

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Připravenost pedagogických pracovníků na dítě s ADHD

Preparedness of pedagogical workers for a child with ADHD

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Procházková

Autor práce:

Kateřina Chmelová

Praha 2024

Poděkování

Ráda bych poděkovala především PhDr. Janě Procházkové za odborné vedení a poskytnuté cenné rady. Dále všem pedagogickým pracovníkům v Plzni, kteří se podíleli na tvorbě práce z pozice respondentů. V neposlední řadě také mé rodině a blízkým za psychickou podporu po celou dobu mého studia a mým kolegům za pochopení a poskytnutí odborných názorů.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Připravenost pedagogických pracovníků na dítě s ADHD“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 3. 5. 2024

.....
Kateřina Chmelová

Anotace

S pojmem připravenost se často setkáváme v kombinaci školní zralosti a připravenosti u dětí nastupujících do povinného školního vzdělávání. Mne zajímala rovina druhá, a to připravenost pedagogických pracovníků, konkrétně na žáky s ADHD. Tato bakalářská práce se zaměřuje na užití postupů a doporučení v oblasti vzdělávání žáků se syndromem ADHD v pedagogické praxi. Jejím cílem je zjistit, zda jsou pedagogičtí pracovníci připraveni na vzdělávání žáků s ADHD. Konkrétně se jedná o pedagogické pracovníky ze školy běžné a církevní v lokalitě Plzeň. V teoretické části práci je popsána diagnóza ADHD, její projevy, příčiny a diagnostika. Dále se věnuje pedagogickým pracovníkům, podpurným opatřením a sebepojetí. Praktická část je věnována sběru dat pomocí dvou dotazníkových šetření, jejichž cílem bylo zjistit dvě hlavní informace, a to jaké o sobě mají pedagogové pojetí a v jaké míře jsou odborně připraveni na účast dítěte s ADHD ve třídě. Závěrem jsou data také vyhodnocena a prezentována.

Klíčová slova

ADHD, pedagogický pracovník, asistent pedagoga

Annotation

We often heard the word preparedness with the combination of school maturity when the child is starting the elementary school. I was curious about the other half of it, which means the preparedness of the pedagogical workers, especially on the child with ADHD. This bachelor work is focused on the usage of the special recommendations in the area of teaching children with the ADHD syndrome. Its aim is to found if the pedagogical workers are ready for teaching children with ADHD syndrome. Primary it is focused on pedagogical workers who are teaching on normal or church elementary schools in Pilsen. In theoretical part it is written about the diagnose ADHD, its manifestation, causes and its diagnostics. The second part of it is about pedagogical workers, support measures and self-efficiency. Practical part is talking about data collection, which I did by two surveys. The aim was to found out two main information. The first one was “what is the self-efficiency of the pedagogical workers” and the second one was “are the pedagogical workers prepared for teaching the kids with ADHD”. In the and I evaluate and represent these data.

Key words

ADHD, pedagogical worker, teaching assistant

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	9
1. ADHD	9
1.1. Diagnóza ADHD	9
1.2. Etiologie – příčiny vzniku ADHD	11
1.3. Projevy a diagnostika ADHD	12
1.3.1. Projevy.....	12
1.3.2. Diagnostika.....	15
1.4. Přidružené specifické poruchy učení	18
1.5. Farmakoterapie	19
2. Pedagogický pracovník	21
2.1. Učitel.....	21
2.1.1. Historický vývoj profese	22
2.1.2. Osobnostní charakteristiky učitelů	23
2.2. Asistent pedagoga	24
2.2.1. Vznik funkce	24
2.2.2. Činnost asistenta pedagoga.....	26
2.2.3. Legislativní podpora.....	27
2.2.4. Vzdělání.....	27
3. Úspěšná integrace.....	29
3.1. Podpůrná opatření	29
3.2. Školní hodnocení.....	31
3.3. Formy práce v hodině	33
3.4. Součinnost učitele a asistenta pedagoga	35
4. Sebepojetí.....	36
4.1. Aspekty Já.....	36
4.1.1. Kognitivní aspekt Já.....	36
4.1.2. Afektivní aspekt Já.....	36
4.1.2.1. Sebehodnocení	36
4.1.3. Konativní aspekt Já.....	37
4.2. Rizika snížené úrovně sebepojetí	37
4.3. Metody výzkumu sebepojetí.....	37
Praktická část.....	39
5. Výzkumné šetření.....	39
5.1. Cíle výzkumného šetření.....	39
5.2. Výzkumné otázky a hypotézy	39

5.3.	Výzkumná metoda.....	40
5.4.	Výzkumný vzorek.....	40
5.5.	Sběr dat	42
5.6.	Zpracování dat.....	42
6.	Výsledky	43
6.1.	Přípravenost – vyhodnocení dotazníku	43
6.2.	Sebepojetí – vyhodnocení dotazníku.....	62
Diskuze	65
	Diskuze k výzkumným otázkám	65
	Ověření hypotéz	68
Závěr.....		72
Seznam použité literatury		74
Přílohy		79

Seznam zkratek

ADD – Attention Deficit Disorder

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

AP – asistent pedagoga

CNS – centrální nervová soustava

DSM - Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace

IVP – individuální vzdělávací plán

LDM – Lehká mozková dysfunkce

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MBD – Minimální mozková dysfunkce

PD – pedagogická diagnostika

PO – podpůrné opatření

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPCH – specifické poruchy chování

SPU – specifické poruchy učení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ZŠ – základní škola

Úvod

Severoamerický vzdělávací systém v sobě obsahuje jeden zásadní zápor, který dopadá zejména na děti s poruchou pozornosti – tendenci vyučovat všechny žáky tak, jako by jejich mozky fungovaly naprosto stejně, třebaže ve skutečnosti tomu tak samozřejmě není (Maté, 2021, s. 145).

Dovolila bych si říct, že tato citace od Gábora Maté přesně vystihuje moji motivaci k napsání této bakalářské práce. Ačkoliv Maté (2021) pojednává o situaci v Severní Americe, ze zkušenosti mé i mého okolí se tato problematika v podobné míře objevuje i u nás v České republice a bohužel se nejedná pouze o výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také o žáky sociálně znevýhodněné. Syndrom ADHD je dle mého názoru podceňovaným onemocněním. O to více se podceňuje jeho dopad na školní úspěšnost dětí a také na pravidelnou edukaci pedagogů.

Tato práce je členěna do dvou částí, a to teoretické a praktické. Teoretická část seznamuje čtenáře s pojmem ADHD a jemu přidruženými oblastmi, dále popisuje roli a nároky na pedagogického pracovníka. Závěrem se věnuje úspěšné integraci žáků s SPUCH a pojmu sebepojetí.

Praktická část práce je zaměřena na vlastní výzkumné šetření. Přípravenost je poměrně abstraktní pojem, a tedy snaha o jeho míru je poměrně ambiciózní cíl. Použila jsem tedy dva dotazníky, díky kterým jsem se pokusila tento abstraktní pojem zhmotnit. Jeden z dotazníků se tedy zaměřuje na připravenost pedagogů a druhý na jejich sebepojetí.

Cílem této bakalářské práce je zjistit zda jsou pedagogové na přítomnost těchto dětí ve třídě připraveni. K dosažení cíle bakalářské práce jsem si zvolila pět výzkumných otázek a čtyři hypotézy, které jsou dle mého názoru vhodně zvolené v kontextu nastaveného cíle bakalářské práce.

Teoretická část

1. ADHD

1.1. Diagnóza ADHD

Pojem ADHD je ve společnosti ustálený termín, se kterým se setkal téměř každý dospělý jedinec. Ve společnosti odborné i neodborné vyvolává mnoho pocitů. Ačkoliv ho nalezneme popsany v mnoha odborných publikacích, stále se můžeme setkat s názory, které jeho existenci zpochybňují. Ostatně o tomto referuje i Riezler (2018). Společně s depresí, hraniční poruchou osobnosti nebo syndromem vyhoření, ADHD charakterizuje patologickou krajinu počínajícího jednadvacátého století. (Han, 2016).

Pro začátek je však důležité popsat vývoj názvosloví tohoto syndromu, jelikož v podobě zkratky ADHD se u nás vyskytuje poměrně čerstvě.

Počátkem 20. století se ve světě, ale i u nás, pro hyperaktivní děti používaly termíny jako minimální mozková dysfunkce (MBD) či malá mozková dysfunkce (MMD). Následně se v polovině 20. století ustálil pojem lehká mozková dysfunkce (LDM), který byl používán více než třicet let. Ve světě se postupně kladl větší důraz na terminologii zaměřenou na popis projevů syndromu, než na jeho etiologii a z tohoto důvodu se postupně přešlo k používání pojmu ADHD. Ten se stal ustáleným až koncem devadesátých let 20. století, v Česku ještě později (Jucovičová, 2010).

ADHD je zkratkou pro anglický termín Attention Deficit Hyperactivity Disorder, který lze do češtiny volně přeložit jakožto porucha aktivity a pozornosti. Méně často se můžeme setkat se zkratkou ADD neboli Attention Deficit Disorder označující poruchu pozornosti bez hyperaktivity (Kendlíková, 2016).

Syndrom ADHD je uveden v knize s názvem Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (DSM), kterou vydává Americká psychiatrická asociace (Kendlíková, 2016). Toto můžeme doplnit Riefovou (1999), která uvádí, že se jedná o nejlivnější přehled pro označování nemocí. Nalezneme ho tam jako syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a syndrom poruchy pozornosti (ADD) (Kendlíková, 2016).

Kendlíková (2016) ve své knize referuje k DSM-IV. Po přečtení zahraničních článků jsem však zjistila, že nejaktuálnější je momentálně DSM-5, tedy páté vydání Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch, které bylo vydané v roce 2013. V roce 2022 vyšlo další vydání a to DSM-5-TR, tedy textová revize. Tato informace může nyní budít značný zmatek, co se referování týče, má však pouze rozšiřující a doplňující charakter. O změně klasifikace blíže pojednává Verkuijl (2015).

Následující autoři již referují k DSM-5, jejich popis syndromu ADHD se však s popisem Kendlíkové (2016) i Rief (1999) shoduje. Např. Rietzler (2018) vysvětluje, že DSM-5 rozlišuje tři typy, a to převažující hyperaktivita a impulzivita, převažující nepozornost a kombinovaný typ. Vždy na základě toho, které symptomy se projevují nejsilněji.

Verkuijl (2015) pro British Medical Journal uvedl, že ADHD je soubor přetrvávajících a poškozujících symptomů jako nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. Jedná se o vrozenou a dlouhodobou poruchu, která má své specifické projevy, čímž spadá do kategorie specifických poruch chování, které se řídí těmito náležitostmi (Kendlíková, 2016).

Oproti Kendlíkové (2016) se Verkuijl (2015) věnuje i dopadu syndromu ADHD nejen ve školním prostředí, ale i doma. Děti mohou být např. negativně nálepkovány a to z toho důvodu, že neposedí v klidu, nedokáží se soustředit, anebo přemýšlet, než se pustí do akce.

Důležitou informací by měla být četnost výskytu. Ta však bohužel nelze s přesností určit. Údaje se liší dle literatury či studie, kterou zrovna čtete, např. studie Globální zátěže nemocí z roku 2010, na kterou odkazuje Verkuijl (2015) sděluje, že prevalence¹ tohoto onemocnění u dětí byla 2.2% u chlapců a 0.7% u dívek.

Co ale lze na základě literatury sdělit je, že se ADHD vyskytuje častěji u chlapců, než u děvčat, u kterých převládá ADD, které je hůře rozpoznatelné (Rief, 1999). Stejnou informaci poskytuje také Kendlíková (2016). O téměř dvě desetítky let od Rief (1999) tuto informaci rozšiřuje a potvrzuje i Verkuijl (2015), který uvádí, že chlapci mají ve třídě problémy s extremismem a školním vyloučením, naopak dívky se potýkají spíše s poruchami pozornosti a ADHD u nich nemusí být diagnostikováno až do pozdějších studijních let, kdy jsou požadavky na žáky větší.

¹ Prevalence označuje počet osob, které v daném časovém bodu nebo období trpí určitým onemocněním

Důvodem k častější diagnostice chlapců tedy může být fakt, že je jejich chování nápadnější. I toto může být důvodem k nepřilíš přesné četnosti výskytu syndromu.

1.2. Etiologie – příčiny vzniku ADHD

Ačkoliv je syndrom ADHD ve společnosti ustálený pojem a jeho vývoji se věda věnuje necelé jedno století, odborníci stále nemohou s jistotou určit, co je příčinou tohoto syndromu. Původ může být jak biologický, včetně dědičného, tak externí (vlivem vnějších faktorů).

Verkuijl (2015) uvádí, že ADHD má vysokou dědičnost, a to až 80 %. Za externí faktory považuje požívání alkoholu a drog během těhotenství, nízkou porodní váhu, předčasný porod, ale také vystavování se environmentálním toxinů či brzkou psychosociální nepřízeň.

Naopak Jucovičová (2010) se do možných příčin vzniku ponořuje hlouběji. Jakožto nejčastější příčinu popisuje drobné difúzní poškození mozku, které vzniká v období vývoje a zrání CNS. Toto poškození mozku může způsobit např. hypoxie² nebo krvácení do mozku. V obou případech je následkem poškození nebo až odumírání mozkových buněk. Období, během kterého může k poškození mozku dojít je velmi rozsáhlé. Mozek se začíná vyvíjet zhruba od 2. – 3. týdne po početí. Základ pro tvorbu centrální nervové soustavy následně vzniká zhruba v 5. týdnu po početí (Vágnerová, 2021). Souvislosti mezi nerovnoměrným až odlišným vývoji CNS a syndromem vidí také Dobiášová (2019), která o něm pojednává jako o neurovývojové poruše.

Jucovičová (2010) dále uvádí, že častěji dochází k dědění hyperaktivity po mužské linii. I toto tedy může být příčinou, proč se syndrom častěji diagnostikuje u chlapců. Připouští také kombinace uvedených faktorů, tedy kdy dítě zdědí hyperaktivitu po otci a zároveň si matka v těhotenství prošla nějakým z uvedených rizikových faktorů.

Poměrně satiricky se k dědičnosti vyjadřuje Maté (2021), ten takto přistupuje k verzi dědičnosti nejenom tohoto syndromu, ale onemocnění obecně. Popisuje, že vysvětlení poruchy pozornosti jako čistě genetické sice veřejnosti přináší určité vysvětlení, zároveň však zbavuje společnost odpovědnosti za fyziologické a emoční procesy jedince v kontextu výchovy. Nezpochybňuje však, že existuje jistá genetická predispozice.

² Hypoxie je souhrnný název pro nedostatek kyslíku v těle nebo jednotlivých tkáních

Paclt (2007) uvádí i další etiologické modely, a to kognitivní, neurobiologické, biochemické a již zmíněné genetické.

Mimo již zmíněné externí faktory, které se vztahovaly na rané dětství dítěte, se příznaky mohou projevit i *u dětí vystavených nepříznivým podmínkám, například zneužívání a velkému strádání.* (Laver-Bradbury, 2016, str. 19)

Z výše uvedeného lze říci, že příčiny vzniku jsou sice nejasné, ale autoři odborné literatury se na původu jejich nejasných příčin shodují. Současně lze také uvést, že informace v literatuře napsané v cizině se od té české vcelku neliší a autoři nám sdělují podobné informace, ačkoliv datový rozptyl publikací je značný. Za významně odlišný lze považovat výrok Maté (2021), je ale potřeba zmínit, že na rozdíl od zbylých autorů je Maté lékař, navíc s diagnostikovaným ADHD, lze tedy předpokládat, že jeho pohled na problematiku bude z důvodu odbornosti, ale i vlastní zkušenosti odlišný.

V závěru je nutno zmínit, že navzdory tomu, že jsou potíže vrozené, či častě získané a jedinec je nemůže z velké části svou vůlí ovlivnit, použitím adekvátní terapie či výchovným přístupem můžeme dítěti ulevit a zajistit tak, že tyto projevy pro něj nebudou příliš zatěžující (Jucovičová, 2010).

1.3. Projevy a diagnostika ADHD

1.3.1. Projevy

ADHD má své specifické projevy, které se objevují jak u dětí, tak i u dospělých. Tyto projevy jsou pozorovatelné a mnohdy nápadné. Kendlíková (2016) upozorňuje, že v souvislosti s projevy mohou děti často působit jako zlobivé či nevychované.

Velkým mýtem, který se se syndromem váže, je názor veřejnosti, že děti s ADHD jsou neunavitelné.

Tento mýtus boří Dobiášová (2019), která popisuje, že děti nejsou neunavitelné a nemají oproti ostatním dětem rapidně více energie. Děti se syndromem pouze s množstvím energie neumí hospodařit. V praxi to vypadá tak, že dítě vynaloží většinu své energie na činnost, která není zrovna důležitá, ale jeho v daný moment zajímá, např. houpání se na židli. V důsledku tohoto

mu následně nezbyvá energie na činnosti důležité, jako např. poslouchání výkladu či tvorba zápisků (Dobiášová, 2019).

Dobiášová (2019) za základní projevy považuje nepozornost, impulzivitu a hyperaktivitu. Uvádí také, že podoba a intenzita symptomů se může na základě prostředí, ve kterém se dítě nachází, měnit. Pokud však máme referovat dle platných norem DSM-V, rozdělujeme subtypy a projevy chování na ADHD s převažující poruchou pozornosti, ADHD s převažující hyperaktivitou a impulzivitou a kombinovaný typ (Jucovičová, 2017).

Osoby, u kterých převládá typ *poruchy pozornosti*, mohou často působit jako duchem nepřítomné a nesoustředěné a reagují pouze na podněty, které je zrovna zaujmou. Dalším projevem je problém s krátkodobou pamětí, často zapomínají, nenosí domácí úkoly či pomůcky (Jucovičová, 2017). Stejně popisuje poruchu pozornosti, neboli dle jejích slov „nepozornost“ i Dobiášová (2019). Děti v momentě ztráty pozornosti či zvýšené únavě inklinují k chování jako např. válení se po lavici, houpání se na židli či bavení se a pošťuchování se se spolužáky. Pozornost u dětí je nevýběrová, koncentrovat se dokáží pouze krátkodobě a dítě následně vypadá jako těkavé a netrpělivé (Kendlíková, 2016).

Z výše uvedeného vyplývá, že tyto děti mohou být v kolektivu neoblíbené, až z něj vyčleňované. Primárně k tomu může docházet při skupinových pracích, kdy žák nepřinese potřebné pomůcky, či ho zadaná práce nemusí zrovna zajímat.

Naopak Rietzler (2018) mluví o deficitu pozornosti nerada, jelikož se tyto děti dokáží mnohdy soustředit lépe než jejich vrstevníci, bohužel však jen na činnosti, do kterých nejsou nuceny a na činnosti, které si samo zvolilo. Problém je tedy spíše s vědomým ovládním své pozornosti.

Typ s *převažující hyperaktivitou a impulzivitou* se projevuje přetrvávající zvýšenou aktivitou neboli psychomotorickým neklidem. Děti takzvaně nevydrží chvíli v klidu, neustále se musí pohybovat či si s něčím hrát, ve třídě to může být tužka, láhev s pitím či i učebnice, do které např. malují. Impulzivita se projevuje dřívějším konáním než přemýšlením, což je může dostávat do nepříjemných a někdy až nebezpečných situací. Ve třídě se toto může projevovat vykřikováním či vyrušováním (Jucovičová, 2017). Hyperaktivní děti mají hlasitou, až překotnou řeč, skáčou do řeči či vydávají neadekvátní zvuky. Unavitelnost se u nich však neprojevuje útlumem, ale naopak zvýšenou aktivitou, neklidem či podrážděním (Kendlíková, 2016).

Vlivem neovládatelné impulzivity může docházet k neadekvátním nepředvídatelným reakcím, kdy dítě často reaguje krajními způsoby. Prvním ze způsobů je útok, dítě reaguje slovní či fyzickou agresí. Druhou krajní možností je únik, který se projevuje stažením se do sebe, pláčem, či podceňováním vlastní osoby (Dobiášová, 2019). I tyto děti skáčou do řeči, komentují mluvený projev okolí, či nejsou schopni splnit zadaný úkol (Kendlíková, 2016). V důsledku impulzivity, kdy dítě řekne, co si myslí, bez předchozího promyšlení se opět může stát neoblíbeným ve třídním kolektivu, ale i u pedagogů, proto je vhodné toto chování usměrňovat. Možné techniky jsou uvedeny v podkapitole „Podpůrná opatření“.

Při *kombinovaném* typu poruchy se chování osoby projevuje všemi výše uvedenými.

Oproti tomu Rief (1999) rozděluje projevy ADHD do dvou kategorií. První kategorií je *vysoká míra aktivity*, která se projevuje např. tím, že dítě vypadá, jako kdyby bylo v permanentním pohybu, nevydrží setrvat na místě, což může vést k procházení se po třídě. Dále si hraje s předměty kolem něj či se vrtí na židli (Rief, 1999).

Druhou kategorií tvoří *problémy s impulzivitou a sebeovládáním*. Dítě je nedočkavé, často skáče ostatním do řeči či se nemůže dočkat, kdy bude na řadě. Často a nadměrně mluví, dříve reaguje, než přemýšlí, což ho může uvádět do nepříjemných situací. Velmi nebezpečným pro něj může být nepřiměřené zapojování se do fyzicky nebezpečných aktivit, jako např. skákání z velké výšky, což může vést k časté zranitelnosti (Rief, 1999).

Mimo výše zmíněné kategorie se osoby s diagnózou ADHD často potýkají s potížemi při přechodu k jiné činnosti, agresivním chováním, které pramení z nepřiměřeně silné reakce i na zdánlivě drobné podněty či se sociální nevyzrálostí, anebo malé sebeúcty (Rief, 1999).

Rief (1999) také uvádí, že je velmi důležité si uvědomit, že výše zmíněné projevy nelze plošně pozorovat u všech dětí s diagnostikovaným ADHD. Dále také, že je v určitých vývojových stádiích normální, že dítě neudrží pozornost či je nedočkavé. Problém však nastává v momentě, kdy je toto chování velmi časté i ve vývojovém stádiu, kdy je nepřiměřené.

Já osobně se přikláním spíše k Jucovičové (2017), která dle mého názoru popisuje typy konkrétněji a srozumitelněji. Toto však nemusí být nutně chybou Rief (1999), jelikož její publikace vyšla téměř o dvě dekády dříve, než publikace Jucovičové (2017), a tedy je k očekávání, že publikace vydaná téměř o dvě desítky let později bude obsahovat konkrétnější informace a lepší popis problematiky.

Podobně jako Rief (1999) a Jucovičová (2017) popisuje projevy i Verkuijl (2015), více se však věnuje dopadu tohoto chování ve školním prostředí, kdy se žák může potýkat s neporozuměním ze strany vrstevníků, pedagogů, ale i rodičů. Následkem tohoto, se děti mnohem častěji stávají oběťmi šikany, nebo se v důsledku svého chování dostávají do problémů.

Verkuijl (2015) se také věnuje sekundárním projevům tohoto onemocnění, kdy důsledkem může být nízká školní úspěšnost až vyloučení, zneužívání návykových látek a v neposlední řadě také např. problémy se zákonem. Jucovičová (2010) upozorňuje i na přidružené poruchy např. percepčně motorické poruchy, poruchy percepčních funkcí, poruchy kognitivních funkcí, porucha koncentrace pozornosti, emoční poruchy či poruchy chování.

Děti s ADHD se také mohou potýkat poruchou smyslové integrace, což znamená, že nervový systém nedokáže efektivně zpracovat smyslové informace. Toto se může projevovat sensibilitou na jednotlivé hlasité zvuky, či hluk obecně. Nebo také na zápachy, dotek či dokonce na cedulku u trika (Vingrálková, 2016).

Nesmíme však zapomínat na děti, které se objevují na druhém konci stupnice, a to děti pasivní. (Laver-Bradbury, 2016)

1.3.2. Diagnostika

Aby bylo možné syndrom diagnostikovat, je nutné, aby se nejméně 6 symptomů nepozornosti, hyperaktivity či impulzivity, které narušují vývoj jedince, objevovaly soustavně po dobu minimálně šesti měsíců (Rietzler, 2018).

Jedním z prvních míst, kde může dojít k diagnostice dítěte je ve školním prostředí. Tomuto typu diagnostiky říkáme *pedagogická*.

Je potřeba důrazně zmínit, že *pedagogická diagnostika ... aplikovaná ve školním prostředí nenahrazuje odbornou pedagogicko-psychologickou diagnostiku realizovanou ve školských poradenských zařízeních (PPP, SPC)* (Jucovičová 2020, s. 70).

Odborníci ze školských poradenských zařízení se často opírají o výstupy pedagogických diagnostik třídních učitelů, ostatních učitelů a výchovného poradce. U dětí s poruchou chování, kam děti s ADHD patří, se často využívá také PD vychovatelů a vychovatelek ze školní družiny a to z toho důvodu, že jsou tyto děti v odpoledních hodinách již příliš unavené a nedokáží

ovlivňovat své chování a porucha projevuje v plné síle (Jucovičová, 2016). Zároveň jak jsem již zmiňovala, jednotlivé projevy se mohou vlivem prostředí měnit (Dobiášová, 2019).

Důvodem, proč je často dítě diagnostikované až se začátkem školní docházky může být např. to, že dětem přirozeně s přibývajícím věkem narůstá schopnost sebekontroly. Zároveň také bývají soustředěnější a lépe zvládají i svou impulzivitu (Rietzler, 2018). Pokud se tedy dítě při nástupu na základní školu vymyká v porovnání se svými spolužáky normě, může to být signálem k tomu, aby pedagog kontaktoval rodiče a začalo se pracovat na diagnostice.

Schwandt (2015) ve své studii poukazuje na fakt, že značná část diagnostikovaných dětí může být ve skutečnosti nesprávně diagnostikována. S ohledem na předešlý odstavce se konkrétně může jednat o fakt, že děti, které absolvují zápis do první třídy ZŠ před dovršením 6. roku budou oproti dětem, které ho absolvují po dovršení 6. roku, téměř o rok mladší. Na tuto studii odkazuje i Rietzler (2018).

Z výše uvedeného nám vyvstává otázka, zda se dítě opravdu vymyká normě, nebo je pouze oproti svým spolužákům vlivem svého nižšího věku nevyzrálé.

Přesuneme-li se od pedagogické diagnostiky k diagnostice jako takové, dozvíme se, že *diagnostika ADHD* je týmovou spoluprací lékařů (pediatr, neurolog, psychiatr), psychologů a speciálních pedagogů (Jucovičová, 2010).

Do dnešní doby stále neexistuje ucelený standardizovaný test, na jehož základě bychom mohli ADHD diagnostikovat (Rietzler, 2018). I z toho důvodu se tedy rodiče obrací na širokou škálu odborníků. Jednotlivé posudky se následně shromažďují a předávají odborníkovi, který rozhodne, zda dítě přesahuje normu natolik, aby mu byl syndrom diagnostikován (Rietzler 2018).

Vyšetření lékařů je vhodné zejména pro vyloučení jiných příčin. Ostatně jak uvádí i Verkuijl (2015), projevy ADHD a projevy např. poruch spánku, sluchu či zraku si mohou být velice podobné. Je tedy důležité, aby dítě nejdříve prošlo všemi vyšetřeními, než získá nálepku diagnózy ADHD. Jucovičová (2010) uvádí, že lékaři především u předškolních dětí projevy bagatelizují a rodiče s dětmi na vyšetření neposílají, čímž dítě znevýhodňují, jelikož včasná diagnóza může zmírnit případný nepříznivý vývoj dítěte.

Já osobně jsem se za poslední pár let působení v kolektivu dětí na dětských táborech setkala s opačným jevem, tedy mnoho dětí bylo diagnostikováno a mnoho z nich bylo i medikováno.

Nemohu však bez potřebného vzdělání a praxe posoudit, zda děti, se kterými jsem přišla do styku opravdu syndrom ADHD měly, či ne.

Mimo již zmíněnou důležitost *pedagogické diagnostiky* v kontextu celkové diagnostiky dítěte, je značně důležité také *anamnestické dotazování*. Jucovičová (2010) a Verkuijl (2015) se shodují na důležitosti otázek v oblasti těhotenství, porodu a vývoje dítěte od narození po tzv. zlomové body jako je např. nástup do mateřské či základní školy, ale také nástup na druhý stupeň a období dospívání. Verkuijl (2015) dále považuje za důležité otázky týkající se zdravotní anamnézy dítěte a blízkých rodinných příslušníků, pojmenování a historie obtíží souvisejících se syndromem a posouzení míry globálního oslabení ve škole, doma i v sociálním kontextu.

Dalším krokem v diagnostice je *pozorování chování* dítěte. To lze provádět při rozhovoru s ním, při psaní, čtení atd. či i při hře. Je velmi důležité pozorovat chování dítěte jak v jeho přirozeném prostředí, projevy chování se totiž v různých situacích liší. Následuje *psychologické vyšetření*, při kterém psychologové zjišťují výrazné nerovnoměrnosti v jednotlivých výkonech a intelektových testech. Děti s ADHD mají velmi často nadprůměrné či dobře průměrné výsledky v oblasti všeobecných vědomostí, sociální orientovanosti a pokud nedošlo k opoždění vývoje, tak také v oblasti abstraktního a logického myšlení (Jucovičová, 2010). Naopak hůře, někdy až podprůměrně si tyto děti vedou v oblasti koncentrace pozornosti, kdy dochází ke kolísání a v oblasti testující krátkodobou paměť, kterou mají tyto děti nedostatečně rozvinutou. Je důležité zkoumat jak verbální tak neverbální složku, jelikož je mezi nimi podstatný rozdíl a může ovlivnit výsledek testu (Jucovičová, 2010).

V neposlední řadě dítě absolvuje také *speciálně pedagogické vyšetření*, to většinou potvrzuje poruchy v percepčně motorické oblasti³. Často se stává, že dítě má nejen ADHD, ale také SPU, i ty se tedy případně určují při tomto vyšetření (Jucovičová, 2010).

Impulz k vyšetření může vyjít od kohokoliv, nejčastěji od lékaře či pedagogického pracovníka. Verkuijl (2015) ale uvádí, že důvodem k diagnostikování dítěte však mohou být i rodiče, převážně matky, které se mohou potýkat s obviněním, že je jejich dítě nevychované. Vyřčená diagnóza tak může být úlevou.

³ Percepčně motorickou oblastí se rozumí spojení funkce pohybové a vjemové a její koordinace

1.4. Přidružené specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení ve svém názvu zaštitují jednotlivé poruchy, které ztěžují učení. Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, přidruženost SPU k syndromu ADHD je časté. Z toho důvodu zde v krátkosti jednotlivé specifické poruchy učení představím.

„*Dyslexie v překladu označuje poruchu ve vyjadřování se řečí psanou, tj. v písemném projevu a ve zpracování psané řeči, myšleno tím čtení.*“ (Michalová, 2016, s. 60) Osoby s touto poruchou čtou buď velmi pomalu, ale poměrně přesně, nebo naopak velmi rychle s velkým množstvím chyb (Michalová, 2016). Krejčová (2019) uvádí, že dyslexie se primárně týká techniky čtení, a kromě výše uvedeného se může jednat o záměnu písmen, či záměnu jejich pořadí ve slovech, či jiné komolení slov. Překvapivé může být, že velmi často nemají tito jedinci problém s porozuměním textu, jak by se mohlo předpokládat (Krejčová, 2019).

Pojem *dysortografie* označuje poruchu pravopisu. Jedinec trpící touto poruchou dělá až nesmyslné pravopisné chyby, ačkoliv může mít pravopisná pravidla dobře osvojená. Dysortografie se velmi často objevuje ve spojení s dyslexií (Michalová, 2016). Krejčová (2019) dokonce uvádí, že v zahraničí se pojem dysortografie nepoužívá a obě tyto poruchy jsou pojmenované v dyslexii.

Michalová (2016) dále uvádí, že se dyslektické i dysortografické obtíže prohlubují, pokud má jedinec narušenou poruchu pozornosti.

Další SPU je *dysgrafie*, která označuje poruchu psaní, respektive jeho grafickou úpravu. Písmo je kostrbaté, hůře čitelné a jedinec nad psaním stráví nepřiměřeně dlouhou dobu. Často dochází k zaměňování tvarově podobných písmen, jako např. d, b, p (Michalová, 2016). Dysgrafici mají také obtíže se zapisováním, kdy vzhledem k tomu, že nestíhají, mají písmo o to více neupravené a zápisky mohou být následně nepoužitelné k domácí přípravě (Krejčová, 2019).

Obdobně častou poruchou učení jako již výše zmíněné je *dyskalkulie*, což je porucha matematických dovedností. Jedinec má poškozené abstraktní myšlení a ztížené vnímání grafických znaků, tedy čísel. Osoba s touto poruchou učení nechápe symbolickou hodnotu čísla (Michalová, 2016).

Mezi další specifické poruchy učení dále řadíme *dyspinxii*, tedy poruchu kreslení, poté *dysmuzii*, která označuje poruchu hudebních schopností a *dyspraxii*, neboli motorickou neobratnost v různých oblastech (Michalová, 2016).

Autorky se v projevech jednotlivých specifických poruch učení shodují, což je, dle mého názoru, způsobené především tím, že je tato problematika již velmi dobře probádána. Autorka Krejčová (2019) Michálkovou (2016) spíše rozšiřuje, avšak nikterak markantně.

1.5. Farmakoterapie

Jelikož je syndrom ADHD popsán v MKN i DSM, můžeme jej označit za nemoc. A to za nemoc nevyлéčitelnou, ale léčitelnou. Farmakoterapie syndromu ADHD má dlouholetou tradici v anglosaských zemích, kdy za její začátek lze považovat třicátá léta 20. století a největší rozvoj v padesátých a šedesátých let. Již od té doby až do současnosti se k léčbě ADHD využívá např. Ritalin (Jucovičová, 2010). Účinnost farmakoterapie ale není 100%, u zhruba 20 – 30 % dětí nezabere vůbec (Rief, 1999).

Farmakoterapie syndromu je dle mého názoru téma, které ve společnosti vyvolá mnoho protichůdných názorů. Ostatně i názory odborníků se rozcházejí.

Rief (1999) uvádí, že správně zvolená farmakoterapie může vést ke zlepšení schopností dítěte ve škole pracovat a prospívat.

Braven (2004, in Jucovičová, 2010) tento typ léčby rázně odmítá a upozorňuje na negativní vliv na emoční stránku dítěte.

V našem prostředí nemá farmakoterapie dlouholetou tradici a silné kořeny. Záleží tedy především na tom, zda je odborník lékař či nikoliv. Historicky se u nás spíše přistupovalo k nelékové terapii a případná medikace byla nastavována pouze z krátkodobého hlediska, za účelem zklidnění dítěte pro nelékovou terapii (Jucovičová 2010).

Jucovičová (2010) také uvádí, že v běžné praxi se setkáváme s tím, že lékař předepíše dítěti nejběžnější a nejčastěji předepisovaný lék, aniž by znal specifika dítěte, což může vést ke kontraproduktivě.

Z mé zkušenosti mohu toto tvrzení potvrdit, děti s diagnózou ADHD, které jsem poznala, a byly medikované, na medikaci příliš dobře nereagovali a nedá se říci, že by měla na děti pozitivní vliv, jak by se od léčiv očekávalo. Zároveň však nejsem odpůrcem léčiv. Z výše uvedených názorů se tedy nejvíce přikláním k Braven (2004, in Jucovičová, 2010) a Jucovičová (2010). Ačkoliv ideální by dle mého názoru bylo najít lék, který je účinný a zároveň má co nejméně vedlejších účinků. Jsem přesvědčena, že medikace je přínosná, pokud je správně nastavená

a zároveň se s jedincem pracuje i na rozvíjení jeho dovedností tak, aby se mohlo dávkování postupně snižovat.

2. Pedagogický pracovník

Zákon č. 563/2004 Sb. přímo vymezuje, kdo je pedagogický pracovník a co je předmětem jeho profese. Pedagogickým pracovníkem je osoba, která vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost, přičemž přímou činností se myslí přímé působení na vzdělávaného. Mj. se pedagogickým pracovníkem myslí také osoba, která vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

Zákonem č. 563/2004 Sb. jsou profese, které vykonávají přímou činnost vymezeny. Pro účely této bakalářské práce se však budeme věnovat pouze dvěma z nich, a to učiteli a asistentovi pedagoga.

2.1. Učitel

Průcha (2009) rozlišuje neodborné a odborné pojmenování osoby učitele, kdy v neodborném pohledu je učitelem ten, kdo vyučuje ve škole nebo v jiném vzdělávacím zařízení. Naopak v odborném významu nelze pojem takto jednoduše vymežit. Skupina učitelů zahrnuje různé typy edukátorů, tedy pracovníků zabývajících se nějakou edukační profesí.

Lepší vymezení pojmů nám nabízí definice od expertů OECD, která zní: „*Učitel je definován jako osoba, jejíž profesní aktivity obsahují předávání poznatků, chování a dovedností, které jsou stanoveny ve formálních osnovách studentům zapsaným ve vzdělávacích programech. Kategorie učitel zahrnuje pouze osoby, které se přímo účastní vyučování studentů.*“ (OECD 2001, s. 399).

Kořa (in Vališová, 2011) popisuje, že nelze jednoznačně odpovědět na otázku „co je podstatou učitelství“. Je totiž rozdíl v učiteli, který učí na elementárním stupni a učiteli, který učí chemii nebo třeba tělocvik. Dochází však k závěru, že *náplní této profese je duchovní činnost. (...) Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých* (Kořa in Vališová, 2011, s. 15).

Učitelská profese obsahuje celou řadu mýtů. Jedním z nich je i *nízká prestiž* tohoto povolání Kořa (in Vališová, 2011). Tento mýtus boří výzkum prestiže povolání (2019), která profesi vysokoškolského učitele řadí na 4. pozici a učitele na základní škole na 5. pozici. Pomyslná nízká prestiž může být způsobena nedostatečným platovým hodnocením, ale také těžším

vykazováním výsledků, jelikož se jedná o profesi s intelektuální povahou (Kořa in Vališová, 2011).

Druhým poměrně rozsáhlým mýtem je *feminizace profese*. Ta je způsobena především vlivem válečných situací v minulosti, ale i faktem, že ženám bylo umožněno studovat na vysokých školách, či povahou profese, která je ženám přirozeně přitažlivá (Kořa in Vališová, 2011).

Profesi učitele si, jak říká Kořa (in Vališová, 2011) nevolí „dobrodruzi“. A to především z toho důvodu, že každý z nás si školní docházkou, i kdyby jen tou základní, prošel a s mnoha učiteli se za tu dobu setkal. Dokážeme se tedy vytvořit představu, co profese obnáší a jaké osobnosti se v ní objevují. Mnohdy se stává, že toto povolání si studenti volí díky učiteli, který jeho, nejen studijní, život významně ovlivnil (Kořa in Vališová, 2011).

Soudě z výše uvedeného bychom o profesi mohli uvažovat jakožto o neatraktivní. Profese učitele na sebe klade vysoké nároky vzdělanostní i osobnostní, často neadekvátně ohodnocené finančně i společensky. Dobrých učitelů, kteří se v našem podvědomí usadí je málo, jejich vliv však může být ohromný. Aplikujeme-li si tuto větu do kontextu vzdělávání dětí s SPUCH, pochopíme, jak důležité je potkat učitele, který bere svou profesi spíše jako své poslání.

Učitelé jsou nejbližšími spolupracovníky asistentů pedagoga a je přízračné, aby měli tyto edukátoři mezi sebou kladné vztahy (Kendlíková, 2016). Více o jejich vzájemném vztahu v kapitole „Součinnost učitele a asistenta pedagoga“.

2.1.1. Historický vývoj profese

Samotné učitelství svými kořeny sahá do dávné minulosti, kdy bylo úzce spjato se zasvěcováním do vyšších, či dokonce tajných vědomostí (Kořa in Vališová, 2011, s. 16).

V minulosti bylo vzdělávání určeno jen části obyvatel a mělo mimořádnou prestiž. Po dlouhou dobu se vyšší formy vzdělávání týkaly pouze určitých vrstev společnosti, následné rozšiřování elementárního školství mělo za výsledek především zkáznění dítěte (Kořa in Vališová, 2011).

V této práci se věnuji vzdělávání dětí na základních školách, z toho důvodu se tato kapitola bude primárně věnovat vývoji profese elementárních učitelů.

Vzdělávání elementárních učitelů sahá ke konci 18. století, kdy byl vydán tzv. Kodex vzdělávání elementárních učitelů pod hlavičkou Všeobecného školního řádu pro německé

normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích. Současně byly založeny tzv. preparandy, neboli-institute pro vzdělávání učitelů. Následně roku 1775 byla vydána Kniha metodní, která obsahovala požadavky na učitelovo vzdělání (Váňová, 2011).

Důležitým mezníkem, díky kterému se kvalita českého školství výrazně posunula, bylo zavedení vysokoškolské přípravy učitelů. Ta, dle Průchy (2009) byla zavedena od roku 1948 zřízením pedagogických fakult při univerzitách v Praze, Brně a Olomouci.

2.1.2. Osobnostní charakteristiky učitelů

Požadavky na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů se neustále zvyšují. Je třeba si ale uvědomit, že ani to, že učitel perfektně zvládá učivo či má didaktické schopnosti, z něj automaticky nedělá dobrého učitele. Být učitelem primárně znamená být *osobností* (Kot'a, 2011).

Průcha (2009) klade důraz na fakt, že profese učitelů je jednou z mála, u které hrají osobnostní charakteristiky tak velkou roli.

Oba autoři se také shodují, že ačkoliv je vysokoškolská příprava na profesi nutná a důležitá, nejedná se o rozhodující faktor, určující, zda bude učitel ve své profesi dobrý. Osobnostní charakteristiky jsou totiž stejně důležitým faktorem, momentálně více než kdy jindy.

Generaci alfa, tedy děti narozené po roce 2011, které momentálně navštěvují základní školy je již těžké namotivovat. Přidá-li se k tomu snižující se úcta k autoritám, ke které postupně dochází již od generace Z, zjistíme, že požadavky na osoby, které se profesi učitele chtějí věnovat, dosahují vysokých nároků.

Učitel musí dle mého názoru být svým žákům autoritou. Vymezení pojmu „*autorita*“ se zabývá Vališová (2011). Krom etymologie a historickému vývoji pojmu, věnuje pozornost také pojmání o autoritě v trojí rovině, a to:

- vliv, úcta či moc
- uznávaný odborník či vlivný činitel
- ve smyslu úřadu

Autorita učitele v souvislosti s jejími vymezenými zdroji souvisí kromě jiného i s profesními dovednostmi, se vzdělávacími koncepcemi, s interakčními schémata v edukačním prostředí, se

situačním chováním zúčastněných a s celkovým sociálním klimatem (Vališová 2011, s. 449).

Koťa (in Vališová, 2011) dále klade důraz na *zodpovědnost* učitele, neboť musí dbát nejen na celoživotní vzdělávání. Také upozorňuje, že dovednosti učitele, nároky na něj kladené, ale také podmínky práce se v průběhu let mění v závislosti na měnící se život ve společnosti, především tedy život dětí a mládeže.

Jak již bylo zmíněno v podkapitole „Učitel“, osobnost učitele je důležitým faktorem, který má vliv na vzdělávání nejen dětí s ADHD a jinými SPUCH. A i přesto, že je nutné, aby měl příslušné vzdělání umožňující mu vykonávat profesi, pro dítě je důležitější jaký postoj vůči němu razí a jaký pocit v něm zanechá.

2.2. Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, zaměstnanec školy nebo školského zařízení ... (Kendlíková, 2016, s. 6). Jednoznačnou definici nám může poskytnout pouze zákon, ale to, kdo je asistent pedagoga je však mnohem barvitější a na základě představ jednotlivých aktérů v procesu vzdělávání by se definice značně proměňovaly (Vosmik, 2019).

S jistotou můžeme říct, že se jedná o poměrně novou funkci, na jejíž působení si v českém vzdělávacím systému zatím mnoho učitelů nezvyklo a nenaučilo se s ní pracovat (Kendlíková, 2016). S funkcí se váže i mnoho stereotypů jak na straně školy, tak na straně rodičů či veřejnosti (Vosmik, 2019). Nejrozšířenějším stereotypem je pocit veřejnosti, že AP nejsou dostatečně vzdělání. Toto může v lidech umocňovat poměrná jednoduchost získání kurzu asistenta pedagoga, který trvá zhruba 80 hodin. Dalšími stereotypy může být vidina AP jakožto sluhy či poskoka nejen učitele (Vosmik, 2019).

Objektivně řečeno, profese asistenta pedagoga je v naší společnosti stále kontroverzní. Z mého pohledu se jedná o profesi dostatečně neuznávanou. Je důležité si uvědomit psychickou náročnost této profese, která by měla být dostatečně ohodnocena, což se bohužel v praxi neděje.

2.2.1. Vznik funkce

Funkce asistenta pedagoga se začala postupně utvářet po roce 1989, postupnou úpravou legislativních dokumentů zaměřených na vzdělávání žáků s SPU. Zkušenosti se vzděláváním

žáků s SPU byly přebírány ze zahraničí a v souladu s činností Evropské agentury pro speciální vzdělávání docházelo k vytváření podmínek pro změnu vzdělávání žáků s SPU i v ČR (Čadilová, 2021).

Do roku 1997 působil ve třídě vždy pouze jeden pedagogický pracovník, což změnila vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. V této vyhlášce bylo mj. poprvé ustanoveno souběžné působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě. Stále však nebyl použit výraz asistent pedagoga (Čadilová, 2021).

I přes to, že vyhláška vešla v platnost roku 1997, od roku 1990, kdy byla v Československu uzákoněna civilní služba jako náhrada vojenské služby, působily na školách civilní služby jako asistenti pedagoga (Čadilová, 2021).

Formování profese asistenta pedagoga pokračovalo vyhláškou č.73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými poruchami učení a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V této vyhlášce, konkrétně v §7 byly zformulovány hlavní činnosti asistenta pedagoga a náležitosti žádosti souhlasu se zřízením funkce asistenta pedagoga. Vznik této vyhlášky byl přelomový, stále však chybělo vydání závazného předpisu financování této pozice (Čadilová, 2021).

K významným změnám v oblasti této profese došlo v roce 2016, a to vyhláškou č. 27/2016 Sb. Tato vyhláška upravuje vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných a je v ní ukotvena pozice AP jakožto podpůrného opatření. Tato vyhláška byla následně novelizována vyhláškou 248/2019 Sb., která rozdělila funkci asistenta pedagoga na asistenta pedagoga jako běžného pedagogického pracovníka asistenta pedagoga jako podpůrné opatření (Staněk, 2022).

Vyhláška vešla v platnost roku 2020 a od této chvíle již tuto pozici škola nemusí vytvářet pouze s Doporučením školského poradenského pracoviště (Staněk, 2022). Staněk (2022) také uvádí, že AP je financován ze státního rozpočtu.

Funkce asistenta pedagoga prošla značnými reformami, a ačkoliv Kendlíková (2016) tvrdí, že role AP je v českém vzdělávacím systému zatím poměrně nová a mnoho učitelů si na ni nezvyklo a nenaucilo se s ní pracovat, já pevně věřím, že tomu tak není a nyní je již působení AP na školách běžnou praxí a učitelé je vnímají jako své partnery.

2.2.2. Činnost asistenta pedagoga

Asistent pedagoga svou činnost vykonává pod metodickým vedením učitele. Dále s ním spolupracují také poradenští pracovníci školy (výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog) a odborníci pracující v příslušných školských poradenských zařízeních (pedagogicko-psychologické poradně či speciálně pedagogickém centru), zároveň mu poskytují podporu při výkonu profese (Kendlíková, 2016).

Jak již bylo zmíněno, funkce AP je také podpůrným opatřením, tedy často pracuje s klientem, který má stanovenou diagnózu (Kendlíková, 2016). Klienty se myslí žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Palounková, 2017). Pro nastavení správné a především účinné spolupráce je důležité, aby byl s žákovou diagnózou seznámen a znal její projevy a symptomy. Ze získaných poznatků by měl nadále při své každodenní práci vycházet (Kendlíková, 2016).

Činnost AP spočívá především ve výchově a vzdělávání a pomoci při komunikaci nejen se žáky, ale také s jejich zákonnými zástupci. AP je také podpůrnou osobou, co se adaptace na školní prostředí týče. V neposlední řadě také pomáhá žákům s přípravou na vyučování a během něj (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Náplň práce je však velmi různorodá a individuální, což je způsobené především individuálností žáka, se kterým AP spolupracuje.

Přelom v pozici asistentů pedagoga znamenala vyhláška č. 27/2016 Sb. ... *pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5 odst. 2). Do doby před vyhláškou mohl AP pracovat pouze s konkrétním dítětem, pro které byl zřízen, s čímž souvisí, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole zřízení AP jakožto běžného pedagogického pracovníka.

Jak název profese napovídá, asistent je přidělen pedagogovi, nikoliv žákovi, a tak je zcela v pořádku, pokud v případě potřeby pracuje s ostatními žáky ve třídě a učitel s více věnuje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (Palounková, 2017).

Jednotlivé zdroje odkazují na různé informace, a každý z nich popisuje činnost AP odlišně. Kendlíková (2016) společně s Vyhláškou č 27 /2016 Sb. ji popisují dle mého názoru spíše metodicky a oproti tomu Palounková (2017) spíše z povahy školního prostředí, což je mi bližší.

2.2.3. Legislativní podpora

Jedna z hlavních legislativních podpor funkce AP je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění. Ten definuje asistenta pedagoga jakožto jedno z podpůrných opatření.

Jeho funkci dále specifikuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Konkrétně je funkce asistenta pedagoga uvedena v §16, odst. 2, písm. g.

Další důležitou právní literaturou je také zákon 563/2004 Sb. Ten definuje obecné předpoklady pro výkon pedagogické profese a získání odborné kvalifikace pro AP.

Nejdůležitějším právním předpisem pro asistenty pedagoga je dle Kendlíkové (2016) nařízení vlády č. 72/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.

2.2.4. Vzdělání

Pro profesi asistenta pedagoga musí osoba, ve shodě se zákonem, splňovat kvalifikační předpoklady.

Činnost asistenta pedagoga je možné rozdělit do dvou úrovní odbornosti, a to na základě dosaženého vzdělání. Pro *nižší úroveň činnosti*, tedy pro pomocné výchovné práce ve škole či školském zařízení, stačí AP střední vzdělání s výučním listem, či dokonce vzdělání základní. Podmínkou pro obojí je absolvování kvalifikačního kurzu. Pro *vyšší úroveň činnosti*, tedy pro přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, musí mít AP minimálně střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání. To může získat studiem na střední, vyšší odborné či vysoké škole pedagogického zaměření, případně kvalifikačním kurzem (Nová škola [online; cit. 2024-03-20]).

Staněk (2022) poskytuje stejné informace jako předchozí odstavec a dodává, že kurz v obou případech je v délce 120 vyučovacích hodin. Kurz je zakončen zkouškou a obhajobou závěrečné práce.

Stejně jako u učitelů, ale i dalších povolání, by jejich vzdělávání nemělo úspěšným absolvováním příslušného vzdělání končit. Odbornost je možné doplňovat absolvováním kurzů,

seminářů, konferencí či čtením odborné literatury. Je vhodné zaměřovat se na zvyšování své odbornosti v souladu s diagnózami, se kterými se při výkonu své profese nejvíce setkává (Staněk, 2022).

3. Úspěšná integrace

Ideální situací, které by si nejspíše přál dosáhnout každý rodič nejen dítěte s ADHD, ale i s jinými specifickými vzdělávacími potřebami, je úspěšná integrace do běžné základní školy. Jak však uvádí Dobiášová (2019), výše zmíněné není možné bez součinnosti mnoha aktérů, kteří s dítětem v rámci školní docházky pracují.

Odpůrců integrace a inkluze je mnoho, ti odmítají začleňování žáků se SVP mezi běžné žáky, jelikož se domnívají, že jejich chování ostatní obtěžuje (Kendlíková, 2016). Inkluze není tématem této bakalářské práce, přijde mi však vhodné na tuto nejednotnost v názorech mezi experty, ale i laické veřejnosti, alespoň tímto způsobem upozornit. Právě neznalost často bývá důvodem k přestupům žáků se SVP a jejich začleňováním do škol speciálních.

Vhodné nástroje, které mohou základní školy zařadit při vzdělávání dětí se SVP, jsou např. podpůrná opatření či úprava školního hodnocení. Důležitým faktorem je ale také spolupráce učitelů s asistenty pedagoga.

3.1. Podpůrná opatření

Je obecně známo, že žáci s SPU či SPCH mají nárok na podpůrná opatření při vzdělávání. Aplikace podpůrných opatření se řídí určitými pravidly a je odstupňováno dle stupně potřeby žáka.

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů dle jejich organizační, pedagogické a finanční náročnosti a lze je vzájemně kombinovat (Jucovičová, 2017).

Více o podpůrných opatřeních se dozvíme ze zákona 561/2004 Sb., konkrétně §16, odst. 1. Ten deklaruje právo dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Jucovičová (2020) uvádí, že základním typem podpůrného opatření je *individuální vzdělávací plán* (IVP), který se používá k upřesnění a sjednocení způsobu práce se žákem.

IVP vypracovává škola, „především v případě, kdy v závěrech doporučení školského poradenského zařízení není jasně specifikován způsob vzdělávání (Jucovičová, 2020, s. 86). Na jeho vypracování se podílí také třídní učitel, ten by měl mít o svých žácích podrobnější přehled (Kendlíková, 2016).

Dalším podpůrným opatřením jsou *metody výuky*. Cílem tohoto PO je *vytvoření a poskytování takových podmínek při výuce žáků s SPUCH, aby mohli při vzdělávání uspět i přes jejich handicap* (Jucovičová, 2020, s. 87).

Počet uplatňovaných metod výuky závisí na stupni realizovaných podpůrných opatření. I samotný výběr druhu metod je rozličný, např. v prvním stupni může stačit pouhá malá modifikace výukových metod, v druhém stupni již nejspíše bude potřeba využít speciálních pomůcek či pracovních listů a ve třetím stupni již bývá žákovi přidělen na pomoc asistent pedagoga (Jucovičová, 2020).

Jucovičová (2020) poukazuje na nutnost individualizace při aplikaci tohoto podpůrného opatření, kdy je důležité dbát doporučení psychologů a speciálně pedagogických pracovníků. Dále uvádí konkrétní možnosti využití metod výuky dle jednotlivých projevů specifické poruchy chování u žáka, pokusila jsem se je v krátkosti popsat v následujících třech odstavcích.

V případě, kdy má dítě *poruchu pozornosti*, je důležité eliminovat rušivé elementy, kterými může být nevhodně zvolen zasedací pořádek, či výzdoba ve třídě, ale i dlouhodobá monotónní činnost či příliš mnoho pokynů. Jelikož mají tito žáci problém s krátkodobou sluchovou pamětí, je vhodné jim zadání sdělovat ve stručných pokynech s pouze nejnutnějšími informacemi. Ideálním řešením může být vizualizace úkonů např. skrze kartičky (Jucovičová, 2020).

Při specifické poruše chování, kdy převládá *hyperaktivita*, je nejdůležitějším úkolem pedagoga usměrňovat žákům motorický neklid. Je však důležité brát v potaz, že motorická aktivita přináší dítěti uvolnění a uklidnění, drobný motorický neklid je tedy třeba respektovat a ideálně na něj ani nepoukazovat. Hyperaktivní dítě potřebuje pohybové uvolnění, tedy ideální je, pokud z něj pedagog udělá svého „asistenta“ (Jucovičová, 2020).

Impulzivní chování žáků souvisí s jejich zvýšenou emotivitou a afektivitou. Je důležité opět rozlišovat, kdy je chování žáka únosné a tedy je vhodné na něj příliš nereagovat a kdy je již chování neúnosné a je třeba ho regulovat. Ideálním způsobem je, si se žákem po jeho uklidnění o jeho chování promluvit a pomoci mu nalézt vhodný způsob řešení. V případě kdy žákovi, či jeho okolí hrozí v důsledku impulzivního chování nebezpečí, reagujeme okamžitě a možnému vzniku nebezpečí zabráníme odvedením žáka (Jucovičová, 2020).

Jiný pohled na podpůrná opatření nabízí Michalík (2015). Ten řadí podpůrná opatření sice také do pěti stupňů, popisuje je ale dle mého názoru tak, jak je většina osob, kteří jsou s touto problematikou ve styku, zvyklá.

1. stupeň podpůrných opatření nastavují pedagogové školy. Jedná o nejmenší možné úpravy s cílem stabilizovat žáka a zabránit pokračování školního neúspěchu. Důraz by měl být kladen na individuální práci se žákem a práce na motivaci ke studiu. *Druhý stupeň* opět klade důraz na žákovu individualitu, avšak používá se již více speciálněpedagogických metod a forem práce. Opatření ve druhém a dalších stupních již nastavují pracovníci ze ŠPZ, nejedná se však o nákladné či jinak obtížně použitelné metody. Ve druhém stupni již může žákovi pomoci přítomnost dalšího pedagogického pracovníka, avšak pouze na 1 hodinu týdně, případně sdílený asistent pro celou třídu, který není omezen časovou dotací (Michalík, 2015).

Žáci, kteří mají *třetí stupeň* podpůrných opatření, již potřebují takové modifikace výuky, které mohou narušit průběh a organizaci hodiny. Tito žáci se již obvykle vzdělávají podle IVP, případně dle upraveného rámcového vzdělávacího plánu. Učivo může být redukováno, či mohou být sníženy požadavky na žákovy výstupy v závislosti na jeho možnosti. Ve třetím stupni může být jakožto podpůrné opatření indikován také asistent pedagoga (Michalík, 2015).

Čtvrtý stupeň samozřejmě obsahuje všechny možnosti předchozích třech stupňů. Požadavky na organizaci a průběh vzdělávání se podstatně mění, je zde větší důraz na speciálněpedagogickou intervenci ve škole a na užití speciálních pomůcek a učebnic. Asistent pedagoga zde může pomáhat i se samoobsluhou žáků. Nejvyšší a poslední *pátý stupeň* PO je tedy určen žákům, jejichž potíže ve vzdělání vyžadují nejvyšší potřebu přizpůsobení organizace, formy, obsahu a metod vzdělávání. Výuka žáků vyžadující pátý stupeň PO je finančně náročná, jelikož je třeba kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, které jsou nákladné. Pokud zdravotní stav dítěte neumožňuje výuku ve škole, je možná výuka v domácím prostředí, zajišťovaná pedagogy školy nebo pracovníky SPC.

Jednotliví autoři popisují podpůrná opatření po svém, a zatímco Kendlíková (2017) se spíše zaměřuje na vhodnost PO dle typu syndromu ADHD, Michalík (2015) popisuje jednotlivé typy PO obecně. Pro tuto práci by sice bylo vhodnější nahlížet na doporučení Kendlíkové (2017), ta ale dle mého názoru nesděluje závratné a nové informace, jelikož použití jejích doporučení se odvíjí primárně ze zdravého rozumu pedagoga. Nahlédneme-li na popis jednotlivých PO z pohledu Michalíka (2015), můžeme si vydedukovat, že žáci s ADHD využívají primárně prvních tří stupňů podpůrných opatření.

3.2. Školní hodnocení

Důležitost aplikace podpůrných opatření u dítěte s SPU, SPCH či s jejich kombinací již byla zmíněna. Úzce souvisí i se školním hodnocením, které stále není těmto žákům dostatečně

přízpůsobované. Nevhodně zvolené školní hodnocení může mít stejný negativní dopad na školní úspěšnost žáka, jako ne aplikace podpůrných opatření.

Legislativně je školní hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb. (Školský zákon), §16 odst. 2 písm. b). Kdy hodnocení je jedním z podpůrných opatření žáka se specifickými vzdělávacími potřebami.

Než přejdeme k možným variacím školního hodnocení, je dobré informovat také o hodnocení chování žáka s ADHD/ADD. Tato hodnocení mohou přispět k pozitivní změně chování žáka ve třídě.

Jucovičová (2017) mezi hlavní zásady poskytování zpětné vazby v oblasti chování uvádí popisnost, konkrétnost a nehodnocení ani neinterpretování. Explicitně se tím myslí, že je vhodné používat popisný jazyk, který bude dětem srozumitelný, stručný a jasný. Problém a vhodné či nevhodné chování se jim popisuje konkrétně, jasně a stručně, ale v žádném případě chování dítěte nehodnotíme jako špatné či opovržením hodné. Dítěti nedáváme „nálepky“, ani si jeho chování neinterpretujeme po svém a nepodsouváme mu významy, které nemá.

Ideálním prostředkem k hodnocení se mohou stát body. Bodovací systém by měl být ze začátku nastaven pouze na kladné bodování, tedy pokud se dítěti daří, body mu přičítáme či jinak zaznamenáváme a pokud se mu nedaří, body nezíská ale ani neztratí. Tímto docílíme toho, že se z bodování nestane trest či jinak negativně pochopené hodnocení. Vhodným nástrojem se může stát Biopsychický kalendář nebo modifikace Modrého života od J. Foglara (Jucovičová, 2017).

Neodmyslitelným hodnocením ve školním prostředí je hodnocení školních výsledků. Jedním z možných typů hodnocení je hodnocení formativní.

Jedná se o popisné hodnocení žáků, kteří nedostávají pouze krátkou a jednoduchou informaci zda se jim něco povedlo či nikoliv. Formativní hodnocení má být především užitečné a žák i jeho pečující osoby by z něj měli mít aktuální informaci o jeho vědomostech a možnostech (Starý, 2016). Použití formativního hodnocení a omezení užívání známek značně sníží vzájemné porovnávání mezi žáky, zároveň porovnávání a konkurenční principy jsou v naší kultuře běžné, a tedy by nebylo vhodné o něj děti ve školách ochudit (Starý, 2016).

Formativní hodnocení je dle mého názoru ideálním prostředkem k hodnocení nejen žáků s SPUCH. Je popisné, a tedy dává žákovi lépe zpracovatelné informace o tom, co mu jde, a o tom v čem má ještě mezery a na co se má zaměřit. Zároveň si myslím, že díky němu se tyto

děti mohou cítit úspěšně a mezi dětmi nemusí docházet k markantnímu porovnávání mezi sebou.

I Čapek (2022) se nepřiklání k hodnocení známkami a uvádí, že ale v českých, zejména veřejných, školách se jejich přítomnosti nevyhneme. I on se přiklání k alternativním formám hodnocení. Jedná se např. o pozitivní, individualizované, nebo již zmíněné formativní. Veškeré typy hodnocení mají jedno společné, jedná se o podporující hodnocení, kdy hodnocení je orientované na učení.

Z výše uvedeného mi vyplývá, že klasické známkování není pro děti s SPUCH vhodné. Dle mého názoru a dosavadních zkušeností není toto hodnocení vhodné pro žádného žáka. Udělování známek o dítěti nikterak nevyovídá. Tento typ hodnocení je však ve společnosti ucelen napříč generacemi a vyžaduje minimální zamyšlení nejen žáků ale i jejich pečujících osob.

3.3. Formy práce v hodině

Organizační formy výuky jsou ve školství už od nepaměti, a třeba již od dob J. A. Komenského se vyučovalo frontálně (Skalková, 2007). Reforma organizačních forem výuky začala počátkem 20. století a vznikaly první verze výuky individualizované a skupinové (Skalková, 2007). Jednotlivé formy výuky a jejich přínos objasní tato kapitola.

Nejčteněji využívaná, a to hlavně na školách běžných, je výuka *frontální*. Její podstatou je výuka „*vymezené skupiny plánovitě, soustavně a určeném čase*“ (Skalková, 2007, s. 221) Učitel komunikuje jak s třídou, tak s jednotlivcem osobně a snaží se o vytváření ideálních podmínek. Cílem je předání učiva žákům v takové podobě, aby jej všichni zvládali již během vyučování (Skalková, 2007).

Frontální výuka umožňuje nejen učiteli přistupovat k žákům individuálně, ale také pomáhá utvářet pozitivní vztahy ve třídě a je zde prostor pro spolupráci a kooperaci mezi nimi (Skalková, 2007).

Naopak jako možná nevýhoda se jeví jednotvárnost výuky, která vzniká také pevným rozvrhem hodin. Žáci pak v důsledku stereotypu ztrácí zájem o učení, jsou unavení a není zde prostor pro jejich aktivity. Velmi často se také stává, že si učitel nevšimne nadprůměrného či podprůměrného žáka a těm se poté nedostane ze strany učitele dostatečné pozornosti (Skalková, 2007).

Další formou výuky je *skupinové vyučování*. Skupinové vyučovací metody jsou moderní metodou orientovanou na žáka. Myslí se tím aktivní spolupráce žáků, kteří jsou rozděleni do různě velkých pracovních skupin, ve které se, pod dohledem učitele, učí (Sitná, 2009). Tyto metody dále využívají vrstevnické skupinové vztahy, a tedy dochází k tzv. vrstevnickému peer učení, jak uvádí Sitná (2009). Skalková (2007) doporučuje skupiny po třech až pěti žácích.

Nedílnou výhodou skupinové výuky je učení se vzájemné spolupráci, ochotě, toleranci atp. Zároveň dává příležitost méně průbojným či výkonným žákům (Skalková, 2007). Skupinová výuka také umožňuje poskládat skupinu s žáků výkonných, i těch méně výkonných. Mělo by se ale i tak dbát na možnost volby žáků (Skalková, 2007).

Projektové vyučování vede žáky k iniciativě, kdy žák pracuje na problému v souvislostech. Díky této výukové metodě má každý žák možnost uspět a přispět svojí částí dovedností k úspěchu celé skupiny (třídy). Na tématu projektu se podílí všichni žáci, čímž je podpořena jejich motivace a na projektu pracují ve skupinách. Hlavní dominantou projektové metody je, že si žáci sami organizují vlastní učení. Svou práci poté prezentují ostatním skupinkám ve třídě. Role učitele je zde spíše poradenská, kdy společně s žáky definuje cíle učení či hodnocení (Koten, 2009).

Projektová metoda učí žáky ke kompetencím, které je vhodné umět po čas celého života, a těmi jsou kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence sociální a personální (Koten, 2009).

Cílem *individualizace* je přizpůsobit výuku každému žákovi na základě poznání jeho možností. Proces individualizace však neznamená, že každý žák vypracovává individuálně stejnou úlohu, a proto s ním úzce souvisí *diferenciace* (Skalková, 2007). Ta znamená pestré a dynamické vyučování, kdy učitel využívá více typů vyučovacích metod, díky čemuž vytváří situace pro tvořivou a samostatnou práci žáka (Skalková, 2007).

Z uvedených poznatků se mi jakožto nejideálnější formou výuky žáků, to především těch s SPUCH, jeví individualizace a diferencovaná výuka. Při těchto stylech výuky, které jsou orientované na žáka, mají žáci největší možnost úspěchu. Zároveň však vyvíjí velký tlak na osobu učitele, a tedy si dokáží představit, že nebudou natolik využívány. Frontální výuka vyvolává pocit stereotypu, nudy a nucení do činností, které žáka nezajímají. Dokáží si tedy představit, že žák s ADHD se nezvládne při této formě soustředit, od učiva odbíhá a může poté působit problémově až nezvladatelně. Skupinová a projektová výuka má svá pozitiva i negativa,

kdy jasnou výhodou může být navyšování kompetencí žáků. Zároveň ale je třeba myslet na skupinovou kohezi a dostatečně ochránit žáka s SPUCH před případným vyčleňováním.

3.4.Součinnost učitele a asistenta pedagoga

Jak jsem již zmiňovala, součinnost těchto dvou profesí, ale nejenom jich, je pro vzdělávání dětí, primárně těch se vzdělávacími obtížemi, jako syndrom ADHD je, důležitým faktorem.

Aby k součinnosti a kladnému vztahy mezi oběma docházelo, doporučuje Kendlíková (2016) učitelům vést asistenty pedagoga a plánovat činnosti ve výuce. Je vhodné, aby je zahrnovali do diskuzí o jednotlivých vyučovacích hodinách a jednotlivých formách výuky. Dále by mělo docházet k vyměňování informací o žácích a jejich aktuálních potížích (Kendlíková, 2016).

Učitel a asistent pedagoga se mohou při vedení vyučovacích hodin střídat, a to např. v tom, kdo pracuje s celou třídou a kdo se individuálně věnuje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Samozřejmě toto rozhodnutí je na učiteli. Zároveň při pomocných pracích jako je vybírání sešitů či kontrole žákovských knížek, šetří asistent pedagoga učiteli čas, který on poté může věnovat práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (Palounková, 2017).

Součinnost pedagogických pracovníků je důležitá i v oblastech mimo vyučování. Jako např. taková komunikace se zákonnými zástupci, poradenskými pracovníky, případně s dalšími odborníky, kdy opět by mělo docházet k informovanosti obou pedagogů. (Kendlíková, 2016)

Kendlíková (2016) dále uvádí, že úspěšnější je spolupráce učitelů a AP na prvním stupni základních škol. Zde totiž dochází k menší kumulaci pedagogů a AP tak často spolupracuje jen s jedním učitelem. Spolupráce mezi nimi je tedy častější a intenzivnější.

4. Sebepojetí

Blatný (2003) uvádí, že v psychologii označujeme pojmem *sebepojetí* souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová. Orel (2016) jako výchozí bod k sebepojetí označuje Já, což je nejrozšířenějším tématem psychologie.

4.1. Aspekty Já

Jelikož někteří autoři uvažují o sebepojetí jako o postoji k sobě, můžeme jej charakterizovat do třech aspektů. A to do aspektu *kognitivního*, zabývajícího se obsahem sebepojetí a jeho organizací, dále aspekt *afektivní*, který se týká emocionálního vztahu k sobě a třetí aspekt *konativní* vyjadřující skutečnost že se sebepojetím se pojí motivační funkce a uplatňuje se v seberegulaci chování (Blatný, 2003).

4.1.1. Kognitivní aspekt Já

Kognitivní aspekt Já, týkající se obsahu a struktury sebepojetí vyjadřuje souhrn všech znalostí o člověku, které jsou určitým způsobem organizovány z hlediska kognice. Proces sebepojetí se utváří v průběhu socializace člověka, kdy sociální zkušenosti jsou pro každého jedince odlišné. Právě proto, je i konkrétní obsah sebepojetí u každého člověka jiný. I přesto má sebepojetí určité znaky, které jsou pro každého jedince společné. Jedná se například o postupné zvyšování informací o sobě, ke kterému dochází vlivem zpětných vazeb z okolí, ale i na základě vlastního úsudku vycházejícího z určité činnosti (Blatný 2003).

4.1.2. Afektivní aspekt Já

V oblasti sebepojetí je samozřejmě také obsažena složka vyjadřující vztah sám k sobě, který je značně ovlivněn emocionálními prožitky. V afektivním aspektu Já je ukotvena např. sebeúcta, sebevědomí, sebehodnocení či sebedůvěra (Blatný, 2003).

4.1.2.1. Sebehodnocení

Orel (2016) považuje sebehodnocení za jádro Já, ke kterému je připojena sebeúcta a sebeoceňování. Sebehodnocení je výsledkem sociálního srovnávání a posuzování sebe na základě vlastní činnosti (Blatný, 2003). Důležitým faktorem je získávání názorů především od

významných osobností pro daného jedince. Sebehodnotící proces začíná již v dětství a největší vliv na jeho utváření mají především rodiče, a to až do rané adolescence. Změna přichází až v dospělosti, kdy je sebehodnocení ovlivněno přechodem do zaměstnání a zakládáním rodiny (Blatný, 2003).

4.1.3. Konativní aspekt Já

Konativní neboli motivační aspekt je posledním z aspektů sebepojetí. Vyjadřuje fakt, že představa sebe se v průběhu vývoje jedince stává hlavním faktorem psychické regulace chování. A to ať už se jedná o představu sebe z hlediska aktuálního já, či z hlediska ideálního já (Blatný, 2003).

4.2. Rizika snížené úrovně sebepojetí

Orel (2016) upozorňuje, že extrém v sebepojetí, tedy extrémně snížené či extrémně zvýšené sebepojetí, je nezdravé a může se projevit poruchových jednáním i prožíváním jedince. Ideálně by tedy mělo být zhruba uprostřed, i přesto je ale výskyt sníženého sebepojetí nejčastější. U dětí je snížené sebehodnocení zapříčiněno nedosažením výkonu, kdy vliv má i hodnocení ostatními (Orel, 2016). Bower (1981, in Orel, 2016) hovoří o potřebě jedince udržet si pozitivní hodnocení a pozitivní vztah k sobě samému, což nazývá benefiktance, díky ní má jedinec schopnost interpretovat události takovým způsobem, aby vždy vyšel jako dobrák.

Pokud jedinec nemá přijatelné sebehodnocení, nevzrůstá pocit důvěry ve vlastní schopnosti a sebe sama. U dětí se poté objevuje úzkost, nejistota, obava ze selhání. Osoby již neusilují o dobrý výkon, jelikož již nevěří ve vlastní úspěch. Toto se poté ještě může posunout do tzv. pocitu naučené bezmoci, kdy jedinec rezignuje, podceňuje úspěch a zároveň přeceňuje neúspěch či si svůj dobrý výkon vysvětluje jakožto náhodu (Orel, 2016).

4.3. Metody výzkumu sebepojetí

Metod pro výzkum sebepojetí existuje více, nejznámější je např. technika Q-třídění, kdy respondent třídí sebestopisné výroky do kategorií na základě jejich vhodnosti pro sebestopisování. Další metodou je sebestopisování na adjektivních škálách, metoda volné odpovědi, strukturované dotazníky či sebehodnotící škály (Blatný, 2003). Orel (2016) tyto metody doplňuje o sledování reakčního času na podnětná slova. Při výzkumech je třeba dbát také na věk respondentů, jelikož děti sebe sama nejčastěji popisují pomocí vlastních aktivit či

činností, případně uvádějí významné osoby ze svého okolí, a naopak adolescenti berou v potaz také údaje demografické, fyzické rysy atp. (Orel, 2016).

Z výše uvedeného vyplývá, že jednotlivé aspekty Já, které jsou úzce navázány na sebepojetí, jej výrazně ovlivňují. A tedy pokud je negativně ovlivněna kognitivní složka, kdy se jedinci dostává např. negativní zpětné vazby na jeho osobu, může docházet k riziku snižování úrovně sebepojetí. To stejné platí i pro afektivní a konativní složky, jak uvádí oba autoři. Zároveň je třeba myslet i na druhý pól sebepojetí, a to tedy na extrémně zvýšené sebepojetí, kdy jedinec může mít až narcistické sklony. Zároveň jak uvádí Orel (2016), se na sebepojetí podílí také věk jedince a jeho myšlení při uvádění odpovědí při výzkumných šetření.

Praktická část

5. Výzkumné šetření

5.1. Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda jsou pedagogičtí pracovníci, kteří momentálně vykonávají tuto profesi, připraveni na přítomnost a práci s dítětem s ADHD. Výzkum byl omezen na oblast Plzeň - město. Při tvorbě dotazníku jsem pomocí vhodně zvolených položek stanovila výzkumné otázky, na které jsem chtěla znát odpověď.

5.2. Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky:

HV1: Jsou pedagogové připraveni na přítomnost žáka s ADHD ve třídě?

DV1: Znají respondenti aktuální doporučení a postupy při výuce a hodnocení dětí s ADHD a řídí se jimi?

DV2: Dokáží pedagogové přizpůsobit svou výuku žákovi s SPUCH?

DV3: Jsou respondenti ochotni se nadále v této problematice vzdělávat?

DV4a: Liší se sebepojetí pedagogů s ohledem na délku praxe?

DV4b: Liší se sebepojetí pedagogů s ohledem na typ školního zařízení?

Hypotézy:

H1: Většina žáků s ADHD má přidružené i specifické poruchy učení.

H2: Délka praxe má vliv na míru připravenosti pedagogů na chování dítěte s ADHD.

H3: Čím více speciálních postupů pedagog využívá, tím více se cítí být připraven na výuku dítěte s ADHD.

H4: Existuje souvislost mezi pocitem kvalifikovanosti pro práci s dítětem s ADHD a pozitivním sebepojetím pedagoga.

5.3. Výzkumná metoda

Pro účely mé praktické části jsem zvolila metodu kvantitativního výzkumu, a to dotazník. Dotazník je soubor písemně kladených otázek, na které získáváme písemné odpovědi. Jedná se o pečlivě připravené a formulované otázky, které jsou promyšleně seřazeny (Chráska, 2007).

Při tvorbě dotazníku k mé bakalářské práci jsem se řídila doporučením Chrásky (2007). Ten doporučuje označovat jednotlivé otázky jako „položky“, jelikož některé položky nemusí mít nutně formu otázky, ale např. příkazu.

Jelikož připravenost pedagogů na dítě s ADHD je komplexní otázkou skládající se z jak profesních, tak osobních předpokladů pedagoga, rozhodla jsem se vytvořit dotazníky dva, a to dotazník zaměřený na znalost aktuálních postupů a principů pro práci s dětmi s ADHD a dotazník zaměřený na sebepojetí pedagoga.

První dotazník je zaměřen na odbornost pedagogů, a to na jejich znalost aktuálních postupů a principů. Ten obsahuje celkem 26 položek. Jedná se o polostrukturovaný dotazník, kdy 17 položek je uzavřených, z toho 3 s možností doplnění vlastní odpovědi. Zbýlých 9 položek je otevřených.

Druhý dotazník, přesněji řečeno sebehodnotící škála, se skládá z deseti uzavřených položek, kdy respondenti označovali své odpovědi na škále 1 – 5, na základě toho, jak se s uvedeným tvrzením ztotožňovali.

Finální podoba dotazníků zabrala poměrně dlouhou dobu, jelikož jsem jej musela vícekrát opravovat, a to jak na základě podnětů PhDr. Jany Procházkové, tak na základě přátel, kteří vykonávají pedagogickou činnost.

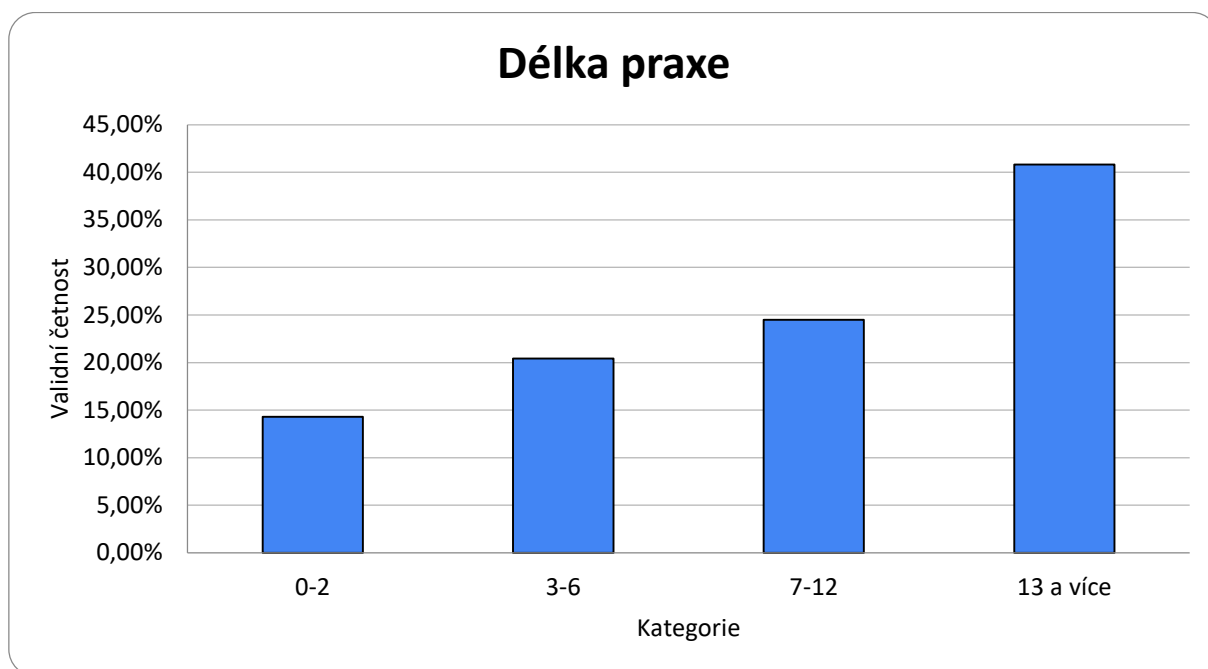
Oba dotazníky jsou k nahlédnutí v části „Přílohy“, a to jako Příloha č. 2 a Příloha č. 3.

5.4. Výzkumný vzorek

Respondenti se skládali z pedagogických pracovníků (učitelů a asistentů pedagoga). Konkrétně se jednalo o pedagogické pracovníky ze základních škol v Plzni.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 49 respondentů. Z celkového počtu se účastnilo 42 žen, 6 mužů a jeden si nepřal pohlaví uvádět. Učitelů bylo celkem 38, a to 32 žen a 5 mužů a jeden respondent, který pohlaví nevedl. Asistentů pedagoga bylo celkem 12, z toho 10 žen a 2 muži.

Délka pedagogické praxe byla rozdělena do 0 – 2 let, 3 – 6 let, 7 – 12 let a 13 a více let. Pro lepší přehlednost vkládám výsledky formou grafu.



Graf 1 Délka praxe (vlastní zdroj, 2024)

Naprostá většina respondentů, a to 92 %, vyučuje na základní škole běžné a pouze 8 % respondentů vyučuje na škole církevní. V Plzni je celkem 26 základních škol běžných, jejichž zřizovatelem je město Plzeň, oslovených bylo 17 z nich, a pouze 1 základní škola církevní. Ačkoliv byli osloveni i pedagogové ze škol alternativních, které jsou v Plzni celkem čtyři, nevrátil se mi bohužel ani jeden dotazník.

Otevřené odpovědi respondentů jsou uváděny v autentické podobě, označeny jsou uvozovkami a kurzívou. Jednotlivé odpovědi v kategoriích jsou odděleny středníkem.

Výzkum byl realizován v lokalitě okres Plzeň – město. Plzeň je statutárním městem a také krajským městem Plzeňského kraje.

5.5.Sběr dat

Sbírání dat probíhalo v druhé polovině měsíce únor a v první polovině měsíce března a bylo pro mne poměrně hodně náročné.

Nejdříve jsem v druhé polovině února oslovila vybrané základní školy běžné, alternativní a církevní. Má vedoucí práce mi doporučila sbírat data papírovou formou dotazníku, avšak přátelé ze školního prostředí doporučovali sběr dat pomocí dotazníků online. Dle jejich slov již pedagogové nejsou zvyklí na vyplňování papírových dotazníků, navíc je to prý časově zdlouhavé. Toto mne postavilo do nepříjemné situace, sama jsem si totiž nebyla jistá, jaká forma je ta správná. Jelikož jsem chtěla, aby dotazník nejvíce vyhovoval respondentům, rozhodla jsem se dát osloveným školám na výběr. Ti upřednostnili online verzi dotazníků. Prve jsem žádost o vyplnění rozeslala pouze na emailové adresy ředitelů, a ačkoliv se mi z jejich stran dostalo pozitivní odpovědi, nedošlo k vyplnění dotazníků.

Po neúspěšném začátku jsem dala na radu pedagoga, který mi doporučil, abych dotazník rozeslala přímo na emailové adresy pedagogických pracovníků. Díky tomuto se mi podařilo získat dostatečný počet respondentů. Oslovení pedagogové byli, jak jsem již zmínila ze základních škol běžných, alternativních a církevních.

5.6.Zpracování dat

Dotazníkové šetření bylo vytvořeno na platformě Google formuláře, kdy surové odpovědi se automaticky ukládali do Google tabulek. Následně jsem se po předloze na YouTube data dále zpracovávala.

V dotazníkovém šetření zaměřeném na připravenost pedagogů jsem jednotlivé uzavřené či polouzavřené položky kódovala. Následně jsem u nich vypočítala absolutní, relativní a validní četnost. Pokud byly více jak dvě varianty odpovědí, vytvořila jsem grafy. Pokud byly možnosti odpovědí pouze dvě, vytvořila jsem pouze tabulky. V případě položek měřící pravděpodobnost jsem vypočítala statistické charakteristiky jako např. aritmetický průměr či modus. U položek otevřených jsem jednotlivé odpovědi kategorizovala.

V dotazníkovém šetření zaměřeném na sebepojetí pedagogů jsem průměrovala odpovědi pro každého respondenta zvlášť. Následně byla provedena faktorová analýza za účelem ověření reliability dotazníku.

6. Výsledky

6.1. Přípravenost – vyhodnocení dotazníku

Položka č. 1 – Jaké je Vaše nejvýše dosažené vzdělání?

Na první položku odpovídalo všech 49 respondentů, nejsou zde tedy žádné chybějící hodnoty.



Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání (vlastní zdroj, 2024)

Tento graf ukazuje, že naprostá většina respondentů, a to 79,6 %, má vysokoškolské vzdělání pedagogického směru. Druhou nejpočetnější skupinou s celkem 16 % jsou respondenti se středoškolským vzděláním nepedagogického směru s kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga.

Respondentů s nejvyšším dosažením vzděláním středoškolským pedagogického směru a vysokoškolského s kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga, je po 2 %.

Výsledek není tolika překvapivý, jelikož většina z respondentů dotazníkového šetření jsou učitelé či učitelky, kteří pro výkon svého povolání potřebují příslušné vysokoškolské vzdělání.

Položka č. 2 – Učila/a jste někdy dítě s diagnostikovaným ADHD?

Tato položka měla selektivní charakter, pokud respondent uvedl „ano“, pokračoval následně ve vyplňování všech položek a měl si pro tyto účely vybrat konkrétní dítě, ke kterému bude své

odpovědi vztahovat. Pokud respondent uvedl „ne“, přešel následně k položce č. 20. Ta, i zbylé ostatní byly poté určeny již všem respondentům.

Tabulka 1 Zkušenost s výukou dítěte s ADHD (vlastní zdroj, 2024)

Zkušenost s výukou dítěte s ADHD	Absolutní četnost	Relativní četnost	Validní četnost
Ano	35	71,43%	71,43%
Ne	14	28,57%	28,57%

Z celkového počtu 49 respondentů mělo 71 % z nich, což odpovídá počtu 35 odpovědí, zkušenost s vyučováním dítěte s ADHD. Tuto skutečnost uvedlo 27 učitelů 8 asistentů pedagoga. Nejedná se o překvapivé zjištění, jelikož děti s tímto syndromem každoročně rapidně přibývá, a tedy bylo by zvláštní, pokud by převažovala odpověď „ne“.

Položka č. 3 - Mělo toto dítě diagnostikované i jiné speciální vzdělávací potřeby?

Tabulka 2 Jiné diagnostikované SVP (vlastní zdroj, 2024)

Diagnostikované i jiné SVP	Absolutní četnost	Relativní četnost	Validní četnost
Ano	19	38,78%	54,29%
Ne	16	32,65%	45,71%

Vzhledem k selektivnosti položky č. 2, na tuto otázku odpovídalo celkem 35 respondentů. Tato položka byla položena z toho důvodu, že se syndromem ADHD se často pojí přidružení speciálních vzdělávacích potřeb. Výsledky dotazníku tuto skutečnost potvrzují, ale jen minimálně.

Pouze 54 % respondentů uvedlo, že dítě se syndromem ADHD mělo diagnostikované i jiné speciální vzdělávací potřeby. Zbýlých 46 % respondentů zvolilo odpověď ne, a tedy dítě, které si pro účely vyplňování dotazníků zvolilo, nemělo další SVP.

Položka č. 4 - Pokud ano, uveďte prosím jaké.

Tato položka byla otevřená, odpovídalo na ní 19 respondentů, což odpovídá počtu respondentů, kteří v položce č. 3 uvedli, že dítě mělo diagnostikované i jiné speciální vzdělávací potřeby. Odpověď jednoho z respondentů nebyla zaznamenána, jelikož si spletl pořadí otázek a v této odpovědi odpovídal na otázku následující. Zaznamenaných odpovědí bylo tedy pouze 18.

Jednotlivé odpovědi jsem kategorizovala do pěti kategorií. Popisovat je budu v pořadí od největší četnosti.

První kategorií jsou Specifické poruchy učení, kdy respondenti nejčastěji uváděly poruchy dys. Konkrétně se objevovali odpovědi „*dylexie*“ (6x); „*dysgrafie*“ (4x); „*kombinace SPU*“; „*poruchy učení*“. Druhou kategorií jsou Specifické poruchy učení a chování „*hyperkinetickou poruchu chování s projevy agrese*“ (2x); „*sklon k podrážděnosti a emoční nestabilitě*“; „*SPCH*“. Třetí kategorie obsahuje odpovědi obsahující informaci o přidružené Poruše autistického spektra, konkrétně „*PAS*“; „*Aspergerův syndrom*“. Čtvrtá kategorie je Snižená inteligence, kterou uvedli dva respondenti „*snižovaná inteligence*“ a „*Globální intelektové schopnosti – pásmo nižšího průměru při zohlednění všech oblastí se snižuje funkčnost do pásma lehkého mentálního deficitu – dysfunkční, výrazně pomalé*“. Poslední kategorie jsou Jiné, jednalo se o jednotlivé odpovědi, které nešlo do jiných kategorií zařadit a zároveň z nich nešlo vytvořit samostatnou kategorii. Odpovědi byly následovné „*nevyhraněná lateralita, úzkostné stavy*“; „*V sociálních vztazích – potíže, pro Sebastiana je obtížné se zapojit do běžných aktivit s vrstevníky*“; „*nadané dítě*“; „*bohužel si nepamatuji*“.

Položka č. 5 - Kdy bylo toto dítě diagnostikováno?

Tato položka byla uzavřená a respondenti volili z odpovědí ano či ne.

Tabulka 3 Kdy bylo dítě diagnostikováno (vlastní zdroj, 2024)

Dítě diagnostikováno	bylo	Absolutní četnost	Relativní četnost	Validní četnost
Před nástupem do ZŠ		6	12,24%	17,14%
V průběhu školní docházky		29	59,18%	82,86%

Výsledkem je, že většina dětí byla diagnostikována až po nástupu do ZŠ a v průběhu jejich školní docházky. Tuto skutečnost uvedlo 83 % respondentů. Zbýlých 17 % uvedlo, že dítě bylo diagnostikováno již před nástupem na základní školu.

Položka č. 6 - Jak se syndrom u dítěte projevuje/projevoval v době, kdy jste ho vyučoval/a?

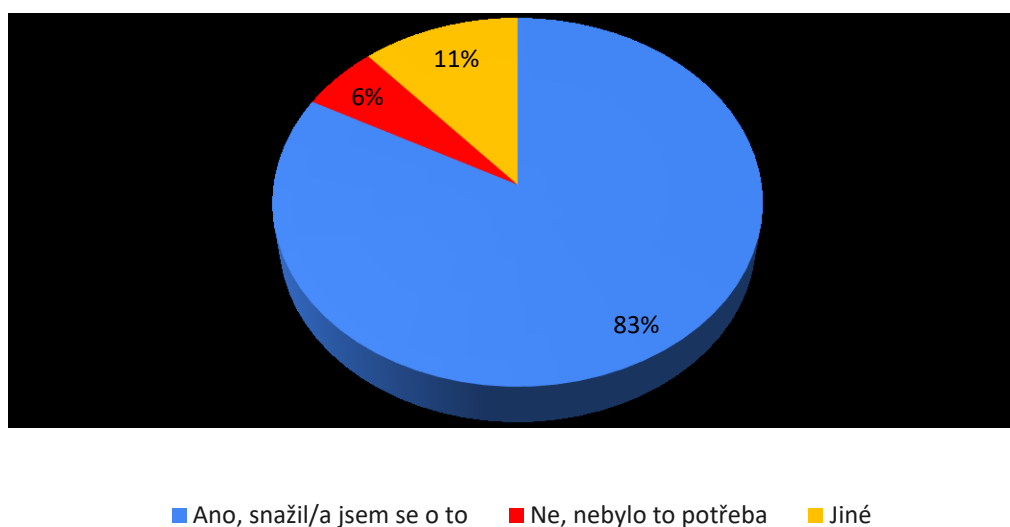
Jednalo se o otevřenou položku, na kterou odpovědělo všech 35 respondentů. Jednotlivé odpovědi respondentů jsem kategorizovala do celkem pěti kategorií, které jsou seřazené podle četnosti odpovědí, krom kategorie Jiné, kterou uvedu jako poslední.

První kategorie je se zaměřuje na Nepozornost/chybovost, kdy nejčastější odpovědí je právě „nepozornost“, která se objevovala 9x. Následně se skloňovaly slova jako „roztěkanost“; „nesoustředěnost“ nebo třeba „vysoká chybovost“. Druhou kategorií je Motorický neklid/hyperaktivita, kam krom těchto dvou slov spadá také „vstávání z místa“; „nevydrží sedět“; „padání ze židle“; „házení předmětu a jeho sbírání“. Třetí kategorie je Vyrušuje, která shrnuje výrazy „vykřikování – neschopnost ho kontrolovat“; „věčně dělá, co nemá“; „mluvení mimo téma“ atp. Čtvrtá kategorie nese název Agresivita/impulzivita, respondenti mj. uvádějí „výkyvy nálad“; „záchvaty vzteku“; „nechá se vyprovokovat spolužáky“; „agresivita“.

Kategorie Jiné obsahuje odpovědi, které se nehodí do vytvořených kategorií, ale zároveň jich není dostatek pro vytvoření samostatné kategorie. Jedná se o následující „soutěživost“; „emoční propady“; „velká únava“; „malé sebevědomí“ atp.

Položka č. 7 - Věnoval/a jste dítěti s ADHD více pozornosti než ostatním dětem ve třídě?

Věnovaná větší pozornost dítěti s ADHD



Graf 3 Věnovaná větší pozornost dítěti s ADHD (vlastní zdroj, 2024)

Na tuto položku odpověděla velká většina respondentů kladně, a to tedy tak, že se dítěti s ADHD věnovali více než ostatním žákům, či se o to alespoň pokoušeli. Celkem se jedná o 83 % respondentů, což odpovídá číslu 29. Konkrétně se jedná o 24 učitelů a 5 asistentů pedagoga. Odpověď „ne, nebylo to potřeba“ zvolili pouze 2 respondenti (6 %), a to jeden učitel a pro mne překvapivě i jeden asistent pedagoga. Variantu „jiné“ vybrali 4 respondenti. Jednalo se o odpovědi „byla jsem ve funkci asistenta pedagoga pro toto dítě“; „Ne, nebylo to zapotřebí“; „Ano + AP“ a „záleželo na předmětu a průběhu hodiny (pisemná práce, psaní ..)“

Položka č. 8 - Používal/a jste nějaké speciální pomůcky/postupy při hodinách, kde byl žák s ADHD?

Tabulka 4 Použití speciálních postupů či pomůcek (vlastní zdroj, 2024)

Použití speciálních pomůcek/postupů	Absolutní četnost	Relativní četnost	Validní četnost
Ano	23	46,94%	65,71%
Ne	12	24,49%	34,29%

Tato položka byla uzavřená, s možností odpovědí „ano“ a „ne“. Jak je vidět z tabulky, 23 respondentů, neboli necelých 66 % používá nebo používalo při výuce v hodinách, kde je žák s ADHD nějaké speciální pomůcky či postupy. Jedná se o 18 učitelů a 5 asistentů pedagoga. Zbylých 12 respondentů, tedy necelých 33 % žádné speciální pomůcky či postupy v hodinách neaplikuje.

Položka č. 9 – Pokud ano, uveďte prosím jaké

Položka č. 9 byla otevřená a respondenti, kteří uvedli v předchozí položce odpověď „ano“, měli dále uvést konkrétní příklady. Jednotlivé odpovědi jsem si rozdělila do šesti kategorií.

Nejpočetnější byla kategorie Vizuální pomůcky, kam jsem zařadila odpovědi „lego pro znázornění vztahů“; „vizuální podpora probíraného učiva“; „logico piccolo“; „kostičky s měkkými a tvrdými samohláskami“; „semafor“; „stavebnice“; „počítadlo“. Následně kategorie Alternativní učebnice, kdy nejčastější odpovědi byly „tabulky a přehledy učiva“; „alternativní učebnice/obrázky/kartičky“; „tabulka s abecedou“; „kniha Ferda a Emoušáci“. Pedagogové také často využívají Antistresových a úlevových technik, což byla další z kategorií. Konkrétně uváděli „antistresové hračky“; „předcházení situací, které

vyvolávaly stres“; „relaxace“; „odpočinek“; „cvičení na soustředění“; „úlevové polohy“; „relaxační míček“. Čtvrtou kategorií je Pohyb, kdy se nejčastěji skloňovala možnost „jít se projít“, případně „jít se projít s AP mimo třídu“. Předposlední kategorii tvoří Technologie, která není obsáhlá a je tedy otázkou, zda pedagogové nemají možnost využívat technologie při vzdělávání žáků s ADHD, nebo se jim tato varianta neosvědčila. Respondenti uváděli „tablet“; „notebook“; „podpůrné program na PC“. Poslední šestá kategorie nese název Jiné a obsahuje odpovědi „soupis pravidel“; „denní hodnocení chování“; „domluvili jsme si gesta“; „sedla jsem si vedle něho a pracovali jsme spolu“; „průběžně různé“.

Položku č. 10 „Máte nějaké ověřené postupy, které Vám vzdělávání žáků s ADHD ulehčují?“ a č. 11 „Dokážete obhájit účinnost zvolených postupů?“ vyhodnocuji společně, jelikož se jedná se o otevřené položky, kdy odpovědi se sebou souvisí.

Na položku č. 10 odpovědělo 33 respondentů, 2 respondenti tedy neodpověděli. Z 33 respondentů tři uvedli, že žádné postupy nemají „ne“ (2x); „nemam“.

Odpovědi z položky č. 10 byly opět rozděleny do kategorií, tentokrát do sedmi.

Nejčetnější kategorií bylo Vstřícný přístup, ke které se vázalo celkem 8 odpovědí. Mezi nejčastější patřilo „Trpělivost, možnost poznat dítě“; „Milé opakování úkolů pomalým hlasem“; „Být přítel s ne postrach“; „vstřícnost, pozitivita, zákaz negace a napomínání“. Druhou kategorií je Pohyb/aktivita navíc, ve které je celkem 7 odpovědí a to např. „dát činkost navíc-smazání tabule,zaliti květin,aj.“; „Více příležitostí k pohybu“; „zaměstnat je (např. rozdávání, mazání tabule, pomoc ostatním)“. Třetí kategorií tvoří Individuální přístup se sedmi odpověďmi, jako třeba „Vždy nastavuji na konkrétní dítě (i obrázky, nastavuji je s dítětem)“; „ne, každé dítě je jiné, i projevy jsou individuální“; „nelze paušalizovat“. Čtvrtá kategorie jsou Snížené nároky, kdy pedagog ulehčuje žákovi výuku. Respondenti konkrétně uváděli „možnost zkrácení úkolů“ (4x); „ústní doplňování, práce s různými kartičkami a obrázky“. Pátou kategorií je Střídání činností. Odpovědi zněly „střídání činností v hodině“; „smysluplné střídání činností“ atp. Předposlední, šestá, kategorie je spolupráce s AP, kterou zvolili tři respondenti „především spolupráce s AP“; „Pomoc asistentky“; „Mám asistentku pedagoga, která s ním výborně spolupracuje. To mi velmi ulehčuje práci, bez ní se třídě prakticky nedalo nedalo učit“. Poslední je kategorie Jiné, ve které se objevují odpovědi „Zklidnění hudbou“; „když je opravdu k neudržení, dám mu "pop it", aby se uklidnil“; „věcná motivace (když to uděláš, můžeš si dát bonbon)“ atd.

Na položku č. 11 odpovědělo 23 respondentů, dvanáct odpovědí tedy chybí. Jednalo se o dva stejné respondenty, kteří neodpověděli ani v předchozí položce a tři, kteří v položce č. 10 uvedli, že ověřené postupy nemají. Zbýlých sedm respondentů odpovídalo napříč mnou následně vytvořených kategorií, konkrétně se jednalo o dva respondenti, kteří volí čistě individuální přístup, dva kteří zařazují aktivity navíc, jednoho, který volí jak aktivity navíc, tak pozitivní přístup, jednoho respondenta, který volí přístup snižování nároků a jednoho respondenta, který v položce č. 10 uvedl spolupráci s asistentem pedagoga.

Respondenti, jejichž odpovědi jsem zařadila do kategorie Vstřícný přístup, se shodují, že pokud se k dítěti s ADHD chovali trpělivě, pozitivně nebo vstřícně, žák jim toto chování vracel zpět. Konkrétně někteří z respondentů popisují *„Více se soustředí a nenechá se rušit spolužáky. Má ke mne důvěru.“*; *„Dítě se pak vždy snadněji opět chopilo práce, na které jsme všichni pracovali“*; *„na negativní chování učitele reagují většinou také negativním chování“*.

Kategorie Pohyb/aktivita navíc, nese pouze dva společné znaky, a to větší motivovanost žáka po umožnění pohybu a zklidnění. Respondenti uváděli *„Větší motivace“*; *„Po odchodu ze třídy má žák možnost zklidnit se“*.

Kategorii Individuální přístup je poměrně těžké vyhodnocovat, jelikož odpovědi se od sebe liší. Společným znakem ale je, že i tito respondenti uvádějí možnost pohybu *„Při pohybu se uvolní, lépe se pak soustředí“*. Jeden z respondentů na obhajobu svého individuálního přístupu uvedl *„pokud byl ve fázi "manické" s roztěkaností, tak mohl pro uklidnění používat své pomůcky na zaměření (míček, popup...)“*.

Kategorie Snížené nároky a Střídání činností zde popíši dohromady, jelikož se pospolu objevovaly i u respondentů. Ti se shodují, že se díky těmto postupům dítě cítí úspěšně a lépe se jim úlohy dokončují. Uváděli např. *„tyto postupy usnadní dítěti činnosti dokončit“*; *„všechny popsané postupy pomáhají k větší pohodě žáka“*; *„Všechny zmíněné postupy vedou k tomu, aby bylo dítě koncentrované, cítilo se úspěšně, zároveň bylo neustále zapojené do hodiny a mělo možnost si odpočinout“*.

Opět je poměrně těžké vyhodnotit kategorii Jiné, a to z důvodu velkého rozptylu odpovědí. Respondenti, kteří upřednostňují věcnou motivaci jako *„bonbon“* nebo *„pop it“* uvádějí, že jim tento postup funguje nejlépe, protože dítě tuto motivaci *„prostě chce“*. Respondenti, kteří si stojí za důsledností a dodržování třídních pravidel uvádí *„žák ví, co je správné a co nesprávné chování“*; *„ví, že je přijímám takový, jaký je, že pravidla musí dodržovat jako ostatní“*.

S výsledkem těchto dvou položek nejsem příliš spokojená. Nejsem si ale jista, zda pokud bych položky formulovala jinak, bylo by odpovědí více a zároveň i kvalitnějších. Myslím si, že minimálně položka č. 10 již nemusela být pokládána, jelikož odpovědi jsou velmi podobné odpovědím v položce č. 9.

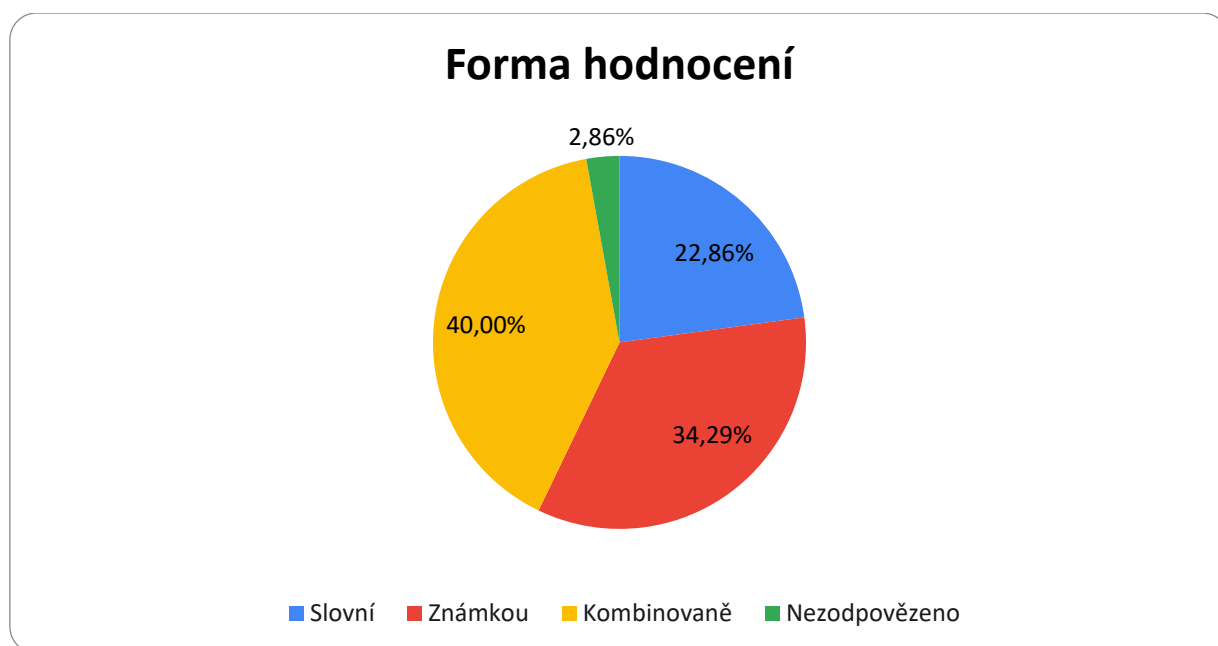
Položka č. 12 – Jakým způsobem hodnotíte chování žáka s SPUCH* ve třídě?

Tato položka byla položena za účelem zjistit, jakým způsobem pedagogové hodnotí žáka s SPUCH. Odpovědi z této položky měly sloužit k zjištění, zda dělají pedagogové úlevy v hodnocení chování žáka s SPUCH.

Při pročitání odpovědí respondentů jsem však zjistila, že byla položka položena velmi špatně. Rozptýl odpovědí je tak velký, že jsem nedokázala dojít k závěru a zhodnocení této položky.

Na vyhodnocení této položky nezávisí žádná výzkumná otázka ani hypotéza.

Položka č. 13 – Jakou formu hodnocení používáte pro všechny žáky v průběhu školního roku?



Graf 4 Forma hodnocení (vlastní zdroj, 2024)

Položka č. 14 byla uzavřená, respondenti vybírali ze tří možností. Nejvíce respondentů hodnotí své žáky kombinovanou formou, tedy kombinací slovního hodnocení a známkami. Tuto možnost zvolilo celkem 40 % respondentů.

Poměrně velká část respondentů, a to 34,29 % hodnotí své žáky pouze známkami. Velmi mne překvapilo, že necelých 23 %, což odpovídá 8 respondentům, hodnotí své žáky slovně. Nejedná se však o odpovědi pouze asistentů pedagoga, jak by se mohlo předpokládat. Slovně hodnotí své žáky 4 učitelé a 4 asistenti pedagoga, a to ze základních škol běžných. Necelé 3 %, tedy jeden respondent na tuto otázku neodpověděl. Jednalo se asistenta pedagoga, u kterého předpokládám, že ve škole žáky nehodnotí, a proto se rozhodl neodpovědět.

Položka č. 14 – Jakým způsobem odlišujete hodnocení žáků s SPUCH v průběhu školního roku?

Jedná se o otevřenou položku, kdy jsem opět jednotlivé odpovědi kategorizovala do šesti kategorií. Na tuto položku mělo odpovídat celkem 35 respondentů, ale odpovědi se mi vrátilo 32. Ti, kteří neodpověděli, vykonávají funkci asistenta pedagoga, a tedy předpokládám, že žáky neohodnotí a tedy nemohou na tuto položku odpovědět. Zároveň jedna z kategorií nese název Není v mé kompetenci, kdy opět takto odpovídali asistenti pedagoga.

První kategorie jsou Snížené požadavky, která byla zároveň i tou nejčetnější. Respondenti např. uváděli „*mírnější hodnocení*“; „*spíše dolní hodnocení*“; „*hodnotím pouze vypracované úkoly*“; „*nezahrnuji do klasifikace specifické chyby*“. Druhou kategorií je Hodnocení individuálně „*přihlížím k jeho individualitě*“; „*to nelze říct souhrnně, liší se to podle stupně poruchy*“. Třetí kategorie je Řízení se doporučením z pedagogicko-psychologické poradny. Do čtvrté kategorie jsou zařazeny odpovědi, kdy respondent uvádí, že Hodnocení nikterak neodlišuje či pouze minimálně „*žádným*“; „*stejně jako ostatní*“; „*způsob hodnocení je nastaven pro celou třídu jednotně, u žáka s SPUCH jsou zohledňovány jeho problémy*“; „*jsem více tolerantnější*“. Poslední kategorii Formativní hodnocení tvoří odpovědi „*Hodnotíme formativně, vycházíme z aktuální situace a z pokroků, které dítě udělá.*“; „*doplňuji slovně nebo hodnotím známkou např. ještě po slovním dozkoušení apod.*“; „*popisem a formativně - nastavujeme další cestu a způsoby, jak dojít k cíli, což je pro nás zvládnutí daného učiva, kompetence*“.

Položka č. 15 – Popište prosím, jak by dle Vás mělo vypadat hodnocení žáků s SPUCH.

Položka č. 15 byla otevřená a jejím cílem je zjistit, jak by dle respondentů mělo ideálně vypadat hodnocení žáků s SPUCH. Na tuto položku odpovědělo celkem 30 respondentů, 5 respondentů tedy svou odpověď neuvědlo. Jednalo se o tři učitele a dva asistenty pedagoga.

Opět jsem provedla kategorizaci odpovědí, a to do šesti kategorií. Opět je budu uvádět dle četnosti odpovědí od nejvyšší po nejnižší.

První kategorii tvoří Individualizované hodnocení. Pedagogové tedy nejčastěji uvedli, že by se žáci s SPUCH měli hodnotit individuálně, konkrétně uváděli „*Mělo by zohledňovat konkrétní potřeby žáka.*“; „*Individuálně s ohledem na jeho diagnózu*“; „*takové, aby zohledňovalo specifické potřeby*“ atd. Druhou kategorii tvoří odpovědi zaměřující se na Formativní/slovní hodnocení, a to např. „*Mělo by být více popisné ... Paní asistentka chlapci píše deník každý den.*“; „*Nejvhodnější by bylo slovní hodnocení, ze kterého žák dostane zpětnou vazbu a nejlépe i motivaci k dalšímu učení.*“; „*dle mého názoru by pro tyto žáky bylo nejlepším způsobem mít pouze slovní hodnocení*“; „*formativně - nastavujeme další cestu a způsoby, jak dojít k cíli, což je pro nás zvládnutí daného učiva, kompetence*“; „*Tak, jak jsem uvedla výše. (Hodnotíme formativně, vycházíme z aktuální situace a z pokroků, které dítě udělá.)*“. Odpovědi ve třetí kategorii kladou důraz na Motivování a pozitivní podporu žáků, a to např. „*Motivační (2x)*“; „*oceňování snahy, pozitivního chování*“. Čtvrtá kategorie se zaměřuje na Hodnocení dle požadavků PPP „*s respektem k doporučení z poradny*“; „*Je potřeba přihlížet k jejich diagnostice*“.

Do páté kategorie jsem zařadila odpovědi, kdy Nebyl sdělen názor, a to „*nedá se jednoznačně odpovědět*“; „*Nevím*“. A poslední kategorie jsou Jiné odpovědi, kterých není dostatek pro vytvoření vlastní kategorie. Jedná se např. o „*hodnotit jako ostatní, důslednost*“; „*Mělo by se zaměřovat na jeho uplatnění zejména v běžném životě, nikoli na "polykání" učební látky*“; „*Z mé zkušenosti žák s těmito diagnózami by byl spokojenější ve speciální škole*“.

Zaujala mne poslední odpověď, kdy respondent uvádí, že z jeho zkušenosti by byl žák s SPUCH spokojenější ve speciální škole. Troufám si říci, že se jedná o poměrně silné tvrzení a je pouze otázkou, zda je tento názor tvořen některými z proměnných, jako např. délka praxe, nebo se jedná o jeho osobní přesvědčení.

Položka č. 16 - Myslíte si, že vzhled a uspořádání třídy může ovlivnit úspěšnost žáka s ADHD při výuce?

Tabulka 5 Vliv vzhledu třídy na úspěšnost dítěte (vlastní zdroj, 2024)

Vliv vzhledu třídy na úspěšnost dítěte	Absolutní četnost	Relativní četnost	Validní četnost
Ano	32	65%	91,43%

Ne	3	6%	8,57%
----	---	----	-------

Jedná se o uzavřenou položku a respondenti na ni mohli odpovědět pouze „ano“ či „ne“. V 91 % uvedli respondenti odpověď ano. Ve zbylých 9 % odpověděli respondenti ne. Konkrétně se jednalo o jednoho učitele a jednu učitelku s více jak třináctiletou praxí a jednu učitelku s dvěma a méně roky praxe.

S výsledkem této položky jsem spokojená. Dokazují, že si pedagogové uvědomují, že dítě s ADHD může snadno rozptýlit i nevhodně zvolená úprava třídy.

Položka č. 17 - Jaké konkrétní úpravy děláte ve třídě Vy?

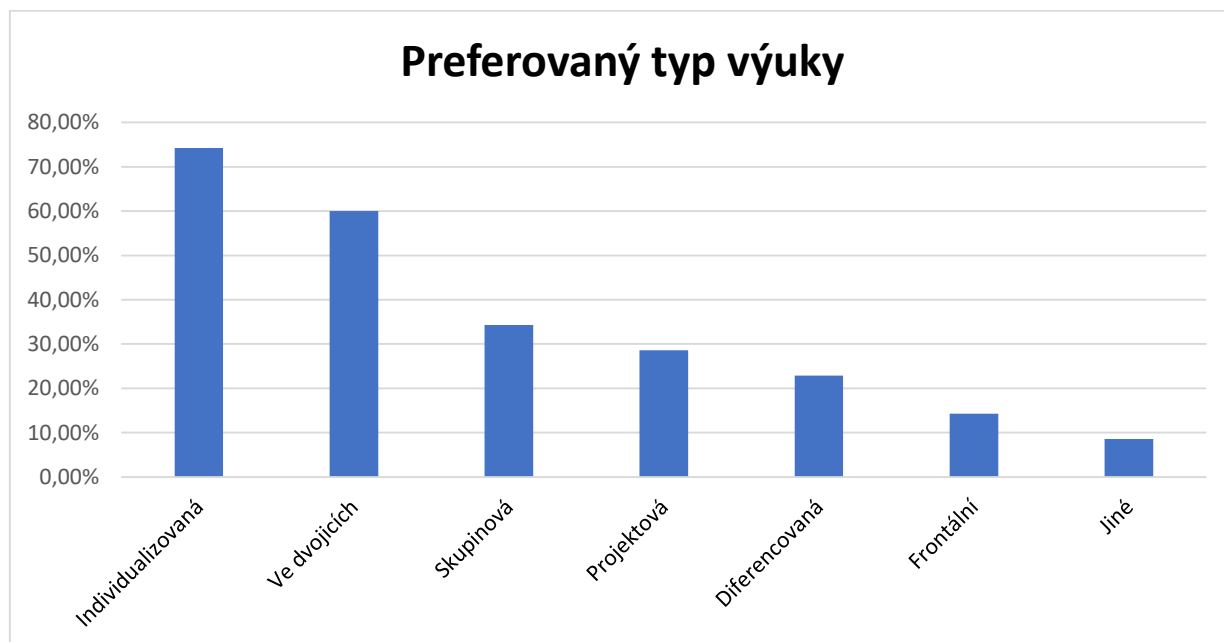
Tato otevřená položka částečně navazuje na položku předchozí. Na tuto položku mělo odpovědět 35 respondentů, ale odpovědělo jich jen 32. Respondenti, kteří v předešlé položce odpověděli „ne“ na tuto otázku neodpověděli.

Jednotlivé varianty odpovědí byly opět rozděleny do kategorií, a to do šesti.

První a nejpočetnější je kategorie Úpravy zasedacího pořádku, kam jsem zařadila „pracujeme v hnízdech“ (3x); „sedí vedle klidného žáka, který může pomoci“; „zasedací pořádek - kvůli snadnému rozptýlení“ atd. Druhá kategorie obsahuje odpovědi, kdy Dítě sedí v blízkosti pedagoga „žák blízko vyučujícího nebo asistentky“; „Sedí vepředu aby ho nerušili ostatní, čím blíže ke katedře tím lépe“ a „sedí vedle něj paní asistentka“. Třetí kategorie je Vizuální úprava třídy „výzdoba v tlumených barvách a vždy jen k probírané látce“; „Preferuji čistotu třídy a jednoduchost ve výzdobě“; „snažím se nevytvářet vizuální smog“; „V zorném poli děti by nemělo být nic rušivého“. Čtvrtá kategorie se zaměřuje na Hrací koutek a různé pomůcky „v zadní části třídy je koberec, pomůcky jsou přístupné žákům i během přestávek“; „barevné pomocné tabule s probranou látkou“; „hrací koutek kde mohou žáci alespoň na chvíli dát odpočinek své hlavě od učení“. Pátou kategorií je Usazení žáka do samostatné lavice „možnost sedět v lavici sám“; „má svůj prostor podle domluvy“. Předposlední, šestou kategorií jsou odpovědi, kdy pedagog Úpravy nedělá a to proto, že nemůže nebo protože nechce. Konkrétně „Nemám svoji třídu - nemohu upravovat“; „nemám možnost (já odcházím do různých tříd)“; „nedělám“. Poslední kategorií jsou Jiné odpovědi, např. „spolupráce, akceptování, pomoc“; „Minimalizovat rozptylující hluk. Například před zvoněním na hodinu ve třídě vyvětrám a při hodině nechávám okna zavřená, aby nás nerušila auta apod“.

Položka č. 18 – S jakou formou práce v hodinách má dle Vašich zkušeností žák s ADHD nejlepší výsledky.

Cílem této položky bylo zjistit, jaký typ výuky vyhovuje pedagogům při výuce nejen dětí s ADHD nejvíce.



Graf 5 Preferovaný typ výuky (vlastní zdroj, 2024)

Tato položka byla selektivní a respondenti tedy mohli vybrat více než jednu variantu odpovědi. Nejvíce respondentů preferuje individualizovaný typ výuky, a to v 74 %. Druhý nejvíce využívaný typ výuky je výuka ve dvojicích, kterou volí 60 % pedagogů. Na téměř shodné oblíbenosti je výuka skupinová ve 35 % a výuka projektová ve 29 %. Následuje výuka diferencovaná s 23 % a výuka frontální ve 14 %.

Kategorie jiné, kterou zvolilo 9 % a tedy 3 respondenti, pod sebou ukrývá odpovědi:

- *každý žák s ADHD kterého jsem učil, reagoval trochu jinak, opravdu nemohu něco upřednostnit*
- *dobré je formu vybírat podle rozpoložení žáka, je to přísně individuální*
- *Záleží na konkrétním dni, v jaké je žák kondici a s kým přichází při práci do kontaktu.*

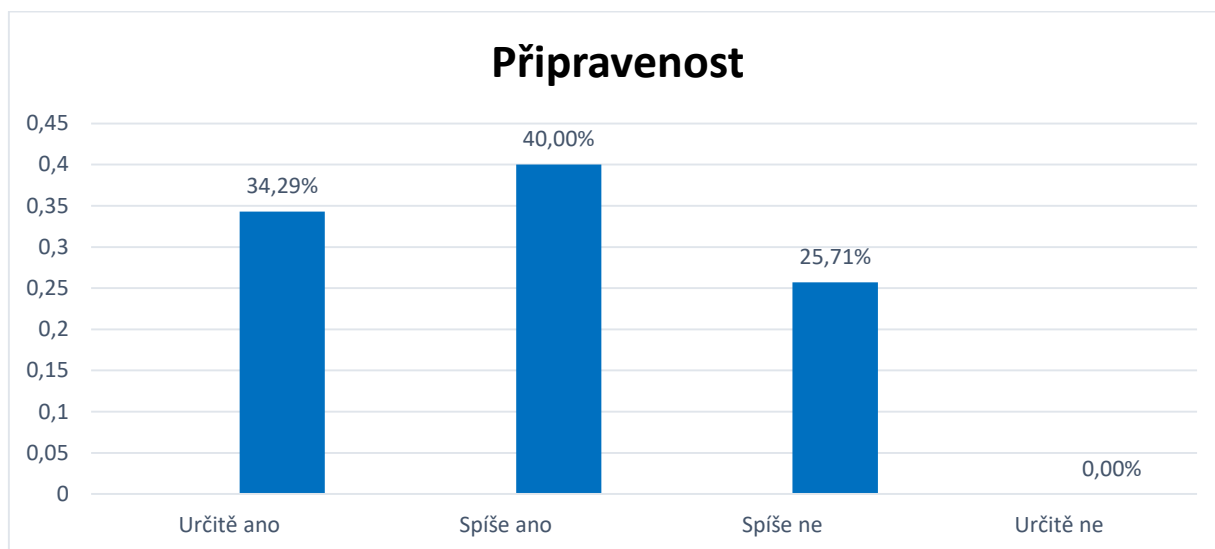
Položka č. 19 – Dokáže Vás stále překvapit chování žáka s ADHD?

Touto položkou jsme se chtěla zjistit, zda jsou pedagogové stále překvapeni z chování žáka s ADHD. Jedná se o poslední položku, na kterou odpovědělo pouze 35 respondentů, kteří v položce č. 2 zvolili odpověď „ano“.

Tabulka 6 Překvapenost (vlastní zdroj, 2024)

Počet respondentů	Min. hodnota	Max. hodnota	Modus	Průměr
35	1	3	2	1,91

Respondenti vybírali z možností „Určitě ano“, „Spíše ano“, „Spíše ne“, „Určitě ne“. Možnost „Určitě ne“ nebyla zvolena ani jedním z respondentů.

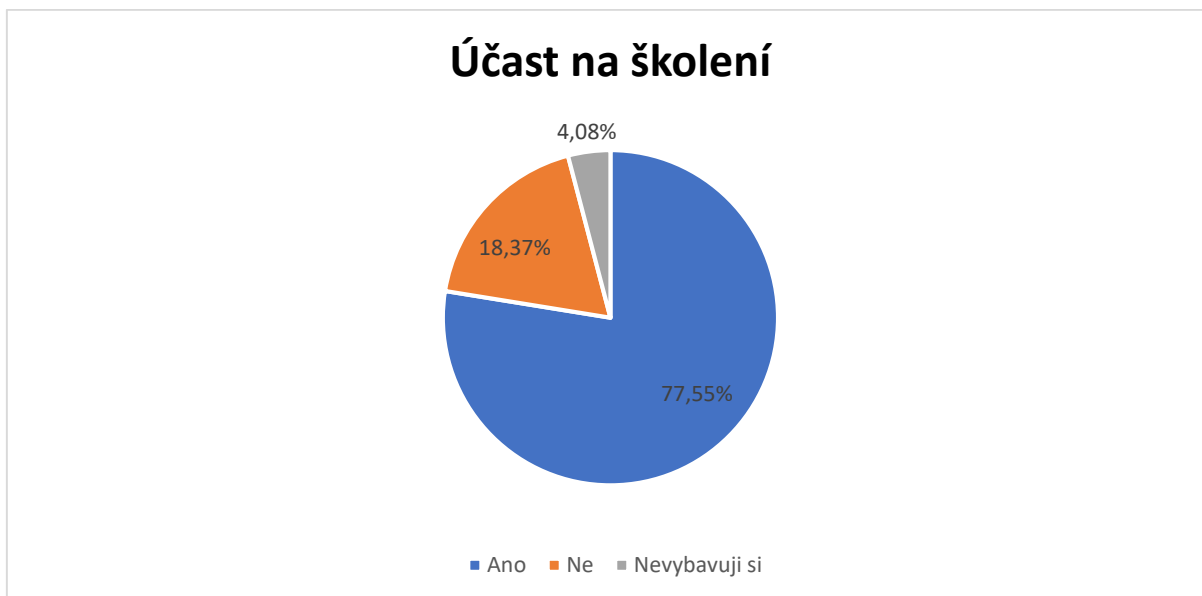


Graf 6 Překvapenost (vlastní zdroj, 2024)

Jak můžeme z grafu vyčíst, nejčtenější odpovědí bylo „spíše ano“ ve 40 %. Druhou nejčtenější odpovědí bylo „určitě ano“ ve 34 %. Následovala odpověď „spíše ne“ ve 26 %. Ani jeden respondent neodpověděl na tuto otázku „určitě ne“.

Položka č. 20 – Účastnil/ jste se nějakého školení ohledně vzdělávání žáků s ADHD?

Položka č. 20 je po prvních dvou položkách v dotazníku ta, na kterou odpovídali všichni respondenti. Jejím položením jsem chtěla zjistit, zda se pedagogové účastní školení ohledně vzdělávání žáků s ADHD.



Graf 7 Účast na školení (vlastní zdroj, 2024)

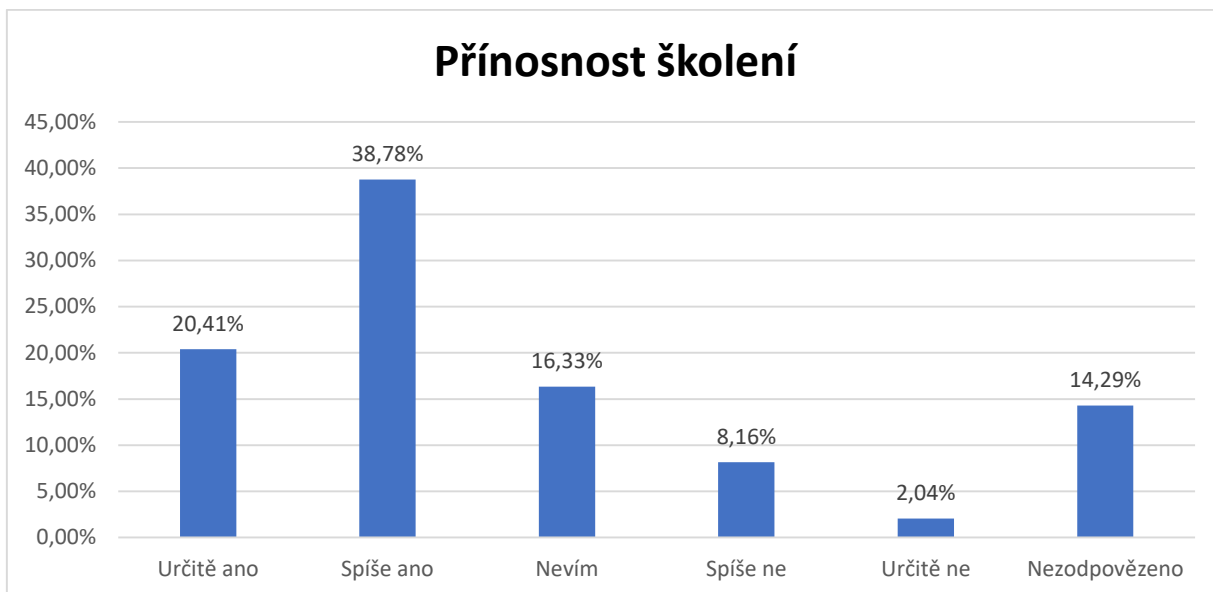
Z grafu je patrné, že většina respondentů, a to tedy necelých 78 %, což odpovídá počtu 38 respondentů, se již někdy školení či kurzu zúčastnilo. Naopak nikdy se kurzu nezúčastnilo 19 % respondentů. Tyto procenta odpovídají devíti respondentům, přičemž pět z nich nemá zkušenost s výukou žáka s ADHD. Možnost „nevybavuji si“ zvolili 4 % dotázaných, tedy 2 respondenti.

Položka č. 21 - Bylo pro Vás toto školení přínosné?

Tato položka byla rozšiřující pro položku předchozí. Odpovědělo na ní 42 respondentů, přičemž kladně na položku předchozí odpovědělo pouze 38 respondentů. Z tohoto důvodu jsem si odpovědi respondentů, kteří v položce č. 20 uvedli „ne“ nebo „nevybavuji si“ dovolila odmazat. Toto však nemělo vliv na výsledky, které jsou uvedené v následující tabulce.

Tabulka 7 Přínosnost školení (vlastní zdroj, 2024)

Počet respondentů	Min. hodnota	Max. hodnota	Modus	Průměr
38	1	5	2	2,14



Graf 8 Přínosnost školení (vlastní zdroj, 2024)

Uvedený graf ukazuje, že variantu odpovědi „spíše ano“ zvolilo necelých 39 % respondentů, což odpovídá devatenácti respondentům. Druhou nejčetnější odpovědí je odpověď „určitě ano“, kterou zvolilo 20 % dotázaných. Následně kategorie „nevím“ v 16 %. Na druhém, negativním, konci škály, byla v 8 % procentech zvolena varianta „spíše ne“ a ve 2 % odpověď „určitě ne“. Zbýlých 14 % jsou respondenti, kteří neodpověděli.

Položka č. 22 – Je pro Vás návštěva školeních/kurzů obtěžující?

Položka byla v tomto znění použita za účelem zjištění, zda je pro pedagogy obtěžující navštěvovat kurzy či školení. Předpokládala jsem, že vzhledem k náročnosti povolání, bude mít graf jinou podobu. Zároveň se jedná o jednu z dílčích otázek, které si kladly za cíl zodpovědět na výzkumnou otázku č. 3.



Graf 9 Návštěva kurzů je pro mne obtěžující (vlastní zdroj, 2024)

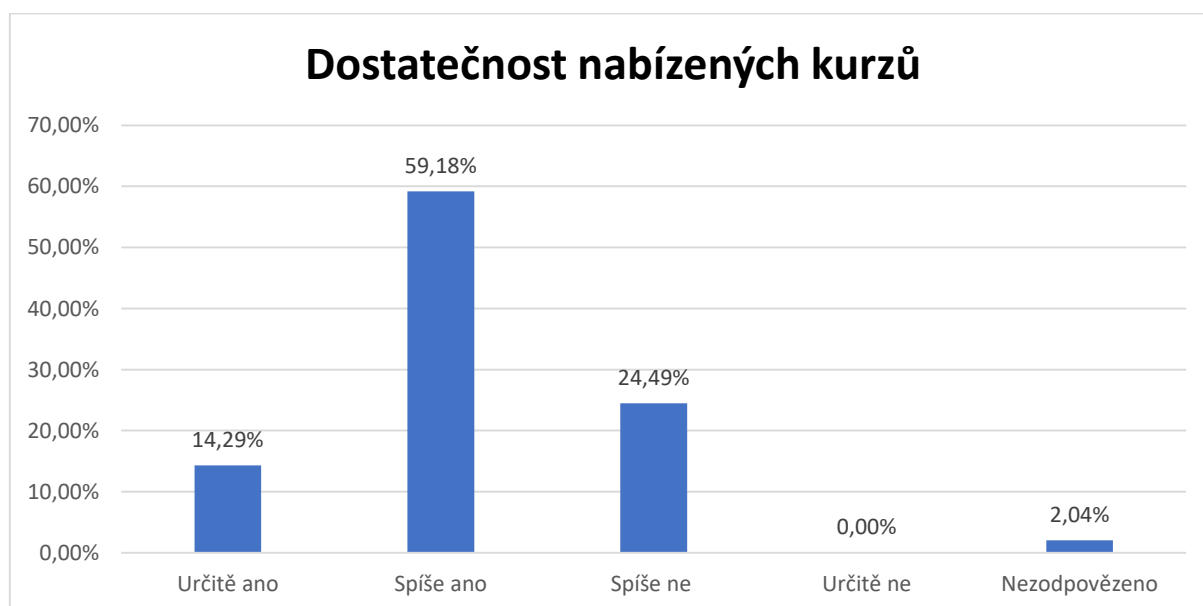
Naprostá většina respondentů, a to 92 %, uvádí, že návštěva školeních/kurzů pro ně není obtěžující. Pouze 4 % uvádějí, že pro ně toto je obtěžující a 4 %, tedy dva respondenti na otázku nezodpověděli. Jedná se o respondenty, kteří v položce č. 20 uvedli, že se žádného kurzu či školení nezúčastnili. Na základě získaných dat ale lze uvést, že většině respondentů nepříjde návštěva kurzů obtěžující.

Položka č. 23 – Je dle Vašeho názoru množství nabízených školeních/kurzů k této problematice dostačující?

Tabulka 8 Dostatečnost nabízených kurzů (vlastní zdroj, 2024)

Počet respondentů	Min. hodnota	Max. hodnota	Modus	Průměr
48	1	3	2	2,13

Na tuto položku jeden z respondentů neodpověděl. Jedná se o stejného respondenta, který v položce č. 20 uvedl variantu odpovědi „ne“, a proto neodpověděl ani na tuto položku, stejně jako neodpověděl na položky č. 21 a 22. Bohužel nedokáži s jistotou říct, zda neodpověděl, jelikož si myslel, že se ho tyto položky netýkají, nebo měl jiný důvod. V grafu je zaznamenáno jako varianta „nezodpovězeno“.

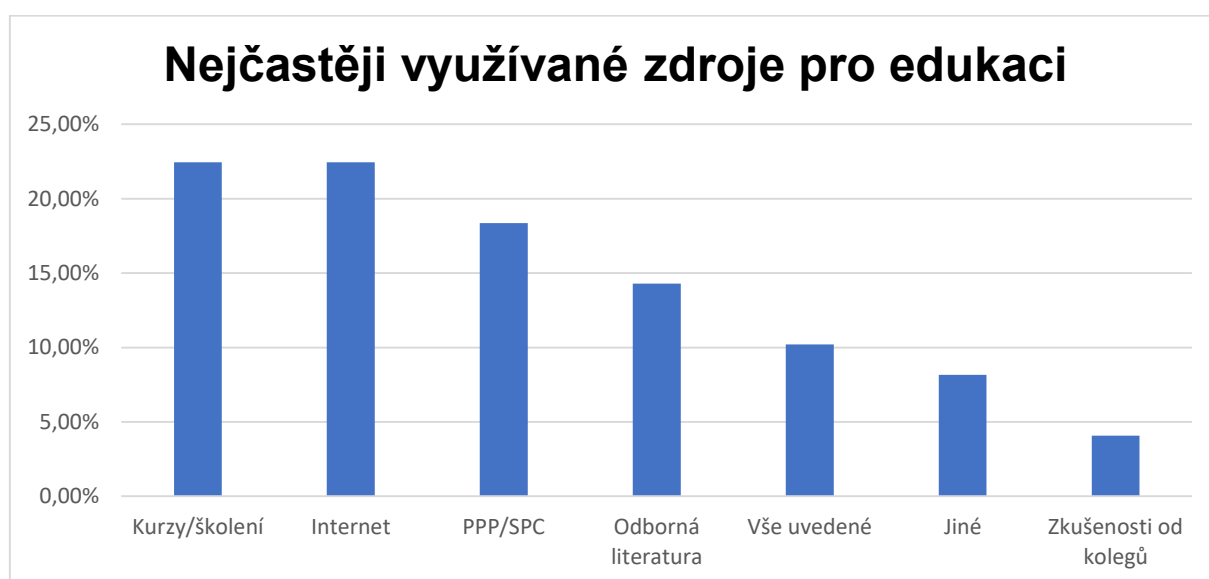


Graf 10 Dostatečnost nabízených kurzů (vlastní zdroj, 2024)

Z grafu je patrné, že se na škále neobjevují extrémní hodnoty a nejčtenější hodnotou je odpověď „spíše ano“ v 59 %. Druhou nejčtenější odpovědí je „spíše ne“ ve 24 %. O dostatečnosti nabízených kurzů je přesvědčeno 14 % dotazovaných a naopak ani jeden dotazovaný netvrdí, že by nabízených kurzů nebylo dostatek.

Položka č. 24 – Jakých zdrojů využíváte pro edukaci o práci s žákem s ADHD?

Tato položka byla polouzavřená. V kategorii „Jiné“ se často objevovaly odpovědi „vše uvedené“ a „zkušenosti od kolegů“, proto jsem se rozhodla o vytvoření samostatných kódů právě pro tyto dva typy odpovědí.



Graf 11 Nejčastěji využívané zdroje pro edukaci (vlastní zdroj, 2024)

Z uvedeného grafu vyplývá, že nejčastěji používanými zdroji pro edukaci v oblasti vzdělávání žáků s ADHD jsou internet a poznatky z kurzů či školeních, a to obojí ve 22 %. Hned poté se jedná o doporučení z PPP či SPC v 18 % a informace čerpané z odborné literatury ve 14 %. Všechny z předem vytvořených variant odpovědí využívá celkem 10 %. Ačkoliv je procento respondentů, kteří čerpají také ze zkušeností kolegů malé, a to 4 %, přišlo mi důležité zadat i tuto možnost do grafu, a to z toho důvodu, že si myslím, že i zkušenosti od kolegů jsou cennými radami, kterými je relevantní se řídit, pokud uvedené postupy fungují a nezpůsobují dítěti byt' jen minimální škodu. Poslední varianta odpovědi „jiné“ má četnost 8 %, níže uvádím konkrétní odpovědi.

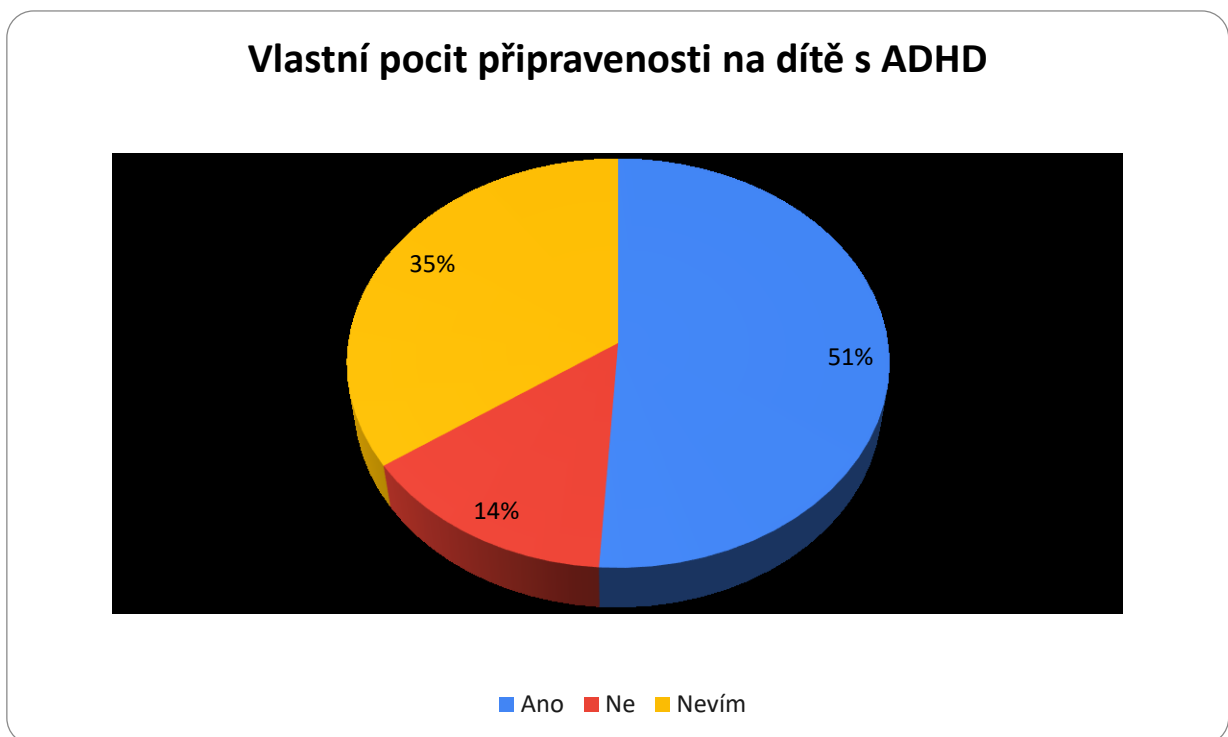
Jiné nejčastěji využívané zdroje pro edukaci:

- „Konzultace se s speciálním pedagogem.“

- „Vlastní vzdělání-jsem speciální pedagog“
- „Zdravý rozum“
- „od každého něco“
- „zadnych“

Položka č. 25 – Myslíte si, že jste dostatečně připraven/a na vzdělávání žáků s ADHD?

Předposlední položka si žádala od respondentů zamyšlení nad vlastní osobou z pohledu připravenosti na práci s žákem s ADHD. Zároveň se jedná o jednu ze dvou naprosto klíčových otázek v kontextu názvu mé bakalářské práce.

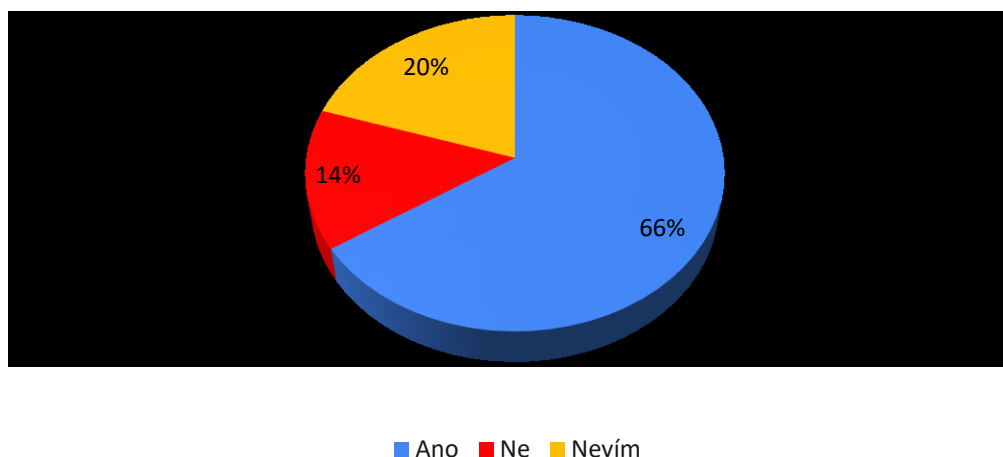


Graf 12 Vlastní pocit připravenosti na dítě s ADHD (vlastní zdroj, 2024)

Na základě informací z grafu lze vypožorovat, že výsledky nejsou jednoznačné. Připraveni na práci s žákem s ADHD se cítí pouze 51 % dotázaných, 35 % si nejsou jisti a 14 % respondentů uvedlo, že se necítí být připraveni.

Vzhledem k tomu, že zkušenost s žákem s ADHD má pouze tři čtvrtina dotázaných, rozhodla jsem se vytvořit graf, kam jsou zaneseny odpovědi pouze osob, kteří s těmito žáky mají zkušenost.

Vlastní pocit, osoby se zkušeností, připravenosti na dítě s ADHD



Graf 13 Vlastní pocit, osoby se zkušeností, připravenosti na dítě s ADHD (vlastní zdroj, 2024)

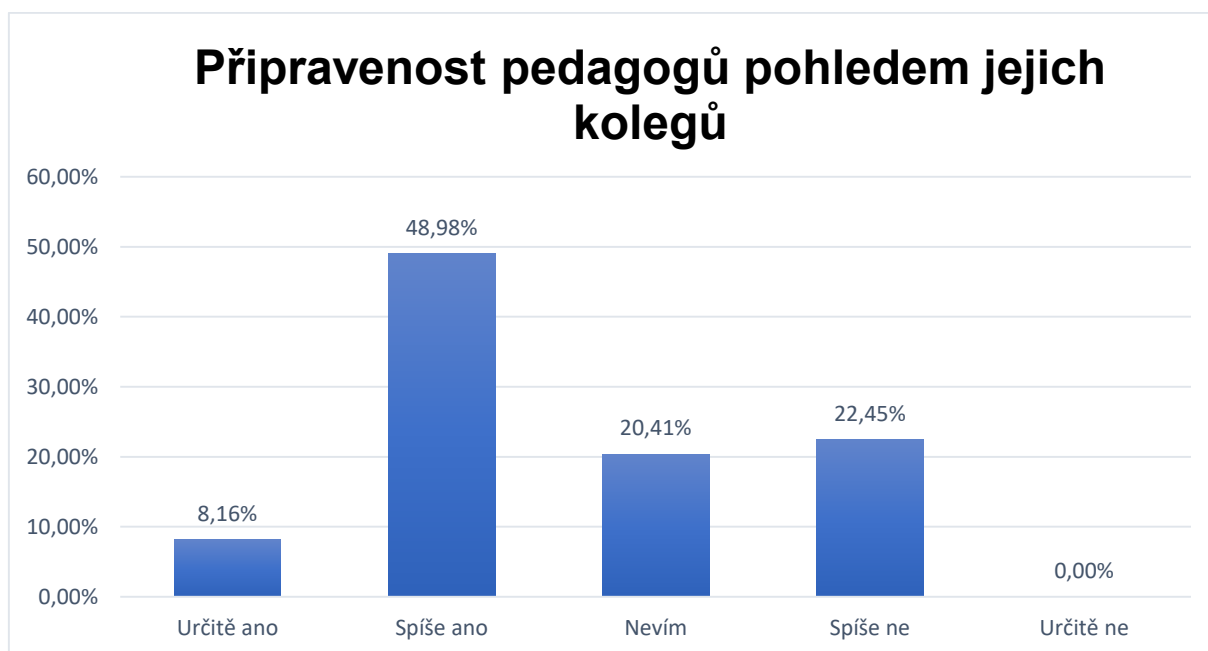
Tento graf již dle mého názoru lépe vypovídá o pocitu připravenosti pedagogů na žáka s ADHD, jelikož odpovědi v něj jsou pouze těch pedagogů, kteří mají s žákem s ADHD zkušenost. Vypлívá z něj, že z celkového počtu 35 respondentů, což odpovídá 100 %, se 23 z nich, tedy 66 % cítí připraveni na práci s žákem s ADHD, 5 respondentů, neboli 14 % se necítí na žáka s ADHD připraveni a zbylých 7, tedy 20 % neví, nebo si nejsou jisti.

Položka č. 26 - Myslíte si, že pedagogové ve Vašem okolí jsou dostatečně připraveni na vzdělávání žáků s ADHD?

Tabulka 9 Přípravenost pedagogů pohledem jejich kolegů (vlastní zdroj, 2024)

Počet respondentů	Min. hodnota	Max. hodnota	Modus	Průměr
49	1	5	2	2,75

Jedná se o poslední položku dotazníkového šetření zaměřeného na zjištění připravenosti pedagogů na dítě s ADHD. Na tuto položku odpovědělo všech 49 respondentů.



Graf 14 Připravenost pedagogů pohledem jejich kolegů (vlastní zdroj, 2024)

Jak je z grafu vidět, extrémní hodnoty se nevyskytují ani na jednom z konců škály. Nejčastěji uváděná odpověď je „spíše ano“ ve 49 %. Zároveň je zajímavé, že druhou nejčetnější odpovědí je „spíše ne“ ve 22 %. Možnost odpovědi „nevím“ zvolilo 20 % respondentů. Jistotu v připravenost pedagogů má pouze 8 % dotázaných a naopak žádný z respondentů si nemyslí, že by pedagogové určitě nebyli připraveni.

6.2. Sebepojetí – vyhodnocení dotazníku

V tomto dotazníkovém šetření byla použita hodnotící škála, kdy hodnota 1 znamenala „zcela nesouhlasím“ a hodnota 5 označovala „zcela souhlasím“. Dotazník sebepojetí byl vyhodnocován pro každého respondenta zvlášť, tedy nevyhodnocovala jsem jednotlivé položky, ale pro každého respondenta jsem vytvořila průměr ze všech jeho odpovědí.

Tabulka 10 Dotazník sebepojetí (vlastní zdroj, 2024)

Počet respondentů	Min . hodnota	Max. hodnota	Modus	Průměr
49	1,50	5	3,6	3,67

Z tabulky můžeme vidět, že minimální hodnota po zprůměrování odpovědí respondenta byla 1,5 a maximální hodnota byla 5. Modus vyšel 3,6 a průměr 3,67.

Dotazník sebepojetí pedagogů byl následně vyhodnocen jednofaktorovou analýzou pomocí programu SPSS 25. Před zahájením faktorové analýzy v softwarovém programu SPSS 25 bylo třeba obrátit negativně formulované položky 7 a 10.

Faktorová analýza slouží k rozkladu dat, za účelem pochopení jeho složek nebo významu. Jejím cílem je popisovat základní spojitosti mezi mnoha náhodnými veličinami pomocí omezeného počtu sdílených faktorů s minimální ztrátou informace (Výtisk, 2009).

Cronbachovo alfa dotazníku sebepojetí vyšla 0,908. Přičemž tabulka uvedená níže potvrzuje, že dotazník bude stále validní, odstraníme-li jakoukoliv z položek.

Tabulka 11 Celková statistika položek (vlastní zdroj, údaje získané pomocí SPSS, 2024)

Číslo položky	Název položky	Cronbachovo alfa, pokud položku odstraníme
1	Má práce mne baví a naplňuje	0,888
2	Myslím si, že jsem ve své profesi dobrý/á	0,885
3	Myslím si o sobě, že jsem dětem přirozenou autoritou	0,896
4	Nedělá mi problém uklidnit třídu	0,894
5	Žák s SPUCH ve třídě pro mne není přítěží	0,901
6	Myslím si, že jsem dostatečně kvalifikován pro práci s žákem s ADHD	0,904
7	REV ⁴ Délka vykonávané profese má negativní vliv na moji motivaci k výkonům	0,898
8	Myslím si, že osobnostní kvality pedagoga jsou přednější než délka praxe	0,906
9	Přemýšlel/a jsem o změně profese z důvodu její náročnosti na psychiku	0,903
10	REV Mám pocit, že profese pedagoga není ve společnosti dostatečně uznávaná	0,910

Dalším důležitým údajem je vzájemná korelace mezi jednotlivými položkami. Z níže uvedených tabulek je zřejmé, že jednotlivé položky v sebehodnotící škále spolu významně korelují.

⁴ Reversní

Tabulka 12 Korelace (vlastní zdroj, údaje získané pomocí SPSS 25, 2024)

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	–								
2.	0,779**	–							
3.	0,613**	0,781**	–						
4.	0,709**	0,728**	0,768**	–					
5.	0,457**	0,651**	0,483**	0,533**	–				
6.	0,423**	0,636**	0,672**	0,513**	0,496**	–			
7.	-0,538**	-0,570**	-0,465**	-0,366**	-0,398**	-0,500**	–		
8.	0,746**	0,628**	0,573**	0,614**	0,396**	0,312*	-0,373**	–	
9.	0,498**	0,567**	0,351*	0,317*	0,482**	0,471**	-0,692**	0,342*	–
10.	-0,623**	-0,553**	-0,335*	-0,562**	-0,422**	-0,029	0,138	-0,574**	-0,227 –

Poznámka: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Legenda k tabulce č. 11:

- | | |
|--|---|
| 1. Má práce mne baví a naplňuje | 7. Délka vykonávané profese má negativní vliv na moji motivaci k výkonům |
| 2. Myslím si, že jsem ve své profesi dobrý/á | 8. Myslím si, že osobnostní kvality pedagoga jsou přednější než délka praxe |
| 3. Myslím si o sobě, že jsem dětem přirozenou autoritou | 9. Přemýšlel/a jsem o změně profese z důvodu její náročnosti na psychiku |
| 4. Nedělá mi problém uklidnit třídu | 10. Mám pocit, že profese pedagoga není ve společnosti dostatečně uznávaná |
| 5. Žák s SPUCH ve třídě pro mne není přítěží | |
| 6. Myslím si, že jsem dostatečně kvalifikován pro práci s žákem s ADHD | |

Diskuze

První část diskuze je věnována jednotlivým výzkumným otázkám a důvodům pro jejich zvolení a odpovědím. Druhá část se věnuje ověřování hypotéz. Ke konci kapitoly se věnuji limitům tohoto výzkumu a jeho celkovému zhodnocení.

Diskuze k výzkumným otázkám

Výzkumná otázka č. 1 měla za cíl zjistit, zda respondenti znají aktuální doporučení a postupy při výuce a hodnocení dětí s ADHD a zda se jimi řídí. Jak uvádím v podkapitole „Podpůrná opatření“, Jucovičová (2020) doporučuje typ podpůrných opatření dle projevů žáka s SPUCH. Konkrétně hovoří o doporučení eliminace rušivých elementů ve třídě, jako je úprava zasedacího pořádku či výzdoba třídy. Konkrétně k úpravě vzhledu třídy se respondenti vyjadřovali v položce 16 a 17, přičemž 91 % respondentů si myslí, že vzhled třídy může ovlivnit školní úspěšnost žáka s ADHD. Dále se respondenti v otevřené položce vyjadřovali k tomu, jaké konkrétní úpravy dělají ve třídách oni. Nejčastěji se jedná o úpravu zasedacího pořádku, případně si žáka posadí do blízkosti vyučujícího. Jucovičová (2020) dále pedagogům radí udělat z dětí s převahou hyperaktivity své „asistenty. Ačkoliv žádný z respondentů neuvedl, že je dítě jeho „asistentem“, možnost pohybu navíc volí větší část respondentů, jak je uvedeno v položce č. 10. Ta zjišťovala, zda mají pedagogové nějaké ověřené postupy při výuce žáků s ADHD. Respondenti následně v položce č. 11 své odpovědi obhajovali. V těchto odpovědích, konkrétně tedy zaměřených na „Pohyb“ se shodují, že dítě má následně větší motivaci k práci, či se jeho chování uklidní, což opět podporuje výrok Jucovičové (2020). V položce č. 6 uvádělo osm respondentů agresivní projevy dítěte se syndromem, tyto respondenti následně v položce č. 10 uváděli, že se jim nejvíce osvědčuje primárně individuální přístup a vstřícné a pozitivní chování. I sama Jucovičová (2020) doporučuje na jednání příliš nereagovat a spíše toto chování probrat s žákem individuálně.

Co se týče školního hodnocení, uvádí Jucovičová (2017) přínosnost hodnocení chování a to např. ve formě bodů. Sami respondenti uváděli v položce č. 9, ve které zmiňovali konkrétně užívané speciální pomůcky či postupy, odpovědi „*soupis pravidel*“ či „*denní hodnocení chování*“. Možností hodnocení školních výsledků je více. Respondenti nejčastěji uváděli v položce č. 13 hodnocení kombinované, tedy hodnocení známkou i slovně. Následně v položce č. 15 uváděli, že ideálním hodnocením pro žáka s SPUCH je hodnocení individualizované či formativní. Tyto odpovědi se shodují s doporučením autorů Starý (2016) a Čapek (2022). Ti uvádějí, že společnou charakteristikou alternativních hodnocení je

především možnost žáka zažít úspěch, což je důležitým aspektem zdravého vývoje. Po porovnání odborné literatury s výsledky mého výzkumného šetření hodnotit tuto výzkumnou otázku kladně, a tedy na základě zjištěného lze říci, že pedagogové znají a i se řídí doporučeními pro vzdělávání žáků s ADHD.

Výzkumná otázka č. 2 zjišťovala, zda pedagogové dokáží přizpůsobit svou výuku žákovi s SPUCH. Tato výzkumná otázka dle mého úzce souvisí s výzkumnou otázkou předcházející, a to především z toho důvodu, že pro ochotu uplatit jakoukoliv alternativ, je třeba tato doporučení znát. Při interpretaci této výzkumné otázky lze opět využít tabulky č. 13 *Použití speciální postupů či pomůcek*. Ta ukazuje, že 66 % respondentů, kteří mají zkušenost s výukou žáků s ADHD aplikuje ve svých hodinách speciální postupy či pomůcky. Toto poté podporují data z položky č. 9, na základě které se ukazuje, že pedagogové opravdu využívají speciálních pomůcek či postupů v hodině, dle individuálních potřeb dítěte. S tímto také souvisí již jednou zmíněná data z položek č. 16, 17. Z těch vyplývá, že 91 % respondentů si uvědomuje, že vzhled třídy může ovlivnit školní úspěšnost žáků s ADHD, načež reagují úpravou výzdoby třídy či úpravou zasedacího pořádku. V neposlední řadě tuto výzkumnou otázku pozitivně podporují data z položky č. 18, která se věnovala preferovanému typu výuky v hodinách, ve kterých je žák s ADHD přítomen. Nejvíce respondentů zvolilo výuku individualizovanou, a tedy výuku orientovanou na žáka, kdy jak již bylo zmíněno Starým (2016) a Čapkem (2022), se jedná o typy výuky vhodné pro zažívání školního úspěchu. K ověření již zjištěného sloužily položky č. 10 a 11, ty zjišťovaly, jaké postupy mají pedagogové osvědčené. Za zmínku stojí kategorie „Snížené nároky“, která vypovídá o tom, že pedagogové jsou ochotni myslet na to, že žák s ADHD není schopen podávat stejné výkony jako jeho spolužáci bez diagnózy a na tuto skutečnost patřičně reagují. S výsledkem této výzkumné otázky jsem spokojená, jelikož se mi díky zahrnutí více položek podařilo zjistit, že pedagogové nejen že jsou ochotni přizpůsobit výuku žákovi s SPUCH, ale také toto aktivně praktikují.

Výzkumná otázka 3 zjišťovala, zda jsou pedagogové ochotni se i nadále vzdělávat v problematice vzdělávání žáků s ADHD. Důležitost nejen dosaženého vzdělání, ale také následného vzdělávání uvádí Kořa (in Vališová, 2011). Konkrétně klade důraz na celoživotní vzdělávání, ale také na dovednosti učitele. Z tohoto vyplývá, že proces učení u učitelů nekončí vystudováním potřebných škol, ale měl by i nadále zvyšovat své kompetence. Podobně pojednává i Staněk (2022) o nutnosti vzdělávání asistentů pedagoga. Je více než žádoucí, aby AP navštěvovali kurzy či semináře a také zvyšovali své znalosti s ohledem na diagnózy, se kterými se při své profesi setkávají. Na tuto výzkumnou otázku odpovídaly položky č. 20 až

24. Z nich vyplývá, že jakéhokoliv školení či kurzu se zúčastnilo 78 % dotázaných, což je poměrně vysoké číslo. Respondenti nevidí účast na vzdělávání jako přítěž a v 83 % se jim zdají nabízené kurzy přínosně.

O jejich motivaci ke vzdělávání hovoří také odpovědi na položku č. 24, kdy kromě zmíněných kurzů využívají také jiné a dostupnější formy získávání informací o vzdělávání žáků s ADHD, primárně tedy internet, odbornou literaturu, či se řídí doporučením z PPP. Z výše uvedeného tedy lze předpokládat, že vzdělávání v problematice žáků s ADHD, ale především vzdělávání obecně není pro respondenty přítěží.

Výzkumná otázka 4a se věnovala tomu, zda se liší sebepojetí pedagogů s ohledem na délku jejich praxe. Jak jsem již zmínila, prvně bylo potřeba obrátit hodnoty u negativně položených položek 7 a 10 v dotazníku sebepojetí. Následně byl každému respondentovi vytvořen průměr ze všech jeho odpovědí. Z jednotlivých průměrů jsem poté vytvořila průměr pro danou kategorii dle délky praxe. Pro lepší přehlednost vkládám tabulku s výsledky.

Tabulka 14 Průměr sebepojetí dle délky praxe (vlastní zdroj, 2024)

Délka praxe	0-2 roky	3-6 let	7-12 let	13 a více let
Průměr	2,88	3,54	3,38	3,52

Jak lze z tabulky vidět, nejvyšší průměr a tedy nejkladnější sebepojetí o sobě mají pedagogové, jejichž délka praxe je mezi *třemi a šesti lety*. S minimálním rozdílem následuje kategorie pedagogů s praxí se *třinácti a více lety*. Na třetím místě se řadí kategorie pedagogů s praxí mezi *sedmi až dvanácti lety*. Nejméně kladné sebepojetí o sobě mají pedagogové s praxí *od nuly do tří let*. Tyto výsledky si vysvětlují následovně. Předpokládám, že pedagogové, kteří mají kratší období působnosti, se mohou cítit nejistě, což může být zapříčiněno právě nedostatkem zkušeností. Následné období v rozmezí tří až šesti let může mít pedagog již dostatek zkušeností, a tedy se cítí ve výkonu své profese více jistý a zároveň je stále plný nadšení. Dovolím si soudit, že délka praxe mezi sedmi a dvanácti lety může být již pro některé z pedagogů kritická, kdy se již pedagogové mohou cítit unavení a může zde dojít až k syndromu vyhoření. Jak uvádí Soukupová (2014) syndrom vyhoření vzniká postupně, kdy druhým stupněm je stagnace. Učitel zjišťuje, že realita je jiná od jeho představ a rozplývají se iluze o povolání (Soukupová, 2014). Na což navazuje kategorie poslední a to pedagogové, kteří tuto profesi vykonávají více jak třináct let. Ti za sebou mají již mnoho zkušeností, a tak se cítí ve své profesi jistě. Zároveň si

myslím, že jejich iluze se již rozplynuly, a tak na události ve škole nahlíží spíše kriticky a realisticky. Závěrem lze tedy říci, že sebepojetí pedagogů, na základě délky vykonávané praxe, se od sebe liší pouze minimálně.

Výzkumná otázka 4b zjišťovala, zda se bude lišit sebepojetí pedagogů s ohledem na typ školního zařízení. Než přejdu k diskusi získaných výsledků, dovolila bych si upozornit, že původním záměrem této výzkumné otázky bylo porovnat tři typy školních zařízení, a to běžné, církevní a alternativní. Zajímalo mne, zda budou mít pedagogové vyučující na ZŠ alternativních a církevní vyšší míru sebepojetí. Toto jsem usuzovala z povahy prostředí těchto škol, kdy si myslím, že na těchto školách je kladen větší důraz na pocity a konstruktivní hodnocení pedagogů než na školách běžných. Z tabulky vložené pod tímto odstavcem je vidět, že se dotazníkového šetření neúčastnil nikdo ze škol alternativních. Více o tomto zmiňuji v závěru diskuzní části.

Tabulka 15 Průměrné sebepojetí dle typu ZŠ (vlastní zdroj, 2024)

Typ ZŠ	Běžná	Církevní
Průměr	3,69	3,37

Z uvedené tabulky tedy vyplývá, že sebepojetí pedagogů, kteří vyučují na běžných základních školách je kladnější a jejich sebepojetí je vyšší, než pedagogů vyučujících na škole církevní. Opět se nejedná o markantní rozdíl mezi uvedenými průměry. Je však důležité vzít v potaz, že dotazníkového šetření se účastnili pouze tři respondenti vyučující na škole církevní a zbylých 46 působí na školách běžných. Výsledky by byly pravděpodobně zajímavější, pokud by podíl respondentů byl rovnocenný.

Ověření hypotéz

K ověřování hypotéz je potřeba zvolit vhodné statistické testy. Zvolila jsem Studentův t-test a Pearsonův koeficient korelace (Chrástka, 2007). Studentův t-test nebo jen t-test se využívá pro metrická data. Chrástka (2007) popisuje, že pomocí t-testu můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat měřené ve dvou různých skupinách, mají stejný průměr. „*Vypočítanou hodnotu t srovnáváme s kritickou hodnotou testového kritéria pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný počet stupňů volnosti.*“ (Chrástka, 2007, s. 124) V tomto výzkumu ověřuji hypotézy na 5% hladině významnosti, a tedy pokud výpočet dosáhne této hladiny, tak lze s 95% jistotou říct, že hypotéza byla přijata oprávněně. Při hodnocení platnosti či neplatnosti nulové hypotézy

používám také p-hodnotu, která vyjadřuje nejmenší hladinu významnosti testu, na které můžeme zamítnout nulovou hypotézu. Změřená p-hodnota se poté srovná se stanovenou hladinou statistické významnosti. Pokud tato hodnota klesne pod stanovenou hladinou statistické významnosti, tak tím spíše můžeme nulovou hypotézu odmítnout. Pearsonův koeficient korelace nabývá hodnot mezi -1 a +1 a čím blíže se hodnota k ať už kladnému či zápornému číslu jedna blíží, tím bližší je vztah mezi proměnnými, které zkoumáme. Naopak hodnota 0 vypovídá o statistické nevýznamnosti (Chrástka, 2007). Pro ověření poslední hypotézy jsem využila data již získaná z faktorové analýzy.

H0: Většina žáků s ADHD má přidružené i specifické poruchy učení.

H1: Většina žáků s ADHD nemá přidružené specifické poruchy učení.

Tato hypotéza byla stanovena na základě tvrzení autorky Jucovičové (2010), která uvádí, že děti se syndromem ADHD mají také často přidružené SPU. Michalová (2016) dále upřesňuje, problémy dyslektické a dysortografické se prohlubují, pokud má dítě také poruchu pozornosti. Na ověření uvedeného se zaměřují položky č. 3 a 4. Respondenti uvedli, že až v 54 % mělo dítě přidružené i jiné SPU. Nejčastěji uváděnými byly dys poruchy, konkrétně tedy dyslexie, dysgrafie či kombinace více SPU. Na základě zjištěného tedy lze hypotézu H0 přijmout.

H0: Délka praxe má vliv na míru připravenosti pedagogů na chování dítěte s ADHD.

H1: Délka praxe nemá vliv na míru připravenosti pedagogů na chování dítěte s ADHD.

$\alpha = p > 0,05$

Tuto hypotézu jsem vyhodnocovala pomocí statistické metody T-test.

Tabulka 16 T-test ověření hypotézy (vlastní zdroj, 2024)

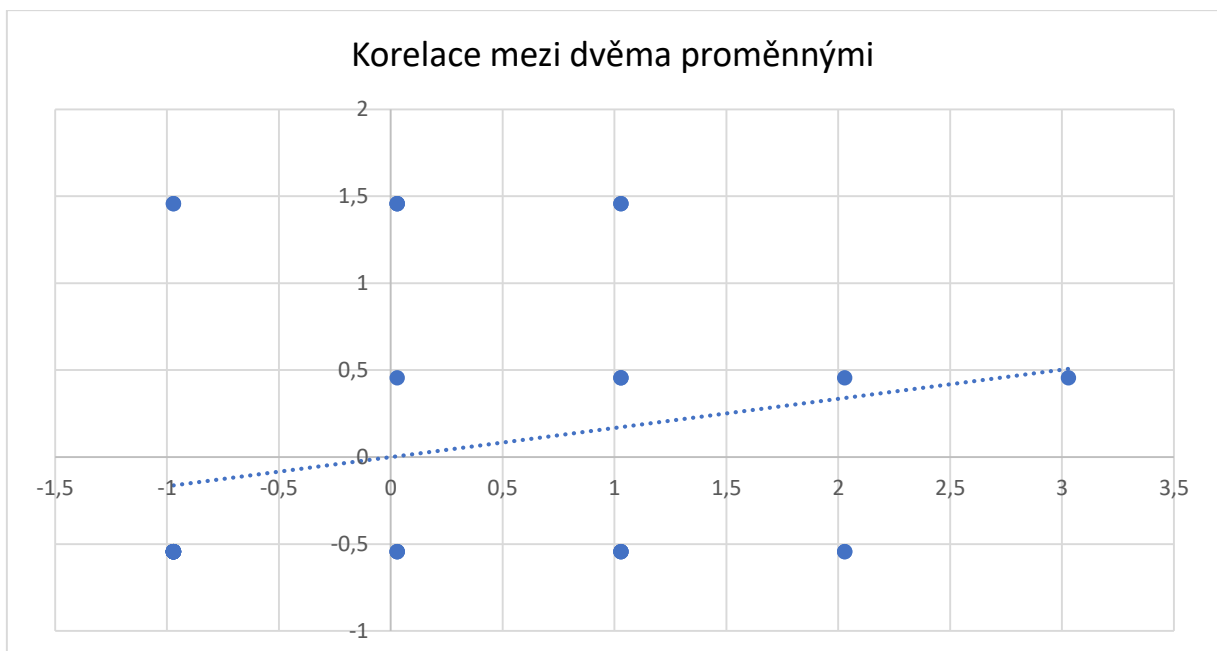
	Hodnota t-statistiky	P hodnota
T-test	0,547	0,588
Počet respondentů	35	

Na obrázku vidíme výsledek T-testu, kde t-statistika vyšla 0,547 a p-hodnota vyšla 0,588. Jelikož je p-hodnota větší než 5% hladina významnosti H_0 nezamítáme. Lze tedy říci, že délka praxe má vliv na míru připravenosti pedagogů na chování dítěte s ADHD.

H_0 : Čím více speciálních postupů pedagog využívá, tím více se cítí být připraven na výuku dítěte s ADHD

H_1 : Počet používaných speciálních pomůcek či postupů nemá vliv na pocit připravenosti na výuku dítěte s ADHD.

Při ověřování těchto hypotéz jsem provedla korelační analýzu dat z položky č. 9 a položky č. 25. Korelační koeficient vyšel 0,236. Pro lepší znázornění vkládám bodový graf.



Graf 15 Korelace mezi dvěma proměnnými (vlastní zdroj, 2024)

Korelační koeficient 0,236 naznačuje slabou pozitivní korelaci mezi zkoumanými proměnnými. To znamená, že existuje nějaký stupeň lineárního vztahu mezi těmito proměnnými, ale není to silný vztah. Lze tedy uvést, že zde existuje nějaký vztah mezi počtem používaných postupů či pomůcek a pocitem připravenosti na dítě s ADHD, tento vztah ale není silný. H_0 tedy lze přijmout

H_0 : Existuje souvislost mezi pocitem kvalifikovanosti pro práci s dítětem s ADHD a pozitivním sebepojetím pedagoga.

H_1 : Neexistuje souvislost mezi pocitem kvalifikovanosti pro práci s dítětem s ADHD a pozitivním sebepojetím pedagoga.

Tuto hypotézu ověřoval dotazník sebepojetí. Jde o data získaná pomocí faktorové analýzy a konkrétně o korelaci položky č. 2 „Myslím si, že jsem ve své profesi dobrý“ a položku č. 6 „Myslím si, že jsem dostatečně kvalifikován pro práci s žákem s ADHD“. Z níže uvedené tabulky vyplývá, že koeficient korelace je 0,639 a hladina významnosti je 1%. Jednotlivé položky mezi sebou mají relativně vysokou míru korelace a H_0 tedy přijímám.

Tabulka 17 Korelace položky č. 2 a č. 6 (vlastní zdroj, 2024)

		Myslím si, že jsem dostatečně kvalifikován pro práci s žákem s ADHD
Myslím si, že jsem ve své profesi dobrý	Koeficient korelace	0,639**

Limitace

Slabinu ve výzkumném šetření vidím primárně ve zvolení položek v dotazníkovém šetření zaměřeném na odbornost pedagogů. Při vyhodnocování jednotlivých položek jsem např. zjistila, že otevřená položka č. 12 nebyla správně formulována, což mělo za následek velký rozptyl odpovědí, které následně nešlo kategorizovat. Tato otázka nebyla však důležitou pro žádnou z výzkumných otázek ani hypotéz, a tak její nevyhodnocení nemělo na výsledek práce vliv. Mohla jsem také vynechat položku č. 10, jelikož byla téměř totožná s položkou č. 9 a odpovědi se tedy dublovaly. Jakožto velkou slabinu tohoto výzkumného šetření vnímám nedostatečný počet respondentů, přesněji řečeno nízkou variabilitu odpovědí, kdy nejvíce respondentů působí na škole běžné a tedy výzkumná otázka 4b je touto skutečností významně limitována.

Pokud bych podobný výzkum opět někdy v budoucnu realizovala, zaměřila bych se kromě vhodně zvolených formulací také na lepší sběr dat. Primárně bych se tedy soustředila na dostatečný počet respondentů z jednotlivých typů školních zařízení. Dále bych omezila počet otevřených položek, popřípadě bych jakožto výzkumnou metodu zvolila rozhovory, jelikož kombinace těchto dvou a především vysoký počet otevřených položek mi zpracování dat velmi komplikoval a byl pro mne časově náročný.

Závěr

Bakalářská práce se zaměřovala na připravenost pedagogických pracovníků na dítě s ADHD. Cílem tedy bylo zjistit danou připravenost pedagogů. Původním záměrem práce bylo zjišťovat danou připravenost také s rozlišením typu základní školy, na které pedagogové působí. To, jak již bylo zmíněno v limitech práce, nebylo možné naplnit.

V teoretické části byl popsán syndrom ADHD, jeho příčiny, typy, diagnostika. Dále byly popsány specifické poruchy učení, které mohou být syndromu přidruženy. Také byl definován pedagogický pracovník a to tedy konkrétně učitel a asistent pedagoga, na které primárně se práce zaměřovala. Byly popsány požadavky na jejich vzdělání, ale také jejich osobnostní předpoklady. Třetí kapitola se zaměřovala na dítě s ADHD jakožto žáka základní školy. Byly popsány jednotlivé možnosti podpůrných opatření, školního hodnocení a také možnosti forem výuky. Závěr této kapitoly byl věnován spolupráci učitele a asistenta pedagoga, která má nemalý vliv na školní úspěch žáků se specifickými poruchami učení a chování. Poslední kapitola ve zkratce představila pojem sebepojetí, jeho aspekty a metody výzkumu. Zahrnutí této kapitoly má v kontextu práce důležitou roli, a to především z toho důvodu, že se sebepojetí věnuje také v části praktické.

Praktická část práce obsahuje představení výzkumného vzorku, dále se věnuje metodě sběru dat a jejich vyhodnocení. Výzkum proběhl metodou dotazníkového šetření, konkrétně tedy byly vytvořeny a vyhodnoceny dva dotazníky.

Dotazníkové šetření zaměřené na odbornou připravenost pedagogů přineslo zajímavé poznatky, kdy např. jeden z pedagogů připustil, že si myslí, že by tyto děti měly být vzdělávané na školách speciálních, což je názor poměrně silně negativně orientovaný. Zároveň ale většina respondentů vzhlíží opačně a je pro ně důležité přistupovat k dětem individuálně. Velmi mile mne překvapila variabilita zařazovaných speciálních pomůcek a postupů. Oceňuji také, že část pedagogů zmiňuje, že se jim osvědčil vstřícný přístup, jelikož si uvědomují, že udržet si takové jednání, pokud dítě nepracuje dle představ, vyžaduje velké sebezapření. Výsledky dotazníku sebepojetí jsou celkem uspokojivé, kdy průměr vyšel 3,67. Je však třeba myslet na to, že se zde nacházejí hodnoty na obou pólech a to tedy extrémně nízké sebepojetí, ale i extrémně vysoké. Tyto hodnoty by mohly posloužit i pro další výzkumy.

Na základě zjištěného z mého výzkumného šetření jsem došla k závěru, že pedagogičtí pracovníci, kteří vyučují na základních školách v lokalitě Plzeň-město, jsou připraveni na přítomnost žáka s ADHD ve třídě.

Jak jsem již zmínila v diskuzní části této práce, ideálním případem by bylo porovnání připravenosti a sebepojetí pedagogů napříč typů škol, na které působí. I přesto, že toto nebylo naplněno si myslím, že tato bakalářská práce může posloužit jako podklad k dalším absolventským pracím, případně by její výsledky mohly být přínosné ředitelům základních škol v lokalitě Plzeň-město.

Úplným závěrem bych ráda poznamenala, že povolání učitele či asistenta pedagoga je náročné především po psychické stránce. Jsou na ně kladeny vysoké nároky, co se odbornosti týče a zároveň je na ně společností nahlíženo tzv. z patra. Troufám si říci, že toto platí o mnohem více také na profesi asistenta pedagoga. Zároveň je třeba myslet na důležitost těchto povolání především z pohledu společenské potřeby. Potřeba asistentů pedagoga stále stoupá a jejich přínosnost si uvědomují i samotní učitelé, jak někteří z nich zmiňují ve svých odpovědích na vybrané položky.

Seznam použité literatury

Literatura:

- BLATNÝ, Marek a PLHÁKOVÁ, Alena. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0.
- ČAPEK, Robert. *Líný učitel: vše o školním hodnocení*. Dobrá škola. Praha: Raabe, 2022. ISBN 9788074965111.
- ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta, 2021. ISBN 9788088290971.
- GABAŠOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Dobrá škola. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-419-0.
- HAN, Byung-Chul. *Vyhořelá společnost*. Přeložil Radovan BAROŠ. V Praze: Rybka Publishers, 2016. ISBN 9788087950050.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5714-7.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-25-0.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.
- KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě! (2)*. Most: Nakladatelství Hněvín, 2009. ISBN 9788086654256.
- KOŤA, Jaroslav, 2011. *Učitelství jako povolání*. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024733579.
- KREJČOVÁ, Lenka a HLADÍKOVÁ, Zuzana. *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika, 2019. ISBN 9788026614005.

- LAVER-BRADBURY, Cathy; THOMPSON, Margaret a WEEKS, Anne. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele*. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026210351.
- MATÉ, Gabor. *Roztěkaná mysl: původ a léčení poruch pozornosti*. Přeložil Viktor JUREK. Praha: PeopleComm, 2021. ISBN 9788087917657.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 9788073111663.
- PALOUNKOVÁ, Zuzana a JOKLÍKOVÁ, Hana. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2017. ISBN 9788074943867.
- PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.
- RIETZLER, Stefanie a GROLIMUND, Fabian. *Jak se úspěšně učit s ADHD: Praktický rádce pro rodiče*. Bratislava: NOXI, 2018. ISBN 9788081114717.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073672461.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 9788024718217.
- STANĚK, Martin; OKROUHLÁ, Jana; KNESLOVÁ, Martina; SMITKOVÁ, Šárka a FIALOVÁ BAUEROVÁ, Lenka. *ASISTENT PEDAGOGA praktický rádce*. Praha: V lavici, 2022. ISBN 978-80-88466-04-8.
- STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026210016.
- VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024733579.
- VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 9788024649610.

- VINGRÁLKOVÁ, Eva. *Cvičení a terapie pro děti s autismem, Aspergerovým syndromem, ADD, ADHD, poruchou smyslového zpracování a jinými poruchami učení*. Olomouc: Fontána, 2016. ISBN 9788073368449.
- ZÁVĚRKOVÁ, Markéta. *Jak se žije s ADHD: co se stane, když vám vstoupí do života, jaké to je žít s nimi a s námi*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 9788088163305.

Zákony a vyhlášky

- *Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.: Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků*. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75?text=vyh1%C3%A1%C5%A1ka+%C4%8D.+75%2F2005>. [cit. 2024-04-14].
- *Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?text=vyh1%C3%A1%C5%A1ka+%C4%8D.+27%2F2016+Sb.%2C+o+vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+%C5%BE%C3%A1ku+se+speci%C3%A1ln%C3%ADmi+vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%ADmi+pot%C5%99ebami+a+%C5%BE%C3%A1k%C5%AF+nadan%C3%BDch>. [cit. 2024-04-14].
- *Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Online. *Zákony pro lidi*. 2004 - 2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>. [cit. 2024-12-04].
- *Zákon č. 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?text=563%2F2004#cast1-hlava2>. [cit. 2024-04-14].

Internetové zdroje:

- *Education at a Glance, OECD Indicators* [online]. OECD, 2001 [cit. 2023-11-06]. ISBN 92-64-18668-9. Dostupné z:

https://books.google.cz/books?id=4NrpU5EWq5IC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí.* Online. Digitální depozitář UK. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/42203/DPPR_2010_2__0_312718_0_110047.pdf?sequence=4&isAllowed=y. [cit. 2023-12-07].
- *Charakteristika okresu Plzeň město.* Online. Český statistický úřad. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.czso.cz/documents/11252/17841466/charakteristika_plzen_mesto.pdf/c6a314cb-c71c-4b2d-a2d6-2107c7609410?version=1.16. [cit. 2024-02-15].
- *Kvalifikační předpoklady.* Online. Nová škola. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/kvalifikacni-predpoklady>. [cit. 2024-03-20].
- MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína a FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění.* Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://skoly-orp-cb.eu/wp-content/uploads/2016/06/el-Katalog_obecn%C3%BD.pdf. [cit. 2024-04-19].
- OREL, Miroslav; OBEREIGNERŮ, Radko a MENTEL, Andrej. *Vybrané aspekty sebepojetí a adolescentů.* Online. Olomouc, 2016. ISBN 9788024449913. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=Xg1rDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Sebepojet%C3%AD&ots=_KuxzCOUq6&sig=14_zoZobI3bPhPUznb6lT_KAXhI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true. [cit. 2024-04-26].
- SCHWANDT, Hannes a WUPPERMANN, Amelie. *The Youngest Get The Pill: ADHD Misdiagnosis and the Production of Education in Germany.* Online. In: IZA Discussion Paper. S. 1-47. Dostupné z: <https://deliverypdf.ssrn.com/delivery.php?ID=546004070078005093028107117000123089068051017087011048030104117104110060046127126102075019051047034121102112113119078113029030114115110006096025096026094086073007088022007017123&EXT=pdf&INDEX=TRUE>. [cit. 2024-01-20].

- SOUKUPOVÁ, Martina. Syndrom vyhoření. Online, Diplomová práce. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2014. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://theses.cz/id/sz8j0v/STAG76288.pdf>. [cit. 2024-04-27].
- *SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ. Žáci se specifickými poruchami učení nebo chování (SPU, SPUCH)*. Online. In: Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=14726>. [cit. 2024-02-21].
- TUČEK, Milan. *Prestiž povolání – červen 2019*, Tisková zpráva [online]. Praha, 24. 07. 2019. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf. [cit. 2024-01-21].
- VERKUIJL, Nienke, Mina FAZEL a Marian PERKINS. Childhood attention-deficit/hyperactivity disorder. *BMJ: British Medical Journal* [online]. 2015, 1-14 [cit. 2023-11-16]. Dostupné z: doi:10.1136/bmj.h2168
- VÝTISK, Radek. Faktorová analýza a příbuzné metody v sociologii. Online, Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2009. [cit. 2024-04-26].

Přílohy

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti

Příloha č. 2: Dotazník odbornosti pedagogů

Příloha č. 3: Dotazník sebepojetí pedagogů

Příloha č. 1 – Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí

Příloha 1

Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí

1-216/čes.

12

S P A S - T e s t o v a c í s e š i t

Jméno: _____ Datum narození: _____
Třída: _____ Datum vyšetření: _____
Známky na posledním vysvědčení: český jazyk _____
matematika _____
výtvarná výchova _____

Škála	Hrubý skór	Sten	Poznámky: /
1			
2			
3			
4			
5			
6			
celkový skór			

Tímto dotazníkem se chceme dovědět, jak se ve škole cítíš a jak ti jde učení.

Každou otázku si pořádně přečti a rozmysli! Žádnou nesmiš vynechat! Když to, co je tam napsáno, se na tebe většinou vztahuje a je to pravda, dej do kroužku **ANO**. Když se to na tebe nevztahuje a není to pravda, zakroužkuj **NE**. Pro jednu odpověď se musíš vždycky rozhodnout, i když je to rozhodování někdy třeba těžké. V jednom řádku smí být vždy jen jedna odpověď. Musíš tedy zakroužkovat v jednom řádku buď **ANO** nebo **NE**.

Vyplňuj dotazník upřímně, tak jak si to opravdu myslíš a jak je to pravda!

© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	ANO	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE
3. Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	ANO	NE
4. Jsem docela dobrý v pravopise.	ANO	NE
5. Ve škole píš dost ošklivě.	ANO	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
8. Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	NE
9. Při čtení se často přeřikávám a pletu. Proto nerad čtu nahlas.	ANO	NE
10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.	ANO	NE
15. Se čtením jsem mívával potíže. Dost jsem se natrépil, než jsem se naučil rychle číst.	ANO	NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	ANO	NE
18. Školní prověrky zvládám celkem lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE
21. Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE
23. Psát úhledně a kresopísně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE

25. Při prověrkách a zkoušení mě všechno lívá dle než ostatním. Políeboval bych trochu víc času.	ANO	NE
26. Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	ANO	NE
27. Čtení je moje záliba a vášně. Už jsem přečetl spoustu knížek.	ANO	NE
28. Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	ANO	NE
29. Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO	NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	ANO	NE
31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO	NE
32. Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý.	ANO	NE
33. Číst jsem se naučil velice brzy, bez potíží.	ANO	NE
34. Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.	ANO	NE
35. Při psaní škrábu jako kocour.	ANO	NE
36. Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO	NE
37. Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO	NE
38. Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.	ANO	NE
39. Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	ANO	NE
40. Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	ANO	NE
41. Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.	ANO	NE
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO	NE
43. Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO	NE
44. Násobení a dělení je pro mne hračka.	ANO	NE
45. Ze čtení jsem vždycky dostával pochvalu a dobré známky.	ANO	NE
46. Na pravopis se špatně soustřeďuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	ANO	NE
47. Moje písmo je bezvadné.	ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	ANO	NE

Matějček a Vágnerová, 1992

Příloha č. 2 – Dotazník odbornosti

Dobrý den, jmenuji se Kateřina Chmelová a jsem studentkou Husitské teologické fakulty na Univerzitě Karlově v Praze. Píši bakalářskou práci na téma Přípravenost pedagogických pracovníků na dítě s ADHD a následující dotazník slouží ke sběru dat do výzkumné části. Obracím se na Vás s prosbou o jeho vyplnění. Dotazník je zcela anonymní a data z něj získaná budou použita pouze pro účely mé bakalářské práce.

Dotazník je rozdělen na dvě části, kdy první se věnuje připravenosti pedagogů na žáka s ADHD a druhý se zaměřuje na sebepojetí pedagogů.

V dotazníku dochází k použití pojmů SPUCH a ADHD, a to z toho důvodu, je žák s ADHD může mít přidružené specifické poruchy učení. Primárně se ale dotazník zaměřuje na žáka s ADHD.

Velice si vážím Vašeho času, který nad vyplňováním strávíte, a předem za jeho vyplnění děkuji.

Chmelová

Dotazník č. 1

Jsem*

- Žena
- Muž
- Nepřeji si uvádět

Má profese je*

- Učitel/ka
- Asistent/ka pedagoga

Pedagogickou činnost vykonávám*

- 0 – 2 roky
- 3 – 6 let
- 7 – 12 let

- 13 a více let

Vyučuji na škole*

- Běžné
- Alternativní
- Církevní

1. Jaké je Vaše nejvýše dosažené vzdělání? *

- Středoškolské pedagogického směru
- Vysokoškolské pedagogického směru
- Středoškolské jiného směru + kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga
- Vysokoškolské jiného směru + kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga

2. Učil/a jste někdy dítě s diagnostikovaným ADHD?

- Ano
- Ne (*přejděte na otázku č. 20*)

Pokud jste na otázku odpověděli „ano“, vyberte si nyní jedno konkrétní dítě, ke kterému se budou vztahovat Vaše odpovědi.

3. Mělo toto dítě diagnostikované i jiné specifické vzdělávací potřeby?

- Ano
- Ne

4. Pokud ano, uveďte prosím jaké.

VOLNÁ ODPOVĚĎ

5. Kdy bylo toto dítě diagnostikováno?

- Před nástupem do ZŠ
- V průběhu školní docházky

6. Jak se syndrom u dítěte projevoval? (Uveďte alespoň 3 nejnápadnější projevy)

VOLNÁ ODPOVĚĎ

7. Věnoval/a jste dítěti s ADHD více pozornosti než ostatním dětem ve třídě?

- Ano, snažil/a jsem se o to
- Ne, bohužel to nebylo možné
- Jiné:.....

8. Používal/a jste nějaké speciální pomůcky/postupy při hodinách, kde byl žák s ADHD?

- Ano
- Ne

9. Pokud ano, uveďte prosím jaké

VOLNÁ ODPOVĚĎ

10. Máte nějaké ověřené postupy, které Vám vzdělávání žáků s ADHD ulehčují?

VOLNÁ ODPOVĚĎ

11. Dokážete obhájit účinnost těchto postupů? (Vyjmenujete prosím pár příkladů)

VOLNÁ ODPOVĚĎ

12. Jakým způsobem hodnotíte chování žáka s SPUCH* ve třídě?

*Zkratka označuje specifické poruchy učení a chování. Konkrétně se jedná o dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyspraxii, dyskalkulii, dyspinxii, dysmúzii, ADHD a ADD.

VOLNÁ ODPOVĚĎ

13. Jakou formu hodnocení používáte pro všechny žáky v průběhu školního roku?

- Slovní
- Známkou

- Kombinované – slovní + známkou

14. Jakým způsobem odlišujete hodnocení žáků s SPUCH v průběhu školního roku?

VOLNÁ ODPOVĚĎ

15. Popište prosím, jak by dle Vás mělo vypadat hodnocení žáků s SPUCH?

VOLNÁ ODPOVĚĎ

16. Myslíte si, že vzhled a uspořádání třídy může ovlivnit úspěšnost žaka s ADHD při výuce?

- Ano
- Ne

17. Jaké konkrétní úpravy děláte Vy?

VOLNÁ ODPOVĚĎ

18. S jakou formou práce v hodinách má dle Vašich zkušeností žák s ADHD nejlepší výsledky?

- Frontální
- Individualizovanou
- Projektovou
- Diferencovanou
- Skupinovou
- Ve Dvojcích
- Jiné....

19. Dokáže Vás stále překvapit chování žaka s ADHD?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne

- Určitě ne

20. Účastnil/a jste se nějakého školení ohledně vzdělávání žáků s ADHD?

- Ano
- Ne
- Nevybavuji si

21. Bylo pro Vás toto školení přínosné?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

22. Je pro Vás návštěva školeních/kurzů obtěžující?

- Ano
- Ne

23. Je dle Vašeho názoru množství nabízených školeních/kurzů k této problematice dostačující?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

24. Jakých zdrojů využíváte pro edukaci o práci s žákem s ADHD?

- Kurzy/školení
- Odborná literatura
- Internet
- PPP/SPC
- Jiná...

25. Myslíte si, že jste dostatečně připraven/a na vzdělávání žáků s ADHD?

- Ano, cítím se být dostatečně připraven/a na práci s žáky s ADHD
- Ne, necítím se být dostatečně připraven/a na práci s žákem s ADHD
- Nevím, nejsem si jist/a

26. Myslíte si, že pedagogové ve Vašem okolí jsou dostatečně připraveni n vzdělání žáků s ADHD?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne
- Nevím

Příloha č. 3: Dotazník sebepojetí pedagogů

Volte prosím na škále od 1 do 5, přičemž 1 = rozhodně nesouhlasím; 5 = rozhodně souhlasím.

1. Má práce mne baví a naplňuje.

1 2 3 4 5

2. Myslím si, že jsem ve své profesi dobrý/á.

1 2 3 4 5

3. Myslím si o sobě, že jsem dětem přirozenou autoritou.

1 2 3 4 5

4. Nedělá mi problém uklidnit třídu.

1 2 3 4 5

5. Žák s SPUCH ve třídě pro mne není přítěží.

1 2 3 4 5

6. Myslím si, že jsem dostatečně kvalifikován pro práci se žákem s ADHD.

1 2 3 4 5

7. Délka vykonávané profese má negativní vliv na moji motivaci k výkonům.

1 2 3 4 5

8. Myslím si, že osobností kvality pedagoga jsou přednější než délka praxe.

1 2 3 4 5

9. Přemýšlel/a jsem o změně profese z důvodu její náročnosti na psychiku.

1 2 3 4 5

10. Mám pocit, že profese pedagoga není ve společnosti dostatečně uznávána.

1 2 3 4 5

Děkuji Vám za vyplnění

