíše straní a oni jeho také. Stává se tak izolovaným. Interpretace závěrů jsou provedeny v kapitole Diskuze. Interpretace jsou důležité, jelikož zde hraje roli mnoho vlivů, nežádoucích proměnných, se kterými jsme ve výzkumu nepočítali a které je třeba detailně rozebrat.

b) Pozice žáka s ADHD v kolektivu před a po zavedení funkce AP – třída B

Tabulky č. 11 a č. 12 zobrazující hierarchii třídy B jsou uvedeny v přílohách této práce. Výsledky zde uvádíme pouze slovně kvůli nutné úspoře místa. Opět je pozice žáka s ADHD určena dle hierarchie třídy, která je u třídy B vypočtena z prvního, druhého a šestého úkolu dotazníku B-3. Ve výpočtu hierarchie třídy jsou zahrnuty sociometrické volby i pozitivní či negativní vlastnosti přisuzované dítěti (Braun, 1998).

Z výsledků vyplývá, že před nástupem AP byl žák s ADHD ve třídní hierarchii umístěn na 22. místě z 24 dětí. Po nástupu AP byl na 20. místě z 24. Posun je tedy pozitivní, avšak ne příliš výrazný. Když se však zaměříme na body jemu přidělené, před nástupem AP -23 b. a po jeho nástupu -11 b., zjistíme rozdíl téměř o polovinu.

Výpovědi paní učitelky na otázku, jakou pozici má dítě s ADHD či jaké má vztahy s ostatními spolužáky ve třídě B, jsou zakódovány a nyní je předkládáme.

Kategorie	Před nástupem AP	Po nástupu AP
Pozice žáka s ADHD ve třídě	• Neoblíbenost žáka s ADHD ve třídě	• Žák s ADHD není třídou odmítán • Žák s ADHD si našel kamaráda
Pomoc žáku s ADHD	• Žáci si jsou ochotni pomoci, žáku s ADHD pomáhají neradi	• Žáci si jsou ochotni pomoci, i žáku s ADHD
Konflikty žáka s ADHD s ostatními žáky	• Žák s ADHD okolo sebe šíří nepříjemnou atmosféru, sociálně neobratný, vyrušuje	• Žák s ADHD není zdrojem konfliktů ve třídě, méně vyrušuje • Žák s ADHD je uvědomělejší ohledně svého chování

Tabulka č. 6 – Výpovědi TU z interview

Z výpovědí paní učitelky je zřetelný výrazný posun k lepšímu. Po nástupu AP je dle ní žák s ADHD spolužáky méně odmítán. Nezpůsobuje ve třídě konflikty, méně vyrušuje

vyučování a více si uvědomuje důsledky svého chování. Jaký vliv má na toto zlepšení právě AP, rozebíráme detailněji v kapitole Diskuze.

Změnu pozice dítěte s ADHD ve třídě B zjišťujeme také pomocí metody sociometrie (z prvního a druhého úkolu dotazníku B-3). Sociogramy jsou k nahlédnutí v přílohách práce (obr. č. 5, 6, 7, 8), zde výsledky popíšeme pouze slovně. Sociogramy jsou opět rozděleny na ty zobrazující kladné volby (plná čára) a negativní volby (přerušovaná čára). Žák s ADHD je na sociogramu označen „B15-ADHD".

Ze sociogramů zobrazujících kladné volby lze vyčíst, že v prvním měření, před nástupem AP, k žáku s ADHD nesměřují žádné pozitivní volby. Po nástupu AP k němu směřuje jedna pozitivní volba.

Ze sociogramů zobrazujících negativní volby vyplývá, že při prvním měření směřují k žáku s ADHD čtyři negativní volby. Stejný stav je i při druhém měření, po nástupu AP. Je tedy ve třídě ostatními spíše odmítán než přijímán.

Došlo ke zlepšení pozice dítěte s ADHD v hierarchii třídy i k mírnému zlepšení v sociometrii. Důležitý je pohled paní učitelky na danou třídu, vysvětlující celkem přehledně pozici dítěte s ADHD v ní. Učitelka vidí zlepšení, žák si ve třídě našel kamaráda a eliminovaly se jeho konflikty s ostatními spolužáky, jelikož již není ve třídě rušivým elementem.

c) Pozice žáka s ADHD v kolektivu před a po zavedení funkce AP – třída C

Na úvod je nutné připomenout, že do třídy C nastoupilo v září školního roku 2014/2015 sedm nových žáků.

Opět je pozice žáka s ADHD určena dle hierarchie třídy, která je u třídy C vypočtena z prvního, druhého a čtvrtého úkolu dotazníku B-4. Ve výpočtu hierarchie třídy jsou zahrnuty sociometrické volby i pozitivní či negativní vlastnosti přisuzované dítěti (Braun, 2000). Výsledky ukazují, že před nástupem AP byl žák s ADHD ve třídní hierarchii umístěn na posledním, 25. místě s -44 body. Po nástupu AP se nachází na předposledním místě s -21 body. Žák, který je na základě hodnocení žáků umístěn jako poslední, není ve třídě nový. Hierarchie třídy je k nahlédnutí v přílohách práce (tabulka č. 13 a č.14).

Nyní předkládáme výpovědi z interview s třídní učitelkou třídy C.

Kategorie	Před nástupem AP	Po nástupu AP
Pozice žáka s ADHD ve třídě	• Neoblíbenost žáka s ADHD ve třídě	• Lepší pozice žáka s ADHD ve třídě (méně stížností od spolužáků i rodičů)
Pomoc žáku s ADHD	• Část žáků ochotna pomoci ostatním (i žáku s ADHD), část ne	• Žáci si jsou ochotni pomoci, i žáku s ADHD
Konflikty žáka s ADHD s ostatními spolužáky	• Žák s ADHD hraje v konfliktech výraznou roli, momentálně se situace mírně lepší • Přestávky s žákem s ADHD nebezpečné	• AP eliminuje projevy žáka s ADHD vůči spolužákům • O přestávkách odpadly konfliktní situace s žákem s ADHD

Tabulka č. 7 – Výpovědi TU z interview

Z výpovědí třídní učitelky je zřejmé, že asistent pedagoga velmi napomohl uklidnění situace ve třídě. Úspěšně eliminuje projevy žáka s ADHD, čímž napomáhá zlepšení jeho pozice ve třídním kolektivu.

Dále jsme změnu pozice integrovaného dítěte ve třídě zjišťovali pomocí metody sociometrie (z prvního a druhého úkolu dotazníku B-4). Sociogramy jsou k nahlédnutí v přílohách práce (obr. č. 9, 10, 11, 12). Nejprve jsou zobrazeny sociogramy pro pozitivní volby a poté sociogramy zobrazující záporné volby. Žák s ADHD je na sociogramu označen „C25-ADHD“.

Ani před ani po nástupu AP do třídy k žáku s ADHD nesměřují žádné pozitivní volby. V prvním „záporném“ sociogramu k žákovi s ADHD míří dvanáct negativních voleb, v druhém sociogramu jich k němu míří sedm. Před i po nástupu AP se tedy zdá být integrovaný žák ve třídě odmítán.

Nesmíme však opomenout značný rozdíl bodů v hierarchii třídy před nástupem AP a po něm a také výpovědi třídní učitelky. Ta jasně říká, že došlo k výraznému zlepšení v jeho chování i k posunu jeho pozice ve třídním kolektivu směrem nahoru.

2) Jaký má asistent pedagoga, přidělený k žákovi s ADHD, vliv na klima dané třídy?

Při stanovování výzkumných otázek jsme předpokládali, že AP nastoupí do tříd, ve kterých bude obdobný stav jako v předchozím školním roce. Počítali jsme s přirozeným vývojem dětí i vývojem jejich přátelství. Nepředvídali jsme však příchod více nových žáků do tříd či nástup nové třídní učitelky. Jelikož si uvědomujeme, že do procesu změny klimatu třídy vstupuje mnoho nežádoucích proměnných, ne pouze proměnná „nástup asistenta pedagoga do třídy“, výsledky dále interpretujeme velmi opatrně a s ohledem na všechny dané skutečnosti. Změnu klimatu v daných třídách se snažíme podchytit několika způsoby.

Nejprve provádíme statistické šetření pomocí Wilcoxonova testu. Tím zjišťujeme, zda se liší klima tříd v očích žáků daných tříd před a po nástupu AP. Data jsou získána z dotazníků B-3/B-4. Poté ke každé třídě uvádíme výpovědi z interview s třídními učiteli tříd. Opět v podobě kódů. Zjišťujeme tedy pohled žáků i učitelů na klima třídy.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, klima třídy je ovlivňováno a vytvářeno více faktory. My se zaměřujeme na vztahovou stránku tříd. Dotazníky B-3/B-4 se zaměřují převážně na vztahy mezi žáky a s tím související kvalitu kolektivu celkově. Interview prováděná s třídními učiteli poskytují mimo jiné informace o jejich působení ve třídě.

Zajímáme se tedy o názory žáků a učitelů, v souladu s tvrzením Mareše (1998), který uvádí, že nejdůležitější je subjektivní pohled samotných aktérů na školní třídu.

Uvědomujeme si mnoho nežádoucích proměnných, které nebylo možné z výzkumu eliminovat. Přesto se pomocí těchto dvou výzkumných metod pokusíme o co nejpřesnější analýzu stavu. V kapitole Diskuze následují interpretace výsledků.

1) Výsledky z dotazníků B-3/B-4

H_1 – Žáci tříd dosahují vyššího skóre v úkolu hodnotícím klima třídy po nástupu asistenta pedagoga než před jeho nástupem.

K ověřování hypotézy H_1 jsme zvolili Wilcoxonův test. Ten slouží dle Reiterové (2011, 75) k ověření hypotézy o tom, *„zda je signifikantní rozdíl mezi opakovaným měřením na stejných subjektech“*. Používáme tedy neparametrickou metodu. Data jsou ordinální povahy a nelze u nich prokázat normální rozložení, z toho důvodu nelze použít parametrický test. Ke zpracování dat byl využit program Statistica.

Data jsou získána od žáků, kteří se zúčastnili šetření před i po nástupu AP, jelikož pouze u nich lze výsledky porovnat. Ve třídě A je celkem 17 respondentů, ve třídě B 16, ve třídě C 20. Celkem je respondentů 53. Signifikanci zjišťujeme na hladině α=0,05.

V testu vychází:

$p=0,30$

$p>0,05$

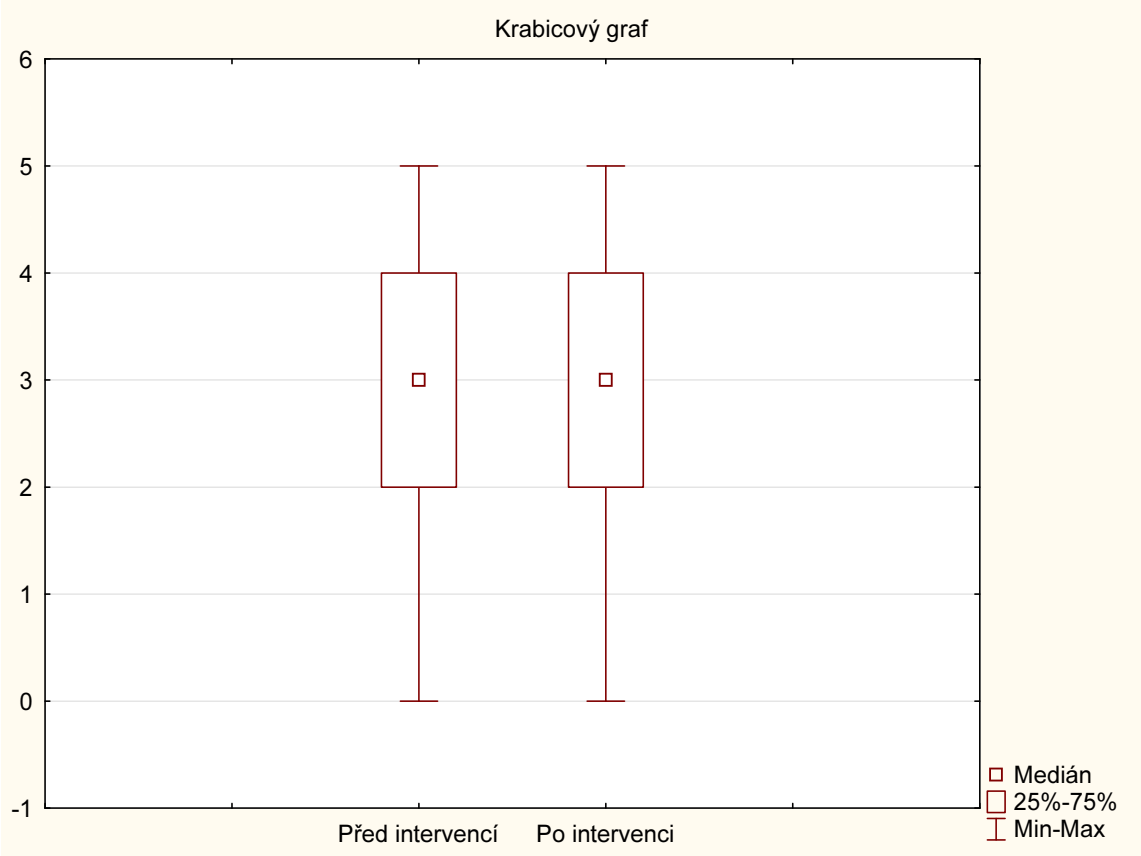
Výsledek není signifikantně významný na hladině α=0,05. Zamítáme hypotézu H_1. Výsledky statistického měření ukazují, že není rozdíl mezi hodnocením klimatu třídy jednotlivými žáky před a po nástupu AP.

Graf zobrazuje totožné mediány (Me) před a po a po nástupu AP. Graf značí, že se situace před a po zavedení intervence (nastoupení AP) neliší.

$Me_1=3$

$Me_2=3$

$Me_1=Me_2$



Graf č. 1 – Stav před a po zavedení intervence

Pro doplnění jsme také analyzovali, zda jsou dané tři třídy ekvivalentní. Používáme Kruskal-Wallisovu ANOVU. Ta slouží, dle Reiterové (2005), ke zjištění homogenity rozdělení určitého znaku v několika populacích, z nichž máme k dispozici nezávislé náhodné výběry.

Před zavedením intervence v testu vychází:

$$p=0,00$$

$$p<0,05$$

Výsledek je signifikantně významný na hladině $\alpha=0,05$.

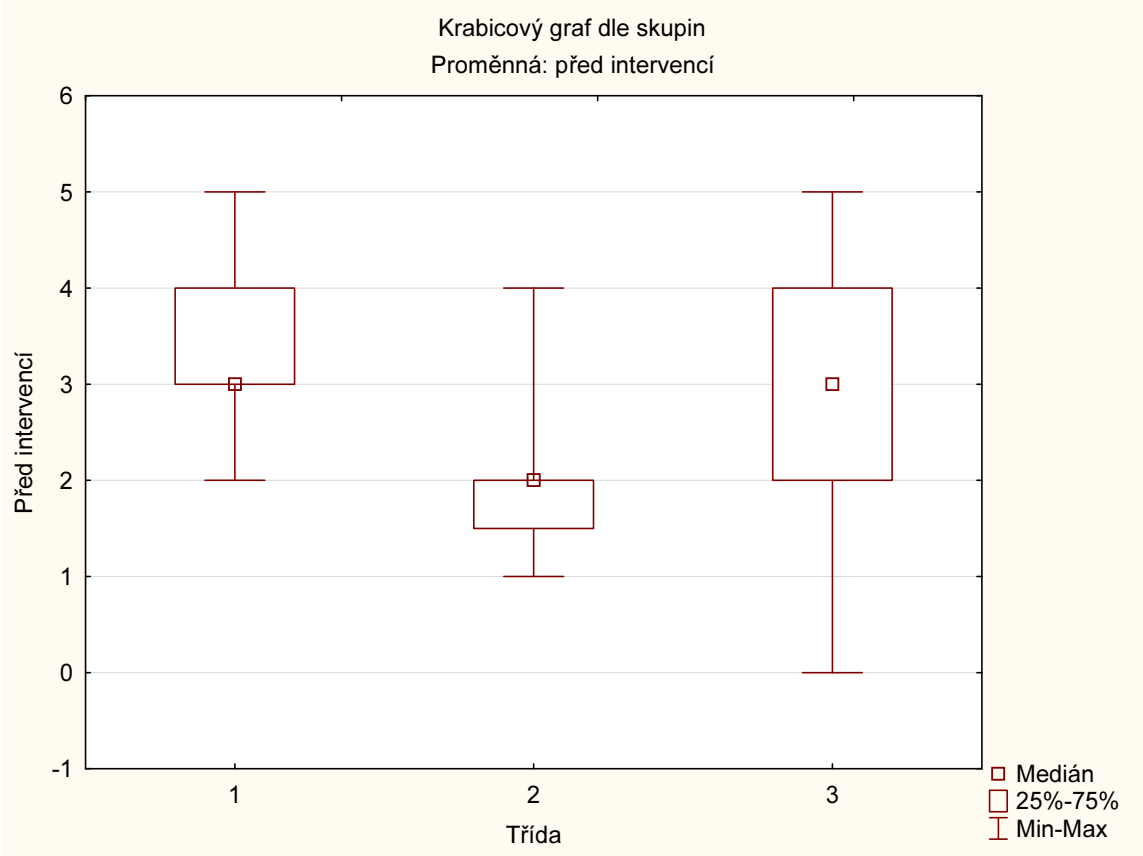
Po zavedení intervence v testu vychází:

$$p=0,03$$

$$p<0,05$$

Výsledek je signifikantně významný na hladině $\alpha=0,05$.

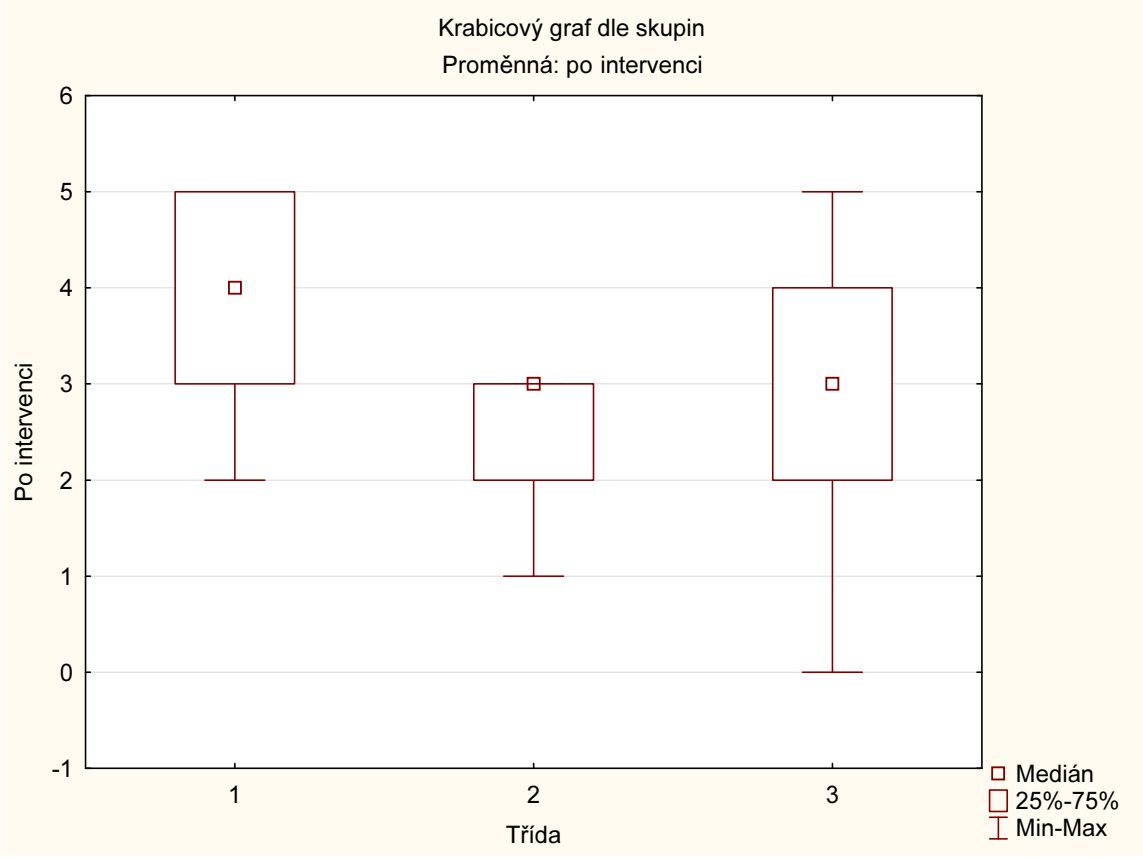
Statistický test prokázal, že dané třídy nejsou ekvivalentní před ani po nástupu AP.



Graf č. 2 – Porovnání tříd před zavedením intervence

V grafu vidíme rozdíl mezi první a druhou třídou. Lze z něj také vyčíst, že žáci třídy 2 jsou pesimističtější ohledně klimatu třídy, třída má níže položen medián než ostatní dvě třídy. To může být způsobeno tím, že třída, zobrazená v grafu jako prostřední, je šestá třída skládající se z nejstarších žáků. Zbylé dvě třídy jsou druhé. Vysvětlením by mohlo být, že starší žáci jsou více kritičtí než mladší žáci. To potvrzuje výzkum Laška (1992, in Mareš, 1998), který porovnával hodnocení klimatu tříd žáků na základních a středních školách. Z výzkumu vyšlo, že žáci ZŠ hodnotí vztahy mezi žáky jako nadprůměrné a další hodnocené aspekty jako průměrné či mírně pod průměrem. Žáci SŠ hodnotili dané aspekty významně níže než žáci ZŠ.

Z následujícího grafu lze vyčíst, že žáci třídy 1 a 2 jsou po zavedení intervence optimističtější ohledně klimatu, u obou tříd stoupl medián. To však můžeme soudit pouze z grafu, není to statisticky podloženo.



Graf č. 3 – Porovnání tříd po zavedení intervence

Získané výsledky je třeba dát do celkového kontextu tříd. Statistické měření ukazuje, že není rozdíl mezi hodnocením klimatu třídy jednotlivými žáky před a po nástupu AP. Je ale nutné dodat, že změna stavu tříd nebyla pouze v příchodu AP. Výše

zmíněné vstupující proměnné mohou mít na klima třídy také vliv. Více se interpretacemi zabýváme v kapitole Diskuze.

2) Výsledky z interview

Dále postupně předkládáme výsledky z interview s třídními učitelkami všech tří tříd. Výpovědi rozdělujeme do kategorií (viz tabulky č. 8, 9, 10), které jsou zaměřené na vztahy mezi žáky, na celkový stav třídy a na postoj třídní učitelky ke třídě.

a) Klima třídy – třída A

Následující tabulka č. 8 zobrazuje výpovědi z interview s třídními učitelkami třídy A. Je nutné připomenout, že před a po nástupu AP došlo ke změně TU.

Kategorie	Před nástupem AP	Po nástupu AP
Vztah TU se třídou	• Dobrý vztah TU se třídou	• TU a třída si na sebe zvykají, seznamují se
Jak se TU ve třídě učí	• TU se ve třídě učí dobře	• Díky AP se TU ve třídě učí dobře
Stav třídy	• Klima třídy ovlivňované problémovými jedinci, ubližování ostatním • Třeba zásah a neustálá kontrola třídy učitelem	• Ve třídě vznikají konflikty, 4 vyloženě konfliktní jedinci • AP úspěšně eliminuje konflikty mezi žáky, ve třídě není nikdo, kdo ubližuje ostatním
Spolupráce žáků	• Spolupráce žáků při skupinových aktivitách	• Žáci neschopni spolupráce
Pomoc, podpora mezi žáky	• Vzájemná podpora mezi žáky	• Vzájemná podpora mezi žáky
Neoblíbení, vyřazení žáci z kolektivu	• Více žáků neoblíbených • Dva chlapci z kolektivu vyčleněni	• Více žáků neoblíbených • Novým žákům (slabší žáci) se nedaří do kolektivu zapojit
Oblíbení žáci kolektivu	• Několik třídních „hvězd“	• Několik třídních „hvězd“

Tabulka č. 8 – Výpovědi TU z interview

Třídní učitelka zmiňuje, že se jí díky asistentu pedagoga ve třídě lépe vyučuje. Hovoří o tom, že AP eliminuje konflikty mezi žáky třídy. AP nemá dle ní vliv na vzájemnou spolupráci žáků či na ochotu přijmout do třídního kolektivu nové spolužáky. Opět je třeba brát v úvahu, že stav ve třídě posuzovaly dvě osoby.

b) Klima třídy – třída B

V tabulce č. 9 na následující straně je uveden přehled výpovědí z interview s paní učitelkou (PU), která učí ve třídě B.

Paní učitelka popisuje větší klid ve třídě po nástupu asistenta pedagoga. Zmiňuje však, že žádala, aby byl asistent pedagoga přidělen do jejích hodin anglického jazyka, což se neuskutečnilo a vnímá to jako problém. Uvádí, že žáci jsou po nástupu AP ochotnější si pomoci a přijmout do kolektivu nově příchozí žáky.

Kategorie	Před nástupem AP	Po nástupu AP
Vztah TU se třídou	• Dobrý vztah PU se třídou	• Dobrý vztah PU se třídou
Jak se TU ve třídě učí	• Ve fyzice se PU učí ve třídě velmi dobře • V angličtině problémy, žádá o AP	• Ve fyzice se PU učí ve třídě velmi dobře • V angličtině problémy, AP nepřidělen
Stav třídy	• Snaha některých žáků o zlepšení klimatu třídy • Ve třídě jsou jedinci, kteří ubližují, vyskytuje se zde i slovní šikana • Často třeba řešit kázeňské problémy ve třídě • Třeba zásah a neustálá kontrola třídy učitelem	• Snaha některých žáků o zlepšení klimatu třídy • Část žáků (chlapci) narušuje klima třídy • Větší asertivita a lepší schopnost komunikace mezi žáky • Díky nástupu AP je ve třídě větší klid • Třeba zásah a neustálá kontrola třídy učitelem
Spolupráce žáků	• Relativně dobrá spolupráce žáků	• Relativně dobrá spolupráce žáků
Pomoc, podpora mezi žáky	• Některým žákům je třída ochotna pomoci, ne žáku s ADHD	• Žáci si jsou ochotni pomoci, i žáku s ADHD
Neoblíbení žáci, vyřazení z kolektivu	• Neoblíbenost žáka s ADHD a dalších dětí kolektivem • Těžké zapojit problémové a nově příchozí žáky do kolektivu	• Dva či tři žáci neoblíbení (žák s ADHD mezi ně nepatří) • Snazší začlenění se nově příchozích žáků
Oblíbení žáci kolektivu	• Několik třídních „hvězd“	-

Tabulka č. 9 – Výpovědi PU z interview

c) Klima třídy – třída C

Tabulka č. 10 obsahuje výpovědi z interview s třídní učitelkou třídy C.

Třídní učitelka zmiňuje, že se jí po nástupu AP ve třídě lépe vyučuje. Ukazuje se, že asistent pedagoga nemá vliv na vztahy mezi všemi žáky, ale konkrétně na vztahy žáka s ADHD se spolužáky. TU uvádí, že jeho konflikty s nimi byly natolik palčivým problémem, že jejich eliminací se zlepšilo celkové klima třídy.

Kategorie	Před nástupem AP	Po nástupu AP
Vztah TU se třídou	• Dobrý vztah TU se třídou	• Dobrý vztah TU se třídou
Jak se TU ve třídě učí	• Velmi náročná třída v hodině	• Velmi náročná třída v hodině • TU může díky AP pracovat v hodině standardně
Stav třídy	• Vztahy mezi žáky a celkové klima třídy na průměrné úrovni • Žák s ADHD třídu nabourává • Třeba zásah a neustálá kontrola třídy učitelem	• Vztahy mezi žáky nefungující, velká skupina žáků narušuje kolektiv • Zlepšení klimatu třídy přítomností AP – eliminuje projevy žáka s ADHD vůči spolužákům
Spolupráce žáků	• Žáci se učí spolupracovat	• Žáci spolupracují
Pomoc, podpora mezi žáky	• Část žáků ve třídě ochotně pomáhá ostatním • Polovina třídy neochotná pomoci ostatním	• Žáci si jsou ochotni pomoci
Neoblíbení žáci, vyřazení z kolektivu	• Žák s ADHD	• Podezření TU na ubližování jednomu žáku (ne žáku s ADHD) ve třídě
Oblíbení žáci kolektivu	-	-

Tabulka č. 10 – Výpovědi TU z interview

Zjišťování změny klimatu se ukázalo jako značně problematické. Vzhledem k mnoha rušivým proměnným, které do procesu vstupují, je obtížné přesně určit, jaký vliv má na změnu klimatu právě asistent pedagoga. Nápomocné jsou výpovědi třídních učitelů.

Z výsledků statistického zpracování ukazujících názory žáků vyplývá, že nástup AP do tříd nemá vliv na klima třídy. Do procesu je třeba zahrnout i další působící vlivy. Platí však, že žádný faktor, ať už námi zkoumaný či jiný do procesu vstupující, neměl signifikantní vliv na změnu klimatu třídy.

Jedna ze tří učitelek popisuje, že AP eliminuje konflikty mezi žáky. To je jistě pro třídní klima přínosem. Dvě učitelky uvádí, že AP odstraňuje projevy žáka s ADHD vůči ostatním, což vede ke zlepšení stavu třídy. Jedna přímo říká, že přítomnost AP zlepšila klima ve třídě, díky tomu, že AP zabraňuje vážným konfliktům žáka s ADHD. Z výpovědí TU je zřejmé, že díky AP se jim ve třídě lépe vyučuje, což uvedly dvě TU ze tří. Jedna dodává, že je díky AP ve třídě větší klid. Na tento aspekt se zaměřujeme spíše okrajově, více se zabýváme vztahovou stránkou ve třídě. Domníváme se však, že je tento výsledek nutné uvést, jelikož se projevil ve všech zkoumaných třídách.

Tyto výsledky jsou dle učitelek způsobeny vlivem AP. Co se týče ostatních zjišťovaných skutečností, nelze určit, zda na ně měl vliv AP, jiné faktory ve třídě působící, nebo vše dohromady.

11. Diskuze

Nejprve se budeme zabývat prvním výzkumným problémem, čímž je změna postavení žáka s ADHD v kolektivu třídy po nástupu AP. V souladu s výsledky výzkumu Kolaříka a kol. (2014) vychází, že se po nástupu AP pozice integrovaného dítěte zlepší. Alespoň mírné zlepšení se vyskytlo ve všech třech třídách, můžeme proto poukázat na vliv AP, který je těmto žákům přidělen. Jsou zde však další působící vlivy, které je třeba brát v potaz.

Významný vliv, se kterým jsme již od začátku výzkumu počítali, je přirozený vývoj dětí a s tím i vývoj jejich přátelství. Uvědomujeme si, že děti ve druhých třídách ještě nemívají stálá přátelství (viz teoretická část práce) a roli při určování oblíbených jedinců mohou hrát i různé situační vlivy. Bylo však obtížné zajistit respondenty splňující zadaná kritéria, tudíž jsme do výzkumu tyto třídy s mladšími žáky zapojili.

Vliv, se kterým jsme nepočítali, byl příchod nových žáků do tříd. Ve třídě A jich přibylo šest, ve třídě C sedm. Pro zachování přirozenosti výsledků jsme tolik žáků nemohli z výzkumu vyřadit. Jejich přítomnost však výsledky mohla „zamíchat“. Ve třídě A je pouze jeden nově příchozí žák v hierarchii třídy umístěn pod žákem s ADHD, tudíž můžeme soudit, že příchod nových žáků neměl na jeho posun směrem vzhůru příliš významný vliv. Do třídy C nastoupilo sedm nových žáků. Pozice žáka s ADHD se zlepšila o jedno místo v třídní hierarchii. Po nástupu AP je tedy v žebříčku předposlední. Žák, který je umístěn jako poslední, není nově příchozí, tudíž na tyto výsledky pravděpodobně neměl příchod nových žáků vliv.

Dále je nutné brát v úvahu, jakým způsobem působí asistenti pedagoga ve třídách, jak často jsou ve třídách přítomni a zda se věnují pouze žáku s ADHD, nebo i ostatním dětem. Tyto důležité informace jsme získali díky interview, která byla provedena s třídními učiteli. Na tento rozdíl upozorňuje i zahraniční studie Grooma & Rose (2005) popsaná v teoretické části práce.

Ve třídě A působí AP většinu času a pomáhá třídní učitelce s cca třetinou třídy. Sedí však s žákem s ADHD a eliminuje jeho konflikty s ostatními žáky. Troufáme si tedy tvrdit, že na změnu jeho pozice má AP vliv. Zdá se však, že ve třídě A se odehrává znepokojující situace, kdy je dítě s ADHD kvůli asistentovi spíše izolováno od ostatních spolužáků. Na jednu stranu je pozitivní, že AP eliminuje jeho konflikty s ostatními dětmi, avšak výsledkem v tomto případě jistě není úspěšná integrace.

Zde se nabízí srovnání s jinými studiemi. Giangreco, Edelman, Luiselli & MacFarland (1997) ve svém výzkumu uvádí, že AP může působit jako bariéra mezi dítětem s postižením a jeho zdravými vrstevníky. Přítomnost AP může vést k vyhýbání se integrovanému dítěti spolužáky a naopak. Pro doplnění předkládám úryvek z interview s TU třídy A. *„On (žák s ADHD) sedí nejraději v té lavici a nic nedělá, málokdy se s těmi dětmi baví. Sedí u AP a vykládá jí něco, o přestávce (…) O těch přestávkách se drží blízko ní, jako by se vyhýbal těm děckám, že by mohlo třeba k něčemu dojít.“*

Také Vrbová a kol. (2012) varuje před izolací dítěte se SVP a zdůrazňuje, že AP není osobním asistentem dítěte, i když je určitému dítěti přidělen. Zdá se, že tato problematika je v českých školách značně nejasná a domníváme se, že by se tomuto tématu měla věnovat větší pozornost.

Ve třídě B je AP přidělen přímo k integrovanému žáku a to pouze na koncové hodiny vyučování, kvůli jeho problémům s udržováním pozornosti. Není tedy jisté, zda má na jeho pozici ve třídě přílišný vliv. Z rozhovoru je však patrné, že AP eliminuje rušivé projevy žáka s ADHD, což může vést k jeho větší oblíbenosti u spolužáků. Úryvky pro dokreslení: *„Žák s ADHD si myslím, že ty rozkoly v té třídě nezpůsobuje tak, jak kdysi (…), co se týče jeho projevů se to v mých hodinách skutečně trošinku posunulo, byl hlučnější, než je teď. Tu výuku tak nenarušuje a ty děti nemají tendenci ho napomínat.“*

„Tak asi je klidnější, protože cítí, že je v jejím (AP) středu pozornosti (…), že je teďka on ten důležitý, možná si říká „jo, tak teď je tady kvůli mně“ a je klidnější. Připadá mi díky tomu, že jako fakt pracuje dobře. Ve srovnání s minulým rokem je fakt pozornější, nedělá binec, dělá práci co má.“

Ve třídě C se AP věnuje pouze dítěti s ADHD, většinu času. Dle výpovědi TU má AP na jeho pozici ve třídě výrazně pozitivní vliv. Z rozhovoru je patrné, že AP eliminuje konflikty žáka s ADHD vůči ostatním spolužákům. Vidíme zde jistou souvislost se zjištěním Kolaříka a kol. (2014), že AP působí jako „ochrana“ třídy před dítětem s ADHD. Je to zde myšleno v pozitivním slova smyslu a jistě je to v některých extrémních případech potřeba. Aby se to však nepřeklenulo v bariéru bránící úspěšné inkluzi…

Faktory výše popsané nebylo možné nijak eliminovat. Jsou to jevy, ke kterým v praxi, v přirozeném prostředí, dochází.

Uvědomujeme si, že by bylo vhodné použít ve výzkumu kontrolní skupinu. Tedy třídu, ve které by byl integrován žák s poruchou ADHD, ale nebyl by mu přidělen AP. Bylo by tak možné lépe určit, jaký má AP vliv celkově na stav ve třídě a co jsou přirozené jevy.

Druhým výzkumným problémem bylo zjišťování klimatu tříd před nástupem asistenta pedagoga a po něm. Všechny výše zmíněné vlivy zasahují i do procesu změny klimatu. Vedle přirozeného vývoje všech žáků, ve třídě A přibylo šest nových, kteří mohli mít na třídu výrazný vliv. Do třídy A také nastoupila nová třídní učitelka. Opět významný faktor. Ve třídě B k výrazným změnám nedošlo. AP je ale v této třídě přítomen pouze na koncové hodiny vyučování. Do třídy C nastoupilo nově sedm žáků.

Ze statistického měření vyplývá, že není rozdíl v hodnocení klimatu třídy žáky před a po nástupu AP. Je nezbytné poznamenat, že kromě nástupu AP došlo ve třídách k výše zmíněným změnám. Všechny mohou být zahrnuty v klimatu třídy a mohou ho ovlivňovat. Nebyl však prokázán žádný signifikantní rozdíl.

Třídní učitelky v interview uvádí zejména zefektivnění výuky po nástupu AP. Dále eliminaci závažných konfliktů mezi třídou a žákem s ADHD, což vede k celkovému zlepšení klimatu třídy. Úryvek z transkripce interview: *„Klima třídy jako takové se zlepšilo přítomností AP určitě. Vidím to tak, že AP pomáhá jednak tomu žáku s ADHD samotnému, jednak dělá takový "nárazník" ve smyslu toho, že eliminuje projevy toho žáka s ADHD na ostatní (...), On je navíc medikovaný. Takže je tu víc faktorů. Ale z toho, jak vidím, jak reagují rodiče, tak se situace zklidnila.“*

Výsledky korespondují s výzkumem Grooma a Rose (2005), který uvádí, že AP se vypořádávají s konflikty mezi žáky, podporují chování jedinců ve třídě a napomáhají zefektivnění vyučovacích hodin.

Dalším nežádoucím vlivem je absence části žáků při testování a to z důvodu nepodepsání informovaného souhlasu rodičů či nemoci žáků. Braun (1998) uvádí pokles validity dotazníků při menší než 80 % účasti. V několika případech toto v našem výzkumu nastalo. Dle instrukcí manuálu k dotazníkům B-3/B-4 se autorka snažila pozitivně ovlivnit alespoň to, co bylo možné. Při administraci dotazníků ve třídách zdůrazňovala, aby přítomní žáci nezapomínali na možnost zvolení spolužáků, kteří momentálně ve třídě nebyli fyzicky přítomni.

Je třeba zmínit i problematické definování pojmu „klima třídy“. Určili jsme, že chceme zjišťovat vztahovou stránku třídy. Uvědomujeme si, že nepokrýváme celkovou rozsáhlou problematiku klimatu sahající např. až po výukové metody aj. Použili jsme dotazníky B-3/B-4, které měří především vztahy mezi žáky a s tím spojenou kvalitu kolektivu. V interview jsme se zaměřili mimo jiné na působení TU ve třídě. Ukazuje se, že i v odborné literatuře jsou výzkumy zaměřeny spíše na určité části klimatu třídy než na celkové klima. To koresponduje s názorem Ježka (2003), uvedeným v teoretické části

práce, že pojetí klimatu zahrnující všechny aspekty by nebylo operacionalizovatelné. Je vhodnější, pokud je definováno méně prvky.

Další výzkumy této problematiky by bylo vhodné provést s využitím kontrolní skupiny. Jak je již popsáno výše, umožnilo by to lepší porovnání stavu ve třídě před a po nástupu AP. Vzhledem k tomu, že jsme v každé třídě prováděli poměrně detailní analýzu stavu, nebylo by možné z důvodu nedostatku času výzkum realizovat ve více třídách. Bylo by také vhodné provést kvantitativní výzkum zahrnující více tříd. Zde však hrozí riziko, že by nemusely být pohlídány mnohé nežádoucí proměnné, které v našem výzkumu podchycené jsou. To vnímáme jako významný přínos našeho výzkumu.

Domníváme se, že realizovaný výzkum je kvalitní, jelikož za účelem provedení podrobné analýzy stavu využívá dvě výzkumné metody. Díky tomu můžeme situaci porozumět, vědět o nežádoucích proměnných a na základě tohoto poznání vhodně interpretovat výsledky. Snažili jsme se také zmapovat pozici žáka s ADHD ve třídě a klima třídy z pohledu žáků i učitelů. Výsledky jsou tedy poměrně komplexní a reálně zobrazují stav ve třídách.

Výzkum by mohl být přínosem pro školní praxi. V průvodním dopise autorka školám nabízí možnost poskytnutí výsledků výzkumu. Konkrétně třídním učitelům daných tříd nebo metodikům prevence daných škol. Výsledky by pro ně mohly být cenným materiálem mapujícím stav v daných třídách. Pomohly by i ke zhodnocení práce AP ve třídách. Výsledky budou také nabídnuty k nahlédnutí zodpovědným pracovníkům PPP, se kterými jsme spolupracovali. Pro ty by mohly výsledky sloužit jako zpětná vazba a jako doplnění jejich vlastních zkušeností s konkrétními třídami, žáky a asistenty.

12. Závěry

Výsledky použitých výzkumných metod zobrazují vliv asistenta pedagoga na postavení dítěte s ADHD ve třídním kolektivu a na klima třídy. Nyní odpovíme na položené otázky.

1) Jaký má asistent pedagoga, přidělený k žákovi s ADHD, vliv na jeho postavení ve třídním kolektivu?

Na základě získaných údajů lze určit, že žáci s diagnózou ADHD patří mezi neoblíbené, odmítané děti ve třídě. Po nástupu AP do školní třídy se jejich postavení ve třídě zlepší. Ve všech třech třídách, ve kterých jsme výzkumné šetření prováděli, se žáci s ADHD po nástupu AP posunuli ve třídní hierarchii směrem vzhůru. Rozdíly jsou značné zejména v počtu bodů těmto dětem přidělených. V sociometrickém měření postavení integrovaných žáků došlo buď k mírnému zlepšení, nebo se postavení těchto žáků nijak nezměnilo. Výpovědi třídních učitelů u dvou ze tří zkoumaných tříd naznačují zlepšení pozice žáků s ADHD a zlepšení jejich vztahů se spolužáky. AP totiž napomáhají eliminovat jejich konflikty se spolužáky, což pozitivně působí na jejich oblibu ve třídě. Jedna třídní učitelka uvádí eliminaci konfliktů dítěte s ADHD se spolužáky, avšak na druhé straně jeho izolaci od zbytku třídního kolektivu. Považujeme tyto výsledky za průkazné, jelikož byla zajištěna triangulace diagnostických metod i dotazovaných respondentů.

2) Jaký má asistent pedagoga, přidělený k žákovi s ADHD, vliv na klima dané třídy?

Z hodnocení žáků vyplývá, že AP nemá vliv na klima třídy. Kromě vlivu AP je třeba zahrnout i další jevy, které na klima třídy působí. Statisticky se však neprokázala žádná signifikantní změna ve vnímání stavu třídy žáky v prvním a druhém kole měření. TU všech tříd vnímají práci AP jako přínos. Výsledky z interview s TU daných tříd ukazují, že díky AP se jim ve třídě lépe vyučuje, což uvedly dvě TU ze tří. Jedna dodává, že je díky AP ve třídě větší klid. Jedna ze tří TU popisuje, že AP eliminuje konflikty mezi žáky. Dvě TU uvádí, že AP odstraňuje projevy žáka s ADHD vůči ostatním, což vede ke zlepšení stavu třídy. Jedna přímo říká, že přítomnost AP zlepšila klima ve třídě, díky tomu, že asistent zabraňuje vážným konfliktům žáka s ADHD. Tyto výsledky jsou otevřené a vyžadují další zkoumání. Ukázal se rozdíl ve vnímání žáků a třídních učitelů.

Z výsledků vyplývá, že asistent pedagoga má vliv zejména na integrovaného žáka ve třídě. Na jeho postavení v třídním kolektivu a vztahy se spolužáky. Ostatní žáci tříd nevnímají vliv asistenta pedagoga jako výrazný. Třídní učitelé ho vidí jako přínos pro vztahy mezi žáky, pro samotného integrovaného žáka i pro efektivitu vyučování.

Snažíme se vyzkoumat, zda je podpůrné opatření asistent pedagoga fungující z hlediska sociálního začlenění integrovaných dětí a obecně vztahů ve třídě. To je vedle akademických úspěchů dětí také velice důležité pro školní praxi. Práce přináší nové poznatky v této oblasti, jelikož oproti jiným studiím srovnává stav tříd před a po nástupu AP. Nespoléháme se pouze na výpovědi a vzpomínky respondentů na to, „jak to bylo předtím“, ale můžeme změnu objektivně popsat.

Souhrn

V této bakalářské diplomové práci se zabýváme zjišťováním vlivu asistenta pedagoga na vztahy ve školní třídě, ve které je integrován žák s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD). K formulování výzkumného problému došlo na základě prostudované odborné literatury a osobních zkušeností autorky. Česká i zahraniční literatura se týká problematiky ADHD, zejména žáků s ADHD v prostředí školní třídy. Z použitých zdrojů je zřejmé, že žáci s touto poruchou mají problémy v sociálních vztazích, tudíž i s jejich vrstevníky ve škole. Žáci s diagnózou ADHD se řadí mezi žáky s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami. Žákům s tímto specifikem může být dle příslušného zákona přidělena podpůrná služba asistent pedagoga (AP).

Dále byly prostudovány metodiky, zákony a jiné prameny mapující práci AP ve škole. Zaujala nás otázka, zda, a případně jak, by mohl AP, přidělený do třídy k dítěti s ADHD, ovlivnit jeho postavení v kolektivu a celkové klima třídy. Důležitou částí bylo také studium literatury zabývající se klimatem tříd, vztahy mezi žáky a možnostmi diagnostiky třídních kolektivů.

Rešerše zdrojů, společně s osobními zkušenostmi autorky s danou problematikou nás dovedly k formulaci dvou výzkumných otázek a hypotézy. První výzkumná otázka se týká postavení žáka s ADHD ve třídním kolektivu před a po nástupu AP. Druhá se zabývá vlivem AP na klima třídy. Druhou výzkumnou otázku zodpovídáme prostřednictvím interview a dotazníků (viz dále). Pro zpracování dat z dotazníků jsme použili statistické metody, formulovali jsme tudíž hypotézu. Ta říká, že žáci tříd dosahují vyššího skóre v úkolu hodnotícím klima třídy po nástupu asistenta pedagoga než před jeho nástupem.

Následně byl realizován výzkum. Výzkumný vzorek tvořili žáci tří tříd českých základních škol. Jednalo se o dvě třídy druhé (následující rok třetí) a jednu třídu šestou (následující rok sedmou). Kritériem bylo, aby byl v každé z vybraných tříd integrován žák s poruchou ADHD. Dalším kritériem bylo, aby ve školním roce 2013/2014 nepůsobil ve třídě AP, avšak aby do ní byl přidělen na následující školní rok. Požadavky byly určeny takto, abychom mohli porovnat stav tříd před a po nástupu AP.

Ke shánění výzkumného vzorku byl využit záměrný výběr přes instituci. Byla určena kritéria, dle kterých byli vybíráni vhodní respondenti. S tím autorce pomohli pracovníci pedagogicko-psychologických poraden, jelikož mají přehled o stavu ve školách v konkrétních krajích. Orientují se tedy v situaci tříd, do kterých má být přidělena podpůrná služba asistent pedagoga. Ví také, ve kterých třídách jsou vzdělávány děti

s diagnózou ADHD. V případě souhlasu rodičů vybraných dětí s ADHD pracovníci doporučili třídy, ve kterých by mohl být výzkum proveden. Poté jsme oslovili tři vybrané školy a zaslali průvodní dopisy, kde byly uvedeny důležité informace o výzkumu.

Všechny tři školy s provedením výzkumu souhlasily. Po získání podpisů informovaných souhlasů od rodičů žáků daných tříd bylo možné přejít ke sběru dat. Ta byla získávána pomocí dotazníkových šetření prováděných s žáky ve vybraných školních třídách. Jednalo se o dotazníky B-3/B-4. Dále pomocí polostrukturovaných interview s třídními učiteli daných tříd. Jde tedy o smíšený design výzkumu.

Žáci druhých (následně třetích) tříd vyplňovaly dotazníky B-4, žáci šesté (následně sedmé) třídy dotazníky B-3. Šetření bylo v každé ze tří tříd autorkou provedeno dvakrát – v květnu/červnu školního roku 2013/2014, kdy AP do tříd ještě nebyli přiděleni a posléze v listopadu/ prosinci školního roku 2014/2015. To již ve třídách AP od září působili.

Polostrukturovaná interview byla realizována s třídními učiteli (TU) daných tříd. Jedna respondentka nebyla třídní učitelkou, byla však se třídou v těsném kontaktu, mohla o ní tudíž kvalitně vypovídat. Opět byl kladen důraz na etiku a získání ústních informovaných souhlasů od učitelů. Interview byla také realizována v každé ze tříd dvakrát.

Nejprve jsme odpovídali na první výzkumnou otázku týkající se postavení žáka s ADHD ve třídě před a po nástupu AP. Data byla získána z vybraných úkolů dotazníků B-3/B-4. Byla využita metoda sociometrie a vypracována třídní hierarchie, která zobrazuje, na kolikátém místě je hodnocené vybrané dítě. Data získaná od žáků tříd byla doplněna „měkkými“ daty z interview s TU daných tříd. Výpovědi z interview byly přepsány do podoby transkripce, analyzovány a roztříděny do vytyčených kategorií.

Dále jsme odpovídali na druhou výzkumnou otázku, tj. jaký bude mít AP vliv na klima dané třídy. Data od žáků jsme získali z úkolu v dotaznících B-3/B-4, zaměřeného na vztahy mezi žáky a s tím související celkovou kvalitu třídního kolektivu. Tato data jsme zpracovali statisticky, s využitím Wilcoxonova testu. Opět jsme data doplnili názory TU. Otázky v interview se týkaly jejich postojů ke třídě, klimatu třídy, vztahů mezi žáky aj. Poté byla data opět kódována do určených kategorií.

Bylo potvrzeno, že žáci s ADHD jsou svými spolužáky hodnoceni nízko ve třídní hierarchii, tedy že děti s tímto syndromem jsou ve třídě spíše neoblíbené. Zjistili jsme, že po nástupu AP se jejich postavení ve třídním kolektivu zlepší. Ve všech třech třídách došlo ke zlepšení postavení žáků s ADHD v třídní hierarchii. V sociometrii došlo buď k mírnému zlepšení pozice žáků, nebo se jejich status nezměnil. Z výpovědí TU vyznívá, že ve všech

třídách AP pomáhá eliminovat konflikty dítěte s ADHD s ostatními žáky. Ve dvou třídách to je důvodem k větší oblíbenosti žáka s ADHD ostatními a ke zlepšení jeho vztahů se spolužáky. V jedné třídě dochází spíše k izolaci žáka s ADHD od zbytku kolektivu.

Z hodnocení žáků daných tříd vyplývá, že AP nemá významný vliv na klima třídy. Zamítáme tudíž alternativní hypotézu H_1. Dvě ze tří TU uvádí, že AP eliminuje projevy žáka s ADHD vůči ostatním, čímž nepřímo zlepšuje klima třídy. Jedna ze tří TU popisuje, že AP celkově odstraňuje konflikty mezi žáky ve třídě. Všechny dotázané TU v interview poukazují na to, že se jim po nástupu AP ve třídě lépe vyučuje. Na tuto problematiku jsme se přímo nezaměřovali, výsledky zde však uvádíme, jelikož byly prokázány ve všech zkoumaných třídách.

Z výsledků je zřejmé, že AP má pozitivní vliv na postavení žáka s ADHD v třídním kolektivu a na jeho vztahy ve třídě. Dle žáků asistent však nemá přílišný vliv na celkový stav třídy. Třídní učitelé ho vnímají jako přínos ve výuce i pomoc s problémovým chováním žáků, nejen těch s poruchou ADHD.

Vnímáme jistá omezení spočívající zejména v nežádoucích proměnných vstupujících do výzkumu. Jedná se o nečekané změny, které ve třídách nastaly. Nástup více nových žáků do tříd či změna třídního učitele. Dále neúčast všech vhodných respondentů ve výzkumu z důvodu nemoci či nepodepsání informovaného souhlasu jejich rodiči. Tyto přirozené nežádoucí jevy nebylo možné eliminovat. Důležité však je, že jsme s některými z nich byli díky informacím od TU obeznámeni a mohli jsme tak porozumět dějům ve třídách a vhodně interpretovat výsledky.

Výsledky výzkumu mohou být využity ve školní praxi. Výsledky nabízíme zodpovědným pracovníkům pedagogicko-psychologických poraden, kteří byli nápomocni při výběru výzkumného vzorku. Závěry této práce by pro ně mohly sloužit jako doplňující informace o působení AP ve třídách a pomohly tak rozšířit jejich vlastní zkušenosti s danými třídami. Dále výsledky nabízíme třídním učitelům daných tříd či metodikům prevence škol, ve kterých byl výzkum prováděn. Mohly by pomoci k lepší orientaci ve vztazích v konkrétních třídních kolektivech a tím k efektivnější práci s třídami.

Výzkum využívá triangulace respondentů i výzkumných metod. Stav ve třídách hodnotí žáci i třídní učitelé, používáme dotazníky a polostrukturovaná interview. Získáváme tak bohatá data, která komplexně popisují jevy v konkrétních třídách. Můžeme kvalitně zmapovat stav ve třídách a porozumět složité třídní dynamice. Oproti jiným studiím také porovnáváme stav ve třídách před a po nástupu asistenta pedagoga, což nám

umožňuje objektivně posoudit rozdíl. Tyto zmíněné skutečnosti považujeme za přínos našeho výzkumu.

Ve výzkumech, českých i zahraničních, panují rozpory ohledně vlivu asistenta pedagoga na pozici integrovaného žáka ve třídě. Výsledky našeho výzkumu týkající se této problematiky jsou ve shodě s výsledky českých studií a s částí výzkumů zahraničních. Co se týče tématu vlivu asistenta pedagoga na klima třídy, naše výsledky se s těmi zahraničními shodují.

Seznam použitých zdrojů a literatury

1) Ainscow, M. (2000). The Next Step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. *British Journal Of Special Education*, *27*(2), 76. Získáno 17. března 2015 z http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=c7fd9ae8-27f0-4671-ab17-a4f68eee4e6f%40sessionmgr4004&hid=4106
2) American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Staistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision.* Washington, DC: American Psychiatric Association.
3) Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P., & Martin, C. (2007). The role and effects of teaching assistants in English primary schools (Years 4 to 6) 2000–2003. Results from the Class Size and Pupil–Adult Ratios (CSPAR) KS2 Project. *British Educational Research Journal*, *33*(1), 5-26. doi:10.1080/01411920601104292
4) Braun, R. (1998). D*otazník B-3: Příručka. Diagnostika vztahů v třídním kolektivu.* Praha: Audendo, občanské sdružení.
5) Braun, R. (2000). *Dotazník B-4: Příručka.* Praha: Audendo, občanské sdružení.
6) Cantwell, D. P. (1975). Genetics of hyperactivity. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, *16*(3), 261-264. doi:10.1111/1469-7610.ep11491677
7) Causton-Theoharis, J. N., & Malmgren, K. W. (2005). Increasing Peer Interactions for Students With Severe Disabilities Via Paraprofessional Training. *Exceptional Children*, *71*(4), 431-444. Získáno 17. března 2015 z http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=c7fd9ae8-27f0-4671-ab17-a4f68eee4e6f%40sessionmgr4004&hid=4106
8) Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada Publishing, a.s.
9) Drtílková, I. (2007). *Hyperaktivní dítě.* Praha: Galén.
10) Drtílková, I., & Šerý, O. (2007). *Hyperkinetická porucha/ADHD.* Praha: Galén.
11) DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. *Theory Into Practice*, *50*(1), 35-42. doi:10.1080/00405841.2011.534935
12) Dvořáková, Z. (2009). *Problematika šikany integrovaných žáků.* (Bakalářská práce). Získáno 17. března 2015 z http://theses.cz/id/1jiec7/57035-476253186.pdf

13) Etscheidt, S. (2005). Paraprofessional Services for Students with Disabilities: A Legal Analysis of Issues. *Research & Practice For Persons With Severe Disabilities*, *30*(2), 60-80. Získáno 17. března 2015 z http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=c7fd9ae8-27f0-4671-ab17-a4f68eee4e6f%40sessionmgr4004&hid=4106

14) Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., & Sklar, P. (2005). Molecular Genetics of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Biological Psychiatry*, *57*(11), 1313-1323. doi:10.1016/j.biopsych.2004.11.024

15) Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele.* Praha: Portál.

16) Giangreco, M. F. (2009). Critical Issues Brief: Concerns About the Proliferation of One-to-One Paraprofessionals. *Arlington, VA: Council of Exceptional Children, Division on Autism and Developmental Disabilities.* Získáno 17. března 2015 z http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543012.pdf

17) Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E., & MacFarland, S. Z. C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children, 64,* 7 - 18. Získáno 17. března 2015 z http://www.uvm.edu/~cdci/parasupport/reviews/helpinghovering.pdf

18) Goetz, M., & Uhlíková, P. (2009). *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou.* Praha: Galén.

19) Groom, B., & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: The role of teaching assistants. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, *5*(1), 20-30. doi:10.1111/j.1471-3802.2005.00035.x

20) Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání.* Praha: Grada Publishing, a.s.

21) Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace.* Praha: Portál, s.r.o.

22) Holden, M. K. (2005). Virtual Environments for Motor Rehabilitation: Review. *Cyberpsychology & Behavior*, *8*(3), 187-211. doi:10.1089/cpb.2005.8.187

23) Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., ... Arnold, L. E. (2005). What Aspects of Peer Relationships Are Impaired in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder?. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, *73*(3), 411-423. doi:10.1037/0022-006X.73.3.411

24) Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata.* Praha: Nakladatelství Karolinum.

25) Ježek, S. (2003). Možnosti konceptualizace školního klimatu. In S. Ježek (Ed.), *Sociální klima školy I*. (2 – 31). Brno: MSD, s.r.o.

26) Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině.* Praha: Grada.

27) Koegel, R. L., Kim, S., & Koegel, L. K. (2014). Training paraprofessionals to improve socialization in students with ASD. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, *44*(9), 2197-2208. doi:10.1007/s10803-014-2094-x

28) Kolařík, M., Dolejš, M., Motlová, K., Piňos, M., Štefek, F., & Licková, B. (2014). Spolupráce asistenta pedagoga při integraci dítěte s poruchou chování v běžné třídě. *Psychologie a její kontexty 5 (Suppl.)*, 27–45. Získáno 17. března 2015 z http://psychkont.osu.cz/fulltext/2014/Kolarik_etal_2014_S.pdf

29) Kolektiv autorů. (2013). *ASISTENT PEDAGOGA, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů.* Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého.

30) Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2.vyd.). Praha: Grada Publishing, a.s.

31) Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* Hradec Králové: Gaudeamus.

32) Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy, přehledová studie.* Asociace školní psychologie ČR a SR, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Získáno 17. března 2015 z http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

33) *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009.* (2008). Praha: Bomton Agency.

34) Michalík, J. (2012). *Metodický průvodce rodiče dítěte se zdravotním postižením (nejen) na základní škole.* Ústí nad Labem: EdA, o. s.

35) Michalík, J. a kol. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese.* Praha: Portál, s.r.o.

36) Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada Publishing, a.s.

37) MŠMT, odbor analyticko-statistický. (2014). *Statistické ročenky školství, výkonové ukazatele.* Získáno 17. března 2015 z http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp
38) Munden, A., & Arcelus, J. (2002). *Poruchy pozornosti a hyperaktivita.* Praha: Portál.
39) Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie,* rozšířené a přepracované vydání. Praha: Academia.
40) Nová škola, o.p.s. (2013). *Kvalifikační kurzy.* Získáno 17. ledna 2015 z http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-kurzy
41) Paclt, I. a kol. (2007). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování.* Praha: Grada Publishing, a.s.
42) Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, s.r.o.
43) Reiterová, E. (2005). *Psychometrie. Pro studenty kombinovaného studia psychologie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
44) Reiterová, E. (2011). *Základy statistiky pro studenty psychologie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
45) Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal Of Educational Psychology*, *104*(3), 700-712. doi:10.1037/a0027268
46) Riefová, S. F. (1999). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole.* Praha: Portál.
47) Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie.* Brno: Edice pedagogické literatury.
48) Teplá, M., & Šmejkalová, H. (2007). *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
49) The MTA Cooperative Group. (1999). A 14-Month Randomized Clinical Trial of Treatment Strategies for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Arch Gen Psychiatry,* 56(12):1073-1086. doi:10.1001/archpsyc.56.12.1073
50) Train, A. (1997). *Specifické poruchy chování a pozornosti.* Praha: Portál.
51) Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním.* Praha: Portál, s.r.o.
52) Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících.* Praha: Nakladatelství Karolinum.
53) Vrbová, R. a kol. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
54) Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování.* Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.

55) Výrost, J., & Slaměník, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I.* Praha: Portál, s.r.o.
56) Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2. vyd.). Praha: Grada Publishing, a.s.
57) Wang, M., & Reid, D. (2011). Virtual reality in pediatric neurorehabilitation: Attention deficit hyperactivity disorder, autism and cerebral palsy. *Neuroepidemiology*, *36*(1), 2-18. doi:10.1159/000320847

Zákony a vyhlášky

58) Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.
59) Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
60) Vyhláška č. 147/2011, kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
61) Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.
62) Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád.
63) Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
64) Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
65) Platné znění části první zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, s vyznačením navrhovaných změn a doplnění.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Příloha č. 2: Formulář zadání diplomové práce

Příloha č. 3: Tabulky zobrazující hierarchii tříd

Příloha č. 4: Sociogramy zobrazující vztahy mezi žáky tříd

Příloha č. 5: Ukázka části interview

Příloha č. 6: Ukázka části matice dat

Příloha č. 7: Dotazníky B-3 a B-4

Příloha č. 1: český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Abstrakt bakalářské diplomové práce

Název práce: Vliv asistenta pedagoga na vztahy ve školní třídě s žákem s ADHD
Autor práce: Barbora Licková
Vedoucí práce: PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.
Počet stran a znaků: 77, 148 048
Počet příloh: 7
Počet titulů použité literatury: 65

Abstrakt

Tato práce se zabývá zjišťováním vlivu asistenta pedagoga na vztahy ve školní třídě, ve které je integrován žák s poruchou ADHD. V teoretické části práce jsou rozebrána specifika poruchy ADHD a popsána profese asistenta pedagoga. Tato část práce se zaměřuje také na problematiku klimatu třídy a vztahů ve třídě. Výzkumný vzorek tvoří tři třídy základních škol, přičemž v každé je integrován žák s ADHD. Ve školním roce 2013/2014 v těchto třídách nepůsobí asistenti pedagoga, jsou do nich však přiděleni na následující školní rok. Výzkum byl realizován před a po nástupu asistentů pedagoga do tříd, aby mohly být posouzeny rozdíly. Se všemi žáky tříd byla provedena dotazníková šetření, byly použity dotazníky B-3 a B-4. S třídními učiteli těchto tříd byla realizována polostrukturovaná interview. Cílem je zjistit, jaký má asistent pedagoga vliv na postavení žáka s ADHD v třídním kolektivu a na klima třídy. Výsledky ukazují, že asistent pedagoga má pozitivní vliv na postavení žáka s ADHD v třídním kolektivu a na jeho vztahy se spolužáky. Vliv asistenta pedagoga na klima třídy je sporný. V empirické části práce je popsána metodologie výzkumu, výsledky i interpretace výsledků.

Klíčová slova: asistent pedagoga, ADHD, klima třídy, vztahy ve třídě

Abstract of thesis

Title: The Influence of Teaching Assistant on Relationships in the Classroom with a Student with ADHD

Author: Barbora Licková

Supervisor: PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.

Number of pages and characters: 77, 148 048

Number of appendices: 7

Number of references: 65

Abstract

This thesis focuses on identifying the influence of teaching assistant on relationships in a classroom with a student with ADHD. The theoretical part analyzes attention deficit hyperactivity disorder and describes a profession of teaching assistant. The paper also discusses the issue of classroom climate and relations in the classroom. The research sample consists of three classes of primary schools. Students with ADHD are integrated in the selected classes. Teaching assistants are absent in these environments in the 2013/2014 academic year. They are assigned to these classes for the following academic year. In order to prove the difference, a research was conducted before the arrival of teaching assistants and after. A survey was carried out on all of the students in the classrooms. For this purpose, the questionnaires B-3 and B-4 were used. Furthermore, teachers of the classes were interviewed. The aim is to find out what the influence of teaching assistant is on the status of a student with ADHD among his peers and on classroom climate. According to outcomes, a teaching assistant has a positive influence on student's status within a classroom and on his relationships with peers. The effect of teaching assistant on the classroom climate is questionable. The empirical part of the thesis consists methodology, outcomes and interpretations of the outcomes.

Key words: teaching assistant, ADHD, classroom climate, relationships in the classroom

Příloha č. 2: Formulář zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2013/2014

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PCH)

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
LICKOVÁ Barbora	Kovářova 12/29, Praha - Stodůlky	F12591

TÉMA ČESKY:

Vliv asistenta pedagoga na vztahy ve školní třídě s žákem s ADHD

NÁZEV ANGLICKY:

The Influence of Teaching Assistant on Relationships in the Classroom with a Student with ADHD

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Marek Kolařík, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Základem pro vypracovaní práce je "Manuál pro psaní diplomových prací na Katedře psychologie FF UP v Olomouci" (Kolařík, M. a kol, 2013). 2. Vypracování teoretické části práce na základě rešerše relevantních českých a zahraničních zdrojů z oblasti psychopatologie, pedagogické psychologie, školní psychologie a sociální psychologie. 3. Cílem práce je zjistit vliv asistenta pedagoga na vztahy ve školní třídě s žákem s ADHD. 4. Příprava a realizace smíšeného výzkumu pomocí dotazníků B-3/ B-4 a interview s třídními učiteli. Šetření v konkrétní školní třídě bude probíhat dvakrát, před a po zavedení funkce asistenta pedagoga. 5. Cílovou skupinu tvoří dvě až tři třídy základní školy, kterým byl přidělen asistent pedagoga k žákovi s poruchou ADHD. 6. Statistické zpracování získaných dat a analýza výstupů kvalitativních otázek. 7. Kritická diskuse teoretických předpokladů, metodologie a výsledků výzkumu.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

Čapek, R. (2010). Třídní klima a školní klima. Praha: Grada Publishing. Drtílková, I. & Šerý, O. (2007). Hyperkinetická porucha / ADHD. Praha: Galén. DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. Theory Into Practice, 50(1), 35-42. doi:10.1080/00405841.2011.534935. Goetz, M. & Uhlíková, P. (2009). ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele. Praha: Galén. Michalík, J. (2012). Metodický průvodce rodiče dítěte se zdravotním postižením (nejen) na základní škole. Ústí nad Labem: EdA, o. s. Mikami, A., Griggs, M., Lerner, M. D., Emeh, C. C., Reuland, M. M., Jack, A., & Anthony, M. R. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal Of Consulting And Clinical Psychology, 81(1), 100-112. doi:10.1037/a0029654. Nakonečný, M. (2009). Sociální psychologie. Praha: Nakladatelství Academia.

Podpis studenta: ..... **Datum:** 19.11.2014

Podpis vedoucího práce: ..... **Datum:** 19.11.2014

(c) IS/STAG , Portál - Podklad kvalifikační práce , F12591 , 18.11.2014 23:21

Příloha č. 3: Tabulky zobrazující hierarchii tříd

Hierarchie třídy B –

Kód žáka	Pořadí v třídní hierarchii	Počet bodů v třídní hierarchii
B7	1.	19
B19	2.	18
B10	3.	17
B13	4.	15
B17	5.	15
B21	6.	15
B8	7.	11
B20	8.	11
B18	9.	10
B23	10.	10
B1	11.	8
B3	12.	6
B6	13.	5
B14	14.	5
B22	15.	4
B24	16.	2
B9	17.	0
B11	18.	0
B16	19.	-2
B5	20.	-7
B4	21.	-22
B15-ADHD	**22.**	**-23**
B12	23.	-35
B2	24.	-46

Tabulka č. 11 – Hierarchie třídy před nástupem AP

Kód žáka	Pořadí v třídní hierarchii	Počet bodů v třídní hierarchii
B10	1.	18
B17	2.	17
B18	3.	16
B20	4.	10
B7	5.	10
B23	6.	9
B13	7.	9
B1	8.	8
B8	9.	8
B21	10.	7
B11	11.	7
B3	12.	6
B19	13.	6
B14	14.	6
B5	15.	1
B22	16.	0
B9	17.	-3
B6	18.	-4
B16	19.	-9
B15-ADHD	**20.**	**-11**
B4	21.	-12
B24	22.	-21
B2	23.	-27
B12	24.	-28

Tabulka č. 12 – Hierarchie třídy po nástupu AP

Hierarchie třídy C –

Kód žáka	Pořadí v třídní hierarchii	Počet bodů v třídní hierarchii
C1	1.	17
C10	2.	13
C24	3.	13
C13	4.	12
C18	5.	12
C22	6.	11
C2	7.	10
C6	8.	7
C11	9.	7
C17	10.	6
C7	11.	4
C23	12.	4
C9	13.	3
C5	14.	2
C16	15.	2
C3	16.	1
C4	17.	-1
C8	18.	-2
C15	19.	-2
C14	20.	-3
C26	21.	-3
C12	22.	-4
C20	23.	-4
C21	24.	-7
C19	25.	-21
C25-ADHD	**26.**	**-44**

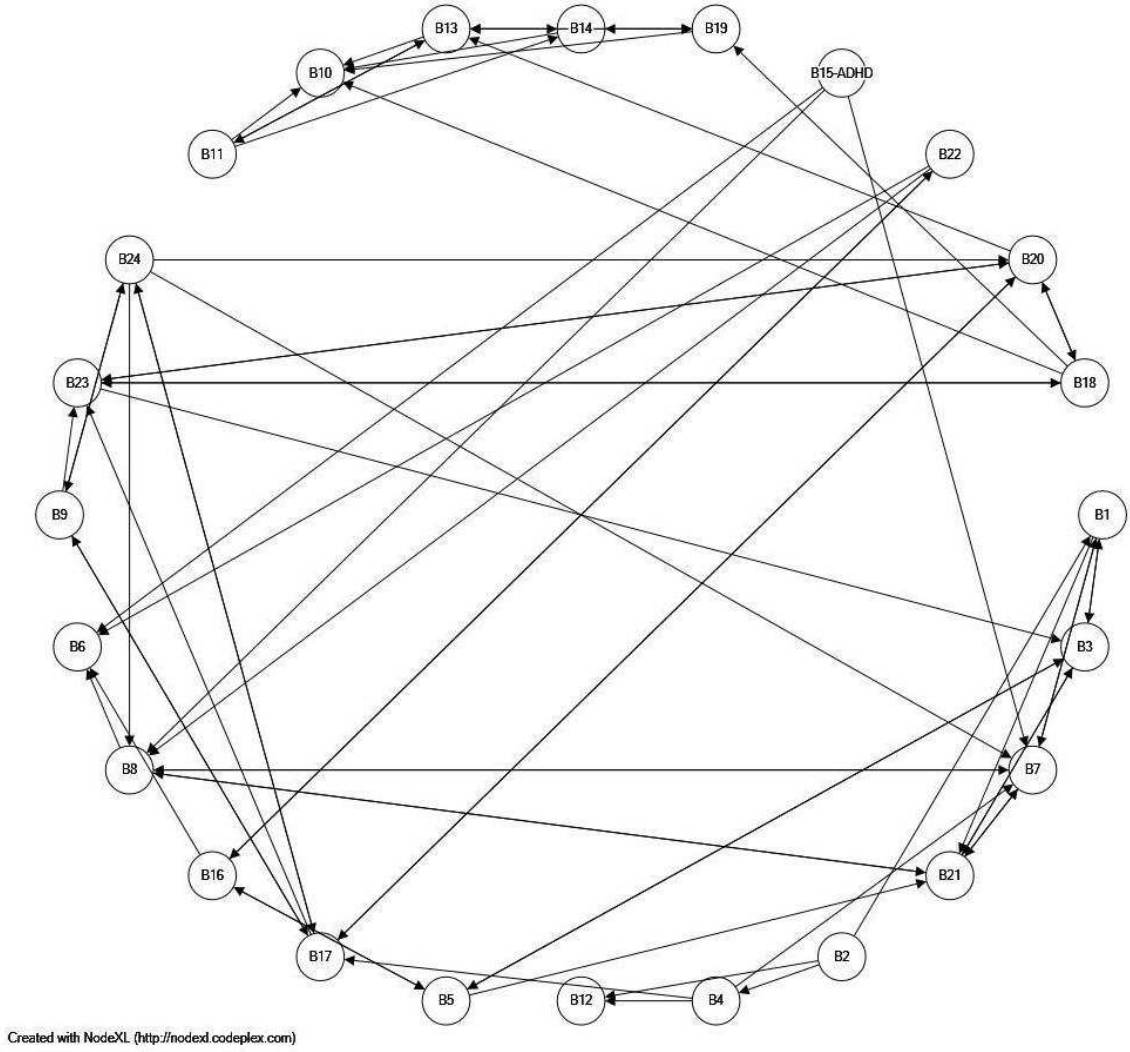
Tabulka č. 13 – Hierarchie třídy před nástupem AP

Kód žáka	Pořadí v třídní hierarchii	Počet bodů v třídní hierarchii
C1	1.	24
C9	2.	15
C7	3.	13
C5	4.	9
C22	5.	7
C29	6.	7
C6	7.	6
C16	8.	6
C30	9.	6
C33	10.	6
C10	11.	5
C24	12.	5
C7	13.	4
C17	14.	4
C2	15.	3
C23	16.	3
C5	17.	2
C31	18.	1
C3	19.	-1
C27	20.	-1
C28	21.	-1
C8	22.	-2
C12	23.	-3
C14	24.	-4
C15	25.	-4
C20	26.	-7
C21	27.	-8
C4	28.	-8
C32	29.	-8
C26	30.	-9
C25-ADHD	**31.**	**-21**
C19	32.	-27

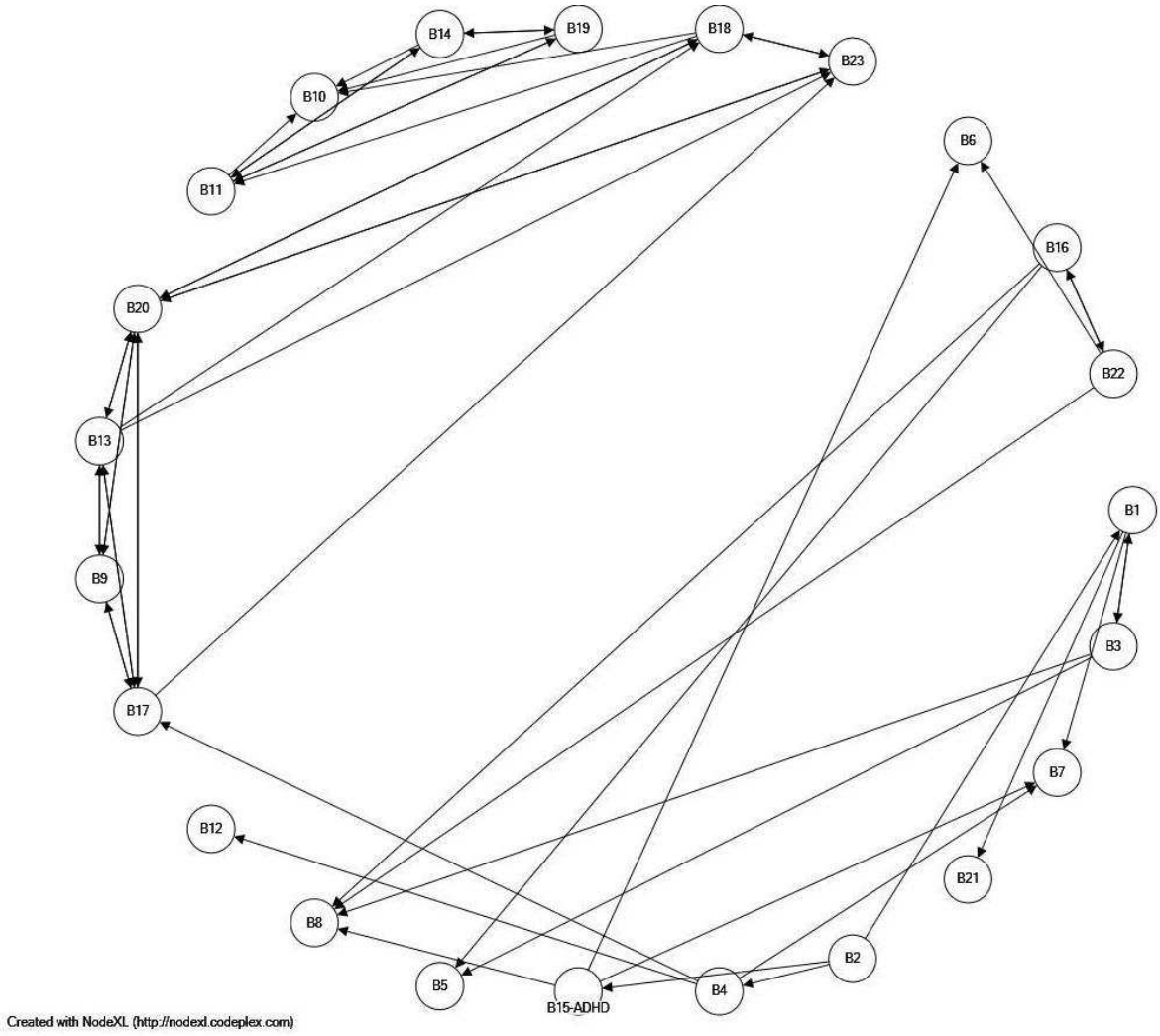
Tabulka č. 14 – Hierarchie třídy po nástupu AP

Příloha č. 4: Sociogramy zobrazující vztahy mezi žáky tříd

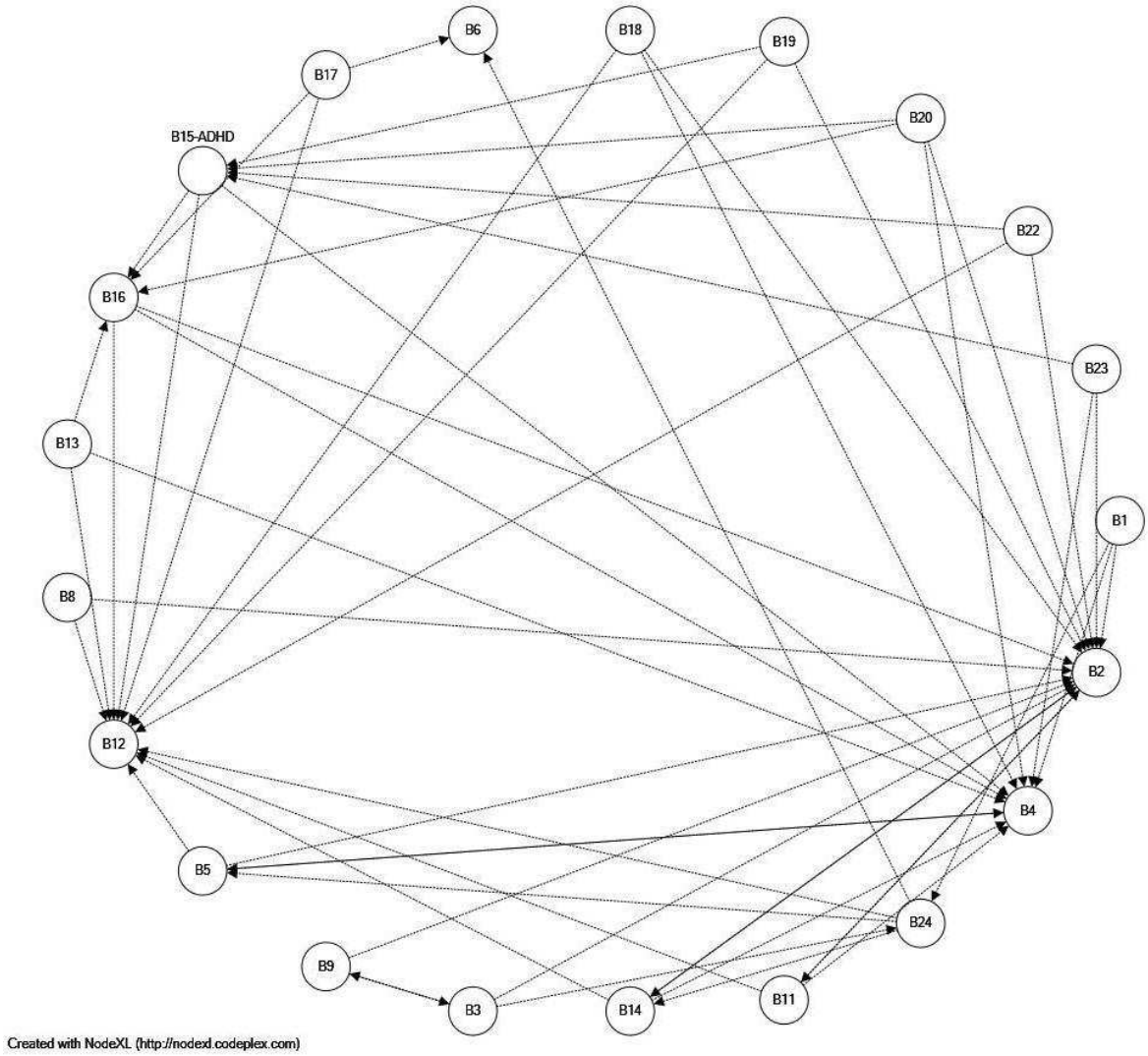
Sociogramy třídy B –



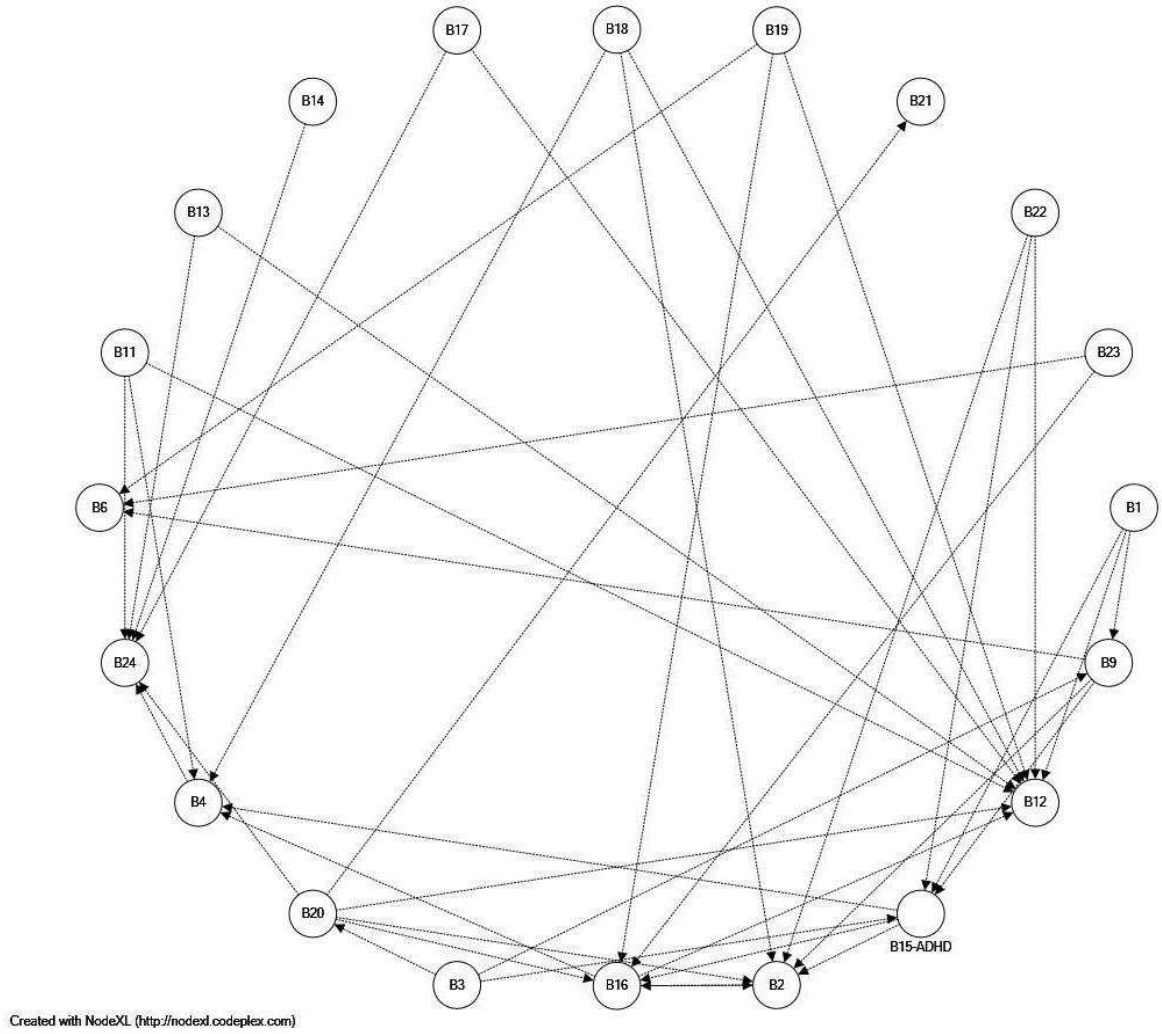
Obr. č. 5 – Sociogram, kladné volby, před nástupem AP



Obr. č. 6 – Sociogram, kladné volby, po nástupu AP

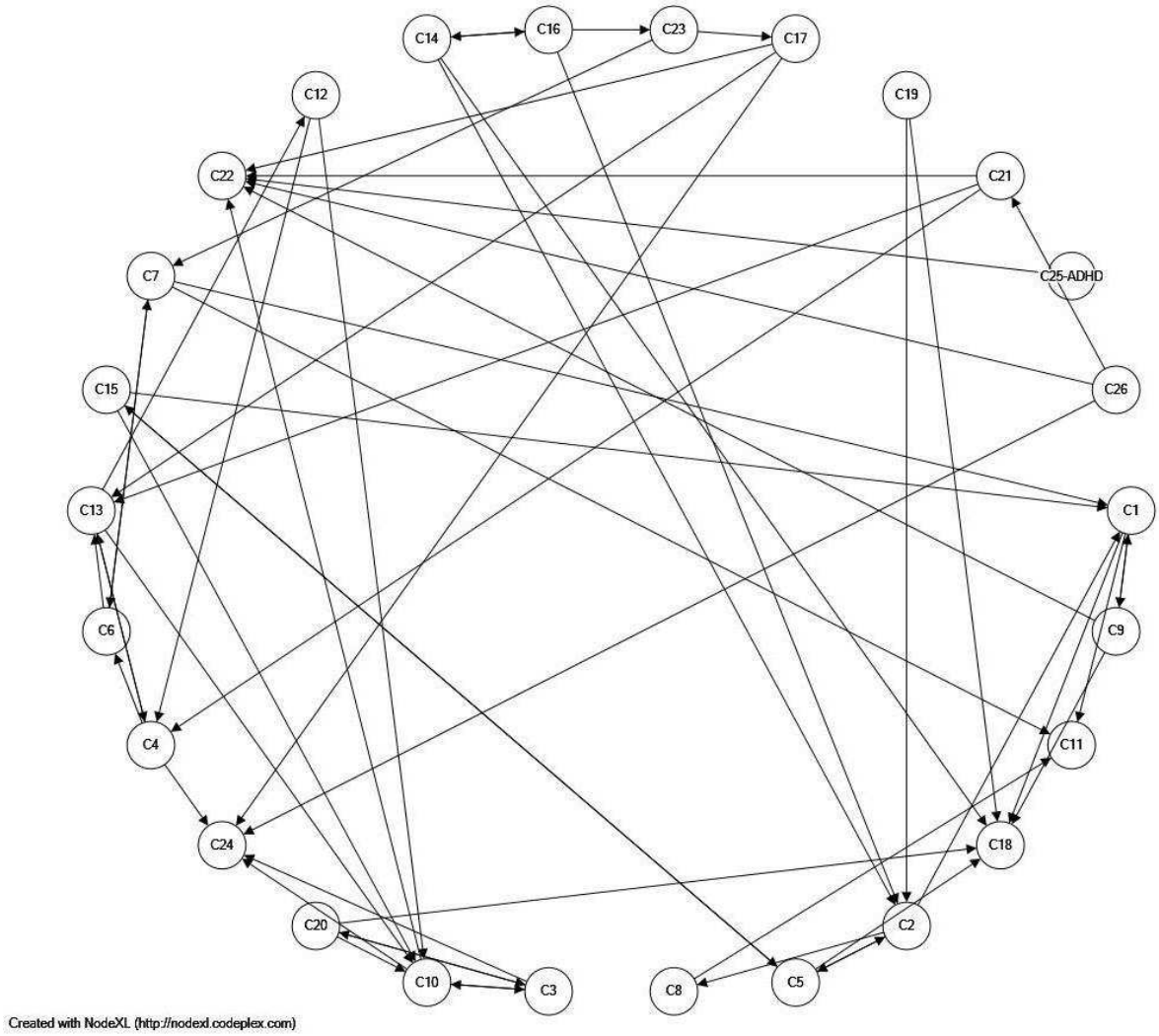


Obr. č. 7 – Sociogram, záporné volby, před nástupem AP

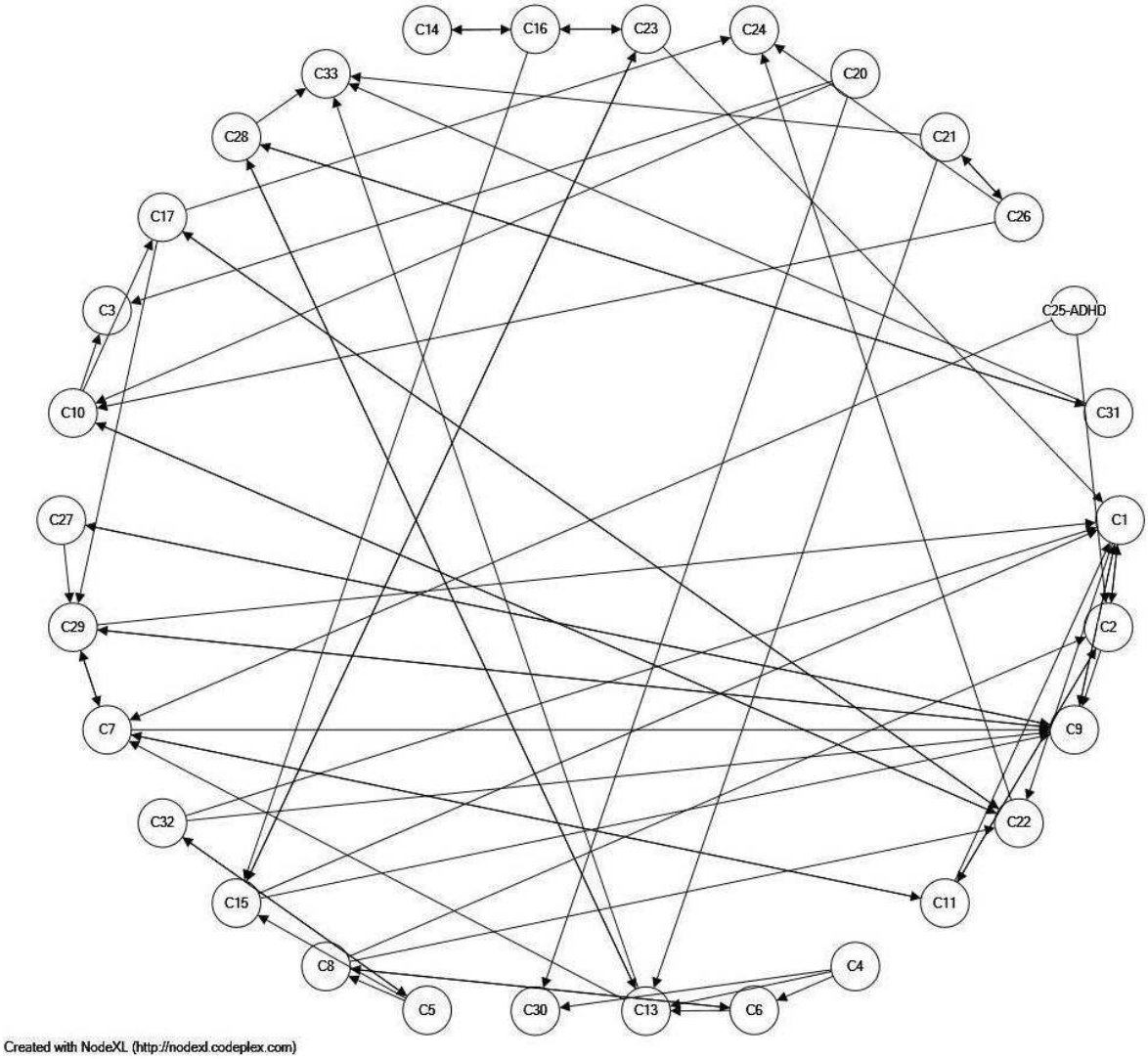


Obr. č. 8 – Sociogram, záporné volby, po nástupu AP

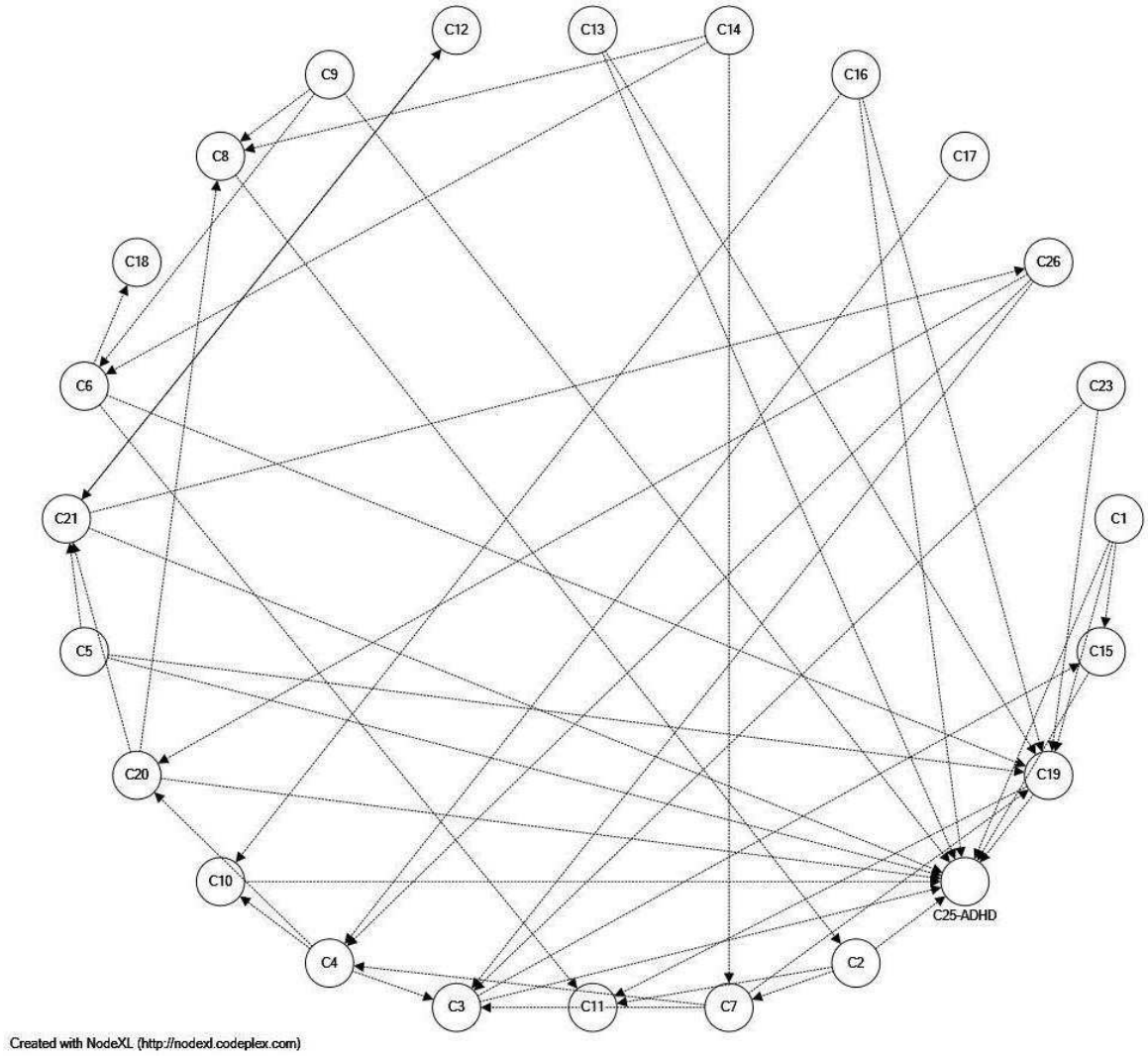
Sociogramy třídy C –



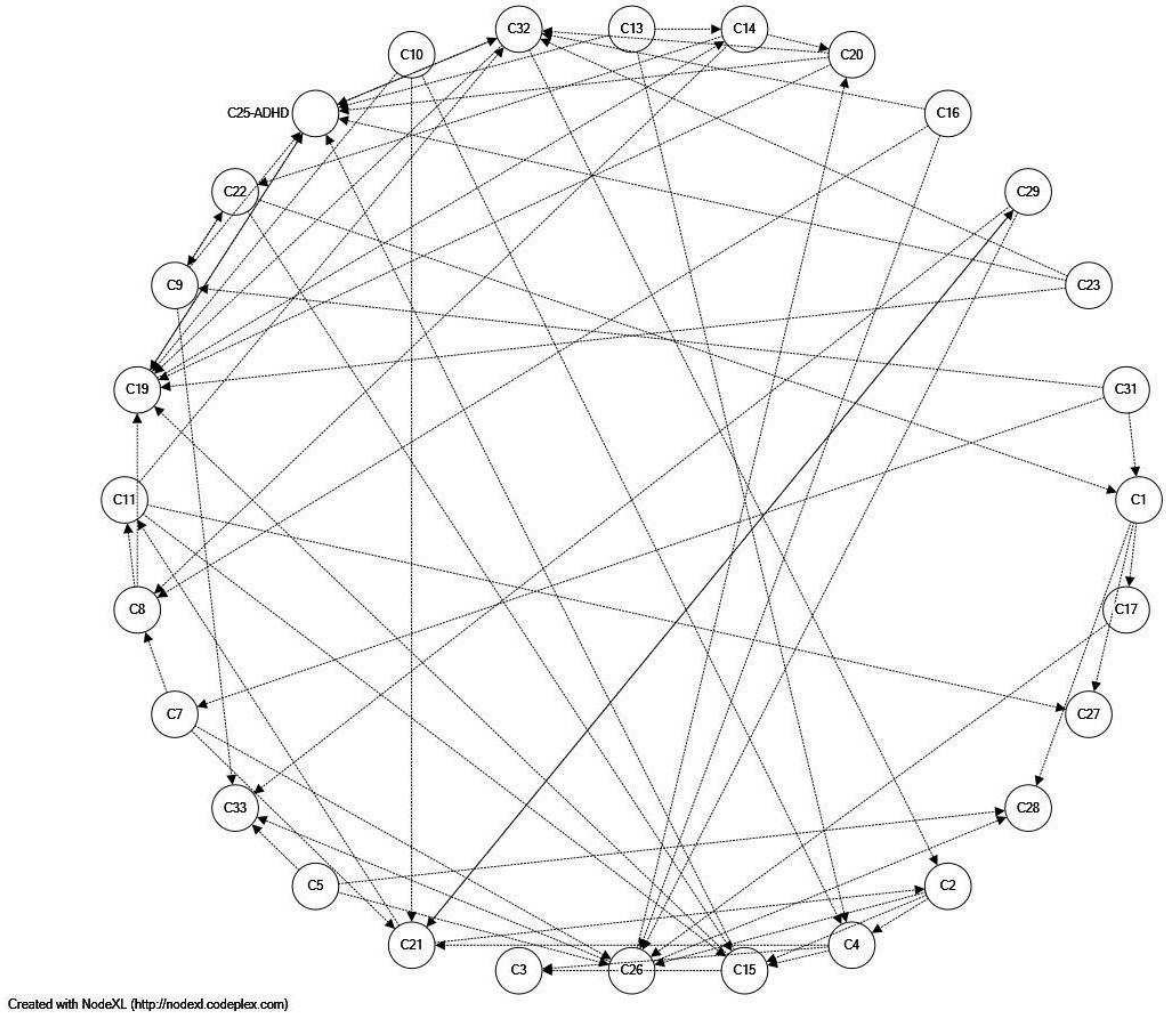
Obr. č. 9 – Sociogram, kladné volby, před nástupem AP



Obr. č. 10 – Sociogram, kladné volby, po nástupu AP



Obr. č. 11 – Sociogram, záporné volby, před nástupem AP



Obr. č. 12 – Sociogram, záporné volby, po nástupu AP

Příloha č. 5: Ukázka části interview

Jaký máte se třídou vztah?

„Vztah mám myslím že dobrý aktuálně, tečka. Já si myslím, že už děti poznaly mě, já jsem poznala děti a víme co od koho očekávat, takže já si myslím, že je to nastavené vcelku dobře, takže závěr je že dobrý.“

Jak se Vám v ní učí?

„Tak třída je to jedna z takových náročnějších, už učím nějakej ten rok a řekla bych, že je to jedna z nejnáročnějších, co jsem kdy měla. Je to ve složení kolektivu. Jsou různě nastavení z domu, ten jednotlivec, ta typologie je tam trošku jiná, vždycky ta třída je organismus a vždycky ta třída má svojí mentalitu. Takže rok od roku, třídu od třídy můžu vidět rozdíly. Takže když si vezmu srovnání s minulou třídou, kdy ty děti byly až nadstandardně sociálně nastavené, což mě překvapilo v dnešní době, tak tato třída, prostě ty vztahy hodně musím dolaďovat, hodně musíme na tom pracovat a jde to po milimetrech, kdežto tam to šlo po metrech, a ono samozřejmě se to potom promítá do těch vztahů mezi žáky, učitel žák, rodiče, učitel a ti žáci, protože došlo k různým situacím, kdy rodiče za mnou chodili ať vyřeším to nebo ono, co děti doma řekly. Což jsem zatím moc v takové míře nezažila. Takže je to náročná třída, ale myslím, že jsme udělali kus práce a myslím, že hranice se mi podařilo stanovit, a že děti ví proč, že ví, že to není z postu, že bych jim chtěla poroučet a být za každou cenu nějaká autorita, ale že to myslím opravdu. Že je to přínosné pro život, tak jako myslím, je to taková specifická třída, včetně toho žáčka s ADHD, který to tam dost prostě nabourává nechtěně, rodiče to nechápou, ti to vnímají zcela jinak, bylo to občas velmi náročné letos.“

Jak vnímáte celkové klima třídy?

„Hodně tam člověk musí zasahovat zvnějšku, já vím, že jsou to malé děti, že se tohle všechno vyvíjí, kolektiv, a že děti jsou potom více kolektivně založené ve starším věku, ale když opět můžu srovnávat, jaký kolektiv se mi "dostalo do rukou", tak opravdu tady člověk musí z vnějšku hodně zasahovat, vysvětlovat, vracet se, pravidla, zopakovat si, zpětně pořád nastavovat od nuly, teď už ne od nuly, ale..takže prostě to klima je takové... teď už ani tak ne, ale bylo problematické. Děti, které by chtěly být sociálnější nebo které jsou empatické tím trpěly, že někdo tam byl…no hodně takových individualit, hodně soupeření, to bylo méně pozitivní bych řekla. Je to o tom nastavení i genetickém těch dětí bych řekla.

Teď záleží, co udělá puberta, od té 5., 6. třídy se to většinou taky nějak posune, ale když můžu srovnávat první pololetí, druhé pololetí, tak nemusím vynakládat tolik úsilí, stačí třeba jenom nastínit, vrátit se, připomenout, nemusím dělat sáhodlouze nějaké opatření nebo vysvětlování. Musí tam člověk dát trošku i té negativní motivace, co by se stalo kdyby... Já si myslím, že tam došlo k posunu, ale za dost velkého úsilí."

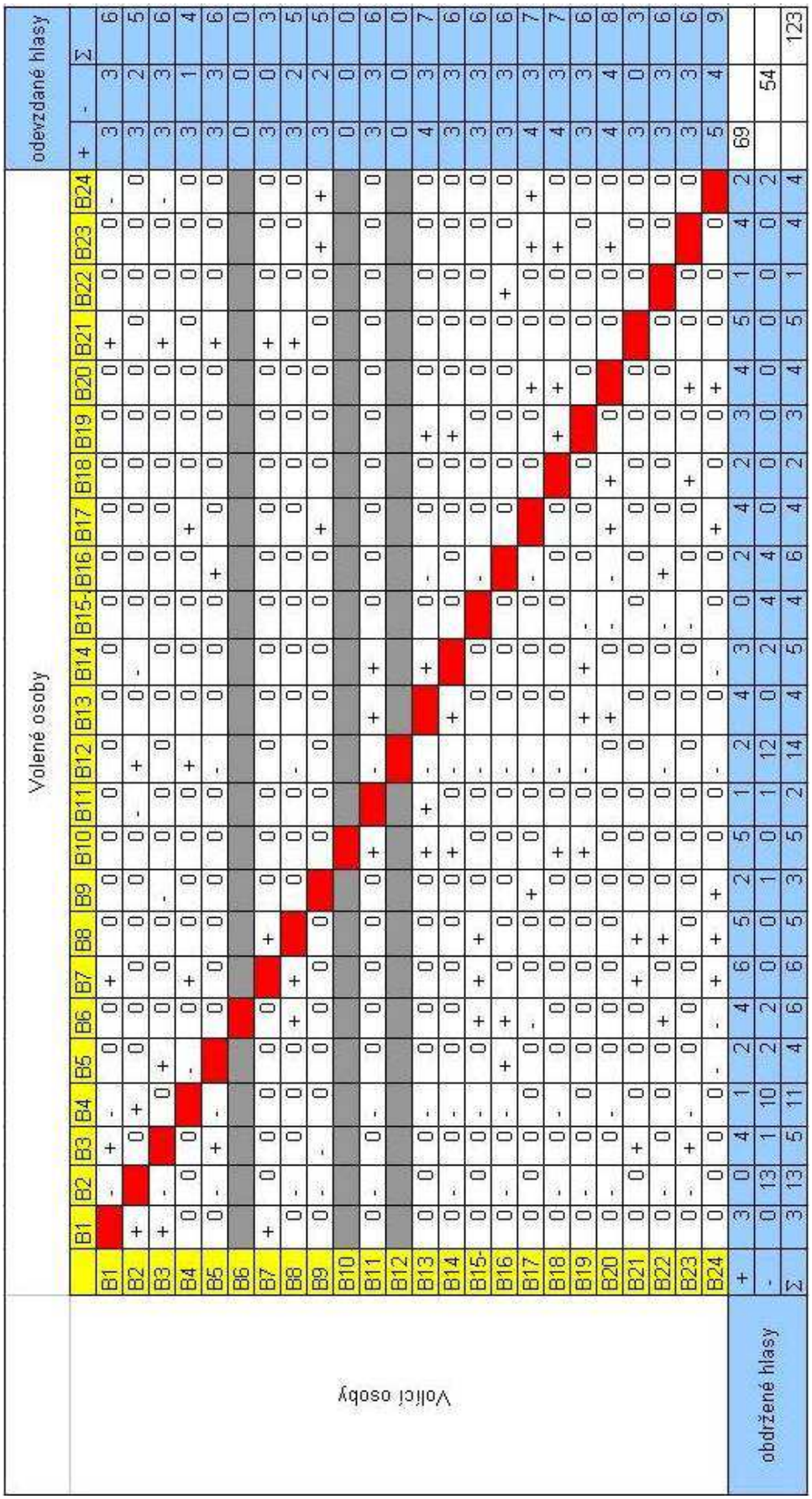
Popište mi prosím, jak vypadá typická přestávka ve třídě.

„Velmi živá, s žákem který má ADHD byla až v určitých momentech pro někoho nebezpečná. Já jsem je tam viděla, ale člověk, když má tři třídy na hlídání o přestávce a ty děti se promíchávají, a třeba na záchodcích nemůžu fyzicky prakticky hlídat. Přestávka byla problematická, nebo teď je to samozřejmě taky trošku lepší. Takže živá a potřebná neustále kontroly. V té třídě je 26 dětí, tím pádem ten prostor se zmenšuje, a takový ty živější individuality si ho vybojovávají určitým způsobem agresivním, takže neustále člověk se snaží být v předstihu, co by je mohlo napadnout."

Jak vnímáte vztahy mezi dětmi? Jak se k sobě vzájemně chovají?

„Je to takové na průměrné úrovni, jsou tam velké rozdíly právě v tom sociálním nastavení, je tam skupinka dětí, která pomáhá ráda, nezištně druhým, je tam skupinka dětí, která třeba odmítá pomoct jo, ony samy, takový ten šprajc, a je tam skupinka dětí, která neustále bude dělat naschvály, a která se bude bavit tím, že bude pošťuchovávat, rozdmýchávat oheň, přilévat do toho ohně olej a tak. Prostě je to pestré a celkově zase to potřebuje určitého kočího, nebo režiséra, který to bude režírovat."

Příloha č. 6: Ukázka části matice dat



Příloha č. 7: Dotazníky B-3 a B-4

Plné znění použitých psychodiagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi diplomové práce.