Zdravotně sociální fakulta
Faculty of Health and Social Studies

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Ústav humanitních studií v pomáhajících profesích

Bakalářská práce

Školní úspěšnost dětí s ADHD z pohledu učitelů

Vypracoval: Tereza Perná
Vedoucí práce: doc. PhDr. Helena Záškodná CSc.

České Budějovice 2016

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na školní úspěšnost dětí s ADHD, zejména na názory učitelů ze základních škol praktických a běžných základních škol.

Teoretická část pojednává o základní terminologii, jejím historickém vývoji a objasnění její nejednotnosti, která se objevuje v literatuře i praxi. V první polovině teoretické práce můžeme narazit na etiologii ADHD, včetně diagnostických kritérií. Práce se snaží popsat jednoduchým a přehledným způsobem pozici dítěte s ADHD ve škole a vzdělávacím procesu jako celku, pojmenovat a jasně definovat nejvýraznější překážky jeho školní úspěšnosti a hrozby jeho rozvoje na poli vzdělání i celkového rozvoje. Práce například poukazuje na nutnost vhodného výběru školy či na vliv nevhodného hodnocení dětí s ADHD, dále na poruchy chování, kam lze zařadit například nadměrné upoutávání pozornosti, negativismus či záškoláctví.

V druhé části teoretické práce je pozornost věnována definování školní úspěšnosti a neúspěšnosti, popsání neprospívajícího žáka. Zmiňuje taktéž jednotlivé typy ovlivňujících faktorů ve vztahu k ADHD jako příčině školní neúspěšnosti, které vyžadují speciální přístup a zohlednění popsaných specifik na poli vzdělávání i domácí přípravy, prostředí, potřeby relaxace nebo třeba vnímání specifických projevů chování.

Pomocí dotazníků vlastní konstrukce, jsou porovnány názory učitelek ze základních škol praktických a běžných základních škol, podle kterých si lze utvořit přehled o tom, jaké faktory dle jejich názoru ovlivňují školní úspěšnost dětí s ADHD, ale i do jaké míry mají tyto faktory vliv. Výzkum probíhal v Jihočeském kraji. Dotazníky byly distribuovány do škol ve Strakonicích, Českých Budějovicích, Českém Krumlově a Kamenném Újezdu.

Výsledky tohoto výzkumu, mohou složit jako studijní materiál pro studenty, kteří mají zájem získat komplexní souhrn informací o školní úspěšnosti dětí s ADHD. Po dohodě při distribuci dotazníků do škol, budou výsledky této práce prezentovány ředitelům škol, jako inspirativní materiál v oblasti odstraňování překážek školní úspěšnosti dětí s ADHD.

Klíčová slova: školní úspěšnost, školní neúspěšnost, ADHD

Abstract

This Bachelor’s thesis focuses on the school success of children with ADHD and especially on the point of view of teachers' from practical elementary schools and standard elementary schools. The thesis describes the diverse influences on the academic success of children with ADHD.

The theoretical part deals with the basic terminology it’s historical development and clarification of it’s disunity, which appears in both literature and practice. In the first half of the theoretical work we encounter the etiology of ADHD, including diagnostic criteria. The work tries to describe in a simple and clear way the position of a child with ADHD in school and the educational process as a whole, identify and clearly define the most significant obstacles to school success and the threats to it’s development in the field of education and overall development. For example, the work points to the need for the appropriate choice of school or improper assessment of children with ADHD as well as behavioral disorders, which may include, for example excessive drawing of attention from others, negativity or skipping school.

In the second part of the theoretical work attention is paid to defining educational success and failure and generally describing a pupil that fails. Also mentioned are the different types of influential factors in relation to ADHD as the cause school failure which require a special approach and awareness of the specifics described in the field of education, home preparation, environment, the need to relax or even the perception of specific behaviors.

The quantitative research conducted by a questionnaire of our own design compares the views of teachers of practical elementary schools and standard elementary schools which can help to create an overview of what factors, in their opinion, affect school success of children with ADHD, but also how much influence these factors have. The research was conducted in Southern Bohemia. Questionnaires were distributed to schools in Strakonice, Ceske Budejovice, Cesky Krumlov and Kamenny Újezd.

The results can be used as study material for students who wish to obtain a comprehensive summary of information about school performance of children with ADHD. After an agreement during the distribution of questionnaires to schools, the

results of this study will be presented to school principals as inspirational material to help remove barriers to school success of children with ADHD.
Keywords: school success, school failure, ADHD

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2016 .....

Tereza Perná

Poděkování

Děkuji paní doc. PhDr. Heleně Záškodné, CSc. za její oporu, vstřícný přístup a odborné rady. Dále bych chtěla poděkovat všem, díky kterým jsem mohla realizovat výzkum, tedy ředitelům škol a každému, kdo dotazník řádně vyplnil.

Obsah

Seznam použitých zkratek 11

Úvod 12

1 Definice a pojmy 14

1.1 Psychologický slovník 14

1.2 Pedagogický slovník 14

2 Historie a vývoj terminologie 17

3 ETIOLOGIE 19

3.1 Příčiny ADHD 19

3.2 Diagnostická kritéria 19

3.3 Výskyt ADHD v dětství a v dospělosti 21

4 Diagnóza ADHD a škola 23

4.1 Volba školy 23

4.2 Nástrahy školy 24

4.3 Hodnocení žáků s ADHD 26

4.4 Časté chyby v hodnocení dětí s ADHD: 27

5 ADHD a nejčastější projevy poruch chování 29

5.1 Nadměrné upoutávání pozornosti 30

5.2 Negativismus 30

5.3 Lži 30

5.4 Krádeže 31

5.5 Agresivita 31

5.6 Šikanování 32

5.7 Vandalismus 32

5.8 Záškoláctví ... 33
5.9 Útěky z domova ... 33
5.10 Alkoholismus a jiné závislosti ... 34
6 Definice školní neúspěšnosti a úspěšnosti ... 35
6.1 Školní neúspěšnost ... 35
6.2 Školní úspěšnost ... 36
6.3 Neprospívající žák ... 37
6.4 Ovlivňující faktory ... 38
6.5 ADHD jako příčina školní neúspěšnosti ... 39
6.6 Speciální přístup pro děti s diagnózou ADHD ... 40
6.7 Domácí příprava ... 41
7 Výzkumná část ... 43
7.1 Cíl práce ... 43
7.2 Hypotézy ... 43
7.3 Výzkumný soubor ... 43
7.4 Výzkumné metody ... 44
7.5 Pracovní postup: ... 44
8 Výsledky: ... 46
9 Diskuze: ... 61
9.1 Diskuze k hypotéze číslo 1- ... 61
9.2 Diskuze k hypotéze číslo 2- ... 62
9.3 Diskuze k hypotéze číslo 3 ... 64
10 Shrnutí ... 66
11 Závěr ... 68

12 Zdroje: 69

13 Seznam příloh: 76

Formulář dotazníku 76

Seznam použitých zkratek

ADHD

ADD

LMD

ADHnoD

PPP

SPC

SVP

IVP

Úvod

Tuto práci jsem si zvolila, protože se dlouhodobě věnuji volnočasovým aktivitám s dětmi, které žijí s diagnózou ADHD a to formou letních táborů, kde vedu družstvo, kde se mi mísí děti s ADHD a děti bez projevů ADHD. Po dobu šesti měsíců jsem taktéž doučovala dítě s ADHD a pokoušela se mu kompenzovat přechod ze základní školy na střední odborné učiliště, které pro něj bylo velmi zátěžové. Průběžně se s dětmi s ADHD setkávám i ve své práci, kde se věnuji volnočasovým aktivitám a doučování dětí, které vyrůstají v Azylovém domě a řadí se převážně do romské minority. Zde je ADHD poměrně častou diagnózou, která je mimo jiné i včasně diagnostikována, díky spolupráci jednotlivých odborníků.

ADHD je tématem, který je velmi aktuální nejen u odborníků, ale i laické veřejnosti. Velká část společnosti upírá svou pozornost k nejnovějším výzkumům, pedagogickým přístupům i zkvalitňování všech složek života jedincům i rodinám, které prožívají své životy se syndromem ADHD. Tohoto tématu se dotýká proces vzdělávání dětí s ADHD a to jak v běžném vzdělávacím proudu, tak ve speciálním školství. Oba druhy škol, do kterých dítě s ADHD směřuje, by měly být schopné vytvořit vhodné podmínky, které umožní dítěti co nejuspokojivější fungování v procesu vzdělávání. Dítě je denně v interakci s velkým množství různorodých faktorů, které vycházejí nejen ze specifik tohoto onemocnění a jeho úrovně, ale taktéž osobnostních specifik určitého jedince. Velmi podstatný vliv na dítě má i domácí příprava nebo například spolupráce jednotlivých odborníků, do jejichž péče je dítě svěřeno.

Tato práce se zaměřuje na školní úspěšnost dětí s ADHD z pohledu učitelů. Snaží se popsat a vyhodnotit nejčastější faktory, které ovlivňují školní úspěšnost u této cílové skupiny a popsat specifika, která se objevují v jednotlivých typech školství z pohledu pedagogů a asistentů pedagoga. Zároveň poukazuje na rizika, která by dítě na jeho cestě za školní úspěšností mohla ohrožovat.

Tato práce je členěna na teoretickou a praktickou. Teoretická část se věnuje popsání podstatných náležitostí ADHD a vyjasnění informačních ruchů, které se četně objevují v literatuře a týkají se například terminologie. Dále se věnuje otázkám etiologie ADHD, která ani v dnešní době, kdy jsou diagnostická kritéria na vysoké úrovni, nejsou zcela

odhalena. Velká část práce je soustředěna na život dítěte s ADHD ve školství, věnuje se zejména otázkám správné volby školy, nástrah, které dítěti, které patří do této cílové skupiny potencionálně hrozí nebo také hodnocení dítěte a častých chyb v hodnocení ze strany škol. Součástí této práce je taktéž popis poruch chování, kam můžeme zařadit například upoutávání pozornosti, krádeže, lži, negativismus či záškoláctví a útěky z domova. Pozornost se taktéž obrací na popis pojmů školní úspěšnosti a neúspěšnosti, na specifika ADHD z pohledu neúspěšnosti ve škole a popisuje speciální přístup, který je této cílové skupině poskytován.

Praktická část je vedena formou kvantitativního výzkumu, který pomocí dotazníků vlastní konstrukce, obrací svou pozornost na učitele a asistenty pedagoga a to jak v běžném, tak speciálním proudu školství a na jejich názory, které se týkají převážně úrovně vlivů na školní úspěšnost těchto dětí. Výzkum je směřován na Jihočeský kraj a je realizován ve Strakonicích, Českých Budějovicích, Českém Krumlově, Kamenném Újezdu.

Výsledky výzkumu budou po dohodě s řediteli škol poskytnuty k nahlédnutí, jako inspirativní materiál a ke zpětné vazbě ve školách. Výzkum je v plné míře anonymní.

1 Definice a pojmy

1.1 Psychologický slovník

1) ADHD- *„(attention deficit hyperaktivity disorder) deficit/ porucha pozornosti s hyperaktivitou, někdy uváděn též jako ADHD/ADD, u nás se užívá v obdobném významu dosud starší termín lehká mozková dysfunkce (LMD), která však na rozdíl od ADD nepopisuje projevy chování → porucha aktivity a pozornosti (Hartl, 2010, s.12).*
2) *ADD- (attention deficit disorder) (vývojová) porucha pozornosti, deficit pozornosti, v praxi se užívá nejednotně buď pro syndrom hyperaktivity jako synonymum termínu ADHD, nebo jako označní varianty poruchy pozornosti bez projevů hyperaktivity (ADDnoH), případně jako nadřazená kategorie zahrnující ADHD i ADDnoH* (Hartl, 2010, s.12)*.“*

1.2 Pedagogický slovník

Hyperkinetický syndrom- Současné oficiální označení užívané evropskou (i českou) zdravotnickou klasifikací pro poruchy, projevující se zejména neklidem a sníženou pozorností, často spojené se specifickými poruchami učení. Užívá se vedle dřívějších označení jako lehká dětská encefalopatie (LDE), lehká mozková dysfunkce (LMD), minimální mozková dysfunkce (MMD) apod. Hyperkinetické poruchy se dále dělí na poruchu aktivity a pozornosti a hyperkinetickou poruchu chování. V terminologii opírající se o americkou klasifikaci, kterou rovněž u nás někteří odborníci užívají, jsou odpovídajícími kategoriemi porucha pozornosti (ADD, attention deficit disorder) nebo porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD, attention deficit/hyperaktivity disorder). Odhady výskytu kolísají mezi 2 a 12% dětí školního věku. Výrazně častěji bývají postiženi chlapci (Průcha, 2013, s.93).

ADHD je vytvořeno jako zkratka čtyř anglických slov, tedy: **A**TTENTION **D**EFICIT **H**YPERAKTIVITY **D**ISORDER – což můžeme přeložit jako hyperaktivitu s poruchou pozornosti, v českém jazyce však můžeme narazit spíše na pojem hyperkinetická porucha. Obojí zahrnuje pojem označující neuro-vývojovou poruchu,

která je charakteristická poruchami pozornosti, impulzivitou a hyperaktivitou pokud není hyperaktivita přítomná, užívá se pojem ADD. ADHD se mnohem častěji (3krát až 5krát) objevuje u chlapců a všechny příznaky jsou patrné již od raného dětství, ADD je naopak častěji doménou dívek, která ovšem díky absenci hyperaktivity není tolik pozornost přitahující a dívky jsou „pouze" vnímané jako hloupé, ačkoliv mohou na tom být s inteligencí velmi dobře, ale nejsou vnímány jako „zlobivé", na rozdíl od jedinců s ADHD. Vzhledem k definicím a lepší orientaci v nich je podstatné uvést na pravou míru také to, že ADHD je pojem, který vychází z americké klasifikace nemocí (DSM IV), ale Evropa se řídí Mezinárodní klasifikací nemocí (MKN 10), která definuje pojmy dva a to:

- porucha aktivity a pozornosti (F 90.0)
- hyperkinetická porucha chování (F 90.1)

Obě spadají pod hyperkinetické poruchy (F 90). Ačkoliv rozdělení MKN se může jevit jako zdařilejší, i v České Republice se hojně užívá pojem ADHD a to z jediného důvodu – studie, které proběhly v USA prosákl tento pojem do slovníku odborné i laické veřejnosti (Kendlíková,2015).

Ovšem jsou rozdíly, které se mezi těmito dvěma klasifikacemi objevují. Například rozdíly mezi kritérii diagnostickými jsou dokonce významná. Pokud mluvíme DSM-IV je zde klasifikována vlastnost „nepřiměřené upovídanosti" jako příznak hyperaktivity, avšak v MKN-10 se mluví o tom, že „mluví nadměrně a to bez ohledu na společenské zvyklosti a zábrany" a hodnotí to jako příznak impulzivity. Dále například DSM-IV vyžaduje, aby příznak trval v určité míře ohodnocené jako neshodující se s vývojem dítěte a narušující jeho přizpůsobivost, déle než půl roku. Sleduje se zde šest symptomů hyperaktivity a jen tři impulzivity, což může být (v době současného, trendu kdy se směřuje k tomu, že ADHD (hyperkinetické poruchy) je hodnoceno spíše jako nedostatečná kontrola impulzivity), důvodem diagnózy tohoto syndromu i u dětí bez symptomů nedostatečné kontroly impulzivity. Díky těmto rozdílům mohou být diagnostikovány stejné děti různě. Dle MKN-10 je diagnostikováno méně dětí se závažnějšími příznaky, avšak i děti, které dle MKN-10 diagnostikovány nejsou, ale dle DSM-IV do skupiny diagnostikovaných patří, trpí omezujícími symptomy, kterým je

vhodné z odborného hlediska věnovat pozornost. Pokud tedy případy nebudou diagnostikovány individuálně a bude se slepě trvat na splnění kritérií MKN-10 (Munden, 2008).

2 Historie a vývoj terminologie

ADHD se vyskytuje již velmi dlouho a zároveň s tím, jak se na tuto problematiku zaměřovala pozornost odborníků i veřejnosti, se také měnila terminologie, která získala mnoho více či méně zdařilých podob. Ani v současné době není termín zcela ustálený. Můžeme se setkat s pojmy ADHD, ADD, nebo hyperkinetická porucha, které mohou působit matoucím dojmem. Někteří autoři uvádějí drobné nuance, jiní je používají jako synonyma. ADHD a ADD jsou však různá onemocnění, které mají příbuzný základ, avšak odlišný charakter. U ADHD mluvíme o poruše pozornosti v kombinaci s hyperaktivitou, u ADD jsou specifické problémy s nedostačujícím soustředěním a to bez hyperaktivity. Pojem hyperkinetická porucha je možno vnímat jako pojem nadřazený (Munden, 2002).

Z minulosti nám do současnosti neustále prosakuje pojem – lehká mozková dysfunkce, který se někde neustále nevhodně používá. Pojem lehká mozková dysfunkce, tedy LMD, byl v našich podmínkách užíván déle než třicet let a novou terminologii, založenou spíše na popisu projevů syndromu, užíváme už od poloviny devadesátých let. Dříve se terminologie odvozovala spíše od etiologie syndromu, která se však postupně měnila a formovala dle pojetí problematiky a na základě nových poznatků. LMD v tomto období, tedy v 60. až 70. letech byl často spojován se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, protože byla spatřována etiologická souvislost v převodu mezi hemisférami, ale nakonec došlo k vykrystalizování tzv. specifických vývojových poruch učení, které se oddělily od poruch aktivity a pozornosti. Pokud se podíváme zpět, pojmu LMD předcházel pojem, který se skrývá pod zkratkou LDE – lehká dětská encefalopatie, který přivedl na svět psychiatr a právník Otokar Kučera. Otokar Kučera použil pojem lehké, protože nedošlo k závažnému poškození rozumových schopností, které jsou v rámci průměru, maximálně podprůměru. K postižení tkáně může dojít jakkoliv, například úrazem či zánětem, každopádně prenatálně, perinatálně i postnatálně, avšak pouze do doby dospělosti. Jeho názory jsou pokrokové především ve vidině potřeby komplexnosti z hlediska psychologického, pedagogického i sociálního. Popisuje také možnost progrese vlivem životních podmínek. Těmto pojmům předcházelo ještě mnoho pojmů,

mezi nimiž mohu uvést například lehké poškození CNS, syndrom duševních poruch mozku, mozková dysfunkce, minimální mozková dysfunkce. Ani jeden z těchto pojmů však nebyl příliš zakořeněn (Michalová, 2012).

3 ETIOLOGIE

3.1 Příčiny ADHD

Etiologie ADHD je stále ne zcela objasněné téma, náhled na příčiny ADHD se spolu s rozvojem vědy a techniky mění, nebo vzájemně překrývají. Jsou natolik multifaktoriální, že ani moderní metody nedokážou prozatím osvětlit přímého původce, avšak přinášejí mnoho nových a relevantních informací, které lze využít v klinické praxi. Je zdůrazněna individualita u každého jedince. Nejčastěji uvedené výzkumné modely jsou kognitivní (dominují obtíže s útlumem činnosti), genetické, biochemické (nedostatek některých neurotransmiterů) a neurobiologické (odchylky ve stavbě některých mozkových struktur – přenašečů – dopaminu, noradrenalinu, serotoninu) (Paclt, 2007).

Jako nejčastější příčina ADHD je uváděno drobné poškození mozku například vlivem nedostatku kyslíku nebo krvácení do mozku. V poslední době však bývá velmi často uváděna příčina genetická. Současné výzkumy poukazují na dědičnost po mužské linii. Ze všech možných příčin, které jsou uváděny je však jasné, že ADHD je považováno za poruchu vrozenou, případně časně získanou u které můžeme vhodně zvolenými prostředky ovlivnit její průběh a zmírnit projevy (Jucovičová, 2010).

Vliv však má především provázanost jednotlivých faktorů genetický i negenetických a to především v prenatálním období. Mezi negenetické příčiny jsou zahrnuty například vlivy kouření a alkoholu v těhotenství, nízká porodní váha, ale i úrazy a předčasné porody. Vliv nevhodného prostředí je výzkumy potvrzen, obzvlášť pokud mluvíme o více negativních faktorech, naopak teorie týkající se vlivu umělých aromat a barviv či radioaktivity, jsou pro nedostatek podložených důkazů opuštěny (Drtílková, a2007).

3.2 Diagnostická kritéria

Správná diagnóza je v podstatě základem účinné léčby ADHD, ovšem velmi často v tomto ohledu nastává problém, protože ADHD bývá kombinováno s dalšími obtížemi. Mezi těmito obtížemi můžeme zmínit například komorbidní poruchy jako tiky, poruchy

chování, úzkostné poruchy a tak dále. Výskyt komorbidních poruch by však měl být zaznamenán odděleně, pouze za předpokladu, že užíváme MKN- 10, najde se výjimka označená jako F 90.1 (poruchy chování), DSM-IV ji považuje za komorbiditu. Komorbidit může být i více najednou (Drtlíková, a2007).

ADHD patří mezi poruchy, které se mohou u jednotlivých jedinců projevovat různě a v různé intenzitě. Tyto rozdílné projevy mohou být další diagnostickou překážkou. Projevy se mění podle momentálních podmínek, nálady, denní doby, věku a jiných vlivů, někdy zcela individuelních. Aby byla diagnóza přesná, je nutné navštívit kvalifikovaného dětského psychiatra. Některé jiné poruchy mohou projevy ADHD zakrýt a naopak projevy ADHD se mohou objevit i u jiných poruch (Munden, 2008).

Z diagnostické kategorie jsou vyřazeny děti, které mají poruchu pozornosti spojenou s nedostatkem příležitostí ke vzdělávání, náhlém akutním návalu potíží, jenž je evidentně reakcí na stres, jako je například úmrtí rodiče, reakcí na narušení prostředí například při stěhování, zneužití či zneužívání, posttraumatické stresové reakce, bolestivé nebo traumatizující onemocnění. Důležité také je, pokud se jedná o dítě z odlišného etnika, musí být posuzován ve vztahu k ostatním dětem z téhož etnika (Paclt ,2006).

Diagnostická kritéria hyperkinetické poruchy dle MKN-10 dělíme do tří hlavních skupin na nepozornost, hyperaktivitu, impulzivitu. V oblasti nepozornosti se zaměřujeme na to, zda dítě po dobu delší než šest měsíců projevuje příznaky a to na takové úrovni, že neodpovídají jeho vývojovému stádiu a nese s sebou negativní dopady z pohledu nepřizpůsobivosti dítěte. Dítěti se nedaří se soustředit a dělá chyby z nepozornosti nejen ve škole. Neudrží pozornost ani při hraní si. Člověk má pocit, že dítě neposlouchá, co říká. Není schopné postupovat podle pokynů, neplní zadané úkoly, které jsou neuspořádané. Úkolům se vyhýbá a často ztrácí věci. Dítě je lehce vyrušitelné okolními podněty a je zapomětlivé i při běžných denních činnostech. V oblasti hyperaktivity musí splňovat alespoň tři příznaky po dobu delší než půl roku a neodpovídající jeho vývojovému stádiu. Řadíme sem bezděčné pohyby rukama a nohama, vrtění se, případně vstávání ze židle v době vyučování. Neklidné popocházení a popobíhání a nadměrná motorická aktivita. Hlučné hraní si, obtíže při

odpočinkových činnostech. Poslední složkou je impulzivita. Podmínky jsou stejné, tedy déle než půl roku dochází k projevům, které nejsou v souladu s jeho vývojem a má negativní následek nepřizpůsobivosti dítěte. Děti například odpovídají na otázky dříve, než jsou tázány, přerušují, vykřikují, skáčou do řeči, nadměrně mluví i za předpokladu, že to v dané situaci není vhodné či společensky přijatelné (Procházka, 2014).

Diagnostická kritéria ADHD, které se posuzují dle DMS-IV jsou velmi podobná, dělí se do hlavních dvou skupin. První je AI- poruchy pozornosti, druhá je AII, kam řadíme hyperaktivitu a impulzivitu. Kritéria pro ADHD jsou o něco málo mírnější. ADHD může mít diagnostikováno i dítě, které trpí například hyperaktivitou bez poruchy pozornosti, naopak evropská diagnóza porucha aktivity a pozornosti je totožná s diagnózou ADHD z pohledu americké klasifikace. Objevují se takzvané subtypy ADHD a to: ADHD s převahou poruch pozornosti, A/HD hyperaktivně impulzivní, ADHD kombinované, ADHD nespecifické (nesplňující kritéria), ADHD v částečné remisi (Drtílková, b2007).

3.3 Výskyt ADHD v dětství a v dospělosti

V této oblasti opět narážíme na příkoří dvou způsobů diagnostických kritérií, což je jeden z mnoha důvodů, proč se v literatuře liší číselné údaje týkající se procentuelního výskytu ADHD v populaci. Vzhledem k tomu, že ADHD lze považovat za biologicky zapříčiněnou poruchu, neměl by se procentuelní výskyt příliš lišit ani v jednotlivých zemích ačkoliv je nutné vzít v potaz vliv rozdílného sociokulturního prostředí, nároků na dítě, úrovně lékařské péče a správné diagnostiky (Drtílková, b2007).

Výrazně častěji se ADHD projevuje u mužského pohlaví, než u ženského. Může se dokonce projevovat až šestinásobně častěji (Novák, 2014).

ADHD se v populaci podle současných studií objevují dokonce v 5 až 10% zastoupení u školních dětí. Dříve převládal názor, že příznaky odezní v adolescenci, bohužel až 80% dětí si nese příznaky i v období adolescence a 60% si je v určité formě nese i v dospělosti (Papežová, 2010).

V tomto případě lze léčbou zmírnit projevy ADHD v normálním životě, avšak neexistuje způsob, jak je zcela odstranit. Je možné je držet na uzdě za pomoci vhodné

medikace, ale ani ta není samo spásná a život s ADHD v dospělosti stojí mnoho práce a úsilí. I přes léčbu se totiž mohou objevovat obtíže s řádem, impulzivitou nebo pozorností. Jako větší problém však lze vyhodnotit druhotné obtíže, které se přiřadili k osobnosti vlivem život s ADHD jako je například nízké sebevědomí, deprese, strach nebo nedůvěra ať už v sebe nebo druhé (Hallowell, 2007).

4 Diagnóza ADHD a škola

4.1 Volba školy

Dítě tráví ve škole velkou část svého času, proto její nevhodnost může vést až k zásadním dopadům a pokřivit dětské nahlížení nejen na školu, ale i celé okolí, případně sebe sama. V mnoha případech je lepší, podstoupit s dítětem dojíždění do nové školy, než čelit problémům, které mohou ve škole, která nemá dostatečné kvality pro dítě s diagnózou ADHD, hrozit. Ovšem i v tomto případě je potřeba hledět na určité faktory, které mohou mít výpovědní hodnotu pro vhodnost školy v případě ADHD. Rozhodně bychom měli upřednostnit menší školu rodinného prostředí, která má ve třídě menší počet žáků a učitel má tedy více času na to, aby se jednotlivým dětem věnoval. Je mnohem lepší, pokud jeden konkrétní učitel vede třídu více let, jako je k vidění například u alternativních vzdělávacích směrů. Rodiče dítěte s ADHD však musí hledět ještě dál a zvážit také umístění školy, například kolik je v okolí zeleně, zda je poblíž komunikace a jak moc je rušná a jiné, nejen život ohrožující faktory (Antal, 2013).

Podle **§36 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb**., školského zákona, lze povinnou školní docházku plnit*:" v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola"), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu. Pokud je dítě přijato na jinou než spádovou školu, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost řediteli spádové školy, a to nejpozději do března kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku."* Z čehož jasně vyplývá, že dítěti lze zvolit školu, která prošla přes síto individuálních potřeb daného dítěte.

Často se také v tomto tématu můžeme střetnout s pojmem odklad povinné školní docházky. Odklad povinné školní docházky v České Republice je právně ošetřen v §37 školského zákona. Odklad povinné školní docházky se využívá v případě, že dítě není psychicky nebo fyzicky dostatečně vyspělé. Udělení odkladu má v pravomoci ředitel školy, které dítě přijala. Podnět zadává zákonný zástupce písemně a v termínu do konce měsíce května daného roku, podpořený vyjádřením posudkem PPP či SPC nebo

odporného lékaře. Nejpozději je možné nastoupit základní školní docházku ve školním roce, ve kterém dítě dovrší osm let věku (Kendíková, 2015).

S odkladem školní docházky souvisí taktéž pojmy – školní zralost a školní připravenost. Definic školní zralosti je mnoho, obecně však lze říci, že se jedná o takový stupeň vývoje ve všech podstatných oblastech tak, aby dítě bylo schopno bezproblémově zvládat školní docházku Bednářová (2010).

Chceme-li tuto definici více objasnit, můžeme říci, že se jedná o zralost, která je komplexem fyzických, zdravotních a mentálních schopností, úrovně vyjadřování, soustředění a pozornosti (Koťátková, 2014).

Školní připravenost je mnohými autory uváděna jako synonymum školní zralosti (Procházka, 2014).

Pojem školní zralost je charakterizován spíše biologickým zráním organismu, školní připravenost je ovlivněna výchovou, učením a působením vlivů sociálního prostředí (Jucovičová, 2014).

4.2 Nástrahy školy

Škola může skrývat mnoho nástrah pro rozvoj dítěte, nejčastěji ve formě stereotypů, na kterých je lpěno i v neprospěch individuality dítěte. Častou chybou je také potřeba, používat na všechny děti ve třídě jednu metodu, která vede k potlačení individuality osobnosti za účelem co nejlepší zvladatelnosti dětí. Také současné trendy ve vzhledu a uspořádání učebnic nejsou dětem s diagnózou ADHD zcela k duhu. Jsou mnohobarevné, obsahově roztříštěné, podmětově překombinované. Děti jsou nuceny se učit učivo bez logických souvislostí nebo posloupnosti, nevěnuje se čas názorným ukázkám. Především u této cílové skupiny je podstatné hlídat přetížení dítěte. Raději rozdělit práci na více částí a pokud možno se vyhnout bezmyšlenkovitému přidávání domácích úkolů s pocitem, že doma dítě vše dožene. Nedožene. V tomto případě nejde jen o efektivní práci dítěte, ale i o efektivní spolupráci s učitelem. Učitel by například měl být schopný přijmout fyzikální definici, vyřčenou vlastními slovy s popisem pointy, místo bezduchého vyjmenování po sobě jdoucích slov (Antal, 2013).

Učitel by si měl v první řadě uvědomit podstatnost své role v životě dítěte, protože právě učitel je ten, kdo je iniciátorem hledání možností a podpory dítěte, také nejčastěji jako první upozorňuje na odlišný vývoj a upozorňuje na potřebu diagnostiky dítěte. Kantor by měl při spolupráci s dítětem respektovat určité odlišnosti, které jsou pro ADHD typické. Usnadní tím práci nejen dítěti, ale i sám sobě. Měl by být schopný vytvořit ve třídě vyhovující klima, atmosféru a prostředí, které napomáhá k orientaci dítěte a to například za pomoci názorných pomůcek, obrázků, piktogramů. Žádoucí je také strukturalizace času, pokud dítě upozorníme na věci, které máme v plánu uskutečnit dříve, bude mít možnost informaci přijmout, zpracovat a mobilizovat síly na splnění úkolu. S tím úzce souvisí také členění úkolů, čím více jich dítěti zadáme, tím se přímou úměrou zvyšuje pravděpodobnost, že na nějaké prostě zapomene, nebo je nesplní, navíc se nesmí zapomínat na častější pauzy. Při splnění úkolů nešetříme chválou, je žádoucí přesvědčit dítě o tom, že stojíme na jeho straně, dát mu jasná pravidla, která jsou v jeho možnostech. Jako klíčovou lze označit také podporu v oblasti vztahů a to nejen u dítěte s diagnózou, ale i dětí, s nimiž je v interakci (Škrdlíková, 2015).

Vliv na dětský kolektiv může mít například také problém v motorické oblasti, který z dětí může dělat zdánlivě nešikovné. Hrubá motorika se projevuje v oblasti sportu, kdy může mít dopad na sociální vztahy, protože se takto nemotorné děti stávají terčem posměchu. Kolektiv dětí může děti s ADHD z těchto her vyřazovat nejen z důvodu nešikovnosti, ale také kvůli typické nedočkavosti, problémy s pravidly a omezeními, které týmová hra vyžaduje, a mohou svým chováním také hru nevědomky kazit. V jemné motorice je zasaženo především malování a úhlednost písma (Pešová, 2006).

Další zasaženou oblastí, která ovlivňuje mezilidské interakce je oblast emocí. Často se vyskytuje obtíž s vnímáním a pochopením cizích pocitů. Toto pramení z narušení vlastního emocionálního sebevyjádření, dítě se nejprve musí naučit vnímat své vnitřní prožívání a poté se stává schopným chápat pocity ostatních a učí se vhodně na ně reagovat (Jucovičová, 2010).

Děti s ADHD mají z těchto důvodů často zasaženou sociální oblast, jsou často terčem šikany. Můžeme se v této souvislosti setkat s pojmem sociální hluchota. Nelze je

nazývat jako zlé, ovšem okolí mohou ovlivňovat tendence nepromýšlet své jednání, konat a mluvit impulzivně a bez rozmyslu na dopady, což negativně ovlivňuje mezilidské vztahy (Selikowitz, 2009).

Tito jedinci však mohou mít problém nejen ve verbální oblasti, ale i s nonverbálními prvky komunikace a nepoznat, že se někdo zlobí nebo je smutný a jejich chování a reakce jsou tedy posuzovány jako dětinské a nepřiměřené jejich věku (Selikowitz, 2009).

Podstatná je také komunikace mezi rodičem a učitelem, případně vedením školy a to nejen z důvodu omluv žáka ve škole, ale také při řešení individuálních potřeb, které se proměňují. Učitel by měl být ochoten s rodiči komunikovat nejen v předem oznámených termínech třídních schůzek, ale pružně reagovat na momentální stav dítěte (Antal, 2013).

Problém v komunikaci, mezi školou a rodinou, případně jinými odborníky, kteří figurují v životě dítěte, může ovlivnit přístup dítěte ke škole a tedy i školní úspěšnost. Mezi nejčastější komplikace v komunikaci, patří případy, kdy škola není dostatečně vstřícná ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, bagatelizuje problém žáka, nebo ačkoliv vystupuje velmi vstřícně, avšak funguje spíše formálně, tedy nesplňuje v dostatečné míře kvalitu péče a poradenské podpory, což vede k selhání. Problémy v komunikaci může prohlubovat také postoj rodičů, kteří zaujmou příliš ochranářský postoj, vyžadují péči, která brání v rozvoji samostatnosti jejich dítěte, nesmyslné úlevy či lepší známky. Problém vzniká i tehdy, pokud se rodiče nedostatečně angažují na spolupráci se školou s pocitem, že tato péče je pouze a výhradně povinností školy (Kendlíková, 2015).

4.3 Hodnocení žáků s ADHD

Při hodnocení děti s ADHD se zohledňuje existence a úroveň jejich znevýhodnění. Je nutné zjištění a posouzení reálných znalostí a dovedností, kterých dítě dosahuje a vyhodnotit zda neúspěch vychází z příčin, které dítě, vlivem svého znevýhodnění, nedokáže ovlivnit. (Jucovičová, 2015)

V případě ADHD se všeobecně přistupuje spíše ke slovnímu hodnocení, které má vzhledem k podstatě ADHD mnoho výhod. Díky slovnímu hodnocení může odpadnout z dítěte tlak, který na dítě dopadá vlivem stresu ze známek nebo z častých chyb, slovní hodnocení je více dynamické, jedinec je jeho součástí. I při negativním hodnocení dává prostor pro zdůraznění silných stránek dítěte, na kterých lze stavět další rozvoj. Díky návrhům řešení, které slovní hodnocení obsahuje, prokazatelně snižuje riziko školní neúspěšnosti (Kendlíková,2015).

Hodnocení však probíhá i v průběhu výuky, nejedná se tedy pouze o výstupní hodnocení. Učitel může hodnocení vyjadřovat i průběžně a různými formami, například pokývnutím hlavy nebo mrknutím okem. Toto průběžné hodnocení může být pro dítě vhodnou motivací k další činnosti (Kolář, 2009).

Nejvhodnější formou hodnocení u dětí s ADHD je pochvala (Vašutová, 2008).

§51 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb, školského zákona, rozhoduje o tom, že: „Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen "klasifikace"), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. “

V následujících odstavcích tohoto zákona se dočteme, že v případě základních škol ve speciálním školství, je žák hodnocen vždy slovně, v případě běžné základní školy si může zákonný zástupce o hodnocení slovní formou zažádat.

4.4 Časté chyby v hodnocení dětí s ADHD:

Chyby v hodnocení se mohou objevit po celé škále od velmi negativního přístupu, kdy učitel zlehčuje situaci, nezná specifické potřeby žáka nebo je ignoruje, přes formální stanovisko tolerance až k přehnaně tolerantnímu postoji. V prvním případě se velmi často může jednat o žáky na druhém stupni, kdy se učitel domnívá, že ADHD již vymizelo nebo je kompenzováno. U formální tolerance se obvykle jedná o neznalost správného hodnocení jedince s ADHD, někdy se dokonce objevuje systém, ve kterém je dítě běžně hodnoceno a koncem roku se kompenzuje až výsledná známka. Nadměrně tolerantní přístup také není nejšťastnějším řešením, ačkoliv jej někdy vyžadují rodiče

žáka, pokud totiž nevyžadujeme žádné výkony, nedochází k dostatečné stimulaci a rozvoji ani v oblastech ve kterých by dítě mohlo vynikat (Kendlíková, 2015).

5 ADHD a nejčastější projevy poruch chování

Klasifikace poruch chování, se v literatuře různí. Třízení do kategorií se u jednotlivých autorů jednotlivě překrývá, doplňuje nebo dokonce vzájemně popírá. Nové poznatky v tomto oboru podporují přehodnocování a znovu rozdělování poruch emocí do různých kategorií. Důležitý je také obor, který se snaží tyto poruchy chování klasifikovat. Z našeho pohledu je nejpodstatnější školské hledisko, pro pedagogy je však podstatné znát i medicínskou klasifikaci, protože ve své práci velmi často spolupracují s lékaři a vycházejí z lékařských zpráv. Sama medicínská klasifikace však není dostačující, z důvodu primárního zaměření především na pojmenování poruchy a odlišení od poruch ostatních (Vojtová, 2008).

Poruchy chování z hlediska speciálně pedagogického pojímají veškeré odchylky od běžného chování již v nejzákladnějších projevech. Všímá si například už nápadného chování či začínajících zlozvyků, neposlušnosti či náklonnosti k projevům poruch chování jako je lhaní, krádeže nebo záškoláctví. ADHD samo o sobě stojí v klasifikaci poruch chování poněkud stranou, samotná jeho existence neznamená zároveň existenci poruchy chování, ale pokud se nebudeme věnovat zvláštnostem v chování dětí s ADHD, může dojít až k asociálnímu/ antisociálnímu chování (Müller, 2001).

V zahraniční literatuře se setkáváme se zjednodušeným dělením poruch ze školského hlediska a to na poruchy vyplývající z konfliktu, kam můžeme zařadit například lhaní, záškoláctví nebo krádeže. Dále na poruchy chování spojené s násilím, které zahrnují agresi, loupeže a šikanu. Poslední jsou poruchy chování související se závislostí, například toxikománie. Pro ADHD je však bližší dělení do čtyř skupin, které vychází zároveň z pedagogického i psychiatrického hlediska. Patří sem poruchy chování s externími vlivy, kam řadíme agresi, hyperaktivitu, poruchu pozornosti i impulzivitu nebo poruchy s interními vlivy, tedy strach, úzkost, poruchy spánku. Další kategorií jsou nezralé sociální vztahy, kam lze zařadit infantilní chování, snadnou unavitelnost, sníženou úroveň soustředění. Poslední kategorií je socializovaná delikvence a zahrnuje vznětlivost, násilnické sklony nebo například nezodpovědnost (Vojtová, 2008).

Goetz (2009, s.76) *tvrdí, že 14% dětí s ADHD trpí vážnějšími poruchami chování.*

5.1 Nadměrné upoutávání pozornosti

Upoutávání pozornosti, které se dá označit za nadměrné, se kvalifikuje jako porucha až v případech, kdy se projevuje ještě ve školním věku. Je specifický pro děti, které mají v kolektivu pocit méněcennosti nebo jsou citově nenaplněné. Častěji se projevuje právě u chlapců (Matějček, 2013).

5.2 Negativismus

Negativismus se může projevovat jako chování, které je opačné k chování, které je po dítěti vyžadováno, nebo je společenskými normami označováno jako žádoucí. Může mít formu aktivní s nápadnými reakcemi, nebo pasivní, která zahrnuje spíše neúčastněné mlčení (Novák, 2012).

Negativismus souvisí s vnímáním hodnoty vlastní osobnosti a obrany svého já. Taktéž však může vycházet z egoismu a odloučení od kolektivu. Může se jednat o formu protestu nebo projev tvrdohlavosti a může být situačně směřován, tedy jen proti někomu nebo za určitých podmínek (Müller, 2001).

5.3 Lži

Lhaní se řadí do asociálního chování. Základní dělení lží je na pravé, bájné a destruktivní (Potměšilová, 2013).

Jiné dělení uvádí další dělení a to na smyšlenku, bájnou lež a pravou lež. Je podstatné rozlišit, zda se jedná o lež v pravém slova smyslu, nebo o pouhou nepravdu. Například smyšlenka, se velmi často projevuje u dětí předškolního věku a dítě ani nevnímá, že lže. Může se mu propojovat svět snů s realitou nebo souviset s odlišným vnímáním reality dětí. Pokud se však tento typ nepravd objevuje ve školním věku, lze jej označit jako chorobné. Bájné lži se projevují takzvaným pohádkářstvím, dítě si vymýšlí dlouhé příběhy, kterými chce upoutat pozornost. Je typická pro děti v prepubertálním období, pokud se projevuje i v pubertě, je obvykle projevem psychické poruchy a může vést až ke ztrátě orientace v pravdivých a lživých tvrzeních.

Pravá lež je plně vědomá a je typická ve věku, kdy si dopady lhaní dítě uvědomuje a záměrně volí tuto cestu jako způsob úniku ze situací, které neumějí nebo nechtějí řešit jiným způsobem nebo pokud chtějí za pomoci lži něco získat. Pokud je využívání lží k vlastnímu prospěchu podporováno například nevhodnou výchovou v rodině, může vést až k situaci, kdy si dítě začne lži promýšlet a připravovat, včetně scénářů odhalení a následně využívat tyto lži i k uplatnění se v kolektivu nebo získání obdivu. Tyto lži jsou taktéž využívány jako prostřed k vyhnutí se plnění povinností (Martínek, 2015).

5.4 Krádeže

Krádeže jsou zahrnuty do antisociálního chování. Jedná se o vědomé chování. I zde je však nutné zohlednit podstatné faktory, jako je například způsob, motivace nebo cíl. Je rozdíl, zda dítě krade pro své kamarády nebo kvůli uspokojení vlastní potřeby. Nejprve se zaměřujeme na to, zda se jedná o ojedinělý prohřešek, kdy příležitost dělá zloděje, promyšlený čin nebo opakovaný delikt (Potměšilová, 2013).

V předškolním nebo mladším školním věku, se však můžeme setkat s krádeží, kterou nelze klasifikovat jako plně vědomou. Může se jednat o neplánované zkratkovité jednání, které je poháněné okamžitou touhou věc vlastnit, nebo také o nezvnitřněné normy školního prostředí, které se odlišují od prostředí domácího, kde je běžné půjčování věcí mezi sourozenci bez svolení (Martínek, 2015).

5.5 Agresivita

Nejprve je podstatné popsat rozdíl, mezi slovem agrese a agresivita, oba termíny jsou často zaměňovány. Agresivita je však určitý předpoklad k agresi, dokonce jej považovat za pozitivní, protože tento předpoklad ovládá schopnost lidského těla vyvinout dostatečnou energii k obraně nebo případnému útěku. Vysoká míra agresivity ovlivňuje naše jednání, komunikaci i impulzivní reakce na podněty, takže záleží na momentální situace a formě jejího využití, zda je považována za negativní až odstrašující, nebo za pozitivní ve formě získávání autority nebo sebevědomí. Nízká míra agresivity bývá společensky uznávána jako diplomatické chování. Agrese je přímým

projevem chování. Opět lze označit agresi takzvaně pozitivní například určené k obraně. Agresi je možno směřovat nejen proti lidem, ale i k neživým předmětům nebo dokonce k sobě samému (Martínek, 2015).

Agrese může být dále dělena na verbální nebo fyzickou, aktivní či pasivní, přímou případně nepřímou. V některých případech bývá z agrese vyčleňován pojem násilí, který mám popsat konkrétní úkon útoku na člověka (Vašutová, 2008).

5.6 Šikanování

Z agresivního jednání často vychází šikana. Šikana je velmi vážný jev, který může mít rozsáhlé dopady na psychiku oběti, která byla do této role pasována z různých důvodů (Kyriacou, 2005).

Všechny definice šikany, se shodují v podstatných oblastech jako je úmysl ublížit ať už jako jedinec nebo skupinově, avšak opakovaně a v nepoměru sil oběti a osoby či osob šikanujících (Vašutová, 2008).

Chlapci jsou mnohem častěji aktéry šikany na pozici oběti i agresora, kde hraje roli fyzické násilí. Pokud budeme mluvit o nepřímé šikaně, jsou již síly obou pohlaví mnohem vyrovnanější. Šikana se objevuje ve všech prostředích, mnohem méně však na výběrových školách, kde jsou děti motivovanější ke studiu. Vliv naopak nemá velikost třídy, stejně jako velikost školy (Říčan, 2010).

5.7 Vandalismus

Po šikaně, se objevuje další typ agrese a tou je vandalismus. Vandalismus je ve své podstatě velmi iracionální chování, ke kterému většinová společnost neshledává žádné pádné podněty, což vyvolává nejistotu a strach (Procházka, 2012).

Vandalismus se opět objevuje více u mužů, než u žen a to nejčastěji v období dospívání. Může probíhat ve skupině nebo individuálně. Ničení je spojeno s určitou formou zábavy a boření stereotypů. Může mít mnoho podob, například pokud se jeho prostřednictvím snažíme získat nějaké hodnoty, například peníze, jedná se o vandalismus hrabivý. Pokud se jím snaží upoutat pozornost, jde o vandalismus taktický. Vandalismus může být také spojen s ideologií, kterou jedinec vyznává, je tedy

ideologický. Další tři typy jsou hravý, který obvykle probíhá v partě formou soutěžení a předhánění se v ničení, dále mstivý a zlostný, kdy jde o kompenzaci zlosti nebo dlouhodobého neuspokojování potřeb (Veselá, 2011).

5.8 Záškoláctví

Záškoláctví má zásadní vliv na školní úspěšnost dítěte a jeho následný život ve společnosti. Absence ve škole mohou vycházet z příčin, které vedou k omluvení této absence, jako například nemoc nebo neopodstatněných důvodů, kdy se jedná o neomluvenou absenci (Kyriacou, 2005).

V tomto případě můžeme mluvit o únikové strategii, která může vycházet z impulzivního rozhodnutí, které se projevuje touhou se navrátit zpět a může se jednat o již neopakující se skutečnost. Taktéž může být plánován, což značí nějaký dlouhodobý problém, ze kterého dítě uniká bez myšlenek na návrat. Tento vzorec lze aplikovat i na útěky z domova (Potměšilová, 2013).

Rozlišujeme několik druhů záškoláctví, aby se jednalo o pravé záškoláctví, je nutné splnit podmínku toho, že rodiče o této činnosti nemají tušení, v opačném případě se jedná o záškoláctví s vědomím rodičů. Specifickou formou je záškoláctví s klamáním rodičů, kdy dítě finguje onemocnění za účelem získání omluvenky. Další formou jsou útěky ze školy, kdy se dítě ve škole objevuje, tráví tam část výuky nebo se po přerušení dokonce vrátí zpět. Emočně nejnáročnější je odmítání školy, kdy se dítě snaží vyhnout psychické zátěži, které mu škola přináší. Tuto strategii velmi často volí oběti šikany, trpí depresí nebo fóbií (Kyriacou, 2005).

5.9 Útěky z domova

Útěk z domova může a obvykle bývá znakem neutěšené situace v domácím prostředí, která značně ovlivňuje psychiku dítěte, narušuje jeho pocit bezpečí a jistoty nebo je projevem nevhodné socializace, neschopnosti přijímat pravidla tak, jak jsou společností nebo rodinou nastavena. Působením těchto vlivů, dochází k velkému tlaku na dítě, které pod tlakem tohoto stresu volí útěk jako záchrannou strategii, jako jednoduché a účinné řešení (Vágnerová, 2013).

Útěky z domova převládají u chlapců, převážně staršího věku. Četněji se objevují v měsících, kdy je teplé počasí. Životní styl na útěku, kdy tyto osoby přespávají na squotech nebo nádražích, v lepším případě u známých, může vést až k vzniku hluboce ohrožujících nežádoucích jevů, jako je prostituce nebo krádeže, s cílem získání prostředků na věci běžné denní potřeby a potraviny (Vališová, 2011).

5.10 Alkoholismus a jiné závislosti

Závislostní chování vzniká po opakovaném užívání určité látky, na kterou časem vzniká závislost, která se může projevovat v oblasti psychické, například depresemi, psychickou labilitou, úzkostí a oblasti fyzické, kdy se jedná o projevy somatického rázu, kam lze zařadit třes, bolesti hlavy nebo kloubů a velmi často křeče a pocení. Pro závislost je typické bažení po dané látce, změna hodnotového žebříčku, postupné navyknutí na látku, které vede k navyšování dávky a vzniku určité tolerance a velmi významný je také faktor přetrvávání u užívání látky i přes jasný negativní zásah do běžného života jedince (Potměšilová, 2013).

V současnosti však není vhodné vyjadřovat se k závislostem pouze na úrovni látkové závislosti. Současné trendy jsou alarmující ve vzniku nových závislostí, jako je například sledování televize, sociálních sítí na internetu, jídle, hracích automatech nebo dokonce práci (Müller, 2001).

Poruchy osobnosti a ADHD jsou velmi často se projevující komorbidita při užívání návykových látek. ADHD přináší do života mnoho zátěžových faktorů, ve všech podstatných složkách života, což může vést k významné míře frustrace a intrapersonálních konfliktů. I tento vliv může vést k vyšší potřebě zneužívání návykových látek. Komorbidita ADHD a závislosti na užívání návykových látek se vzájemně negativně ovlivňují (Čablová, 2015).

„U dospělých paciantů se vyskytuje komorbidita ADHD a drogových závislostí ve 30-40% (Palct, 2007, s. 144) “.

6 Definice školní neúspěšnosti a úspěšnosti

6.1 Školní neúspěšnost

1) *V pojetí tradiční pedagogiky a také laické veřejnosti podprůměrné až nevyhovující výsledky při škol. hodnocení vzdělávacích výsledků žáků („špatné známky“). V ČR (jakož i v jiných zemích) u určitého počtu žáků dochází k opakování ročníku nebo k nedokončení studia. Z pedagogickopsychologického a sociopedagogického hlediska je škol. neúšpěštnost chápána šířeji: jako selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách škol. edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů k vlastnímu učení, k učitelům, ke vzdělávání vůbec. Charakteristickým symptomem škol. neúšpěšnosti bývá strach ze školy nebo naopak záškoláctví. To vše bývá způsobováno jak faktory psychickými na straně žáka (učební obtíže, nedostatky v učební motivaci), tak sociálními (kulturní deprivace aj.) Ve hře mohou být i faktory sociální, které souvisejí se spolužáky (klima třídy vyvíjí na žáka tlak, aby se neučil). Školní neúspěšnost může být nejen absolutní, jak jsme o ní mluvili, ale také relativní. Zahrnuje případy, kdy žák systematicky pracuje pod své možnosti (Průcha, 2013, str. 300).*
2) *Pedagogický i sociální problém. Žáci nesplňují požadavky školy související se zvládnutím školního vzdělávacího programu. Nezvládli základní požadované standardy dané školy (v požadavcích na zvládnutí poznatků, dovedností, kompetencí). Značný problém pro další rozvoj takového žáka (reálně jde o žáka, který opakuje ročník nebo neukončí základní školu absolvováním deváté třídy). Souhrnný ukazatel (statistické zpracování) úrovně, kvality fungování školské soustavy (ovšem jen za podmínky, že jsou společné standardy vzdělávání i společná kritéria pro hodnocení úspěšnosti žáků). Problém nejen na základních, ale i na středních školách a na školách vysokých (Kolář, 2012, str. 143).*

6.2 Školní úspěšnost

3) *Velmi diskutovaný a stále nedostatečně objasněný pojem. Může znamenat: 1. Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. 2. Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. To znamená, že škol. úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale i dílem učitele, výsledkem součinnosti obou aktérů. Z toho vychází i koncepce matery leasing B. Blooma aj. 3. Moderní pedagogika upozorňuje, že škol. úspěšnost žáků je ovlivněna také rodinným prostředím, sociokulturním prostředím, klimatem školy, klimatem třídy (Průcha, 2013, str. 303).*

Mnoho literatury užívá spolu s pojmem školní úspěšnosti další pojmy, například školní výkon či zdatnost, nicméně tyto výrazy se objevují spíše v literatuře staršího data a stále méně (Šafrová in Knotová, 2014).

V knize Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty, jsou vykládána jako synonyma, avšak je zde taktéž upozorňováno na možnost jejich odlišného výkladu (Kosíková, 2014).

Školní zdatnost je souborem všech dispozic, které žák využívá k naplnění školních požadavků v oblasti vzdělávání. Školní zdatnost je základem pro školní úspěšnost. Ukazatelem této zdatnosti je školní prospěch, u kterého je však nutné odejmout všechny cizí komponenty. Školní úspěšnost zahrnuje hodnocení činnosti a výsledků žáka z pohledu učitele (Hrabal, 1989).

Za školní úspěšnost je označována míra splnění požadavků školy ze strany žáka. Často se jedná o pouhé posouzení školních výkonů, tedy známek, což ovšem není zcela objektivní. Do školní úspěšnosti řadíme taktéž složku, do níž můžeme zařadit například úspěšnost začlenění se do kolektivu, přijetí role žáka či přizpůsobení se režimu dané školy (Šporclová in Šulová, 2014).

Školní úspěšnost zahrnuje taktéž subjektivní postoj žáka či představy učitele nebo vliv prostředí, nejen školního, ale i rodinného. Školní úspěšnost může ovlivnit vztah k učiteli, mezi spolužáky, rodinné vztahy i sebe pojetí samotného žáka. Na základě

tohoto tvrzení, dělí školní úspěšnost na tři roviny, a to společenskou, pedagogickou a psychologickou (Kosíková, 2014).

1) Rovina společenská – Zahrnuje postoj rodiny ke školní úspěšnosti žáka. Školní úspěšnost žáka, může být vnímána jako určitá ikona prestiže. Mohou se objevit případy, kdy rodiče využívají úspěch dítěte k uspokojení vlastních tužeb, dosažení často nedosažených, cílů vlastních. Toto může na dítě klást nepřiměřené nároky.
2) Rovina pedagogická – Popisuje vztah učitel a žák, zároveň však porovnává rozdíl mezi hodnocením pedagoga a sebehodnocením žáka. Velmi záleží na představě učitele o úspěšnosti žáků, neměly by být nepřiměřené.
3) Rovina psychologická – Do této roviny autorka zařazuje psychologické dopady na žáka za předpokladu jeho školní úspěšnosti, případně neúspěšnosti (Kosíková, 2014).

Školní prospěch či neprospěch, musíme vnímat komplexně a relevantně. Průměrný výkon ohodnocený průměrně, může být pro někoho úspěchem. Rozlišujeme tedy žáky relativně neúspěšné - jejichž výsledky a školní úspěšnost je nižší, než umožňují jejich inteligenční možnosti a ty relativně úspěšné, u nichž je prospěch lepší. Relativní úspěch je obvykle způsoben velmi podmětným prostředím a výchovným působením. Relativní neúspěch může být způsoben narušením motivace, poruchou pozornosti, chybnou výchovou, nedostatečně podněcujícím emočním prostředím či sociokulturním působením (Čáp, 1993).

Děti s poruchami pozornosti se řadí do skupiny s horším školním prospěchem z důvodu odlišnosti úrovně inteligence a možnostmi využití schopností a efektivity učení. Tyto děti jsou omezeny ve schopnosti podat výkon, který je adekvátní k jejich inteligenčním předpokladům (Vágnerová, 2008).

6.3 Neprospívající žák

Žák, který nesplňuje základní požadavky školy. Bývá důsledkem většinou celého souboru příčin – nižší intelektové schopnosti, minimální motivace, nedostatečná podpora domácího zázemí, ale i nedostatečné včasné zachycení problémů žáka v učební

činnosti, nevyhovující metody, určitá jednostrannost požadavků na výkon žáka (Kolář, 2012).

Odlišnosti se taktéž objevují ve vnímání rozdílnosti postojů k pozici problémového žáka pokud se jedná o zástupce ženského nebo mužského pohlaví. Ačkoliv jsou chlapci mnohem častěji označováni za problémové žáky, tedy žáky s vyšší školní neúspěšností, dochází také ke vzniku paradoxních situací, kdy není dopřána dostatečná pozornost děvčeti, kterému se z tohoto důvodu nemusí dostat včasné pomoci v případě vzniku problému, čímž se problém prohlubuje. U chlapců můžeme vnímat také výhodu z pohledu školního výkonu, pokud dojde k nějakým výchovným problémům, bývají již stereotypně vnímány jako adaptační s příslibem možnosti odeznění (Janošová, 2008).

6.4 Ovlivňující faktory

Faktory ovlivňující školní úspěšnost či neúspěšnost žáka, mohou být buďto vnější, nebo vnitřní, stálé nebo měnlivé (Helus, 2015).

		stabilita příčin	
		příčiny stálé	příčiny měnlivé
situovanost příčiny	vnější	dobré nebo špatné rodinné prostředí, těžké učivo …	rozptýlenost po návratu z dovolené s rodiči, štěstí – smůla…
	vnitřní	schopnost, nadání …	způsob přípravy, vynaložené úsilí na přípravu …

Zdroj: HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

Pro žáka je nejvíce nepříznivá situace, pokud hodnotící, tedy učitel, přikládá jeho úspěch vnějším vlivům – viz tabulka. U neúspěchu je naopak nejvíce negativní postoj, který přisuzuje neúspěch příčinám stálým. Tuto situaci můžeme nazvat jako nešťastnou atribuci, která vede k negativnímu hodnocení i nadcházející výuce. Ideální stav lze označit, pokud je úspěch v očích učitele ovlivňován vnitřními příčinami a neúspěch příčinami vnějšími. Poté můžeme hovořit o šťastné atribuci (Helus, 2015).

Dítě je nutné motivovat tím, že je schopné dosáhnout úspěchu. Záměrně se zaměřit na oblast, ve kterých je dítě nejschopnější a zadávat takové úkoly, které je schopné řešit, úkoly náročnějšího charakteru rozdělit pomocí struktury na dílčí části (Vašutová, 2008).

6.5 ADHD jako příčina školní neúspěšnosti

Školní úspěšnost velmi závisí na pozornosti, která ovlivňuje hned několik složek učení, jako například zaměření se na určitý obsah, zpracovávání, zapamatovávání a využívání informací získaných během studia. Taktéž zahrnuje možnost kontroly a plánování. Děti s ADHD mají narušenou schopnost udržení a přenesení pozornosti, což značně ovlivňuje schopnost systematického poznávání. Pozornost ovlivňuje schopnost vyřadit rušivé podněty, tato schopnost je u ADHD dětí narušena. U dětí bez ADHD se s věkem vyvíjí a upevňuje, začínají chápat, jakým způsobem se nejvíce naučí. Učitele si vytvářejí kritéria, dle kterých rozlišují a hodnotí pozornost svých žáků. Pokud dítě nedosahuje předem daných kritérií, je hodnoceno negativně a to i přes to, že neúspěšnost není dána nedostatečnou inteligencí, pouze neschopností ji správně směřovat a využívat. Děti s ADHD mohou mít velmi často také adaptační obtíže, protože nezvládají v plné míře regulovat své projevy impulzivity, obzvlášť pokud je míra hyperaktivity vyšší. Hyperaktivita ovlivňuje nejen soužití, ale i školní práci. Tyto děti mají neovladatelné tendence například skákat lidem do řeči či vykřikovat. Velký vliv na školní úspěšnost má právě to, že reagují dříve, než vyslechnou celou otázku, což zvedá počet chyb. Je však chybné očekávat, že pokud dítě s ADHD často chybuje v dané látce, tak tuto školní látku nezvládá. Je potřeba si uvědomit, že dítě svou nutkavou potřebu neovládá a čím více se pro něj stává situace zátěžovou a stresující, tím hůře reaguje. Tyto potíže jasně vyplývají z podstaty ADHD, tedy vyšší podmětové reakčnosti, impulzivitě, emoční labilitě, afektivnosti. Děti s ADHD mají problém s výběrem vhodné copingové strategie, často volí únikové (Vágnerová,2005).

Mezi další specifické problémy dětí s ADHD ve škole řadíme poruchy paměti. Velmi často mají zasaženou oblast sluchové krátkodobé paměti, která je úzce propojená se soustředěním a pozorností. Pokud má dítě výkyv pozornosti v době zadávání úkolu,

logicky nedojde k jeho uložení do krátkodobé paměti, nebo je informace často pozměněná či zkreslená. Komplikované může být také samotné vybavování si informací. Při vyrovnávání se s tímto problémem je nutná spolupráce učitele. Pokud dítěti s ADHD zadáme několik úkolů najednou, může se stát, že dítě vyplní jen některé z nich, vyplní je špatně, nebo také vůbec. Je nutné ověřování srozumitelnosti a přijetí zadání úkolu učitelem, také je vhodné podpořit systematičnost například vizuální podporou. Snažíme se hovořit jasně a stručně, zdůrazňujeme to podstatné (Jucovičová, 2010).

6.6 Speciální přístup pro děti s diagnózou ADHD

Velká část dětí s ADHD je zahrnuta v programu speciálního vzdělávání, který je určen pro děti s poruchou učení. Tento program se snaží upravit podmínky tak, aby se dítě, které není hloupější než jiné děti, jen potřebuje jiný přístup, cítilo ve škole lépe a dostávalo se k informacím přesně tak, jak individualitě jeho osobnosti vyhovuje. Výhodou je možnost podstoupení testů, které se zaměřují na vyhodnocování schopností a dovedností v jejichž náplni dítě potřebuje nejvíce pomoci a podle toho vyhodnotí jeho IVP. Na konečné podobně IVP však nezáleží jen na výsledcích testů, ale také na názoru odborníků z PPP či SPC ve spolupráci s rodiči (Taylor, 2012).

Individuální plán se vypracovává vždy na jeden (školní) rok a musí vždy obsahovat náležitosti jako je cíl vzdělávání, časové rozvržení učiva, pedagogické prostředky, seznam pomůcek, žádost o snížení počtu žáků, finanční stránku či seznam osob podílejících se na spolupráci. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu konkrétní školy. Tento plán je dvakrát ročně upravován a doplňován dle potřeby. Učitel by měl na základě IVP zohlednit například grafickou úpravu textu, tolerovat chyby z nepozornosti nebo zohlednit potřebu delšího časového úseku na přípravu (Kendlíková, 2015).

IVP však není všechno, co je potřeba kolem dítěte vytvořit. Je potřeba také vytvořit všeobecně prospívající prostředí, což je velkou měrou práce pedagoga. Mezi všeobecně známé potřeby dětí s ADHD lze zařadit kupříkladu potřebu rozložení úkolů na menší

části s dostatečnou časovou dotací nebo prostředí, které poskytuje co nejmenší možnost rozptylování se. Z tohoto důvodu je nutné již dopředu pečlivě zvážit, kam dítě usadit. Třeba místo s výhledem z okna rozhodně není vhodné (Yarney, 2014).

Například barva třídy má svůj vliv. Barva vhodná pro tyto děti je starorůžová. Je velkým omylem dnešní doby, myslet si, že je vhodné pro děti vymalovat stěny výraznými a pestrými barvami, odvádí to totiž jejich pozornost. Nejlepší je, pokud je možnost dítě zapojit do práce s vymalováním. Pokud možno odstraníme ze stěn co nejvíce výzdoby. Méně je někdy více (Prekopová, 2008).

Dětem s ADHD při sezení u okna může také velmi často vadit pronikavé světlo. Z taktických důvodů je pro učitele nejlepší, posadit dítě s ADHD co nejblíže ke katedře, tedy v přední části třídy. Vliv však má i vzdálenost ode dveří a zároveň je vhodné, aby kolem dítěte s ADHD neseděli spolužáci z obou stran. Existuje i technika, při které má dítě s ADHD dvě vlastní lavice, nebo možnost, se během hodiny přemístit do takzvané relaxační zóny v zadní části třídy, kam si s sebou vezme i učebnici a pokračuje nadále v práci. Možnost přemístění za těchto okolností může proběhnout v klidu a tichu a nenaruší tolik průběh vyučování (Taylor, 2011).

Stejně tak je na seznamu vhodných věcí i ujištění dítěte, že se může kdykoliv na cokoliv zeptat a naopak ujištění se, že dítě postřehlo zadání v plném znění a správně mu rozumí. Slabší výsledky práce u dítěte s ADHD totiž mohou být způsobeny také poruchou exekutivních funkcí, které vedou k nepochopení či nepostřehnutí celého zadání, nekompletnosti či chaosu v poznámkách a všeobecným tendencím k nepořádku a regulaci chování. Dalším z důvodů mohou být nedostatečné studijní zkušenosti. Je potřebné vyvolat zájem a také zvolit vhodnou dobu pro udělení úkolu. Kantor by měl vždy pobídnout žáka k dokončení práce (Dupaul, 2014).

6.7 Domácí příprava

České školství je momentálně nastaveno tak, že je domácí příprava nedílnou součásti žákova vzdělávání. Pokud neprobíhá domácí příprava na dobré úrovni, znamená to pro dítě horší prospěch, protože domácí úkoly jsou velmi často hodnoceny známkou. Kvalitu domácí přípravy, tedy i učení, ovlivňuje mimo jiné délka. Vhodná

délka, alespoň v začátcích studia je dvacet až třicet minut denně, u starších dětí kolem hodiny. Pomoc rodičů je vhodná nejen u dětí s ADHD dokud je evidentní, že samostatnou práci nezvládá a pomoc potřebuje. Domácí příprava by rozhodně neměla mít takový rozsah, aby nějakým způsobem omezovala volnočasové aktivity nebo odpočinek dítěte (Mertin, 2015).

Odkládání školních i domácích úkolů, je jedním ze šesti diagnostických kritérií ADHD (Slavík, 2012).

Neschopnost poklidné domácí přípravy, je dokonce součástí diagnostického dotazníku Collina Terrella (Bláhová, 2011).

Domácí příprava dětí s ADHD má svá specifika, zabere hodně času a děti i rodiče velmi unaví. Dítě není schopné samostatně pracovat, od práce odbíhá, dělat ji nechce a je těžké jej motivovat. Je komplikované udržet v úkolech řád a pořádek, vše probíhá chaotičtěji (Jucovičová, 2015).

Pokud se dítě s ADHD učí dlouho, nejenže se mu prudce zvyšuje únavnost a zhoršuje pozornost, ale přestává si pamatovat, co se již učilo, nebo při učení myslí na něco zcela jiného (Pešová, 2006).

Z těchto důvodů, je potřeba vytvořit vhodné podmínky pro domácí učení. Tyto podmínky vždy vycházejí ze specifik dítěte. Důležité je, hned v počátcích školní výuky, vytvořit vhodné návyky na domácí učení, vybrat vhodný čas, který dítěti vyhovuje. Dále je nutné zajistit klid a ticho, na pracovním stole by neměly být žádné rušivé elementy, což v tomto případě platí pro celé zorné pole dítěte. V době, kdy se dítě připravuje na školu, jej nezatěžujeme jinými požadavky (Mertin, 2015).

Úkoly seřadíme tak, aby postupovaly od nejtěžšího k takovému, které dítě nejlépe zvládá samo, nebo naopak započneme práci tím nejlehčím, abychom dítě motivovali. Před započetím činnosti si ověříme, zda má dítě uspokojeny základní potřeby jako je toaleta nebo pití, je nevhodné činnost přerušovat, ale rozsáhlé činnosti naopak rozdělíme na dílčí tak, aby dítě nebylo odrazeno od činnosti, ještě než byla započata (Jucovičová, 2015).

7 Výzkumná část

7.1 Cíl práce

Cílem této práce je zjistit a popsat názory na školní úspěšnost dětí s ADHD z pohledu učitelů. Dalším cílem je odhalit rozpory mezi názory na toto téma z pohledu učitelů běžných základních škol a ze základních škol praktických na území Jihočeského kraje. Také je předmětem zkoumání, který z faktorů působící na školní úspěšnost dětí je posuzovaný jako nejpodstatnější a to jak z pohledu běžného, tak speciálního školství.

7.2 Hypotézy

Na základě těchto cílů byly vyřčeny následující tři hypotézy.

H1: Názory učitelů z běžných základních škol na vliv domácí přípravy dětí s ADHD budou ve shodě s názory učitelů ze základních škol praktických.

H2: Respondenti z běžných základních škol považují za nejvýznamnější faktor ovlivňující školní úspěšnost dětí s ADHD projevy hyperaktivity na rozdíl od respondentů ze speciálního školství, kteří považují za nejvýznamnější faktor ovlivňující školní úspěšnost dětí s ADHD impulzivitu.

H3: Respondenti ze základních škol praktických častěji než respondenti z běžných základních škol, považují své vzdělání za dostatečné.

7.3 Výzkumný soubor

Dotazníky byly vyplněny 62 respondenty. Výzkum se orientuje na Jižní Čechy, dotazníky tedy byly distribuovány do škol ve Strakonicích, Českých Budějovicích, Kamenném Újezdě a Českém Krumlově. Kritériem výběru respondentů byla profese na pedagogické pozici buďto v běžném nebo ve speciálním proudu školství, tedy na běžných základních školách a základních školách praktických. Dle tohoto kritéria byli respondenti rozděleni do dvou skupin. Výzkum probíhal zcela anonymně.

Tabulka2. Zkoumané skupiny respondentů.

Druh školy	Počet respondentů
Běžná základní škola	31
Základní škola praktická	31

Zdroj: vlastní výzkum.

7.4 Výzkumné metody

Ve své práci jsem použila kvantitativní metodu zkoumání, formou dotazníku vlastní konstrukce. Tento dotazník obsahuje 30 otázek, převážnou část, tedy 27 otázek, otázek šalovacích, které byly rozděleny na stupnici sedmibodovou, tedy na – rozhodně ovlivňuje, ovlivňuje, spíše ovlivňuje, nevím/tyto projevy nemá, spíše neovlivňuje, neovlivňuje, rozhodně neovlivňuje.

. Poslední škálovací otázka je polozavřená, je zde možné navrhnout faktor, který dle názoru respondenta nebyl obsažený v otázkách předchozích. První dvě otázky jsou uzavřené. Poslední otázka je otevřená a slouží pro případ, že by respondent měl potřebu doplnit své odpovědi o informaci, jejíž vyhodnocení vede ke zdokonalení zmapování faktorů školní úspěšnosti u dětí s ADHD. V úvodu tohoto dotazníku byl představen jeho záměr, uvedeny informace ke způsobu vyplnění u jednotlivých typů otázek a taktéž informace o anonymitě tohoto dotazníku.

Tento výzkum svým postupem odpovídá požadavkům, které jsou uváděny v odborné literatuře například od Čábalové (2011), Kozla (2006) či Průchy (2014).

7.5 Pracovní postup:

Dotazníky byly nejprve podrobeny pilotnímu výzkumu ve skupině čítající 10 lidí, šesti speciálním pedagogům a čtyřem pedagogům na běžné základní škole. Tento krok byl zaměřen na vyhodnocení srozumitelnosti dotazníků a na zredukování, případně rozšíření otázek dotazníků a z jejich výsledků nebyly vyvozovány žádné výsledky.

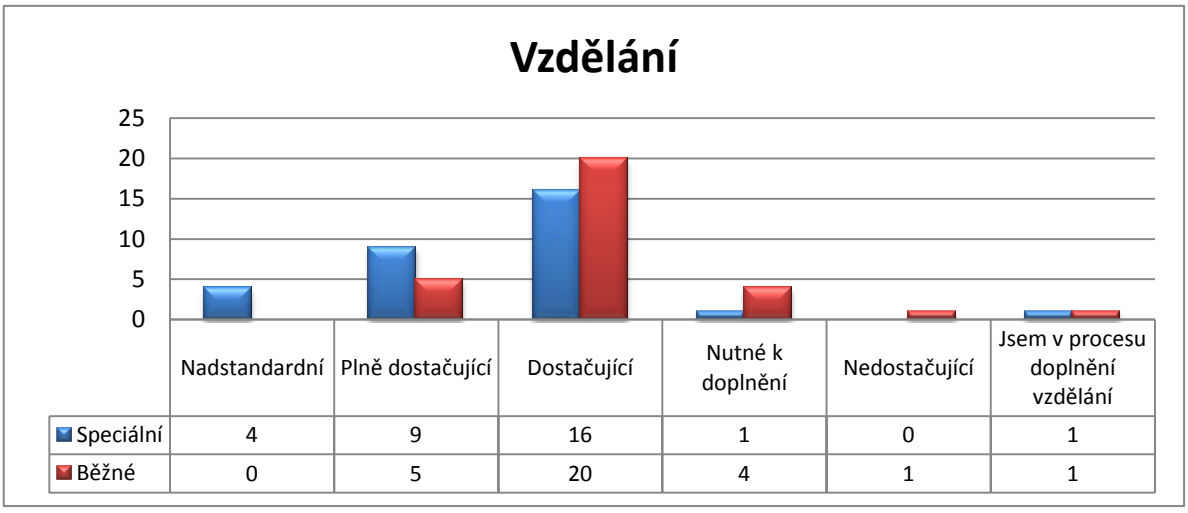
V průběhu výzkumu byly dotazníky v papírové podobě distribuovány mezi respondenty ve čtyřech městech, kteří jsou zaměstnáni na osmi různých školách a to čtyřech běžných základních školách a čtyřech školách praktických. Dotazníky byly za laskavého svolení ředitelů a ředitelek prezentovány a rozdány přímo na poradě a opět vybrány, což zajistilo poměrně vysokou návratnost, která činní 88,5 %.

8 Výsledky:

Respondenti byli záměrně voleni v rovnoměrném počtu, první otázka se zaměřila na rozdělení pedagogů na ty, kteří vyučují na běžných základních školách a na základních školách praktických. Obě skupiny obsáhly 62 pedagogů, tedy 31 pedagogů v každé skupině.

Druhá otázka se zaměřila na jejich hodnocení vlastního vzdělání v oblasti, která se týká dětí s ADHD. Pokud se podíváme na níže přiložený graf, je jasně patrné, že pedagogové na školách praktických, považují své vzdělání v této oblasti, za kvalitnější, než pedagogové na běžných základních školách, kteří taktéž hodnotí nejčastěji své vzdělání za dostačující, avšak pouze v minimálním počtu případů za plně dostačující a žádný z těchto pedagogů nepovažuje své vzdělání za nadstandardní, na rozdíl od speciálních pedagogů ve školách praktických, čímž se taktéž naplňuje hypotéza číslo tři. Čtyři pedagogové z běžných základních škol považují své vzdělání za nutné k doplnění, jeden je již v doplňujícím procesu.

Obrázek 1Graf 1. Názor učitelů na vlastní dosažené vzdělání.

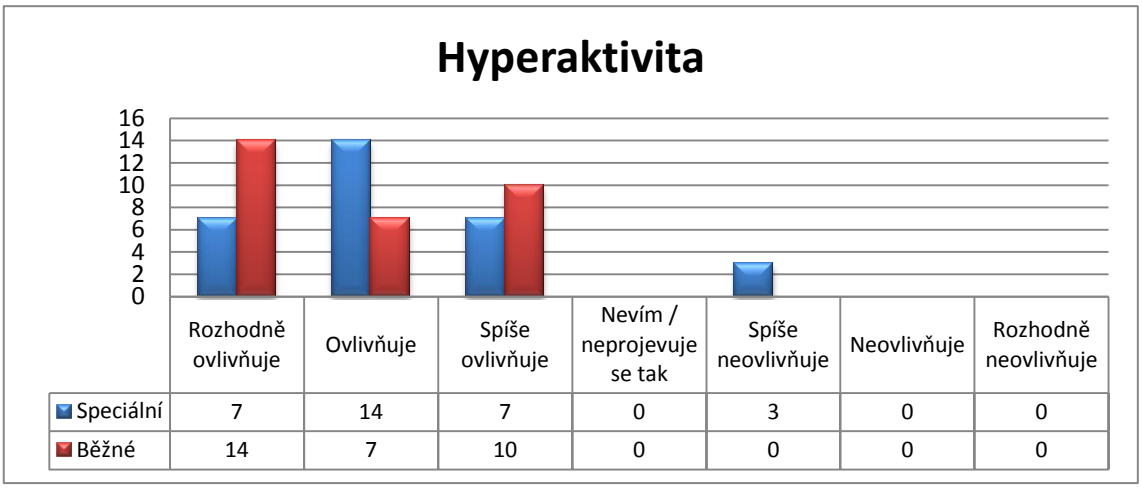


	Nadstandardní	Plně dostačující	Dostačující	Nutné k doplnění	Nedostačující	Jsem v procesu doplnění vzdělání
Speciální	4	9	16	1	0	1
Běžné	0	5	20	4	1	1

Zdroj: vlastní výzkum.

Následující otázky od čísla tři až po číslo dvacet osm mají za úkol vyhodnotit míru jednotlivých faktorů na školní úspěšnost dětí s ADHD z pohledu učitelů v různém typu škol.

Graf číslo 2. Názory učitelů na vliv hyperaktivity na školní úspěšnost dětí s ADHD.

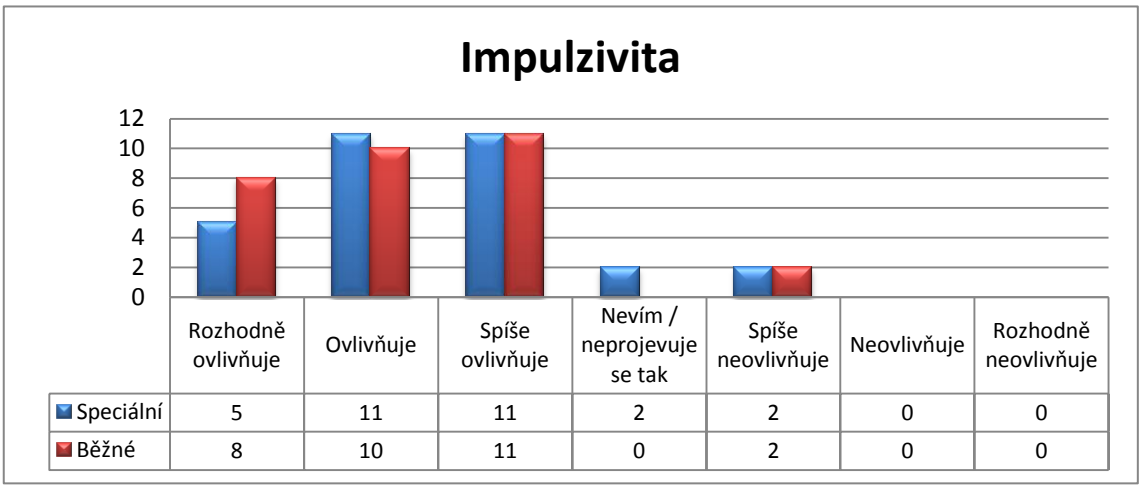


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	7	14	7	0	3	0	0
Běžné	14	7	10	0	0	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

U názorů na hyperaktivitu je patrný značný rozdíl, mezi názory učitelů ze speciálního a běžného školství. Dle výsledků, je v běžných základních školách mezi učiteli přikládán větší vliv projevům hyperaktivity na školní úspěšnost dětí a ve 14 případech je dokonce pokládán vliv zásadní.

Graf číslo 3. Názor učitelů na vliv impulzivity na školní úspěšnost dětí s ADHD.

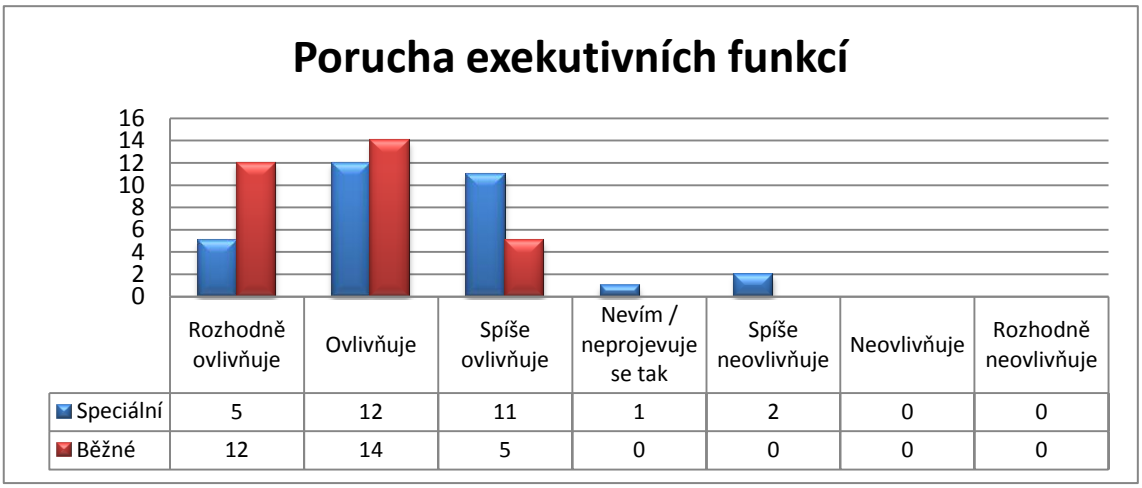


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	5	11	11	2	2	0	0
Běžné	8	10	11	0	2	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Názory na vliv impulzivity jsou poměrně v rovnováze, pouze dva respondenti ze základní školy praktické uvedli, že nevědí, do jaké míry se projevuje vliv impulzivity na školní úspěšnost nebo se jejich svěřenci s ADHD impulzivně neprojevují.

Graf číslo 4. Názor učitelů na vliv poruch exekutivních funkcí na školní úspěšnost dětí s ADHD.

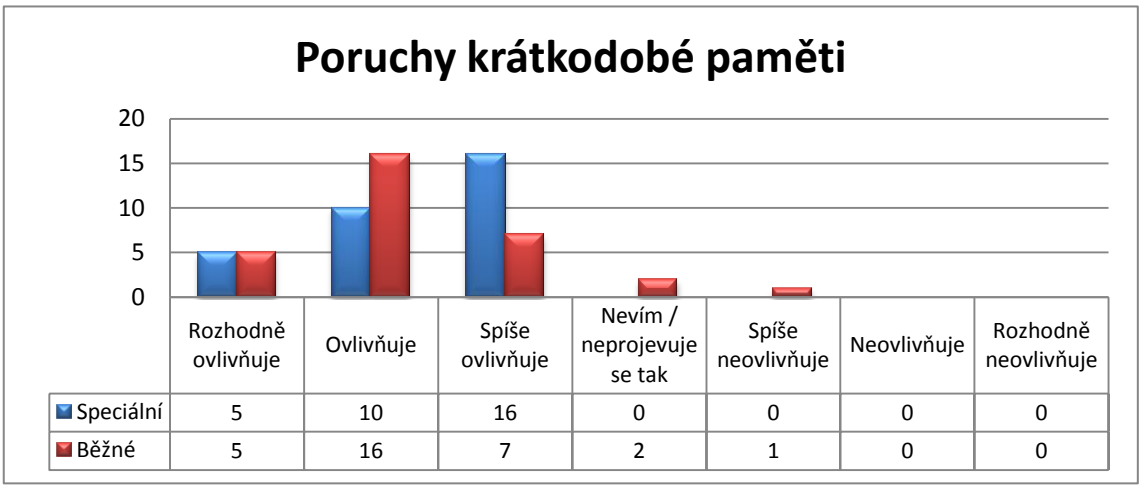


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	5	12	11	1	2	0	0
Běžné	12	14	5	0	0	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Porucha exekutivních funkcí dle názorů obou skupin jasně ovlivňuje školní úspěšnost dětí s ADHD, v případě učitelů běžných základních škol se však jedná o výrazně intenzivnější vliv. Naopak v druhém případě považuje faktor poruchy exekutivních funkcí za rozhodně ovlivňující pouze 5 respondentů a 2 respondenti zastávají názor, že tento faktor školní úspěšnost u této cílové skupiny spíše neovlivňuje.

Graf číslo 5. Názor učitelů na vliv poruch krátkodobé paměti na školní úspěšnost dětí s ADHD.

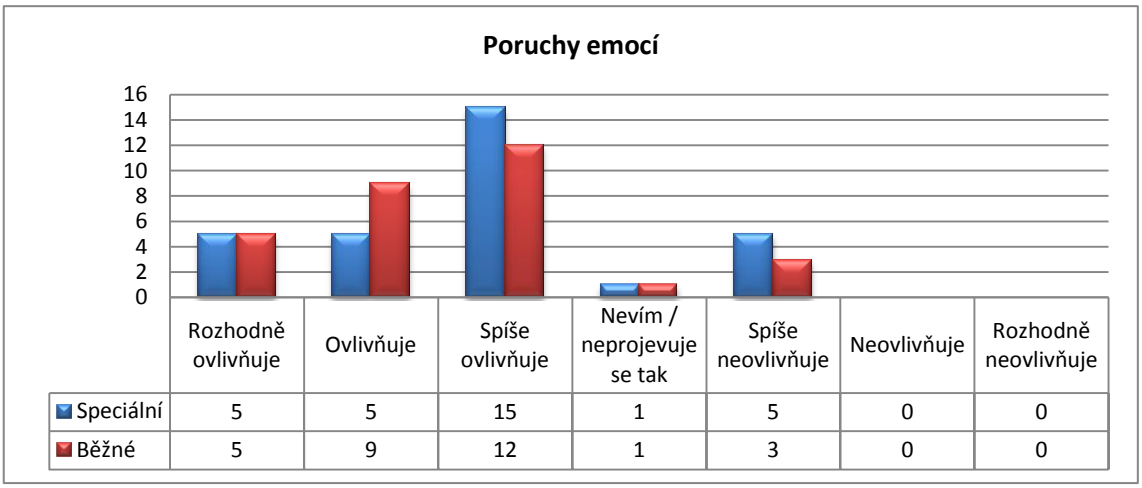


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	5	10	16	0	0	0	0
Běžné	5	16	7	2	1	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Vliv poruch krátkodobé paměti vzbuzuje větší rozpaky u skupiny respondentů ze základních škol praktických, kteří nejčastěji volili odpověď spíše ovlivňuje, na rozdíl od respondentů z běžných základních škol, u nichž s převahou vedla odpověď ovlivňuje.

Graf číslo 6. Názor učitelů na vliv poruch emocí na školní úspěšnost dětí s ADHD.

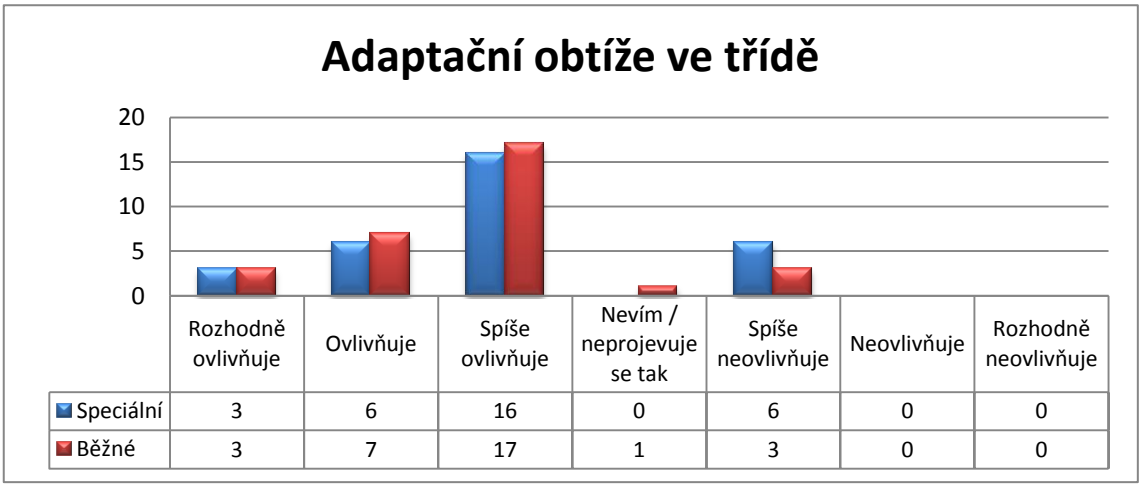


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	5	5	15	1	5	0	0
Běžné	5	9	12	1	3	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

V tomto grafu s více než třetinou názorů, v obou skupinách, převládá názor, že poruchy emocí spíše ovlivňují školní úspěšnost. Nicméně není zanedbatelný ani počet pěti a třech respondentů, kteří tento faktor považují za spíše neovlivňující.

Graf číslo 7. Názory učitelů na vliv adaptačních obtíží na školní úspěšnost dětí s ADHD.

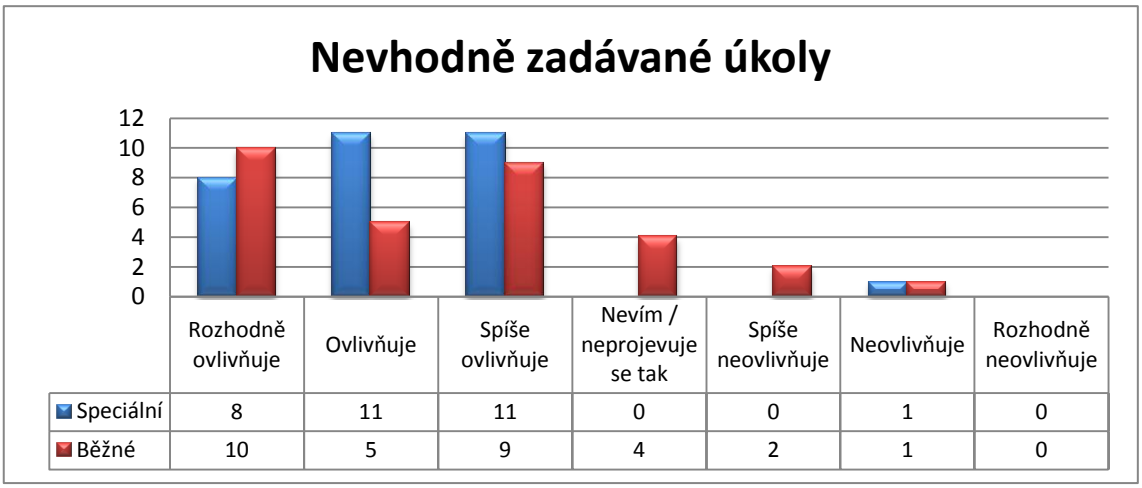


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	3	6	16	0	6	0	0
Běžné	3	7	17	1	3	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Adaptační obtíže ve třídě jsou považovány za spíše ovlivňující. Tato otázka byla zodpovídána téměř rovnoměrně u obou skupin respondentů. Drobné nuance v počtu se objevují pouze u názoru, kdy tento faktor spíše neovlivňuje školní úspěšnost dětí a to o tři respondenty ze základní školy praktické.

Graf číslo 8. Názory učitelů na vliv nevhodně zadaných úkolů na školní úspěšnost dětí s ADHD.

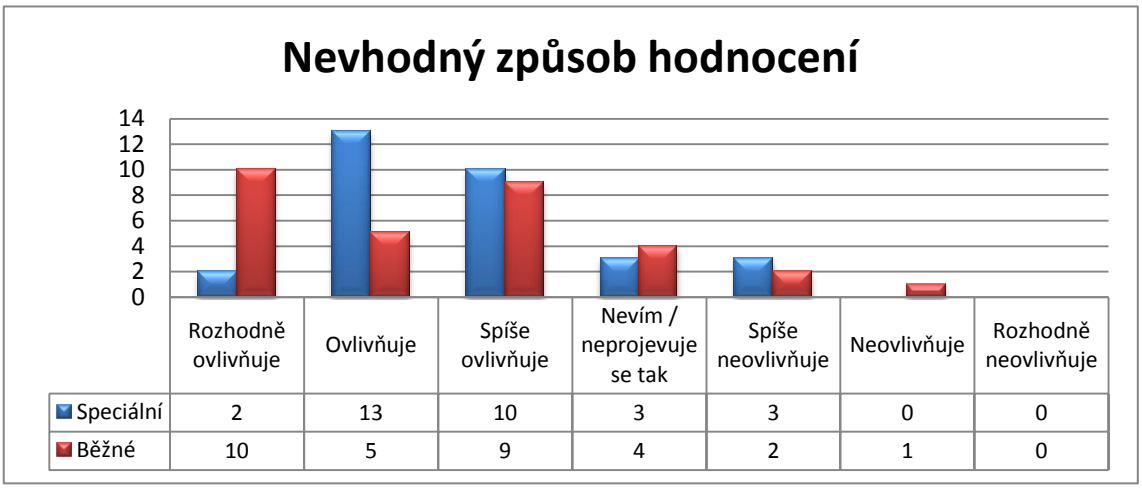


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	8	11	11	0	0	1	0
Běžné	10	5	9	4	2	1	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Nevhodně zadávané úkoly, jsou oběma skupinami respondentů posuzovány jako převážně ovlivňující, kde se uvedené názory dělí především mezi první tři příčky, avšak u běžných základních škol je sice nejčastěji volená odpověď – rozhodně ovlivňuje. Čtyři respondenti odpověděli, že nevědí a další tři se již pohybují v hodnotách, které tvrdí, že tento jev v takové míře nevhodně zadávané úkoly neovlivňují.

Graf číslo 9. Názory učitelů na vliv nevhodného způsobu hodnocení na školní úspěšnost dětí s ADHD.

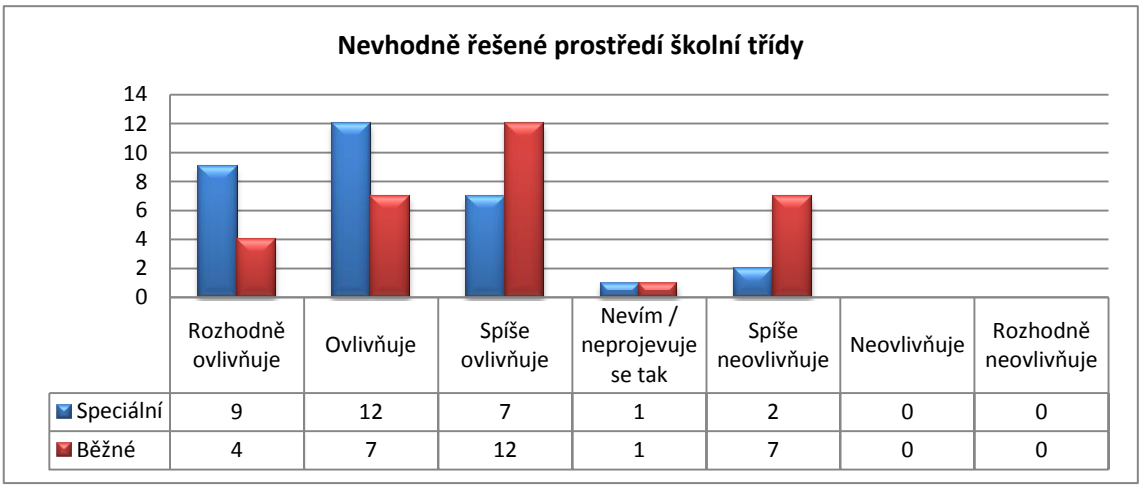


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	2	13	10	3	3	0	0
Běžné	10	5	9	4	2	1	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Respondenti z běžných základních škol v deseti případech považují hodnocení za jednoznačně ovlivňující, respondenti ze základních škol praktických volili nejčastěji možnost -ovlivňuje. Na těchto příčkách se výrazně lišili, v ostatních se téměř shodovali.

Graf číslo 10. Názory učitelů na vliv nevhodně řešené třídy na školní úspěšnost dětí s ADHD.

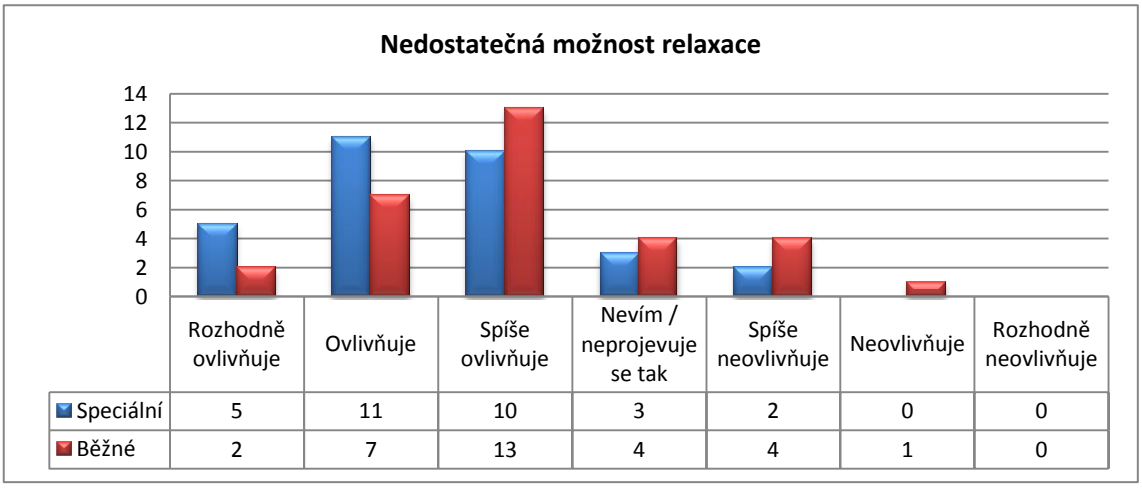


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	9	12	7	1	2	0	0
Běžné	4	7	12	1	7	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Respondenti z běžných základních škol v sedmi případech zvolili jak možnost spíše neovlivňuje, tak možnost spíše ovlivňuje, nejčastěji se však rozhodovali pro možnost spíše ovlivňuje. Respondenti ze základních škol praktických se spíše přiklánějí k názoru, že prostředí školní třídy školní úspěšnost dětí s ADHD ovlivňuje.

Graf číslo 11. Názory učitelů na vliv nedostatečné relaxace na školní úspěšnost dětí s ADHD.

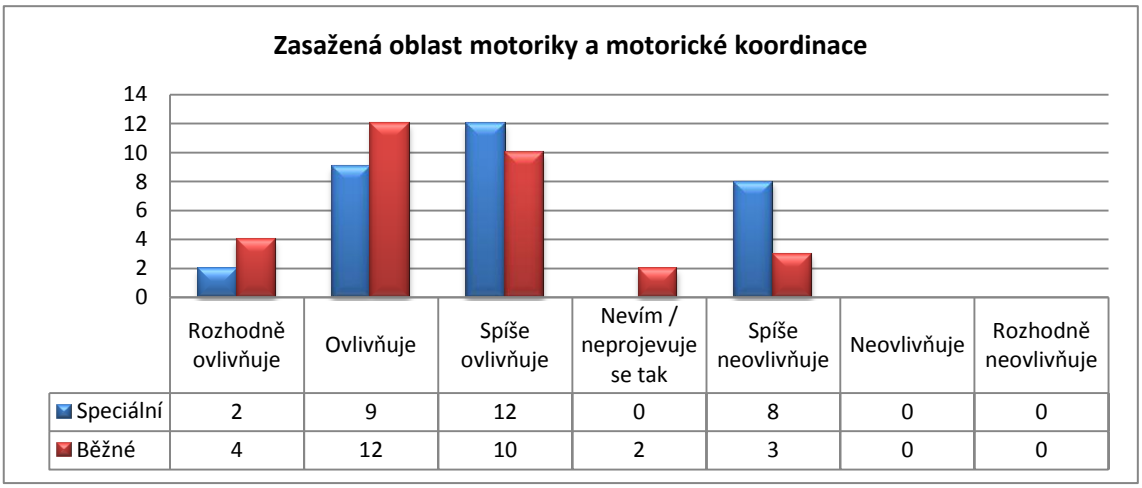


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	5	11	10	3	2	0	0
Běžné	2	7	13	4	4	1	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Nedostatek relaxace ovlivňuje intenzivněji dítě s ADHD ve vztahu ke školní úspěšnosti spíše v očích respondentů ze speciálního školství, kteří zvolili 5x možnost rozhodně ovlivňuje a 11x možnost ovlivňuje. Respondenti druhé skupiny se přiklonili nejčastěji k názoru a to ve 13 případech, že relaxace dítě s ADHD spíše ovlivňuje.

Graf číslo 12. Názory učitelů na vliv zasažené motoriky na školní úspěšnost dětí s ADHD.

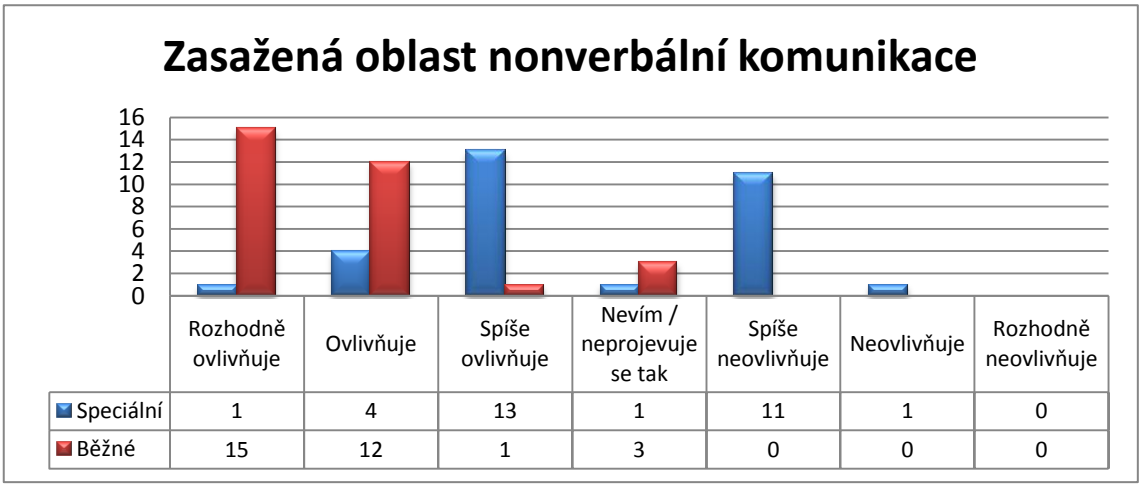


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	2	9	12	0	8	0	0
Běžné	4	12	10	2	3	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Oblast motoriky a motorické koordinace v očích respondentů ze speciálního školství nejčastěji spíše ovlivňuje školní úspěšnost dětí s ADHD, nicméně se zde objevuje taktéž významná skupina respondentů, tedy osm, která zvolila možnost spíše neovlivňuje. U běžného školství tvořili tuto názorovou propast pouze tři respondenti.

Graf číslo 13. Názory učitelů na vliv zasažené nonverbální komunikace na školní úspěšnost dětí s ADHD.

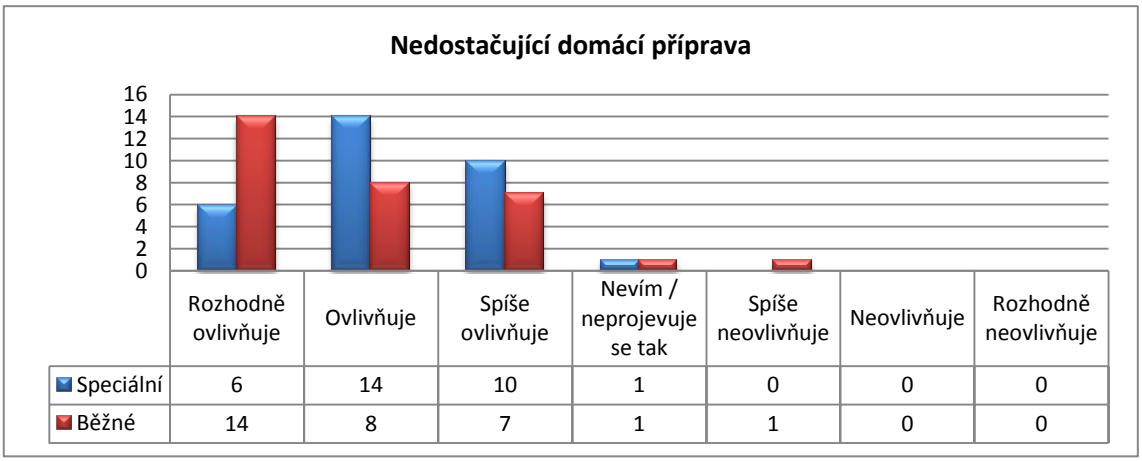


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	1	4	13	1	11	1	0
Běžné	15	12	1	3	0	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

V této otázce se názory respondentů výrazně rozcházejí. Respondenti z běžného školství nejčastěji považují tento vliv za rozhodně ovlivňující, naopak respondenti ze speciálního školství, jsou rozpolcení mezi možnostmi spíše ovlivňuje, zvolilo 13 respondentů, a spíše neovlivňuje, zvolilo 11 respondentů.

Graf číslo 14. Názory učitelů na vliv domácí přípravy na školní úspěšnost u dětí s ADHD.

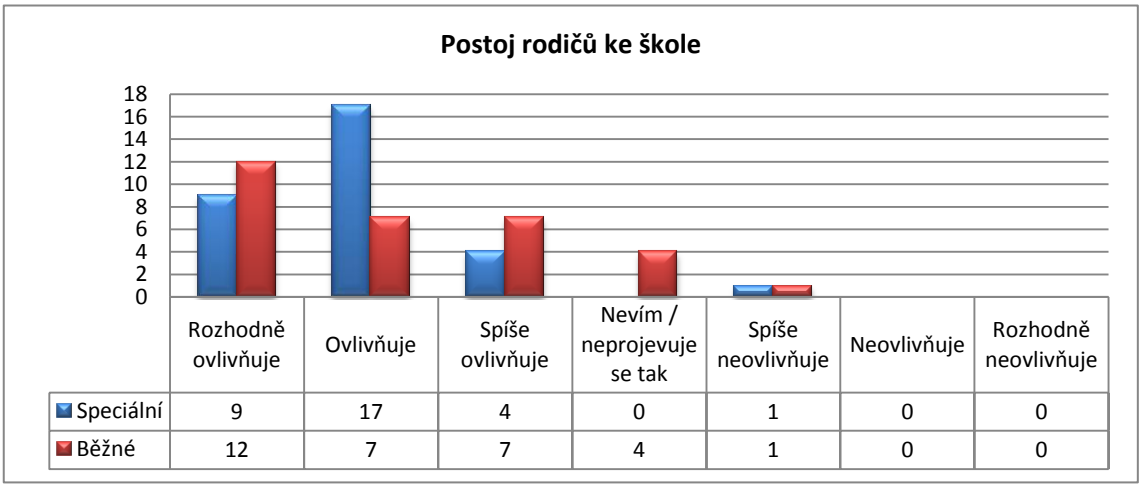


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	6	14	10	1	0	0	0
Běžné	14	8	7	1	1	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

V této otázce se největší skupina respondentů z běžných základních škol přiklání k velmi významnému vlivu domácí přípravy. Názory respondentů ze základních škol praktických již nejsou natolik striktní, nicméně svým obsahem s názory druhé skupiny respondentů korespondují.

Graf číslo 15. Názory učitelů na vliv postoje rodičů ke škole na školní úspěšnost dětí s ADHD.

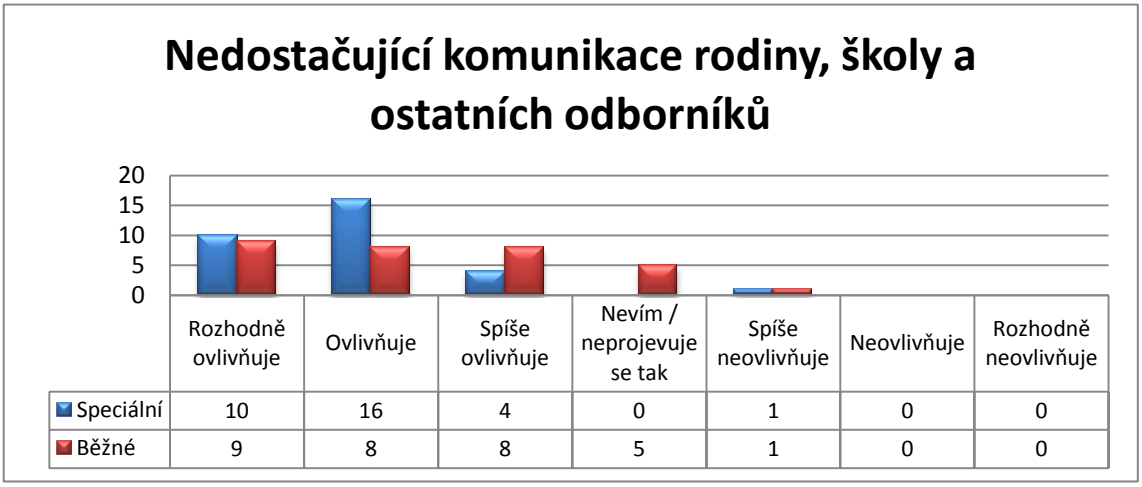


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	9	17	4	0	1	0	0
Běžné	12	7	7	4	1	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Respondenti z praktických škol, se většinově přiklánějí k možnostem, které vyjadřují názor, že postoj rodičů ke škole dítě ovlivňuje. Většina respondentů zvolila možnost ovlivňuje, na druhém místě rozhodně ovlivňuje a dále spíše ovlivňuje. Druhá skupina respondentů se přiklání k rozhodně ovlivňuje, dále ovlivňuje a spíše ovlivňuje, čtyři respondenti nevědí.

Graf číslo 16. Názory učitelů na vliv nedostatečné komunikace rodiny, učitelů a odborníků na vliv školní úspěšnosti dětí s ADHD.

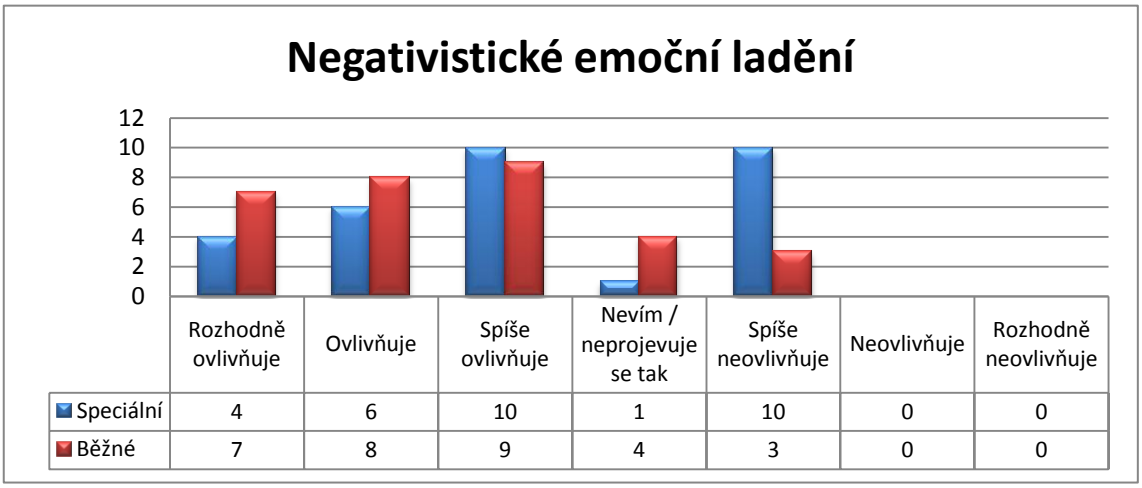


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	10	16	4	0	1	0	0
Běžné	9	8	8	5	1	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Názory respondentů z běžných základních škol v této otázce si byly procentuelně velmi vyrovnané, pouze pět respondentů uvedlo, že neví. Větší počet respondentů ze základních škol praktických se přiklonil k názoru, že tato komunikace školní úspěšnost dětí s ADHD ovlivňuje.

Graf číslo 17. Názory učitelů na vliv negativist. emočního ladění na školní úspěšnost u dětí s ADHD.

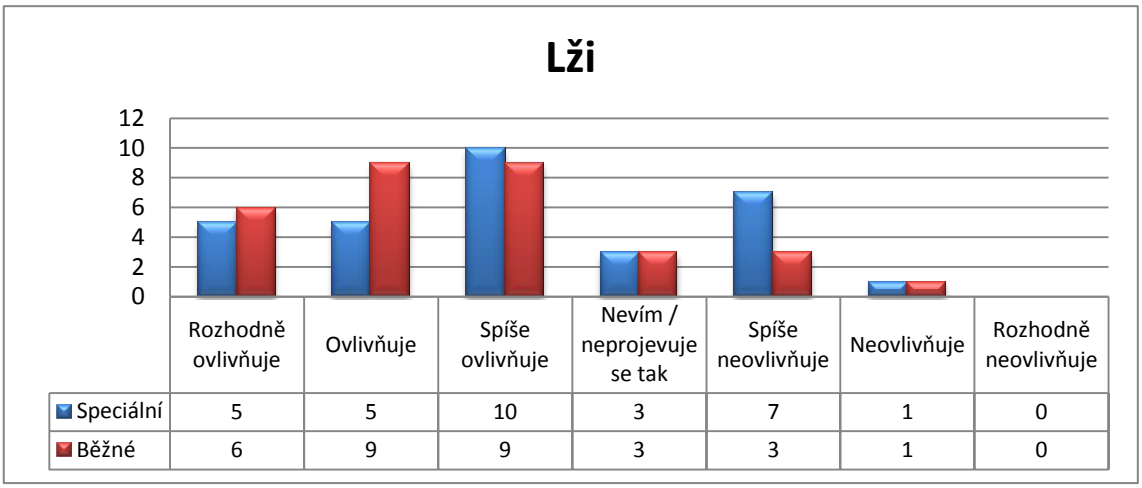


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	4	6	10	1	10	0	0
Běžné	7	8	9	4	3	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Respondenti z běžných základních škol uvádějí, že negativistické emoční ladění jejich žáky s ADHD spíše ovlivňuje. Tento problém je v očích respondentů z praktických škol velmi různorodý, protože deset jich uvedlo možnost spíše neovlivňuje a dalších deset spíše ovlivňuje.

Graf číslo 18. Názory učitelů na vliv lhaní na školní úspěšnost u dětí s ADHD.

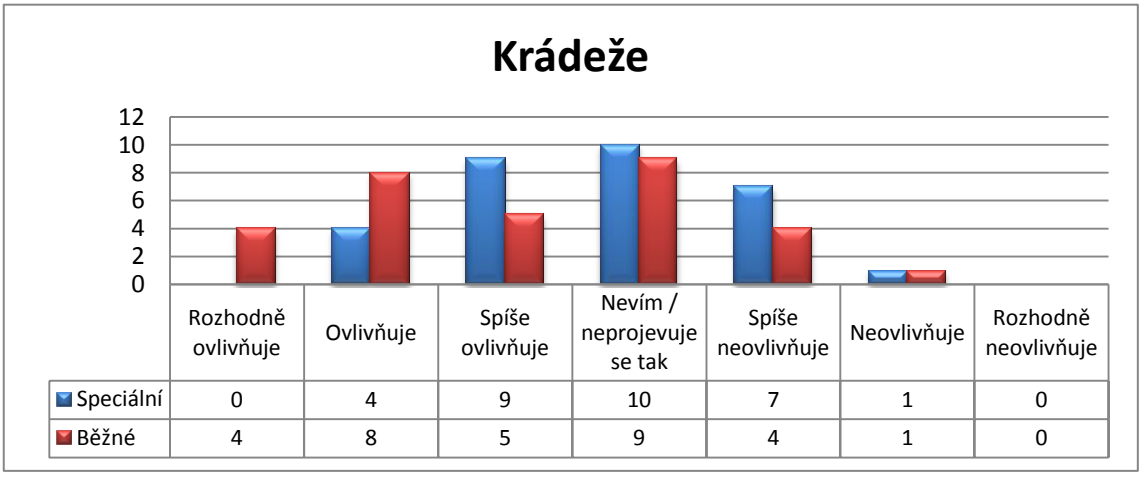


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	5	5	10	3	7	1	0
Běžné	6	9	9	3	3	1	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Odpovědi respondentů v této otázce pokryly téměř celou škálu. Rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů můžeme shledat v tom, že respondenti z běžného vzdělávání se početně přiklánějí na stranu škály, která se přiklání k ovlivnění, avšak v různé intenzitě, stejně jako respondenti z druhé skupiny, kteří se však v osmi případech přiklonili taktéž k názoru, že lži školní úspěšnost dětí s ADHD spíše neovlivňují či neovlivňují.

Graf číslo 19. Názor učitelů na vliv krádeží na školní úspěšnost dětí s ADHD.

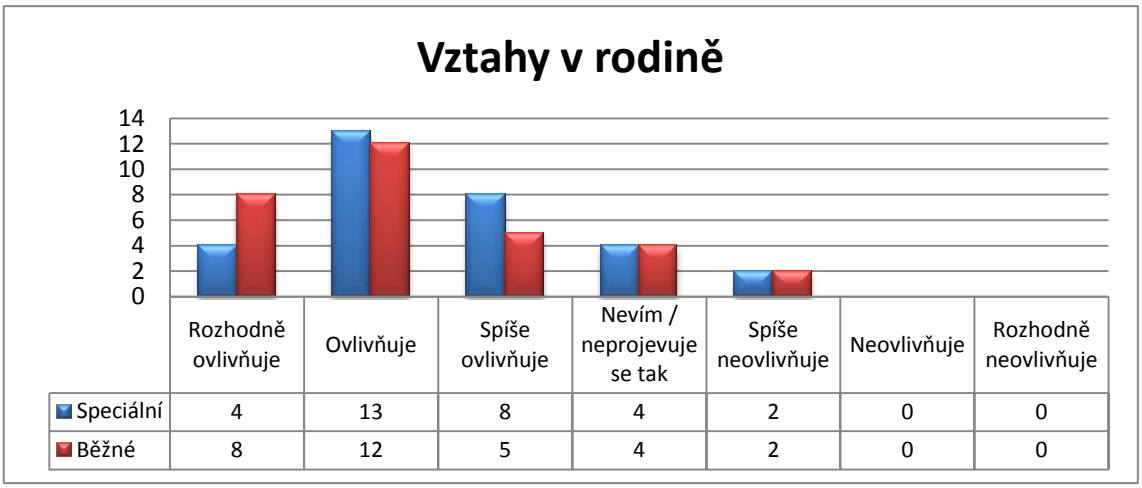


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	0	4	9	10	7	1	0
Běžné	4	8	5	9	4	1	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Obě skupiny respondentů se shodly na nejčastější odpovědi nevím/neprojevuje se tak, z čehož vyplývá, že zkušenosti s krádežemi u dětí s ADHD na základních školách není obvyklá. Nikdo z respondentů z praktické školy neodpověděl- rozhodně ovlivňuje.

Graf číslo 20. Názory učitelů na vliv vztahů v rodině na školní úspěšnost dětí s ADHD.

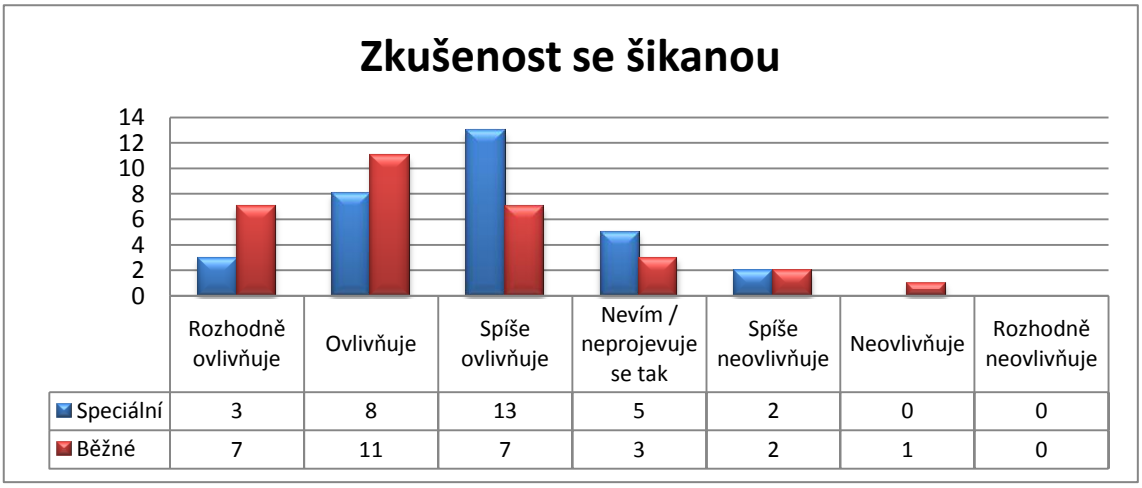


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	4	13	8	4	2	0	0
Běžné	8	12	5	4	2	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Názory obou skupin respondentů jsou velmi podobné, drobný rozdíl je u respondentů z běžných základních škol, vlivu vztahů v rodině přikládají mírně větší intenzitu působnosti.

Graf číslo 21. Názory učitelů na vliv šikany na školní úspěšnost dětí s ADHD.

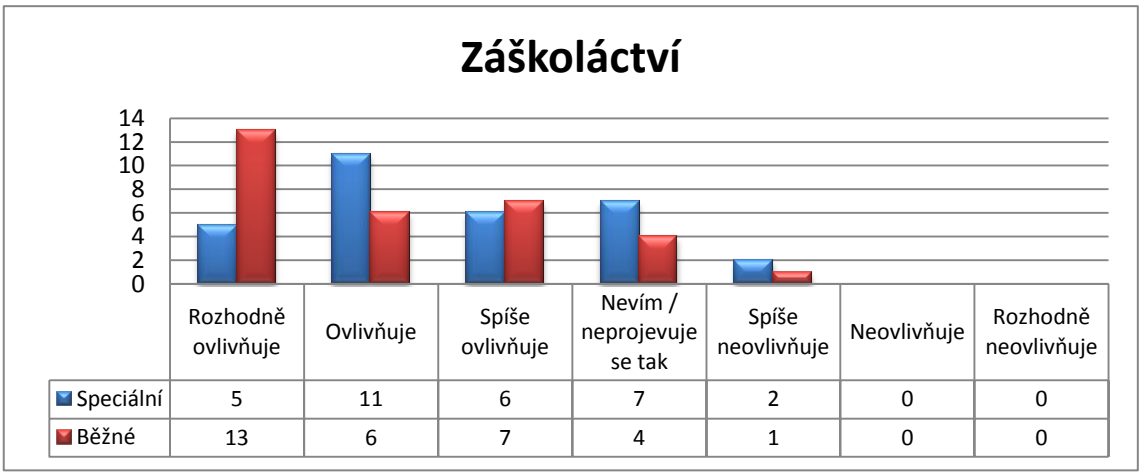


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	3	8	13	5	2	0	0
Běžné	7	11	7	3	2	1	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Respondenti z běžného vzdělávacího proudu přikládají dle odpovědí zkušenostem se šikanou větší význam, než respondenti z praktických škol, nicméně i ti mají pocit, že šikana děti ovlivňuje, avšak v menší intenzitě. Dva respondenti z obou proudů se dokonce přiklánějí k názoru, že zkušenost se šikanou děti spíše neovlivňuje.

Graf číslo 22. Názory učitelů na vliv záškoláctví na školní úspěšnost dětí s ADHD.

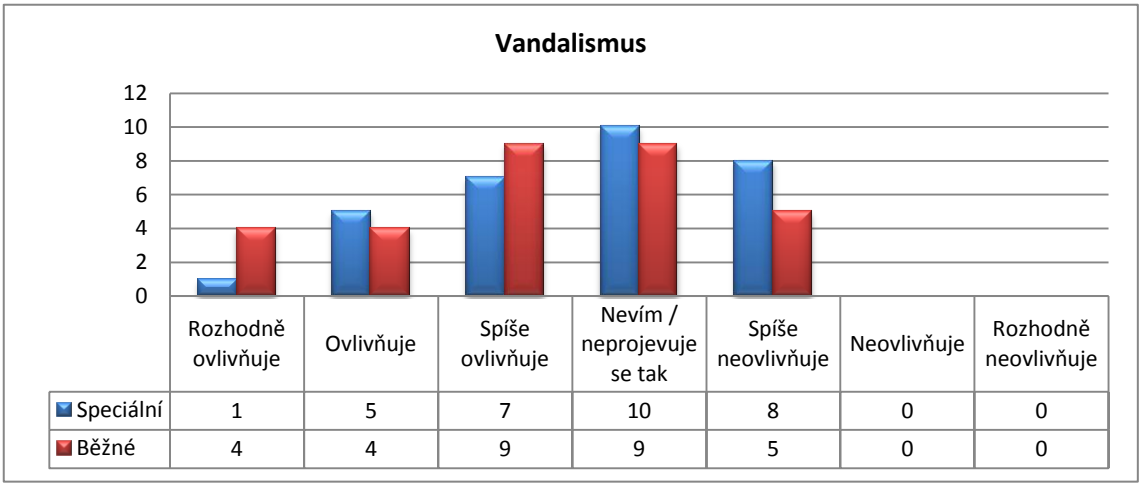


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	5	11	6	7	2	0	0
Běžné	13	6	7	4	1	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Obě skupiny respondentů se přiklánějí k možnostem, které uvádějí vliv záškoláctví na školní úspěšnost dětí s ADHD, skrovný rozdíl je pouze v intenzitě, kterou působí. Respondenti ze základních škol praktických se přiklánějí k o stupeň nižší intenzitě vlivu, nežli respondenti ze skupiny druhé. V 18% odpověděli respondenti, že nevědí, případně se dítě s ADHD, které znají takto neprojevuje.

Graf číslo 23. Názory učitelů na vliv vandalismu na školní úspěšnost dětí s ADHD.

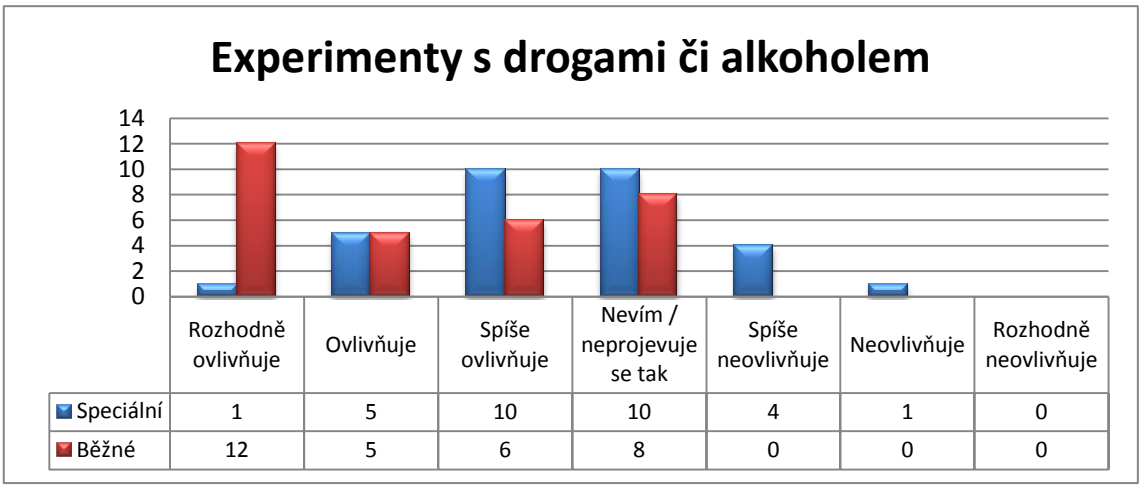


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	1	5	7	10	8	0	0
Běžné	4	4	9	9	5	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

V tomto grafu si můžeme povšimnout, že respondenti se velmi často pohybovali ve střední části škály, v případě respondentů ze základních škol praktických se dokonce odpověď nevím/neprojevuje se tak stala nejčastější odpovědí. V druhé skupině respondentů se umístila společně s názorem, že vandalismus spíše ovlivňuje.

Graf číslo 24. Názory učitelů na vliv návykových látek na školní úspěšnost dětí s ADHD.

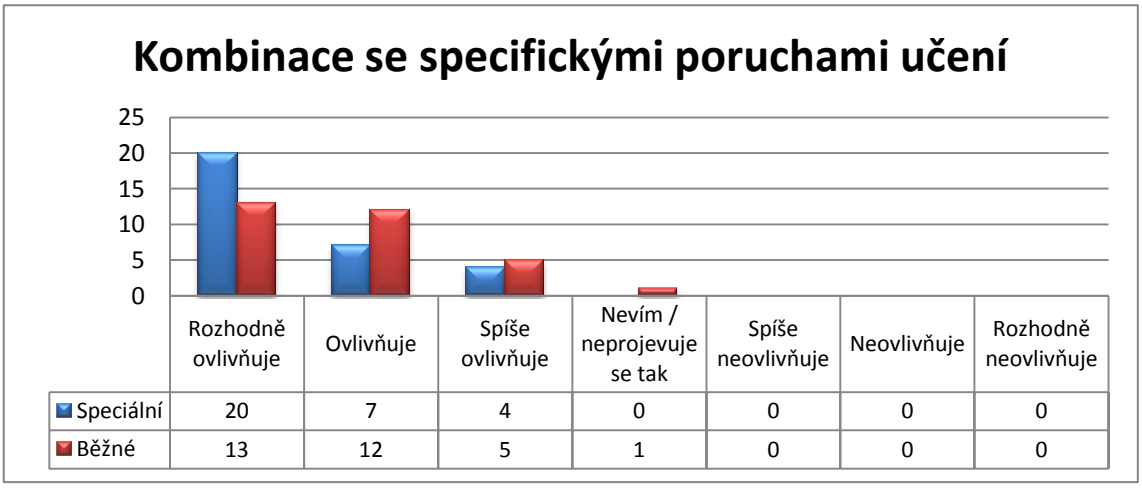


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	1	5	10	10	4	1	0
Běžné	12	5	6	8	0	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

V tomto grafu se objevil markantní rozdíl, mezi tím, když se více než polovina respondentů z praktických škol názorově usadila mezi nevím a spíše ovlivňuje a druhou skupinou respondentů, která se nejčastěji přiklonila k nejvyšší míře vlivu, který mohla zvolit.

Graf číslo 25. Názory učitelů na vliv poruch učení na školní úspěšnost dětí s ADHD.

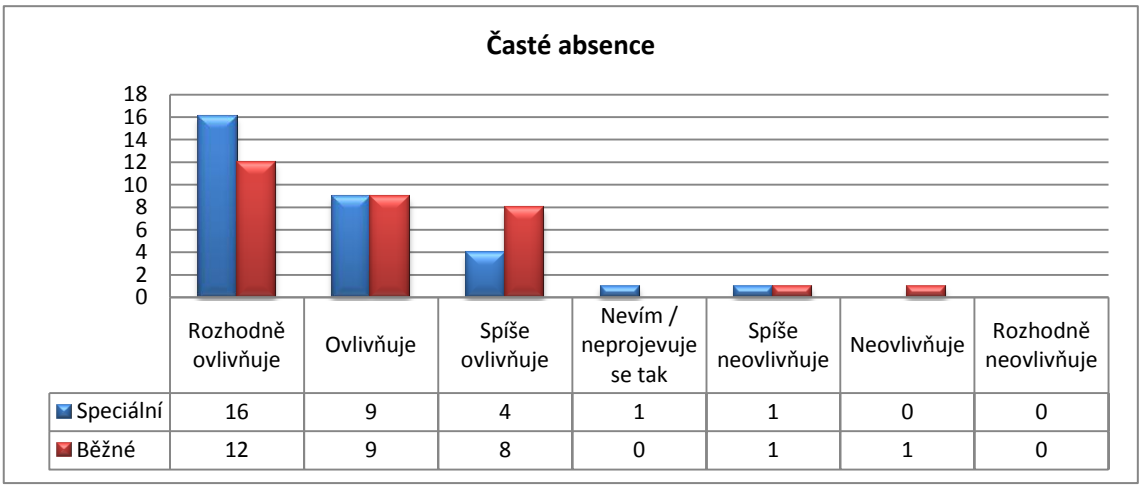


	Rozhodně ovlivňuje	Ovlivňuje	Spíše ovlivňuje	Nevím / neprojevuje se tak	Spíše neovlivňuje	Neovlivňuje	Rozhodně neovlivňuje
Speciální	20	7	4	0	0	0	0
Běžné	13	12	5	1	0	0	0

Zdroj: vlastní výzkum.

Respondenti ze základních škol praktický se zde velkou měrou přiklonili k odpovědi, která přikládá specifickým poruchám učení významný vliv. Respondenti z běžných škol se taktéž přiklonili k odpovědi rozhodně ovlivňuje, avšak ne tak jednoznačně jako v případě speciálního školství.

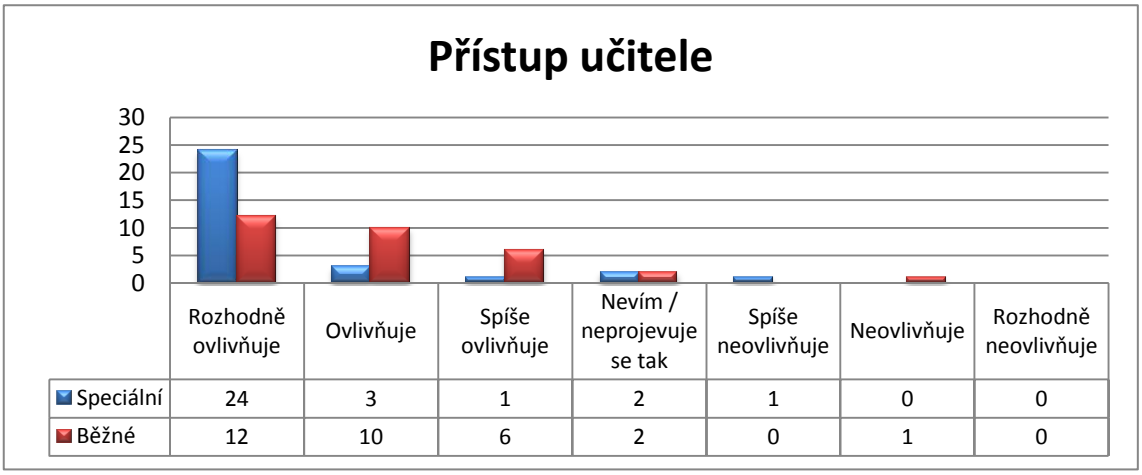
Graf číslo 26. Názory učitelů na vliv častých absencí na školní úspěšnost dětí s ADHD.



Zdroj: vlastní výzkum.

Z tohoto grafu je jasně patrné, že mezi respondenty ze základních škol praktických je absencím přikládán větší důraz, při ovlivňování školní úspěšnosti dětí s ADHD, než u respondentů z běžných základních škol, u kterých je však taktéž patrná tendence přikládání významu častým absencím.

Graf číslo 27. Názory učitelů na vliv přístupu učitele na školní úspěšnost dětí s ADHD.



Zdroj: vlastní výzkum.

Přístup učitele z pohledu respondentů ze základních škol praktických byl téměř jednoznačný, až na menší odchylky mu je přikládán nejvyšší možný význam. Respondenti z druhé skupiny nemají takto vyhraněný názor, 12 z nich odpovědělo, že tento faktor je rozhodně ovlivňující, 10 jej považuje za ovlivňující a 6 za spíše ovlivňující.

Otázky číslo 29 a 30 nebyly vyhodnoceny a to z důvodu nedostatečného počtu odpovědí, které by nějakým způsobem signifikantně ovlivnily předchozí výsledky. Pokud někdo využil možnosti doplnění dalšího faktoru, obvykle to byl již faktor zmíněný a taktéž hodnocený stejnou známkou. U otázky číslo 29, zvolilo přes 80% respondentů odpověď nevím. Ve 30 otázce došlo k určitému odůvodnění hodnocení u předchozích otázek. Ani jedna z otázek nepřinesla do výzkumu žádný další významný faktor, který by mohl školní úspěšnost dítěte s ADHD ovlivňovat.

9 Diskuze:

9.1 Diskuze k hypotéze číslo 1

Názory učitelů z běžných základních škol na vliv domácí přípravy dětí s ADHD budou ve shodě s názory učitelů ze základních škol praktických.

Tato hypotéza se nepotvrdila. Učitelé z běžných základních škol, považují domácí přípravu za zásadní faktor, který ovlivňuje školní úspěšnost dětí s ADHD. Učitelé ze základních škol praktických považují tento faktor za ovlivňující, ne však tak zásadně a intenzivně, jako učitelé z běžného vzdělávacího proudu. Tento jev by mohl být ovlivněn mnoha faktory.

Na úrovni našeho školství je domácí příprava součástí hodnocení žáka, na základních školách by tento jev mohl být intenzivnější, než na školách speciálních. Na běžných základních školách, jsou dětem často zadávány domácí úkoly a samostudium. Úroveň domácí přípravy u dítěte s ADHD se však do značné míry odvíjí od její délky, protože pozornost, schopnost zapamatovávat si nové informace a celkově plnit tyto úkoly s její délkou rapidně klesá (Mertin, 2015)

Nevhodný způsob hodnocení vidí dle mého výzkumu na běžných školách jako další faktor, u něhož byly velmi často voleny odpovědi nejvyšší možné intenzity působení na školní úspěšnost dítěte. Je možné, že hodnocení domácí přípravy známkou, místo slovního hodnocení, může mít velmi negativní vliv na celkovou školní úspěšnost, ačkoliv se to může jevit jako drobnost.

Více učitelů z běžných škol základních, si taktéž všímá vlivu nevhodně zadávaných úkolů. Tento prvek byl intenzivně zmiňován i v dotaznících, které jsem získala vyplněné v základních školách praktických, takže tento problém je všudy přítomný, nicméně v této spojitosti může ovlivňovat domácí přípravu a její vliv na školní úspěšnost, protože pokud je úkol nevhodně zadán, například je příliš dlouhý nebo složitý, může zatěžovat dítě příliš. Mertin (2015) tvrdí, že tato příprava by nikdy neměla dítěti ubírat čas na odpočinek, případně volnočasové aktivity a proto je velmi nutné hledět na rozsah.

Pokud je úkol špatně zadán a dítě se učí příliš intenzivně a dlouho, zhorší se jeho pozornost na tolik, že je převedena na jiný podnět, dítě může myslet na úplně něco jiného, přestává si pamatovat, co se vlastně učí. (Pešová, 2006)

Domácí přípravu taktéž ovlivňuje celkový přístup rodičů ke škole. Můžeme se setkat dokonce s názorem, že je sám o sobě významnější, než samotná pomoc při domácí přípravě (Šulová, 2014). V mém výzkumu se pouze dva respondenti, každý z jedené skupiny, vyjádřili k postojům rodiče, jako k něčemu, co spíše nemá vliv na školní úspěšnost žáka. Čtyři respondenti z běžného vzdělávacího proudu uvedli, že nevědí, jak intenzivní vliv a jestli vůbec nějaký, tento faktor má. Všichni zbylí respondenti se shodli na jeho vlivu, v různých intenzitách, v běžném vzdělávacím proudu opět volili vyšší intenzitu ve více případech než na základních školách praktických.

Do této oblasti lze zařadit výsledky výzkumu v otázce, která se týká vlivu komunikace mezi rodiči a školou, ale i dalšími odborníky.

Pokud nedochází k funkční komunikaci, může to vést k nedostatečné pružnosti, která je nutná k naplňování individuálních potřeb dítěte s ADHD, které se mění dle momentálních potřeb dítěte (Antal, 2013).

Respondenti byli v této otázce téměř jednotní, respondenti z oblasti speciálního školství, jsou jednohlasně přesvědčení o jeho vlivu v různých intenzitách, nikdo nevolil možnost nevím, nebo žádnou z variant neovlivňuje. Nejčastěji volili odpověď ovlivňuje nebo velmi ovlivňuje. Vliv komunikace všech osob, které figurují v životě dítěte s ADHD je tedy bezesporu velmi podstatný nejen pro jeho školní úspěšnost.

9.2 Diskuze k hypotéze číslo 2

Respondenti z běžných základních škol považují za nejvýznamnější faktor ovlivňující školní úspěšnost dětí s ADHD projevy hyperaktivity na rozdíl od respondentů ze speciálního školství, kteří považují za nejvýznamnější faktor ovlivňující školní úspěšnost dětí s ADHD impulzivitu.

Tato hypotéza se nepotvrdila. V otázce vlivu hyperaktivity se názory obou skupin respondentů rozcházely. Ačkoliv se mi potvrdila domněnka, že hyperaktivita bude pro respondenty z běžných základních škol velmi významným faktorem, nestal se faktorem nejvýznamnějším, i když se k němu počtem respondentů velmi blížil. Respondenti z běžných základních škol v otázkách základních projevů ADHD jako je hyperaktivita, impulzivita, poruchy paměti, emocí a exekutivních funkcí, vždy odpovídali s mírně větším pocitem důležitosti a intenzity vlivu na školní úspěšnost dětí s ADHD, na rozdíl od respondentů ze základních škol praktických, kteří ve svých odpovědích byli k těmto faktorům mírnější. Jejich odpovědi se však téměř shodli u otázky adaptačních obtíží dítěte ve třídě, které významná skupina respondentů z obou skupin, považuje za spíše ovlivňující.

Adaptace ve školním prostředí úzce souvisí se situací v rodině, na kterou jsou v případě dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami kladeny mnohem větší nároky, než v případě, že jde všechno bezproblémově. Rodiče jsou zaplaveni pocitem viny a tlaku, který způsobuje školní neúspěšnost jejich dítěte a případným negativním hodnocením ze strany pedagoga (Procházka, 2014). I z tohoto důvodu je nutný vhodný přístup učitele, který byl v mém výzkumu nejvýznamnějším faktorem hodnoceným učiteli ze základních škol praktických. Rozhodli se pro něj v téměř 78% případů, tedy 24 z 31 respondentů.

Trochu překvapivě byl respondenty z běžných základních škol zvolen jako nejvýznamnější faktor, který nejintenzivněji působí na školní úspěšnost dítěte faktor, který vypovídá o zasažení nonverbální komunikace. Tento faktor se projevil i jako nejvíce rozpolcující názory na straně respondentů z praktických škol, kteří se ve třinácti případech vyjádřili jako k faktoru spíše ovlivňujícímu a v jedenácti případech spíše neovlivňujícímu.

Vliv nonverbální komunikace může ovlivňovat především to, zda dítě téma výuky osloví či nikoliv. Forma prezentace učiva od učitele není jen otázkou slovní prezentace, ale taktéž vystupování a vysílání nonverbálních signálů. Tyto signály mohou u dětí ovlivňovat například chuť do práce, ochotu ke spolupráci chuť reflektovat své myšlenky

a jiné prostředky, které jsou zahrnuty do hodnocení školní úspěšnosti z komplexního pohledu (Krejčová, 2011).

9.3 Diskuze k hypotéze číslo 3

Respondenti ze základních škol praktických častěji než respondenti z běžných základních škol, považují své vzdělání za dostatečné.

Tato hypotéza se nepotvrdila. Dostačující sice byla nejčastěji zvolená odpověď u respondentů ze základních škol praktických, avšak taktéž byla nejčastější odpovědí u skupiny respondentů z běžné základní školy, kde ji zvolily téměř dvě třetiny respondentů. Z toho jasně vyplývá, že učitelé na běžných základních škol, považují své vzdělání za dostatečné častěji, než učitelé ve speciálním proudu vzdělávání. Zajímavým faktem ovšem zůstává, že speciální pedagogové považují své vzdělání za plně dostačující či dokonce nadstandardní, ve více případech, než druhá skupina, která naopak uvažuje o nutnosti doplnění, případně jej rovnou označuje za nedostatečné.

Tento jev by mohl být způsoben tím, že učitelé na základních školách praktických, musí splňovat určitá specifika, která se odlišují od běžných pedagogických oborů, například využívá jinou terminologii, více se orientuje ve zdravotnických záležitostech, a proto se může uplatňovat nejen na úrovni školství, ale taktéž na úrovni zdravotnických zařízení a je intenzivněji obohacována informacemi z oblasti etopedie, které lze aplikovat právě při práci s dětmi, které mají diagnózu ADHD a využívat při tom znalosti z oblasti vychovatelství, která je často zahrnuta do průběhu vzdělání speciálních pedagogů. Další vzdělávání speciálních pedagogů se navíc může realizovat v oblasti poradenství případně diagnostiky. Speciální pedagog je adekvátně vzdělán k možnosti práce v mnoha rezortech i v nestátní oblasti. Je vybaven znalostmi pro práci v SPC, PPP, SVP, diagnostických ústavech, dětských domovech, dětských domovech se školou a především ve speciálním školství. Jejich vzdělání je navíc dostatečné i pro práci v sociálních službách, na úrovni sociálního pracovníka, kde se tedy mohou pracovně angažovat například v azylových domech, domovech pro seniory, stacionářích s různorodým zaměřením, nízkoprahových zařízeních a dalších mnoha zařízeních sociálního charakteru (Průcha, 2009).

Tato vzdělanostní výbava, která má široké spektrum možností využití, může vést k určitému sebevědomí v této oblasti a také k časté volbě kurzů doplňujících vzdělání na poli, které je lépe využitelné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které děti s ADHD bezesporu jsou.

10 Shrnutí

Hyperaktivita, impulzivita, porucha exekutivních funkcí jsou posuzovány jako intenzivněji působící z pohledu učitelů na běžných základních školách.

Poruchy krátkodobé paměti jsou ve stejném procentu případů hodnoceny jako hluboce ovlivňující, ovšem více respondentů z běžných základních škol je považuje za ovlivňující ve srovnání s větší skupinou respondentů z praktických škol, kteří se přiklánějí spíše k možnosti, že je pouze spíše ovlivňuje.

U poruch emocí obě skupiny zvolili možnost, že spíše ovlivňují školní úspěšnost dětí s ADHD, avšak respondenti z běžných škol o čtyři případy častěji považují tento faktor za ovlivňující. Osm respondentů si myslí, že poruchy emocí spíše neovlivňují školní úspěšnost u dítěte s ADHD.

Adaptační obtíže jsou z pohledu obou skupin vyrovnané, shodují se na tom, že školní úspěšnost spíše ovlivňují, ne však v zásadní intenzitě.

Nevhodně zadávané úkoly jsou ovlivňující spíše v očích respondentů ze speciálního školství.

Respondenti z běžných základních škol se spíše přiklánějí k vlivu nevhodného způsobu hodnocení, kterého si však všímají i učitelé ze základních škol praktických, avšak přikládají mu o něco menší význam.

Nevhodně řešené prostředí školní třídy je, stejně jako nedostatečná možnost relaxace, vnímáno podstatněji na úrovni speciálního školství.

Zasažená oblast motoriky a motorické koordinace dle názorů respondentů spíše ovlivňuje školní úspěšnost dětí s ADHD, ačkoliv poměrně významná část respondentů ze speciálního školství si myslí, že ji spíše neovlivňuje.

Zasažená oblast nonverbální komunikace je dle respondentů z běžné základní školy nejvlivnějším faktorem působícím na školní úspěšnost dětí s ADHD. Taktéž se v této otázce nejčastěji názorově rozcházejí respondenti ze základních škol praktických.

Nedostatečná domácí příprava dle respondentů z běžných základních škol rozhodně ovlivňuje školní úspěšnost dětí s ADHD, názory respondentů ze speciálních škol se přiklánějí k názoru, že ji pouze ovlivňuje.

Postoj rodičů ke škole je intenzivněji vnímán jako silně působící faktor na běžných základních školách.

Nedostačující komunikace rodiny, školy a ostatních odborníků je podstatnější z pohledu respondentů základních škol praktických.

Negativistické emoční ladění a jeho vliv na školní úspěšnost je velmi rozdílně hodnoceno. Deset respondentů ze speciálního školství je označilo jako spíše ovlivňující, deset jako spíše neovlivňující. Respondenti z běžných základních škol se spíš přiklánějí jako k ovlivňujícímu vlivu.

Všechny projevy související s poruchami chování – lži, krádeže, patologické vztahy v rodině, šikana, záškoláctví, vandalismus, experimenty s drogami a alkoholem- jsou hodnoceny jako intenzivněji působící na úrovni běžného školství.

Kombinace ADHD a specifických poruch učení, je hodnoceno jako ovlivňující, mnohem větší intenzitu vlivu mu však přikládají respondenti ze speciálního školství a to téměř ze dvou třetin.

U častých absencí jsou názory respondentů téměř shodné.

Přístup učitele je nejpodstatnější faktor dle respondentů ze speciálního školství.

První hypotéza, která se týkala shodnosti názorů na domácí přípravu a její vliv na školní úspěšnost je vyvrácena, ačkoliv názor na to, že je vzhledem ke školní úspěšnosti podstatná, koresponduje mezi oběma skupinami respondentů, tak učitelé ze základních škol běžných, domácí přípravě přikládají mnohem větší důležitost.

Druhá hypotéza je vyvrácená, výzkum jasně prokázal, že nejpodstatnějším faktorem pro respondenty z běžných základních škol je zasažená nonverbální komunikace žáků s ADHD a u respondentů ze základních škol praktických jde o přístup učitele.

Třetí hypotéza byla taktéž vyvrácena. Učitelé z běžných základních škol považují své vzdělání častěji za dostačující, ačkoliv tato odpověď byla nejčastěji volena i u učitelů základních škol praktických. Učitelé ve speciálním školství na rozdíl od učitelů z běžných základních škol považují své vzdělání za nadstandardní ve vztahu k práci s ADHD.

11 Závěr

Téma ADHD je v současnosti velmi diskutované téma. Tato práce se snaží na toto téma podívat poněkud z jiného úhlu, než je běžné a to z úhlu učitelů ze dvou typů škol. Tento struční náhled se pokouší o poskytnutí informací o rozdílech a shodách v obou těchto typech škol, kterým by mohly být přínosem v dnešní době, kdy slova jako integrace a inkluze nebo děti se speciálními vzdělávacími potřebami slyšíme ze všech stran a ADHD už není považováno za špatnou výchovu rodičů, jako tomu bylo ještě vcelku nedávno. Tato práce byla vytvořena v regionálním měřítku a její výsledky budou po vzájemné dohodě prezentovány ředitelům škol, kteří o ně projevili zájem.

Podle názorů učitelů ze základních škol praktických, brání ve školní úspěšnosti dětem s ADHD ve velké míře především faktory, které nejsou vnitřního charakteru. Nejčastěji zdůrazňovaným faktorem se stal přístup učitele, kombinace s jinými poruchami učení, časté absence a problém v komunikaci mezi rodiči, školou a jinými odborníky. Jiný faktor nebyl ve vysokém procentu hodnocen tak jednoznačně, jako tyto čtyři.

Názory učitelů z běžných základních škol nebyly tak jednoznačné a byly poněkud přímočařejší. Velká intenzita byla přikládána mnohem více faktorům, než v případě praktických škol a žádný z faktorů nebyl mezi učiteli jednoznačným faktorem. Ačkoliv vliv zasažené nonverbální komunikace, byl ohodnocen jako vysoce vlivný od 15 respondentů, velmi podobně na tom byla například hyperaktivita, záškoláctví a domácí příprava se 14 respondenty. Nesmíme opomenout ani vysoce ohodnocené poruchy exekutivních funkcí, případně kombinaci s poruchami učení nebo vliv experimentů s drogami.

Tato práce svým výzkumem dokazuje, že mezi učiteli na běžných základních školách a základních školách praktických, jsou názorové rozdíly, jejichž důvod by mohl být dalším předmětem zkoumání například v diplomové práci. Z těchto názorů je možné těžit inspiraci ke změnám ve vyučování dětí s ADHD v běžném i speciálním školství a jejich vzájemnému obohacování.

12 Zdroje:

1) ANTAL, Martin. *To dítě je nepozorné: jak žít s hyperaktivním dítětem : ADHD očima ADHD*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2013, 294 s. ISBN 978-80-204-2898-1.

2) BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

3) BLÁHOVÁ, Petra. *Pedagogické střípky: sborník inspirativních příkladů dobré praxe pro práci s dětmi a mládeží vypracovaných a obhájených účastníky I. ročníku Studia pedagogiky volného času v rámci projektu Klíče pro život*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2011. ISBN 978-80-87449-07-3.

4) ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

5) *ČABLOVÁ Lenka, Česko Slovenská psychiatrie*. Časopis Psychiatrické společnosti ČLS JEP a Psychiatrickej společnosti SLS. Praha: Dagmar PILZOVÁ Galén, duben 2015, 111/2,–. ISSN-1212-0383.

6) ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

7) DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. 1. vyd. Praha: Galén, a2007, 268 s. ISBN 978-80-7262-419-5.

8) DRTÍLKOVÁ, Ivana. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. 2. vyd., V nakl. Galén 1. Praha: Galén, b2007, 87 s. ISBN 978-80-7262-447-8.

9) DUPAUL, George J a Gary STONER. *ADHD in the schools: assessment and intervention strategies*. Third edition. New York: The Guilford Press, 2014, xviii, 366 pages. ISBN 9781462516711.

10) GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. ADHD: *porucha pozornosti s hyperaktivitou : příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. 1. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4.

11) HALLOWELL, Edward M a John J RATEY. *Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti: [poruchy pozornosti a hyperaktivita, rozpoznání, řešení, prevence]*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 2007, 306 s. Trendy. ISBN 978-80-7255-154-5.

12) HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

13) HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

14) HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-22149-1.

15) JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2284-9.

16) JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

17) JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5347-8.

18) JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 238 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.

19) KOLČÁRKOVÁ, Irena a Lenka LACINOVÁ. *Rodičovství očima matek neklidných dětí*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2008, 138 s. Psychologie (Barrister & Principal). ISBN 978-80-87029-47-3.

20) KENDÍKOVÁ, Jitka. *Krok za krokem s ADHD: praktická příručka pro rodiče předškoláků a školáků s ADHD*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., 2015, 32 stran. KuliFerda a jeho svět rozvíjí - připravuje - pomáhá - napravuje - baví!. ISBN 978-80-7496-171-7.

21) KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

22) KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.

23) KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

24) KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

25) KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

26) KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

27) KOZEL, Roman. *Moderní marketingový výzkum: nové trendy, kvantitativní a kvalitativní metody a techniky, průběh a organizace, aplikace v praxi, přínosy a možnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. Expert (Grada). ISBN 80-247-0966-X.

28) KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.

29) MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.

30) MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

31) MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2015. Rádce pro rodiče (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-764-5.

32) MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ. *Hyperkinetické poruchy a jejich dopad na školní úspěšnost*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012, 88 s. ISBN 978-80-7372-933-2.

33) MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

34) MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: [přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 119 s. ISBN 80-7178-625-x. a druhé vydání MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 119 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-430-4.

35) NOVÁK, Tomáš. *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 125 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-5069-9.

36) NOVÁK, Tomáš. *Péče o dítě po rozvodu a její úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4110-9.

37) PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 234 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1426-4.

38) PACLT, Ivo, Radek PTÁČEK a Jakub FLORIAN. *Hyperaktivita*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, 28 s. ISBN 80-86991-71-7.

39) PAPEŽOVÁ, Hana (ed.). *Spektrum poruch příjmu potravy: interdisciplinární přístup*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 424 s., vi s. barev. obr. příl. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2425-6.

40) PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.

41) POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-179-1.

42) PREKOP, Jirina a Christel SCHWEIZER. *Neklidné dítě*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 154 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-351-2.

43) PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 249 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4451-3.

44) PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

45) PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.

46) PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

47) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

48) ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

49) SELIKOWITZ, Mark. *ADHD*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2009, x, 179 p. Facts (Oxford, England). ISBN 0199565031.

50) SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.

51) ŠKRDLÍKOVÁ, Petra. *Hyperaktivní předškoláci: výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. Vydání první. Praha: Portál, 2015, 137 stran. ISBN 978-80-262-0928-7.

52) ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.

53) TAYLOR, John F. *Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti: rádce pro děti s ADHD a ADD*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 124 s. ISBN 978-80-262-0068-0.

54) VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

55) VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

56) VÁGNEROVÁ, Marie, Ladislav Csémy a redakce LENKA SČEROVÁ. *Bezdomovectví jako alternativní existence mladých lidí.* Vydání první. 2013. ISBN 9788024624181.

57) VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ (eds.). *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika. 2., rozšířené a aktualizované vydání.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

58) VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

59) VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

60) VESELÁ, Jana a Petra KANIOKOVÁ VESELÁ. *Sociologické aspekty managementu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2792-9.

61) YARNEY, Susan. *Povím vám o ADHD: průvodce pro rodinu a přátele*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014, 63 s. Tipy pro odborníky. ISBN 978-80-266-0565-2.

62) Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: Sbírka zákonů České republiky, 2004, částka 190, s. 10262–10324.

13 Seznam příloh:

Formulář dotazníku

Vážená paní, vážený pane,

dovolte mi, obrátit se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží k odhalení postojů a názorů, týkajících se překážek školní úspěšnosti u dětí s ADHD, z pohledu učitelů na území Jihočeského kraje. Dotazník porovnává názory učitelů a osobních asistentů, figurujících v běžném a speciálním školství.

Dotazník je anonymní, všechny v něm uvedené názory a postoje budou použity pouze k potřebám vypracování mé bakalářské práce.

Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas, který věnujete tomuto dotazníku.

Pokyny pro vyplnění dotazníku:

Škálovací otázky

- Odpovědi **zakroužkujte.**
- Vždy vyberte jen jednu možnost, která je nejbližší Vašemu názoru.

1	2	3	4	5	6	7
rozhodně ovlivňuje	ovlivňuje	spíše ovlivňuje	nevím / nechci odpovídat	spíše neovlivňuje	neovlivňuje	rozhodně neovlivňuje

Uzavřené otázky

- Odpovědi **zakřížkujte.**
- Je možno označit jednu, nebo více odpovědí.

Otevřené otázky

- Volná tvorba odpovědi.

Otázka číslo 1)

Pracuji na:

□ Základní škole praktické

□ Základní škole

Otázka číslo 2)

Pro pedagogickou činnost s dětmi s ADHD považuji své vzdělání:

□ za nadstandardní

□ plně dostačující

□ dostačující

□ nutné k doplnění

□ nedostačující

□ jsem v procesu získávání doplňujícího vzdělání

Do jaké míry ovlivňuje školní úspěšnost dítěte s ADHD, se kterým jste se ve svém profesním životě setkali/setkáváte:

3) Hyperaktivita (pohyblivost, neklid, chození po třídě, hraní si s končetinami atd.)

1 2 3 4 5 6 7

4) Impulzivita (odpovídá na otázku dříve, než si přečte zadání, nerespektují, že je učitel nevyvolal, atd.)

1 2 3 4 5 6 7

5) Porucha exekutivních funkcí (nedokončení věcí, chaos, nepořádek, atd.)

1 2 3 4 5 6 7

6) Poruchy krátkodobé paměti

1 2 3 4 5 6 7

7) Porucha emocí (výbušnost, agresivita, nepřiměřený smích v nevhodných situacích, atd.)

1 2 3 4 5 6 7

8) Adaptační obtíže ve školní třídě

1 2 3 4 5 6 7

9) Nevhodně zadávané úkoly (přílišný rozsah, nedostatečná strukturace, atd.)

1 2 3 4 5 6 7

10) Nevhodný způsob hodnocení

1 2 3 4 5 6 7

11) Nevhodně řešené prostředí školní třídy (příliš podnětů, dispozice třídy, atd.)

1 2 3 4 5 6 7

12) Nedostatečná možnost relaxace (absence relaxační zóny, neznalost relaxačních technik, atd.)

1 2 3 4 5 6 7

13) Zasažená oblast motoriky a motorické koordinace (neúhledné písmo, nepřehledné poznámky, atd.)

1 2 3 4 5 6 7

14) Zasažená oblast nonverbální komunikace

1 2 3 4 5 6 7

15) Nedostačující domácí příprava (neplnění domácích úkolů, nenošení potřebných pomůcek, atd.)

1 2 3 4 5 6 7

16) Postoj rodičů ke škole (docházka, vzdělání rodičů, přístup rodičů a přikládání důležitosti vzdělání, atd.)

1 2 3 4 5 6 7

17) Nedostačující komunikace školy, rodiny a ostatních odborníků

1 2 3 4 5 6 7

18) Negativistické emoční ladění

1 2 3 4 5 6 7

19) **<u>Lži</u>**

1 2 3 4 5 6 7

20) **<u>Krádeže</u>**

1 2 3 4 5 6 7

21) **<u>Vztahy v rodině</u>** (útěky z domova, vliv chybějícího vzoru, vliv neúplné rodiny, atd.)

1 2 3 4 5 6 7

22) **<u>Zkušenost se šikanou</u>**

1 2 3 4 5 6 7

23) **<u>Záškoláctví</u>**

1 2 3 4 5 6 7

24) **<u>Vandalismus</u>**

1 2 3 4 5 6 7

25) **<u>Experimenty s drogami či alkoholem</u>**

1 2 3 4 5 6 7

26) **<u>Kombinace se specifickými poruchami učení</u>** (Dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspraxie, atd.)

1 2 3 4 5 6 7

27) **<u>Časté absence</u>**

1 2 3 4 5 6 7

28) **<u>Přístup učitele</u>**

1 2 3 4 5 6 7

29) **<u>Vliv na školní úspěšnost dětí taktéž má:</u>**

……..

a to v míře:

1 2 3 4 5 6 7

30) **<u>Jiné připomínky</u>**

……
……
……
……