

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2016

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lucie Nováková

Formy vzdělávání žáků mladšího školního věku s ADHD a specifickými vývojovými poruchami školních dovedností

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Iva Duksová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2013-2016

BACHELOR THESIS

Lucie Nováková

**The forms of education of younger school age pupils with
ADHD and specific developmental disorders of scholastic
skills**

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Iva Duksová

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 11. 02. 2016

Lucie Nováková

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat především Mgr. Ivě Duksové za vedení mé bakalářské práce a její cenné rady.

Dále bych ráda poděkovala bývalé ředitelce ZŠ Ohradní PaedDr. Marii Zimové, současné ředitelce Mgr. Evě Smažikové a především kmenovým pedagogům Mgr. Monice Ježdíkové, Mgr. et Mgr. Janě Pelcové a Mgr. Ivaně Michálkové za to, že mi umožnili realizovat praktickou část mé bakalářské práce ve třídách této základní školy. Velice si vážím jejich osobních zkušeností a děkuji jim za jejich podporu.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na vzdělávání žáků mladšího školního věku s ADHD a specifickými vývojovými poruchami školních dovedností (dále jen SVPŠD). Teoretická část obsahuje charakteristiku pojmů, druhy a projevy ADHD a SVPŠD. Zabývá se diagnostikou, vzděláváním, hodnocením a individuálním vzdělávacím plánem. Dále pak rodičovskou rolí a spoluprací rodiče se školou. Praktická část zahrnuje použité metody a cíle. Samotné výzkumné šetření je zaměřeno na porovnání dvou forem vzdělávání žáků 4. ročníku s diagnózou ADHD a SVPŠD v rámci jedné základní školy. Pozornost je věnována formám a metodám výuky v běžné a speciální třídě. V rámci provedeného výzkumu jsou vypracovány případové studie žáků těchto tříd. Kazuistiky obsahují opakované testování žáků a jsou doplněny o výsledky šetření a závěrečná doporučení. Poslední kapitola praktické části vyhodnocuje výsledky šetření. Závěr bakalářské práce shrnuje celou práci a informuje o dosažení stanovených cílů.

Klíčová slova

ADHD, dysgrafie, dysortografie, hyperaktivita, individuální vzdělávací plán, individuální integrace, reedukace, skupinová integrace, specifické vývojové poruchy školních dovedností.

Annotation

The Bachelor's thesis is focused on the education of the pupils of younger school age with ADHD and specific developmental disorders of scholastic skills (SDDSS). The theoretical part contains characteristics of the concepts, the types and symptoms of ADHD and SDDSS. It deals with diagnostics, training, assessment and an individual education plan. Furthermore, parental roles and cooperation of the parents with the school. The practical part includes the methods and goals. The research investigation is focused on the comparison of the two forms of education of the pupils of the 4th class diagnosed with ADHD and SDDSS at one primary school. Attention is paid to the forms and methods of teaching in an ordinary and a special class. In the framework of the research accomplished the case studies of the pupils from these classes are processed. Case reports include testing pupils done repeatedly and they are supplemented by the results of the investigation and the final recommendations. The last chapter of the practical part evaluates the results of the investigation. The conclusion of Bachelor's thesis summarizes the entire work and informs about the achievement of the objectives set.

Keywords

ADHD, dysgraphia, dysorthographia, group integration, hyperactivity, individual education plan, individual integration, reeducation, specific developmental disorders of scholastic skills.

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 CHARAKTERISTIKA ADHD | 11 |
| 1.1 Druhy a projevy ADHD | 13 |
| 2 CHARAKTERISTIKA SVPŠD | 16 |
| 2.1 Druhy a projevy SVPŠD..... | 17 |
| 3 DIAGNOSTIKA ADHD A SVPŠD | 20 |
| 4 ORGANIZACE A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ADHD A SVPŠD | 22 |
| 4.1 Individuální vzdělávací plán (program) - IVP | 23 |
| 4.1 Problematika školních výkonů žáků s ADHD, SVPŠD..... | 24 |
| 4.2 Klasifikace a hodnocení žáků s ADHD, SVPŠD..... | 26 |
| 4.3 Role rodiče, spolupráce rodiče se školou | 27 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 30 |
| 5 CÍLE VÝZKUMU, POUŽITÉ METODY | 30 |
| 5.1 Charakteristika výzkumného zařízení – ZŠ Ohradní | 31 |
| 6 BĚŽNÁ TŘÍDA – 4. B | 33 |
| 6.1 Popis hodin – 4. B | 34 |
| 6.2 Případová studie – Adam | 36 |
| 6.2.1 Pozorování – Adam | 37 |
| 6.2.2 Testování – Adam..... | 39 |
| 6.2.3 Výsledky, doporučení – Adam..... | 41 |
| 7 SPECIÁLNÍ TŘÍDA – 4. C | 43 |
| 7.1 Popis hodin – 4. C | 44 |
| 7.2 Případová studie – Vítek | 45 |
| 7.2.1 Pozorování – Vítek..... | 46 |
| 7.2.2 Testování – Vítek..... | 47 |
| 7.2.3 Výsledky, doporučení - Vítek | 49 |
| 8 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ | 51 |
| ZÁVĚR | 57 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | 59 |

SEZNAM ZKRATEK61

SEZNAM PŘÍLOH62

ÚVOD

Bakalářská práce pojednává o formách vzdělávání žáků mladšího školního věku s ADHD a specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na základní škole. K výběru tématu autorku vedly dva důvody.

Prvním z nich, je výskyt syndromu ADHD a specifických vývojových poruch školních dovedností (SVPŠD) u vlastního dítěte autorky. Začátky školní docházky jejího syna nebyly snadné. Základní škola na malém městě měla se vzděláváním žáků s ADHD a SVPŠD velmi malé zkušenosti. Syn byl neúměrně přetěžován, nedostávalo se mu pozitivní zpětné vazby ze strany pedagoga a brzy začal získávat pocit méněcennosti. Na doporučení psychologa přestoupil chlapec od 2. ročníku na základní školu, jež se specializuje na edukaci a reedukaci žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností. Znamenalo to sice pravidelné dojíždění do hlavního města, ale čas ukázal, že to bylo dobré rozhodnutí. Pod speciálně pedagogickým vedením došlo u chlapce nejenom k rozvoji oslabených dílčích funkcí, ale také k jeho celkovému rozvoji. Poprvé zažíval ve škole pocity úspěchu a snáze zvládal své školní povinnosti.

Druhým důvodem výběru tohoto tématu je především jeho aktuálnost. V současné době se pedagogové na základních školách stále častěji setkávají s nárůstem počtu žáků, u kterých se projevuje nesoustředěnost, výkyvy ve výkonech, vysoká míra aktivity a impulzivita či slabé sociální dovednosti. Další obtíže žákům vznikají při plnění pokynů a osvojování učiva. Tito žáci mohou u neznalých osob vzbuzovat dojem, že jsou nevychovaní, nepořádní, duchem jinde či líní a hloupí. Veškeré výše uvedené příznaky však mohou ukazovat na výskyt ADHD či specifické vývojové poruchy školních dovedností. Pedagogičtí pracovníci, vychovatelé i rodiče, by měli vědět, že výše uvedené poruchy značně znesnadňují žákům osvojování nových dovedností a vědomostí a mohou vyústit ve školní neúspěšnost žáka. Poruchy školních dovedností se promítají do konkrétních školních předmětů, přičemž syndrom ADHD ovlivňuje celý vzdělávací proces.

Cílem bakalářské práce je porovnat vzdělávání mladších žáků s ADHD a SVPŠD v běžné třídě (individuální integrace) a speciální třídě (skupinová integrace) v rámci jedné základní školy. Pomocí zpracované případové studie individuálně integrovaného a skupinově integrovaného žáka 4. ročníku posoudit vhodnost organizační formy

vzdělávání. Na základě opakovaného půlročního testování vybraných žáků zhodnotit jejich změny v úrovních jednotlivých dovedností.

Porovnání je vypracováno z pohledu rodiče, který má osobní zkušenosti s dítětem s diagnózou ADHD a SVPŠD.

Autorka by velice ocenila, kdyby tato bakalářská práce přispěla k ještě větší informovanosti rodičů a širší veřejnosti o dětech s uvedenou diagnózou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA ADHD

V této kapitole jsou objasněny základní pojmy, které se pojí s odbornými výrazy ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) a specifické vývojové poruchy školních dovedností (SVPŠD).

ADHD, porucha aktivity a pozornosti – hyperkinetické poruchy

V minulosti byla porucha aktivity a pozornosti zahrnuta pod pojem lehká mozková dysfunkce (zkratka LMD). Pojem LMD zahrnoval celou řadu poruch, vycházel z etiologie poruch (mnohdy však nebyla příčina prokázána). U všech dříve zahrnutých poruch spadajících pod LMD se předpokládalo, že jsou zapříčiněny drobným poškozením mozku v průběhu vývoje a zrání centrální nervové soustavy. Mezi hlavní projevy jedinců s LMD patřila hyperaktivita, impulzivita, emoční nevyrovnanost, obtíže s pozorností a učením. V současnosti se již pojem lehká mozková dysfunkce neužívá, neboť je zastaralý.

Dle Nývltové by se stejně tak již neměl v kontextu s poruchou pozornosti a hyperaktivity používat neaktuální pojem specifické poruchy chování. (Nývltová, 2010)

Na základě nových poznatků byly místo zastaralého pojmu lehká mozková dysfunkce zpřesněny a vymezeny nové poruchy: porucha aktivity a pozornosti (ADHD), specifické vývojové poruchy školních dovedností (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie) a specifická vývojová porucha motorické funkce.

Dle české a evropské terminologie je v současnosti na základě 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazena porucha aktivity a pozornosti do velké kategorie psychických poruch **F90 – F98 Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci**. Tato velká skupina psychických poruch je dále členěna do jednotlivých podskupin, přičemž **F90.0 Porucha aktivity a pozornosti** spadá do podskupiny s názvem **F90 Hyperkinetické poruchy**. (Světová zdravotnická organizace, MKN-10. revize, 2000, str. 245)

V souvislosti s poruchou aktivity a pozornosti se mnohdy používá anglický název této poruchy attention deficit hyperactivity disorder, tedy především jeho zkratky ADHD. V překladu tento termín značí: porucha pozornosti s hyperaktivitou neboli

deficit pozornosti s hyperaktivitou. Syndrom ADHD se vyskytuje častěji u chlapců, než u dívek.

Jak zmiňuje Barkley „ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoliv se mohou zmírňovat s dozráváním CNS. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností.“ (Barkley In: Zelinková, 2003, str. 196)

Dle Pokorné se však R. A. Barkley ve svých pracích již odklání od odborného názvu ADHD (attention deficit hyperactivity disorder), jelikož je přesvědčen, že u těchto hyperkinetických poruch nejde o poruchu pozornosti, ale o nedostatek sebekontroly a výkonných funkcí. Porucha pozornosti je pouze jedním z činitelů hyperkinetických poruch, která může, ale také nemusí být přítomna. Hyperkinetickou poruchu chápe jako slabou schopnost dětí mírnit projevy svého chování. (Pokorná, 2010)

„Proto Barkley (1990) již od devadesátých let minulého století navrhuje, aby byl termín hyperkinetická porucha nahrazen termínem behavior inhibition disorder. To bychom mohli volně přeložit jako porucha v usměrňování vlastního chování nebo v sebekontrolě nebo přesněji porucha útlumu chování, přičemž pojem útlum je převzat z neuropsychologie.“ (Pokorná, 2010, str. 63)

„Zatímco mnozí pedagogové i psychologové doporučují, aby se jedinci s hyperkinetickou poruchou umožnilo co nejvíce pohybu, v Barkleyově pojetí by se pozornost terapeuta měla zaměřit na jeho zklidnění.“ (Tamtéž, str. 63-64)

Hyperaktivita

Dle Černé se hyperaktivita projevuje „přemírou, nadbytkem motorické (pohybové) aktivity, zvýšenou pohyblivostí a živostí, přesahující míru přijatelnou pro věk dítěte a pro jeho pohlaví. V mladším věku se totiž i značný neklid může jevit přiměřený, u chlapců máme v tomto ohledu zpravidla větší toleranci než u dívek. Tyto děti se jeví jako by byly sešity z hadích ocásků, hemží se, je jich všude plno. Jejich pohyby jsou při

tom značně neuspořádané, nemotorné, přestřelující, neúčelné, chaotické, zbytečně generalizované (dítě reaguje celým tělem, nejen rukou či prstem apod.). Organizace a harmonizace této pohybové změní do účelných, harmonických a ladných pohybových stereotypů je obtížná: děti neposedí, nerady se oblékají, nemohou se naučit jíst příborem, podat řádně ruku. Jsou stále v akci, jakoby něčím puzeny se ženou vpřed, stále na plné obrátky, bez útlumu, k neutahání, jako auto, které se řídí křižovatkou, a v něm bezhlavý řidič (CNS) jednou nohou zběsile mačká plyn, druhou však má volně, daleko od brzdy a vůbec nedbá, svítí-li právě červená.“ (Černá, 2002, str. 84)

Syndrom ADHD bývá často spojen s dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií a jinými poruchami. Spojení ADHD a SVPŠD však není vždy pravidlem.

Goetz a Uhlíková zmiňují, že přibližně u 30 % žáků s diagnózou ADHD se souběžně vyskytuje také dyslexie, dysgrafie nebo dyskalkulie. U nadpoloviční většiny jedinců s ADHD (60-70%) je přítomna další duševní porucha či poruchy. Mezi ně nejčastěji patří úzkostné poruchy, poruchy nálad, poruchy chování, tikové poruchy, poruchy spánku, porucha opozičního vzdoru a jiné. (Goetz, Uhlíková, 2013)

V současné době rodiče velmi často využívají u svých 6 letých dětí odklad povinné školní docházky. Odklad je možný o 1, maximálně o 2 roky. K odkladu školní docházky dítěte je zapotřebí písemná žádost zákonného zástupce dítěte, jež je doložena vypracovaným posudkem od odborného lékaře či školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra). Odložení začátku školní docházky bývá doporučováno dětem tělesně či duševně nezralým, dětem s poruchami řeči, logopedickými vadami a poruchami pozornosti.

Podle Bartoňové a Vítkové každoročně využívá odklad povinné školní docházky u svého 6 letého dítěte více než 20% rodičů. (Bartoňová, Vítková, 2007)

1.1 Druhy a projevy ADHD

Druhy ADHD

Bartoňová a Vítková uvádějí, že zatímco u nás byl dříve používán termín lehká mozková dysfunkce, v zahraničí byly a jsou dle Americké psychiatrické asociace užívány termíny dva. „*Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) - porucha pozornosti s hyperaktivitou a vedle toho se také užívá pojem Attention-Deficit Disorder*

no *Hyperctivity (ADDnoH nebo ADD) - porucha pozornosti bez hyperaktivity.*“ (Bartoňová, Vítková, 2007, str. 162)

Charakteristikou dítěte se syndromem ADD je, že nemá obtíže s hyperaktivitou a impulzivitou a neupoutává na sebe tolik pozornost, jako žák s ADHD. Jeho obtíže spočívají v oblasti zaměření a udržení pozornosti na konkrétní činnost. Dítě budí dojem častého snění, jeho školní výkon je značně kolísavý, často zapomíná a ztrácí svoje věci.

V České republice není v současné době vedena porucha pozornosti bez hyperaktivity (ADD) jako samostatná psychická porucha, ale je součástí poruchy aktivity a pozornosti (ADHD).

Podle intenzity hyperaktivity, impulzivity a deficitu pozornosti dělí Goetz a Uhlíková jedince s ADHD na tyto jednotlivé *subtypy*:

- *subtyp* s poruchou pozornosti, bez přítomnosti hyperaktivity a impulzivity (vyskytuje se až u 25-35% osob s diagnózou ADHD),
- *subtyp* s příznaky hyperaktivity a impulzivity, bez poruchy pozornosti (u 10-20% pacientů s ADHD),
- *subtyp*, jenž má obtíže s pozorností, hyperaktivitou, impulzivitou (přítomen až u 50% jedinců s ADHD).

Dále autoři zmiňují, že v průběhu vývoje jedince s ADHD se může intenzita jednotlivých příznaků měnit, proto jedinec s ADHD nemusí být po celý život příslušníkem pouze jednoho subtypu. (Goetz, Uhlíková, 2013)

Projevy ADHD – hyperkinetická porucha, porucha aktivity a pozornosti

K typickým projevům dětí s ADHD dochází na základě jejich onemocnění, jež je příčinou hyperaktivity, impulzivity a nedostatečné či snížené schopnosti se soustředit. Žáci s ADHD nemají obtíže pouze při školní výuce, ale také o přestávkách a doma. Problémové chování se u nich projevuje především při přechodech mezi jednotlivými činnostmi, při čekání ve frontách na toaletu, oběd atd. V průběhu dne u nich dochází k značným výkyvům jejich projevů, přičemž tyto výkyvy nelze předem předvídat.

Goetz a Uhlíková mezi projevy dítěte s ADHD řadí:

- chyby zapříčiněné nepozorností - při diktátu opomíjí diakritická znaménka, provede správný matematický výpočet, avšak opomene zapsat některou číslici,
- snadná ztráta koncentrace - zapříčiněná podněty z jeho okolí, velmi obtížně se následně vrací k nedokončené činnosti,

- oddalování domácích úkolů - upřednostňuje před nimi jiné činnosti,
 - absence pozornosti - vede ke zvýšenému riziku zranění a nehod,
 - nepořádek - na lavici, ve školní aktovce, v dětském pokoji,
 - časté zapomínání vedoucí k improvizaci – problémy s plánováním,
 - snížená způsobilost při přechodu na jinou aktivitu,
 - na otázky neodpovídá plynule - při výběru svého námětu však hovoří plynule,
 - ulpívá na podrobnostech, nedokáže vystihnout podstatné,
 - nízká vytrvalost a menší cílevědomost - především u dlouhodobějších aktivit,
 - zkreslené vnímání času – špatný odhad času,
 - častá ztráta školních a osobních věcí,
 - nereagování na pokyny, neuposlechnutí – vzniká z nepozornosti, ale také ze snížené způsobilosti proměnit slovní pokyn ve vnitřní instrukci,
 - problémy se zahájením aktivity,
 - mluvení pro sebe – na základě sníženého rozvoje vnitřní řeči,
 - nadměrná pohybová aktivita a nadměrný řečový projev,
 - obtíže při změně aktivit – potíže se zklidněním po vyšší tělesné aktivitě,
 - provádění aktivit ve zrychleném a nepřiměřeném tempu,
 - obtíže s usínáním, kvalitou a pravidelností spánku – i během spánku je více v pohybu, než je zvykem,
 - netrpělivost – například při čekání ve frontě,
 - vykřikování během výuky - nedokáže počkat, až je vyvolán,
 - ukvapenost – jako důsledek impulzivity,
 - obtíže se začleněním do skupiny vrstevníků – skáče do řeči, vstupuje do hry,
 - malá vytrvalost, ale také unáhlenost v přátelství a v intimních vztazích,
 - lehkomyšlné jednání (hazardování) v důsledku impulzivity – častá zranění,
 - nehospodárnost s penězi – peníze neudrží,
 - neschopnost předcházet úrazům na základě předešlé zkušenosti,
 - malá rezistence k prohrám a nezdaru, nedůtklivost,
 - bezprostřední nadšení pro určitou činnost – brzy však zájem ztrácí.
- (Goetz, Uhlíková, 2013)

2 CHARAKTERISTIKA SVPŠD

Specifické vývojové poruchy školních dovedností (SVPŠD)

Souhrnným názvem pro níže uvedené poruchy je pojem specifické vývojové poruchy školních dovedností. Dříve byl také používán pojem specifické poruchy učení, (zkratka SPU), specifické poruchy učení a chování (zkratka SPUCH).

Tyto poruchy se u dítěte projevují obtížemi při osvojování čtení, psaní, počítání, přestože je mu poskytováno běžné výukové vedení, má dostatek sociokulturních příležitostí a je přiměřeně inteligentní.

„Uvedené poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Mají naopak řadu společných projevů. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání a další obtíže.“ (Zelinková, 2003, str. 10)

Specifické vývojové poruchy školních dovedností značně ovlivňují vzdělávací proces a rozvoj osobnosti jedince. Ovlivňují rovněž žákův citový i sociální vývoj. Všichni žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností však nemají stejné obtíže. Některé dítě může mít problémy pouze se čtením nebo s matematikou. U jiného žáka se mohou poruchy školních dovedností vzájemně kombinovat společně se syndromem ADHD či s dalšími poruchami. K přidruženým problémům žáků s dlouhodobou školní neúspěšností patří nízké sebevědomí a sebehodnocení. Více podceňují své schopnosti, porovnávají vlastní výkony s výkony intaktních spolužáků a častěji se stávají terčem jejich posměchu.

V současné době je na základních školách zaznamenán zvýšený výskyt žáků s diagnózou SVPŠD, ale i ADHD.

Bartoňová vyjádřila procentuálně přítomnost specifických vývojových poruch školních dovedností (dříve specifických poruch učení) takto: *„Výskyt jedinců trpících specifickou poruchou učení je obtížné vyčíslit, přibližně se uvádí 2-4 % jedinců, přičemž u chlapců je výskyt asi třikrát častější.“* (Bartoňová In: Pipeková, 2006, str. 143)

Otázkou ohledně výskytu SVPŠD (dříve SPU) se zabývá také Pokorná, která uvádí poměr chlapců a dívek ve speciálních třídách v ČR v poměru 3:1. Zmiňuje, že do speciálních tříd na 1. stupni základních škol zaměřených na poruchy učení jsou umístováni častěji chlapci, než dívky. Proč tomu tak je? Dívky jsou více konformní než

chlapci, v hodinách nezlobí a i když jejich školní výkony nejsou dobré, projevují snahu a pedagogovi nenarušují výuku ve třídě. (Pokorná, 2010)

2.1 Druhy a projevy SVPŠD

Níže uvedené pojmy specifických vývojových poruch školních dovedností jsou složeny z předpony dys- a názvu dané schopnosti, dovednosti. Předpona dys- značí poruchu, neshodu, zeslabení.

Dle Zelinkové „*předpona dys - znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je zráta funkce již vyvinuté.*“ (Zelinková, 2003, str. 9)

Dyslexie – specifická porucha čtení. Projevuje se nízkou úrovní čtení psaného textu. Dítě má obtíže při rozeznávání písmen podobného tvaru, tato písmena zaměňuje. Problémy nastávají také při spojování písmen do větších celků. Dítě často čte bez správné intonace a není schopno plynulého čtení. Mnohdy si po přečtení první části slova zbytek slova domýšlí. Veškeré tyto obtíže ovlivňují rychlost, správnost a následné porozumění čtenému textu.

Nývltová zmiňuje, že děti s poruchou čtení mají především obtíže s krátkodobou zrakovou pamětí a s udržení zrak v místě čteného textu. (Nývltová, 2010)

Zelinková považuje dyslexii za nejznámější druh specifické poruchy učení. Přičemž zdůrazňuje, jak velký vliv má tato porucha na školní úspěšnost žáka. (Zelinková, 2003)

Pokorná uvádí „*že dovednost číst nesouvisí s intelektem. Čtení není závislé na inteligenci, ale na rozvoji kognitivních funkcí. Všeobecná verbální inteligence se bezprostředně vztahuje k porozumění textu, ne k dovednosti číst. Proto jedinci s vyššími výkony v inteligenčním testu při stejné úrovni dovednosti číst začínají dříve chápat smysl čteného.*“ (Pokorná, 2010, str. 21)

Dysgrafie – specifická porucha psaní. Projevuje se především neschopností jedince zapamatovat si tvary písmen a následně je napodobit. Jedinec s touto poruchou zaměňuje písmena, jeho písmo je neuspořádané, neúhledné a mnohdy nečitelné. Mívá nedostatečně rozvinutou jemnou motoriku.

Dle Zelinkové ovlivňuje tato porucha čitelnost, úpravu a grafickou stránku písemného projevu. Žák není schopen vybavit si tvary písmen, má obtíže při spojování tiskacích i psacích písmen. (Zelinková, 2003)

Matějček popisuje dysgrafii jako specifickou poruchu, která se projevuje obtížemi při psaní. Dítě má značné problémy, ačkoliv netrpí poruchou hybnosti, nevyskytuje se u něj žádná smyslová vada, nemá postižen intelekt ani nevykazuje nedostatky v citové oblasti. (Matějček, 1995)

Dysortografie – specifická porucha pravopisu. Jedinec s touto specifickou poruchou přehazuje slabiky, písmena, slova, nepíše háčky a čárky. Nedokáže správně rozlišit tvrdé a měkké souhlásky a slabiky. Má nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání a slabý hudební sluch. Slova vnímá jako celek, obtížně je rozkládá na jednotlivé hlásky.

Mezi hlavní projevy dysortografie Zelinková řadí především specifické dysortografické chyby a chyby v osvojování a aplikaci gramatických pravidel. (Zelinková, 2003)

Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí je dysortografie součástí specifické poruchy psaní F81.1. (Světová zdravotnická organizace, MKN-10, 2000)

Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností.

Podle Matějčka „*je dyskalkulie obdobou dyslexie v oblasti matematiky. Jsou také obdobně definovány: dítě se nemůže naučit počítat, ačkoliv není po stránce intelektové nijak zvláště opožděno a mělo normální příležitost k učení. Nejčastěji se tato specifická porucha projevuje tak, že dítě nemůže pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá zcela nepřiměřeně na konkrétních názorných představách. Naučí se zpaměti třeba řadě spojů, avšak náročnější přechody přes desítku mu dělají nepřekonatelné obtíže*“. (Matějček, 1995, str. 93 až 95)

Zelinková popisuje projevy dyskalkulie jako výrazné obtíže v provádění a chápání číselných operací a pojmů. (Zelinková, 2003)

Podle Nývltové se u jedinců s dyskalkulií vyskytuje slabší logicko-matematická a prostorová inteligence. Jedinci nedostatečně rozumí číselným pojmům a vztahům mezi čísly. Při výuce počtů potřebují používat déle než jejich spolužáci pomůcky pro názornost. (Nývltová, 2010)

Dyspraxie – specifická porucha motorických funkcí. Značí motorickou neobratnost a zahrnuje obtíže při úkolech vyžadujících jemnou motoriku a komplexní pohybové dovednosti.

Zelinková definuje dyspraxii jako poruchu, „*kteřá postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů*“. (Zelinková, 2003, str. 10)

Dysmúzie – specifická porucha hudebních schopností. Tato porucha se projevuje neschopností hudebního projevu a reprodukce tónů. U jedince zcela chybí smysl pro rytmus a tóny.

Dyspinxie – specifická porucha kreslení. Projevuje se nízkou úrovní kresby a neschopností zakreslit svou představu, osobu, předmět na papír či jiný materiál. Jedinec má taktéž obtíže při manipulaci s kreslicími nástroji.

Matějček poukazuje na to, že dítě, které není schopno naučit se psát, bude mít pravděpodobně obtíže i v kreslení. Takové dítě pracuje neobratně s tužkou při psaní i při kreslení. Není schopno uvolněných a měkkých tahů s psacím a kreslicím nástrojem. Má obtíže při přenosu reálného obrazu na plochu papíru a jeho kresebný projev má většinou velmi nízkou úroveň. (Matějček, 1995)

Níže uvádím číselnou klasifikaci specifických vývojových poruch školních dovedností, dle Světové zdravotnické organizace, Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992.

„F80 - F89 Poruchy psychického vývoje.

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná.“

(Světová zdravotnická organizace, MKN - 10. revize, 2000, str. 221)

3 DIAGNOSTIKA ADHD A SVPŠD

První projevy nepozornosti a zvýšená aktivita u dětí bývají obvykle pozorovány rodiči a učiteli již v předškolním věku. U dětí s vyšší intenzitou obtíží je nejčastěji syndrom ADHD diagnostikován již v raném období. Nezřídka však bývá syndrom diagnostikován až v průběhu školní docházky. V 1. či 2. ročníku bývají také nejčastěji odhaleny u žáků specifické vývojové poruchy školních dovedností, které nelze diagnostikovat u předškolních dětí, neboť u nich v tomto období probíhá ještě intenzivní vývoj. Proto lze u dětí předškolního věku zaznamenat pouze oslabení jednotlivých dílčích funkcí.

V průběhu školní docházky na základní škole sleduje kmenový pedagog žáka dlouhodobě. V případě, že má u žáka podezření na SVPŠD, nebo ADHD, kontaktuje zákonné zástupce žáka a doporučí jim navštívit se svým dítětem příslušné školské poradenské zařízení. Pedagog rodičům objasní význam vyšetření a požádá je o následné doručení výsledků vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny (PPP), či speciálně pedagogického centra (SPC).

Dle Bartoňové odbornému vyšetření dítěte ve školském poradenském zařízení předchází školou pořádaný *intenzivní podpůrný výukový program*, jenž trvá minimálně ¼ roku. V rámci tohoto výukového programu jsou u žáka v průběhu výuky aplikovány individuální pedagogické přístupy a metody. Cílem tohoto programu je napomáhat školní úspěšnosti žáka v rámci běžné školy, ale také eliminovat žákovo selhávání. Tento výukový program je vyhotoven v písemné formě a následné vyhodnocení se stává jednou ze složek pedagogické diagnostiky. (Bartoňová in: Vítková ed, 2004)

Diagnostika SVPŠD a ADHD spadá do kompetence PPP a SPC, jež jsou školskými poradenskými zařízeními. PPP poskytují psychologické a speciálně pedagogické služby dětem, žákům, studentům, ale také rodičům, učitelům a vychovatelům.

Pedagogicko-psychologická poradna zjišťuje:

- rodinnou a osobní anamnézu dítěte - údaje o dítěti a jeho rodině,
- úroveň rozumových schopností - intelekt daného jedince,
- úroveň sluchového vnímání – pomocí sluchové analýzy, syntézy, sluchové diferenciacce, rozpoznání první, nebo poslední hlásky ve slově,

- úroveň čtenářských dovedností - správnost, rychlost a technika čtení žáka, porozumění čtenému textu,
- úroveň psaní - pomocí opisu, přepisu nebo diktátu, pravopisný a grafický projev žáka,
- úroveň zrakového vnímání - porovnávání stejných a rozdílných obrázků,
- úroveň řeči - slovní zásoba, výslovnost, vyjadřovací schopnosti dítěte,
- úroveň prostorové a pravolevé orientace - orientaci v prostoru i na obrázcích,
- úroveň matematických schopností - zahrnuje číselnou představu, čtení a psaní čísl, orientaci na číselné ose, znalost matematických operací, ale také slovní úlohy,
- úroveň školních prací - je posuzována ze školních sešitů žáka a jeho práce ve školním prostředí.

Na základě provedených vyšetření vypracovává PPP odborný posudek žáka a zprávu z vyšetření. Oba dva tyto dokumenty předává zákonnému zástupci dítěte.

Odborný posudek zahrnuje návrh organizační formy vzdělávání, specifikuje odbornost pracovníků při poskytování péče a oblasti, do kterých se porucha žáka promítá. Doporučuje rozsah péče, metody a přístupy, které povedou k nápravě, počet žáků ve třídě, pomůcky, učebnice a zohlednění dle daných poruch žáka. Rodičům poskytuje rady v oblasti domácí přípravy a výchovného vedení.

Zpráva z vyšetření zahrnuje popis chování dítěte v průběhu vyšetření, zhodnocení konkrétních výkonů (úroveň rozumových schopností, sluchového vnímání, čtení, psaní, grafomotoriky aj.). Závěrem shrnuje schopnosti a obtíže dítěte na základě diagnózy a porovnává je oproti předchozímu vyšetření.

Odborný pracovník volí takové diagnostické metody, které mu umožní komplexní vyšetření dítěte vedoucí k určení diagnózy. V případě stanovení diagnózy ADHD, je následně doporučeno odborné vyšetření dítěte dětským psychiatrem, eventuálně neurologem. K případné medikaci dítěte s ADHD jsou kompetentní pouze psychiatři a neurologové. Výsledky odborných vyšetření rodiče předávají do PPP, neboť jsou součástí komplexní diagnostiky.

4 ORGANIZACE A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ADHD A SVPŠD

Legislativně upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, ze dne 24. 9. 2004, jeho znění upravuje zákon č. 472/2011 Sb. s účinností od 1. 1. 2012. (MŠMT, online, novela školského zákona č. 472/2011 Sb., cit. 2015-08-31)

Dle školského zákona §16, odstavce 1, jsou za osoby se speciálními vzdělávacími potřebami považováni jedinci se *zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním*. Odstavec 2–4 §16 tyto osoby blíže specifikuje, odstavec 8 §16 uvádí jednotlivé formy jejich vzdělávání. (Tamtéž, cit. 2015-08-31)

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří děti, žáci a studenti s diagnózou ADHD i SVPŠD. Na základě vyšetření dítěte, žáka, studenta v PPP či SPC, je školským poradenským zařízením navržena organizační forma vzdělávání jedince. Pro nástup žáka, studenta do konkrétního školského zařízení je zapotřebí písemného souhlasu rodiče (zákonného zástupce) i ředitele školy.

Bartoňová a Vítková rozlišují tyto formy vzdělávání žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností (dříve SPU):

- individuální péče je u žáků s lehčími projevy poruch realizována pedagogem uvnitř kmenové třídy na základní škole nebo u žáků s těžšími projevy poruch formou integrace v rámci kmenové třídy na základní škole,
- individuální péče na základní škole realizována speciálním pedagogem či školním psychologem, jež zahrnuje dyslektické kroužky, kabinety dyslektiků,
- individuální péče speciálního pedagoga v rámci skupiny na ZŠ, která je poskytována integrovaným žákům, například pouze v hodinách českého jazyka,
- tzv. *cestující učitel* – zajišťuje reedukační péči pro žáky ZŠ během výuky, ale také před a po ní, je zaměstnancem PPP či SPC a do školy dojíždí,
- speciální třídy při ZŠ pro žáky s poruchami učení a chování, ve kterých realizuje reedukační péči speciální pedagog během celého výchovně-vzdělávacího procesu, (snížený počet žáků),

- speciální školy určené pro žáky s poruchami učení, ve kterých individuální péči zajišťuje kolektiv odborných pracovníků,
- třídy zřizované při dětských psychiatrických léčebnách pro žáky s těžkým a kombinovaným postižením, ve kterých zajišťuje reedukační, terapeutickou a medicínskou péči tým odborníků,
 - reedukace probíhající přímo v PPP či SPC, jež je určena dětem a jejich rodičům ve formě skupin, či individuálně. (Bartoňová, Vítková, 2007)

4.1 Individuální vzdělávací plán (program) - IVP

U integračního procesu je nezbytně nutné respektovat individuální rysy osobnosti každého žáka. Pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitou složkou ve výchově a vzdělávání právě individuální vzdělávací plán. Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu je žákům se speciálními vzdělávacími potřebami umožněno na základě § 18 školského zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 472/2011 Sb. (MŠMT, online, novela školského zákona č. 472/2011 Sb.)

Obsahovou stránku a náležitosti IVP stanoví prováděcí předpis, ustanovení § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, ze dne 9. 2. 2005, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 147/2011 Sb. ze dne 25. 5. 2011. (MŠMT, online, vyhláška č. 73/2005, cit. 2015-08-31)

Vzdělávání podle IVP povoluje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami ředitel školy na základě písemného doporučení z PPP, SPC. Pro žáka jej vypracovává kmenový pedagog a příslušní vyučující v kooperaci s PPP či SPC. Ke spolupráci může být také přizván školní psycholog, výchovný poradce a zákonný zástupce. Tento dokument zaručuje speciální vzdělávací potřeby žáka a je nedílnou součástí dokumentace žáka. Poskytuje mu možnost pracovat podle jeho schopností a individuálního tempa. Obsahuje krátkodobé i dlouhodobé vzdělávací cíle, které se odvíjí od úrovně znalostí, kterých již žák dosáhl. V průběhu školního roku je možné IVP upravovat či doplňovat. Plnění tohoto dokumentu je průběžně sledováno. Škola

vypracovává podklady pro konkrétní školské poradenské zařízení, které jej 2 x ročně vyhodnocuje.

„Jedním ze stěžejních prvků individualizace výchovně vzdělávacího procesu pro potřeby žáků s postižením je zpracování individuálního vzdělávacího programu. Je součástí podpůrných služeb a intervencí směřujících k jejich optimálnímu vzdělávání v běžných třídách, které uvádějí i právní normy.“ (Kocurová, 2001, str. 139)

Podle Bartoňové individuálně vzdělávací program (IVP) zahrnuje tyto složky:

- odborný posudek na základě provedeného šetření pedagogicko-psychologickou poradnou či jiným školským poradenským zařízením, se specifikací vzdělávacích potřeb dítěte,
- datum, kdy bylo vyšetření ve školním poradenském zařízení provedeno,
- výchozí učební dokumenty školy,
- seznam vyučovacích předmětů, pro které je IVP vypracováno, jednotlivé cíle, způsob výuky a zadávání úkolů, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob hodnocení a klasifikace,
- šíři potřebné psychologické a speciálně pedagogické péče odvíjející se od druhu poruchy,
- potřebné pomůcky a vybavení pro kompenzaci, učebnice, didaktické materiály,
- podíl ještě jednoho pedagogického pracovníka, eventuálně asistenta,
- doporučení domácí přípravy, volnočasových aktivit, součinnost s rodiči,
- účast dítěte na řešení IVP,
- jméno odborníka ze školského poradenského zařízení, se kterým škola kooperuje,
- jména osob, které se na IVP podílely,
- součástí IVP jsou vlastnoruční podpisy ředitele školy, zákonného zástupce dítěte a třídního učitele. (Bartoňová in: Vítková, 2004)

4.1 Problematika školních výkonů žáků s ADHD, SVPŠD

Žáci s ADHD, jsou mnohem vnímavější k vnějším podnětům, než ostatní děti. Potíže jim způsobuje především hluk, velké množství intenzivních barev, nevhodné místo u okna, nebo v zadních řadách. Také alternativní uspořádání židlí ve třídě negativně ovlivňuje schopnost dítěte s ADHD se soustředit. Pro pedagoga, který

vyučuje žáka s ADHD, je velmi prospěšné upravit zařízení třídy a žákovo pracovní místo. Úpravou žákova okolí může vyučující předejít zhoršené koncentraci a nežádoucímu chování dítěte s ADHD.

Rodiče dětí s ADHD a SVPŠD si mnohdy stěžují, že jejich děti v domácím prostředí podávají mnohem lepší výkony než je tomu ve škole. Za horšími výkony žáků ve školním prostředí mnohdy stojí rušivé podněty, spolužáci, tréma, aj.

Vhodně upravené pracovní prostředí potřebuje žák s diagnózou ADHD nejenom ve škole, ale také doma. Pracovní místo bez rušivých vnějších podnětů umožňuje dítěti se snáze soustředit na školní i domácí práci.

Wolfdieter doporučuje pro žáky s ADHD tyto úpravy třídy:

- umírněné zařízení třídy, absence velkého množství kreseb a maleb,
- formální uspořádání lavic ve třídě, čelem k pedagogovi,
- umístění žáka s ADHD do prvních lavic,
- clony na bocích lavice pro zlepšení koncentrace žáka s ADHD,
- vyčlenit část třídy určenou pro oddechový čas, který slouží nejen pro žáky s ADHD,
- přímý výhled na tabuli, variabilita pracovních pozic pro žáky s ADHD,
- jednotná forma zadávání domácích úkolů od všech pedagogů.

(Wolfdieter, 2013)

Medikace u jedinců s lehčími projevy ADHD nebývá nutná. Avšak u dětí s vysokým výskytem hyperaktivity může lékař rozhodnout o léčbě psychofarmaky. Obvykle u farmakologicky léčeného dítěte s ADHD dochází ke zlepšení koncentrace, poklesu impulzivity a nižší vzrušivosti. Žák se pak snáze soustředí na školní práci, nenarušuje tolik výuku a snadněji vychází se svými spolužáky i okolím. Léky používané při léčbě dětí s ADHD ovlivňují některé látky v mozku, jež jsou důležité pro soustředění a udržení pozornosti. Usnadňují dítěti kontrolu nad jeho chováním a mírní projevy hyperaktivity. Toto zklidnění se promítne nejenom do školního, ale i do osobního a rodinného života dítěte. Někteří rodiče se však léčbě pomocí psychofarmak brání, neboť se domnívají, že v důsledku užívání léků bude jejich dítě ospalé a netečné.

Goetz a Uhlíková doporučují zahájit léčbu dítěte s ADHD pomocí léků ještě před nástupem do 1. ročníku, nebo hned v jeho počátku. Včasná farmakologická léčba minimalizuje jeho školní neúspěšnost, sníží neopodstatněné špatné nálady a nežádoucí

chování, které vedou ke konfliktům se spolužáky a okolím. V neposlední řadě autoři dokládají, že léčba jedinců s ADHD psychotropními léčivými prokazatelně snižuje nebezpečí vývoje psychických onemocnění a zrod závislostí. (Goetz, Uhlíková, 2013)

Na výsledcích léčby se podílí nejenom dodržovaná medikace, ale také výchovné postupy, ustálený pravidelný řád, dostatek pochvaly a pozitivní hodnocení za žádoucí chování. Rodiče by však neměli od psychofarmak očekávat nemožné, neboť léčba medikamenty je pouze jednou z částí komplexní léčby.

4.2 Klasifikace a hodnocení žáků s ADHD, SVPŠD

Klasifikace je kvantitativní hodnocení školního prospěchu žáků známkami. Slovní hodnocení je komplexnější a slouží k posouzení a zhodnocení školních výsledků žáků. Hodnocení školního prospěchu probíhá na školách formou kvantitativního nebo kvalitativního hodnocení či kombinací obou těchto forem.

Kvantitativní hodnocení je hodnocení, které je měřitelné na číselné stupnici, tedy známé pod pojmem klasifikace, či známkování. Slovní hodnocení od pedagoga však může mít mnohem vyšší výpovědní hodnotu, neboť popisuje dosažené výsledky žáka, zdůrazňuje jeho přednosti, ale také jeho nedostatky. Ukazuje na jeho dílčí úspěchy a doporučuje, jak docílit případných zdokonalení. Slovní hodnocení musí být srozumitelné jak pro žáka, tak pro rodiče. Bývá koncipováno pozitivně, vede žáka k lepší motivaci a tolik nestresuje. Tato forma hodnocení je však časově náročnější a vyžaduje také kvalitní pedagogickou diagnostiku a interpretaci pedagoga.

U některých rodičů bývá mnohdy klasifikace upřednostňována před slovním hodnocením, neboť verbální hodnocení bývá pro některé rodiče špatně čitelné a nedostatečně vypovídající. Často o slovní hodnocení žádají zákonní zástupci, kteří mají předchozí špatnou zkušenost s formálním hodnocením svého dítěte.

Možnost zavedení slovního hodnocení u žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností legislativně upravuje § 51, odst. 4 školského zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 472/2011 Sb. (MŠMT, online, novela školského zákona č. 472/2011 Sb.)

Žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají ze zákona nárok na přiměřené hodnocení, dohled a výpomoc, jež se odvíjí od míry jejich onemocnění či

znevýhodnění během celého studia. Vztahuje se na vzdělávání v základních, speciálních, středních a vyšších školách, ale také na přijímací, závěrečné a maturitní zkoušky.

Při hodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností (dříve SPU) Bartoňová doporučuje dodržovat tyto zásady:

- dostatečně informovat spolužáky o odlišném způsobu hodnocení žáka se specifickou vývojovou poruchou,
- umožnit žákovi zažít pocit zdaru,
- oceňovat dostatečně snahu žáka (žák často vynakládá značnou námahu, aby vypracoval zadanou práci, avšak výsledek této námaze neodpovídá),
- hodnocení žáka odvíjet od symptomů vývojové poruchy,
- dostatečně zdůraznit stimulační aspekt hodnocení,
- posuzovat jen ty úkoly, které dítě zvládlo,
- aplikovat i různé formy hodnocení, preferovat kvalitativní hodnocení,
- rozdílný přístup hodnocení žáka aplikovat na veškeré předměty, do kterých se specifická vývojová porucha promítá. (Bartoňová In: Vítková, 2004)

Výše uvedené zásady hodnocení od Bartoňové jsou vhodné i pro žáky s ADHD. Jelikož se však hyperaktivita, impulzivita a ztížená schopnost koncentrace promítá do celého vzdělávacího procesu žáků s ADHD, je zapotřebí zohlednit jejich výkyvy ve výkonnosti a chyby z nepozornosti. Při hodnocení je velmi důležité pozitivně hodnotit snahu a dílčí úspěchy při školní práci, stejně tak ocenit plnění dohodnutých pravidel chování.

Jak uvádí Žáčková a Jucovičová: „*Specifický způsob hodnocení a klasifikace žáka se uplatňuje ve všech předmětech, které porucha ovlivňuje, a na všech stupních vzdělávání.*“ (Žáčková, Jucovičová, 2006, str. 40)

4.3 Role rodiče, spolupráce rodiče se školou

Při dlouhodobém procesu edukace a reedukace žáků s ADHD a SVPŠD je zapotřebí celostní přístup nejenom v rámci školy, ale také rodiny. K odstraňování příznaků a nápravné péči je zapotřebí týmové spolupráce. Mezi aktéry tohoto týmu patří žák, jeho rodiče, pedagog, speciální pedagog, pedagogicko-psychologická poradna,

psycholog, dětský psychiatr, neurolog a další odborníci. Případné školní neúspěchy žáka mají dopad nejen na jeho školní hodnocení, ale promítají se také do jeho psychiky a jeho vlastního sebehodnocení. Ovlivňují současně i jeho sociální vztahy s vrstevníky a v neposlední řadě také vztahy v rodině.

Rodiče dětí s ADHD a SVPŠD musí vyvinout mnohem větší trpělivost, vytrvalost a zásadovost při jejich výchově a vzdělávání. Pro děti je nezbytná dostatečná domácí podpora a pravidelná domácí příprava pod dohledem rodičů. Domácí příprava zahrnuje kontrolu úkolníčku, žákovské knížky, vypracování domácích úkolů, procvičování probíraného učiva, přípravu aktovky a školních pomůcek, a jiné. Milující a zodpovědní rodiče dodávají dítěti pocit bezpečí, jistoty, dostatek pochvaly a pozitivní podpory. Vyjadřují směrem k dítěti jednoduché instrukce, nemají na dítě přehnané nároky a vedou jej k samostatnosti. Ve výchově preferují jednotnost, důslednost, provozují společné aktivity a tráví s dítětem dostatek času. Umožňují dítěti dostatek sociálních interakcí, učí jej společenským normám a předávají mu své hodnoty a postoje. Zároveň dohlíží na jeho vyváženou stravu a dostatek spánku. U těchto dětí je vhodné podporovat veškeré volnočasové aktivity, jež děti baví a rozvíjí. Umožní jim zažít pocity úspěchu a posilují jejich sebevědomí. U některých z nich se může dokonce koníček stát i jejich budoucí profesí.

Šauerová ve vztahu rodič – učitel uvádí. *„Aby byla vzájemná komunikace mezi učiteli a rodiči srozumitelná a mohla vést k pozitivní atmosféře, je nutné hned v počátcích sociální interakce otevřeně hovořit o svých očekáváních, o svém pojetí úspěšnosti o potřebách, které jako rodiče máme.“* (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, str. 83)

Rodiče dětí s ADHD a SVPŠD jsou v těsnějším kontaktu se školou a účastní se pravidelných konzultací. Nesou společnou zodpovědnost za přípravu svého dítěte na vyučování a v případě potřeby si sjednávají s pedagogy individuální konzultace a naopak. Tato vzájemná spolupráce rodičů se školou probíhá v průběhu celého školního roku. Jelikož postoj žáka k učiteli do značné míry ovlivňuje postoj rodiče k pedagogovi, je zapotřebí, aby spolupráce mezi pedagogem a rodiči vycházela z dostatečné podpory rodičů vůči pedagogovi jako autoritě.

Individuální přístup ze strany pedagoga v případě žáka s ADHD a SVPŠD zahrnuje úpravu pomůcek a rozsah učiva, ale i způsob ověřování znalostí žáka. Nezbytností je

dostatek zpětné vazby a pozitivní motivace. Při hodnocení vyučující zohledňuje žakovu snahu a vynaložené úsilí. Pro dítě je velmi důležité, aby zažívalo pocit úspěchu a bylo také ve škole kladně hodnoceno. Mnozí pedagogové využívají u žáků s ADHD také zápisník, který slouží ke vzájemné komunikaci mezi pedagogem a rodiči. Pedagog zde zaznamenává, jak si žák daný den ve škole vedl, zda se u žáka vyskytly nežádoucí způsoby chování a jaké. Zapisují ale také kladné informace (žádoucí chování žáka, aktivita a snaha v hodině, aj.).

Michalová v souvislosti s výchovou a vzděláváním žáků s ADHD hovoří takto: *„Neexistuje však žádný stoprocentně platný správný univerzální způsob práce a zaručený přístup, který by byl obecně použitelný pro každé dítě a jeho vychovatele. Čas je dobrý učitel a mnoho rodičů a učitelů zvládá s postupujícími dny, měsíci a roky práci s dětmi s ADHD snadněji.“* (Michalová, 2003, str. 24)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍLE VÝZKUMU, POUŽITÉ METODY

Cíle výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo porovnat vzdělávání mladších školních žáků s diagnózou ADHD a SVPŠD ve speciální třídě (skupinová integrace) a běžné třídě (individuální integrace) v rámci jedné základní školy. V obou třídách byly zpracovány případové studie žáků s diagnózou ADHD a SVPŠD. Cílem opakovaného testování vybraných žáků (v písemném projevu, čtenářských a matematických dovednostech), bylo zjistit změny v úrovni jejich vědomostí a dovedností. Dílčím cílem obou kazuistik bylo posoudit vhodnost organizační formy vzdělávání u těchto žáků.

Použité metody

Sběr dat byl realizován pomocí těchto metod: přímého pozorování, případové studie, dotazníku, testování, rozhovoru a analýzy dokumentů.

Přímé pozorování v běžné třídě a speciální třídě bylo realizováno v hodinách českého jazyka, čtení a matematiky. Bylo zaměřeno na chování, činnost a aktivitu žáků. Jednalo se o pozorování otevřené, neboť pozorovaní žáci byli o pozorování informováni. Pozorování i testování jednotlivých žáků probíhalo od prosince 2014 do června 2015.

V rámci výzkumu byly ve třídách zpracovávány **případové studie** čtyř žáků s diagnózou ADHD a SVPŠD (dvou individuálně integrovaných žáků a dvou skupinově integrovaných žáků). V průběhu práce vyplynulo, že využití čtyř případových studií nebude v rámci rozsahu bakalářské práce možné. Pro praktickou část bakalářské práce byly použity tedy pouze dvě případové studie (jednoho žáka z běžné třídy a jednoho žáka ze speciální třídy, kterým byla diagnostikována pouze ADHD a SVPŠD).

Za účelem případové studie byl vypracován **dotazník** pro respondenty (zákonné zástupce vybraných žáků). Jednotlivé položky dotazníku byly zaměřeny na informace vztahující se k osobní a rodinné anamnéze žáka. S administrací dotazníků pomohl třídní učitel, který předal dotazníky rodičům vybraných žáků. Stejnou cestou byly dotazníky navráceny zpět.

Testování žáků z případových studií proběhlo ve tříměsíčních intervalech v prosinci 2014, březnu 2015 a červnu 2015. Zahrnovalo krátký přepis, čtení a početní

příklady zaměřené na početní operace a zaokrouhlování. Pro přepis a čtení byly na doporučení kmenového pedagoga použity texty z knížky od Stanislavy Emmerlingové, *Když dětem nejde čtení 2, Čtení slov s uzavřenou slabikou*. Pro testování matematických schopností byly zvoleny takové početní operace a zaokrouhlování, které by žáci 4. ročníku již měli ovládat. Připravené testy byly před zahájením testování dány k odsouhlasení oběma kmenovým pedagogům, kteří k nim neměli žádné výhrady. Testování žáků proběhlo mimo kmenovou třídu a bez účasti dalších spolužáků. Časový limit na vypracování práce nebyl stanoven, bylo respektováno individuální tempo jednotlivých žáků.

Pro **rozhovor** s vybranými žáky byl zvolen volný rozhovor. Jeho cílem bylo zjistit, jaké mají chlapci záliby, které předměty preferují a jak se ve třídě cítí. Rozhovor s třídními učiteli byl polostrukturovaný. Zabýval se edukací a reedukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci jejich kmenové třídy, ale i mimo ni.

Analýza dokumentů zahrnovala prostudování školní dokumentace, individuálního vzdělávacího plánu, prospěchu a školních kontrolních prací jednotlivých žáků.

5.1 Charakteristika výzkumného zařízení – ZŠ Ohradní

Praktická část bakalářské práce byla realizována v Základní škole Ohradní na Praze 4. Vyučuje se zde podle školního vzdělávacího programu *Škola pro život, škola pro všechny*, jenž vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Ve školním roce 2014/2015 zajišťovala škola výuku pro 560 žáků. Pedagogický sbor ZŠ a MŠ byl složen z celkem 55 členů. (ZŠ a MŠ Praha 4, Ohradní, online, O nás, cit. 2015-06-25)

Tato základní škola vzdělává žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb, ale také žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměřuje se na edukaci a reedukaci žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností. Žáky s diagnózou SVPŠD individuálně integruje do běžných tříd nebo je vzdělává formou skupinové integrace ve speciálních třídách.

Ve školním roce 2014/2015 realizovala ZŠ Ohradní výuku 10 speciálních tříd. V některých ročnících měla škola otevřeny dokonce dvě speciální třídy, neboť žáků s vývojovými poruchami školních dovedností neustále přibývá. Do speciálních tříd místní

základní školy dojížděli žáci nejenom z celé Prahy, ale i z jejího okolí. Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přijímala tato základní škola na základě doporučení z PPP či SPC v průběhu celého školního roku. Speciální třídy byly otevírány od 3. ročníku a měly snížený počet žáků. Třídní učitelé byli speciálními pedagogy a používali jiné formy výuky, jiné metody práce a hodnocení než v běžných třídách. Na základě doporučení z PPP či SPC vyučující přistupovali ke každému žákovi individuálně. Probrané učivo speciální třídy ve srovnání s běžnou třídou bylo stejné. V rámci základní školy byla také zajištěna prostupnost mezi speciální a běžnou třídou. Pokud u žáka došlo ke zlepšení, přecházel do běžné třídy. Všem žákům této školy byl k dispozici školní psycholog, jenž byl současně i speciálním pedagogem. Pro žáky a jejich rodiče zajišťoval velké spektrum služeb a pro zdejší pedagogy metodickou podporu.

Škola pořádala pro žáky velké množství zájmových kroužků, besed, výletů, návštěv kulturních a sportovních akcí. Každoročně realizovala pro děti ozdravné pobyty, lyžařské výcviky a zapojovala se do mnoha mimoškolních projektů. Společně s dětmi chystala pro rodiče vánoční koncerty, školní akademie, slavnostní loučení s žáky devátých tříd či vítání prvňáčků. Pro budoucí prvňáčky také každoročně pořádala přípravu na školu, která probíhala 1x měsíčně po celý školní rok.

Výzkumné šetření na Základní škole Ohradní bylo realizováno ve dvou třídách 4. ročníku. Ve třídě 4. B, jež byla běžnou třídou s dvěma individuálně integrovanými žáky a ve 4. C, která byla speciální třídou určenou pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě pečlivého výběru a doporučení třídních učitelů těchto tříd byli osloveni žáci s diagnózou ADHD a SVPŠD a jejich zákonní zástupci. Rodiče vybraných žáků byli požádáni o souhlas s pozorováním jejich dítěte v průběhu výuky a s použitím jeho práce jako podkladu pro zpracování případové studie k bakalářské práci. Na základě ochrany soukromí účastníků výzkumu byla u případových studií změněna křestní jména žáků a jejich příjmení nebyla uvedena.

6 BĚŽNÁ TŘÍDA – 4. B

Třída 4. B byla běžnou třídou o celkovém počtu 20 žáků. Ve třídě se vyskytoval přibližně stejný počet dívek a chlapců. Společně s intaktními žáky zde byli individuálně integrováni 2 chlapci s diagnózou ADHD a SVPŠD. Vzdělávání obou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhalo na základě zpracovaného individuálního vzdělávacího plánu. Jejich edukace probíhala společně s kmenovou třídou, pouze reedukační péče jim byla poskytována mimo kmenovou třídu v rámci skupiny. Hodiny náprav poruch učení probíhaly u obou individuálně integrovaných žáků 1x týdně v rozsahu 45 minut.

Kmenová třída měla dostatek denního světla a nacházela se ve druhém patře. Žáci zde pracovali v jednomístných lavicích. Pracovní část třídy tvořila tabule a lavice spojené do celků po dvou a třech lavicích, oddělených od sebe uličkou. Integrovaní žáci seděli v první trojici lavic, naproti tabuli, avšak neseděli vedle sebe. Třídní učitel tímto způsobem u integrovaných žáků minimalizoval působení nežádoucích podnětů ze třídy. Zadní část třídy tvořila klidová zóna s kobercem, kde si mohli žáci odpočinout, povídat nebo si hrát ve chvílích volna. Vzadu u okna byl také umístěn stůl s osobním počítačem. Na stěnách třídy byly umístěny nástěnné přehledy, pravidla a poučky z probíraného učiva. Některé z nich byly vyrobeny profesionálně, jiné pocházely z vlastnoruční výroby. Výzdobu třídy doplňovaly výtvarné práce žáků.

Na konci kalendářního roku 2014 došlo v této třídě k výměně kmenového pedagoga. Důvodem změny byl nástup pedagožky na mateřskou dovolenou. Z pozorování bylo zřejmé, že žáci měli třídní učitelku velmi rádi. Z výměny měli nejprve obavy, avšak s odstupem času však zjistili, že byly zbytečné. S novým kmenovým pedagogem si žáci za pololetí vybudovali reciproční vztah, který se opíral o dostatek stimulu, dotace, ale také systém povinností a pravidel, jenž vedl děti k samostatnosti a aktivitě.

O naplněné integraci hovoříme tehdy, pokud je integrovaný žák intaktní skupinou a pedagogem přijímán takový, jaký je. Utváří se spolužáky dostatek sociálních vztahů a je součástí třídního kolektivu s pozitivním klimatem. Jak se bude integrovaný žák ve třídě cítit, závisí také na něm samotném. Pro některé žáky může být překážkou k úspěšné integraci jejich stres z nedosažitelné konkurence spolužáků či nemožnosti přiblížit se pracovnímu tempu intaktních spolužáků. Jedná se o zcela individuální záležitost. Až

v průběhu času je možné zjistit, zda forma vzdělávání, navržená školským poradenským zařízením žákovi prospívá a je vhodným řešením pro jeho vývoj. Úspěch integrace je také závislý na druhu, množství a intenzitě poruch, které žák má.

6.1 Popis hodin – 4. B

V běžné třídě se uskutečňovala výuka formou základní výukové jednotky o délce 45 minut. Všichni žáci se v průběhu vyučovacích hodin zabývali stejnou látkou. V ranních hodinách v této třídě probíhala výuka předmětů náročnějších na koncentraci žáků, tedy především matematiky, českého a anglického jazyka. Na počátku každé výukové jednotky pedagog seznámil žáky s cílem hodiny. Při výkladu učební látky dbal na srozumitelnost a přiměřenost učiva, prováděl přehledné zápisy na tabuli a využíval názornosti. Zápisky učiva, které dělali žáci do svých sešitů, byly pro všechny stejné. Vyučující se snažil o stručnost zápisů a využíval také předtištěných přehledů. Na žácích samotných bylo, zda si důležité informace v sešitech podtrhávají, zvýrazňují barevně či je dávají do rámečků. K osvojení a procvičování učiva pedagog využíval pracovní listy, pracovní sešity, práci s učebnicí i zadání z tabule. Vyloženou látku s žáky procvičoval ústní i písemnou formou. Učil žáky chápat chyby jako nedílnou součásti procesu učení. Během vyučovacích jednotek střídal jednotlivé formy a metody výuky. Při skupinovém vyučování rozděloval žáky do menších heterogenních skupin či dvojic. Žáci pracovali na společném úkolu, rozvíjeli své sociální a komunikační dovednosti a učili se vzájemné spolupráci.

Získané znalosti žáků vyučující ověřoval kladením otázek k probrané látce. Za správné odpovědi přiděloval žákům kladné (červené) body. Za pět červených bodů obdržel žák velkou jedničku. Udělování bodů se vyučujícím velice osvědčilo, neboť zvyšovalo motivaci a aktivitu žáků v hodině. Černé křížky naopak dostávali žáci za nesprávné odpovědi. U náročnějších otázek vyučující žáky nevyvolával hned, ale dával jim možnost si otázku promyslet a přihlásit se později. Do aktivit byli zapojováni všichni žáci rovnoměrně. K pravidelnému ověřování znalostí žáků využíval pedagog 2x – 3x týdně krátké písemné testy, za které byla jedna známka. Žáci byli na tyto písemky zvyklí a věděli, že pokud se jim práce nepovede, mají možnost si známku následně opravit.

Individuálně integrovaným žákům, kteří seděli v prvních lavicích, třídní učitel poskytoval více vedení a motivační podpory. Častěji kontroloval, jestli si píšou zápisky, chápou zadání a zvládají zadanou práci. Potřebovali od pedagoga vícekrát zopakovat pokyny, dovysvětlit zadání, poradit a pomoci přes obtížná místa. Při samostatné školní práci měli integrovaní žáci stejný rozsah zadání, avšak vyšší časovou dotaci na vypracování práce a jiný způsob hodnocení. Pouze při diktátech z českého jazyka psali o jednu větu či souvětí méně. Vyučující u nich zohledňoval sníženou kvalitu písma a grafického projevu, specifické chyby nezahrnoval do výsledných známek. Oceňoval jejich snahu, aktivitu a za odvedenou práci je dostatečně chválil. Spolužáci byli informováni, proč jsou jejich integrovaní kamarádi hodnoceni jiným způsobem a proč potřebují více vedení ze strany pedagoga.

V průběhu samostatné práce žáků vyučující procházel mezi žáky a kontroloval správný postup a výsledky jejich práce. Na nesprávný postup žáky upozorňoval. Před odevzdáním práce žákům připomněl kontrolu. Konec vyučovací jednotky věnoval shrnutí probraného učiva.

Všichni žáci dostávali každý den jeden úkol z českého jazyka nebo matematiky. Domácí úkoly z českého jazyka a slovní úlohy z matematiky byly pro všechny žáky stejného rozsahu. Pouze úkoly z matematiky, zaměřené na procvičování učiva se stejným algoritmem, dostávali integrovaní žáci v polovičním rozsahu.

Kmenový pedagog měl kultivované vystupování a byl pro žáky dostatečným jazykovým vzorem. Poskytoval žákům dostatek stimulu, dotace, pochopení, povinností a pravidel. Spravoval elektronické stránky třídy, na kterých informoval žáky i rodiče o probíraném učivu, zadaných domácích úkolech a dění ve třídě. Současně zde doporučoval odkazy na webové stránky k procvičení učiva. Založení webových stránek uvítali všichni rodiče, nejvíce však rodiče žáků, kterým doma jejich děti tvrdily, že žádné úkoly nemají.

Individuálně integrovaní žáci byli součástí třídního kolektivu a utvářeli se spolužáky množství sociálních vztahů. Intaktní spolužáci brali integrované žáky za sobě rovné spolužáky a kamarády.

6.2 Případová studie – Adam

Osobní anamnéza

Adam se narodil v říjnu 2004 jako první dítě. Jednalo se o matčino první těhotenství, jež proběhlo bez výskytu infekčních onemocnění a úrazu matky. Porod se uskutečnil bez komplikací a v plánovaném termínu. Chlapcova porodní hmotnost byla 3400 g a délka 50 cm. Během těhotenství byla matka pod dohledem lékaře v souvislosti s vyšší hladinou cukru v krvi. Po porodu se u novorozence objevila novorozenecká žloutenka a matka trpěla nedostatkem mateřského mléka. Chlapec byl zpočátku krmen mateřským mlékem a kojeneckou mléčnou výživou, zakrátko byl převeden plně na náhradní umělou výživu. V prvních měsících života Adam váhově neprospíval, trpěl na časté koliky a reflux. Absolvoval běžné lékařské prohlídky a očkování. Kromě návštěv u pediatra nebyl v péči jiných odborných lékařů. Brzy po porodu nastoupila matka do práce a péči o 4 měsíčního syna převzal její manžel.

Školní anamnéza

Od 1. roku začal Adam navštěvovat ve všedních dnech denní jesle. V prvních letech života byla u chlapce patrna chudá slovní zásoba. Psychomotorický vývoj v normě nebo jen s lehkým zpožděním. Od tří let začal navštěvovat mateřskou školu, kde došlo u chlapce k výraznému rozvoji řeči. Pro zvláštnosti v chování v mateřské škole bylo navrženo učitelkou vyšetření 3,5 letého Adama v pedagogicko-psychologické poradně, které syndrom ADHD potvrdilo. Ohledně správné výslovnosti hlásek L, R a Ř byl krátce v logopedické péči. Do základní školy nastoupil v šesti (nedovršených sedmi) letech. Od 3. ročníku byl individuálně integrován do běžné třídy v ZŠ Ohradní.

Rodinná anamnéza

Chlapec vyrůstá s mladším sourozencem a oběma rodiči ve společné domácnosti v Praze. Matka dosáhla vysokoškolského vzdělání v oboru účetnictví. Otec má ukončeno středoškolské vzdělání, obor elektrotechnika. Výskyt syndromu ADHD či SVPŠD není znám ani u jednoho z rodičů, ani v jejich rodinách.

Doporučení z pedagogicko-psychologické poradny

V důsledku horší adaptace na školní práci, diagnóze ADHD a nerovnoměrností v rozložení schopností byl chlapec vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně. Dle

provedeného vyšetření byla Adamovi společně s ADHD diagnostikována dysgrafie a sekundárně dysortografické chyby. Na základě této diagnózy se stal chlapec žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a byla mu navržena individuální integrace v běžné třídě. ADHD u chlapce ovlivňuje celý vzdělávací proces, dysgrafie se promítá do grafického a kresebného projevu ve všech předmětech.

Od prosince 2014 užívá homeopatika, není léčen psychofarmaky. Mezi jeho volnočasové aktivity patří hra na klavír a hraní počítačových her. Velmi dobré znalosti má v oblasti výpočetní techniky.

6.2.1 Pozorování – Adam

Adam byl ve 4. B vzděláván dle IVP. Jeho pozorování probíhalo od prosince 2014 do června 2015. Bylo zaměřeno na hodiny českého jazyka, matematiky a čtení. U chlapce byl patrný vyšší psychomotorický neklid, často poposedával, měnil pozice, hrál si s propiskou nebo pil. Snadno jej rozptýlily vnější podněty, měl obtíže s udržením pozornosti. S délkou výuky se únava spíše prohlubovala. Na zadané práci začínal pracovat až po opakované výzvě vyučujícího, který mu často dovysvětlil zadání a poskytl více vedení. V hodinách českého jazyka projevoval chlapec snahu a hlásil se. V jeho písemném projevu se vyskytovalo větší množství dysgrafických a druhotně dysortografických chyb. Grafická složka písma byla celkově horší, psaní jej vyčerpávalo. Naopak při čtení dosahoval Adam dobrých výsledků, četl s porozuměním a plynule. Největší obtíže se u chlapce projevovaly v matematice. Dokázal pracovat jen velmi pomalým tempem a potřeboval častěji dopomoci. Do konce prvního pololetí 4. ročníku prováděl početní operace s pomocí stolního kuličkového počítadla. Ve druhém pololetí již počítal bez názorné pomůcky.

Pedagogovi se osvědčilo, nechat Adama počítat zadaný příklad na tabuli, zatímco ostatní pracovali na stejném příkladu. Vyučující sledoval chlapcovu práci na odvrácené části tabule, a pokud se dopustil chyby, ihned jej na ni upozornil. Na základě kontroly a následné opravy se dokázal chlapec dobrat ke správnému výsledku. Vyučující tímto způsobem předcházal selhávání žáka v hodinách matematiky.

Vyučující u Adama toleroval pomalejší pracovní tempo, zhoršenou grafickou úpravu písma a specifické chyby v písemném projevu. Přihlížel také k slabším výkonům

v názorné oblasti a ke kolísání v aktivitě. V průběhu hodin třídní učitel chlapce dostatečně povzbuzoval a dodával mu dostatek motivace. Hodnotil i dílčí části odvedené práce, oceňoval jeho případnou snahu a zájem v hodině. Pro pedagoga nebylo snadné podnítit zájem žáka o předměty, které neměl v oblibě.

K pravidelné komunikaci mezi třídním učitelem a rodiči sloužil speciální sešit. Vyučující v něm zaznamenával Adamovu práci v konkrétních hodinách, informoval o jeho aktivitě a chování. Rodiče tak dostávali pravidelně zpětnou vazbu a věděli, jak se synovi ve škole dařilo. Jednalo se o nejjednodušší způsob pravidelné komunikace mezi pedagogem a rodiči, jenž se oběma stranám velice osvědčil. Byl plně využíván do konce 4. ročníku.

Přípravu na školu prováděl chlapec pod dohledem rodičů. Na školní pomůcky nezapomínal. Sám však přiznal, že občas zapomněl vypracovat domácí úkol, protože si nechal notýsek se zadáním, nebo pracovní sešit ve škole. Díky pomalému pracovnímu tempu v hodinách matematiky měl velmi často za úkol dokončit práci doma.

Pro Adama nebylo snadné udržet pořádek ve své školní lavici a v jejím okolí. Po skončení hodiny potřeboval od pedagoga pravidelně připomenout přípravu učebnic a pomůcek na následující hodinu. Jelikož nedodržoval pravidlo, které se týkalo hraní her a používání mobilního telefonu ve škole, nesměl v době výuky a o přestávkách vytahovat telefon z aktovky. Na zákaz užívání mobilního telefonu ve škole si Adam nerad, ale přesto zvykl. Na základě tohoto opatření došlo u Adama také ke zlepšení vztahů se spolužáky.

Adam byl od 1. až do konce 3. ročníku hodnocen jedničkami a dvojkami. V prvním pololetí 4. ročníku obdržel dvě trojky z matematiky, českého jazyka a literatury. Na konci 4. ročníku byl hodnocen třemi trojkami v matematice, vlastivědě a přírodovědě. V českém jazyce a literatuře dosáhl zlepšení, dokázal vybojovat dvojku. Ve zbylých předmětech byl hodnocen dvojkou či jedničkou.

V rámci případové studie bylo u chlapce provedeno testování přepisu, čtení a matematických schopností. Jelikož Adam četl velmi pěkně a chlapcova porucha se nejvíce promítala do písemného projevu a oslabení v názorné oblasti v hodinách matematiky, byly pro studii použity pouze jeho testy s přepisy a početními příklady.

6.2.2 Testování – Adam

Testování: přepis

Pro přepis byla použita část textu z publikace, Když dětem nejde čtení 2, Čtení slov s uzavřenou slabikou od Stanislavy Emmerlingové.

„Od té doby se Karkulce i babiččině chaloupce obloukem vyhýbal.

A možná, že už nikdy chuť na holčičky a na babičky nedostal.

(Ale to naprosto jistě nevíme. Brzy totiž odešel do jiného lesa.)“

(Emmerlingová, 2013, str. 56)

Na základě dodržení pravidel citační etiky je výše uvedená citovaná pasáž zapsána kurzívou a v uvozovkách. Žák přepisoval text v původní verzi, tedy bez uvozovek. Pro přepis byl použit linkovaný papír formátu A5, bez pomocných linek. První testování proběhlo v prosinci 2014, druhé v březnu 2015 a třetí v červnu 2015. Při přepisu bylo respektováno individuální tempo žáka, práce nebyla na čas. Délka práce měla pouze informativní charakter. Adamovy přepisy č. 1, 2 a 3 jsou součástí přílohy A.

Chlapec psal pravou rukou, jeho psací potřebou byla propisovací tužka, přestože ji v hodinách neměl používat. Pouze při 2. testování používal přepisovací pero. Během přepisu č. 1 byl velmi rozladěn, při přepisu č. 2 a 3 byl již v dobré náladě. Vždy seděl v lavici na skrčených nohou nebo seděl v lavici bokem. Často pracovní pozici měnil. Text si předem nikdy nepřečetl, ihned začínal přepisovat.

V přepisu č. 1 se Adam dopustil celkem **10 chyb** (vynechání interpunkčního znaménka, písmen, slov, záměna tvarově podobných písmen, přesun zájmena na jiné místo ve větě, gramatická chyba). Při ústním ověření se však gramatické chyby nedopustil. Přepis č. 2 obsahoval **7 chyb** (chybějící velké písmeno u jména, záměna koncovky slova, vynechání zdvojené souhlásky a interpunkčních znamének, chybný tvar písmene, záměna tvarově podobného písmene). K velkému snížení chybovosti došlo u Adama ve 3. přepisu, kde se vyskytly **pouze 4 chyby** (chyby se týkaly pouze interpunkčních a diakritických znamének a chybně napsaného písmene). První přepis stihl vypracovat za 3 min 20 s. Druhý zvládl za 4 min a 33 s. Třetí zabral Adamovi 3 min a 55 s. Kontrolu své práce neprováděl, neboť přepis nebyl na známky. U chlapce však byla patrná nižší motivace.

Chlapec neudržel písmena a slova na řádce, sklon písma byl rozvrácený. V jeho práci byla některá slova díky nedodržování tvaru písmen špatně čitelná. Nikoliv však

pro chlapce, ten je po sobě bez obtíží přečetl. Práce celkově vykazovala horší grafickou složku písemného projevu s obsahem většího množství dysgrafických specifických chyb.

Při 2. a 3. přepisu došlo u chlapce ke snížení chybovosti. Výrazného zlepšení dosáhl především v poslední písemné práci. Nevynechával celá slova ani písmena. Zlepšení se také projevilo v grafické složce písemného projevu. Písmo nebylo tak rozvrácené a působilo úhlednějším dojmem. Také držení těla při práci bylo mnohem lepší. Chlapec byl celkově klidnější a spokojenější.

Testování z matematiky

Početní příklady byly předtištěny na papíru A4 bez linek. Arch byl rozdělen na tři části pro jednodušší orientaci žáka. Délka práce měla pouze informativní charakter. První testování proběhlo v prosinci 2014, druhé v březnu 2015 a třetí v červnu 2015. Adamovy testy z matematiky č. 1, 2, 3 jsou součástí přílohy B.

Při 1. testování z matematiky byl Adam rozladěný, neboť mu byl pro nedodržování pravidel o školní přestávce zabaven mobilní telefon. Do počítání se mu příliš nechtělo. Během testování č. 2 a 3 byl chlapec již v dobré náladě. Celou dobu své práce seděl na skrčených nohou, pozici často měnil a vrtěl se. Psal propisovacím perem, pouze při 2. testování měl přepisovací pero. Při 1. testování používal počítadlo, počítal nahlas. Krátce po započetí práce potřeboval na toaletu, ze které se vrátil až po 4 minutách. Přibližně v polovině práce se chlapec zasekl a přestal pracovat. Tvrdil, že je unavený. Krátce se protáhl a na základě povzbuzení svou práci dokončil. Práci zvládl vypracovat za 11 min a 30 s čistého času. Čas strávený mimo třídu nebyl do celkového času zahrnut. Test č. 2 vypracoval za 12 min a test č. 3 za pouhých 8 min a 44 s.

Při testu č. 1 dokázal Adam vypočítat správně 4 početní operace. **Chyboval celkem v 6 případech** (odčítání, násobení, dělení a zaokrouhlování). Během matematického testu č. 2, chlapec pracoval již bez počítadla. Vypočetl správně 5 početních operací a 1 zaokrouhlování. Dopustil se celkem **4 chyb** (chyboval v početních operacích a v zaokrouhlování). K výraznému snížení chyb došlo u chlapce při testu č. 3, jeho výkon byl vynikající. Vypočítal správně celkem 7 početních operací a 2 příklady na zaokrouhlování, **chyboval pouze 1x** (písemné odčítání trojčíferných čísel).

Při srovnání dvou předešlých testů bylo u chlapce zjištěno výrazné zlepšení. Pomocné výpočty na horní části papíru ukazují u chlapce na neupevněné učivo o

násobcích čísla 9. Nabízený volný papír pro pomocné výpočty Adam odmítl. Často si pomáhal počítáním na prstech. Pracoval tiše a rychleji než kdykoliv předtím. V jeho práci se projevila horší grafická úprava. Násobení i dělení prováděl vždy v písemné podobě. Jeho práce však byla velmi nepřehledná. Nebylo poznat, který výsledek k jakému příkladu patří. Proto chlapec dodatečně příklady a provedené výpočty očísloval. Za účelem snazší orientace v Adamově práci byly provedené výpočty i jednotlivé příklady dodatečně ohraničeny shodným barevným fixem.

Je patrné, že Adamovo celkové rozpoložení má velký vliv na chlapcův výkon. Z provedeného testování vyplývá, že pokud provádí početní operace a zaokrouhlování písemnou formou, mnohem méně chybje. Nesoustředí se však vůbec na grafickou úpravu své práce a pro pedagoga musí být rozklíčování výpočtů velmi obtížné.

6.2.3 Výsledky, doporučení – Adam

Výsledky šetření

Z provedeného šetření vyplynulo, že u Adama došlo v průběhu půl roku ke zlepšení v úrovni písemného projevu i v matematických dovednostech. Pokrok v přepisu se u chlapce projevil nižším počtem specifických chyb, nevynechával již celá slova. Zlepšení se odrazilo i v grafické složce písma, jeho písmo působilo úhlednějším dojmem a lépe udržel písmo na řádku.

Významného pokroku dosáhl také v matematice. Na počátku testování používal počítadlo, později již pracoval bez něj. Při prvním testování chyboval celkem 6x, při posledním testování pouze 1x. V jeho práci však došlo ke zhoršení grafické složky písemného projevu. Pomocné výpočty prováděl přes celý papír, práce byla velmi nepřehledná. Zásadní vliv na Adamův výkon mělo jeho rozpoložení, ale také to zda prováděl výpočty písemnou formou.

Individuální integrace byla pro Adama velmi přínosná. V hodinách informační a komunikační technologie, zaměřených na práci s počítačem dokonce chlapec asistoval třídnímu učiteli. Za jeho aktivitu v těchto hodinách jej vyučující před spolužáky náležitě oceňoval a chválil. Z dobře odvedené školní práce měl Adam velkou radost, z případných nezdarů si mnoho nedělal. V průběhu školní výuky pracoval vlastním tempem a rychlejší pracovní tempo intaktních spolužáků mu vůbec nevadilo. Zřejmě i

vlivem menší míry ctižádosti netrpěl pocity méněcennosti a nízkým sebevědomím. Začal si více rozumět se spolužáky a ti jej brali takového, jaký je. Poskytnutá individuální pedagogická péče, dostatek pozitivní motivace, zpětné vazby a tolerance od vyučujícího vedly u Adama k naplněné integraci. Vhodnost doporučené organizační formy vzdělávání se tímto potvrdila. Adam nadále zůstává individuálně integrován v běžné třídě a od září 2015 je žákem 5. ročníku.

Doporučení

Na základě provedeného šetření bylo u Adama navrženo následující doporučení:

- zachovat pravidelnou domácí přípravu na školu a procvičovat učivo,
- snížit chlapcovo napětí - např. antistresovým předmětem, náramkem z gumiček,
- rozvoj sluchové a zrakové percepce – pomocí běžně dostupných publikací, nebo na webových stránkách PhDr. Kamily Balharové, (Balharová, KamiNet, online, 2002–2015),
- rozvoj jemné a hrubé motoriky – práce se stavebnicí z malých kostek, práce s nářadím, origami - výroba skládanek z papíru, pohybové a míčové hry, plavání, jízda na kole, koloběžce a jiné sporty,
- rozvoj grafomotoriky – především uvolňovací cviky pro prsty, zápěstí a loketní a ramenní kloub,
- pro zlepšení koncentrace – soubor cvičení s názvem Pozornost - cvičení na posilování koncentrace, od autorky (Michalová, 2004),
- rozvoj názorné představivosti – možno využít počítačových výukových programů na pro žáky nižšího stupně ZŠ.

Jelikož Adam preferuje výpočetní techniku, bylo by vhodné, kdyby procvičoval učivo matematiky, českého a anglického jazyka na počítači, nejlépe pod dohledem rodičů.

Pro žáky s diagnózou SVPŠD a ADHD vytvořila PhDr. Kamila Balharová webové stránky. Obsahují nápravná cvičení, ale také pravidla a testy z českého a anglického jazyka i matematiky. Cvičení zaměřená na nápravu jsou určena pro rozvoj sluchové a zrakové percepce, orientaci v čase a prostoru. Obsahují velké množství učiva k fixaci a opakování. (Balharová, KamiNet, online, 2002–2015)

7 SPECIÁLNÍ TŘÍDA – 4. C

Třída 4. C byla třídou se skupinově integrovanými žáky s diagnózou SVPŠD. Jako ostatní speciální třídy v ZŠ Ohradní, měla i 4. C snížený počet žáků a byla otevřena od 3. ročníku. Vyučovalo se zde podle školního vzdělávacího programu a podle speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Pro většinu skupinově integrovaných žáků ve speciální třídě nebyl vypracován individuální vzdělávací plán, neboť třídní učitel při práci s žáky používal jiné metody a formy výuky a uplatňoval individuální přístup k žákům dle jejich speciálních vzdělávacích potřeb. Poskytoval jim větší časovou dotaci na samostatnou práci, upravoval pomůcky a oceňoval i dílčí úspěchy žáků.

Edukaci a reedukaci zde zajišťoval třídní učitel, jenž byl speciálním pedagogem. Ve třídě bylo celkem 16 žáků, přičemž počet chlapců převažoval nad dívkami. Učebna byla dostatečně světlá a vzdušná, nacházela se na konci školní chodby. Žáci seděli v jednomístných lavicích, které byly rozestavěny do čtyř řad a všechny směřovaly čelem k tabuli. Pracovní část třídy byla tvořena z tabule a samostatně rozmístěných lavic. Tabule byla situována v přední části třídy, v zadní části třídy se nacházela klidová část s kobercem, která sloužila žákům k odpočinku a hrám o přestávkách. Výzdoba třídy byla decentní, bez výrazných barev, jež by mohly u dětí odvádět pozornost. Na stěnách učebny byly umístěny nástěnné přehledy, pravidla, poučky a tabulky. Některé přehledy byly vyrobeny profesionálně, jiné byly vlastnoruční výroby. Žáci tyto přehledy v hodinách plně využívali. Na tabuli, umístěné vedle vstupních dveří do třídy, byly vyvěšeny aktuální domácí úkoly.

Od 3. ročníku měli žáci stejného třídního učitele, který nápravu zaměřoval především na rozvoj oslabených dílčích funkcí žáků. Reedukační péče byla systematická a zahrnovala cvičení na rozvoj zrakové a sluchové analýzy a syntézy, pravo-levé a prostorové orientace, koncentrace a pozornosti. Zařazena byla také cvičení na rozvoj grafomotoriky, upevňování správné techniky čtení, správnou reprodukci rytmu, rozlišování správného konce slova, aj. Ke správnému rozlišování tvrdých a měkkých slabik používal pedagog u všech žáků ve 3. ročníku tvrdé a měkké kostky. Vyučující tak u žáků využíval multisenzorické stimulační, neboť zapojoval jejich zrak, sluch i hmat. Jeden z žáků používal tyto kostky ještě na začátku 4. ročníku. Mezi další cvičení zaměřená na nápravu dysortografie patřilo grafické znázornění rytmu pomocí teček a čárek. K nácviku správného rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek a

slabik používali také bzučák. Individuálně využívali sešity s pomocnou linkou, násady na psací náčiní. Při reedukaci dyslexie užíval pedagog u žáků plastová čtecí okénka a plastové záložky zelené barvy. Nápravné postupy byly speciálním pedagogem realizovány v průběhu celého výchovně-vzdělávacího procesu. Ve 4. ročníku již většina žáků nevyužívala výše uvedených pomůcek nebo jen ojediněle. Celkově více času bylo věnováno procvičování a opakování učiva.

7.1 Popis hodin – 4. C

Výuka ve speciální třídě probíhala formou klasické vyučovací jednotky o délce 45 minut. Během vyučovacích jednotek se všichni žáci zabývali stejnou látkou. Dle rozvrhu 4. C probíhala v ranních hodinách výuka matematiky, českého a anglického jazyka. Vyučující v úvodu každé hodiny objasnil cíl hodiny. Volil takové vyučovací metody, aby přiměl žáky k aktivitě. Během výkladu uplatňoval názornost a používal názorné pomůcky. Zápisy na tabuli, které vyučující provedl, byly dostatečně přehledné a srozumitelné. Zápisky nového učiva si žáci prováděli formou kratší zápisů, nebo vlepováním předtištěných přehledů do školních sešitů. Nové učivo si graficky zvýrazňovali pomocí rámečků a barev. K osvojování nového učiva u žáků používal vyučující práci s učebnicí, pracovní sešity, učební texty a to v ústní i písemné formě. Při ústním procvičování žáky zapojoval do výuky a vedl je k vyvozování pravidel. V hodinách čtení procvičovali žáci hlasité čtení se správnou intonací. Vyučující vyvolával náhodně jednotlivé žáky a ti se v četbě střídali. Museli dávat velký pozor a sledovat čtený text, aby věděli, kde jsou, až na ně přijde řada. Po přečtení první kapitoly kladl vyučující žákům otázky vztahující se k textu. Při školní práci zapojoval pedagog všechny žáky stejnou měrou. Přesto některým žákům činilo značné obtíže počkat, až budou vyvoláni a odpovědi vykřikovali.

Před každou samostatnou prací žáků vyučující vysvětlil zadání a obratem si ověřil, zda žáci zadání pochopili. Pokud byla samostatná práce na známky, vždy tuto informaci sdělil žákům předem. Poté mezi žáky procházel a sledoval jejich úspěšnost. Na případné chyby a nesprávný postup jednotlivce upozornil a vyzval je k opravě. V závěru žákům připomněl, aby před odevzdáním práce provedli vlastní kontrolu. Získané vědomosti u žáků nejčastěji ověřoval pomocí doplňovacích cvičení, krátkých cvičení, diktátů a textů.

V závěru hodiny vyučující shrnul probranou látku a zapsal zadání domácího úkolu na tabuli.

Kmenový pedagog, měl kultivovaný projev, byl pro žáky dostatečným vzorem. V hodinách i mimo ně vyžadoval od žáků dodržování pravidel a vedl je k udržování pořádku v lavicích i ve třídě. Při hodnocení žáků přihlížel k jejich poruchám a barevně rozlišoval specifické a nespecifické chyby, přičemž nespecifické chyby nezapočítával do výsledné známky. V hodinách častěji s žáky opakoval všechna možná pravidla a častěji se vracel k probrané látce.

Ve speciální třídě byla u žáků cítit jakási spřízněnost. Každý žák zde měl svůj handicap, každý měl nějaký problém, ale také v něčem vynikal. Bylo zde daleko méně prostoru pro pocit méněcennosti ze strany žáků ve srovnání s běžnou třídou. Žák s nižším sebevědomím si zde mohl snáze vybudovat vyšší sebedůvěru.

7.2 Případová studie – Vítek

Osobní anamnéza

Vítek se narodil v září 2004 jako druhé dítě. Jednalo se o matčino druhé těhotenství, jež proběhlo bez komplikací. Porod se uskutečnil v plánovaném termínu. Chlapcova porodní hmotnost byla 4200 g a délka 51 cm. Vítek absolvoval běžné lékařské prohlídky a očkování. Do věku tří let nemluvil, jednalo se u něj o opožděný vývoj řeči. Měl velmi slabou paměťovou fixaci, nepamatoval si básničky a říkanky. K výraznějšímu rozvoji řeči u něj došlo až kolem 5 roku. Kromě návštěv u pediatra byl chlapec v péči neurologa, logopeda a fyzioterapeuta.

Školní anamnéza

Od dvou let začal Vítek navštěvovat denní jesle a od tří let mateřskou školu. Na základě psychomotorického neklidu, snížené schopnosti zapamatování a nerovnoměrného vývoje byl v pěti letech vyšetřen klinickou psycholožkou na pražské poliklinice. Zde byl Vítkovi diagnostikován syndrom ADHD, který byl následně potvrzen také neurologem. U chlapce nebylo využito odkladu školní docházky, neboť nastupoval do 1. ročníku v necelých sedmi letech. Od poloviny 3. ročníku byl skupinově integrován do třídy pro žáky s poruchami učení v ZŠ Ohradní. Do školy chodí rád, je milý, kamarádský a usměvavý. Jeho sociabilita je na dobré úrovni.

Rodinná anamnéza

Matka dosáhla středoškolského vzdělání, pracuje jako bankovní úřednice. Otec vystudoval střední školu technického zaměření, pracuje jako technický pracovník. Dědičný výskyt ADHD ani SVPŠD není u rodiny matky ani otce znám. Vítek vyrůstá se svým o tři roky starším sourozencem a rodiči ve společné domácnosti v Praze.

Doporučení z pedagogicko-psychologické poradny

Vítek byl vyšetřen v PPP pro posouzení vývoje a horší adaptaci na školní práci. V poradně mu byla diagnostikována ADHD, dysgrafie a nerovnoměrný vývoj. Na základě diagnózy byl chlapec zařazen do systému speciálního vzdělávání. Jakožto žák se speciálními vzdělávacími potřebami byl skupinově integrován do třídy s menším počtem žáků, kde se mu dostává časté podpory ze strany pedagoga. Dle PPP se u chlapce vyskytuje úroveň rozumových schopností při dolní hranici, oslabení zrakové i sluchové percepce, nižší úroveň čtenářských dovedností. ADHD se promítá do celého vzdělávacího procesu.

V současnosti je v odborné péči dětské neuroložky a užívá homeopatika a potravinové doplňky s EPA. Není léčen psychofarmaky. Ve volném čase rád maluje a hraje florbal.

7.2.1 Pozorování – Vítek

Vítek byl žákem speciální třídy určené pro žáky se SVPŠD. Jako většina žáků této třídy neměl vypracován individuální vzdělávací plán, neboť kmenový pedagog byl speciálním pedagogem a používal jiné metody a formy výuky. Uplatňoval individuální přístup ke všem žákům dle jejich speciálních vzdělávacích potřeb, upravoval pomůcky, poskytoval více času na samostatnou práci, hodnotil i dílčí úspěchy žáků.

Pozorování Vítkova ve speciální třídě probíhalo ve stejném období jako v běžné třídě, tedy od prosince 2014 do června 2015. Bylo soustředěno na hodiny českého jazyka, matematiky a čtení. Vítek seděl ve čtvrté lavici, v druhé řadě od okna. Držení těla bylo u chlapce správné pouze tehdy, pokud nepsal. Vítek by měl nosit na čtení dioptrické brýle, ale používal je jen zřídka. V hodinách projevoval snahu a zájem, nebyl nervózní ani zbrklý. Patrný byl však drobný motorický neklid, který se projevoval vrtěním na židli. Při soustředění vkládal často pero do úst, psal levou rukou. Na zadané práci

začínal pracovat ihned, jakmile byl pedagogem vyzván. Pokud mu nebylo zadání srozumitelné, nebál se znovu zeptat. Práci byl schopen vždy dokončit. V hodinách matematiky si při samostatné práci počítal šeptem a na prstech. Obtíže mu především činily slovní úlohy, ve kterých mnohdy ne zvolil správnou početní operaci nebo provedl chybu ve výpočtu. Matematiku měl však velmi rád. Při procvičování hlasitého čtení ve třídě byl u chlapce patrný odklon pozornosti. Ne vždy se dokázal rychle zorientovat, když na něj přišla řada. Vítkovo čtení bylo trhané, postrádalo plynulost a mělo pomalejší tempo. Mezi slovy vytvářel delší pauzy, některé slabiky a slova četl opakovaně, zaměňoval hlásky a některá slova komolil. Nejvíce chyboval v prvních větách, v průběhu čtení se postupně rozečetl. Při ověřování znalostí v hodinách českého jazyka se chlapec v doplňovacích cvičeních dopouštěl především gramatických chyb, ojediněle zaměňoval diakritická znaménka. V písemném projevu často gumoval a opravoval. Bylo patrné, že je pro něj psaní velmi náročné. Kmenový pedagog dodával chlapci dostatek vedení a dopomoci, oceňoval jeho snahu a zájem během výuky. Toleroval chlapcovo pomalejší pracovní tempo, psychomotorický neklid, horší kvalitu písma a specifické chyby v písemném projevu nezahrnoval do výsledné známky. Specifické chyby označoval zelenou barvou a nespecifické chyby červenou. Hodnotil i jeho jednotlivé části odvedené práce.

Vítek neměl obtíže s udržení pořádku na své lavici ani v jejím okolí. Pravidelně si připravoval učebnice a školní pomůcky na následující hodiny. Nedopouštěl se opakovaně kázeňských přestupků, byl bezkonfliktní. Domácí přípravu na školu prováděl pravidelně sám, nebo pod dohledem rodičů. Na konci 2. pololetí 4. ročníku byl hodnocen celkem třemi trojkami, v matematice, vlastivědě a přírodovědě. Z anglického jazyka byl hodnocen chvalitebně, v ostatních předmětech za jedna.

U Vítka bylo provedeno testování přepisu, čtení i matematických dovedností. Jelikož se chlapcovo oslabení nejvíce promítalo do přepisů a čtení, byly využity pro případovou studii pouze tyto testy.

7.2.2 Testování – Vítek

Testování: přepis

U Vítka byl k přepisu použit shodný text z publikace od Stanislavy Emmerlingové, Když dětem nejde čtení 2, Čtení slov s uzavřenou slabikou. Chlapec psal za stejných

podmínek jako Adam, tedy na linkovaný papír formátu A5, bez časového limitu. Testování proběhlo v termínu prosinec 2014, březen 2015 a červen 2015. Vítkovy přepisy č. 1, 2 a 3 jsou vloženy do přílohy C.

Při všech třech prepisech používal Vítek stejné psací náčiní - prepisovací pero. Byl usměvavý a na práci se těšil. Pokaždé se u něj vyskytovalo nesprávné držení těla, oči měl pouhých 15 cm od papíru. Přestože měl nosit brýle, nikdy si je nevzal. Text si předem nepřečetl, nad jednotlivými tvary písmen nepřemýšlel. Přepisy vždy průběžně provázel komentářem: „*Je toho docela hodně. Už jsem u druhého řádku. Zbývá mi už jen poslední řádek.*“

V přepisu č. 1 se dopustil **celkem 6 chyb** (chybné napojení písmene, záměna tvarově podobného písmene, vynechání slov). Přepis č. 2 obsahoval již **pouze 2 chyby** (záměna velikosti písmene, záměna koncovky slova). Při přepisu č. 3 se dopustil **pouze 1 chyby** (vynechání zdvojené souhlásky). Kontrolu své práce neprováděl s odůvodněním: „*Kontrolu dělám pouze u diktátů.*“ Časový limit, za který stihl Vítek vypracovat přepis č. 1, byl necelých 6 minut. S každým dalším prepisem se zrychloval o 10 vteřin.

Ve srovnání s prepisem č. 1 došlo u chlapce k výraznému snížení chybovosti. Nevynechával již celá slova, nedopouštěl se záměny tvarově podobných písmen. Častěji psal slova jedním tahem a více dbal na rozlišování výšky písma. Stále však přetrvával nejednotný sklon písma a pomalé pracovní tempo. Se svým výkonem byl však Vítek právem spokojen.

Testování: čtení

Pro zkoušku čtení byly vybrány dva odstavce z knihy, *Když dětem nejde čtení 2, Čtení slov s uzavřenou slabikou*, (Emmerlingová, 2013). Také u zkoušky čtení nebyl stanoven časový limit. První čtení proběhlo v prosinci 2014, druhé v březnu 2015 a třetí v červnu 2015. Zkoušky čtení byly nahrány na diktafon, poté byl vypracován záznam chyb. Textový záznam chyb ze zkoušky čtení č. 1, 2 a 3 je součástí přílohy pod písmenem D.

Během všech zkoušek čtení byl Vítek v klidu a na práci se maximálně soustředil. Seděl rovně, byl bez brýlí a udržoval dostatečnou vzdálenost očí od textu. Četl bez záložky a neukazoval si ani prstem.

Při prvním čtení Vítek nejvíce chyboval v úvodním souvětí. Když se rozečetl, chyboval již mnohem méně. V jeho četbě se vyskytlo celkem **14 chyb** (4x vynechaná hláska nebo slabika, 1x přidaná hláska, 3x změna délky hlásky, 2x slabikované slovo, 4x opakovaná slabika). Během druhého testu čtení se u chlapce snížila chybovost na **9 chyb** (3x opakovaná slabika, slovo, 1x záměna hlásky, 1x vynechaná hláska, 2x změna délky hlásky, 1x slabikování slova, 1x dlouhá pauza mezi slovy). V průběhu třetího čtení byly zaznamenány již **pouhé 4 chyby** (2x nepřiměřeně dlouhá pauza, 1x změna délky hlásky, 1x opakovaná slabika).

Text zvládl Vítek přečíst za 1 min a 20 s při prvních dvou testech. Poslední četní zabralo Vítkovi necelou minutu.

Ve srovnání s prvním čtením došlo u chlapce k velkému snížení chybovosti. Četl v rychlejším tempu, plynuleji a měl lepší intonaci. Nevynechával ani nepřidával hlásky a méně slabikoval. Stejně tomu tak bylo s porozuměním přečteného textu a následnou reprodukcí.

7.2.3 Výsledky, doporučení - Vítek

Výsledky šetření

Z provedeného šetření vyplývá, že u Vítky došlo v časovém odstupu k pozitivním změnám jak ve čtení, tak i v písemném projevu. Chlapec výrazně pokročil v přepisu tištěného textu do psané podoby. Nedopouštěl se již záměny písmen, nevynechával celá slova. Většinu slov psal jedním tahem a více dodržoval odlišnou výšku písma. Bylo však vidět, že psaní Vítky značně vyčerpává. Jeho pracovní tempo bylo stále pomalejší a sklon písma rozvrácený. Se svým zlepšujícím výkonem byl však velmi spokojen. Ve čtení se zlepšení projevilo především menší chybovostí, větší plynulostí a rychlostí. Při posledním čtení již také mnohem lépe intonoval. I v reprodukcí čteného textu byl u Vítky výrazný posun, vždy používal spisovné výrazy. Na jeho současné četbě bylo znát, že doma pravidelně čte a zlepšuje tak své čtenářské dovednosti.

Na základě pozorování a provedeného šetření byla také potvrzena vhodnost organizační formy vzdělávání žáka (skupinová integrace). Vítek se v kolektivu žáků se stejnými či podobnými poruchami cítil velmi dobře. Pro rozvoj jeho sebevědomí bylo důležité, že nezažíval pocity méněcennosti, neboť ve třídě měli všichni žáci nějaký

handicap. Poskytnutá kvalitní speciálně pedagogická péče a dostatečná podpora ze strany pedagogů, ale i rodiny, vedla u chlapce k rozvoji jeho schopností. Vítek zůstává nadále skupinově integrován ve speciální třídě a od září 2015 je žákem 5. ročníku.

Doporučení

Z důvodu rozvoje oslabených funkcí se na základě provedeného šetření u Vítky doporučuje následující:

- pokračovat v pravidelné domácí přípravě na školu,
- nosit předepsané dioptrické brýle,
- zlepšit držení těla při psaní, eventuálně využít klínový polštářek pod hýždě,
- snižovat napětí antistresovým míčkem, náramkem z gumiček, čímkoliv co nebude při výuce spolužáky a pedagoga rušit,
- pro rozvoj sluchové percepce – soubor slov k procvičování s názvem Sluchové vnímání - Sluchová analýza a syntéza řeči, (Jirušková, Mejzlíková, Pařenicová a Vyskočilová, 2011),
- rozvoj zrakové percepce – pracovní listy Zrakové vnímání - Optická diferenciacie II, (Bednářová, 2013),
- rozvoj čtení, čtení s porozuměním, orientace v textu – jakákoliv četba s větším formátem písma, která chlapce bude bavit, nebo soubor textů Učíme se číst s porozuměním, (Šup, 2005),
- pro zlepšení koncentrace – soubor pracovních listů s názvem Koncentrace pozornosti, (Rezková, Zelinková a Tumpachová, 2004),
- upevnění gramatického učiva – ústní, písemnou formou nebo na počítači.

Procvičování učiva pomocí výpočetní techniky je u žáků velmi oblíbené nejenom ve škole, ale také doma. Tato forma procvičování je atraktivní, neboť děti při něm mají dojem, že si hrají. Pracují vlastním tempem, nemusí se soustředit na grafickou stránku písma a často jim bývá umožněno pracovat s chybou. Po dokončení cvičení se jim automaticky zobrazí vyhodnocení. Úspěšnost bývá nejčastěji uvedena v procentech, počtem správných a špatných odpovědí, nebo pomocí obrázků. Je důležité, aby domácí procvičování probíhalo alespoň zpočátku pod dohledem rodičů, kteří v případě nesnázi dítě navedou, či dovysvětlí zadání.

8 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Porovnání běžné a speciální třídy

V běžné třídě (4. B) i speciální třídě (4. C) probíhala výuka formou klasické vyučovací jednotky o délce 45 minut. Obě kmenové třídy byly umístěny na stejném patře školní budovy. Začátek výuky v 8:00 byl pro obě třídy jednotný, stejně tomu bylo s přestávkami a zvoněním na další hodiny. V ranních hodinách obou tříd probíhala výuka českého a anglického jazyka, matematiky a geometrie. Druhou polovinu školního rozvrhu tvořily předměty méně náročné na koncentraci žáků. Ve speciální třídě probíhala každý všední den (vyjma školních prázdnin) výuka v rozsahu 5 vyučovacích hodin. Školní rozvrh běžné třídy byl stejného rozsahu, pouze individuálně integrovaní žáci měli navíc 1x týdně hodinu náprav zaměřenou na reedukační péči. Ve speciální třídě nebyla reedukační péče vyčleněna do 1 hodiny týdně, jak tomu bylo u individuálně integrovaných žáků, ale probíhala v rámci konkrétních vyučovacích hodin v průběhu celého školního týdne. Tuto péči zajišťoval třídní učitel, jenž byl speciálním pedagogem.

Ve speciální třídě byl snížený počet žáků na 16 dětí. Všichni byli žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nejčastěji s diagnózou SVPŠD, ADHD a přidruženými poruchami. V běžné třídě bylo vzděláváno celkem 20 žáků, dva z nich byli individuálně integrovanými žáky.

Oba třídní učitelé využívali pro edukaci žáků různých edukačních prostředí. Výchovu a vzdělávání realizovali v kmenových třídách, navštěvovali s žáky divadla, koncerty, účastnili se besed, tematických vycházek, školních akcí a projektů. Jezdili s žáky na výlety a ozdravné pobyty.

Frontální (hromadná) forma výuky

Kmenový pedagog běžné třídy využíval frontální formu výuky především při výkladu nové látky a při individuální práci žáků. V hodinách českého jazyka a matematiky tvořil výklad přibližně 10 minut z celkové délky vyučovací jednotky. Zbývající část vyučovací hodiny byla využívána k osvojení, upevnění či k zopakování učiva. Všichni žáci probírali stejné učivo.

Ve speciální třídě byla hromadná forma výuky využívána více, jelikož u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vedla nejlépe k pochopení a osvojení učiva. Frontální výuka zahrnovala výklad pedagoga, zápis na tabuli, názorné předvádění

s maximální vizuální podporou, zápisky žáků, hromadné procvičování, ale i samostatnou práci žáků. Výklad byl stěžejní metodou při zprostředkování nových poznatků v této třídě. Žáci při něm získávali základy nových vědomostí a dovedností. Probíraná látka byla pro všechny žáky stejná. V průběhu vyučování speciální pedagog přihlížel k jednotlivým poruchám žáků, respektoval jejich individuální pracovní tempo, oceňoval i dílčí úspěchy a vedl je k větší samostatnosti.

Kooperativní (skupinová) forma výuky

Kmenový pedagog běžné třídy často využíval skupinové formy výuky. Nejvíce se mu osvědčila práce po menších (většinou dvoučlenných) skupinách. Skupinky si žáci tvořili sami, pracovali převážně na stejném, nebo odlišném úkolu. Při této formě výuky se žáci učili vzájemné spolupráci a komunikaci, neboť plnili zadané úkoly společně. Oba individuálně integrovaní žáci se obvykle bez obtíží zapojovali do skupinové výuky. Pouze jeden z integrovaných žáků, který byl intelektově velmi dobře vybaven, ale měl problémy v sociálních vztazích, nemusel vždy pracovat ve dvojici, pokud nechtěl. V tom případě pracovali on i intaktní spolužák na úkolu samostatně.

Ve speciální třídě byla kooperativní výuka využívána nejvíce v hodinách vlastivědy, angličtiny a čtení. Vyučující používal různé formy rozčlenění, sestavoval náhodné skupiny, skupiny s vůdčí osobností, nebo podle vlastního výběru žáků. Rozdílného zadání při skupinové výuce speciální pedagog využíval k následné prezentaci učiva. Při této formě výuky uplatňoval různou úroveň znalostí a schopností žáků. Žáky však musel častěji usměrňovat, jelikož měli sklon odbočit od probíraného tématu.

Individuální forma výuky

Tato forma výuky nebyla používána v běžné ani speciální třídě. Edukaci v každé třídě zajišťoval pouze jeden pedagog, na individuální výuku zde nebyl prostor. Žádný z žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze 4. B ani 4. C nepotřeboval asistenta pedagoga. V obou třídách kmenový pedagog nabídl všem žákům opětovné vysvětlení nepochopeného učiva. Této nabídky však využívali žáci velmi zřídka, nejednalo se o pravidelné doučování.

Individualizovaná forma výuky

Vyučující v běžné třídě nevyužíval individualizované formy výuky. Integrovaní žáci stihli pracovat ve většině předmětů stejným tempem jako intaktní žáci. Individualizace

ze strany pedagoga u individuálně integrovaných žáků zahrnovala vyšší časovou dotaci na vypracování samostatné práce, zkrácené diktáty a domácí úkoly se stejným algoritmem, avšak pouze v předmětech, do kterých se porucha promítala.

Kmenový pedagog ve speciální třídě měl prostor pro individualizovanou formu výuky především v hodinách, kdy se procvičovalo učivo. U jednotlivých žáků individualizoval samostatnou práci a věnoval se učivu, které jim činilo problémy. Této formy výuky využíval obvykle při vyšší nemocnosti žáků.

Kompetitivní forma výuky

V běžné ani speciální třídě nebyla kompetitivní forma výuky využívána, neboť výuka založená na soutěži a boji žáků by vedla k úspěchu jen těch nejlepších a nejslabší žáky by demotivovala.

Třídní učitelé obou tříd naopak potvrdili, že žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba dostatečně pozitivně motivovat, oceňovat a vyzdvihovat i jejich dílčí úspěchy. Soutěživost žáků se snaží podporovat především tehdy, když prospěje všem. Obě třídy nejvíce soutěží v hodinách tělesné výchovy, při sportovních akcích v rámci školy, ale také při charitativních akcích (Běh pro Afriku, atd.).

Prověřování učiva

K ověřování znalostí žáků běžné třídy využíval třídní učitel písemnou i ústní formu. Zadával žákům pravidelně krátké písemné práce, používal pracovní sešity, pracovní listy, doplňovací cvičení, diktáty, zadání z učebnice či zadání z tabule. Při ústní formě ověřování znalostí kladl otázky na dané téma a vyvolával jednotlivé žáky. Ti odpovídali ze svých lavic. Zkoušení před tabulí nebylo pedagogem využíváno.

Také kmenový pedagog speciální třídy ověřoval znalosti žáků písemnou i ústní formou. Každodenním procvičováním psanou formou jazyka učil žáky větší samostatnosti a zodpovědnosti za svůj výkon. Žáci se naučili více spoléhat sami na sebe a zvyšovali si své sebevědomí. Ústní formu prověřování využíval pedagog denně při procvičování učiva. Do konkrétních hodin zahrnoval referáty žáků s jejich následnou prezentací před třídou.

Shrnutí využívaných metod výuky

Vyučující obou tříd využívali během výuky různých metod. Pravidelně zařazovali práci s učebnicí, textem a internetem. Pro mnohé žáky se SVPŠD, ale i ADHD byla práce s textem obtížná, ale pro zvyšování jejich učební aktivity byla a je naprosto

nezbytná. Názorně demonstrační metody (předvádění, práci s obrazem, mapou, fotografiemi či instruktáží) pedagogové používali často. Při výuce se snažili zapojovat u žáků co nejvíce smyslů, neboť tzv. multisenzorický přístup vedl u žáků k snadnějšímu zapamatování nového učiva. U dětí s vývojovými poruchami školních dovedností toto pravidlo platilo dvojnásob. Dovednostně praktické metody používali vyučující například v hodinách matematiky při řešení slovních úloh, v tělesné výchově k rozvoji hrubé motoriky, ve výtvarné výchově a v geometrii k rozvoji jemné motoriky, ale také v hodinách českého a anglického jazyka. Velmi málo času bylo v obou třídách věnováno vyprávění, jelikož je stavěno na monologu učitele. Cílem vyučujících, bylo naopak žáky maximálně zapojit do probíraného tématu, proto volili ve výukových hodinách často formu rozhovoru. Kladené otázky vedly děti k zamyšlení a zvyšovaly jejich aktivitu. Pedagogové se snažili, aby jejich žáci dávali získané poznatky a vědomosti do širších souvislostí a vyvozovali. Diskuzní metody byly používány pedagogy obou tříd především v hodinách člověk a svět práce, vlastivědy, přírodovědy a čtení. Při diskuzi i rozhovoru však musel pedagog speciální třídy své žáky více usměrňovat, neboť skupinově integrovaní žáci se snadno dostávali mimo původní téma, na rozdíl od žáků běžné třídy. Situační, inscenační metody a metody řešení problémů byli vyučujícími obou tříd používány za účelem řešení problémů, rozvoje myšlení a logického uvažování žáků. Zdokonalovali tak komunikační a sociální dovednosti žáků, učili je empatii. Oba zařazovali didaktické hry při procvičování již probraného učiva. U obou pedagogů byla patrná maximální snaha o propojení učiva se zkušenostmi žáků z reálného života.

Porovnání individuálně a skupinově integrovaného žáka

U Adama (individuálně integrovaného žáka) i Vítka (skupinově integrovaného žáka) se projevovalo velké množství shodných příznaků. Rozdílná však byla jejich intenzita. U obou z nich byly patrné výkyvy ve výkonnosti, pomalejší pracovní tempo, chyby z nepozornosti a zvýšená unavitelnost. Měli potřebu vyšší pohybové aktivity a byli citlivější na vnější podněty. V mnohém se však od sebe žáci lišili.

Sezení ve školní lavici činilo Adamovi velký problém. Seděl převážně na skrčených nohou, neustále měnil svou polohu a s něčím si hrál. Vítkovo držení těla při sezení bylo většinou správné, mírný neklid však projevoval pod lavicí, kde vrtěl a poklepával nohama. Při psaní byl vždy velmi blízko od sešitu, pouhých 15 cm.

Oba chlapci měli v kmenové třídě kamarády a byli začleněni do třídního kolektivu. Méně sociálních kontaktů měl Adam v období, kdy nedodržel pravidla a používal mobilní telefon o přestávkách. Teprve až naprostý zákaz telefonu ve škole u něj vedl k většímu začlenění mezi spolužáky.

Hůře udržoval pořádek na své lavici a v jejím okolí Adam. Od vyučující potřeboval po skončené hodině upozornit na úklid pomůcek a přípravu věcí na další hodinu. Na Vítkově lavici naopak vládl pořádek. Automaticky si sám připravoval pomůcky na následující hodinu.

Domácí příprava školních pomůcek byla u obou chlapců v pořádku, aktovku si chystali oba pod dohledem rodičů. Ještě ve 4. ročníku si Adam často zapomněl ve škole pracovní sešit nebo notýsek, kde měl zapsané úkoly. Díky tomu nemohl vždy domácí úkoly vypracovat. U Vítka se zapomínání domácích úkolů vyskytovalo velmi ojediněle.

V oblasti chování se u Vítka nevyskytovaly v počátku, ani na konci šetření žádné problémy. Dokázal respektovat normy slušného chování, ovládal své emoce a dodržoval stanovená pravidla. Adam naopak dodržoval pravidla velmi obtížně. Dlouhodobě porušoval zákaz užívání mobilního telefonu ve škole a dopouštěl se opakovaně vulgárního vyjadřování vůči pedagogům. Na základě těchto přestupků byla chlapci udělena kázeňská opatření. Na případný trest Adam reagoval stažením se do sebe, mnohokrát si ani nebyl vědom, co udělal špatně. Počátkem 5. ročníku však došlo u Adama k pozitivním změnám v jeho chování. Pravidelný režim, jasná pravidla a snížení zákazů ze strany pedagoga u chlapce vedly k vymizení drzého vulgárního chování vůči pedagogům. Třídní učitel tímto způsobem zmírňoval chlapcovo znevýhodnění vůči spolužákům, díky čemuž chlapec lépe dokázal ovládat své emoce. Ani jeden z chlapců se nedopouštěl verbální a fyzické agrese vůči spolužákům.

Prospěchově patřili oba žáci mezi průměrné žáky. Adam vynikal v hodinách informační a komunikační technologie, hudební výchovy a velmi pěkně četl. Vítek byl úspěšný ve výtvarné, tělesné a hudební výchově. Velmi rád měl také matematiku. U Adama i Vítka došlo díky systematické pedagogické a domácí péči k posunu jejich vědomostí a dovedností. K osvojení a upevnění učiva potřebují více času a větší míru procvičování.

Oba chlapci rozvíjeli své volnočasové aktivity. Adam navštěvoval hodiny klavíru a měl nadstandardní znalosti výpočetní techniky. V 5. ročníku začal dokonce navštěvovat

kroužek programování počítačových her. Vítek se ve svém volném čase věnoval florbalu, sportovním aktivitám a rád maloval.

Setření taktéž potvrdilo vhodnost organizačních forem u obou žáků. Žáci se ve svých třídách cítili dobře a docházelo u nich k rozvoji jejich vědomostí a dovedností. Adamovi zcela vyhovovala individuální integrace. V hodinách matematiky dokázal pracovat pomalejším tempem, aniž by se nechal vyvést z míry rychlostí práce svých spolužáků. V hodinách českého jazyka a čtení byla rychlost jeho práce srovnatelná s intaktními žáky. Zřejmě i vlivem menší míry ctižádosti netrpěl pocity méněcennosti a nízkým sebevědomím. Poskytnutá pedagogická péče dle speciálních vzdělávacích potřeb, minimalizace zákazů, dostatek pozitivní motivace a zpětné vazby od vyučujících i rodiny vedly u Adama k posunu v jeho rozvoji a k naplněné integraci.

Vítek byl méně odolný vůči zátěži a mnohem vnímavější k případným neúspěchům. Vzdělávání chlapce formou skupinové integrace bylo vhodným řešením. Pro rozvoj jeho sebevědomí bylo důležité, že nezažíval ve školním prostředí pocity méněcennosti. Stejně jako on i jeho spolužáci vykazovali oblasti, ve kterých byli průměrní, či podprůměrní, ale také oblasti, ve kterých vynikali. V kolektivu žáků se stejnými či podobnými poruchami se Vítek cítil velmi dobře a činil pokroky. Speciálně pedagogická péče, podpora, motivace ze strany kmenového pedagoga a rodičů přispívaly k celkovému rozvoji chlapce.

Každého žáka s diagnózou ADHD a SVPŠD je vždy nutné vnímat a posuzovat jako jedinečnou bytost. Každý z nich má rozdílný temperament, intelekt, osobnostní vlastnosti a rysy. Liší se od sebe navzájem svým vnímáním, myšlením, prožíváním i jednáním. Nepotřebují ze strany dospělých úlevy, ale úpravy podmínek, které budou adekvátně respektovat jejich poruchy a povedou k jejich maximálnímu rozvoji. Na rodičích je, aby jim poskytli dostatek porozumění, trpělivosti, povzbuzení, lásky, ale také jasně daná pravidla a povinnosti přiměřené k věku. Pokud bude u dětí chválena dokončená práce a posilováno žádoucí chování, zažijí pocity úspěchu a lépe se naučí poruchy zvládat. Snáze tak v budoucnu obstojí ve svém osobním i profesním životě.

Autorka si je vědoma, že výsledky provedeného kvalitativního výzkumu lze velmi obtížně zobecňovat na všechny žáky s uvedenou diagnózou. Důkladné studium těchto jednotlivých případů jí však umožnilo lépe porozumět podobným žákům.

ZÁVĚR

Bakalářská práce je členěna do 8. kapitol. Teoretická část obsahuje informace vztahující se k ADHD a specifickým vývojovým poruchám školních dovedností (SVPŠD). Pojednává o charakteristikách, druzích a projevech těchto poruch a seznamuje s jejich diagnostikou ve školských poradenských zařízeních. Dále se zabývá problematikou školních výkonů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, možnými formami jejich vzdělávání, náležitostmi individuálního vzdělávacího plánu, klasifikací a hodnocením. Poslední podkapitola teoretické části pojednává o rodičovské roli a součinnosti rodičů se školou.

Výzkumná část práce je zaměřena na porovnání výuky žáků 4. ročníku s diagnózou ADHD a SVPŠD v ZŠ Ohradní. Tato základní škola vzdělává jak žáky intaktní, tak žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Integrace žáků zde probíhá formou individuální integrace (běžné třídy) nebo skupinové integrace (speciální třídy). V rámci výzkumu je zpracována případová studie individuálně integrovaného a skupinově integrovaného žáka s diagnózou ADHD a SVPŠD.

Porovnání výuky běžné a speciální třídy bylo vypracováno na základě náslechu v hodinách a rozhovorů s kmenovými pedagogy. Pozorování během výuky bylo zaměřeno na používané formy a metody práce, dodržování zásad názornosti, soustavnosti a přiměřenosti. Pozornost byla též věnována způsobům prověřování a hodnocení získaných dovedností, aktivitě a kázni žáků, ale také vztahu pedagoga s žáky.

Při zpracování kazuistik bylo použito půlroční pozorování žáků ve školním prostředí. Bylo zaměřeno na jejich práci v hodině, aktivitu, snahu a schopnost vypracovat zadanou práci. Dále se orientovalo na chování, čtenářské, komunikační a sociální dovednosti vybraných žáků. Probíhalo ve vyučovacích jednotkách i o přestávkách. Za účelem vypracování kazuistik byl sestaven dotazník pro zákonné zástupce vybraných žáků. Informace získané od rodičů, se staly podkladem pro osobní a rodinnou anamnézu obou žáků. Do kazuistik bylo zahrnuto opakované krátké testování žáků, jež proběhlo v tříměsíčních odstupech. Výsledky ukázaly, že u obou chlapců došlo jak k posunu v úrovních čteného a písemného projevu, tak v matematických dovednostech. Snížila se jejich chybovost a testy zvládli vypracovat za kratší dobu. Z šetření vyplynulo, že k upevnění a osvojení učiva u nich dochází v delším časovém odstupu. Potřebují nejenom vyšší časovou dotaci ze strany pedagoga, ale také větší míru

opakování a procvičování probrané látky. Velký vliv na jejich výkon měla také psychická pohoda. U obou žáků byla taktéž potvrzena vhodnost organizační formy vzdělávání, neboť zvolená forma integrace zcela odpovídala osobnostním charakteristikám chlapců. Závěrem bylo u obou kazuistik sestaveno doporučení, jež navrhuje pokračovat v rozvoji oslabených funkcí. Obsahuje jednotlivé publikace, soubory pracovních listů, ale také odkazy na webové stránky k procvičování a upevňování učiva.

Autorka měla doposud zkušenosti s výchovou a vzděláváním dítěte s výše uvedenou diagnózou pouze z pozice rodiče. Díky bakalářské práci, kterou realizovala na základní škole, se blíže seznámila s formami, metodami a technikami, jež jsou používány při vzdělávání mladších školních žáků s diagnózou ADHD a SVPŠD. Velice si cení této zkušenosti a konstatuje, že čas strávený s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami u ní ještě posílil motivaci stát se speciálním pedagogem. Zároveň by touto cestou chtěla přispět k ještě větší informovanosti všech osob, které přicházejí do styku s dětmi s ADHD a SVPŠD.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M., M. VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání - Optická diferenciacie II*. 1. vyd. dotisk. Praha: Dys-centrum Praha o. s., 2013. ISBN 978-80-904494-3-5.
- ČERNÁ, M. *Lehké mozkové dysfunkce*. 3. vyd. dotisk. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-880-8.
- EMMERLINGOVÁ, S. *Když dětem nejde čtení 2, Čtení slov s uzavřenou slabikou*. 4. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0524-1.
- GOETZ, M., P. UHLÍKOVÁ. *ADHD Porucha pozornosti a hyperaktivitou. Příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. 1. vyd. dotisk. Praha: Galén, 2013. ISBN 978-80-7262-630-4.
- JIRUŠKOVÁ, M., M. MEJZLÍKOVÁ, Z. PAŘENICOVÁ a A. VYSKOČILOVÁ. *Sluchové vnímání - Sluchová analýza a syntéza řeči*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna Brno, 2011.
- KOCUROVÁ, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-060-9.
- MICHALOVÁ, Z. *Pozornost – cvičení na posilování koncentrace*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2013, ISBN 978-80-7311-137-3.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-115-X.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd. upravené a rozšířené. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 2. vyd. upravené. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

- REZKOVÁ, V., O. ZELINKOVÁ a L. TUMPACHOVÁ. *Koncentrace pozornosti*. 6. vyd. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s.r.o., 2004.
- SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. *Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize: Duševní poruchy a poruchy chování. Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 2. vyd. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 2000. ISBN 80-85121-44-1.
- ŠAUEROVÁ, M., K. ŠPAČKOVÁ, E. NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
- ŠUP, R. *Učíme se číst s porozuměním*. Praha: Rudolf Šup, 2005. ISBN 80-238-8070-5.
- TAYLOR, J. F. *Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti: rádce pro děti s ADHD a ADD*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978
- VÍTKOVÁ, M. (ed) *Integrativní speciální pedagogika Integrace školní a sociální*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- WOLFDIETER, J. *ADHD Porucha pozornosti s hyperaktivitou*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0158-6.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ŽÁČKOVÁ, H., D. JUCOVIČOVÁ. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU: (pro 1. stupeň ZŠ)*. akt. vyd. Praha: D + H, 2006. ISBN 80-903579-4-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

- BALHAROVÁ, K. *KamiNet*. [online]. © 2002–2015. Dostupné z: <http://www.kaminet.cz/>
- MŠMT, *Novela školského zákona č. 472/2011 Sb.* [online]. © 2013–2015 [cit. 2015-08-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>
- MŠMT, *Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. © 2013–2015 [cit. 2015-08-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>
- ZŠ A MŠ PRAHA 4, OHRADNÍ 49. *O nás*. [online]. © 2010 [cit. 2015-06-25]. Dostupné z: <http://www.zs-ohradni.cz>

SEZNAM ZKRATEK

- ADHD - attention deficit hyperactivity disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
- ADD - attention deficit disorder (porucha pozornosti bez hyperaktivity)
- IVP - individuální vzdělávací plán (program)
- LMD - lehká mozková dysfunkce
- MŠ - mateřská škola
- PPP - pedagogicko-psychologická poradna
- SPC - speciálně pedagogické centrum
- SPU - specifické poruchy učení (dříve užívaný pojem, nyní SVPŠD)
- SVPŠD - specifické vývojové poruchy školních dovedností
- ZŠ - základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|--|------------|
| Příloha A – Adam, přepis č. 1, 2, 3 | I |
| Příloha B – Adam, početní operace a zaokrouhlování č. 1, 2, 3 | II |
| Příloha C – Vítek, přepis č. 1, 2, 3 | III |
| Příloha D – Vítek, čtení č. 1, 2, 3 | IV |

Příloha A – Adam, přepis č. 1, 2, 3

K přepisu použit text z publikace *Když dětem nejde čtení 2, Čtení slov s uzavřenou slabikou*. (Emmerlingová, 2013, str. 56)

Obrázek 1: Adam, přepis č. 1

Od té doby se barbedla i habičně
chalopec obložen^{om} vyhyba^l
a možná, že už nikdy chut na
holořičky v medořal.
(Ale ho naprosto žít se ho nepro-
Prsy totiž oděš do jiné
leda.)
* a na babičky

Obrázek 2: Adam, přepis č. 2

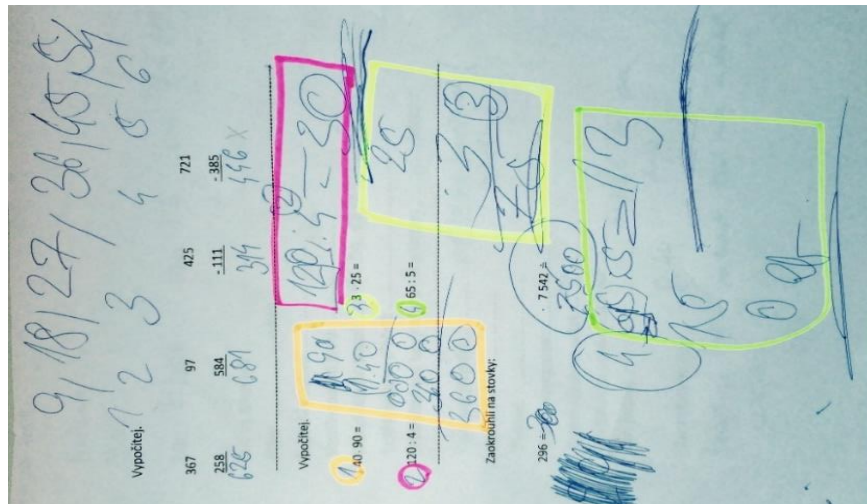
od té doby se barbedla i
habičně chalopec obložen^{om} vyhybal
a možná, že už nikdy chut
na holořičky a na baluřice
medořal. (Ale ho naprosto
žít se ho nepro- Prsy
totiž oděš do jiné leda.)
* a na babičky

Obrázek 3: Adam, přepis č. 3

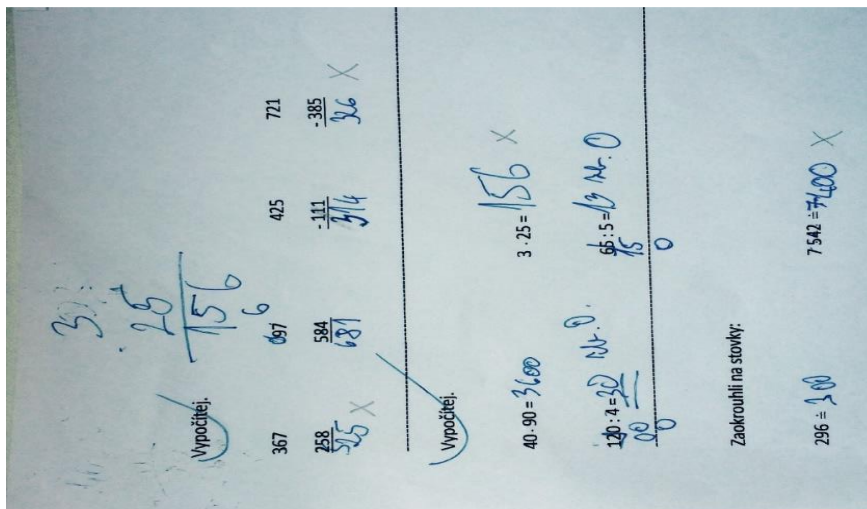
Od té doby se barbedla i
habičně chalopec obložen^{om}
vyhybal a možná, že už nikdy
chut na holořičky a na babičky
medořal. (Ale ho naprosto
žít se ho nepro- Prsy
totiž oděš do jiné leda.)
* a na babičky

Příloha B – Adam, početní operace a zaokrouhlování č. 1, 2, 3

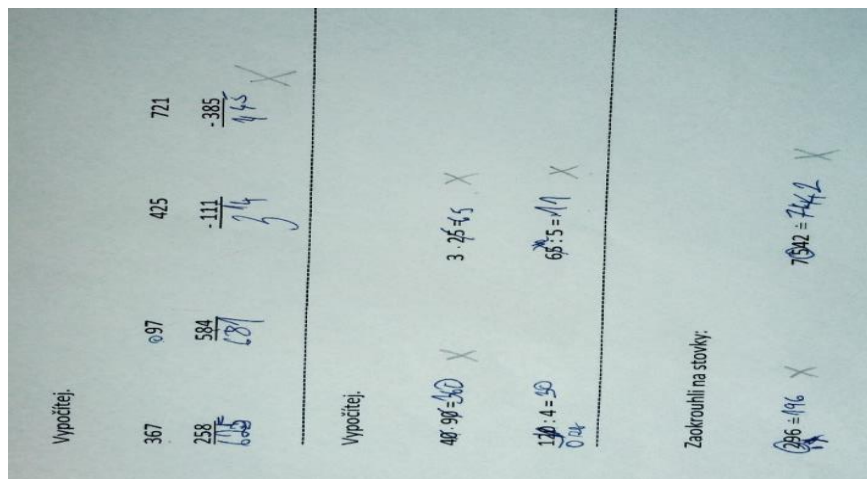
Obrázek 6: Adam, test z matematiky č. 3



Obrázek 5: Adam, test z matematiky č. 2



Obrázek 4: Adam, test z matematiky č. 1



Příloha C – Vítek, přepis č. 1, 2, 3

K přepisu použit text z publikace *Když dětem nejde čtení 2, Čtení slov s uzavřenou slabikou*. (Emmerlingová, 2013, str. 56)

Obrázek 7: Vítek, přepis č. 1

Od té doby se Karkulce
v babiččině chaloupce
obloukem vyhýbal. A možná,
že už nikdy chuť na holčičky
nedostal. (Ale to naprosto
jistě nevíme. Brzy totiž
odešel do jiného lesa.)

* a na babičky

Obrázek 8: Vítek, přepis č. 2

Od té doby se Karkulce v babiččině
chaloupce obloukem vyhýbal.
A možná, že už nikdy chuť na
holčičky a na babičky nedostal.
(Ale to naprosto jistě nevíme.
Brzy totiž odešel do jiného lesa.)

Obrázek 9: Vítek, přepis č. 3

Od té doby se Karkulce v babiččině
chaloupce obloukem vyhýbal.
A možná, že už nikdy chuť na
holčičky a na babičky nedostal.
(Ale to naprosto jistě nevíme.
Brzy totiž odešel do jiného lesa.)

Příloha D – Vítek, čtení č. 1, 2, 3

Ke čtení použit text z publikace *Když dětem nejde čtení 2, Čtení slov s uzavřenou slabikou*. (Emmerlingová, 2013, str. 56)

Vysvětlivky pro označení chyb ve čteném textu:

| | | | |
|----|----------------------------------|-----|-----------------------------|
| — | - přidaná hláska, slabika, slovo | / | - vynechaná hláska, slabika |
| == | - zaměněná hláska | ~~~ | - slabikování |
| O | - opakovaná slabika, slovo | I | - dlouhá pauza mezi slovy |

Obrázek 10: Vítek, čtení č. 1

Nedaleko **babiččiny** chaloupky se Karkulka **posadila** za keř tak, aby jí ~~ne~~bylo vidět, a čekala.
Najednou se objevil vlk. Karkulka byla potichu jako myška a nic **netušícího** vlka **zatahala** za ucho. Vlk se tak lekl, že z toho ~~leknutí~~ vylezl na borovici, ačkoliv vlci nahoru normálně **nele-zou**. **Tam** se **bouchl** o větev. Buch, a letěl dolů na zem. To byla rána! Ani se na Karkulku nepodíval a utíkal do lesa. Jeho nářek se **ozýval** po celém okolí.

Obrázek 11: Vítek, čtení č. 2

Nedaleko **babiččiny** **chaloupky** se Karkulka **posadila** za keř tak, aby jí ~~ne~~bylo vidět, a čekala.
Najednou se objevil vlk. Karkulka byla potichu jako myška a nic **netušícího** vlka **zatahala** za ucho. Vlk se tak lekl, že z toho ~~leknutí~~ vylezl na borovici, ačkoliv vlci nahoru normálně **nele-zou**. **Tam** se **bouchl** o větev. Buch, a letěl dolů na zem. To byla rána! Ani se na Karkulku nepodíval a utíkal do lesa. Jeho nářek se **ozýval** po celém okolí.

Obrázek 12: Vítek, čtení č. 3

Nedaleko **babiččiny** **chaloupky** se Karkulka **posadila** za keř tak, aby jí ~~ne~~bylo vidět, a čekala.
Najednou se objevil vlk. Karkulka byla **potichu** jako myška a nic **netušícího** vlka **zatahala** za ucho. Vlk se tak lekl, že z toho ~~leknutí~~ vylezl na borovici, ačkoliv vlci nahoru normálně **nele-zou**. **Tam** se **bouchl** o větev. Buch, a letěl dolů na zem. To byla rána! Ani se na Karkulku nepodíval a utíkal do lesa. Jeho nářek se **ozýval** po celém okolí.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Lucie Nováková

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Formy vzdělávání žáků mladšího školního věku s ADHD a specifickými vývojovými poruchami školních dovedností

Rok: 2016

Počet stran textu bez příloh: 50

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: Mgr. Iva Duksová