

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2020

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hana Dlouhá

**Postoje učitelů ZŠ a MŠ Kladno k žákům se specifickými poruchami
učení a chování, zejména se zřetelem k ADHD**

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce:

Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2019-2020

BACHELOR THESIS

Hana Dlouhá

**Attitudes of Primary and Kindergarten Teachers in
Kladno towards Pupils with Specific Learning and Behavior
Disorders, Especially with respect to ADHD**

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 3. února 2020

Hana Dlouhá

.....

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu práce Prof. PhDr. Miloslavu Kodýmovi, CSc. za odborné vedení a podnětné rady při zpracování této bakalářské práce.

Anotace

Tato bakalářská práce pojednává o postojích učitelů k žákům se specifickými poruchami učení a chování, zejména se zřetelem k ADHD a její součástí je průzkum, jehož cílem bylo zjistit souvislost mezi znalostmi a zkušenostmi učitelů o syndromu ADHD a jejich přístupu k žákům s tímto syndromem. Dále se průzkum zabývá i rolí asistenta pedagoga ve výuce. Pedagogové se s pojmem hyperaktivita setkávají stále častěji a neustálé stížnosti na chování hyperaktivních žáků se stávají problémem všech škol. Na základě tohoto průzkumu práce vyhodnocuje současné názory a postoje učitelů na základní škole. Velký význam je připisován osobní zkušenosti se vzděláváním žáka s ADHD ve třídě či škole a dalšímu vzdělávání učitelů v této oblasti. Právě tyto faktory nejvíce ovlivňují úroveň vzdělávání, vzdělání a školní úspěšnost žáků s ADHD.

Klíčová slova

ADD, ADHD, asistent pedagoga, duševní vývoj, hyperaktivita, inkluze, integrace, porucha pozornosti, specifické poruchy chování, školní zralost, školní prostředí

Annotation

This bachelor thesis deals with the attitudes of teachers towards pupils with specific learning and behavioral disorders, especially with regard to ADHD and its part is to investigate the relationship between teachers' knowledge and experience about ADHD and their approach to pupils with ADHD. The research also deals with the role of teaching assistant in teaching. Educators are increasingly encountering the concept of hyperactivity, and constant complaints about the behavior of hyperactive pupils are becoming a problem for all schools. Based on this research, the thesis evaluates current opinions and attitudes of teachers at primary school. Great importance is attributed to the personal experience of educating a pupil with ADHD in a classroom or school and in-service teacher training. It is these factors that most affect the level of education, education and school success of ADHD pupils.

Keywords

ADD, ADHD, teacher assistant, mental development, hyperactivity, inclusion, integration, attention deficit disorder ,specific behavioral disorders, school maturity, school environment

ÚVOD.....	10
1. ZÁKLADNÍ PSYCHICKÉ VLASTNOSTI OSOBNOSTI.....	11
1.1 Vývoj osobnosti	11
1.2 Jednotlivá období lidského života.....	11
1.3 Podmínky pro vývoj osobnosti	12
1.3.1 Vliv prostředí na formování osobnosti.....	13
1.4 Socializace jedince.....	14
1.5 Školní zralost	14
2. SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ	17
2.1 Hyperkinetická porucha chování	17
2.1.1 ADHD- porucha pozornosti s hyperaktivitou	18
2.1.2 Projevy ADHD.....	19
2.1.3 Specifické poruchy učení	19
2.1.4 ADD- porucha pozornosti bez hyperaktivity	20
2.1.5 Projevy ADD	20
3. PŘÍSTUP K DÍTĚTI S PORUCHOU POZORNOSTI.....	20
3.1 Legislativní podmínky	21
4. OSOBNOST PEDAGOGA	24
4.1 Pedagog jako tvůrce třídního klimatu	24
4.2 Pedagogická profese	24
4.3 Typologie osobnosti pedagoga	25
4.4 Pedagogické styly řízení	27
4.5 Sociální role – pedagog.....	28
4.6 Učitel a třídní klima	29
5. INKLUZÍVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
5.1 Rozdíly mezi inkluzí a integrací	30
5.1.1 Pojem Integrace.....	30
5.1.2 Pojem Inkluze	31
5.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	33
5.3 Asistent pedagoga	34
5.4 Poradenské služby.....	34

5.5	Výchova hyperaktivního dítěte	35
5.6	Žák s ADHD ve školním prostředí	36
6.	ZKUŠENOSTI UČITELŮ SE ŽÁKY S ADHD A DALŠÍMI SPECIFICKÝMI PORUCHAMI	37
7.	PRŮZKUM POVĚDOMÍ UČITELŮ O PORUŠE POZORNOSTI	38
7.1	Charakteristika cíle výzkumu	38
7.2	Metody a metodika výzkumu	38
7.2.1	Místo, doba, výzkumné soubory	38
7.2.2	Dotazník	39
8.	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	40
8.1	Délka pedagogické praxe a další věčování	40
8.1.1	Délka pedagogické praxe	40
8.1.2	Zkušenost s výukou ve třídě, kde je i žák s ADHD	42
8.1.3	Absolvování kurzů nebo seminářů, které jsou zaměřeny na problematiku ADHD.	42
8.1.4	Další vzdělávání	43
8.2	Práce pedagoga, nastavení pravidel, pokyny a pomůcky	44
8.2.1	Postoj učitelů k chování žáků s ADHD	45
8.2.2	Pravidla chování	46
8.2.3	Důslednost dodržování pravidel	46
8.2.4	Sdělování pokynů ve výuce	47
8.2.5	Zadání a pokyny k práci	49
8.2.6	Vhodné pomůcky k výuce	50
8.2.7	Pochvala žáků	51
8.2.8	Kritické hodnocení žáka s ADHD	52
8.3	Mimoškolní aktivity	53
8.3.1	Exkurze, besedy, přednášky, školní výlet	53
8.3.2	Vyčleňování žáků s ADHD a ostatními specifickými poruchami z mimoškolních akcí	54
8.3.3	Zadávání domácích úkolů	55
8.4	Asistent pedagoga	56
8.4.1	Zkušenost s asistentem pedagoga ve výuce	56
8.4.2	Pomoc asistenta pedagoga ve výuce	57
8.4.3	Zapojení asistenta pedagoga do práce s ostatními žáky	58
8.4.4	Náplň Práce asistenta pedagoga	59

8.4.5	Vzdělání asistenta pedagoga	61
8.5	Schůzky s rodiči dětí se syndromem ADHD	62
8.5.1	Četnost schůzek s rodiči.....	62
8.5.2	Co pro Vás znamená schůzka s rodiči žáka se syndromem ADHD.....	63
8.5.3	Pochvala dítěte před rodiči.....	64
8.6	Doporučení na základě výzkumu.....	65
9.	ZÁVĚR	66
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	68
10.	SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	71
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Počátek školní docházky je velký krok a zásadní změna v životě dítěte i celé jeho rodiny. Před zahájením školní docházky se jistě celá řada rodičů sama sebe ptá, zda jejich dítě zvládne každodenní povinnosti související s přípravou do školy, zda ho bude učení bavit a zda bude ve škole úspěšný.

Pro děti obecně znamená nástup do školy významnou změnu a životní mezník. Pro dítě s poruchou pozornosti je situace ještě náročnější. Nároky, které jsou v běžné škole na děti kladeny – udržení pozornosti v rozsahu několika hodin bez dostatečné fyzické aktivity – jsou pro ně prakticky nesplnitelné. Tyto děti nejsou schopny dodržovat pravidla a vydržet delší dobu u jedné činnosti. Také rodiče se nacházejí ve složité situaci, kdy musí řešit stížnosti ze strany školy.

Tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku ADHD u dětí na klasické základní škole. Cílem práce je zmapovat postoje učitelů k dětem s poruchou pozornosti a zjistit, jaká je role asistenta pedagoga při výuce.

V teoretické části práce popsány dosavadní poznatky o ADHD syndromu, včetně vysvětlení základních pojmů a vymezení hlavních příčin a příznaků.

Práce se dále věnuje typickým potížím dětí s tímto syndromem a též nejdůležitějším principům pedagogické práce při výchově a vzdělávání dětí s ADHD syndromem.

V empirické části je zpracován vlastní výzkumný projekt a zjišťuje, jaké povědomí o tomto syndromu mají učitelé na Základní škole Kladno. Též mapuje jejich přístupy k těmto žákům a také, zda a jak využívají pomoc asistenta pedagoga při výuce i mimo ni.

1. ZÁKLADNÍ PSYCHICKÉ VLASTNOSTI OSOBNOSTI

1.1 VÝVOJ OSOBNOSTI

Již v antickém Řecku se psychologové zabývali pojmem osobnost, a od té doby bylo vyřčeno spousta definic, které za základní projevy osobnosti pokládají chování a prožívání. Podle behavioristů má na osobnost největší vliv chování a učení: *“Vlastní osobnost je soubor návyků, které si jedinec osvojí. V tomto osvojování mají velký vliv vnější podněty, prostředí a odměny, které jedinec dostává při vhodných formách chování“* (Čáp 2001, s.131).Nezastupitelnou roli hraje ve vývoji osobnosti též genová a vrozená výbava.Tu si člověk na svět přináší ihned po narození.

Plod již v posledních týdnech před narozením vnímá všemi svými smysly, je zcela v souladu s matkou a velmi rychle reaguje na její duševní stavy (Matějček 2008). Samotný porod představuje klíčovou změnu v životě dítěte - to se stává samostatnou bytostí

1.2 JEDNOTLIVÁ OBDOBÍ LIDSKÉHO ŽIVOTA

„Novorozenecké období - neboli adaptační, trvá zhruba jeden měsíc. Je to doba, během které se dítě přizpůsobuje životu mimo dělohu. Novorozenec reaguje na základě reflexivního chování.“ (Matějček 2005, s.23)

Kojenecké období - 1. rok života-zde je charakteristický prudký vývoj. Dítě by mělo být přiměřeně stimulováno dostatečným množstvím podnětů, ze kterých si dítě samo vybírá. Harmonické rodinné prostředí významně ovlivňuje celkový rozvoj kojence. Vytvářejí se silná citová pouta k nejbližším lidem. Pro dítě je nezbytné mít bazální jistoty- pocit lásky, bezpečí. (Matějček 2005, s.36)

Rozvoj kongnitivních procesů v prvním roce života dítěte souvisí se zráním jedince. Jednotlivé procesy se vyvíjejí v různých časových úsecích.

- . Zrakové vnímání se rozvíjí hned po narození.
- Sluchové vnímání je důležitým předpokladem pro rozvoj řeči.

V období 1. až 3. roku života nastupuje tzv. **batolivé období**, kdy se dítěti mění proporce těla, svaly postupně sílí a umožňují mnohem větší pohyblivost dítěte. Tím se také nabízí větší možnost získávat rozhled a prozkoumávat své okolí. Smyslové orgány mají více podnětů a výrazně se rozvíjejí.

„Batolivé období je charakteristické rozvojem dvou základních dovedností – řeči a vzprímené chůze. Pohybové schopnosti jsou dokonalejší. Zrakově- pohybová koordinace umožňuje dítěti, aby se projevovalo i v dalších činnostech jako je kreslení, modelování, hra... Ke konci třetího roku se většinou umí dítě samo obléct, najíst, dodržovat základní hygienické návyky.“ (Matějček, 2005, s. 90–117). *„V tomto období též začíná postupně odpoutávání od matky, které je důležitým předpokladem pro další vývoj samostatné osobnosti. Důležitý moment ve vývoji je fáze vzdoru, která se projevuje kolem třetího roku „(Matějček, 2005, s. 124).*

Předškolní věk (tři až šest let) trvá od začátku čtvrtého roku do konce šestého roku. V tomto věkovém období dochází k dalšímu vývoji psychických a motorických schopností. Obohacuje se řeč, rozšiřuje se citový i rozumový vývoj dítěte. **Mladší školní věk** (od šesti do deseti let) je obdobím, kdy se z dítěte stává školák. S touto rolí přicházejí velké změny v jeho životě. **Starší školní věk** (jedenáct až patnáct let) Starší školní věk je období mezi 12. až 15. rokem. V této době probíhají v organismu podstatné morfologické, fyziologické i psychické změny, s nimiž se organismus vyrovnává a dosahuje reprodukční schopnosti. Tím dochází ke změně chlapce v muže a dívky v ženu. (Čáp 2001).

1.3 PODMÍNKY PRO VÝVOJ OSOBNOSTI

„Vývoj osobnosti je celoživotní proces, přičemž podíl dědičnosti a vlivu prostředí na vzniku určité psychické vlastnosti se určuje velmi těžko, protože zde působí řada různých faktorů.“ (Čáp, 2001, s.183)

1.3.1 VLIV PROSTŘEDÍ NA FORMOVÁNÍ OSOBNOSTI

Osobnost je možné charakterizovat i jako výsledek celoživotního učení, tj. vliv zkušeností získaných v rámci určitých životních podmínek. Jedinec se tak od druhého odlišuje svým myšlením, chováním, vzhledem, charismatem, působením na druhého aj.

Výsledná podoba každého dospělého je určována působením vnitřních a vnějších činitelů. Vnitřní činitel představuje dědičnou, genovou, vrozenou a konstituční výbavu. Vnější činitel působí na různého jedince odlišnou mírou, jedná se o vlivy fyzické a psychické. Čáp (2001) uvádí, že „U činnosti, která je vykonávána pravidelně a není u ní zaznamenávána změna, se hovoří o statické osobnosti. Ovšem tím, že se v průběhu života jedinec seznamuje s novými lidmi a adaptuje na nové či měnící se sociální prostředí, jeho motivy, potřeby, chování, emoce a postoje se mění v závislosti interakce s jeho vnitřním i vnějším prostředím. Při této činnosti se hovoří o dynamice osobnosti.“

Na formování osobnosti působí dědičnost a prostředí. Otázkou zůstává, v jaké míře působí tyto činitelé. *“Pro zjišťování relativního podílu dědičnosti a prostředí se užívá metodicky náročných výzkumů dvojčat, dále adoptivních dětí, srovnávají se vlastnosti osob s různou mírou příbuznosti, popřípadě se kombinují uvedené postupy”* (Čáp, 2001, s.185).

Aby dítě mohlo přežít, je potřeba zajistit uspokojení životně důležitých biologických potřeb. Dále jsou zde i potřeby psychické, které také musí být dostatečně uspokojeny, aby se dítě mohlo vyvinout v psychicky kvalitní osobnost. Patří sem hlavně: potřeba určitého množství a kvality vnějších podnětů, stálost a smysl podnětů, citové a sociální vazby k nejbližším osobám a potřeba společenského uplatnění.

Psychické vlastnosti i celá osobnost se rozvíjejí vlivem různých vnějších vlivů a situací. Zpracování těchto podnětů závisí ve velké míře na genetické vybavenosti jedince.

1.4 SOCIALIZACE JEDINCE

Socializace jedince je proces, během kterého se jedinec jako biologický tvor stává prostřednictvím interakcí s druhými lidmi sociální bytostí schopnou chovat se jako člen určité skupiny či společnosti s interiorizovanými normami, hodnotami a vzorci chování platnými v dané kultuře.

Proces začíná okamžikem narození, v průběhu procesu socializace dochází k interakcím se sociálním prostředím a prostřednictvím těchto interakcí se člověk stává sociální bytostí, má zažité hodnoty, normy a pravidla.

Výsledkem socializace jsou vývojové změny, jimiž se jedinec postupně začleňuje do společenských pozic a jim odpovídajících rolí.

Dochází k přeměně novorozeněte s jeho čistě biologickými potřebami v jedince, který je schopen přežít ve světě vysoce společensky a kulturně vyspělé společnosti a to více či méně samostatně. (Helus 2007, s.67)

1.5 ŠKOLNÍ ZRALOST

Zdeněk Matějček definoval školní zralost jako: *"Schopnost (přípravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským."* (Matějček, 2011, s. 118)

„Školní zralost (též školní připravenost) je schopnost dítěte převzít a úspěšně plnit požadavky, které jsou na něj kladeny v počátečních fázích školního vyučování. Požadavky se týkají tělesné, intelektuální, sociální a morální stránky osobnosti dítěte. U nás je základním, ale ne určujícím kritériem věk šesti let.

Školní zralost zahrnuje:

- *tělesnou zralost - celkový stav vývinu organismu dítěte a jeho zdraví*
- *rozumovou zralost - rozlišení zvukové a vizuální podoby slova, logické myšlení, zvládá analýzu celku na části*
- *percepční zralost - odráží se ve stupni rozvoje dětské kresby a ve schopnosti napodobit předložený tvar. Úzce souvisí s rozvojem jemné motoriky, grafomotoriky a sensorické koordinace.*
- *citovou zralost - předpokládá se relativní emocionální stabilita a snížení impulzivních reakcí v dětských projevech, kladný vztah k učení, školní práci a samostatný postup od hry k cílevědomé práci s dokončením úkolu*
- *sociální zralost - spočívá v přijetí role školáka a zvládnutí jednoduchých sociálních situací ve škole, v projevení potřeby stýkat se s vrstevníky a jinými lidmi, spolupracovat, podřídit se skupině a autoritě učitele, dobře snášet odloučení od matky a blízkých*

Prototyp dostatečně zralého školáka

Dítě připraveno na školu by mělo mít dostatečnou slovní zásobu a mluvit čistě a srozumitelně. Mělo by znát: své celé jméno, adresu, členy rodiny, dny v týdnu, roční období (případně i měsíce v roce), základní barvy, geometrické tvary, pojmenovat běžné zvířata, rostliny, části těla. V čem má hodně dětí problémy, je rozvinutá sluchová analýza: budoucí školák by měl umět říct, jaké písmeno je na začátku slova, jaké na konci, případně i vytleskávat slabiky a hlásky.

Dítě zralé do školy se nestydí navázat kontakt s jinými dětmi nebo dospělými. Umí se samo přezout, obléci, umýt, chodí na toaletu. Nedělá mu problém zůstat chvíli bez rodiče (některé školy to zkouší tak, že při zápisech děti od rodičů vezmou a nechají je samotné pracovat ve třídě). Při příchodu umí pozdravit, při stolování se nerozptyluje hraním nebo mluvením, umí si po sobě uklidit hračky a nemá problém hračky půjčit. Dokáže se soustředit na jednu činnost alespoň 20 minut a umí ji i dokončit. Umí rozeznat hru od povinnosti, umí spolupracovat. Dítě by nemělo mít problémy říct svá přání, případně starosti, které ho trápí.

Dítě připravené na vstup do školy umí říct, kde je vpravo, kde vlevo, a kde nahoře, dole, nad, pod, před. Nezabloudí v místě svého bydliště, zná pravou a levou ruku. Umí se orientovat i v čase (dnes, včera, zítra, ráno, poledne, večer, bude, bylo). Rozpozná základní barvy a geometrické tvary.

V neposlední řadě by se mělo dítě připravené na vstup do školy rádo učit: chce vědět víc, ptá se rodičů na jednotlivá písmena, zajímá se o základní počty. Má v zásobě neustálou palbu otázek typu: proč? Rádo dostává nové úkoly a řeší je, a vydrží je řešit až do konce? Pak je na školu připraveno.“ (Školský portál 2016)

2. SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ

Taylor John F.(2012, s.41) uvádí, že: „*Specifické poruchy chování u dětí i dospělých jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování výrazně překračuje běžné chování odpovídající danému věku, a je mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících. Zpravidla mívá trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle).*“

Mezi specifické poruchy chování patří:

- Porucha chování vázaná na vztahy v rodině – jedná se o disociální či agresivní chování, které je vázané na domov a vztahy se členy základní rodiny.
- Nesocializovaná porucha chování – tato porucha chování je charakterizována kombinací trvalého disociálního nebo agresivního chování, které je spojené s narušením vztahu k ostatním dětem
- Socializovaná porucha chování – jedná se o poruchu chování s trvalým disociálním či agresivním chováním, které se vyskytuje u jedinců, kteří jsou celkem dobře začlenění do vrstevnické skupiny. Patří sem skupinová delikvence, poklesky v souvislosti s členstvím v gangu, krádeže s partou, záškoláctví.
- Opoziční vzdorovité chování – vyskytuje se obvykle u mladších dětí, je charakterizována výrazným vzdorovitým chováním a neposlušností,. Neobsahuje však delikventní činy ani extrémní agresivní nebo disociální chování.

2.1 Hyperkinetická porucha chování

Tato porucha je charakterizovaná časným začátkem (obvykle v prvních pěti letech života dítěte), nedostatečnou vytrvalostí v činnostech, vyžadujících poznávací schopnosti, a tendencí přebíhat od jedné činnosti ke druhé, aniž by byla jedna dokončena. Současně může být přítomna řada dalších projevů. Hyperkinetické děti jsou

často neukázněné a impulzivní, náchylné k úrazům a dostávají se snadno do konfliktů s dospělými, spíše pro bezmyšlenkovité porušování pravidel, než že by úmyslně vzdorovaly. Mezi ostatními dětmi nejsou příliš populární a mohou se stát izolovanými. Sekundárními komplikacemi jsou disociální chování a nízké sebehodnocení. (Munden a kol, 2008, s.15-22)

Mezi hyperkinetické poruchy patří ADHD a ADD.

2.1.1 ADHD- PORUCHA POZORNOSTI S HYPERAKTIVITOU

(zkratka anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ – **hyperkinetická porucha (HKP)**) patří mezi neurovývojové poruchy. Tato porucha se projevuje již od raného dětství, nejvíce však ve školním věku, kdy postihuje 3–7 % dětí. Ve 40-50 % případů přetrvává do dospělosti a vyskytuje se u 4-5 % dospělých. Spíše než hyperaktivita se v tomto období objevují pocity vnitřního neklidu, převládá impulzivita a poruchy pozornosti.

Pro ADHD se dříve používala zkratka LDE (*lehká dětská encefalopatie*) či LMD (*lehká mozková dysfunkce*).

Na vzniku ADHD se přibližně z 80 % podílí dědičnost. Prozatím bylo objeveno již několik genů spojených s poruchou. V ostatních případech při vzniku poruchy přispívá různou měrou problémové těhotenství, prenatální vystavení alkoholu a tabákovému kouři, předčasný porod a poranění kůry mozku po porodu.

„Pro děti s ADHD je charakteristická snadná rozptýlitelnost vnějšími podněty, nepořádnost a nevyrovnaný výkon v práci ve škole. Mívají problémy se zaměřením a udržením pozornosti, se soustředěním se na úkol a s jeho dokončením. Děti s ADHD se potýkají s vysokou mírou aktivity, což způsobuje, že jsou v neustálém pohybu, nenechají v klidu ruce ani nohy, vrtí se, padají ze židle. Vyhledávají blízké předměty, s nimiž si hrají nebo je vkládají do úst. Nedokážou setrvat na místě. Jejich impulzivita a malé sebeovládání se projevuje tím, že často něco vyhrknou, nemůžou se dočkat, až na ně přijde řada. Často skáčou do řeči ostatním nebo je ruší, nadměrně mluví. Mívají potíže s přechodem k jiné činnosti“ (Riefová 2007, s.17).

2.1.2 PROJEVY ADHD

Projevů ADHD je několik. Jsou to základní vlastnosti typické pro děti s ADHD. První je **deficit pozornosti**.

Dítě obtížně koncentruje pozornost a nedokáže ji udržet.

Neposlouchá.

Intervaly, při nichž se dítě zaměřuje pouze na jednu jedinou věc, jsou krátké a dítěti chybí reflexe času.

Má problém s opakovanými úkony a s úkoly, které jsou nutné, pro něj nudné.

Potíže mu dělají i přechody z jedné činnosti na druhou.

Objevují se poruchy motoriky, takzvané narušení „harmoničnosti“ pohybů.

Nedokončuje zadané úkoly a vyhýbá se jim.

V této souvislosti je třeba zmínit, že ADHD nemá žádnou souvislost s inteligencí jedince (i když v důsledku snížené pozornosti bývají školní výsledky horší).

(Adehade.cz, 2018)

2.1.3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

„ADHD se většinou nevyskytuje osamoceně. Uvádí se, že 44 % dětí s ADHD trpí další psychickou poruchou, například nějakým typem specifické poruchy učení, jako je dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha psaní), dysortografie (porucha pravopisu), dyskalkulie (porucha matematických schopností) atd...) a 32 % až dvěma poruchami. Podstatné na ADHD je, že není specificky zaměřena, ale ovlivňuje celkově veškeré chování a hraje zásadní roli v rozhodovacím procesu“ (Munden, Arcelus 2008, s45).

2.1.4 ADD- PORUCHA POZORNOSTI BEZ HYPERAKTIVITY

„U ADD se jedná o vývojovou poruchu, která je charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti. Jde o neschopnost zaměřit pozornost hlavně na informační proces.“ (Taylor John F. 2012, s. 23)

2.1.5 PROJEVY ADD

Projevy jsou obdobné jako u poruchy ADHD, ale hyperaktivita není přítomna. Jedinci s ADD působí, jako by žili v jiném světě. Často bývají zasnění, nereagují, když na ně někdo mluví, stejné jsou projevy poruchy pozornosti – obtížné soustředění na neatraktivní témata či po delší dobu, snadné vyrušení irelevantními podněty, potíže s dokončováním úkolů, zapomínání, chaos apod.

Dítě s ADD nedokáže udržet pozornost, může být tiché, neprůbojné a tyto jeho vlastnosti vedou nevyhnutelně k tomu, že nemá mnoho kamarádů, je osamělý. Děti se nedovedou chovat na úrovni svého věku a nesplňují proto očekávání dětské skupiny. Nejsou schopny řešit běžné problémy a neberou ohledy na druhé. Jejich chování je nepředvídatelné. Dítě s ADD je vystaveno většímu riziku šikany. (Taylor John F.,2012 s.23-25)

3. PŘÍSTUP K DÍTĚTI S PORUCHOU POZORNOSTI

Porucha pozornosti s hyperaktivitou i bez je dána odlišným fungováním centrální nervové soustavy a není vyléčitelná. Existují ovšem postupy, které mohou symptomy této poruchy potlačit natolik, že jedinec s ADHD/ADD může žít spokojený plnohodnotný život a bez problémů se stát součástí společnosti.

„Odborníci se shodují na tom, že nejúčinnější je komplexní přístup – úprava výchovných (a vyučovacích) metod, pravidelná životospráva, terapie a medikace. Výchovné metody a pravidla je třeba upravit v rodině i ve škole pokud možno stejně a konzistentně nastavené podmínky udržovat a vyžadovat.“

V některých lehčích případech ADHD či ADD nebývá medikace nutná - úprava výchovných pravidel a výuky postačí k tomu, aby dítě bylo schopné úspěšně dostát nárokům školy.

Jako nejúspěšnější se při léčbě ADHD/ADD ukazuje kombinovaná terapie – medikace spojená s (psycho)terapií a výchovnými opatřeními při vzájemné intenzivní komunikaci všech zúčastněných složek (rodiče, dítě, lékař, terapeuti, učitelé...). Obecně se doporučuje začít nejprve s výchovnými opatřeními doma a ve škole, nestačí-li, pak přidat medikaci. V závažnějších případech neklidu a nízké pozornosti je dobré s medikací neváhat, neboť nežádoucí chování dítěte může snadno zhoršit vztahy s okolím natolik, že cesta k nápravě je pak nesmírně obtížná. “(Pavlas Martanová 2011)

Alternativní metody léčby ADHD

„Pro léčbu příznaků ADHD/ADD lze využít ještě další postupy a přípravky. Doplnky stravy, vitamíny, homeopatika, EEG biofeedback, program Cogmed a další. EEG biofeedback je metoda sebeučení mozku na základě biologické zpětné vazby – jedná se o terapii, kdy se klient za pomoci přístroje učí ovládat, vylad'ovat své mozkové vlny. Terapie bývá pro děti zajímavá, zábavná, aby však byla účinná, je třeba pravidelně absolvovat několik desítek sezení (v případě ADHD se doporučuje 40 sezení ve frekvenci nejlépe 2-3x týdně). Tuto formu terapie si hradí klient sám.“ (Pavlas Martanová, 2011)

3.1 LEGISLATIVNÍ PODMÍNKY

V České republice jsou podmínky vzdělávání ustanovené v **Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (školský zákon). Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen “vzdělávání”) uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

Podle § 16 jsou stanoveny podmínky pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

(5) Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.

(6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a

při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.

(7) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.

(8) Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě se souhlasem krajského úřadu v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem se vzdělávají v základní škole speciální. (Zákon 561/2004 Sb.)

Na školský zákon navazují dvě důležité vyhlášky k edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

Vyhláška č. 197/2016 Sb. ze dne 1. září 2016 *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, kde jsou vymezené standardní činnosti školských poradenských zařízení a podmínky poskytování poradenských služeb.,

Vyhláška č. 27/2016 Sb., ze dne 1. září 2016 *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.*

4. OSOBNOST PEDAGOGA

4.1 PEDAGOG JAKO TVŮRCE TŘÍDNÍHO KLIMATU

„Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu...“ (Průcha a kol., 2009, s.165). Pedagog je jedním ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, který se podílí na socializaci a vzdělávání žáka velmi vysokou měrou.

4.2 PEDAGOGICKÁ PROFESE

Učitelskou profesi nelze zúžit výlučně na okruh profesních znalostí. Pojetí učitelské profese zahrnuje zároveň složku dovedností, postojů a praktických zkušeností. Pedagog by se měl vyznat ve strategii samotného vyučování a výchovy na teoretické a praktické úrovni, a to se zřetelem na sociální a psychologické aspekty, které s sebou přináší edukace.

Obecně lze základní dovednosti učitele formulovat následovně:

- plánování a příprava,
- realizace vlastní vyučovací hodiny,
- řízení vyučovací hodiny,
- klima školní třídy,
- hodnocení výsledků žáků,
- kázeň ve třídě,
- reflexe vlastní práce,
- evaluace vlastní práce.

4.3 TYPOLOGIE OSOBNOSTI PEDAGOGA

Typologie slouží k popisu profesní stránky učitele s cílem jejího ovlivňování. Do typologie pedagogů se promítá vztah pedagoga k žákům, jeho postoje, styl vyučování apod.

Logotrop. Orientuje se na učivo a jeho obsah, na vědomosti žáků, má vysokou snahu o motivaci žáků k vědění.

Paidotrop. Tento typ pedagoga je více orientovaný na žáka, především na jeho osobnostní rozvoj a výchovu.

Typologie osobnosti učitele může vycházet i ze stylu práce učitele, z jeho preferencí postupů a přístupů k žákovi, z jeho vyučovacího a interakčního stylu. Vyučovací styl v souvislosti s typologií osobnosti uvádí G. D. Fenstemacher (2008, s.17). *„Lze jej hodnotit podle toho, jaké metody pedagog užívá, jak zná obsah vzdělávání, jak vnímá žáka, jak chápe edukační cíle a jaké vztahy jsou mezi samotným pedagogem a žáky. Pedagogický slovník popisuje vyučovací styl jako svébytný postup pedagoga, který učitel ve vyučování uplatňuje a který je využíván ve většině situací daného pedagogického typu nezávisle na okolnostech.“* Na základě tohoto lze rozdělit učitele podle vyučovacích stylů do následujících kategorií:

- **Učitel pragmatik.** Pragmatický styl je orientován na cíle a dosažení znalostí ve spojení s aplikací. Zdůrazněn je zde proces učení a výsledky vzdělávání.
- **Učitel facilitátor.** Facilitační styl je zaměřený na žáka samotného, na jeho zájmy, na jeho potřeby. Důraz je kladen na individuální přístupy procesu učení.
- **Učitel manažer.** Manažerský styl se vyznačuje vysokou efektivitou, systematickou organizací, zpětnou vazbou a motivací žáka k učení.

Je důležité zdůraznit, že všechny výše uvedené styly a typy pedagogů jsou vnímány pozitivně od žáků i rodičů. Žádný není lepší nebo horší.

Průcha a kol. (2009) uvádí typologii osobnosti pedagoga podle vztahu k žákům a jejich vedení. Hovoří o výukovém stylu jako svébytném postupu, kterým pedagog vyučuje své žáky. Tento styl je osobitý svými cíli, posloupností činností, strukturou,

pohotovostí a pružností. Svůj styl pedagog používá ve většině situací, a to nezávisle na obsahu, tématu výuky nebo typu školní třídy. Je stabilní a obtížně se mění. Výukový styl se rozlišuje podle emočního vztahu učitele k žákům ve výuce a podle toho, jaký stupeň řízení učebních činností žáků převažuje.

- **Integrační výukový styl** – převládá kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení.
- Rysy učitele: Učitel je ochoten hovořit s žáky i o záležitostech, které se netýkají výuky a školy. Klade přiměřené, postupně se zvyšující nároky, které následně kontroluje. Projevuje žákům důvěru a věří, že dané a zadané požadavky plní.
- Učitel je klidný, není nervózní, je bez úzkosti a snaží se být žákům nápomocný a porozumět jim. Podporuje iniciativu a samostatnost žáků. Působí příkladem lidského vztahu respektujícího druhé a dobrou komunikací. Dovede žáka přivést k zamyšlení pomocí otázek a podnětů tak, aby se žák uměl sám rozhodnout. Velmi často využívá malých skupin a formativního působení činností.
- **Autokratický výukový styl** – vyznačuje se záporným emočním vztahem a silným řízením.
- Rysy učitele: Učitel stále něco nařizuje, zakazuje, žákům nedůvěřuje. Neustále žáky kontroluje a vede, neposkytne jim dostatek samostatnosti a iniciativy. Učitel často mluví sám, vyvolává napětí ve třídě, často sahá k trestům. Zajímají ho výsledky žáků, nikoliv jejich možnosti. Nepřipouští jiná řešení, než jaká navrhne sám. Vyžaduje naprostou kázeň a podřízenost. Velmi často je ironický, přechází až do zesměšňování žáků. Takový styl vedení vyvolává u žáků agresi, dominanci, napětí, zvýšenou dráždivost.
- **Liberální výukový styl** – je charakterizován kladným emočním vztahem a slabým řízením.
- Rysy učitele: Učitel projevuje žákům sympatie, porozumění, omlouvá jejich nedostatky, klade na žáky nízké nároky, případně neprovádí dostatečnou kontrolu. Neúčastní se skupinových aktivit, nespolupracuje, nechává žákům naprostou volnost při rozhodování.
- **Liberální výukový styl s nezájmem o žáka** – se vyznačuje záporným emočním vztahem a slabým řízením.

- Rysy učitele: Učitelovo chování je lhostejné k dění ve třídě, žáci ho obtěžují, unavují. Učitel se cítí nejistě, občas si stěžuje žákům na své problémy.

Existuje mnoho typologií učitelů a také mnoho autorů se tímto tématem zaobírá. Je však důležité podotknout, že téměř všechny typologie, bez ohledu na to, jak se nazývají, se opírají o vztah učitele k žákovi.

4.4 PEDAGOGICKÉ STYLY ŘÍZENÍ

Průcha a kol. (2009) popisuje pedagogické styly vedení žáků a vztahy mezi pedagogem a žákem následovně:

- **Styl autoritativní.** Jedná se o styl dominantní, vycházející ze skepse učitele. Pedagog žáky neustále kontroluje, řídí je, neumožňuje jim pracovat samostatně, nezdůrazňuje jejich individualitu, neklade důraz na žákovu iniciativu, nerozvíjí jejich tvořivost. Má nedostatečné porozumění pro potřeby žáků, svým chováním jim neumožní podílet se na řešení problémů. Od žáků vyžaduje naprosté podřízení, často rozkazuje, hrozí, trestá. Autoritativní styl řízení vede ve školní třídě k vysokému výkonu, ale pouze pod kontrolou učitele, ve školní třídě se projevuje napětí, vztahové problémy, strach.
- **Styl liberální.** Pedagog má nulový zájem o skupinové aktivity. Nekontroluje, nevede, nespolupracuje s žáky, žákům dává maximální volnost při rozhodování. Žákům je poskytována úplná svoboda, pedagog bývá často nejistý sám sebou, je pasivní, snaží se vyhnout autoritativnímu řízení za každou cenu, a to až do té míry, že mu chybí koncept vedení nebo je nevyhraněný. Takovýto styl vedení neposkytuje žákům normy nutné pro formování osobnosti, nezajišťuje organizaci společných aktivit. Školní třída nemůže dosáhnout svého potenciálu a výsledků, kterých je jinak schopná, kterých chce a může dosáhnout.
- **Demokratický styl.** Tento styl, někdy nazývaný integrační nebo sociálně integrační, je charakteristický tím, že učitel zaujímá roli vedoucího ve spolupráci s žáky. Nevyskytuje se mnoho příkazů, demokratický styl napomáhá iniciativě žáků a podporuje ji. Žáci se podílejí na formulování pravidel, obecných cílů a

stanovují si postupné kroky, které vedou k jejich dosažení. Pedagog vykonává důslednou kontrolu a má pevné výchovné působení, které je pro žáky zřejmé a čitelné. Pro učitele je tento styl velmi obtížný, zpravidla se mu musí naučit, je třeba, aby disponoval silnými mravními vlastnostmi. Pro formování zdravého třídního kolektivu je demokratický styl ideální, vykazuje vysokou úroveň vzdělávání a výchovy.

Dobré vztahy mezi pedagogem a žákem stimulují rozvoj žáka ve všech kvalitách života a posilují individuální odpovědnost žáka za svůj rozvoj a činí ho odpovědným za školní výsledky. Interakční styl výuky v neposlední řadě ovlivňuje klima třídy a vztahy ve skupině.

4.5 SOCIÁLNÍ ROLE – PEDAGOG

Pedagog byl a je vnímán jako nejdůležitější subjekt vzdělávání, který žákům předává poznatky v průběhu vyučování. Pedagog má však i jiné důležité úkoly, a to v subjektivě objektové roli v přímé interakci s žákem, s ostatními učiteli, s rodiči a s místní komunitou. Obecně by měl pedagog ve třídě působit jako projektant a tvůrce, socializační vzor, reflektivní hodnotitel, diagnostik a klinik, poskytovatel poznatků a zkušeností, poradce, podporovatel, školní a třídní manažer.

Dytrtová, Krhutová (2009, s.36) popisují funkce role učitele jako „*usměřování osvojovacího a vzdělávacího procesu, kdy pedagog posiluje samostatnost žáků, rozvíjí jejich sebevzdělávání, motivuje žáky k učení, inspiruje žáky, podněcuje jejich potřebu učit se, zprostředkovává vědomosti, dovednosti, poznatky a zkušenosti. Má roli kontrolní, hodnotící a regulativní.*“

Vedení třídních kolektivů je jednou z nejnáročnějších pedagogických dovedností. Učitel musí disponovat osobnostní kvalitou a kvalitou speciálních pedagogických schopností – sebereflexí, didaktickými schopnostmi, komunikačními dovednostmi, organizačními schopnostmi, pedagogickým taktem. Může se často dostat do konfliktu

rolí, které spočívají v působení ve více sociálních skupinách. Ne vždy dokáže uspokojit potřeby všech sociálních skupin, v nichž se vyskytuje, jejichž je členem.

4.6 UČITEL A TŘÍDNÍ KLIMA

Učitel je spolutvůrcem třídního klimatu, utváření sociálního klimatu ve školní třídě představuje jednu z jeho hlavních rolí. Klimatu ve třídě vyhovuje, pokud učitel neuplatňuje úlohu dozorce a soudce a neupřednostňuje svoji mocenskou roli, nýbrž využívá, pokud je to možné, iniciativu a aktivitu žáků.

Třídní učitel musí při tvorbě klimatu ve své třídě vynaložit ohromné úsilí. Musí poznat, co na žáky platí a jak s nimi jednat, jakým způsobem rozvíjet jejich schopnosti, jakým způsobem je řídit. Třídní učitel je obhájcem svých žáků, jejich vzorem, důležitým dospělým v jejich životě. Třídní učitel by měl co nejvíce vyučovacích hodin odučit ve „své“ třídě. Je chybou, pokud třídní učitel nevyučuje své žáky každý den.

Rolí učitele při prosazování odpovědnosti za dění ve školní třídě je spíše vést než řídit. Vedení se snaží objevit v lidech sílu, s jejíž pomocí se budou řídit sami, řídit lidi, je snaha ovládat lidi zvenčí. Opravdové vedení znamená, že síla vychází z odpovědnosti.

5. INKLUZÍVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Již od 90. let 20. století se můžeme setkat s definicí termínu inkluze. Pozornost tomuto tématu věnovala jak řada politických a strategických dokumentů, tak také mnoho odborných publikací a textů. Inkluze je tedy: „ *ideologie založená na hodnotách práva a humanismu ve školách, vyžaduje změny jak v myšlení všech školních aktérů, tak ve školské praxi.*“ (Lazarová a kol.,2015. s. 11).

Kocurová 2002 uvádí: Inkluze ve školách je v poslední době tématem velmi diskutovaným. Inkluzivní škola je „ *V užším významu škola umožňující integraci žáků zdravotně postižených. V širším významu škola vytvářející prostor pro realizaci*

principu rovnosti vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami, respektuje odlišnosti žáků (etnické, jazykové, náboženské aj.)“. V letech minulých byla většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávána ve speciálních školách. Snahou dnešní doby je zařazovat všechny žáky do hlavního vzdělávacího proudu.

Laická veřejnost většinou sdílí názor, že inkluzivní vzdělávání je určeno pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ovšem cílem školní inkluze je především uspokojení potřeb všech žáků a společné vzdělávání žáků ve vyučovacím procesu hlavního vzdělávacího proudu. *„Inkluzivní vzdělávání je v definicích vnímáno jako nástroj k zajištění cílů, jako např. rovného a spravedlivého přístupu ke vzdělávání všem jedincům, umožnění volby v rozhodování v čem a kde se chtějí žáci vzdělávat.“* (Lazarová, Hloušková a kol., 2015, s.13)

5.1 ROZDÍLY MEZI INKLUZÍ A INTEGRACÍ

„Obecně lze říci, že oba tyto pojmy souvisí především s výchovně-vzdělávacím procesem dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, str.107). Rozdíl je v tom, jak bude škola k těmto žákům přistupovat. Přesná formulace obou termínů není striktně daná. Různí autoři je vysvětlují různým způsobem.

Integrace v Sovákově pojetí je definována jako vrcholný stupeň procesu socializace, který představuje nejvyšší stupeň zapojení jedince do společnosti. (Kocurová 2002)

·“Inkluze vnímána jako odlišný přístup. Nerozděluje žáky na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich. Ke každému žákovi uplatňuje individualizovaný přístup.“ (Tannenbergerová a kol. , 2010,s.8)

5.1.1 POJEM INTEGRACE

Pojem integrace se začal objevovat jako první. Termín pochází z latiny a lze ho definovat jako sjednocení, začlenění, zařazení. *„Integraci lze chápat jako zapojení žáků*

se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu a do běžných škol.“ (Průcha, Walterová a Mareš,2009, s. 107)

„Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“ (Průcha, Walterová a Mareš,2009, s. 107)

„Integrace probíhá ve dvou základních formách. První je individuální zařazení žáka s postižením do běžné třídy základní školy a druhou je zařazení do speciální třídy, která je součástí běžné základní školy.“ (Valenta, 2003, s. 42)

Obě formy integrace mají své klady i zápory. *„Individuální integrace znamená plné za-
členění žáka s postižením do běžné třídy mezi skupinu zdravých žáků. Tato forma je
náročná především pro učitele, na odborné vedení a prostředky speciálně-pedagogické
péče. V případě speciálních tříd zřízených při základních školách, ve třídě působí
speciální pedagog a je zachován princip speciálně-pedagogického vedení.“ (Valenta,
2003, s. 42)*

5.1.2 POJEM INKLUZE

Inkluze je na rozdíl od integrace v odborné literatuře definován méně. Pochází z latinského slova *includere* a lze vyložit jako učinit někoho nebo něco součástí nějakého celku. *„Za hlavní impulz k rozvoji inkluzivního vzdělávání je považována Deklarace ze Salamanky. V roce 1994 proběhla v Salamance konference o vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezinárodní dokument The Salamanca Statement podepsali zástupci 92 zemí, včetně naší vlády.“ (Ženatová,2018, s. 10)*

Z dokumentu vyplývá, že *„běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky.“ (Průcha a kol., s. 105).*

„Základem inkluze je -

- *každý žák má právo na vzdělávání a musí dostat příležitost dosáhnout přiměřené úrovně znalostí a dovedností*
- *každý žák má své individuální schopnosti, vlastnosti, potřeby a zájmy*
- *vzdělávací systém by měl brát v úvahu všechny žáky i s těmito jejich individuálními vlastnostmi a potřebami*
- *žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol a ty musí být schopny naplnit jejich potřeby.“ (Ženatová, 2018, s. 10)*

Pro dosažení optimálních výsledků žáka je velmi důležitá atmosféra školního prostředí, která je spojena s charakteristikou tzv. inkluzivní třídy a principem jejího fungování. Tyto principy nacházíme především v humanistickém pojetí výchovně vzdělávacího procesu. (Kocurová 2002). „*Nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání je jeho individuální dimenze (osobnostní úroveň, individuální vzdělávací plán žáka).“* (Bartoňová a kol., 2013, s. 57)

Základní principy inkluze ve školách:

- respektovat všechny účastníky vzdělávacího procesu
- ke každému žákovi přistupovat individuálně a rozlišně
- vynaložení maximálního úsilí všech za vzájemné podpory
 - *spolupráce mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu (žáky, zaměstnanci školy, učiteli, vedením školy), ale také spolupráce mezi odborníky uvnitř i vně školy a spolupráce s rodinou*
 - *dobrá komunikace mezi všemi zúčastněnými (Bartoňová a kol., 2013, s. 57)*

Inkluze je zaměřena na mnohem větší okruh žáků než integrace. Zaměřuje se nejen na žáky s nějakým druhem postižení, ale také např. na žáky nadané, žáky s odlišnou

etnicitou, náboženstvím, sociálním zázemím, znalostmi, dovednostmi, zájmy, pohlavím, věkem atd.

Pro větší přehlednost je uvedena tabulka z publikace Kocurové.

(Kocurová, 2002, s.265)

Integrace

Inkluze

<i>Zaměřena na potřeby žáků s postižením</i>	<i>Zaměřena na potřeby všech žáků</i>
<i>Zaměřena na vzdělávání žáků s postižením</i>	<i>Zaměřena na třídu a školu</i>
<i>Hodnocení žáka expertem</i>	<i>Hodnocení žáka učitelem</i>
<i>Prospěch pro integrovaného žáka</i>	<i>Prospěch pro všechny žáky</i>
<i>Dílejší změna prostředí</i>	<i>Celková proměna školy</i>
<i>Speciální intervence</i>	<i>Dobrá výuka pro všechny</i>
<i>Hodnocení žáka expertem</i>	<i>Hodnocení žáka učitelem</i>
<i>Speciální výuka pro žáka s postižením</i>	<i>Celková strategie učitele</i>

5.2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Žáci se SPU mají tytéž potřeby jako ostatní lidé, problémem ovšem může být jejich realizace. Proto se v souvislosti s naplňováním jejich speciálních potřeb hovoří o inkluzi v nejšířším slova smyslu. Jde o zpřístupnění a o vyrovnání příležitostí. (Kocurová 2002)

Žák, který má speciální vzdělávací potřeby, může mít vypracován **individuální vzdělávací plán**, podle kterého se vzdělává, a který povoluje ředitel dle písemného doporučení školského poradenského zařízení (Zákon 561/2004 Sb).

Pomoc asistenta pedagoga je pro tyto žáky neocenitelná a samozřejmě je i výhodou pro učitele, který se tak může plně věnovat výuce. Učitelé by měli blíže poznat problematiku ADD/ ADHD, aby lépe pochopili, proč se žáci chovají často nevhodným způsobem.

5.3 ASISTENT PEDAGOGA

Pracovně- právní profil se řídí Zákoníkem práce a školskými předpisy. Pracovní náplň určuje ředitel školy, nárok žáka na asistenta pedagoga doporučuje školské pedagogické zařízení- např. pedagogicko-psychologická poradna, speciální poradenská centra.

„Práce asistenta má veliký potenciál a je důležitá. Největší přínos je v oblasti osobní komunikace s dítětem. Zvláště v momentech, kdy dítě zažívá těžké chvíle a potřebuje pomoc, nebo pokud nastane situace, že je v hodinách nezvladatelné. V tom případě potřebuje pomoc spíše vyučující a asistent s dítětem odchází. Poté s ním má možnost a čas mluvit o motivech a důsledcích jeho jednání, což je velké pozitivum. K tomu je jistě potřeba důvěra, kterou si dítě k asistentovi musí vybudovat a asistent si musí dát pozor, aby dítě nezklamal. Důvěra je v této práci klíčová.“(Kendíková 2017, s.11)

5.4 PORADENSKÉ SLUŽBY

(Vyhláška č. 197/2016 Sb.) Poradenské služby poskytují školy a školská poradenská zařízení.

Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost. Poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči. Napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská

poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.

Poradenské služby jsou poskytovány dětem a mládeži od předškolního věku, do ukončení vyššího odborného vzdělání, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.

Ve školách působí na postu poradenství

- výchovný poradce
- školní metodik prevence
- eventuelně školní psycholog a školní speciální pedagog.
- třídní učitelé a ostatní vyučující, vychovatelé

5.5 VÝCHOVA HYPERAKTIVNÍHO DÍTĚTE

Rodina je prvotním prostředím, které ovlivňuje osobnost jedince. Pokud má dítě klidné citové zázemí, kde má úplný pocit jistoty a bezpečí, je to pro něj ten nejlepší základ pro pozitivní vývoj.

„Výchova hyperaktivního dítěte je velmi psychicky náročná, často dochází k situacím, které mohou vážně narušit vztahy mezi členy rodiny. Rodiče a vychovatelé by si měli uvědomit, že tím, že hyperaktivní dítě donutí ke klidu a dlouhodobému sezení, trestají spíše sami sebe. Tyto děti nedokážou efektivně odpočívat, jsou stále ve střehu. Únava často zvyšuje aktivitu a přetížené děti bývají „nejotravnější““ (Prekopová a kol. 2008, s.112).

Děti s hyperaktivitou působí na ostatní osoby jako nevychované a drzé. Rodinní příslušníci jsou na jejich nestandardní chování zvyklí, ale přesto se za ně na veřejnosti stydí, mají potřebu jejich excesy omlouvat nebo zlehčovat. Rodiče si často nevědí rady, jak tyto děti vychovávat a naučit je správným pravidlům chování, tím spíš, když diagnózu ADHD ještě nemají potvrzenou a všichni v okolí si na dítě stěžují, že zlobí a

je nevychované. Proto je třeba tuto poruchu správně a včas diagnostikovat, abychom s takovým dítětem mohli začít efektivně pracovat.

5.6 ŽÁK S ADHD VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

„Školní prostředí je specifické. Dítě i pedagog musí respektovat hranice svých rolí. Práce s dítětem s poruchou ADHD by se měla řídit podle určitých zásad, které vycházejí z jeho potřeb. Jde o udržení pozitivní atmosféry v celé třídě, správné uchopení diagnózy ADHD a přístup pedagoga.“ (Národní institut pro další vzdělávání., 2018)

Dítě s ADHD potřebuje především pevnou strukturu a řád v prostředí, kde žije a pracuje. Potřebuje jasné hranice k tomu, aby vědělo, co může očekávat a co je očekáváno od něj. Stejně tak pevná a jasná pravidla, krátké a jednoduché instrukce, které před něj staví jednoznačně formulované požadavky.

V různých situacích dítě potřebuje správný způsob chování opakovaně vysvětlit a předvést. Dobře se cítí v prostředí, kde se opakují pravidelné procedury (rituály, tradice, zvyky) – není totiž schopno samo řád dlouho vytvořit. Pevná struktura hodiny, dne i týdne ve škole (i v maličkostech) prospěje nakonec všem dětem na prvním stupni.

Se všemi dětmi ve skupině je důležité si povídat, dát jim příležitost k vysvětlení jejich pocitů a činů. U některých dětí můžeme pozorovat jen malý zájem o verbální projev. Zkusit se dá navodit i jiným způsobem – hrou, kresbou, písemným projevem.

Neverbální komunikace je také způsob, jak s dítětem přirozeně navázat kontakt. Ať už jde o úsměv, letmý dotek rukou či laskavý pohled.

„Pedagog by se měl snažit vytvořit prostředí, ve kterém může být kterékoliv dítě v něčem úspěšné. Nepreferovat pouze některé oblasti školního života (např. znalosti). Vyvarovat se bazírování na dětských slabostech, ale hlavně upřednostňovat silné stránky dítěte. Každý si zaslouží prožít pocit úspěchu.“

V rámci těchto aktivit i celého školního dne je třeba vyvarovat se přemrštěné pozornosti dítěti s ADHD. Žádné dítě nechce být „jiné“.“ (Národní institut pro další vzdělávání., 2018)

U všech dětí je třeba dbát na dostatek osobního povzbuzení a veřejného ocenění jejich práce nebo snahy. Děti s ADHD mívají přirozeně nízkou sebeúctu, proto je třeba ji posilovat ve skupině i individuálně.

Po dítěti nemůžeme chtít, aby zaznamenalo pokrok, jestliže ho nemotivujeme k jeho dosažení. Odměny a pochvaly jsou vhodné pro zvyšování motivace k úspěchu. Musí to být systém, ve kterém se pedagog snaží o dostupnost ocenění a odměn pro všechny žáky a pro dítě s ADHD obzvlášť.

„Důležité je učit všechny děti, že existují rozdíly nejen ve zjevu, ale i ve vlastnostech a zkušenostech jedinců. Každé dítě vyrůstá v jiném prostředí, rozdíly se promítají do chování a do vztahů mezi dětmi. Pedagog by neměl nikdy dopustit, aby skupina ostrakizovala některé jedince kvůli jejich odlišnosti.“(Národní institut pro další vzdělávání., 2018)

6. ZKUŠENOSTI UČITELŮ SE ŽÁKY S ADHD A DALŠÍMI SPECIFICKÝMI PORUCHAMI

V předchozích kapitolách byl popsán psychologický vývoj osobnosti, problematika dětí se specifickými poruchami, problematika inkluze, definice její podstaty, vysvětlení zásadních rozdílů mezi integrací a inkluzí a též je v nich interpretován legislativní rámec a školský poradenský systém.

Žák s ADHD je tímto syndromem velmi ovlivněn jak v domácím, tak hlavně ve školním prostředí. Výchova a vzdělávání žáků s ADHD je velmi náročná a vyčerpávající. Role učitele je významná, ať již při identifikaci problému, poskytnutí informací o tom, jak s dítětem pracovat a úspěšně jej integrovat, tak i při samotné reedukaci. Je nutné, aby učitelé měli dostatek informací o ADHD i o tom, jak s takovým dítětem správně pracovat. V

následujících kapitolách bude zpracován a interpretován dotazník, který byl předložen učitelům na základní škole v Kladně.

Toto téma bylo zvoleno proto, že stále mnoho učitelů neví, jak pracovat s dítětem se specifickými poruchami-ať už v učení, či v chování, případně kombinace obou.

7. PRŮZKUM POVĚDOMÍ UČITELŮ O PORUŠE POZORNOSTI

I když naše společnost v oblasti přijímání inkluze velmi pokročila a patří k těm více liberálním a tolerantním, stále ještě přetrvávají mnohé zažitě stereotypy. K tomu abychom je mohli eliminovat je potřeba zjistit, z čeho pramení.

7.1 CHARAKTERISTIKA CÍLE VÝZKUMU

Cílem bakalářské práce je zjištění znalosti a zkušenosti učitelů o syndromu ADHD na Základní škole v Kladně, zjistit souvislost mezi znalostmi učitele o ADHD a jeho všeobecným vzděláním i odborným proškolením a zjistit, jak učitelé chápou a přijímají pomoc asistenta pedagoga ve výuce.

7.2 METODY A METODIKA VÝZKUMU

7.2.1 MÍSTO, DOBA, VÝZKUMNÉ SOUBORY

Výzkum se uskutečnil v říjnu až prosinci 2019 na Základní škole Kladno. Zúčastnilo se ho 43 učitelů různého pohlaví, věku, s různě dlouhou pedagogickou praxí. V dotazníku byly použity uzavřené otázky. Respondenti byli dotazováni na délku praxe, dále vzdělání a

školení v oblasti problematiky ADHD a poslední část zkoumala zkušenost učitele s žákem s ADHD a též spolupráci s asistentem pedagoga.

K výzkumu postojů učitelů k žákům se specifickými poruchami učení a chování byla použita základní metoda, a to dotazník.

7.2.2 DOTAZNÍK

Dotazník je jedním z nejběžnějších nástrojů pro sběr dat pro různé typy průzkumů. Skládá se ze série otázek, jejichž cílem je získat názory a fakta od respondentů. Dotazník je speciální typ formuláře, který strukturovaně zachycuje odpovědi na různé otázky. Jedná se o nástroj pro sběr dat, který ve většině případů nějakým způsobem simuluje rozhovor tazatele s dotazovaným (respondentem), přičemž podstatnou část otázek tvoří otázky zjišťující názory nebo pocity dotazovaného.

V dotazníku obvykle neexistují správné nebo špatné odpovědi na položené otázky, resp. platí, že „správné odpovědi“ může mít každý z respondentů jiné.

Dotazník v této práci se skládá z 23 uzavřených otázek, které jsou rozděleny na několik částí. První 4 otázky se zaměřují na délku pedagogické praxe a další vzdělávání v problematice ADHD. Dalších 11 otázek konkrétně zjišťuje, jak učitel s žáky ve třídě pracuje. 5 otázek je zaměřeno na přítomnost a práci asistenta pedagoga ve třídě a poslední 3 otázky se věnují spolupráci pedagoga a rodičů.

Celkem bylo rozesláno 45 dotazníků, vyplněno se vrátilo 43. Žádný dotazník nemusel být vyřazen. Všechny dotazníky byly distribuovány do jedné konkrétní základní školy.

První čtyři dotazy ptající se na délku pedagogické praxe (otázka č.1), zda pedagog někdy pracoval ve třídě, kde je žák s ADHD (otázka č.2), zda pedagog absolvoval kurz nebo seminář zaměřený na problematiku dětí se specifickými poruchami (otázka č.3) a zda učitel cítí potřebu se v problematice ADHD dále vzdělávat (otázka č.4) byly

hodnoceny bez generového rozdělení, pouze byly zaměřeny na délku pedagogické praxe.

Dalších jedenáct otázek bylo zaměřeno na práci pedagoga ve třídě, na názor pedagogů na děti s ADHD (otázka č.5), na nastavení a dodržování pravidel ve třídě (otázky č. 6 a 7), na zadávání pokynů k práci, vhodných pomůcek a hodnocení žáků s ADHD (otázky č. 8 až č.12 a č.15). Dále byly učitelé dotazováni na mimoškolní aktivity se žáky (otázky č.13 a 14).

Pět otázek bylo věnováno asistentu pedagoga, zkušenost s jeho přítomností ve výuce (otázky č.16 a 17), zapojení asistenta pedagoga do výuky (otázky č.18 a 19) a zda je pro učitele důležité, jaké má asistent pedagoga vzdělání (otázka č.20)

Poslední blok otázek v dotazníku se týkal rodičů dětí s ADHD, četnost a náplň schůzek pedagoga s rodiči (otázka č.21 až 23).

8. VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

8.1 DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE A DALŠÍ VĚLÁVÁNÍ

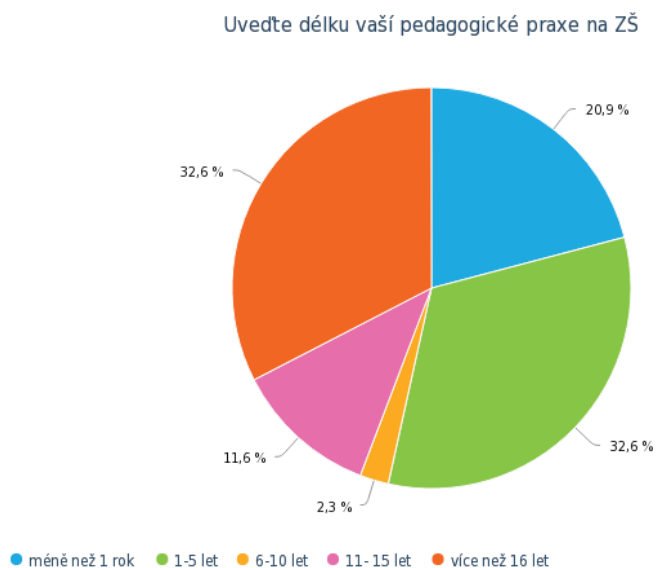
Učitelé, kteří učí teprve krátkou dobu, nemají dostatek praktických zkušeností s dětmi se specifickými poruchami a mohou proto nesprávně rozklíčovat jejich projevy chování. Proto je velmi potřebné absolvovat kurzy a semináře, které se problematikou dětí se specifickými poruchami zabývají.

8.1.1 Délka pedagogické praxe

Na základě provedeného výzkumu bylo zjištěno, že ve škole je 20,9% učitelů, kteří vykonávají pedagogickou praxi méně než 1 rok, 32,6% učí 1-5 let. Celkem je to více

než polovina (53,5%) učitelů, kteří učí teprve krátkou dobu. Z toho též plyne malá zkušenost s dětmi se specifickými poruchami. Naopak 44,2% pedagogů působí na škole více než 11 let.

Graf 1. Délka pedagogické praxe



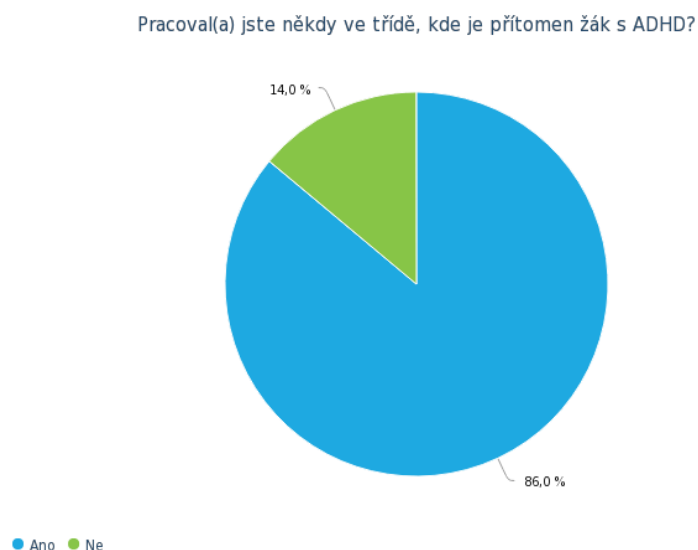
Tabulka 1. Délka pedagogické praxe

Méně než 1 rok	20,9%
1-5 let	32,6%
6-10let	2,3%
11-15 let	11,6%
Více než 16 let	32,6%

8.1.2 ZKUŠENOST S VÝUKOU VE TŘÍDĚ, KDE JE I ŽÁK S ADHD

Graf ukazuje, že převážná většina pedagogů (86%) už někdy učila ve třídě, kde je přítomen žák s ADHD. Oproti tomu je ve škole 14% učitelů, kteří se s žákem se syndromem ADHD dosud nesečkali.

Graf 2: Zkušenost s výukou ve třídě, kde je přítomen žák s ADHD



Tabulka 2: Zkušenost s výukou ve třídě, kde je přítomen žák s ADHD

Ano, mám zkušenost	86%
Ne, nemám zkušenost	14%

8.1.3 ABSOLVOVÁNÍ KURZŮ NEBO SEMINÁŘŮ, KTERÉ JSOU ZAMĚŘENY NA PROBLEMATIKU ADHD.

Více než polovina (60,5%) učitelů se zúčastnila kurzu nebo semináře, který byl zaměřen na problematiku dětí s ADHD nebo s dalšími specifickými poruchami. Vzhledem k počtu učitelů, kteří mají pedagogickou praxi kratší než 5 let (viz graf č.1), což je 53,5% z celkového počtu učitelů, tento graf ukazuje, že by bylo vhodné zaměřit se na tuto oblast vzdělávání.

Graf 3: Absolvování kurzu nebo semináře zaměřeného na problematiku ADHD syndromu



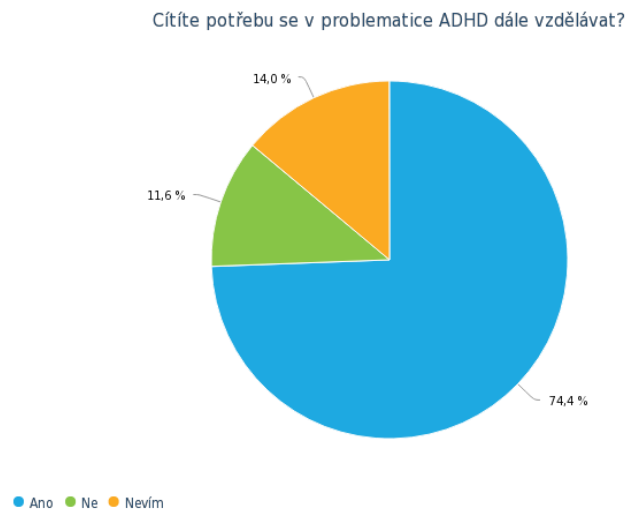
Tabulka 3: Absolvování kurzu nebo semináře zaměřeného na problematiku ADHD

Ano, absolvoval(a) jsem	60,5%
Ne, neabsolvoval(a) jsem	39,5%

8.1.4 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Téměř tři čtvrtiny (74,4%) učitelů cítí potřebu dále se vzdělávat, čerpat nové rady a nápady, jak s dětmi s ADHD pracovat, jak jim upravit školní prostředí, jak s nimi jednat. Oproti tomu pouze 11,6% učitelů tuto potřebu nemá.

Graf 4: Další vzdělávání



Tabulka 4: Cítíte potřebu se dále vzdělávat

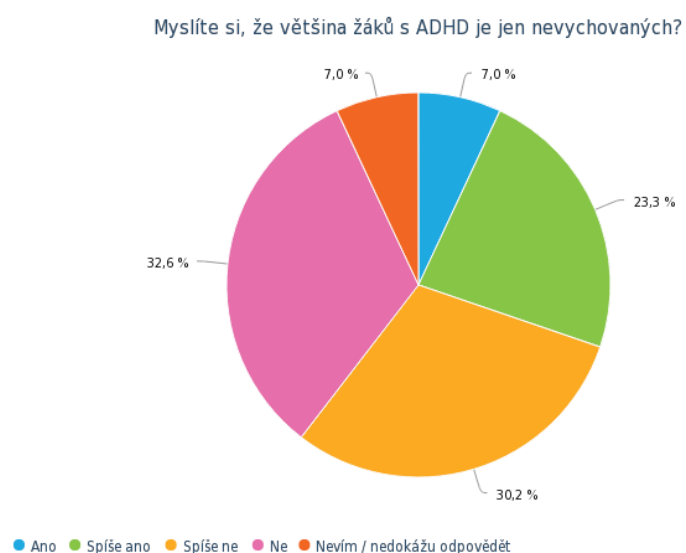
Ano	74,4%
Ne	11,6%
Nevím	14%

8.2 PRÁCE PEDAGOGA, NASTAVENÍ PRAVIDEL, POKYNY A POMŮCKY

8.2.1 POSTOJ UČITELŮ K CHOVÁNÍ ŽÁKŮ S ADHD

Tento graf ukazuje, že učitelé děti s ADHD většinou (62,8%) neberou jako nevychované, ale že si uvědomují, že dítě za své chování mnohdy nemůže a nedokáže v určitých situacích adekvátně reagovat. Překvapivě 30,3% učitelů si myslí, že děti s diagnózou ADHD nevychované jsou. Na těchto číslech je vidět, že další vzdělávání v této problematice by bylo přínosné.

Graf 5: Názor na chování žáků s ADHD



Tabulka 5: Myslíte si, je většina žáků s ADHD jen nevychovaných

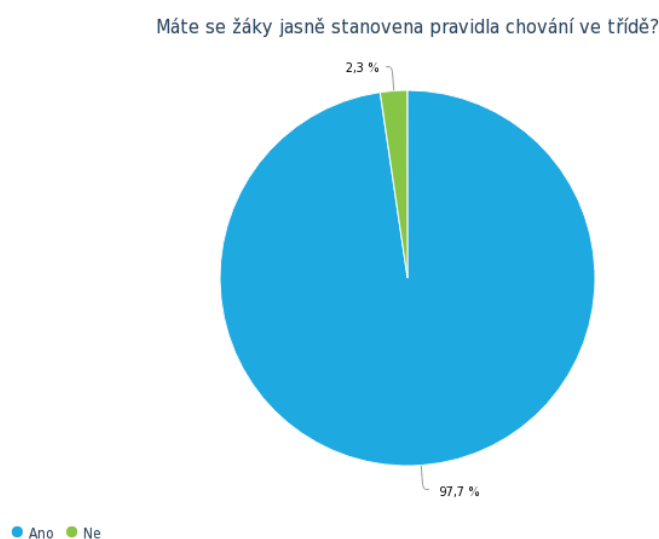
Ano	7%
Spíše ano	23,3%
Spíše ne	30,2%
Ne	32,6%
Nevím	7%

8.2.2 PRAVIDLA CHOVÁNÍ

Téměř všichni učitelé (97,7%) vědí, že pokud jsou ve třídě jasně nastavená pravidla chování vůči ostatním i sobě samým, klima třídy je příjemnější. Snáze se tam učí, i děti se cítí spokojeně. Pouze 2,3% učitelů pravidla chování nastavena nemá.

V příloze jsou uvedena pravidla, která jsou vyvěšena v jedné třídě na prvním stupni. Děti samy dbají na jejich dodržování. (Příloha B)

Graf 6: Pravidla chování



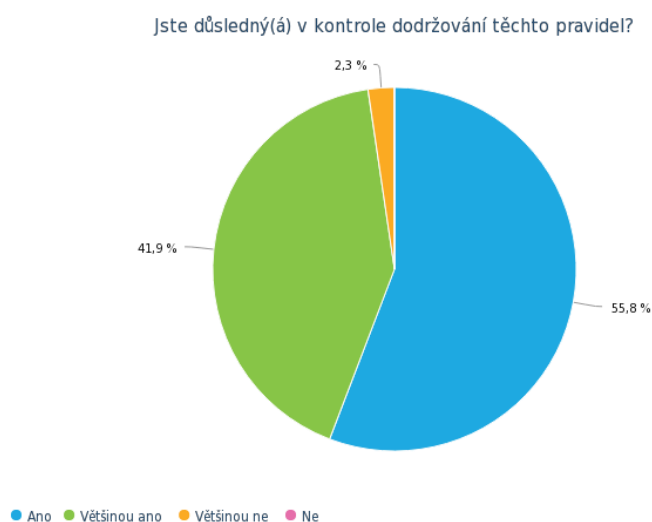
Tabulka 6: Stanovení pravidel chování

Ano ,mám	97,7%
Ne, nemám	2,3%

8.2.3 DŮSLEDNOST DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL

Zkušenosti učitelů dokazují, že dodržování pravidel chování ve třídě usnadňuje práci jak pedagogům, tak i žákům. Jak graf ukazuje, drtivá většina (97,7%) učitelů dodržování pravidel vyžadují a kontrolují.

Graf 7: Dodržování pravidel



Tabulka 7: Důslednost dodržování pravidel

Ano	55,8%
Většinou ano	41,9%
Většinou ne	2,3%
Ne	0%

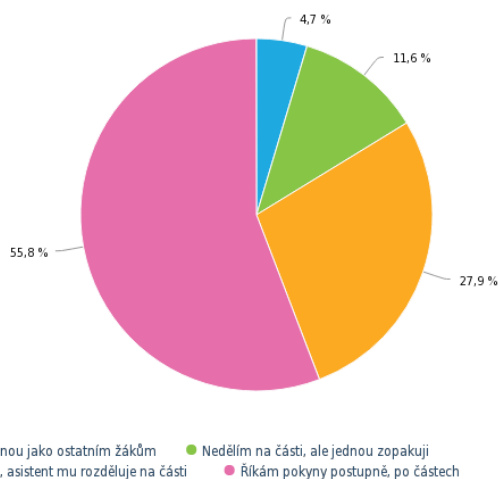
8.2.4 SDĚLOVÁNÍ POKYNŮ VE VÝUCE

Většina učitelů (83,7%) ví, že děti se specifickými poruchami učení (SPU) nebo chování mají problém zapamatovat si více pokynů najednou. Zadání vysvětlují postupně

anebo mají ve třídě asistenta pedagoga, který může zadání znovu zopakovat nejen dětem, které má svěřené, ale i všem ostatním, které tuto pomoc potřebují. Pouze 4,7% pedagogů nerozlišuje ve vysvětlování zadání mezi dětmi s SPU a ostatními žáky.

Graf 8: Sdělování pokynů

Pokud máte ve třídě dítě s ADHD nebo s jinou specifickou poruchou, jak mu sdělujete pokyny? Vše najednou, nebo je rozdělujete na dílčí části?



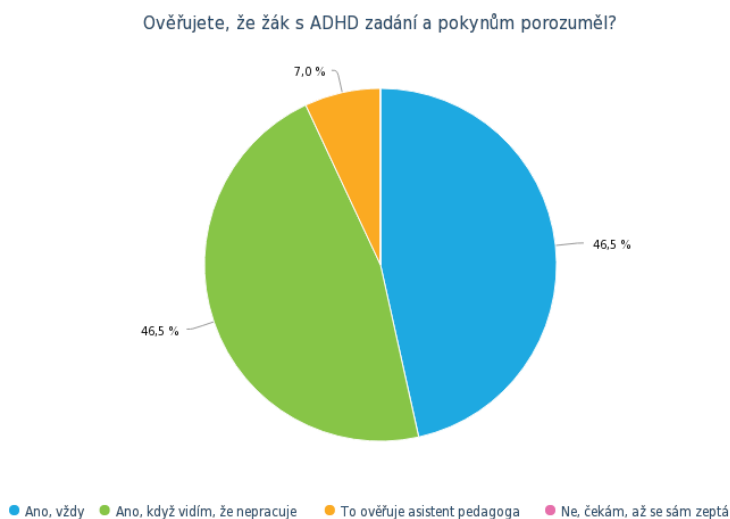
Tabulka 8: Sdělování pokynů

Říkám vše najednou	4,7%
Říkám najednou, asistent rozděluje	27,9%
Nedělím, jednou zopakuji	11,6%
Říkám pokyny postupně	55,8%

8.2.5 ZADÁNÍ A POKYNY K PRÁCI

Je potřeba, aby dítě vědělo, co má dělat. Pak se nemůže stát, že bude mít špatné známky za to, že nesplnil práci, která mu byla zadána. Z grafu jasně vyplývá, že všichni pedagogové (100%) na toto velmi dbají a opravdu si dají práci s tím, aby žák pokynům rozuměl. Porozumění si ověřují buď sami nebo za pomoci asistenta pedagoga.

Graf 9: Porozumění zadání



Tabulka 9: Ověření porozumění zadání

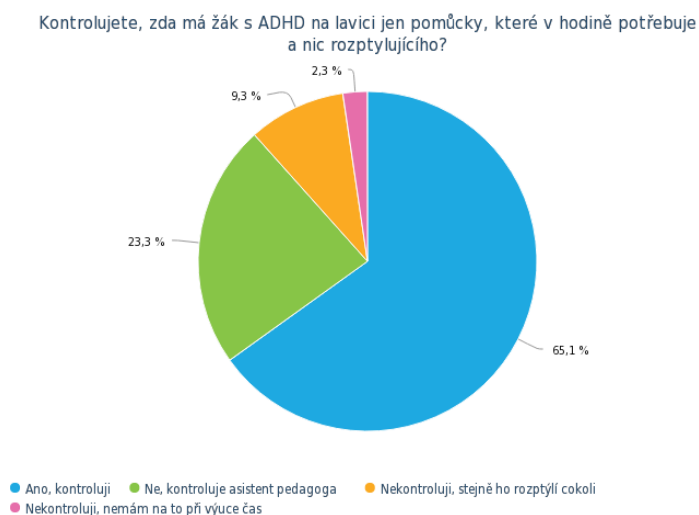
Ano, vždy	46,5%
Ano, když žák nepracuje	46,5%
Ověřuje asistent pedagoga	7%
Ne	0%

8.2.6 VHODNÉ POMŮCKY K VÝUCE

Je obecně známo, že k projevům ADHD patří i nízká soustředěnost a snadná rozptýlitelnost. Je potřeba, aby žák s ADHD měl na lavici pouze ty pomůcky, které na danou vyučovací hodinu potřebuje a nic jiného. Také je potřeba pro dítě s ADHD vybrat co nejvhodnější místo v lavici. Nejvíce se osvědčilo, když dítě sedí v první lavici u dveří. Zde je nejméně podnětů, které by ho mohly rozptýlit.

Z grafu vyplývá, že 88,4% pedagogů společně s asistentem pedagoga ověřuje, zda má žák na lavici pouze ty pomůcky, které na danou hodinu potřebuje.

Graf 10 : Pomůcky na vyučování



Tabulka 10: Kontrola pomůcek

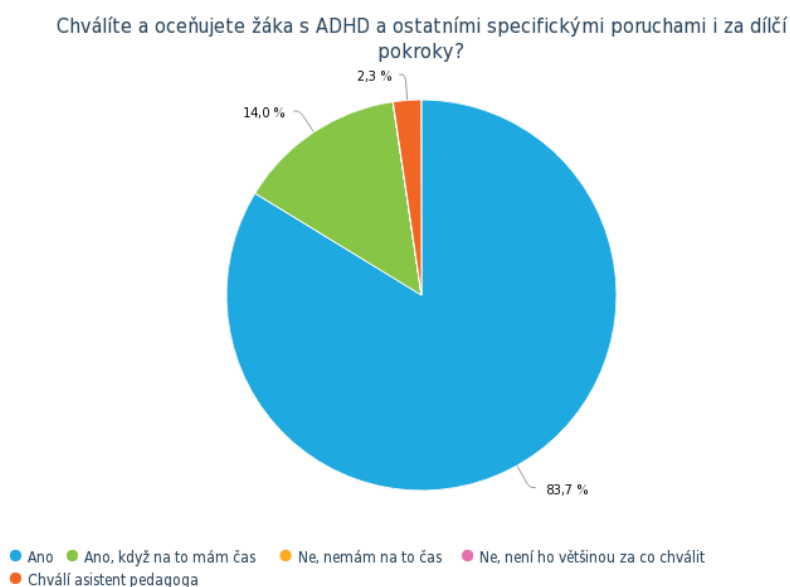
Ano, kontroluji	65,1%
Ne, kontroluje asistent pedagoga	23,3%
Ne, stejně jej rozptýlí cokoli	9,3%
Ne, nemám na to čas	2,3%

8.2.7 POCHVALA ŽÁKŮ

Pochvala je důležitá u všech žáků, ale u dětí se specifickými poruchami obzvlášť. Dítě je často kvůli své poruše ostatními dětmi a mnohdy i vyučujícími upozaděno, proto je vítána každá možnost, jak dítě vyzdvihnout. Pochvala ovšem musí být adekvátní výkonu, aby nebyla kontraproduktivní a ostatní žáci ve třídě na toto dítě nezačali žárlit.

Graf znázorňuje, že 100% učitelů žáky chválí. Činí tak buď sami nebo prostřednictvím asistenta pedagoga.

Graf 11: Pochvala žáka za snahu



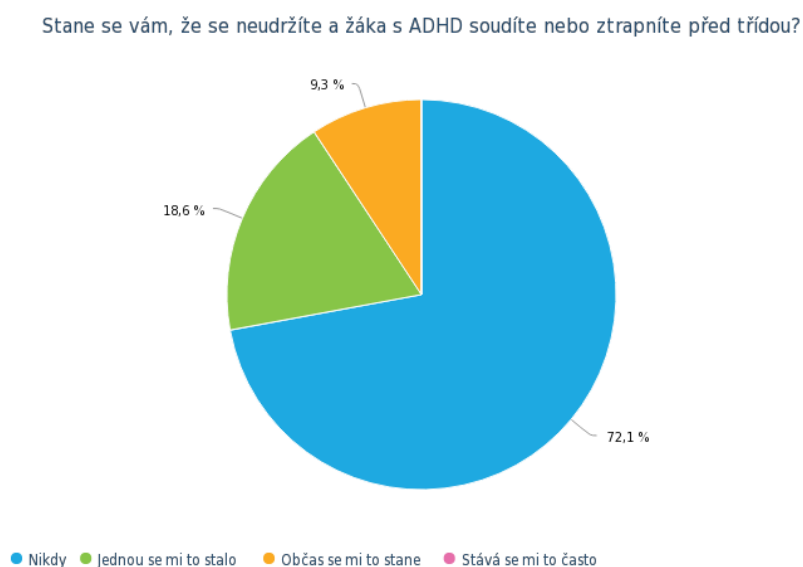
Tabulka 11: Pochvala žáka za snahu

Ano	83,7%
Ano, pokud mám čas	14%
Chválí asistent pedagoga	2,3%
Ne, nemám na to čas	0%
Ne, není za co chválit	0%

8.2.8 KRITICKÉ HODNOCENÍ ŽÁKA S ADHD

. Třídní učitelé informují své žáky dostatečně o problematice integrace, spolužáci jsou k úlevám, které mají jejich integrovaní spolužáci, více než tolerantní. Méně tolerantní jsou jak žáci, tak i učitelé k jejich rušivému a neklidnému chování. I proto se stalo, že čtvrtina pedagogů (27,9%) výjimečně nevhodně zkritizovala žáka se syndromem ADHD před ostatními spolužáky.

Graf 12: Kritika žáka se syndromem ADHD



Tabulka 12: Kritika žáka se syndromem ADHD

Nikdy	72,1%
Jednou	18,6%
Občas	9,3%
Často	0%

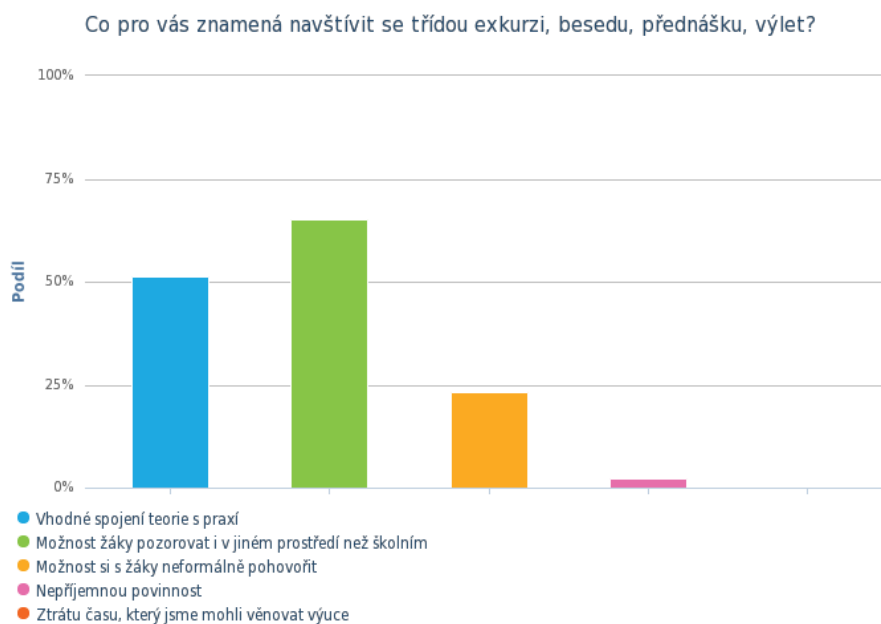
8.3 MIMOŠKOLNÍ AKTIVITY

8.3.1 EXKURZE, BESEDY, PŘEDNÁŠKY, ŠKOLNÍ VÝLET

Z rozložení grafu je vidět, že převážná většina učitelů bere tyto mimoškolní aktivity ne jako povinnost, ale spíše jako zpestření výuky a možnost být s dětmi v jiném, než školním prostředí. Děti se chovají jinak, jsou otevřenější a lze s nimi hovořit více neformálně. Přináší to pozitivní pohled jak na učitele, tak i na žáky.

Pouze pro mizivé procento pedagogů je mimoškolní akce nepříjemná povinnost.

Graf 13: Mimoškolní aktivity



Tabulka 13: Co pro vás znamená návštěva exkurze, besedy nebo výlet

Spojení teorie s praxí	31,4%
Poznání žáků v jiném prostředí	46,2%

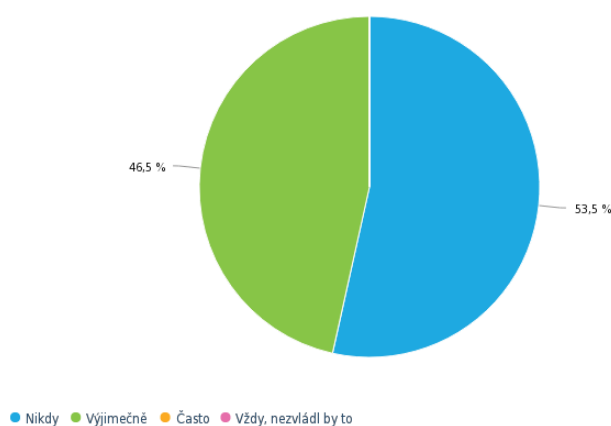
Neformální pohovor	13,2%
Nepříjemná povinnost	1,2%
Ztráta času	0%

8.3.2 VYČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S ADHD A OSTATNÍMI SPECIFICKÝMI PORUCHAMI Z MIMOŠKOLNÍCH AKCÍ

Graf ukazuje, že inkluze na výše zmiňované škole funguje téměř bez problémů. Učitelé žáky se specifickými poruchami nevyčleňují z žádných mimoškolních akcí, snaží se je maximálně zapojovat- často za pomoci asistenta pedagoga. Je to velice přínosné pro obě strany. 53,5% pedagogů žáky nevyčleňuje nikdy, 46,5% pedagogů vyčlenění žáka pouze výjimečně- vždy na žádost rodiče.

Graf č.14: Vyčlenění žáků se syndromem ADHD z mimoškolních akcí

Vyčleňujete žáky s ADHD a ostatními specifickými poruchami z těchto aktivit?



Tabulka 14: Vyčlenění žáků s ADHD z mimoškolních akcí

Nikdy	53,5%
Výjimečně	46,5%
Často	0%
Vždy	0%

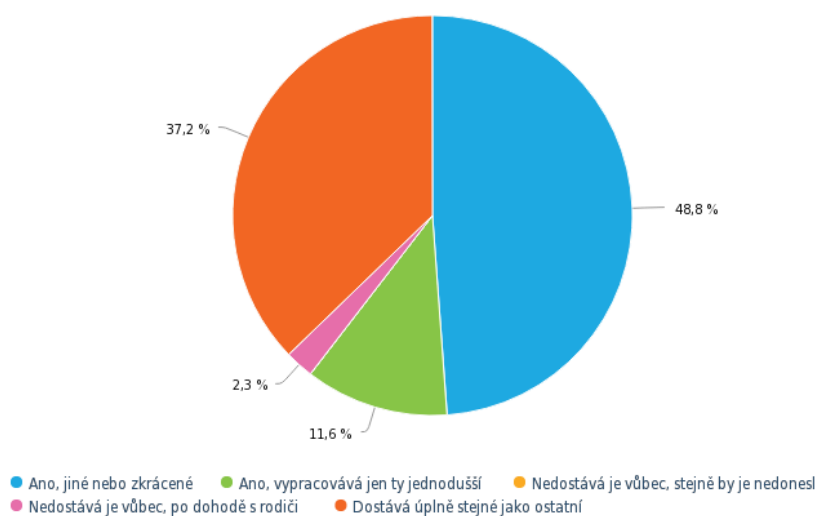
8.3.3 ZADÁVÁNÍ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ

K žákům se specifickými poruchami se musí přistupovat individuálně. Vždy záleží i na dalších faktorech, které ovlivňují vzdělávání. Někteří žáci zvládají s dopomocí asistenta pedagoga, učitele a rodičů běžné učivo, jiní s tím mají problémy. Proto se i domácí úkoly přizpůsobují jednotlivým žákům.

Z grafu vyplývá, že 62,7% žáků má jiné domácí úkoly nebo je nedostává vůbec- po dohodě s rodiči.

Graf 15 : Domácí úkoly

Dáváte žákům s ADHD a ostatními specifickými poruchami jiné domácí úkoly než zbytku třídy?



Tabulka 15: Zadávání domácích úkolů žákům s ADHD a ostatními SPU

Ano, jiné	48,8%
Ano, jednodušší	11,6%
Nemá žádné, nedonesl by je	0%
Nemá žádné, dohoda s rodiči	2,3%
Stejná jako ostatní	37,2%

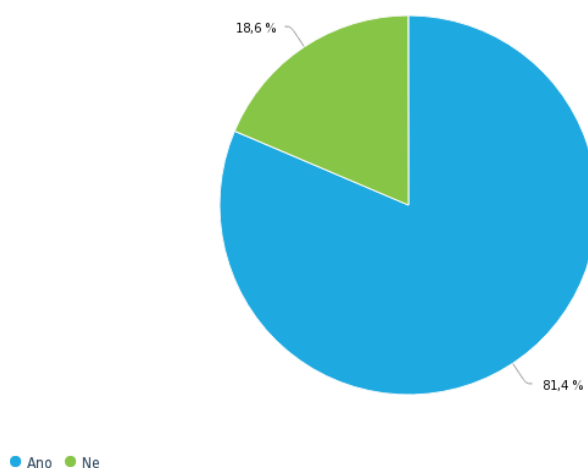
8.4 ASISTENT PEDAGOGA

8.4.1 ZKUŠENOST S ASISTENTEM PEDAGOGA VE VÝUCE

Na této škole má přímou zkušenost s asistentem pedagoga 81,4% učitelů. Asistenti pedagoga zde působí od roku 2008 a jejich počet každoročně narůstá.

Graf 16: Zkušenost s asistentem pedagoga ve výuce

Máte přímou zkušenost s asistentem pedagoga ve vaší výuce?



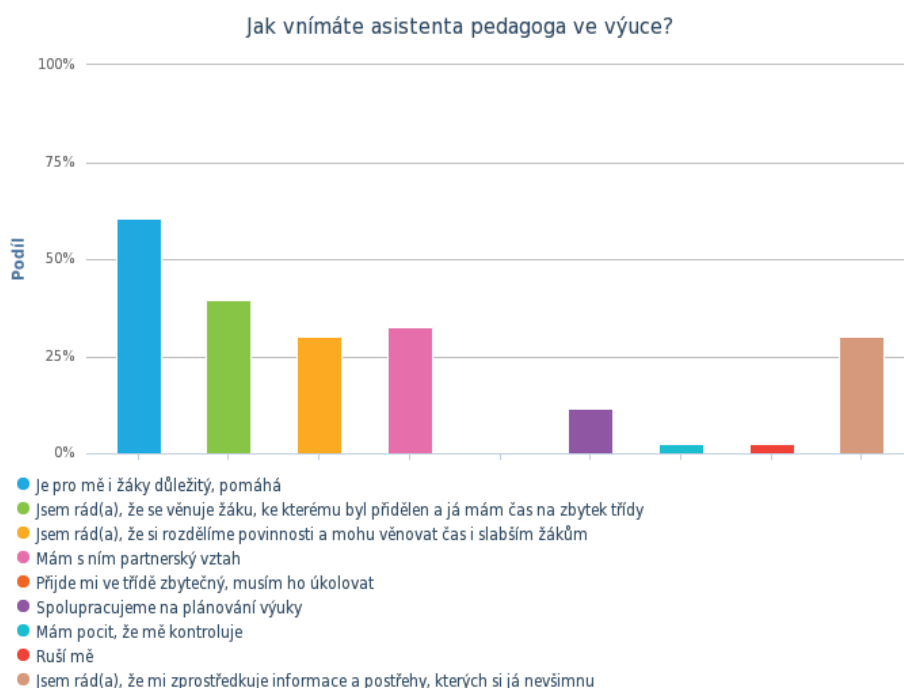
Tabulka 16: Zkušenost s asistentem pedagoga

Ano	81,4%
Ne	18,6%

8.4.2 POMOC ASISTENTA PEDAGOGA VE VÝUCE

Dle grafu drtivá většina učitelů vnímá přítomnost asistenta pedagoga ve výuce jako přínosnou. Při počtu dětí ve třídách (kolem 30 žáků) je to vítaná pomoc ať už při vysvětlování pokynů učitele slabším žákům(nejenom těm, kterým byla pomoc asistenta pedagoga přiznána) nebo při kontrole domácích úkolů, přípravě pomůcek na vyučování apod.

Graf 17: Pomoc asistenta pedagoga



Tabulka 17: Pomoc asistenta pedagoga

Je důležitý	42%
--------------------	------------

Věnuje se žáku, ke kterému byl přidělen	23%
Rozdělujeme si povinnosti	10%
Partnerský vztah	11%
Spolupracujeme	3%
Mám pocit, že mě kontroluje	0,5%
Ruší mě	0,5%
Zprostředkovává postřehy	10%

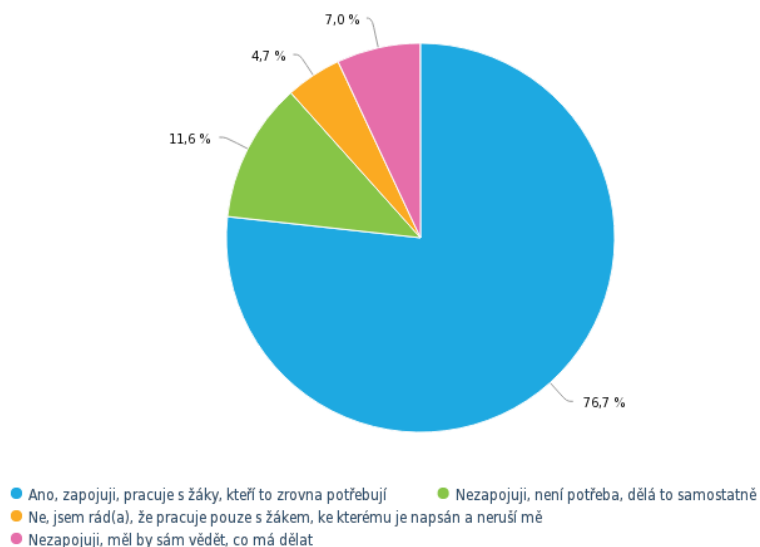
8.4.3 ZAPOJENÍ ASISTENTA PEDAGOGA DO PRÁCE S OSTATNÍMI ŽÁKY

Asistent pedagoga se stává nedílnou součástí třídy a vyučovacího procesu. Pracuje se žáky, kteří zrovna pomoc potřebují, stává se rovnocenným partnerem učitele, přináší i jiný pohled na žáky, kteří jej kolikrát berou jako prostředníka mezi nimi a učitelem.

Z grafu vyplývá, že 88,3% pedagogů vítá pomoc asistenta pedagoga.

Graf 18: Zapojení asistenta pedagoga do práce se všemi žáky

Zapojujete asistenta pedagoga do práce s ostatními žáky?



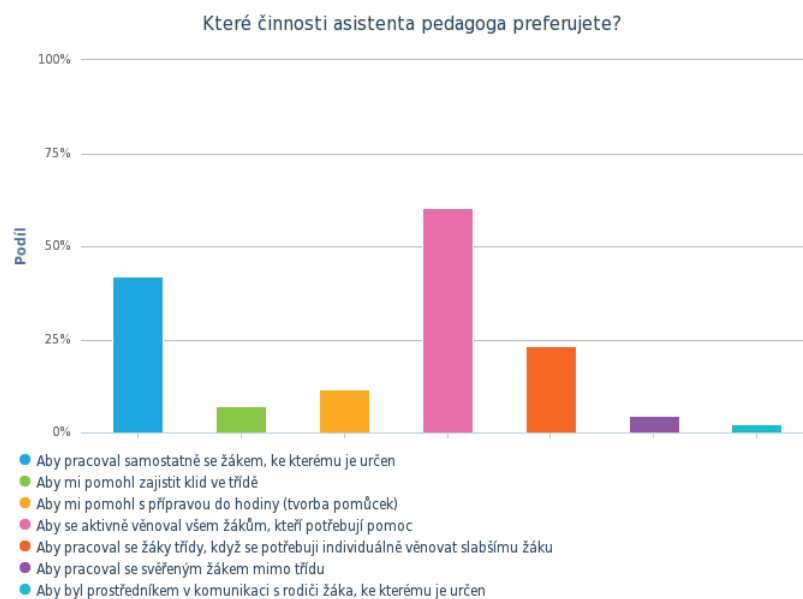
Tabulka 18: Zapojení asistenta pedagoga do práce s ostatními žáky

Ano, zapojuji	76,7%
Ne, pracuje pouze s žákem, ke kterému byl přidělen	4,7%
Nezapojuji, měl by sám vědět, co má dělat	7%
Není potřeba, dělá to samostatně	11,6%

8.4.4 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

Práce asistenta pedagoga je velmi rozmanitá. Vždy záleží na žáku, který má přiznanou podporu- některý je schopen pracovat samostatně s mírnou dopomocí, jiný vyžaduje téměř neustálou přítomnost asistenta pedagoga u sebe v lavici. Tomu je potřeba přizpůsobit práci asistenta pedagoga i učitele.

Graf 19: Náplň práce asistenta pedagoga



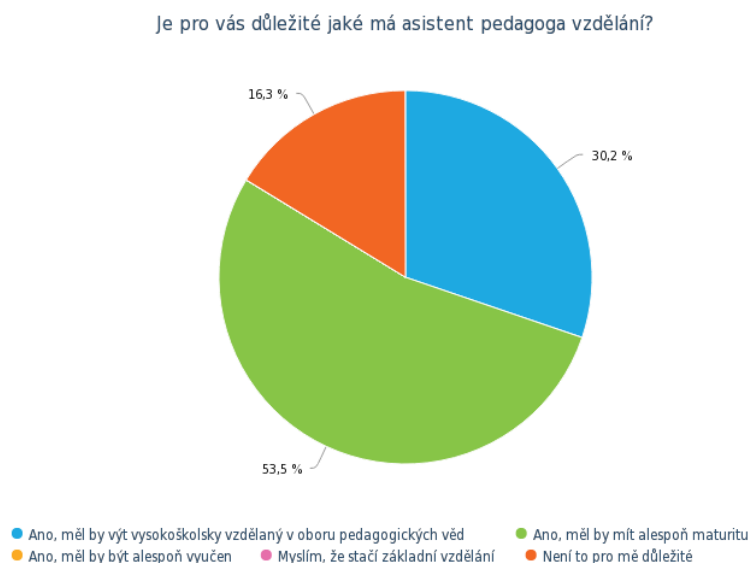
Tabulka 19: Které činnosti asistenta pedagoga preferujete

Samostatná práce	35%
Klid ve třídě	1,5%
Příprava pomůcek na hodinu	10%
Aktivní pomoc potřebným žákům	45%
Práce s ostatními žáky	17%
Práce s žákem mimo třídu	1%
Prostředník v komunikaci s rodiči	0,5%

8.4.5 VZDĚLÁNÍ ASISTENTA PEDAGOGA

Téměř všichni učitelé (83,7%) preferují, aby asistent pedagoga měl alespoň maturitu nebo ještě lépe vysokoškolské vzdělání. Pouze malá část učitelů (16,3%) je toho názoru, že vzdělání není důležité, důležitější je pro ně vztah k žákům i k němu samému.

Graf 20: Vzdělání asistenta pedagoga



Tabulka 20: Jaké by měl mít vzdělání asistent pedagoga

Vysokoškolské	30,2%
Úplné střední s maturitou	53,5%
Vyučen	0%
Základní vzdělání	0%
Není důležité	16,3%

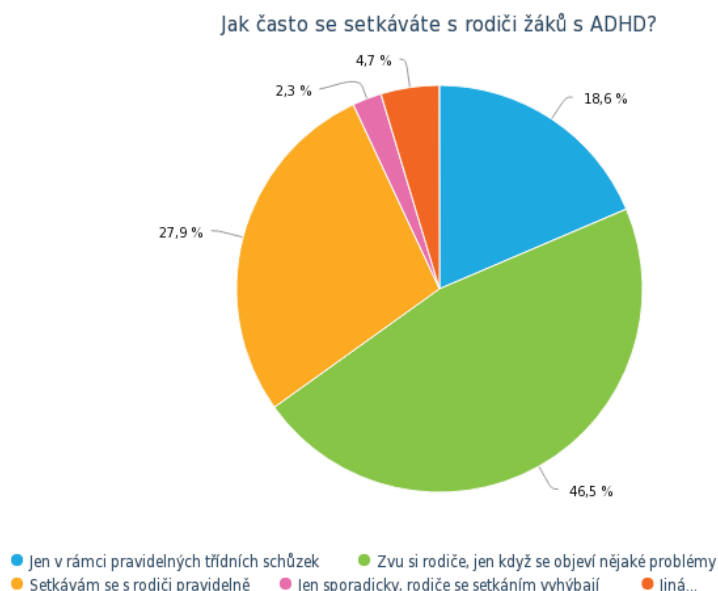
8.5 SCHŮZKY S RODIČI DĚTÍ SE SYNDROMEM ADHD

8.5.1 ČETNOST SCHŮZEK S RODIČI

Učitelé jsou si dobře vědomi, že rozhovor s rodiči často vyřeší problémy, které se u žáků s ADHD bohužel vyskytují častěji než u žáků bez specifických poruch. Souvisí to s jejich problémy, ať v oblasti chování, tak i v učení. Pokud se problém vyskytne, je potřeba jej řešit okamžitě.

Jak z grafu vyplývá, 18,6% učitelů se s rodiči setkává pouze v rámci pravidelných třídních schůzek (4x za školní rok), 46,5% učitelů si rodiče zve při objevení nějakého problému (výukového či výchovného), 27,9% se s rodiči setkává na pravidelných schůzkách, kde proberou potřebné. Pouze 2,3% učitelů se s rodiči téměř nevidá, rodiče se setkání s učitelem vyhýbají.

Graf 21: Četnost schůzek s rodiči



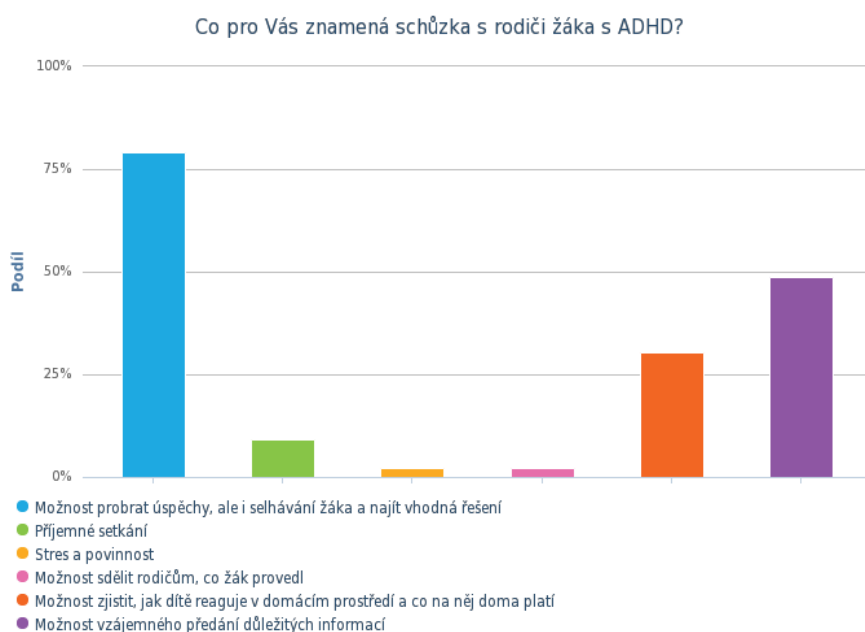
Tabulka 21: Četnost schůzek s rodiči

V rámci třídních schůzek	18,6%
Pokud se objeví problémy	46,5%
Pravidelná setkání	27,9%
Rodiče se schůzkám vyhýbají	2,3%
Jiná	4,7%

8.5.2 CO PRO VÁS ZNAMENÁ SCHŮZKA S RODIČI ŽÁKA SE SYNDROMEM ADHD

Téměř všichni učitelé berou setkání s rodiči jako možnost probrat úspěchy i neúspěchy žáka a v případě neúspěchů najít vhodné řešení. Zároveň je dobré zjistit, jak se dítě chová při vypracovávání úkolů v domácím prostředí, kde není rušeno dalšími žáky. Pouze pro zanedbatelné procento znamená schůzka s rodiči stres a nepříjemnou povinnost.

Graf 22 : Co pro učitele znamená schůzka s rodiči žáka se syndromem ADHD



Tabulka 22: Co pro učitele znamená schůzka s rodiči žáka s ADHD

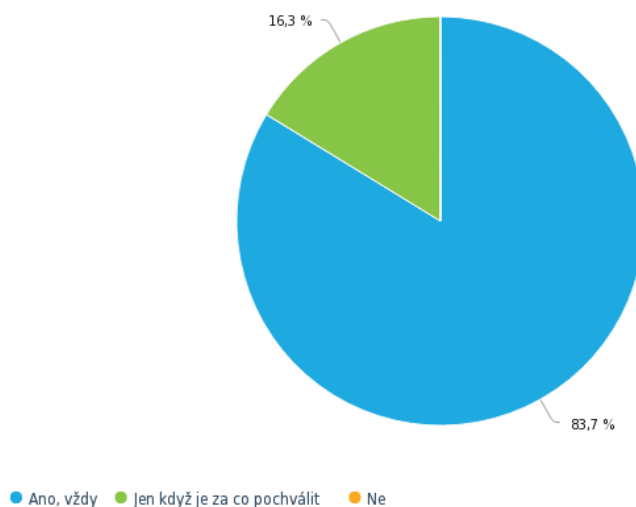
Zhodnocení žáka, možnost najít vhodná řešení	49%
Příjemné setkání	11%
Stres a povinnost	0,5%
Sdělení rodičům, co žák provedl	0,5%
Zjištění, jak žák reaguje v domácím prostředí	9%
Předání informací	30%

8.5.3 POCHVALA DÍTĚTE PŘED RODIČI

Každý rodič si přeje, aby jeho dítě bylo ve vyučovacím procesu úspěšné. Vždy je pro ně příjemné slyšet pochvalu z úst učitele, i kdyby to mělo být jen za to, že si vzorně plnil službu na rozdávání sešitů. Z grafu vyplývá, že všichni učitelé (100%) berou pochvalu jako vhodnou motivační pomůcku ve výuce.

Graf 23: Pochvala dítěte před rodiči

Sdělíte rodičům na schůzce vždy i něco pozitivního o jejich dítěti?



Tabulka 23: Pochvala dítěte před rodiči

Ano	83,7%
Když je za co pochválit	16,3%
Ne	0%

8.6 DOPORUČENÍ NA ZÁKLADĚ VÝZKUMU

Z výsledků výzkumu vyplývá, že problematika dětí se specifickými poruchami učení i chování je velmi aktuální. Mnoho učitelů by uvítalo další školení či semináře zaměřené na prohloubení znalostí o těchto poruchách.

Výzkum také ukázal, že se třídní učitelé snaží integrovaným žákům zjednodušit pochopení učiva opakováním pokynů, zjednodušením domácích úkolů a bohatě využívají pomoci asistenta pedagoga.

Pedagogové při vzdělávání integrovaných žáků spolupracují na tvorbě individuálního vzdělávacího programu s pedagogicko-psychologickým pracovištěm a s rodiči. Pro pedagogy je velmi důležitá pozitivní zpětná vazba ze strany rodičů. Toto zjištění je velmi důležité, protože kvalitní spolupráce všech zúčastněných stran přispívá k úspěšné integraci znevýhodněného žáka.

Učitelé také potvrdili, že většinou mají jenom určitý, velmi ohraničený prostor, aby se ve vyučovací hodině věnovali integrovaným žákům. Tento výsledek vypovídá o tom, že většina pedagogů chápe princip integrace, ale zároveň by uvítala zvýšení počtu asistentů pedagogů pro tyto děti. Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nemá být pouze prosté vzdělávání v běžných základních školách, ale jde o celkový sociálněpedagogický přístup, v němž – pokud má být efektivní, je nutno aplikovat speciální vzdělávací metody a postupy, které těmto žákům usnadní a zpřístupní výchovně vzdělávací proces.

Výsledky výzkumného šetření celkově vyzněly velmi pozitivně a rozhodně se domníváme, že v integrativním vzdělávání je vhodné pokračovat a dále ho rozvíjet. Je nutné v budoucnosti pomocí výzkumných šetření a studií zjišťovat a následně se pokusit odstranit nedostatky jak v legislativě, tak v personálním a materiálním zabezpečení prostředí pro účinnou integraci. Velmi přínosné by bylo finančně podpořit práci asistentů pedagogů na všech vzdělávacích stupních. V současné době by pomohlo, kdyby asistenti pedagogů mohli být přítomni třeba jen v těch vyučovacích hodinách, které jsou pro integrované žáky nejnáročnější.

9. ZÁVĚR

Práce s žákem s ADHD vyvolává řadu krizových situací pro všechny osoby, s kterými přijde dítě do styku nejen v každodenním kontaktu, ale i po dobu delší spolupráce. Často jsou jako hlavní problémy navázání spolupráce s žákem uváděny charakteristické projevy ADHD, jako je impulzivita, nesoustředěnost, neschopnost dodržovat pravidla, impulzivita, zbrkllost apod. Pro učitele ve škole, ale i pro spolužáky bývá dítě s ADHD těžce akceptovatelné. Pokud je vztah učitele a žáka s ADHD deformován, žák je nadhodnocován nebo naopak extrémně kritizován, stává se vzdělávání, hodnocení i samotný postoj k tomuto

žákovi, ve srovnání s postojem k žákům bez poruchy ADHD, narušený. Většinou k těmto situacím dochází v závislosti na špatném přístupu a nedostatečné informovanosti pedagogů o problematice vzdělávání žáků s ADHD.

Proto je nezbytné, aby pedagogové byli stále co nejlépe informováni o podstatě poruchy, formách práce s žákem s ADHD, reedukačními procesy a dalšími faktory související s touto problematikou.

Cílem práce bylo prozkoumat souvislost mezi znalostmi a zkušenostmi učitelů o syndromu ADHD, zejména souvislost mezi znalostmi učitele o ADHD a souvislost mezi znalostmi učitele o ADHD a jeho všeobecným vzděláním i odborným proškolením zaměřeným na ADHD. Tento cíl byl naplněn.

Výzkumem byly prokázány faktory, které významně souvisí u respondentského vzorku se znalostmi o ADHD, s diagnostikou a intervencí neboli terapií u hyperaktivních žáků.

Nejvyšší význam byl připisován osobní zkušenosti se vzděláváním žáka s ADHD ve speciální třídě či škole a speciálně pedagogickým vzděláním. Je třeba, aby si pedagogové uvědomili, že právě tyto faktory nejvíce ovlivňují úroveň vzdělávání, vzdělání a školní úspěšnost žáků s ADHD.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6678-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

DLOUHÁ, H. *Žák s ADHD ve školním prostředí*, 2013, absolventská práce

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN:978-80-7367-471-7.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: GRADA Publishing, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí : monografie*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN :978-80-7204-156-5.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Přeložil Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-430-4.

PAVLAS MARTANOVÁ, V.: *Efektivita poradenské péče o děti s poruchami chování*. Univerzita Karlova, pedagogická fakulta, katedra psychologie Praha 2011, disertační práce.

PREKOP, Jirina a Christel SCHWEIZER. *Neklidné dítě*. Vyd. 2. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-351-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 3. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2007. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-257-7.

TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ. *Jak se stát férovou školou II.: inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv, c2010. Manuály. ISBN 978-80-8741402-6.

TAYLOR, John F. *Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti: rádce pro děti s ADHD a ADD*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-2620-068-0.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

ŽENATOVÁ, Zdenka. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-391-9.

Seznam použitých internetových zdrojů

Adehade.cz. [online]. [cit. 2020-02-02].

Dostupné na www.adehade.cz <http://pedagoginkluzze.cz>

Listina základních práv a svobod [online]. [cit. 2019-11-28].

Dostupné na <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Národní institut pro další vzdělávání. [online]. [cit. 2020-02-02].

Dostupné na <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1452-jak-podporit-dite-s-adhd-ve-skole>

Pedagogická inkluze. [online]. [cit. 2020-02-02].

Dostupné na <http://pedagoginkluzze.cz>

Školský portál *.Kritéria školní zralosti*. [online]. [cit. 2020-02-02].

Dostupné na www.skolskyportal.sk/clanky/kriteria-skolskej-zrelosti-zapis-deti-do-skoly

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 2019-11-28].

Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků, ve znění účinném od 1. 1. 2018. [online]. [cit. 2019-12-17].

Dostupné na <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy> [online] [cit. 2019-12-17]

Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění účinném od 15. 2. 2019 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] [cit. 2019-12-18].

Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy>

Seznam zkratk

ADHD - (zkratka anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“) – hyperkinetická porucha (HKP), *porucha pozornosti s hyperaktivitou*

ADD - (zkratka anglického "Attention Deficit Disorder") je označení pro poruchu pozornosti bez hyperaktivity

SPCH - specifické poruchy chování

SPU - specifické poruchy učení

10. SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

Graf 1: Délka pedagogické praxe.....	42
Graf 2: Zkušenost s výukou ve třídě, kde je přítomen žák s ADHD.....	43
Graf 3: Absolvování kurzu nebo semináře zaměřeného na problematiku ADHD...	44
Graf 4: Další vzdělávání.....	45
Graf 5: Názor na chování žáků s ADHD.....	46
Graf 6: Pravidla chování.....	47
Graf 7: Dodržování pravidel chování.....	48
Graf 8: Sdělování pokynů.....	49

Graf 9: Porozumění zadání.....	50
Graf 10: Pomůcky na vyučování.....	51
Graf 11: Pochvala žáka za snahu.....	52
Graf 12: Kritika žáka se syndromem ADHD.....	53
Graf 13: Mimoškolní aktivity.....	54
Graf 14: Vyčlenění žáků s ADHD z mimoškolních akcí.....	55
Graf 15: Domácí úkoly.....	56
Graf 16: Zkušenosti s asistentem pedagoga ve výuce.....	57
Graf 17: Pomoc asistenta pedagoga.....	58
Graf 18: Zapojení asistenta pedagoga do práce se všemi žáky.....	59
Graf 19: Náplň práce asistenta pedagoga.....	60
Graf 20: Vzdělání asistenta pedagoga.....	61
Graf 21: Četnost schůzek s rodiči	62
Graf 22: Co pro učitele znamená schůzka s rodiči žáka se syndromem ADHD.....	63
Graf 23: Pochvala dítěte před rodiči.....	64

Seznam tabulek

Tabulka 1: Délka pedagogické praxe.....	42
Tabulka 2: Zkušenosti s výukou ve třídě, kde je přítomen žák s ADHD.....	43
Tabulka 3: Absolvování kurzu zaměřeného na problematiku ADHD.....	44
Tabulka 4: Potřeba dalšího vzdělávání.....	45
Tabulka 5: Domněnka, že je většina žáků s ADHD nevychovaných.....	46

Tabulka 6: Stanovení pravidel chování.....	47
Tabulka 7: Důslednost dodržování pravidel.....	48
Tabulka 8: Sdělování pokynů.....	49
Tabulka 9: Ověřování porozumění zadání.....	50
Tabulka 10: Kontrola pomůcek.....	51
Tabulka 11: Pochvala žáka za snahu.....	52
Tabulka 12: Kritika žáka se syndromem ADHD.....	53
Tabulka 13: Návštěva exkurze, besedy, výlet.....	54
Tabulka 14: Vyčlenění žáků s ADHD z mimoškolních akcí.....	55
Tabulka 15: Zadávání domácích úkolů.....	56
Tabulka 16: Zkušenost s asistentem pedagoga.....	57
Tabulka 17: Pomoc asistenta pedagoga.....	58
Tabulka 18: Zapojení asistenta pedagoga do výuky.....	59
Tabulka 19: Preferování činností asistenta pedagoga.....	60
Tabulka 20: Vzdělání asistenta pedagoga.....	61
Tabulka 21: Četnost schůzek s rodiči.....	62
Tabulka 22: Schůzky s rodiči.....	63
Tabulka 23: Pochvala dítěte před rodiči,„.....	64

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - DotazníkChyba! Záložka není definována.

Příloha B - Pravidla chování.....**II.**

ADHD a ostatní specifické poruchy učení (SPU) a specifické poruchy chování (SPCH)

Dobrý den,
věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

1. Uveďte délku vaší pedagogické praxe na ZŠ

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď
méně než 1 rok

1-5 let

6-10 let

11- 15 let

více než 16 let

2. Pracoval(a) jste někdy ve třídě, kde je přítomen žák s ADHD?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

3. Absolvoval(a) jste kurz nebo seminář vztahující se k problematice ADHD?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

4. Cítíte potřebu se v problematice ADHD dále vzdělávat?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

Nevím

5. Myslíte si, že většina žáků s ADHD je jen nevychovaných?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

Nevím / nedokážu odpovědět

6. Máte se žáky jasně stanovena pravidla chování ve třídě?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

7. Jste důsledný(á) v kontrole dodržování těchto pravidel?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Většinou ano

Většinou ne

Ne

8. Pokud máte ve třídě dítě s ADHD nebo s jinou specifickou poruchou, jak mu sdělujete pokyny? Vše najednou, nebo je rozdělujete na dílčí části?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď
Říkám vše najednou jako ostatním žákům
Nedělím na části, ale jednou zopakuji
Řeknu najednou, asistent mu rozděluje na části
Říkám pokyny postupně, po částech

9. Ověřujete, že žák s ADHD zadání a pokynům porozuměl?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano, vždy
Ano, když vidím, že nepracuje
To ověřuje asistent pedagoga
Ne, čekám, až se sám zeptá

10. Kontrolujete, zda má žák s ADHD na lavici jen pomůcky, které v hodině potřebuje a nic rozptylujícího?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano, kontroluji
Ne, kontroluje asistent pedagoga
Nekontroluji, stejně ho rozptýlí cokoli
Nekontroluji, nemám na to při výuce čas

11. Chválíte a oceňujete žáka s ADHD a ostatními specifickými poruchami i za dílčí pokroky?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano
Ano, když na to mám čas
Ne, nemám na to čas
Ne, není ho většinou za co chválit
Chválí asistent pedagoga

12. Stane se vám, že se neudržíte a žáka s ADHD soudíte nebo ztrapníte před třídou?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Nikdy
Jednou se mi to stalo
Občas se mi to stane
Stává se mi to často

13. Co pro vás znamená navštívit se třídou exkurzi, besedu, přednášku, výlet?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

Vhodné spojení teorie s praxí
Možnost žáky pozorovat i v jiném prostředí než školním
Možnost si s žáky neformálně pohovořit
Nepříjemnou povinnost
Ztrátu času, který jsme mohli věnovat výuce

14. Vyčleňujete žáky s ADHD a ostatními specifickými poruchami z těchto aktivit?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Nikdy
Výjimečně
Často
Vždy, nezvládl by to

15. Dáváte žákům s ADHD a ostatními specifickými poruchami jiné domácí úkoly než zbytku třídy?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano, jiné nebo zkrácené
Ano, vypracovává jen ty jednodušší
Nedostává je vůbec, stejně by je nedonesl
Nedostává je vůbec, po dohodě s rodiči
Dostává úplně stejně jako ostatní

16. Máte přímou zkušenost s asistentem pedagoga ve vaší výuce?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

17. Jak vnímáte asistenta pedagoga ve výuce?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

Je pro mě i žáky důležitý, pomáhá

Jsem rád(a), že se věnuje žáku, ke kterému byl přidělen a já mám čas na zbytek třídy

Jsem rád(a), že si rozdělíme povinnosti a mohu věnovat čas i slabším žákům

Mám s ním partnerský vztah

Přijde mi ve třídě zbytečný, musím ho úkolovat

Spolupracujeme na plánování výuky

Mám pocit, že mě kontroluje

Ruší mě

Jsem rád(a), že mi zprostředkuje informace a postřehy, kterých si já nevšímnu

18. Zapojujete asistenta pedagoga do práce s ostatními žáky?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano, zapojuji, pracuje s žáky, kteří to zrovna potřebují

Nezapojuji, není potřeba, dělá to samostatně

Ne, jsem rád(a), že pracuje pouze s žákem, ke kterému je napsán a neruší mě

Nezapojuji, měl by sám vědět, co má dělat

19. Které činnosti asistenta pedagoga preferujete?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

Aby pracoval samostatně se žákem, ke kterému je určen

Aby mi pomohl zajistit klid ve třídě

Aby mi pomohl s přípravou do hodiny (tvorba pomůcek)

Aby se aktivně věnoval všem žákům, kteří potřebují pomoc

Aby pracoval se žáky třídy, když se potřebují individuálně věnovat slabšímu žáku

Aby pracoval se svěřeným žákem mimo třídu

Aby byl prostředníkem v komunikaci s rodiči žáka, ke kterému je určen

20. Je pro vás důležité jaké má asistent pedagoga vzdělání?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano, měl by být vysokoškolsky vzdělaný v oboru pedagogických věd

Ano, měl by mít alespoň maturitu

Ano, měl by být alespoň vyučen

Myslím, že stačí základní vzdělání

Není to pro mě důležité

21. Jak často se setkáváte s rodiči žáků s ADHD?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Jen v rámci pravidelných třídních schůzek

Zvu si rodiče, jen když se objeví nějaké problémy

Setkávám se s rodiči pravidelně

Jen sporadicky, rodiče se setkáním vyhýbají

Jiná...

22. Co pro Vás znamená schůzka s rodiči žáka s ADHD?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

Možnost probrat úspěchy, ale i selhávání žáka a najít vhodná řešení

Příjemné setkání

Stres a povinnost

Možnost sdělit rodičům, co žák provedl

Možnost zjistit, jak dítě reaguje v domácím prostředí a co na něj doma platí

Možnost vzájemného předání důležitých informací

23. Sdělte rodičům na schůzce vždy i něco pozitivního o jejich dítěti?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

Ano, vždy

Jen když je za co pochválit

Ne

Příloha B- Pravidla chování

1. Ovládám svoje chování... **jsem myslící bytost!**
2. Ve vyučování nevykřikuji, hlásím se.
3. Neskáču nikomu do řeči.
4. Pomáhám, poradím – nikdy nevím, kdy to budu potřebovat sám!
5. **Nelžu!** Lež má krátké nohy a daleko nedojde
6. Respektuji povahu spolužáků – s kým se neshodnu, s tím se nehádám
7. Jsem ohleduplný!
8. Nehoním se! Nejsem letadlo a navíc třída není hřiště.
9. Neubližuji! Nezraňuji! Neintrikuji!
10. Slůvko PROSÍM, DĚKUJI a POZDRAV s úsměvem není pro mě žádný problém... **a pusa mi neupadne!**

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Hana Dlouhá

Obor: Speciální pedagogika- vychovatelství

Forma studia: Kombinované

Název práce: Postoje učitelů ZŠ a MŠ Kladno k žákům se specifickými poruchami učení a chování, zejména se zřetelem k ADHD

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 63

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 9

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Kodým Miloslav, CSc.

