

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

Petra Koláčková

V. ročník – kombinované studium

Obor: Učitelství pro I. stupeň ZŠ

SYNDROM HYPERAKTIVITY - ADHD

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením

Mgr. Michaely Pugnerové, Ph.D.

K práci jsem použila literatury a pramenů uvedených v seznamu.

V Přerově dne:

Děkuji Mgr. Michaele Pugnerové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce,
poskytnutí užitečných informací a cenných rad.

Obsah

Úvod	6
Teoretická část.....	8
1. Hyperkinetická porucha – historie.....	8
2. Základní příznaky ADHD	10
2.1. Porucha pozornosti	10
2.2. Hyperaktivita	10
2.3. Impulzivita	10
3. Diagnostika ADHD.....	11
3.1. Mezinárodní diagnostická kritéria.....	11
3.1.1. Kritérium ICD - MKN 10	11
3.1.2. Kritérium DSM IV	13
3.2. Praktická diagnostika	14
4. Syndrom ADHD a specifické poruchy učení.....	19
4.1. Reeducace ADHD.....	19
4.1.1. Základní postupy reeducace.....	20
4.1.2. Reeducace ADHD v zahraničí	24
5. Hodnocení a klasifikace žáků s ADHD	26
6. Individuální vzdělávací program	29
6.1. Význam a přínos individuálního vzdělávacího programu	29
6.2. Strategie tvorby individuálního studijního plánu	30
7. Metody práce s dětmi s ADHD	35
7.1. Hlavní zásady používané při práci s dětmi s diagnózou ADHD.....	35
7.1.1. Prostředí	35
7.1.2. Důslednost.....	36
7.1.3. Sjednocení výchovy.....	36
7.1.4. Soustředění na kladné stránky osobnosti	36
7.1.5. Usměrnování aktivit dítěte a přívod	

přiměřených podnětů	37
7.2. Možnosti ovlivnění některých projevů poruch	
dětí s ADHD	37
7.2.1. Poruchy motoriky	37
7.2.2. Poruchy vnímání	40
7.2.3. Poruchy emoční a poruchy chování.....	40
7.2.4. Poruchy koncentrace pozornosti a paměti	42
8. Závislost školní úspěšnosti na psychickém stavu dítěte.....	44
8.1. Motivace.....	44
8.2. Emoce.....	44
8.3. Schopnost koncentrace pozornosti	45
8.4. Spolupráce učitele a dítěte s ADHD.....	46
Praktická část.....	47
Úvod	47
1. Cíle a hypotézy výzkumu	48
1.1. Cíle.....	48
1.2. Hypotézy	48
2. Popis sledovaného vzorku a postup	
při sběru dat.....	49
3. Metody	50
3.1. Postup při zpracování výsledků	50
3.2. Výpočtová metoda aritmetickým průměrem	50
4. Vyhodnocení výsledků	52
4.1. Výsledky žáků v písemných pracích	52
5. Diskuse	85
6. Závěr.....	88
Seznam použité literatury.....	90
Příloha č.1: Tabulky zadaných hodnot	

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma „Syndrom hyperaktivity - ADHD“. V současné době je toto téma pro běžnou práci pedagogických pracovníků na školách vysoce aktuální pro nárůst počtu dětí s touto diagnózou. Seznámení se s pravidly práce s těmito dětmi a přístupem k dětem s ADHD je důležité pro dosažení školních úspěchů, kterých by děti s ADHD bez specifického přístupu nikdy nedosáhly.

Potřeby těchto dětí, pro přiblížení možnosti trvale si osvojit znalosti a dovednosti, které se na škole vyučují, jsou natolik specifické, že bez obsáhlejšího a podrobnějšího studia jejich poruch, projevů těchto poruch a předcházení krajním projevům syndromu ADHD, je vzdělávání žáků s diagnózou ADHD předem odkázáno k neúspěchu.

V teoretické části jsou uvedeny informace o syndromu ADHD, jak z hlediska lékařské diagnózy, tak z hlediska pedagogické diagnózy. Přitom pedagogická diagnóza je zpracována směrem k praktickým potřebám vyučujících. Dále je zde uveden postup tvorby individuálních vzdělávacích programů. Důležitou kapitolou je specifikum hodnocení a klasifikace těchto žáků. Jako jedna z nejzajímavějších kapitol pro vyučující je přístup k dětem s ADHD, jejich zvláštnosti a odlišnosti od přístupů k dětem bez diagnózy ADHD.

Praktická část je zaměřena na výzkum školní úspěšnosti dětí s ADHD, dětí bez ADHD a skupiny celé třídy (dětí s diagnózou ADHD i bez ní dohromady) v závislosti na měnící se koncentraci na výuku v průběhu běžného vyučovacího týdne a tím se měnící školní úspěšnost v jednotlivých dnech v týdnu.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké je kolísání úspěšnosti školních výsledků v průběhu pracovního týdne a to jak u dětí s ADHD a bez ADHD, tak u dětí bez rozdílu.

Na konci práce jsou uvedeny závěry vyplývající z výsledků výzkumu.

Teoretická část

1. Hyperkinetická porucha (HKP) – historie

Její příznaky vzbudily pozornost lékařů na začátku 20. stol. V roce 1902 dr. G. F. Still vyšetřil skupinu dvaceti neklidných dětí s výrazně nežádoucím chováním, i když byly vychovávány v rodinném prostředí, které splňovalo kritéria „dobré výchovy“. Dětem, které pocházely z výchovně problematického prostředí, se záměrně nevěnoval, aby možné „závady“ ve výchově dětí z tohoto prostředí nezkreslovaly výsledky výzkumu. U pozorované skupiny dětí popsal problémy s pozorností, soustředěním na prováděnou činnost a problémy s učením. Zjistil též, že tyto problémy ve větší míře zasahují chlapce. Závěry ze studií dr. Stilla byly, že tyto poruchy budou pravděpodobně způsobeny nějakými biologickými poruchami, jelikož prostředí, ve kterém byly děti vychovávány, bylo nezávadné a výchova nebyla zanedbávána. Postupně byl názor dr. Stilla potvrzován dalšími výzkumy a pozorováními. Koncem třicátých let (1937) úspěšně použil Charles Bradley pro léčbu poruch chování u dětí psychostimulační látku. Po léčbě benzedrinem bylo zmírnění projevů hyperaktivity a zlepšení prospěchu u neklidných dětí patrné (Paclt a kol., 2007).

Různé přístupy k poruše vycházely takřka vždy z předpokladu organického původu poruchy. Terminologie hyperkinetické poruchy (HKP) byla velmi různorodá a potřeba sjednotit ji i diagnostická kritéria vyústila v roce 1963 v Chicagu. Tým odborníků pod vedením S. Clementse vypracoval definici syndromu pod pojmem lehká mozková dysfunkce (LMD). Pojem LMD zahrnoval děti vyšší, střední i nízké inteligence s různými poruchami chování a učení. Různé formy onemocnění, od velmi lehkých až po závažné, jsou spojeny odchylkami (CNS). Mohou se vyskytovat i časté smyslové nedostatky, které mohou vyústit až k poškození mozku. Termín

LMD se stal velmi známým a používaným nejen v psychiatrii, ale i v jiných příbuzných oborech. Někde se používá tento pojem dodnes.

Pojem LMD ve své době považoval za klíčové faktory - anomálie při porodu (perinatální komplikace, protahované porody, omotaný pupečník, nedostatečná plicní ventilace u předčasně narozených dětí), které vedly k mozkové hypoxii. Tyto faktory jsou v současné době také zahrnovány k příčinám HKP, jsou ale uvažovány i příčiny z oblasti molekulární genetiky.

V současné době se užívání pojmu LMD jeví jako chybné, protože definice LMD zahrnuje daleko větší spektrum prvků psychopatologie, než dnes aktuální klasifikační kritéria zavedená na mezinárodní klasifikaci nemocí 10 (MKN 10), a tím může definice LMD zahrnout i diagnózy, nepatřící pod pojem HKP, což může komplikovat i zvolení správného postupu léčení (Drtílková, Šerý, 2007). Užívá se proto přesnější označení ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

2. Základní příznaky ADHD

2.1. Porucha pozornosti

Děti trpící syndromem ADHD jsou schopny udržet pozornost v daleko menší míře, než děti bez tohoto syndromu. Zatímco se „deficit pozornosti“ vztahovat k nedostatku čilosti, vzrušivosti, výběrovosti podnětů, těkavosti atd. a může se týkat i dětí bez diagnózy ADHD, u dětí s touto diagnózou mají největší potíže s udržením pozornosti či volního úsilí zaměřeného na plnění daných úloh. (Paclt a kol., 2007). Pozornost dětí se syndromem ADHD při řešení zadaného úkolu brzy opadne nebo je brzy zaměřena na úkol jiný, pro dítě v dané chvíli zajímavější. Ale i od tohoto úkolu dítě za chvíli odběhne.

2.2. Hyperaktivita

Další základní rys ADHD. Jedná se o nadměrnou motorickou nebo hlasovou aktivitu dětí s ADHD. Tyto děti jsou nepřiměřeně pohybově aktivní k dané činnosti (neustálé vrtění, kolíbání, hraní si s předměty, které jsou mimo zadané činnosti, odbíhání, těkavé pohyby končetin, výkřiky ve vyučování, nesrozumitelné brumlání, skákání do řeči...).

2.3. Impulzivita

Děti s ADHD prokazují v porovnání s dětmi non ADHD daleko horší brzdění a větší impulzivitu v reagování na situační požadavky. Impulzivita se projevuje v rychlých až zbrklých odpovědích na dané otázky nebo řešení problémů, aniž by znaly celé zadání. Z toho plynou omyly vzniklé z nepozornosti. Také při volbě odměny za krátkodobé dílčí vyřešení úkolu, která je v porovnání s odměnou za celé vyřešení nebo splnění úkolu menší, si tyto děti volí raději menší odměnu za kratší úkol, k jehož splnění vede daleko menší úsilí, než k vyřešení úkolu celého.

3. Diagnostika ADHD

3.1. Mezinárodní diagnostická kritéria

Diagnostika ADHD vychází ze dvou kritérií. Kritérium ICD 10 (nebo MKN 10) nebo DSM IV. Obě kritéria jsou podobná, ale ne stejná.

3.1.1. Kritérium ICD – MKN 10

ICD 10 – MKN 10 (Mezinárodní klasifikace nemocí - 1996) rozlišuje mezi poruchou aktivity a pozornosti, poruchou hyperkinetickou a poruchou chování. Vyžaduje klinicky popsané poruchy pozornosti, hyperaktivity a impulzivitu. Všechny tyto příznaky se musí vyskytovat v domácím prostředí dítěte i ve škole. Jestliže chybí jedna ze složek, není stanovena diagnóza hyperkinetická porucha. Jestliže se zároveň vyskytují poruchy chování (agresivita, opozičnictví,...), hovoří se o hyperkinetické poruše chování (Drtílková, Šerý, 2007). Kritéria MKN 10 diagnostikují ADHD, vyskytuje-li se alespoň jedna porucha ze dvou (porucha pozornosti nebo hyperaktivita anebo impulzivita). Porucha chování není zařazena do žádné jednodílné diagnostické skupiny, která by korespondovala s hyperkinetickou poruchou chování v kritériích MKN 10. V porovnání s klasifikací ADHD dle DSM IV zahrnuje MKN 10 mírnější poruchy, ale nezahrnuje příznaky poruch v chování.

Kritéria ADHD podle MKN 10:

Vznik před 7. rokem věku, trvání symptomů nejméně šest měsíců.

Porucha pozornosti - přítomno šest znaků z devíti:

- obtížně koncentruje pozornost
- nedokáže udržet pozornost
- neposlouchá
- nedokončuje úkoly

- vyhýbá se úkolům vyžadujícím mentální úsilí
- nepořádný, dezorganizovaný
- ztrácí věci
- roztržitý
- zapomnětlivý

Hyperaktivita – přítomny tři znaky z pěti:

- neposedný, vrtí se
- nevydrží sedět na místě
- pobíhá kolem
- vyrušuje, je hlučný, obtížně zachovává klid a ticho
- je v neustálém pohybu
- mnohomluvný

Impulzivita – přítomen jeden znak ze čtyř:

- nezdrženlivě mnohomluvný
- vyhrkne odpověď bez přemýšlení
- nedokáže čekat
- přerušuje ostatní

Hyperkinetická porucha chování

Podle kritérií MKN - 10 při současném výskytu HKP a poruchy chování je možné stanovit diagnózu hyperkinetické poruchy chování. Jestliže však netrvaly příznaky alespoň 6 měsíců a nezačaly před 6. rokem věku, nedoporučuje se tuto diagnózu stanovit.

3.1.2. Kritéria DSM IV

Tento manuál nevyžaduje současnou přítomnost všech základních příznaků pro diagnózu ADHD, ale rozlišuje subtypy poruchy, podle toho jak se jednotlivé příznaky kombinují v klinickém obraze (Drtílková, Šerý, 2007). Prvním subtypem ADHD je typ s převládající poruchou pozornosti, druhým s převládající hyperaktivitou a impulzivitou a třetím je typ smíšený - kombinovaný. Zařazení do jednotlivých subtypů je provedeno při splnění následujících kritérií:

a) Porucha pozornosti - kritérium A I – musí být splněno šest nebo více následujících symptomů trvajících minimálně 6 měsíců:

- nepozornost při školních úkolech, pomíjení detailů, chyby z nepozornosti
- neudrží pozornost při hře
- zdá se, že neposlouchá během rozhovoru
- neposlouchá instrukce a nedokončuje úkoly
- má organizační problémy
- nesnáší úkoly vyžadující mentální úsilí a vyhýbá se jim
- ztrácí věci (hračky, školní potřeby, atd.)
- vnější stimuly snadno rozptýlí jeho soustředění
- zapomnětlivý v denních aktivitách

b) Porucha hyperaktivity a impulzivity – kritérium A II – musí být splněno šest nebo více symptomů hyperaktivity a impulzivity trvajících minimálně 6 měsíců, nepřiměřených vývojovému stupni.

Hyperaktivita:

- často neúčelně pohybuje rukama nebo se vrtí na židli

- často opouští lavici ve třídě
- často pobíhá nebo přelézá v nepřiměřených situacích (adolescenti a dospělí mají subjektivní pocit neklidu)
- obtížně při hrách zachovává klid a ticho
- stále v pohybu - jako by měl v sobě motor
- nadměrně mnohomluvný

Impulzivita:

- často vyhrkne odpověď před dokončením otázky
- dělá mu potíže čekat v pořadí
- často přerušuje ostatní (při hrách, v hovoru,)

c) Kombinovaný subtyp – splňuje kritéria A I a A II alespoň 6 měsíců.

d) ADHD nespecifický – objevují se základní prvky nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity, nesplňují však kritéria ADHD.

e) ADHD v částečné remisi – současné symptomy již nesplňují všechna kritéria.

3.2. Praktická diagnostika

Prvotním podkladem pro kvalitní léčbu a bezproblémové zařazení hyperaktivních dětí do kolektivu třídy je přesné stanovení diagnózy. Stanovení přesné diagnózy ale není zdaleka tak jednoduché, jak se může na první pohled zdát. Diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti je odlišná od diagnostiky prováděné v běžné nebo specializované třídě. Ve třídě je pozorování ovlivněno aspekty: jako je osobnost učitele, atmosféra ve třídě, zařazení sledovaného dítěte ve třídě a jeho zvládnání daných osnov učiva. Optimální výkon, který má vypovídající hodnotu, podá vyšetřované dítě na specializovaném pracovišti, protože zde lze navodit takové prostředí a individuální kontakt, jež vyloučí negativní vliv prostředí ve třídě, které není

pro podání dobrého výkonu vyšetřovaného žáka nakloněno (Žáčková, Jucovičová, 2005).

Závěry získané jak ve třídě, tak na specializovaném pracovišti, jsou-li využívány ve prospěch dítěte, jsou cenné. Diagnózu opravňující k integraci může stanovit pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum, které jsou garanty diagnóz. Závěry z vyšetření těchto institucí nebo formulované jinými institucemi a schválené pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem mohou být podkladem pro zařazení mezi handicapované jedince a následně do speciálního vzdělávacího systému (speciální třídy a školy) nebo integrování mezi běžnou populaci. Dítěti je poskytnuta speciální péče, pracuje podle individuálního vzdělávacího programu, školský systém mu umožňuje pracovat v souladu s právními normami (Zelinková, 2009). K této problematice vydalo ministerstvo školství „Směrnice k integraci“ (č. j. 13 710/2001-24) a „Metodický pokyn pro vzdělávání žáků se SPU“ (č. j. 13 711/2001-24), které jsou k dispozici na internetových stránkách ministerstva školství (www.msmt.cz).

Počet dětí, u nichž byla diagnostikována některá z výše uvedených poruch, dle rozmístění v jednotlivých krajích kolísá, z čehož vyplývá, že nejde o vliv prostředí, ale o různé pohledy a závěry diagnostikujících. Z toho také vyplývá, že prakticky neexistují přesně daná kritéria a jsou různé pohledy na to, co rozumíme poruchou.

Benevolentní přidělování diagnózy poruchy - speciální poruchy učení (SPU), která je v úzké souvislosti se syndromem ADHD, vede ke zvyšování počtu integrovaných dětí ve třídě. Z jednoho hlediska je tento přístup správný. Čím dříve je diagnóza u dítěte provedena a zahájena individuální péče, tím je větší pravděpodobnost dosáhnout velmi dobrých výsledků. Také shovívavější přidělování diagnózy předpokládá integraci žáka ruku v ruce s jdoucími přidělenými penězi a individuálním přístupem učitele.

Tento přístup má několik nebezpečných symptomů. Počet integrovaných dětí stoupá. Jestliže se počet integrovaných dětí již v některých oblastech blíží 15% z celkového počtu žáků na škole, je možné dávat ještě kvalitní individuální výuku při tak vysokém počtu těchto žáků v běžné třídě? A také státní rozpočet pravděpodobně není schopen neustále navyšovat částku určenou pro integraci těchto dětí.

V mnoha případech má přidělení diagnózy kontraproduktivní důsledky. Dítě nic nedělá, protože má poruchu, rodiče omlouvají neúspěchy a nedostatečnou domácí přípravu na školu poruchou, dokonce i dítě ví, co všechno nesmí dělat, protože má poruchu (Hrabal, 1989).

Řešením je další prohlubování znalostí o jedincích s výše uvedenými poruchami použitím diferenciatní diagnostiky, kdy bude každý jedinec pokud možno posuzován na základě znalostí jeho projevů, znalostí pedagogické diagnostiky vyučujícího učitele a v neposlední řadě znalosti domácího prostředí a podmínek k vývoji a růstu dítěte.

Učitel provádí pedagogickou diagnostiku zaměřenou na úroveň vědomostí a psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují. Je-li vyzorována větší odchylka od normy, je dobré odlišnosti, které se u dítěte projevují, zaznamenávat (Zelinková, 2001). Pro zmapování poruch u předpokládaných dětí je dobré se zaměřit na:

- úroveň čtení: rychlost, chyby, porozumění textu, chování při čtení
- psaní - rukopis: držení psacího náčiní, vybavování tvarů písmen, tvary písmen, čitelnost, úprava
- psaní – pravopis: jakých chyb se dopouští nejvíce a kdy
- počítání: neorientuje se na číselné ose, nechápe pojem číslo, zaměňuje matematické operace, zvládá učivo přibližně na úrovni ... ročníku

- soustředění: soustředí se dobře, výkyvy v soustředění, kdy, soustředí se velmi obtížně
- sluchové vnímání: dělí slova na slabiky, poznává první hlásky ve slově, rozkládá slova na hlásky, rozlišuje slabiky, atd.
- zrakové vnímání: bez obtíží, projevují se obtíže (rozlišování figur, reverzní figury, atd.)
- řeč: malá slovní zásoba, obtížně hledá vhodné výrazy, specifické poruchy řeči
- reprodukce rytmu: zvládá, menší obtíže, nezvládá
- orientace v prostoru: bez nápadností, zvládá, menší obtíže, zvládá s obtížemi
- určování pravé a levé strany: zvládá, zvládá s obtížemi, nezvládá
- nápadnosti v chování: jaké
- postavení dítěte v kolektivu: oblíbený, celkem oblíbený, neoblíbený - stojí mimo kolektiv
- rodinné prostředí: způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině

Kromě uvedených oblastí je třeba zvažovat, jaké jsou rozumové schopnosti dítěte, jakých výkonů dosahuje v jiných předmětech.

Při pedagogické diagnóze je třeba zvážit, jestli se jedná o izolované obtíže, nebo se jedná o komplex obtíží poukazujících na nějakou poruchu. Důležité je dbát na vyloučení dalších příčin, které mohou výkony a projevy dítěte ovlivňovat (dlouhodobá nemoc, střídání učitelů, celková nezralost, harmonie rodiny...).

V Metodickém pokynu č. j. 13 711/2001-24 je uvedeno, že škola vypracuje podpůrný výukový program a zajistí individuální

přístup „...k žákovi, u kterého se objevily významné potíže v oblasti jazykového vzdělávání, matematiky, případně další obtíže týkající se pozornosti, soustředění, projevů hyperaktivity, impulzivity apod., s cílem podpořit školní úspěšnost žáka a předejít jeho selhávání ve výuce a rozvoji nežádoucích projevů jeho chování ještě před provedením odborného vyšetření a případným zařazením žáka do režimu speciálního vzdělávání...“ (čl. 1, odst. 10).

Z této citace vyplývá, že je možné ještě před přidělením diagnózy použít pomůcky a metody určené pro dítě s poruchou. Vliv na dítě může být velmi rychlý, protože snížení nároků a zpomalení pracovního tempa mnohdy vede k rychlému zlepšení.

Vynikajícím pomocníkem při stanovení diagnózy a zdrojem důležitých informací jsou rodiče, kteří poskytují údaje formou dotazníků a rozhovorů, ale též podrobně popisují konfliktní situace v celé šíři. Díky těmto informacím je diagnostik schopen vytvořit ucelený obraz problémové situace, co jí předcházelo, jak vznikla a v co vyústila, je schopen určit frekvenci určitých způsobů chování a dobu trvání. Je-li vyzpozorováno účelové chování sledovaného jedince, mohou se podniknout patřičná opatření. Jsou důležité informace matek dítěte o významných událostech ve vývoji dítěte, které mohly sehrát důležitou roli ve vzniku a rozvoji sledovaných obtíží a díky těmto informacím zdárně hledat optimální možnosti intervence (Hrabal, 1989).

Důležité jsou jistě i informace dítěte, které popisuje své oblíbené aktivity, co jej tíží, co je pro něj složitě řešitelné a obtížné, jaký má postoj ke spolužákům a jak vnímá postoj vrstevníků vůči sobě. Samozřejmě i tyto informace jsou cenným vodítkem pro stanovení intervenčních strategií.

4. Syndrom ADHD a specifické poruchy učení

Syndrom ADHD diagnostikovaný u dětí je těsně spjat se specifickými poruchami učení. U dětí s diagnózou ADHD se doprovodně projevují jednotlivě nebo kombinovaně specifické poruchy učení. Dle zahraničních výzkumů má současně 20 – 25 % dětí ADHD a poruchy čtení. Du Paul (1994) diagnostikoval mezi dětmi s ADHD 20 - 40 % dětí s dyslexií. I když jde o poruchy, které spolu těsně nesouvisí, je řada jejich projevů podobných. Například u jedinců, u kterých se projevuje jak porucha čtení, tak ADHD, je třeba zaměřit reedukaci na poruchu čtení i chování a zlepšení v jedné oblasti poruchy se kladně odrazí i do oblasti druhé. Z toho vyplývá, že vztah syndromu ADHD a specifických poruch učení je těsný a vzájemně propojený. Podle C. Terrela jsou hlavními obtížemi vývoje dítěte následující poruchy: ADHD, dyslexie, autismus a dyspraxie. Jednotlivé syndromy se mohou vyskytovat izolovaně, ale i ve vzájemných kombinacích a v neposlední řadě může dítě trpět všemi typy poruch (Zelinková, 2009).

4.1. Reedukace ADHD

Hlavní postupy reedukace se určují na základě syntézy všech poznatků nashromážděné o dítěti ze všech dostupných informací, které vyplývají z diagnostiky dítěte, informací od rodičů, učitelů a dalších dospělých, kteří s dítětem často přicházejí do styku, i od dítěte samotného. Zpočátku může být reedukace zaměřena na změnu podmínek, ve kterých dítě žije. Tím ubudou negativní podněty, které na dítě působí, a které mohou působit jako spouštěcí mechanismy.

Reedukace nemůže být tedy zaměřená jen na dítě, ale i na komplexní prostředí, které dítě obklopuje a ovlivňuje. Je-li prostředí vyladěno, tak aby bylo oproštěno od spouštěcích mechanismů, je předpoklad pro vytvoření

nových žádoucích způsobů chování. Jednotlivé postupy nevedou jen ke snížení počtu problémových situací, ale zaměřují se i na prostředí a způsob života dítěte a snaží se změnit styl a podmínky, aby již nebyly živnou půdou pro vznik konfliktů (Černá, 1999). Z těchto vět plyne, že i dospělí, kteří jsou v kontaktu s dítětem, musí znát obtíže dítěte, aby reagovali v daných situacích vhodně.

4.1.1. Základní postupy reedukace

Pozitivní posilování spolu s mírnými tresty

Základní prvek intervence zaměřené na poruchy chování: je potřebné, aby následovalo ihned po splnění úkolu, protože pochvala vede k sebeuspokojení dítěte a ke snaze znovu získat pochvalu. Je třeba chválit i za splnění úkolů, které běžně plní i děti nižších věkových kategorií.

Častá zpětná vazba

Častá zpětná vazba optimalizuje chování. Informuje o kvalitě výkonu. Upozornění na chybu musí ihned dítě nasměrovat jaký postup je správný, a jak se chyb vyvarovat. Odměna musí být pro dítě smysluplná. I dítě s poruchou vyžaduje úctu a respekt. Jednáme s ním klidně, mluvíme s ním mírným hlasem, je důležitý kontakt z očí do očí. Výčitky a upozornění na chyby musí probíhat v klidu a v prostředí vzájemné důvěry. V prostředí třídy je nejvhodnější, aby dítě bylo umístěno co nejbližší k učiteli, aby jeho chování mohl pozorně sledovat a poskytovat ihned zpětnou vazbu. Stejně také v rodině nelze ponechat dítě s poruchou ADHD dlouhodobě bez dozoru a poté se divit nevhodnému chování a trestat je.

Instrukce a pokyny

Jejich náročnost a rozsah stoupají s dobrými výsledky. Zpočátku je dobré, aby obsahovaly jen několik kroků, při jejichž vysvětlování a určování je třeba s dítětem udržovat oční kontakt a přesvědčit se, zda dítě požadavky chápe a rozumí jim. Proto je dobré, aby dítě instrukce opakovalo. Na zdárné plnění úkolů dbáme více než na projevy nevhodného chování. Dítě tedy

nerušíme pokyny (sed' klidně, nevrť se, nevykřikuj). Je-li dítě zaujato úkolem, nezlobí. Opět nevádí, zda je plněný úkol méně náročný než by měl být v daném ročníku. Důležité je, aby dítě dělalo něco smysluplného.

Úkoly

Úkoly zadávané dítěti musí být jednoduché splnitelné a krátké. Delší úkoly je třeba rozdělit na menší úseky postupně zadávané. Při plnění úkolu dbáme na to, aby dítě okolní prostředí nerušilo.

Chování

Nediskutujeme o vhodnosti chování. Dospělý musí jednoznačně stanovit mantinely, které je třeba dodržovat. Jednoznačně vytyčená pravidla přispívají k pocitu bezpečí, který je velmi nutný pro další vývoj dítěte. Dítě musí mít pocit, že mu dospělí chtějí pomoci, že mu rozumějí. Pokud ho káráme, musí vědět, že náš vztah k němu se nemění, pouze se nám nelíbí to, co právě provedlo.

Zařazení do kolektivu

Spolužákům, kamarádům je třeba přiměřenou formou sdělit podstatu obtíží. Nelze dopustit, aby dítě bylo pro své obtíže izolováno od ostatních. Musíme hledat příležitosti, aby se cítilo součástí kolektivu, zapojovalo se do aktivit ve třídě. Pozitivní vzor kamaráda nebo spolužáka v lavici poskytuje model chování vhodný k napodobení.

Respektování stylu učení

Styl učení zahrnuje charakteristické kognitivní, afektivní a fyziologické způsoby chování, které jsou relativně stálým ukazatelem, jak učící se jedinec pracuje. Pro dítě s ADHD je většinou charakteristický globální styl učení. Dítě vnímá především celek. Pokud se zaměřuje na detaily, tak nesystematicky na základě charakteristiky, která ho zaujme (Zelinková, 2009). Tomuto stylu učení odpovídají následující doporučení:

1. Předkládat úkol jako celek, vycházet z toho, co dítě o jevu ví. Nejdříve o tématu mluvit, teprve potom vytyčit jednotlivé úkoly a požadavky.
2. Nechat sbírat informace různými cestami (modalitami, smysly) a nepředpokládat systematičnost.
3. Zájem dítěte upoutá personalizace obsahu, tj. oživení informacemi, které se vztahují ke studentovi nebo učiteli. Osobní údaje a příběhy o spisovatelích, statistiky fotbalových zápasů, zkušenosti z prázdnin, užití údajů, které jsou žákovi s ADHD důvěrně známé.
4. Získané poznatky pomoci zpracovávat do přehledů, dávat problému určitou strukturu. Není vhodné nabízet mnoho cest k řešení, protože příliš mnoho volnosti škodí. Dítě se neumí rozhodnout, potřebuje mantinely. Pomáháme hledat souvislosti.
5. Utváření automatismů. Dítě s ADHD má potíže při zautomatizování naučených poznatků a postupů. Neumí též převádět naučené z jedné oblasti do druhé. Potřebuje přeučení. Automatismy se týkají nejen naučených poznatků, ale též pracovních postupů.
6. Sledujeme nejen to, co dítě dělá, ale také co si o tom myslí.
7. Z hlediska organizačních forem globálnímu stylu učení odpovídá skupinová práce spojená s výměnou názorů a nápadů.
8. Pomůcky, úprava třídy jsou významným prvkem působení na dítě s ADHD. Příliš mnoho pestrosti, pomůcek a podnětů rozptyluje.

Nácvik metakognitivních strategií

Nácvik metakognitivních strategií je učení se o vlastním stylu učení. Dává odpověď na otázku, jakým stylem se učím, jak aplikuji své vědomosti, proč se učím. Impulzivní dítě neuvažuje o nejvhodnějších postupech při

řešení úkolů, pracuje rychleji, než myslí, nekontroluje svou práci, přeskakuje od jednoho úkolu ke druhému. Návuk metakognitivních strategií je zaměřený:

- a) na řízení sebe samého
- b) na pozorování svých pracovních postupů
- c) na sebehodnocení

Zvládnutí metakognitivních strategií je obtížné pro všechny jedince, tím spíše pro děti s ADHD. I malý pokrok v této oblasti znamená postupné zvládnutí seberegulačních mechanismů a je krokem vpřed. Kromě toho vede ke spoluzodpovědnosti za výsledky.

Sebekontrola a sebehodnocení

Jsou obtížné u běžné populace, o to více u jedinců s ADHD. Soustavně vedeme dítě k tomu, aby si uvědomovalo své chování, hodnotilo je a snažilo se dříve přemýšlet a potom jednat.

Optimismus a pevné nervy dospělých

Nezbytné při výchově dětí s ADHD. Sociální kontakty jsou charakteristické vyžadováním pravidel, dodržováním vhodných forem kontaktu se spolužáky a dospělými, účastí ve společenských aktivitách. Tyto požadavky jsou neslučitelné s charakteristikami dětí s ADHD. Jejich základní projevy narušují proces učení ve škole a vedou k sociálně obtížně přijatelnému chování mimo školu (Žáčková, Jucovičová, 2003).

Denní režim

Pravidelný denní režim, dostatek spánku, zdravá strava, pravidelná příprava na vyučování v klidném prostředí a účast v zájmové činnosti jsou základní atributy, které je potřeba v rodině zajistit. Je také třeba zajistit klid před spánkem a poskytnout správný vzor chování.

4.1.2. Reedukace ADHD v zahraničí

V USA reedukační postupy spojují většinou medikamentózní léčbu s behaviorálními metodami založenými na operativním podmiňování, v Anglii preferují modifikaci chování. Stimulující léky byly podávány již v padesátých letech 20. století. Neočekávalo se vyléčení, ale vytvoření předpokladů pro zahájení terapie – reedukace neorganizovaného chování, zklidnění dítěte (Zelinková, 2009).

Medikamentózní léčba spojená s různými formami terapie je používána i v současné době. Výzkumy dokazují zklidnění, koncentraci pozornosti, cílenost aktivit, zlepšení sociálního chování ve třídě i kontaktů s rodiči. Negativní stránkou jsou možné vedlejší účinky léků, jako je nechutenství, spánkové poruchy. Dalším problémem je užívání léků ve volném čase i ve škole pro zvýšení vnímavosti, aktivity i proti únavě, což je v podstatě zneužití těchto léků.

Psychologické postupy se zaměřují na trénink rodičů a úpravu prostředí třídy. Dítě a jeho chování je důkladně sledováno, vše je zaznamenáváno. Provádějí se podrobné rozbory, které vedou ke stanovení cest pro posílení pozitivních projevů chování. Cílem není redukce projevů hyperaktivity, ale změna podmínek, za nichž dítě může podávat lepší výkon. Pozitivní výsledky bývají dosahovány v plnění úkolů doma i ve škole, v učení se sociálním dovednostem (například reakce na něco nepříjemného, nácvik sebeovládání).

Trénink učitelů je zaměřen na chápání jedinečnosti dítěte, využívání nových metod a přístupů k dítěti, utváření dvojic (dítě s ADHD a pomocník) a spolupráci s rodiči. Změna postupů se týká způsobu výkladu, zařazování relaxačních chvil, poskytování zpětné vazby v případě dobrých výsledků. Všechna opatření nemají za cíl odstranit poruchu, ale zmírnit její projevy.

Rodiče jsou vedeni k chápání problémů dítěte a respektování jeho základních potřeb. Je zdůrazněna potřeba zdravého domácího prostředí,

pravidelného režimu, jasného vytyčení a dodržování pravidel chování, důslednosti při kontrole plnění úkolů.

Z těchto skutečností vyplývá, že pojem ADHD má mnoho společného s dříve užívaným pojmem LMD. Není pravdou, že pojem ADHD je objevem posledních let. V USA prošel velmi dlouhým vývojem. V šedesátých letech 20. století byl výzkum zaměřen na mechanismy hyperaktivity. V sedmdesátých letech byla zkoumána koncentrace pozornosti a její charakteristiky. Vyústěním a syntézou výzkumů bylo označení ADHD, které se objevilo poprvé již v roce 1980. V Anglii se používal déle pojem LMD a až v roce 1996 doporučila pracovní skupina, sestavená ze širokého spektra odborníků, používat pojem ADHD s tím, že je třeba dalšími výzkumy rozšiřovat upřesnění teoretické báze i praktické vyústění.

5. Hodnocení a klasifikace žáků s poruchou ADHD

Hodnocení a klasifikace patří mezi metody pedagogické diagnostiky, přičemž pojem hodnocení je pojem nadřazený (Zelinková, 2001). Hodnocení posuzuje a zjišťuje úroveň žáků v daném sledovaném období. Hodnocení musí být zaměřeno na celou osobnost dítěte a má být zaměřeno na kladné rysy hodnoceného dítěte. Časově je hodnocení dlouhodobé. Klasifikace je jednou z forem hodnocení a je zároveň jeho výsledkem. Pochvala, trest, odměna, souhlas, vytyčení chyby jsou jinou, další formou hodnocení. Hodnocení a klasifikace plní funkci motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou, regulační a další.

Výchově - vzdělávací práce se bez hodnocení a klasifikace nemůže obejít, je její nedílnou složkou. Nemůže se podceňovat, ale zároveň ji nelze ani přeceňovat. Soustavné klasifikování žáka nedostatečnou působí jako negativní motivace, nevede k jeho zlepšení, ale spíše ke ztrátě zájmu o výuku. Opačný příklad snadno získávaných výborných bez odpovídajícího výdeje energie a snahy vede ke ztrátě motivace a informační hodnota takové klasifikace je zkreslená.

Způsob hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení, mezi něž žáci s diagnózou ADHD patří, mohou velmi významně ovlivnit jejich další vývoj. Již v sedmdesátých letech 20. století byl vypracován, průkopníky péče o tyto děti, systém slovního hodnocení, jako součást první instrukce pro zřizování specializovaných tříd pro děti s poruchou čtení a specializovaných tříd pro děti s poruchou školní přizpůsobivosti na základních devítiletých školách. Ve směrnici MŠMK z roku 1972 je ve článku 3 uvedeno, že žáci jsou po pobytu ve specializované třídě hodnoceni slovně, a alespoň jedno klasifikační období před odchodem ze specializované třídy se hodnotí číselnou klasifikací. Hudební, pracovní, výtvarná a tělesná výchova se hodnotí číselnou klasifikací podle běžné klasifikační stupnice.

Při hodnocení byla brána v úvahu všeobecná kritéria prospěchu, kritéria předmětová a kritéria projevová. Všeobecná kritéria prospěchu sledovala úroveň vědomostí, zručností a návyků, úroveň myšlení a vyjadřování, schopnost aplikovat získané poznatky, aktivitu, samostatnost a tvořivost při vyučování. Kritéria předmětová zdůrazňovala dovednosti a vědomosti charakteristické pro jednotlivé předměty. Byla vypracována pro první i druhý stupeň ZDŠ. Projevová kritéria vymezovala vlastnosti žákova projevu, jako rychlost, přesnost, správnost, samostatnost, úpravu písemných projevů. Byla také vydána vysvědčení, která umožňovala vypisovat slovně jednotlivé stupně klasifikace a byly uvedeny i charakteristiky jednotlivých klasifikačních stupňů.

Dalším postupem ve vývoji klasifikace dětí s poruchami učení a chování byl „Metodický návod pro hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a žáků ve vyrovnávacích třídách“ z roku 1986. Obsahoval mimo jiné také stručnou charakteristiku poruch učení a chování, postup při hodnocení a klasifikaci i způsob zjišťování vědomostí a dovedností. Tento metodický pokyn respektoval zkušenosti pedagogů i psychologů a přispěl k lepší informovanosti učitelské veřejnosti i rodičů o těchto poruchách. Neformuloval ale klasifikační stupně.

Posledním platným pokynem vydaným k této problematice je pokyn z roku 2002. Ten převzal myšlenky z Pokynu MŠMT ČR k zajištění péče o děti se specifickými poruchami učení v základních školách z roku 1992, který byl výjimečný svým přístupem k chápání individuality dítěte.

V něm se uvádí, že:

- jedincům se specifickými poruchami učení a chování je věnována speciální pozornost a péče po celou dobu docházky do škol a školských zařízení;
- pro zjišťování úrovně žákových vědomostí a dovedností volí učitel takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá porucha negativní vliv;

- individuální výukový program umožňuje individualizovanou výuku na úrovni, která odpovídá speciálním potřebám dítěte.

Hodnocení a klasifikaci je věnován článek 5 Metodického pokynu č. j. 13 711/2001-24. Dává se zde přednost širšímu slovnímu hodnocení a doporučuje se taktně informovat spolužáky o individuálním přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace integrovaného žáka.

Není definováno přesné znění jednotlivých stupňů slovního hodnocení. Není to možné a není to ani cílem. Slovní hodnocení ve spojení s individuálním vzdělávacím programem odráží úroveň vědomostí a dovedností žáka. Může se tedy výrazně lišit od hodnocení ostatních žáků ve třídě i jiných integrovaných žáků, kteří mohou mít odlišný individuální vzdělávací program. Formulace slovního hodnocení není vhodné převádět na běžné klasifikační stupně, protože těmto stupňům ani neodpovídají.

Slovní hodnocení může navrhnout pracovník pedagogicko-psychologické poradny, rodiče žáka i učitel. Rodiče s touto formou hodnocení musí souhlasit. Jako vodítko pro užití odpovídajících výrazů slovního hodnocení může pomoci učitelům zmiňovaná směrnice z roku 1972 nebo kniha J. Slavíka *Hodnocení v současné škole* (1999), (Zelinková, 2009).

Klasifikaci číselnou, ve které jsou respektovány speciální vzdělávací potřeby, lze doporučit u žáků, kteří se výrazně neliší od svých spolužáků. Se znalostí specifických projevů jednotlivých poruch lze tolerovat v různé míře následující obtíže:

- pomalé pracovní tempo
- obtíže ve čtení ve všech předmětech
- používání kompenzačních pomůcek (kalkulačka, gramatické přehledy atd.)

6. Individuální vzdělávací program

Podle směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení (č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002) se vzdělávání individuálně integrovaného žáka uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu.

Individuální studijní program je také podkladem pro ředitelství školy k požadavku na navýšení finančních prostředků a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

6.1. Význam a přínos individuálního vzdělávacího programu

Individuální studijní program vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně - pedagogického centra.

Jeho přínos se projevuje v následujících oblastech:

- a) Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale pomůckou k lepšímu využití žakových předpokladů. Má také motivační hodnotu, protože dítě pracující bez stresu v porovnávání se spolužáky má daleko lepší výsledky. Kladným je též individuální přístup učitele, uvozující pocit, že učitel má o žáka zájem a dává mu šanci být lepší. Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.

- b) Dává učiteli možnost pracovat s integrovaným žákem bez stresujících požadavků učebních osnov na úrovni dané individuálním studijním plánem. Nové údaje vedou ke zpětné vazbě a k možným úpravám programu podle dosažených výsledků.
- c) Do přípravy se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte. Využívají tak svého práva ve vztahu k dítěti, ale berou na sebe také zodpovědnost.
- d) Aktivní účast žáka mění jeho roli. Není pasivním objektem působení učitele a rodiče, ale přebírá zodpovědnost za výsledky reedukace.

6.2. Strategie tvorby individuálního vzdělávacího plánu

Podle zahraničních zkušeností nelze vytvořit optimální strukturu individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Proto lze považovat další uváděné podněty jako nezávazné návrhy jako jednu z více možností (Zelinková, 2001).

Individuální vzdělávací plán musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte. IVP je výsledkem spolupráce všech zúčastněných, je platformou pro spolupráci.

IVP je tvořen podle následujících principů:

- a) Vychází z diagnostiky odborného pracoviště (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně - pedagogického centra):

Závěry získané z diagnostiky, prováděné odbornými pracovníky, jsou někdy příliš odtažité, vzdálené (např. údaje o prenatalním vývoji a dědičnosti), proto je učitel bere jen na

vědomí a nezasahují přímo do tvorby IVP. Údaje o rozumovém vývoji dítěte jsou doplňující informace a nejsou rozhodující pro stanovení dlouhodobých cílů.

Poznatky, které upřesňují diagnózu, informují o některých psychických kvalitách dítěte a poskytují další důležité informace, které by měly být zpracovány do IVP, např.:

- tolerovat pomalé pracovní tempo dítěte;
- vytvářet takové podmínky, aby psychomotorický neklid co nejméně ovlivňoval práci dítěte;
- respektovat vizuální styl učení, krátkodobou paměť apod.

b) Vychází z pedagogické diagnostiky učitele:

Učitel respektuje zjištění odborného pracoviště, pracuje s údaji, které k práci potřebuje. Opírá se však o vlastní pedagogickou diagnostiku, zkušenosti a intuici. IVP může též obsahovat údaje získané testy, které lze přímo použít při rozhodování ve výchovně - vzdělávacím procesu.

c) Respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči:

Aktivitu rodičů je třeba podpořit, podat pokud možno přesné informace, protože jsou základem pro spolupráci s rodinou. Jestliže rodiče souhlasí s redukcí učiva vzhledem k výrazným obtížím žáka, neměli by zlepšené výsledky chápat jako signál ke studiu žáka na střední škole. Jestliže se rodiče nezajímají o přípravu na vyučování a požadují pouze úlevy, lze argumentovat společnou úmluvou při přípravě programu.

Podíl žáka na tvorbě IVP se mění podle jeho věku a vyspělosti. Může slíbit, že si bude připravovat pomůcky na vyučování, číst určitý počet minut každý den, docházet na reedukační lekce apod.

d) Je vypracováván pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje:

Nejčastěji je to český jazyk a cizí jazyk, matematika a fyzika. U ostatních předmětů v případě potřeby uvádíme dílčí doporučení týkající se písemných projevů, hodnocení a klasifikace. Pedagogická hlediska mohou být společně uvedena pro více předmětů, např. pomoci žákovi při práci s textem v naukových předmětech i v matematice.

e) Vypracovává jej vyučující daného předmětu:

IVP zpracovává učitel, který předmět vyučuje spolu s učitelem, který provádí reedukaci. Odborné pracoviště uvádí jméno pracovníka, se kterým lze IVP konzultovat. Tím jsou respektovány dvě linie, které je potřeba sledovat:

- obsah vzdělávání (poznatky, dovednosti a návyky, které si žák má osvojit);
- reedukační proces zaměřený na zmírnění nebo odstranění poruchy a příznaků s ní spojených;

Z uvedeného vyplývá, že IVP nemůže sestavovat pracovník pedagogicko - psychologické poradny, protože není odborníkem pro výuku ve všech sledovaných ročnících a předmětech. Za výsledky výuky zodpovídá vedení školy, učitel, který s dítětem ve třídě pracuje a hledá cesty, jak je do práce ve třídě zapojit.

Je velmi potřebné, aby učitel získával informace od kolegy, který provádí reedukaci o postupu na úkolech, které dítě plní. Je to proto, aby nedošlo k situaci, že např. žák v rámci reedukace procvičuje rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek a ve třídě je žák za nedostatky v tomto učivu hodnocen sníženou známkou.

Při vypracovávání IVP učitel sleduje tyto cíle:

- Cíle vzdálené
Těmi může být např. přechod na druhý stupeň, ukončení školní docházky, maturitní zkoušky. Klademe si otázku: „Co by žák měl

zvládnout, aby splňoval profil absolventa jednotlivých stupňů?“ Tolerance obtíží se vztahuje i na studenta, který se připravuje k maturitním zkouškám. Nelze přesně určit, jak dalece tolerovat žáka vzhledem k handicapu. Musí však platit, že výsledky studenta ve výrazném rozporu s profilem absolventa daného typu střední školy, popřípadě, že postižení bylo kompenzováno s výraznými přednostmi (úspěchy) v jiných oblastech. Např. student gymnázia trpící dyslexií, musí zvládat s určitou tolerancí chyb cizí jazyk. Nižší nároky na zvládnutí cizího jazyka budou na studenta učebního oboru. V předstihu je třeba uvažovat uplatnění žáka po absolvování základní školy. Má-li problémy s jemnou motorikou, je nešťastné, aby se hlásil na učební obor, kde je třeba značná zručnost.

- Cíle dlouhodobé
Odpovídají na otázku: „Co by se měl žák naučit v daném ročníku?“ Rozhodnutí je zcela v rukou učitele, který zná učební osnovy a také úskalí výuky předmětu. Zná metody výuky a zná složení třídy v níž je integrovaný žák. Je v pravomoci učitele, aby provedl úpravy osnov, tak, že žák redukované učivo zvládne. Učivo, které žák není schopen vzhledem ke svému stavu zvládnout, je probráno jen orientačně. O změnách v učebních osnovách musí být informováno ředitelství školy. Určení základního učiva je však někdy obtížné, vzhledem k návaznosti učiva v dalších ročnících školy.
- Cíle krátkodobé
„Co by měl žák zvládnout v nejbližší době, jaké očekávám okamžité výsledky, jak budu dítě aktivizovat v té které oblasti?“ Mohou být úkoly typu: opakování velkých psacích písmen, vyvození násobilky, ale též zážitek úspěchu.

Součástí programu by mělo být i zvládnutí kompetencí, které umožňují žákovi samostatně pracovat, myslet, samostatně získávat poznatky, hledat a odstraňovat chyby. Musí si osvojit určité učební postupy, učit se řešit problémy, organizovat informace, volit vhodné

postupy. V žádném případě není cílem pouze zvládnutí kvanta poznatků.

Všechny cíle by měly respektovat individuální potřeby dítěte. Uplatnění individuálního přístupu k žákovi je sice důležité, ale při výuce v běžné třídě, kde je žák integrován, je takřka vyloučeno, aby učitel plnil učební osnovy, věnoval se nadaným žákům, kteří látku lehce zvládají, řešil drobná nepochopení průměrných žáků a věnoval se individuálně žákovi integrovanému. Pomoc asistenta je důležitá, ale mnoho žáků s IVP asistenta nemají. Je proto nutné, přímo není jiné cesty než skupinové vyučování, problémové vyučování, samostatná práce žáků.

7. Metody práce s dětmi s diagnózou ADHD

7.1. Hlavní zásady používané při práci s dětmi s diagnózou ADHD

7.1.1. Prostředí

Dát najevo lásku dítěti, je důležité, aby vědělo, že ho máme rádi, i když hodně zlobí. Netrestat dítě neláskou. Je třeba být klidný a vyrovnaný, pokud možno i ve vypjatých afektivních situacích. Nervozita se na dítě přenáší a afekt ještě zhoršuje. Náš klidný přístup je nejpřesvědčivějším příkladem pro dítě, jak se v takových situacích zachovat. Láska a klid tvoří základ pro další výchovné postupy (Žáčková, Jucovičová, 2003).

7.1.2. Řád

Laskavý přístup k dítěti by měl být v rovnováze s dodržováním určitého řádu. Dítě by se mělo naučit, že své osobní zájmy a potřeby musí sladit, a někdy i podřídit potřebám a nárokům ostatních lidí. Mělo by si také zvyknout na pravidelný režim dne, někdy až stereotypní. Mělo by vědět, co se od něj očekává, což mu sdělíme přiměřeným a jasným způsobem. Pravidla by měla být jasně vymezena, aby dítě vědělo, kdy je překračuje a kdy ne. Svět dítěte by měl být přehledný, jasně uspořádaný. Řád je důležitý také proto, že dítěti chybí jeho „vnitřní řád“, mívá v něm chaos, a tak se mu i vše ostatní jeví chaotické.

7.1.3. Důslednost

Pravidla, která jsme si stanovili, je třeba důsledně dodržovat. Nutná je též důsledná kontrola, prováděná pokud možno nenápadným, nedirektivním, taktním způsobem. Rozhodně se vyplatí postupovat laskavě a trpělivě. Učitel, který zadá příkaz nebo úkol, by měl vždy zkontrolovat jeho splnění. Netrvá-li na splnění úkolu, uvádí tím dítě ve zmatek, to neví, co má dělat, co může očekávat. Učitelovy nedůslednosti se pak rychle naučí využívat.

Častější, nenásilnou kontrolou dosáhneme toho, že si dítě požadované činnosti zautomatizuje a „zvnitřní“, a tak posléze je již nemusíme tak často kontrolovat.

7.1.4. Sjednocení výchovy

Důležité je sjednocení výchovy v rodině. Je-li totiž jeden rodič ve výchově důsledný a druhý ne, jeden požaduje to a druhý ono, uvádí takové jednání dítě opět ve zmatek a výsledkem je, že se dítě naučí využívat slabšího rodiče, případně neposlouchat ani jednoho z nich. Totéž je třeba probrat i s prarodiči a případně jinými členy rodiny, kteří na dítě působí.

Neméně důležité je sjednotit výchovné postupy se školou. Pedagogičtí pracovníci mohou často přispět rodičům radou k výchově ze své praxe. Je vhodné probrat s rodiči postup práce (tvorba IVP) a také výchovný styl, aby nedocházelo ke křížení výchovných způsobů doma a ve škole. Je dobré, když se výchovný styl probere s dítětem, ostatními pedagogy, vychovateli ve školní družině, aby bylo působení na dítě jednotné. Nejednotnost ve výchově se rozhodně nevyplácí a vždy prohloubí problémy dítěte.

7.1.5. Soustředění na kladné stránky osobnosti

Je důležité objevit oblast, ve které je dítě úspěšné, a na tu se zaměřit. Umožnit mu prožít úspěch, když doposud zažívalo pouze nebo převážně neúspěchy. V případě, že je dítě úspěšné, nebo se chovalo tak, jak jsme od něho očekávali, nešetříme pochvalou. Chválíme dítě za malé dílčí pokroky, povzbuzujeme je k dalším výkonům, dáváme mu najevo, že věříme, že to dokáže. Například dítě, které není úspěšné ve školních činnostech, podporujeme v činnostech, které mu jdou, ve kterých má nadání – zpěv, sport, výtvarné aktivity atd. Správné chování podporujeme pochvalou a někdy i drobnou odměnou. Negativní chování, pokud to jde, ignorujeme, pochválíme to, co dítě udělalo správně. Je dobré se naučit disponovat spíše s pochvalami a odměnami než s tresty. Zásoba trestů se brzy vyčerpá, po nějaké době si na ně dítě zvykne, a přestane na něj působit. Tresty používáme spíše výjimečně. Také vyčítání, mentorování, ironie či posmívání a

hanění dítěte spíše uškodí, než pomůže. Nejlepší cestou je zabránit negativním projevům chování, předcházet jim.

7.1.6. Usměrnování aktivit dítěte a přívod přiměřených podnětů

Děti s poruchou ADHD bývají většinou zvýšeně aktivní, velmi pohyblivé, neklidné, plné energie. Kdybychom chtěli tuto energii násilně potlačit, dítěti bychom velmi uškodili. Zvýšená aktivita dítěte by se projevila jindy, jinde a ve velmi zvýšené míře a většinou samozřejmě negativním způsobem. Je vhodné tedy jeho aktivitu nepotlačovat, nechat ji „vybít“ ve chvílích, kdy to jde, případně ji využít nějakým pozitivním způsobem. Při každé vhodné chvíli je také nutné dát dítěti možnost co největšího volného pohybu, „vyběhat se, vyhrát si“.

Přívod přiměřených podnětů platí nejen pro učení, ale i pro výchovu. U dítěte zahlceného podněty, které se na něj hrnou ze všech stran, množstvím příkazů a zákazů často nejasných, ve kterých má chaos a nevyzná se v nich, tak opět vzrůstá možnost vzniku afektivních reakcí, negativního chování. Těmto dětem nejvíce vyhovují jednoduchá, jasně formulovaná a pro ně přiměřená, pochopitelná pravidla, která výchovně uplatňujeme.

7.2. Možnosti ovlivnění některých projevů poruch dětí s ADHD

7.2.1. Poruchy motoriky

- Nenutíme dítě násilně ke klidu, nekáráme, netrestáme za projevy hyperaktivity, nesrovnáváme s jiným klidnějším spolužákem.
- Možnost dostatečného pohybového uvolnění o přestávkách i v průběhu vyučovací hodiny (smazat tabuli, sebrat sešity, zalít květiny, přenést něco do jiné třídy, lehké zacvičení, odpočinek, dechová cvičení).
- Možnost změny polohy při práci (stoj, sed).

- Relaxace (Žáčková, Jucovičová, 2008). Pro děti s ADHD bývá někdy obtížné „umět relaxovat“. I proto je nutné relaxační cviky zařazovat často. Efekt se projeví většinou až po určité době. Relaxujeme (s jedním nebo i více dětmi) tehdy, pozorujeme-li na dítěti únavu, velký neklid, nesoustředěnost, pohyblivost. Někdy stačí jen chvilka uvolnění v sedu na židli s hlavou položenou na lavici. Dítě může relaxovat při poslechu klidné, tlumené hudby. Relaxaci můžeme též napomoci slovním doprovodem (dítěti vsugerujeme pocit tíhy a lehkosti, pocit tepla, přílivu energie, připravenosti k činnosti). Vhodné bývá též jógové cvičení, které výrazně zklidňuje, uvolňuje, učí soustředění. K relaxaci slouží i dechová cvičení, která se děti brzy naučí provádět samy. Relaxace by měla být kratší a dítěti příjemná. Dlouhá soustředění, násilně vynucovaný klid se mívá účinkem.

Je vhodné o relaxaci informovat rodiče, aby relaxační chvílky používali i doma při přípravě do školy.

- Přístup k dítěti. Když je hyperaktivní nevěnujeme mu tolik pozornosti, jako když se zklidní. Za zklidnění dítě vždy pochválíme, aby si uvědomilo, že tento typ chování je správný. Drobný neklid (např. houpání na židli) je dobré ovlivnit zklidňujícím dotykem. Budeme-li toto pravidelně uplatňovat, dítě se brzy naučí reagovat na dotyk (Žáčková, Jucovičová, 2003). Osvědčuje se i tzv. oční kontakt s dítětem. Zprvu při zadávání pokynů se vždy díváme přímo do očí. Snažíme se, aby se na nás i ono dívalo a soustředilo se. Postupem času se dítě naučí „vyčíst“ dospělému pokyn, přání z očí. Převedením slovního přání, pokynu do dotyku, mimiky obličeje a očí, má význam nejen pro zklidnění dítěte (není neustále zahrnováno proudem slov, příkazy, zákazy, často i křikem), ale prospěje i učitelům. Tímto způsobem se i on sám zklidní a tolik se při své práci nevyčerpá. Důležité je rovněž, aby sám pokud možno zachoval klid. Nervózní, křičící a vzteklý dospělý není dobrým příkladem pro dítě, po kterém vlastně požaduje opačné

chování. I neprojevený vnitřní neklid, nervozita učitele, se na dítě přenáší, a to je poté ještě neklidnější.

Z těchto důvodů je potřeba, aby v zasedacím pořádku byli tito žáci co nejbližší učiteli a pokud možno ne v blízkém kontaktu s ostatními žáky. Ideální je přední lavice, ve které sedí žák sám. Některé děti s diagnózou ADHD mají sklony poutat pozornost ostatních žáků „šáskováním“, provokují učitele i ostatní (činí to většinou proto, že nedokážou ostatní upoutat jiným pozitivním způsobem). Je výborné naučit spolužáky na tyto projevy nereagovat. Vysvětlíme jim, proč k tomuto dítěti přistupujeme jiným způsobem, proč potřebuje pomoc a podporu a pochopení nás všech, proč je jinak hodnotíme. Více se budeme věnovat dítěti, když je klidnější, než když je zvýšeně neklidné. V tu dobu se mu věnujeme méně, aby pochopilo, že jeho chování je v tu chvíli nežádoucí, a že jej proto nemíníme sledovat. Také v období zvýšeného neklidu dítě hůře vnímá.

- Pravidelný režim (viz 7.1.2.). Ve školní praxi znamená pravidelný režim, že situace během vyučování by pro dítě měla být jasná, přehledná, měla by mít určitý řád. Domácí úkoly by měly být zadávány vždy zhruba ve stejnou dobu, stejným způsobem (ne jednou zaznamenat do učebnice, jindy do úkolníčku). Dítě by se mělo naučit „hospodařit“ na své lavici, opět dle určitého řádu (urovnání věcí, které používá přehledně, smysluplně). Pro dítě by měla být jasně čitelná i osobnost učitele. Dítě ví, co od něj může očekávat, za co bude pochváleno atd. Zvláště důležité je dítě připravit na akce, které nepatří do běžného života školy – návštěva divadel, muzeí, vycházek do přírody. Vysvětlit mu podrobně co se bude dít, kam se půjde, co se tam bude dělat a jaké chování se od něj očekává.

Je nutné si uvědomit, že pro dítě s ADHD je přijetí a zvnitřnění určitého řádu velmi obtížné, jedná se o dlouhodobou záležitost, která vyžaduje důslednost, pevné nervy a pozitivní přístup učitele.

- Rozvoj funkcí jemné a hrubé motoriky a motorické koordinace. Využíváme k tomu různé stavebnice a činnosti (nejen LEGO). Stavebnice nemusí odpovídat danému věku dítěte, ale mohou být i pro nižší věkové kategorie. Můžeme použít kostky, korálky, puzzle, modelování, vyšívání, vystřihování, skládání z papíru, omalovávání, domalovávání, vykreslování, obtahování. Dbáme na užití různých pozic (vsedě, ve stoje, v kleče), různé velikosti papíru (zpočátku větší formát A3) a různých materiálů. Nešetříme pochvalou i přes neúplně splněné úkoly. Snažíme se navodit atmosféru pochopení, je-li třeba, nabídneme dítěti pomoc, spolupráci. Nebojíme se opět zařadit relaxační cviky. Vybíráme témata, která jsou zaměřena spíše na fantazii, než na přesnost provedení (Žáčková, Jucovičová, 2008).

7.2.2. Poruchy vnímání

- Cvičení zrakového vnímání. Vyhledávání rozdílů na dvou zdánlivě stejných obrázcích, vyhledávání ukrytých předmětů na obrázku, hledání cesty bludištěm (časopisy Méďa Pusík, Malujeme a hádáme, Mateřídouška, Sluníčko, atp.). Vhodné je opět puzzle, obrázkové kostky, Kimova hra na cvičení zrakové paměti.
- Cvičení sluchového vnímání. Rozlišování zvuků (opět Kimovy hry), hledání ukrytého budíku podle zvuku se zavázanýma očima, slovní fotbal. Rozkládání a skládání slov na jednotlivé hlásky, případně určení pořadí hlásky nebo samohlásky ve slově.

7.2.3. Poruchy emoční a poruchy chování

- Základem je navodit ve třídě klidnou atmosféru, dítě by mělo mít pocit vstřícnosti. Učitel by měl být klidný, trpělivý a vyrovnaný.
- Za impulsivní jednání dítě netrestat, obvykle impulsivní jednání nemůže zvládnout. Spíše vyzdvihovat neimpulsivní jednání, chválit je, když se zachovalo správně. Impulsivní jednání usměrňovat neverbálně.

- Předcházet afektivnímu jednání dítěte. K tomu je třeba vysledovat situace, při kterých dochází k afektivním výbuchům dítěte. Tyto situace je potřeba změkčit, například místo strohého příkazu zvolit jemnější výzvu, navodit příjemnější tón řeči. Někdy je vhodné odvést pozornost jiným směrem. Když je dítě afektivní, je dobré nechat je zklidnit, relaxovat, nezapojovat do činnosti a odpoutat od něj pozornost ostatních žáků. Případně uvolnit napětí pohybem.
- Pokud již afekt vznikl (a není ohrožující), je lepší nechat jej proběhnout a odeznít. Dítěti pomáhá ke zklidnění často i to, že učitel dovede v této situaci zachovat klid. Po zklidnění dítěte je velmi důležité situaci rozebrat, v klidu si popovídat. Trpělivě a opakovaně vysvětlovat, které způsoby chování jsou vhodné, a které ne. Správné chování pak podporovat pochvalou, odměnou, na nesprávné spíše nereagovat. Když je nutné na nesprávné chování reagovat, protože přerostlo únosnou míru, není dobré křičet, nepřiměřeně trestat, ale opět spíše vysvětlovat. Použijeme-li trestu, měl by být odpovídající provinění, uložený ihned a pouze jeden (nehromadit tresty). Pokud dítě potrestáme, je důležitá důslednost kontroly splnění trestu.

Mnoho konfliktů vzniká proto, že dítě neví, jak se má zachovat, co se od něj očekává. Někdy prostě dítě zlobí, a neví, že zlobí, neví proč. Opět zde narážíme na potřebu řádu, stanovení jasných pravidel a určitých cílů a také mantinelů, které dítěti stanoví „odsud – potud smíš“ (Matějček, 1998). To znamená, že dítě přesně musí vědět, co se stane, když tyto mantinely překročí. Je vhodné používat bodovací hry (styl horolezec – vrchol hory, běžec - cíl, raketa – planeta), které bodují projevy a chování dítěte. Je-li práce s tímto typem her a odměňování body důsledná a správná, dítě nás samo odmění svým zájmem o hru a snahou být úspěšný. Není dobré dítě nechat soutěžit s ostatními spolužáky, spíše je vhodné nechat jej dosahovat postupně cílů, tak, aby mělo pocit, že překonalo samo sebe.

- Naslouchat pocitům dítěte. Děti s ADHD mívají problém v chápání pocitů a prožívání ostatních lidí. Z toho pramení zdánlivě „necitlivé“ chování těchto dětí ke svému okolí. Zdá se, jako by nám chtěly ubližovat, ale ony to nedělají vědomě, prostě neodhadnou, které chování je v dané situaci to správné. Proto je velmi důležité naslouchat pocitům dítěte, mluvit s ním co nejvíce o tom, co cítí, prožívá, jak nese neúspěch a jak naopak úspěch, jak se cítilo před a po proběhlém afektu (bez mentorování), jak prožívá chování svých kamarádů (sourozenců, rodičů), proč si myslí, že se tak zachovali atp. Tím napomůžeme nejen tomu, že se dítě naučí víc chápat své okolí a přiměřeně reagovat na určité situace, ale i tomu, že získáme větší důvěru. Zabráníme tak, aby se uzavřelo do sebe a stalo se necitlivým ke svému okolí. Děti s ADHD často reagují necitlivě a nepříjemně, ale přitom jsou velmi citlivé až přecitlivělé. Připomínají příklad ježka, který se chce přitulit, touží po lásce a po citu, ale bodliny strašně píchají. Proto je důležité, aby i tyto děti, které mají většinou zkušenosti s negativními emocemi, měly možnost prožít i kladné emoce.

7.2.4. Poruchy koncentrace pozornosti a paměti

- Zasedací pořádek. Je důležité najít pro dítě v zasedacím pořádku třídy takové místo, aby jeho pozornost byla během vyučování co nejméně odpoutávána vedlejšími rušivými podněty. Z toho důvodu není vhodná poslední lavice, spíše přední, ale ne lavice přímo u stolku učitele. Nevyhovující místo je také u nástěnek a u okna. Je lépe, když dítě sedí samo (Žáčková, Jucovičová, 2003).
- Na lavici by mělo mít dítě jen nezbytně nutné pomůcky, nic navíc co by upoutávalo pozornost.
- Zásada krátce a častěji. Časté střídání pracovní polohy dokáže dítě udržet déle v pozornosti k probíranému učivu. Při práci na dítě nespěcháme. Je dobré střídat častěji činnosti.
- Zadávání domácích úkolů pravidelně a obvykle (nejlépe do úkolníčků). Neměnit styl zadávání úkolů.

- Předcházet chybám. Při složitějším textu, výpočtu dopředu upozornit třeba slovy „pozor tady je to složitější“ apod. Tím se více upoutá pozornost dítěte a předejde se alespoň částečně chybám.
- Používání co nejvíce názorných pomůcek.

8. Závislost školní úspěšnosti na psychickém stavu dítěte

8.1. Motivace

Školní výkon, který má hodnotu úspěšnosti, či neúspěšnosti, závisí i na mimo-intelektových psychických vlastnostech a psychickém stavu. Jednou z nejdůležitějších podmínek školního prospěchu je motivace. Pokud dítě není dostatečně motivováno, nejsou jeho schopnosti tak podstatné, protože je stejně nevyužívá. V tomto případě je třeba zjistit, jaký má toto dítě hodnotový systém. Řadu motivů, ovlivňujících školní úspěšnost, lze rozdělit do dvou kategorií (Vágnerová, 1997):

- a) Motivace k učení je dána kognitivními potřebami (tj. souvisí s potřebou stimulace a učení). Pro dítě je atraktivní samostatné poznávání, získávání zkušeností a dovedností, které je samy o sobě uspokojují. Tento motiv je běžnější pro mimoškolní aktivity. Některé předměty považují děti za nezajímavé a nudné, zbytečné nebo příliš obtížné. Motivace k učení musí mít tedy jiný charakter.
- b) Motivace k úspěšnému plnění školních povinností je nějakým způsobem spojena se sociálními potřebami. U starších dětí se uplatňuje i potřeba seberealizace. Úspěch ve škole je podmínkou vyššího sociálního statutu, vyšší prestiže a ocenění. V tomto případě je základní motivací dítěte zaměření na úspěch.

8.2. Emoce

Emoce mají na jakýkoliv výkon značný vliv. Mohou jedince aktivizovat i tlumit. Jsou vždycky spojeny s hodnocením dané situace, v tomto případě školního prospěchu. Typickým příkladem je dítě, které ztrácí motivaci ze strachu, z neúspěchu (typický případ neúspěšného dítěte se syndromem

ADHD). Bojí se neúspěchu natolik, že na dobrý výkon rezignuje. V rámci obranných reakcí přijme úlohu neúspěšného, smíří se s ní a nebude o nic usilovat. V tomto případě by tomuto dítěti pomohla podpora, uklidnění, opakování dílčích úspěchů a vyloučení situací, které by mohly navodit strach (např. zkoušení u tabule, kritický komentář učitele apod.)

Aktuální emoční prožitek může být tak intenzivní, že bude výkon dítěte ovlivňovat ve větší míře než sama motivace.

Emoční napětí nemusí navíc omezovat jen reprodukci již naučené látky, ale může nepříznivě ovlivnit i vstřípení nových poznatků, dovedností nebo návyků. Děje se tak prostřednictvím napětí, které limituje koncentraci pozornosti, a v důsledku toho i výsledek učení.

Strach ze školy a školního neúspěchu může být tak silný, že jde již o neurotickou změnu citového prožívání a hodnocení. Školní fobie znamená nepřiměřený strach ze školy, který neodpovídá objektivní situaci, ale charakterizuje subjektivní pocit značného ohrožení. Dítě obvykle odmítá jít do školy, často se u něho objevují bolesti břicha, hlavy, ranní zvracení. Typické je, že se tyto příznaky projevují jen ve dnech, kdy se jde do školy, ne o prázdninách. Těmto příznakům by měly předcházet vytvořené individuální studijní plány, které by měly minimalizovat strach z neúspěchu a emoční napětí.

8.3. Schopnost koncentrace pozornosti

Dítě může být motivováno, chtělo by se naučit, uspět, ale nemůže dosáhnout dobrého výsledku, protože mu v tom brání dysfunkční pozornost (Vágnerová, 1997).

Ve škole je důležitá schopnost vydržet pracovat, soustředit se a příliš rychle se neunavit. V tomto směru mívají velké problémy děti s diagnózou ADHD. Pro učitele bývá nepochopitelné, že je pro tyto děti běžná školní práce takovou zátěží.

Zátěž ve škole se na dítěti v průběhu týdne projevuje změnou výkonnosti. Koncentrace pozornosti se mění s probíhajícími dny. Ze začátku týdne je dítě čerstvější (mimo pondělí, kdy se ještě někdy do pozornosti promítají prožitky z víkendu) a postupem dní se dítě stává unavenější a koncentrace na školní výkon obtížnější. V podstatě to odpovídá koncentraci na práci u dospělých. Londýnské centrum pro ekonomické výkony ve výzkumu v roce 2007 odhalilo, že zaměstnanci jsou v pondělky leniví, loudaví a neteční, v úterý mají nejlepší výkony, které se směrem k pátku snižují až na páteční minimum (Mladá fronta dnes, 10. září 2007).

8.4. Spolupráce učitele a dítěte s ADHD

Cílem každého učitele, by mělo být nalezení způsobu, jak si počínat v soužití s dítětem s diagnózou ADHD tak, aby nebylo frustrováno – snažit se rozlišit, za co dítě ve svých projevech může, a tudíž si zaslouží potrestání, a za co naopak nemůže a trest je zbytečný. Výchova dítěte s ADHD je proces náročný a dlouhodobý, vyžaduje více času, více péče, více trpělivosti a optimismu, ale úsilí jí věnované se vyplatí. Nelásku a odmítavý přístup (být skrývaný) dítě s ADHD brzy vycítí. Proto bychom měli udělat vše proto, aby se náš přístup k dítěti změnil v pozitivní. Toto je sice první, ale nejzákladnější předpoklad pro naši úspěšnost (Jucovičová, Žáčková, 2003).

Praktická část

Úvod

Výkonnost pracujícího člověka či žáka ve škole se s průběhem pracovního týdne mění. Jistě není lhostejné, ve kterých dnech děti ve škole mají podat špičkový výkon. Plánovat důležitou písemnou práci na pondělí, či pátek je dle zkušeností méně šťastné, protože výsledky, kterých žáci dosahují, jsou díky oslabené koncentraci žáků horší než v jiné dny. Může být proto zajímavé porovnat výkonnost žáků v jednotlivých dnech v týdnu, v úseku několika měsíců na základě školní úspěšnosti.

Kolísání výkonnosti žáků v průběhu pracovního týdne je zákonitým jevem, protože žádnou činnost nelze konat se stoprocentním zaujetím a soustředěním po celou dobu. Může být proto zajímavé jaké výkyvy ve výkonnosti mají žáci v závislosti na probíhajícím týdnu a zvyšující se únavě.

Křivka, po které se bude výkonnost žáků pohybovat, se může stát jedním z vodítek pro objektivní zjišťování úrovně žákovských znalostí.

1. Cíle a hypotézy výzkumu

1.1. Cíle

- Cílem výzkumu bylo zjistit, podle jaké křivky kolísá koncentrace dětí bez diagnózy ADHD a s diagnózou ADHD ve škole v průběhu pracovního týdne.
- Dalším cílem bylo porovnat, zda se liší v jednotlivých dnech koncentrace dětí bez diagnózy ADHD a s diagnózou ADHD (u dětí s diagnózou ADHD je schopnost koncentrace oslabena, proto je možné, že křivka koncentrace na školní výkon bude v průběhu pracovního týdne odlišná od křivky koncentrace na školní výkon u dětí bez diagnózy ADHD).

1.2. Hypotézy

Hypotéza 1

Předpokládáme, že nejlepším dnem pro školní úspěšnost je úterý, méně dobrým středa a čtvrtek.

Hypotéza 2

Předpokládáme, že nejméně vhodnými dny pro školní úspěšnost jsou pondělí a pátek.

Tyto hypotézy budou ověřeny v praktické části diplomové práce.

2. Popis sledovaného vzorku a postup při sběru dat

Zkoumaný vzorek tvořily děti druhých až pátých tříd Základní školy Trávník, Přerov a děti druhých až pátých tříd Základní školy Pavlovice u Přerova. Výzkumu se zúčastnilo 152 žáků ze sedmi tříd. Z celkového počtu žáků bylo 26 s diagnózou ADHD. Jako vstupní data pro vyhodnocení byly zvoleny písemné práce z českého jazyka, matematiky a přírodovědy. Písemné práce byly zvoleny záměrně, protože se v nich neprojevuje subjektivní vliv učitele na ohodnocení žáka v takové míře, jako u ústního zkoušení. Výzkum probíhal v období od září 2009 do března 2010.

3. Metody

3.1. Postup zpracování výsledků

Výsledky písemných prací byly zpracovány do přehledných *tabulek zadávaných hodnot* (tabulky označeny písmenem „c“ – viz příloha), kde jsou význačnými hodnotami rozděleny podle předmětů, ze kterých byly písemné práce psány, data dnů, kdy byly psány a rozložení jednotlivých známek od 1 do 5 a jejich četnost.

Data z tabulek zadávaných hodnot („c“) jsou převedena do *tabulek výsledků* jednotlivých tříd v daných předmětech (tabulky označeny písmenem „a“), kde jsou spočítány průměry známek za celou třídu, za žáky bez diagnózy ADHD a za žáky s diagnózou ADHD.

Data z tabulek výsledků jednotlivých tříd („a“) jsou v *tabulkách vyhodnocených průměrů* (tabulky označeny písmenem „b“), vypočítány celkové průměry známek výsledků v jednotlivých dnech v týdnu pro dané skupiny žáků (celá třída, žáci bez ADHD, žáci s ADHD). Tyto tabulky jsou pro ilustraci doplněny grafem.

Celkové výsledky za jednotlivé třídy jsou označeny číslem tabulky bez písmenného označení. Celkové výsledky za všechny třídy a předměty jsou uvedeny v *tabulce vyhodnocených průměrů všech uvedených tříd a předmětů* v kapitole „diskuse“. Také tato tabulka je doplněna grafem.

3.2. Výpočtová metoda aritmetickým průměrem

Pro získání přehledné a zhuštěné informace o výsledcích jednotlivých testů a písemných prací, vypočítáváme charakteristiky souboru, nejčastěji tzv. střední hodnoty. Z nich nejužívanější je aritmetický průměr (Klementa, Komenda, Kunert, 1983).

Aritmetický průměr je nejčastěji používanou výběrovou charakteristikou. Vypočítává se jako součet výběrových hodnot $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$ dělený celkovým počtem členů výběru (n). Aritmetický průměr vypočteme dle vztahu:

$$x_p = \frac{1}{n} (x_1 + x_2 + x_3 + \dots x_n)$$

V tabulkách je vypočten aritmetický průměr pro jednotlivé písemné práce v jednotlivé dny.

Potom jsou výsledky seřazeny po dnech. Pro jednotlivé dny v týdnu je vypočten aritmetický průměr. Aritmetické průměry jsou seřazeny v tabulce a grafu, které zobrazují úspěšnost školních výsledků žáků v jednotlivých dnech.

4. Vyhodnocení výsledků

4.1. Výsledky žáků v písemných pracích

Tabulka č. 1a : Výsledky 2.C - český jazyk - diktáty

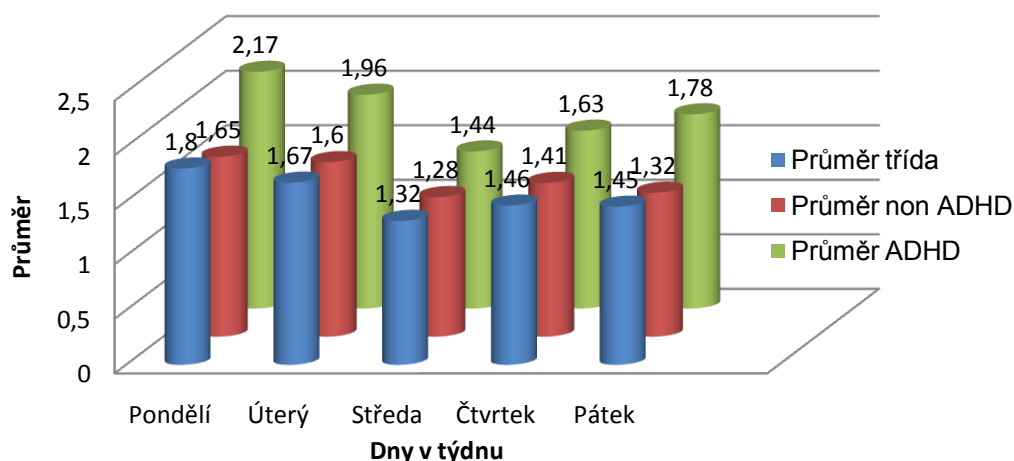
Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žáci non ADHD	Prům. žáci s ADHD
2.C	ČJ	Pá	8.1.	7	5	2	1,43	1,20	2,00
2.C	ČJ	Čt	14.1.	14	11	3	1,14	1,09	1,33
2.C	ČJ	Po	18.1.	9	6	3	2,11	1,83	2,67
2.C	ČJ	Út	19.1.	8	6	2	1,25	1,17	1,50
2.C	ČJ	St	20.1.	11	8	3	1,27	1,25	1,33
2.C	ČJ	Čt	21.1.	13	10	3	1,38	1,30	1,67
2.C	ČJ	Pá	22.1.	11	8	3	1,55	1,38	2,00
2.C	ČJ	Út	26.1.	11	8	3	1,73	1,50	2,33
2.C	ČJ	Po	1.2.	16	13	3	1,50	1,46	1,67
2.C	ČJ	St	3.2.	15	12	3	1,60	1,58	1,67
2.C	ČJ	St	10.2.	13	10	3	1,08	1,00	1,33
2.C	ČJ	Čt	11.2.	14	11	3	1,64	1,55	2,00
2.C	ČJ	Út	2.3.	12	11	1	2,00	2,09	1,00
2.C	ČJ	Čt	4.3.	15	13	2	1,67	1,69	1,50
2.C	ČJ	Út	16.3.	14	13	1	1,71	1,62	3,00
2.C	ČJ	Pá	19.3.	16	13	3	1,38	1,38	1,33

Tabulka č. 1: Vyhodnocené průměry 2. C

	Prům. třída	Prům.non ADHD	Prům. ADHD
Pondělí	1,8	1,65	2,17
Úterý	1,67	1,6	1,96
Středa	1,32	1,28	1,44
Čtvrtek	1,46	1,41	1,63
Pátek	1,45	1,32	1,78

Pro vyhodnocení 2. C třídy jsem použila pouze výsledky dětí z českého jazyka – diktátů, protože výsledky z matematiky jsou vzhledem k zmechanizování učiva pro všechny děti takřka totožné. Výsledky výzkumu zobrazené v tabulce č. 1 dávají najevo, že pondělí je pro děti dnem s nejhorsími výsledky. Úterý není dle hypotézy dnem nejideálnějším a z hlediska školní úspěšnosti je druhým nejhorsím dnem v týdnu. Pátek potvrzuje pravděpodobnost únavy u dětí s ADHD a školní úspěšnost se zde s porovnáním se středem týdne snižuje. Diktáty se ve druhém ročníku 1. stupně ZŠ píšou až od druhého pololetí. Ve třídě nebyl ani v jednom případě plný počet dětí (20). Tato skutečnost a velká podobnost diktátů ve druhém ročníku (důraz na psaní slov a vět) a zmechanizování činností do jisté míry ovlivňuje výsledky výzkumu.

Graf č. 1: Úspěšnost 2. C - český jazyk - diktáty



Tabulka č. 2a: Výsledky 3.B - český jazyk - diktáty

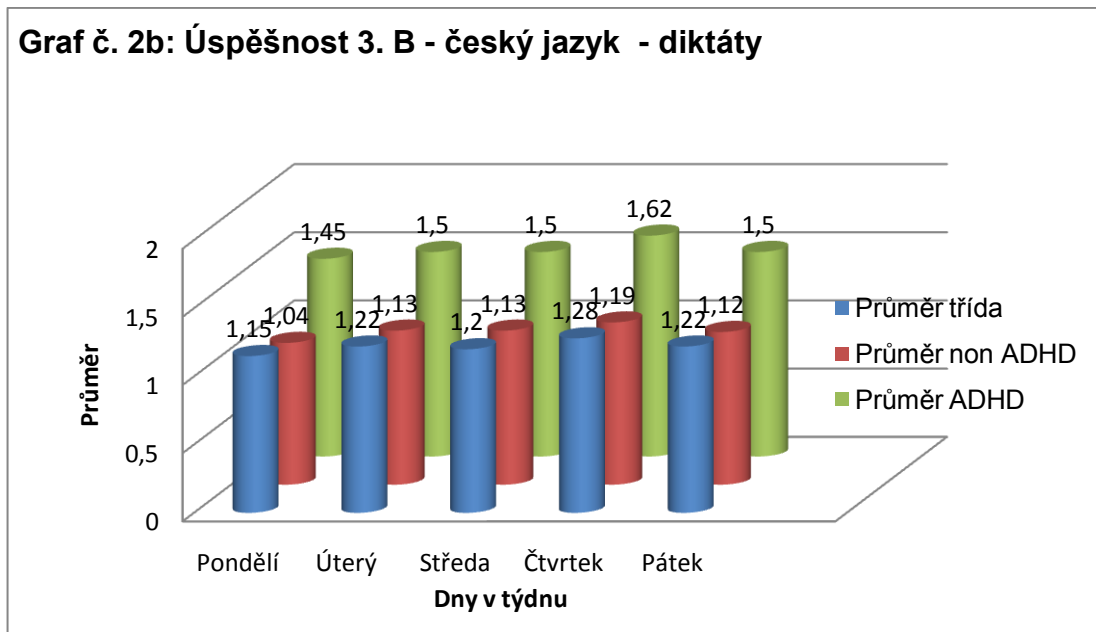
Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žáci non ADHD	Prům. žáci s ADHD
3.B	ČJ	po	21.9.	20	15	5	1,15	1,07	1,40
3.B	ČJ	pá	25.9.	20	15	5	1,10	1,00	1,40
3.B	ČJ	čt	8.10.	18	14	4	1,17	1,14	1,25
3.B	ČJ	čt	15.10.	19	13	6	1,63	1,31	2,33
3.B	ČJ	po	19.10.	20	14	6	1,15	1,00	1,50
3.B	ČJ	čt	5.11.	19	13	6	1,32	1,23	1,50
3.B	ČJ	út	1.12.	20	16	4	1,25	1,19	1,50
3.B	ČJ	čt	17.12.	20	16	4	1,25	1,19	1,50
3.B	ČJ	st	6.1.	20	16	4	1,20	1,13	1,50
3.B	ČJ	čt	21.1.	18	14	4	1,17	1,07	1,50
3.B	ČJ	pá	19.2.	18	13	5	1,33	1,23	1,60
3.B	ČJ	út	23.3.	21	15	6	1,19	1,07	1,50

Tabulka č. 2b: Vyhodnocené průměry 3. B - český jazyk - diktáty

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,15	1,04	1,45
Úterý	1,22	1,13	1,5
Středa	1,2	1,13	1,5
Čtvrtek	1,28	1,19	1,62
Pátek	1,22	1,12	1,5

Z tabulky č. 2b vyplývá, že průměr výkonů žáků non ADHD a žáků s ADHD je cca o 0,4 menší, ale porovnání výsledků v závislosti na probíhajících dnech v týdnu je poměrně stejné. Úroveň dosažených výsledků neodpovídá hypotéze. Rozdíl ve dnech je minimální a nesevídá o snižování koncentrace v průběhu týdne.

Graf č. 2b: Úspěšnost 3. B - český jazyk - diktáty



Tabulka č. 3a: Výsledky 3.B - matematika

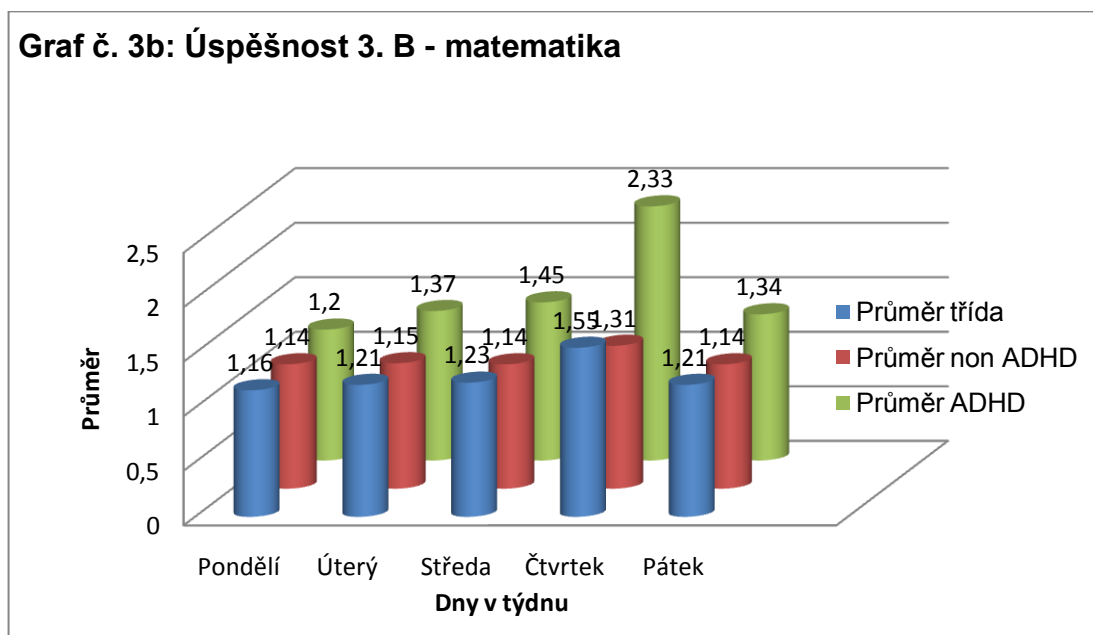
Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žác nonADHD	Prům.s ADHD
3.B	Mat	út	22.9.	21	15	6	1,14	1,13	1,17
3.B	Mat.	čt	24.9.	21	15	6	1,76	1,53	2,33
3.B	Mat.	pá	9.10.	19	14	5	1,05	1,00	1,20
3.B	Mat	út	13.10.	18	13	5	1,17	1,15	1,20
3.B	Mat.	út	20.10.	20	14	6	1,15	1,00	1,50
3.B	Mat.	pá	23.10.	19	13	6	1,16	1,08	1,33
3.B	Mat.	st	11.11.	20	15	5	1,15	1,07	1,40
3.B	Mat.	čt	19.11.	15	12	3	1,33	1,08	2,33
3.B	Mat.	út	24.11.	14	10	4	1,29	1,20	1,50
3.B	Mat.	pá	27.11.	17	11	6	1,41	1,27	1,67
3.B	Mat.	pá	11.12.	20	14	6	1,20	1,21	1,17
3.B	Mat.	út	15.12.	18	13	5	1,50	1,46	1,60
3.B	Mat.	st	6.1.	24	19	5	1,38	1,32	1,60
3.B	Mat.	po	18.1.	19	14	5	1,16	1,14	1,20
3.B	Mat.	st	3.2.	16	11	5	1,38	1,18	1,80
3.B	Mat.	út	9.2.	22	16	6	1,27	1,13	1,67

Tabulka č. 3b: Vyhodnocené průměry 3. B - matematika

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,16	1,14	1,2
Úterý	1,21	1,15	1,37
Středa	1,23	1,14	1,45
Čtvrtek	1,55	1,31	2,33
Pátek	1,21	1,14	1,34

Dosažené průměry jsou jak u žáků s ADHD, tak bez diagnózy ADHD obdobné. Rozdíly mezi jednotlivými dny (mimo „úlet“ žáků s ADHD ve čtvrtek) ve třech desetínách průměru. Žádný den se nejeví jako kritický pro úspěšnost žáků (tabulka č. 3b).

Graf č. 3b: Úspěšnost 3. B - matematika

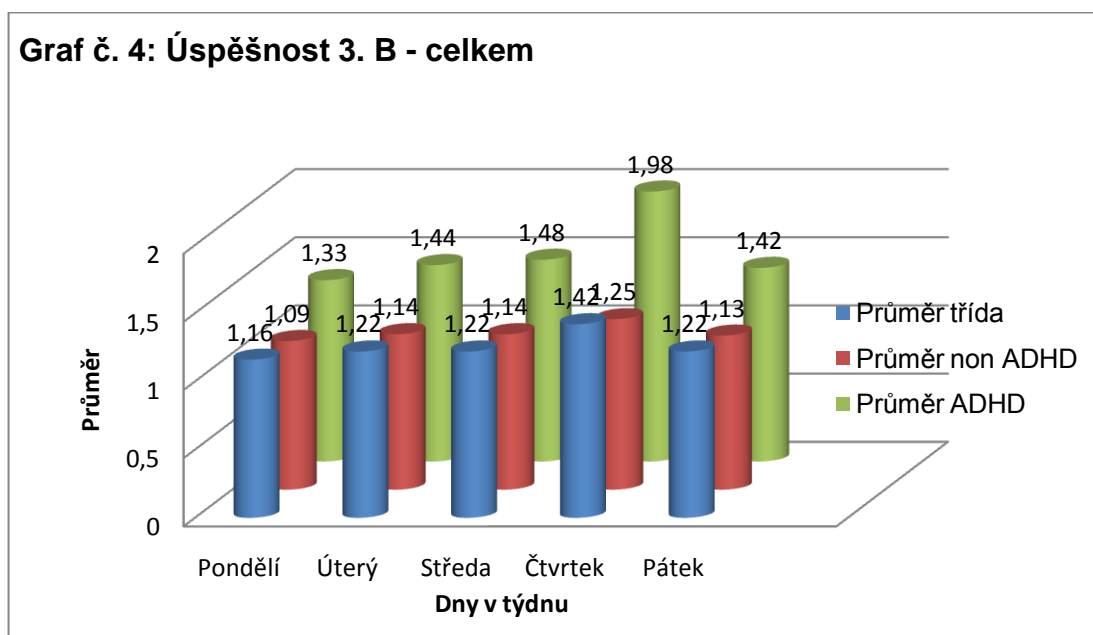


Tabulka č. 4: Vyhodnocené průměry 3. B - celkem

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,16	1,09	1,33
Úterý	1,22	1,14	1,44
Středa	1,22	1,14	1,48
Čtvrtek	1,42	1,25	1,98
Pátek	1,22	1,13	1,42

Úspěšnost žáků non ADHD je po celý týden velmi vyrovnaná. Žádný den se nejeví jako „slabší“. Rozdíl mezi úspěšností žáků s ADHD a žáků non ADHD je velmi malý. Celkově výsledek této třídy nepotvrzuje ani nevyvrací hypotézu rozložení dnů v týdnu na výsledkově lepší a horší (tabulka č. 4).

Graf č. 4: Úspěšnost 3. B - celkem



Tabulka č. 5a: Výsledky 3.C - český jazyk - diktáty

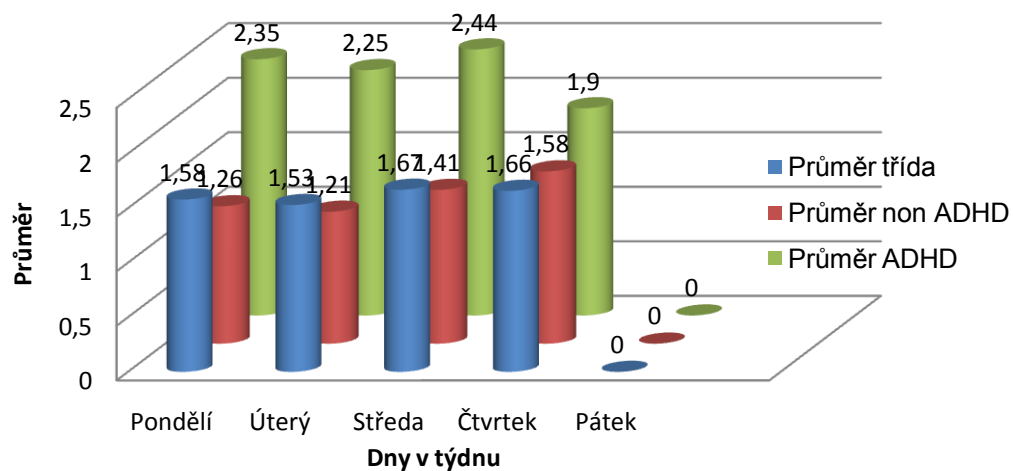
Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žác nonADHD	Prům.s ADHD
3.C	ČJ	po	12.10.	16	11	5	1,56	1,27	2,20
3.C	ČJ	po	19.10.	17	11	6	1,29	1,09	1,67
3.C	ČJ	út	20.10.	16	10	6	1,56	1,20	2,17
3.C	ČJ	po	26.10.	14	9	5	1,71	1,33	2,40
3.C	ČJ	čt	12.11.	23	18	5	1,48	1,33	2,00
3.C	ČJ	po	16.11.	21	16	5	1,76	1,38	3,00
3.C	ČJ	čt	26.11.	14	10	4	1,36	1,30	1,50
3.C	ČJ	po	7.1.	23	17	6	1,57	1,24	2,50
3.C	ČJ	út	12.1.	24	18	6	1,50	1,22	2,33
3.C	ČJ	st	13.1.	24	18	6	1,63	1,33	2,50
3.C	ČJ	st	10.2.	21	16	5	1,95	1,63	3,00
3.C	ČJ	st	3.3.	24	18	6	1,42	1,28	1,83
3.C	ČJ	čt	4.3.	24	19	5	2,13	2,11	2,20

Tabulka č. 5b: Vyhodnocené průměry 3. C - český jazyk - diktáty

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,58	1,26	2,35
Úterý	1,53	1,21	2,25
Středa	1,67	1,41	2,44
Čtvrtek	1,66	1,58	1,9
Pátek	0	0	0

V této třídě se mírně projevuje odstupňování dnů podle školní úspěšnosti. Pondělí se jeví jako druhý nejméně úspěšný den v týdnu hned po čtvrtku. Úterý se podle předpokladu jeví jako nejméně úspěšný den. Bohužel tato třída nepsala žádnou z kontrolních prací ani z českého jazyka ani z matematiky v pátek. Proto jsou závěry výzkumu neúplné a díky tomu ani plně nepotvrzují předpokládanou hypotézu (tabulka č. 5b).

Graf č. 5b: Úspěšnost 3. C- český jazyk - diktáty



Tabulka č. 6a: Výsledky 3.C - matematika

Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žác nonADHD	Prům.s ADHD
3.C	Mat	út	15.9.	14	12	2	1,21	1,25	1,00
3.C	Mat.	st	16.9.	16	14	2	1,44	1,50	1,00
3.C	Mat.	út	6.10.	20	16	4	1,70	1,50	2,50
3.C	Mat	pá	16.10.	23	17	6	1,78	1,65	2,17
3.C	Mat.	út	3.11.	20	17	3	1,55	1,53	1,67
3.C	Mat.	st	25.11.	19	14	5	2,11	1,86	2,80
3.C	Mat.	út	1.12.	18	14	4	1,72	1,64	2,00
3.C	Mat.	po	14.12.	17	13	4	2,12	2,00	2,50
3.C	Mat.	út	15.12.	24	20	4	2,04	1,70	3,75
3.C	Mat.	čt	14.1.	24	18	6	1,50	1,33	2,00
3.C	Mat.	út	19.1.	22	16	6	1,45	1,25	2,00
3.C	Mat.	st	20.1.	22	16	6	1,55	1,63	1,33
3.C	Mat.	čt	21.1.	23	17	6	1,52	1,47	1,67
3.C	Mat.	po	25.1.	22	16	6	1,18	1,06	1,50
3.C	Mat.	út	26.1	22	16	6	1,86	1,69	2,33
3.C	Mat.	po	8.2.	18	13	5	1,56	1,77	1,00

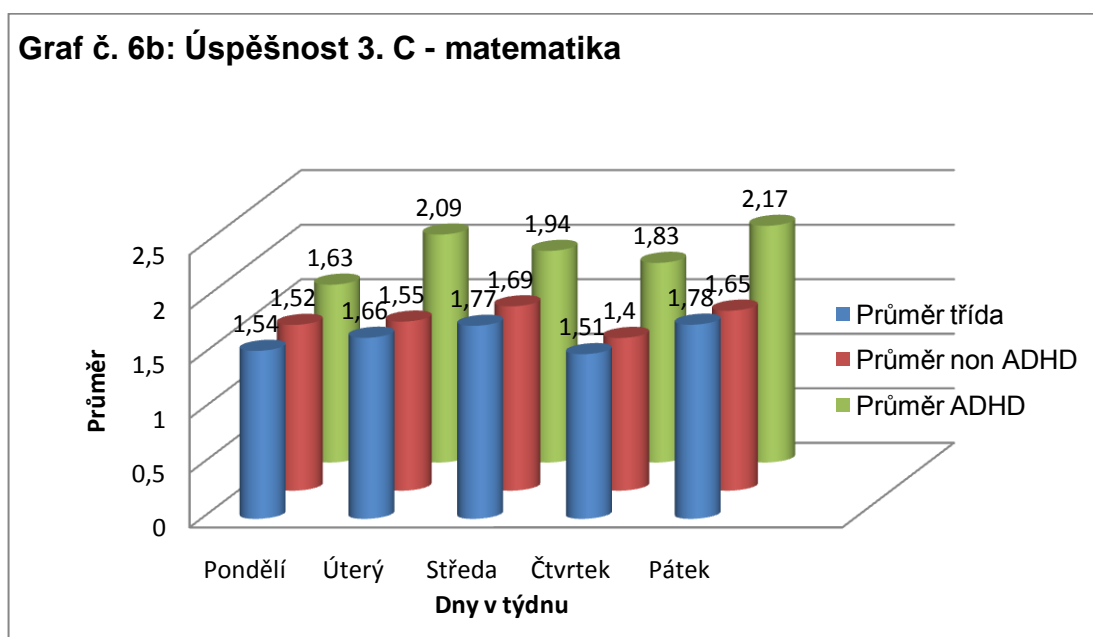
3.C	Mat.	út	9.2.	20	16	4	2,00	2,06	1,75
3.C	Mat.	st	10.2.	20	15	5	2,20	2,00	2,80
3.C	Mat.	út	16.2.	22	17	5	1,41	1,29	1,80
3.C	Mat.	st	17.2.	22	17	5	1,55	1,47	1,80
3.C	Mat.	po	1.3.	20	16	4	1,30	1,25	1,50

Tabulka č. 6b: Vyhodnocené průměry 3. C - matematika

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,54	1,52	1,63
Úterý	1,66	1,55	2,09
Středa	1,77	1,69	1,94
Čtvrtek	1,51	1,4	1,83
Pátek	1,78	1,65	2,17

Rozložení úspěchů školních výsledků žáků je v matematice v této třídě velmi vyrovnané (průměr celé třídy všech žáků je v rozmezí 0,3). Pro žáky non ADHD není výrazně „slabší“ den. Pro žáky s ADHD je mimo překvapující nevydařené úterý jednoznačně nejhorším dnem pro úspěšnost pátek. Pátek je průměrově nejslabším dnem i pro žáky non ADHD a tím pádem pro celou třídu. Zde se již mírně začínají odlišovat úspěšnosti ve dnech dle pořadí v týdnu (tabulka č. 6b).

Graf č. 6b: Úspěšnost 3. C - matematika

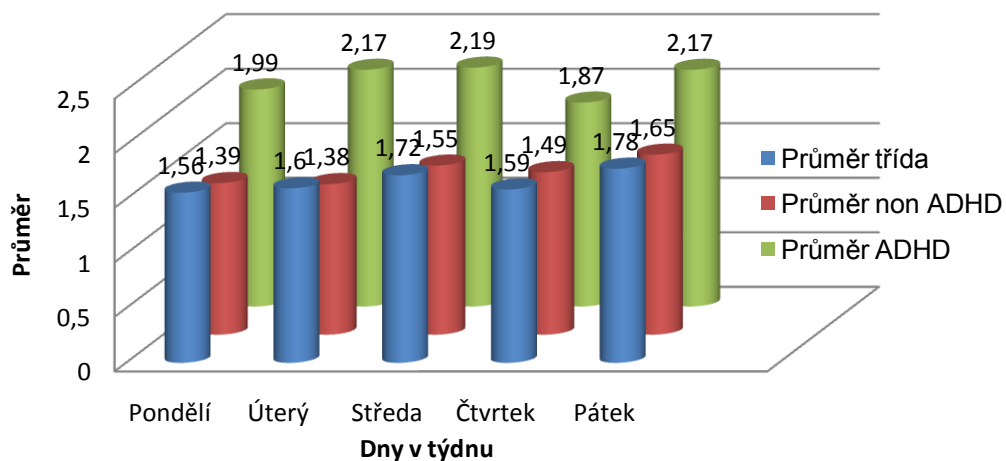


Tabulka č. 7: Vyhodnocené průměry 3. C - celkem

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,56	1,39	1,99
Úterý	1,6	1,38	2,17
Středa	1,72	1,55	2,19
Čtvrtek	1,59	1,49	1,87
Pátek	1,78	1,65	2,17

V této třídě se potvrzuje trend postupného snižování úspěšnosti žáků s postupujícím týdnem. Zprůměrované dosažené výsledky dětí nejsou vzájemně z hlediska postupujících dnů kardinálně odlišné, ale postupující dny v týdnu a možná se snižující koncentrace na výkon se zde mírně začíná projevovat (tabulka č. 7).

Graf č. 7: Úspěšnost 3. C - celkem



Tabulka č. 8a: Výsledky 3. D - český jazyk - diktáty

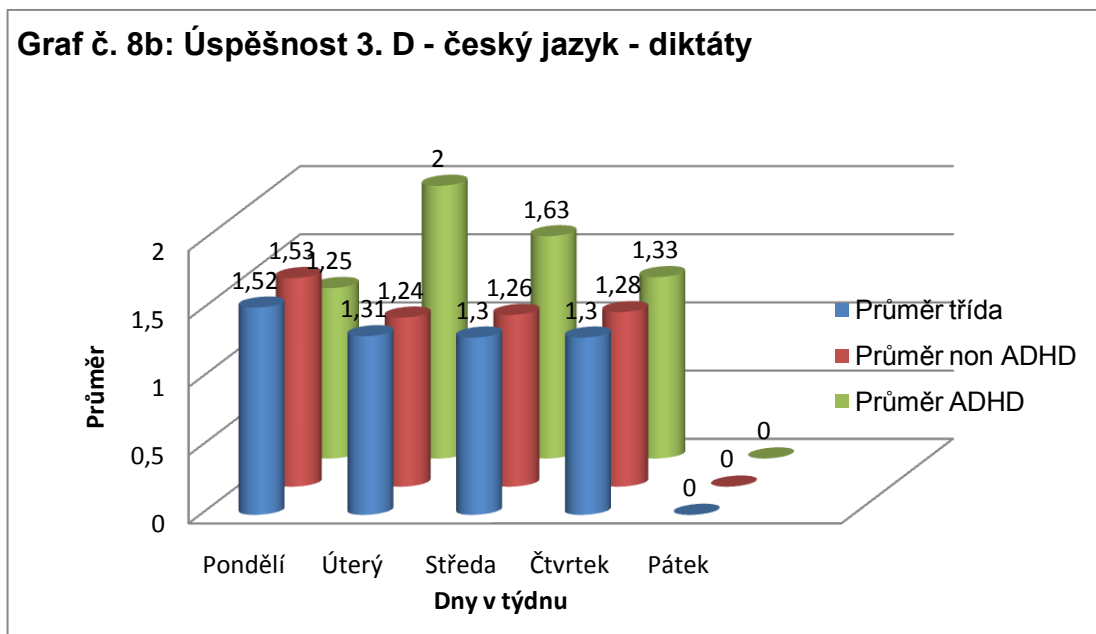
Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žác nonADHD	Prům.s ADHD
3.D	ČJ	st	23.9.	18	17	1	1,06	1,06	1,00
3.D	ČJ	st	7.10.	20	18	2	1,45	1,39	2,00
3.D	ČJ	út	13.11.	20	18	2	1,30	1,22	2,00
3.D	ČJ	st	4.11.	20	18	2	1,25	1,22	1,50
3.D	ČJ	po	23.11.	19	17	2	1,58	1,59	1,50
3.D	ČJ	po	7.12.	20	19	1	1,45	1,47	1,00
3.D	ČJ	st	16.12.	19	17	2	1,42	1,35	2,00
3.D	ČJ	čt	7.1.	15	14	1	1,07	1,07	1,00
3.D	ČJ	čt	14.1.	20	18	2	1,10	1,11	1,00
3.D	ČJ	út	15.12.	18	16	2	1,33	1,25	2,00
3.D	ČJ	čt	4.2.	14	12	2	1,71	1,67	2,00

Tabulka č. 8b: Vyhodnocené průměry 3. D - český jazyk - diktáty

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,52	1,53	1,25
Úterý	1,31	1,24	2
Středa	1,3	1,26	1,63
Čtvrtek	1,3	1,28	1,33
Pátek	0	0	0

Výsledky žáků jsou mírně v předpokládané křivce (neúspěšný pondělek, další dny jsou úspěšnější. Bohužel nebyl ani jeden test psán v pátek, což hypotézu nepodporuje hypotézu, ani ji nevyvrací. Výkony žáků s ADHD jsou zkresleny jejich počtem (2), jestliže jeden z nich není přítomen ve výuce, nejde v datech o průměr výsledků, ale o zadání jeho vlastního „sólo“ hodnocení.

Graf č. 8b: Úspěšnost 3. D - český jazyk - diktáty



Tabulka č. 9a: Výsledky 3. D - matematika

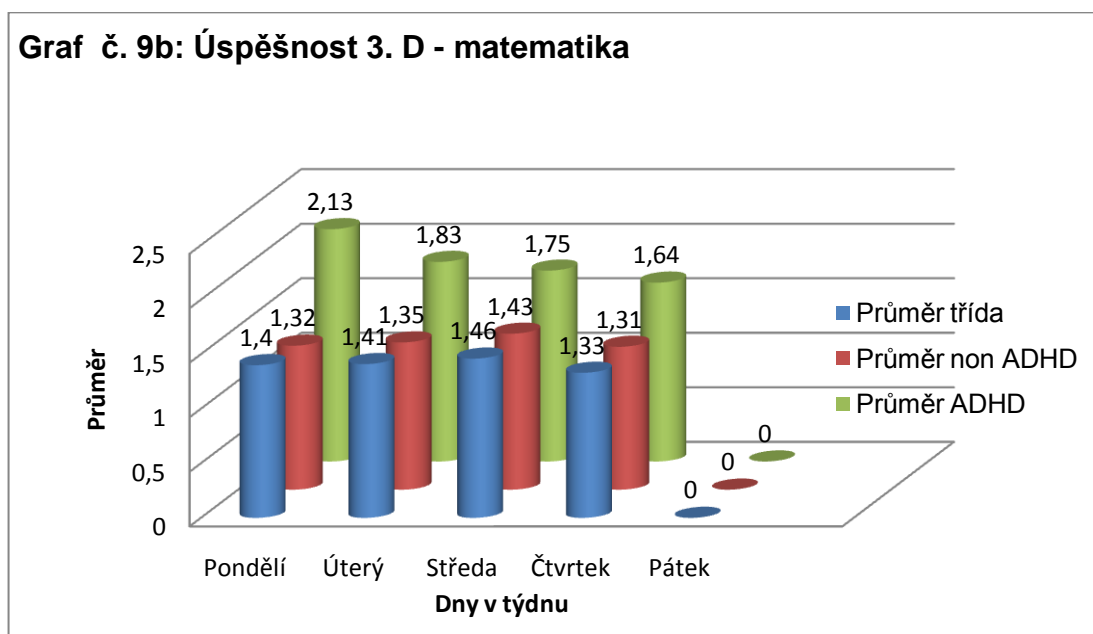
3.D	Mat.	čt	15.10.	19	17	2	1,63	1,59	2,00
3.D	Mat.	út	3.11.	20	18	2	1,25	1,17	2,00
3.D	Mat	po	9.11.	19	17	2	1,21	1,12	2,00
3.D	Mat.	čt	19.11.	18	16	2	1,11	1,06	1,50
3.D	Mat.	út	24.11.	19	17	2	1,42	1,35	2,00
3.D	Mat.	st	9.12.	19	17	2	1,16	1,12	1,50
3.D	Mat.	čt	10.12.	18	16	2	1,39	1,38	1,50
3.D	Mat.	po	14.12.	19	17	2	1,58	1,47	2,50
3.D	Mat.	út	15.12.	18	16	2	1,33	1,25	2,00
3.D	Mat.	st	16.12.	18	16	2	1,67	1,63	2,00
3.D	Mat.	út	5.1.	17	16	1	1,47	1,50	1,00
3.D	Mat.	po	11.1.	20	18	2	1,35	1,28	2,00
3.D	Mat.	st	13.1.	20	18	2	1,35	1,28	2,00
3.D	Mat.	po	25.1.	20	18	2	1,45	1,39	2,00
3.D	Mat.	st	27.1.	17	15	2	1,65	1,67	1,50
3.D	Mat.	čt	4.2.	18	16	2	1,22	1,19	1,50
3.D	Mat.	čt	11.2.	20	18	2	1,05	1,06	1,00
3.D	Mat.	út	16.2.	20	18	2	1,25	1,17	2,00
3.D	Mat.	út	23.2.	18	16	2	1,72	1,69	2,00
3.D	Mat.	čt	25.2.	19	17	2	1,68	1,65	2,00

Tabulka č. 9b: Vyhodnocené průměry 3. D - matematika

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,4	1,32	2,13
Úterý	1,41	1,35	1,83
Středa	1,46	1,43	1,75
Čtvrtek	1,33	1,31	1,64
Pátek	0	0	0

Hodnoty výsledků jsou velmi vyrovnané. Nebýt výsledku žáků s ADHD v pondělí (2,13), byla by úspěšnost žáků po celý týden velmi vyrovnaná. Nelze zde nalézt žádný výkonnostně slabší den.

Graf č. 9b: Úspěšnost 3. D - matematika

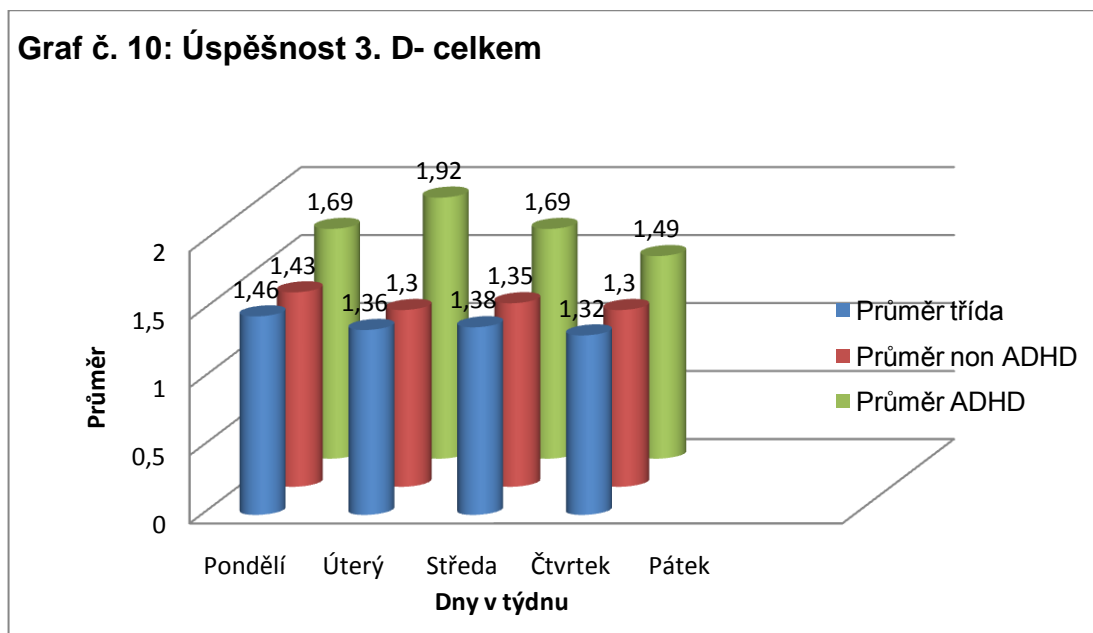


Tabulka č. 10: Vyhodnocené průměry 3. D - celkem

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,46	1,43	1,69
Úterý	1,36	1,3	1,92
Středa	1,38	1,35	1,69
Čtvrtek	1,32	1,3	1,49
Pátek	0	0	0

Celkové výsledky třídy 3. D jsou v průběhu týdne velmi vyrovnané. Průměry celé třídy a žáků non ADHD se pohybují sice mírně, ale okolo předpokládaných hodnot (slabší pondělí, další dny lepší). Bohužel, jak již bylo konstatováno, chybí zde páteční výsledky, které nebyly vytvořeny. Po konzultaci s vyučující, ta netestuje žáky v pátku po nedobrych zkušenostech s výkony žáků v tento den. Což sice nepřímě, ale alespoň hypoteticky podporuje předpoklad neúspěšného pátku.

Graf č. 10: Úspěšnost 3. D- celkem



Tabulka č. 11a-1: Výsledky 4. C - český jazyk - diktáty

Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žác nonADHD	Prům.s ADHD
4.C	ČJ	pá	11.9.	21	18	3	2,19	1,94	3,67
4.C	ČJ	čt	17.9.	21	18	3	1,86	1,61	3,33
4.C	ČJ	pá	25.9.	19	16	3	2,21	1,88	4,00
4.C	ČJ	út	29.9.	19	17	2	1,26	1,18	2,00
4.C	ČJ	pá	2.10.	20	18	2	2,00	1,78	4,00
4.C	ČJ	čt	8.10.	21	18	3	1,81	1,50	3,67
4.C	ČJ	čt	15.10.	22	20	2	2,14	1,95	4,00
4.C	ČJ	čt	22.10.	15	13	2	1,73	1,38	4,00
4.C	ČJ	po	2.11.	17	15	2	1,53	1,20	4,00
4.C	ČJ	pá	13.11.	18	15	3	3,00	2,67	4,67
4.C	ČJ	po	16.11.	15	13	2	1,40	1,08	3,50
4.C	ČJ	čt	7.1.	20	18	2	1,85	1,50	5,00
4.C	ČJ	pá	22.1.	16	15	1	2,13	1,93	5,00
4.C	ČJ	po	2.2.	17	15	2	2,29	2,07	4,00
4.C	ČJ	čt	11.2.	24	22	2	2,17	1,91	5,00
4.C	ČJ	st	17.2.	14	13	1	1,36	1,08	5,00
4.C	ČJ	út	23.2.	22	20	2	1,64	1,35	4,50
4.C	ČJ	čt	4.3.	14	13	1	1,36	1,08	5,00

Tabulka č. 11a-2: Výsledky 4. C - český jazyk - prověrky

Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žác nonADHD	Prům.s ADHD
4.C	ČJ	út	8.9.	17	15	2	1,29	1,13	2,50
4.C	ČJ	st	9.9.	17	15	2	1,41	1,27	2,50
4.C	ČJ	út	15.9.	16	15	1	1,00	1,00	1,00
4.C	ČJ	st	16.9.	16	14	2	1,50	1,29	3,00
4.C	ČJ	pá	18.9.	15	13	2	2,33	2,23	3,00

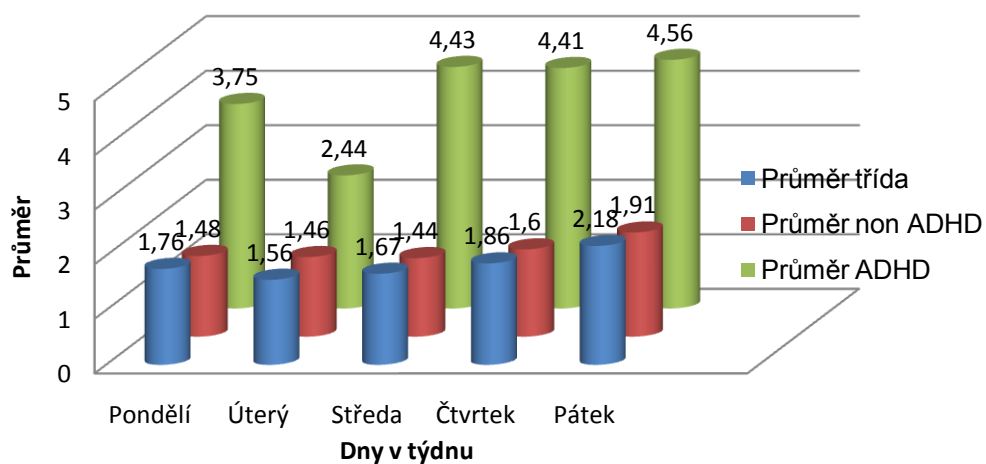
4.C	ČJ	po	21.9.	16	14	2	1,81	1,57	3,50
4.C	ČJ	st	23.9.	14	12	2	1,93	1,75	3,00
4.C	ČJ	čt	1.10.	19	18	1	1,74	1,56	5,00
4.C	ČJ	út	6.10.	15	14	1	1,73	1,64	3,00
4.C	ČJ	út	13.10.	17	15	2	1,76	1,67	2,50
4.C	ČJ	pá	16.10.	17	15	2	2,18	1,93	4,00
4.C	ČJ	út	20.10.	15	13	2	1,87	1,77	2,50
4.C	ČJ	út	27.10.	17	16	1	1,76	1,75	2,00
4.C	ČJ	st	4.11.	14	12	2	1,64	1,33	3,50
4.C	ČJ	út	10.11.	16	15	1	1,69	1,67	2,00
4.C	ČJ	st	18.11.	13	11	2	1,46	1,18	3,00
4.C	ČJ	pá	4.12.	13	12	1	1,92	1,67	5,00
4.C	ČJ	pá	8.1.	20	17	3	1,85	1,47	4,00
4.C	ČJ	st	20.1.	16	15	1	1,75	1,53	5,00
4.C	ČJ	st	10.2.	17	15	2	1,76	1,60	3,00
4.C	ČJ	st	24.2.	17	15	2	2,18	1,93	4,00

Tabulka č. 11b: Vyhodnocené průměry 4. C - český jazyk diktáty a prověrky

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,76	1,48	3,75
Úterý	1,56	1,46	2,44
Středa	1,67	1,44	4,43
Čtvrtek	1,86	1,6	4,41
Pátek	2,18	1,91	4,56

V tomto případě úspěšnost u jednotlivých kategorií žáků podporuje hypotézu. Pondělí je z hlediska ostatních dnů mimo pátek méně úspěšné. Nejúspěšnější je úterý, potom postupně úspěšnost klesá mimo čtvrtek u žáků s ADHD (mírné snížení průměru oproti středě). V pátek je úspěšnost žáků zřetelně nejmenší.

Graf č. 11b: Úspěšnost 4. C- český jazyk - diktáty a prověrky



Tabulka č. 12a: Výsledky 4. C - matematika

Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žác nonADHD	Prům.s ADHD
4.C	Mat.	st	9.9.	18	15	3	1,78	1,53	3,00
4.C	Mat.	st	16.9.	16	13	3	1,50	1,31	2,33
4.C	Mat.	út	22.9.	20	17	3	1,60	1,59	1,67
4.C	Mat.	po	5.10.	18	15	3	1,89	1,87	2,00
4.C	Mat.	út	13.10.	15	15	0	1,73	1,73	0,00
4.C	Mat.	čt	15.10.	19	16	3	2,16	2,19	2,00
4.C	Mat.	pá	16.10.	17	14	3	2,18	1,79	4,00
4.C	Mat.	po	19.10.	18	15	3	1,78	1,87	1,33
4.C	Mat.	út	20.10.	15	12	3	2,00	2,00	2,00
4.C	Mat.	čt	22.10.	15	12	3	1,33	1,25	1,67
4.C	Mat.	út	27.10.	15	12	3	1,40	1,33	1,67
4.C	Mat.	út	3.11.	16	13	3	1,50	1,31	2,33
4.C	Mat.	čt	5.11.	17	14	3	1,59	1,57	1,67
4.C	Mat.	út	10.11.	18	15	3	1,67	1,60	2,00
4.C	Mat.	čt	19.11.	15	12	3	1,60	1,58	1,67
4.C	Mat.	čt	26.11.	14	11	3	2,07	1,82	3,00

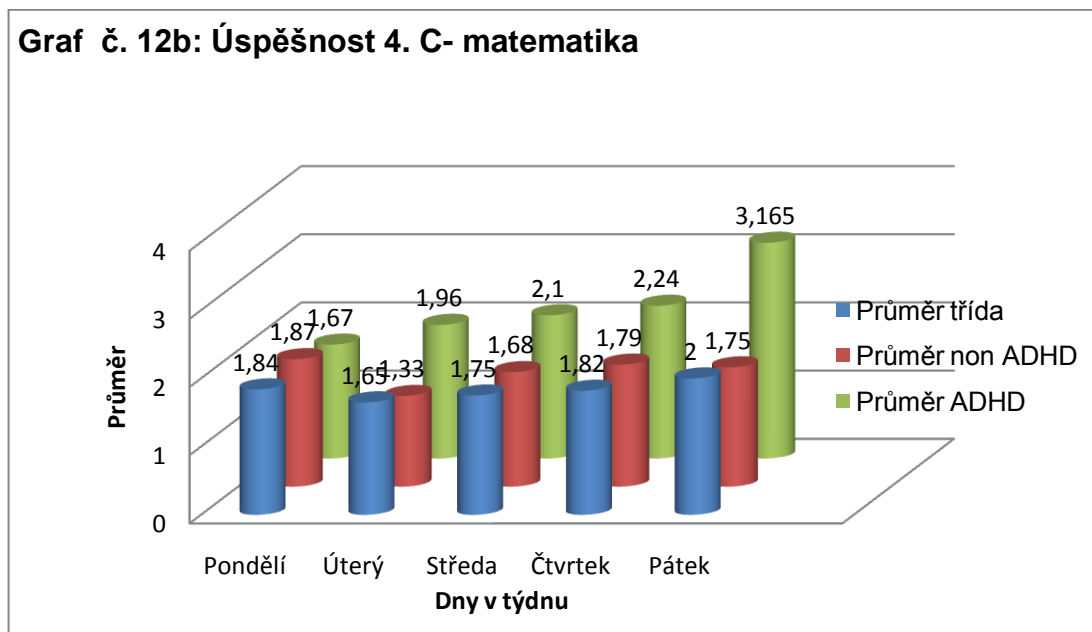
4.C	Mat.	pá	27.11.	17	14	3	1,82	1,71	2,33
4.C	Mat.	čt	7.1.	18	15	3	1,83	1,87	1,67
4.C	Mat.	st	20.1.	19	16	3	1,47	1,31	2,33
4.C	Mat.	st	10.2.	18	15	3	1,72	1,73	1,67
4.C	Mat.	čt	11.2.	16	13	3	2,13	2,15	2,00

Tabulka č. 12b: Vyhodnocené průměry 4. C - matematika

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,84	1,87	1,67
Úterý	1,65	1,33	1,96
Středa	1,75	1,68	2,1
Čtvrtek	1,82	1,79	2,24
Pátek	2	1,75	3,165

Průběh výsledků v tomto případě opět potvrzuje hypotézu horšího začátku v pondělí, úterý je z hlediska školních výsledků velmi dobré, středa takřka na úrovni úterý, čtvrtek již prokazuje koncentraci na školní výkony a pátek je ze dnů v týdnu pro koncentraci na školní výkon nejméně vhodný. U žáků s ADHD výkon klesá již od pondělí, bez předpokládaného zvýšení koncentrace v úterý, rovnoměrně až do pátku.

Graf č. 12b: Úspěšnost 4. C- matematika

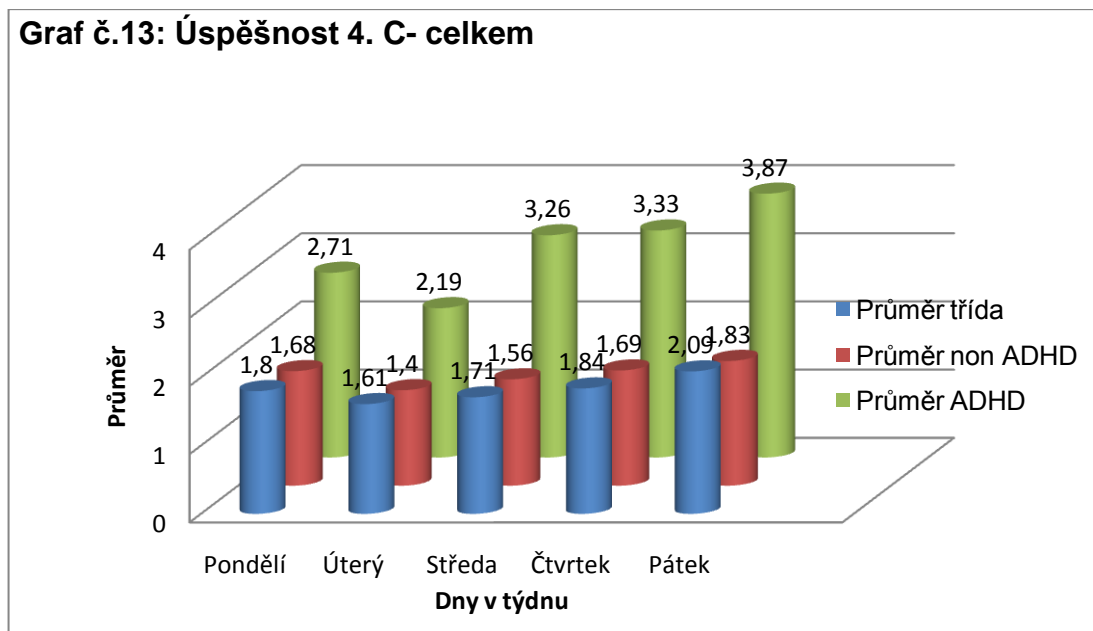


Tabulka č. 13: Vyhodnocené průměry 4. C třídy - celkem

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,8	1,68	2,71
Úterý	1,61	1,4	2,19
Středa	1,71	1,56	3,26
Čtvrtek	1,84	1,69	3,33
Pátek	2,09	1,83	3,87

Stejně jako u předchozích grafů i v tomto případě se potvrzuje předpoklad kolísající koncentrace během pracovního týdne. Sloučením předmětů dohromady se průběh koncentrovanosti na školní výkon u žáků s ADHD vyrovnal s průběhem koncentrace žáků non ADHD. V tomto případě se začíná projevovat, že čím větší četnost zkoumaných vzorků, tím je pravděpodobnost potvrzení hypotézy o kolísání koncentrace na výkon během pracovního týdne větší.

Graf č.13: Úspěšnost 4. C- celkem



Tabulka č.14a: Výsledky 5. A - český jazyk - diktáty a prověrky

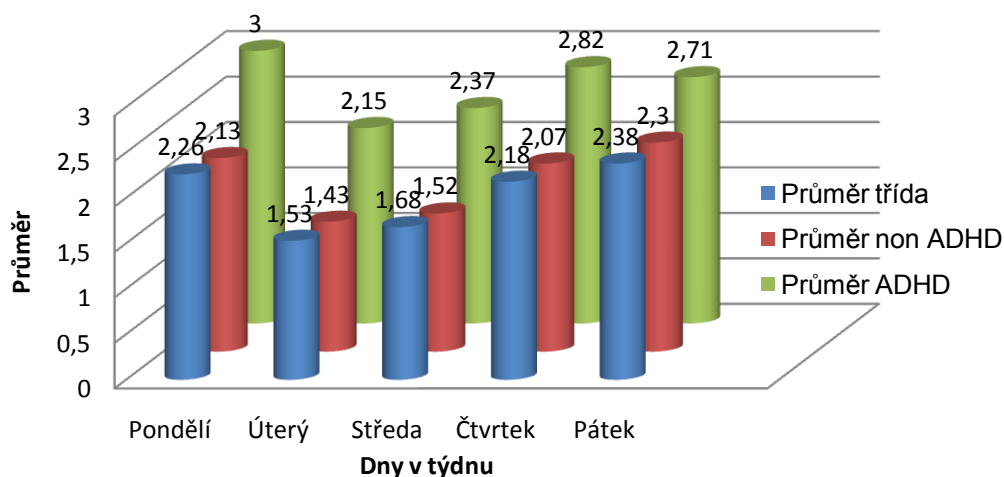
Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žáci nonADHD	Prům. žáci s ADHD
5.A	ČJ	st	9.9.	22	18	4	1,68	1,44	2,75
5.A	ČJ	po	14.9.	23	20	3	2,22	2,10	3,00
5.A	ČJ	čt	17.9.	23	20	3	1,91	1,80	2,67
5.A	ČJ	po	21.9.	22	18	4	2,27	2,11	3,00
5.A	ČJ	pá	25.9.	21	18	3	2,48	2,44	2,67
5.A	ČJ	út	13.10.	21	18	3	1,57	1,50	2,00
5.A	ČJ	čt	15.10.	21	18	3	1,76	1,67	2,33
5.A	ČJ	út	3.11.	21	18	3	1,67	1,56	2,33
5.A	ČJ	čt	5.11.	20	17	3	2,60	2,53	3,00
5.A	ČJ	út	10.11.	22	18	4	1,55	1,39	2,25
5.A	ČJ	čt	12.11.	21	17	4	2,76	2,53	3,75
5.A	ČJ	st	9.12.	21	18	3	1,48	1,50	1,33
5.A	ČJ	po	14.12.	22	19	3	2,45	2,21	4,00
5.A	ČJ	út	15.12.	21	19	2	1,33	1,26	2,00
5.A	ČJ	pá	8.1.	22	18	4	2,27	2,17	2,75
5.A	ČJ	st	13.1.	22	18	4	1,55	1,33	2,50
5.A	ČJ	čt	21.1.	20	17	3	1,90	1,76	2,67
5.A	ČJ	po	15.2.	21	18	3	2,10	2,11	2,00
5.A	ČJ	st	17.2.	20	16	4	2,15	2,06	2,50
5.A	ČJ	st	3.3.	22	18	4	1,55	1,28	2,75
5.A	ČJ	čt	4.3.	23	19	4	2,17	2,11	2,50

Tabulka č. 14b: Vyhodnocené průměry 5. A - český jazyk - diktáty a prověrky

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	2,26	2,13	3
Úterý	1,53	1,43	2,15
Středa	1,68	1,52	2,37
Čtvrtek	2,18	2,07	2,82
Pátek	2,38	2,3	2,71

Rozdíly ve výsledcích žáků v průběhu týdne svědčí o kolísání koncentrace na školní výkon dle hypotézy. V tomto případě jsou výkyvy markantnější než u předchozí třídy. Žáci s diagnózou ADHD kopírují výkony žáků non ADHD s odstupem průměru daným charakteristikou jejich diagnózy.

Graf č. 14b: Úspěšnost 5. A - český jazyk diktáty a prověrky



Tabulka č.15a: Výsledky 5. A - matematika

Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žác nonADHD	Prům.s ADHD
5.A	Mat.	út	8.9.	23	19	4	1,52	1,37	2,25
5.A	Mat.	po	14.9.	22	19	3	1,73	1,74	1,67
5.A	Mat.	út	15.9.	23	19	4	1,74	1,63	2,25
5.A	Mat.	čt	17.9.	22	18	4	1,27	1,17	1,75
5.A	Mat.	pá	18.9.	20	16	4	1,30	1,19	1,75
5.A	Mat.	út	22.9.	18	15	3	1,61	1,40	2,67
5.A	Mat.	po	5.10.	19	16	3	1,63	1,63	1,67
5.A	Mat.	út	6.10.	21	18	3	1,43	1,33	2,00
5.A	Mat.	po	12.10.	24	20	4	1,54	1,45	2,00

5.A	Mat.	čt	15.10.	21	18	3	1,43	1,39	1,67
5.A	Mat.	pá	16.10.	22	19	3	1,41	1,42	1,33
5.A	Mat.	út	20.10.	21	18	3	1,71	1,56	2,67
5.A	Mat.	út	3.11.	22	18	4	1,45	1,44	1,50
5.A	Mat.	čt	5.11.	21	17	4	1,81	1,82	1,75
5.A	Mat.	út	10.11.	24	19	5	1,75	1,68	2,00
5.A	Mat.	čt	12.11.	22	18	4	1,50	1,56	1,25
5.A	Mat.	pá	13.11.	22	18	4	1,23	1,17	1,50
5.A	Mat.	út	1.12.	21	17	4	1,29	1,18	1,75
5.A	Mat.	út	8.12.	20	17	3	1,45	1,35	2,00
5.A	Mat.	čt	10.12.	22	19	3	1,55	1,53	1,67
5.A	Mat.	po	14.12.	22	19	3	1,45	1,26	2,67

Tabulka č.15a: Výsledky 5. A - matematika - pokračování

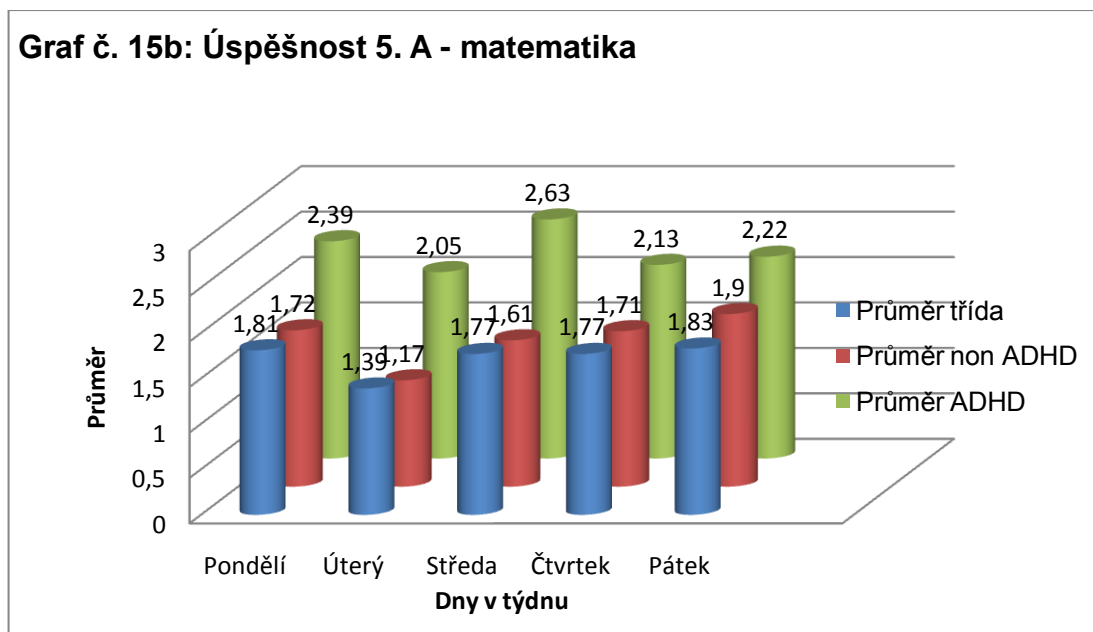
Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žác nonADHD	Prům.s ADHD
5.A	Mat.	út	15.12.	23	19	4	1,26	1,11	2,00
5.A	Mat.	čt	7.1.	23	19	4	1,87	1,68	2,75
5.A	Mat.	čt	14.1.	23	19	4	2,04	2,00	2,25
5.A	Mat.	st	20.1.	22	18	4	1,59	1,44	2,25
5.A	Mat.	pá	22.1.	23	19	4	2,43	2,37	2,75
5.A	Mat.	po	25.1.	23	19	4	2,17	2,05	2,75
5.A	Mat.	po	1.2.	17	15	2	2,12	1,87	4,00
5.A	Mat.	po	8.2.	20	18	2	2,05	2,06	2,00
5.A	Mat.	st	10.2.	21	18	3	1,95	1,78	3,00
5.A	Mat.	čt	11.2.	22	19	3	1,95	1,79	3,00
5.A	Mat.	pá	12.2.	18	16	2	2,39	2,31	3,00
5.A	Mat.	čt	18.2.	23	19	4	2,13	2,00	2,75
5.A	Mat.	út	23.2.	23	19	4	1,39	1,37	1,50
5.A	Mat.	čt	25.2.	19	17	2	2,16	2,12	2,50
5.A	Mat.	pá	5.3.	23	19	4	2,26	2,11	3,00

Tabulka č. 15b: Vyhodnocené průměry 5. A - matematika

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,81	1,72	2,39
Úterý	1,39	1,17	2,05
Středa	1,77	1,61	2,63
Čtvrtek	1,77	1,71	2,13
Pátek	1,83	1,9	2,22

V tomto případě opět kolísá školní výkon dle hypotézy. Je vidět výkyvy žáků s ADHD ve střeďech výsledcích.

Graf č. 15b: Úspěšnost 5. A - matematika



Tabulka č. 16a: Výsledky 5. A - vlastivěda a přírodověda

Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žác nonADHD	Prům.s ADHD
5.A	VI+Př	po	14.9.	21	18	3	1,43	1,33	2,00
5.A	VI+Př	út	15.9.	23	19	4	1,22	1,21	1,25
5.A	VI+Př	pá	25.10.	24	21	3	1,50	1,48	1,67
5.A	VI+Př	čt	1.10.	23	20	3	2,22	2,25	2,00
5.A	VI+Př	st	21.10.	17	14	3	2,00	1,86	2,67
5.A	VI+Př	čt	5.11.	21	18	3	1,62	1,56	2,00
5.A	VI+Př	út	1.12.	18	16	2	1,33	1,38	1,00
5.A	VI+Př	pá	11.12.	22	19	3	1,09	1,05	1,33
5.A	VI+Př	po	11.1.	23	19	4	1,39	1,42	1,25
5.A	VI+Př	st	13.1.	16	12	4	1,06	1,00	1,25
5.A	VI+Př	čt	28.1.	22	19	3	1,59	1,58	1,67
5.A	VI+Př	po	1.2.	14	13	1	1,43	1,38	2,00
5.A	VI+Př	pá	11.2.	18	15	3	1,22	1,13	1,67
5.A	VI+Př	čt	18.2.	22	18	4	1,59	1,50	2,00
5.A	VI+Př	po	22.2.	20	18	2	1,60	1,56	2,00
5.A	VI+Př	st	3.3.	20	16	4	1,50	1,56	1,25

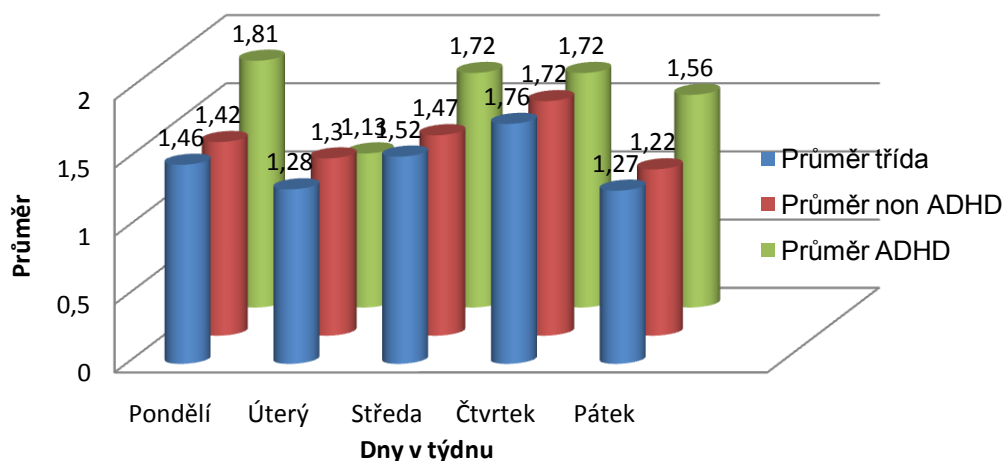
Tabulka č. 16b: Vyhodnocené průměry 5. A - vlastivěda a přírodověda

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,46	1,42	1,81
Úterý	1,28	1,3	1,13
Středa	1,52	1,47	1,72
Čtvrtek	1,76	1,72	1,72
Pátek	1,27	1,22	1,56

V porovnání s předchozími výsledky (5. A matematika) nejsou výsledky tak jasné, aby se dalo tvrdit, že daná hypotéza je potvrzena i

v tomto případě. Pátek je ze všech dnů neúspěšnější. Je možno, že tuto skutečnost způsobila možnost v předmětech, jako jsou vlastivěda nebo přírodověda, zadávat testy a práce s různou úrovní obtížnosti, která může potom lehce zkreslit celkové výsledky, kdy se zahrnou hodnocení jak obtížných prací, tak jednoduchých. Také četnost prací není vysoká. Je to dáno samozřejmě hodinovou dotací daných předmětů.

Graf č. 16b: Úspěšnost 5. A - vlastivěda a přírodověda

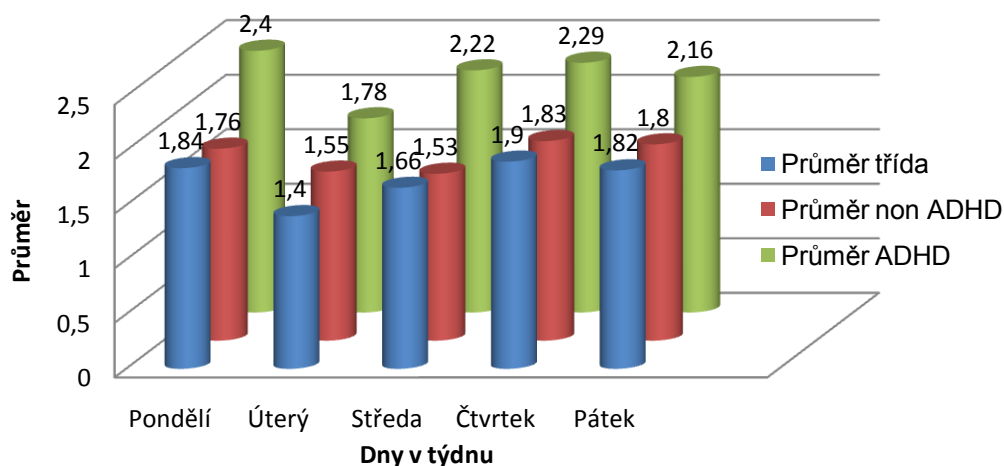


Tabulka č. 17: Vyhodnocené průměry 5. A - celkem

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,84	1,76	2,4
Úterý	1,4	1,55	1,78
Středa	1,66	1,53	2,22
Čtvrtek	1,9	1,83	2,29
Pátek	1,82	1,8	2,16

Kolísání školní úspěšnosti v průběhu týdne u 5. A třídy potvrzuje předpoklad kolísání koncentrace dětí v průběhu pracovního týdne. Ve třídě 5. A je větší četnost žáků s ADHD (4) a tvoří šestinou všech žáků. Tato skutečnost a větší četnost zpracovaných prací dávají předpoklad pro lepší obraz úspěšnosti ve třídě, než v případech, kdy jsou zpracovány třídy s jedním nebo dvěma žáky ADHD a s malým počtem hodnocených prací.

Graf č. 17: Úspěšnost 5. A - celkem



Tabulka č. 18a: Výsledky 5. B - český jazyk- diktáty

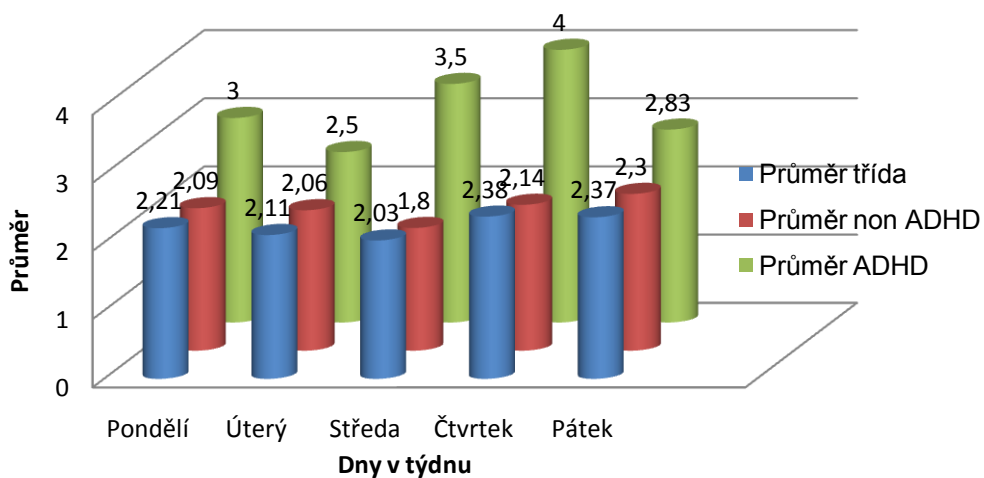
Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žác nonADHD	Prům.s ADHD
5.B	ČJ	čt	10.9.	16	14	2	2,38	2,14	4,00
5.B	ČJ	út	15.9.	15	13	2	1,93	1,77	3,00
5.B	ČJ	út	22.9.	17	15	2	2,41	2,47	2,00
5.B	ČJ	po	12.10.	18	16	2	2,06	2,00	2,50
5.B	ČJ	po	19.10.	17	15	2	2,24	2,20	2,50
5.B	ČJ	pá	6.11.	16	14	2	2,44	2,43	2,50
5.B	ČJ	st	25.11.	15	13	2	2,13	1,85	4,00
5.B	ČJ	po	7.12.	15	13	2	2,33	2,08	4,00
5.B	ČJ	st	27.1.	14	12	2	1,93	1,75	3,00
5.B	ČJ	út	2.2.	16	14	2	2,00	1,93	2,50
5.B	ČJ	pá	12.2.	17	15	2	2,41	2,33	3,00
5.B	ČJ	pá	26.2.	16	14	2	2,25	2,14	3,00

Tabulka č. 18b: Vyhodnocené průměry 5. B - český jazyk - diktáty

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	2,21	2,09	3
Úterý	2,11	2,06	2,5
Středa	2,03	1,8	3,5
Čtvrtek	2,38	2,14	4
Pátek	2,37	2,3	2,83

Výsledky jsou odpovídající předpokladu, i když v tomto případě je to spíše náhodným jevem, protože počet zpracovaných vyhodnocených prací je velmi malý (12). Proto došlo ve čtvrtek ke zvýšení průměru na hodnotu 4, ve čtvrtek byla totiž zpracována jen jedna práce.

Graf č. 18b: Úspěšnost 5. B - český jazyk - diktáty



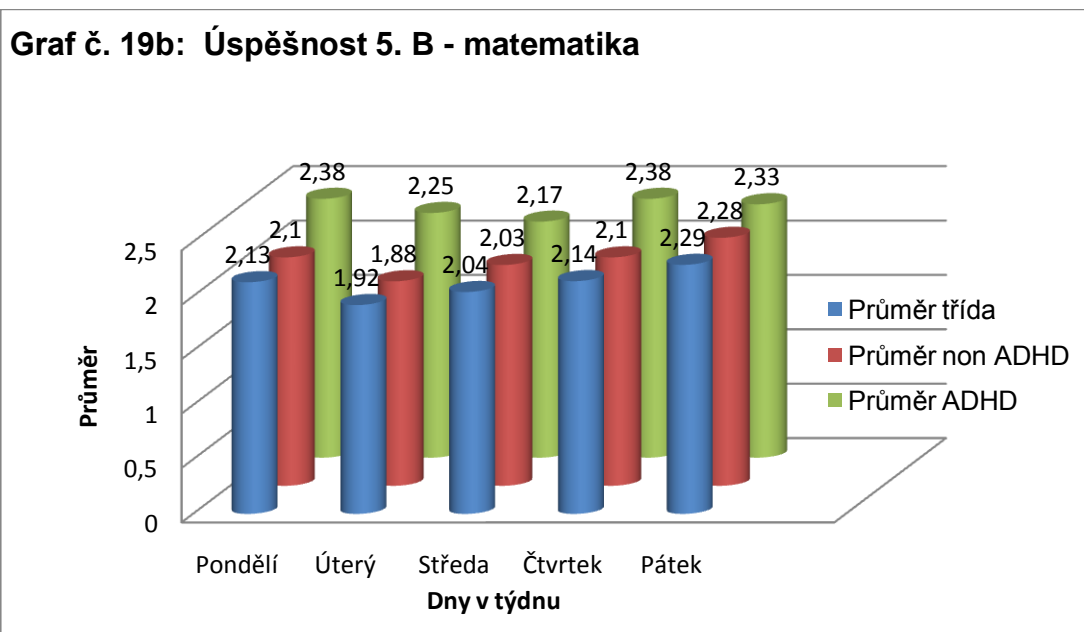
Tabulka č. 19a: Výsledky 5. B - matematika

Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žác nonADHD	Prům.s ADHD
5.B	Mat	po	19.10.	18	16	2	2,06	2,06	2,00
5.B	Mat.	út	20.10.	19	17	2	2,16	2,12	2,50
5.B	Mat.	po	26.10.	19	17	2	2,26	2,24	2,50
5.B	Mat	po	2.11.	14	12	2	1,86	1,83	2,00
5.B	Mat.	čt	12.11.	16	14	2	1,63	1,64	1,50
5.B	Mat.	pá	20.11.	18	16	2	2,17	2,13	2,50
5.B	Mat.	út	8.12.	18	16	2	1,67	1,63	2,00
5.B	Mat.	čt	10.12.	18	16	2	2,39	2,38	2,50
5.B	Mat.	po	25.1.	17	15	2	2,35	2,27	3,00
5.B	Mat.	st	3.2.	18	16	2	1,50	1,50	1,50
5.B	Mat.	pá	5.2.	17	15	2	2,47	2,53	2,00
5.B	Mat.	st	10.2.	18	16	2	2,22	2,25	2,00
5.B	Mat.	čt	11.2.	18	16	2	2,06	1,94	3,00
5.B	Mat.	st	24.2.	19	17	2	2,42	2,35	3,00
5.B	Mat.	pá	26.2.	18	16	2	2,22	2,19	2,50
5.B	Mat.	čt	4.3.	17	15	2	2,47	2,47	2,50

Tabulka č. 19b: Vyhodnocené průměry 5. B - matematika

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	2,13	2,1	2,38
Úterý	1,92	1,88	2,25
Středa	2,04	2,03	2,17
Čtvrtek	2,14	2,1	2,38
Pátek	2,29	2,28	2,33

Úspěšnost opět, i když velmi jemně, kolísá podle dané hypotézy. Rozptyl hodnot průměrů se pohybuje ve třech desetínách, což je hodnota málo významná. Tyto výsledky budou zajímavější při zahrnutí do celkového počtu vyhodnocených prací.



Tabulka č. 20a: Výsledky 5. B - vlastivěda a přírodověda

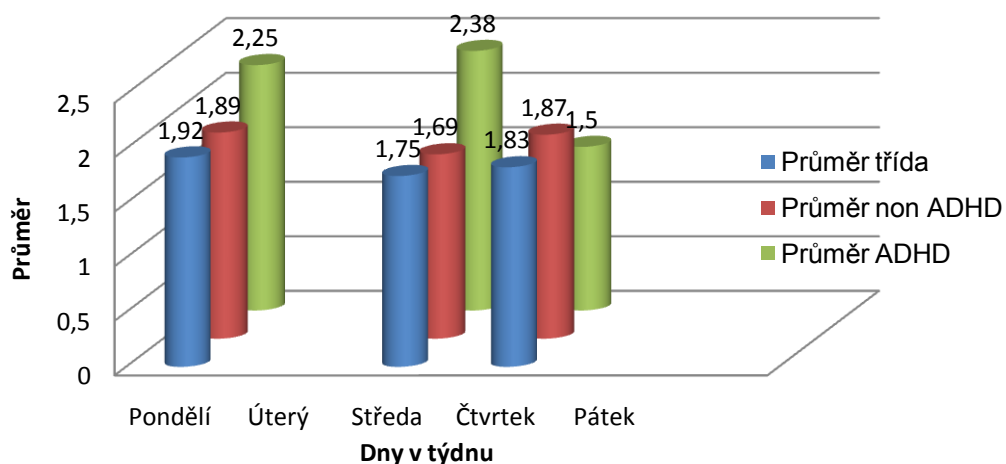
Třída	Předmět	Den	Datum	Žáci celkem	Žáci non ADHD	Žáci ADHD	Průměr třída	Prům. žác nonADHD	Prům.s ADHD
5.B	VI+Př	po	12.10.	14	13	1	2,00	1,92	3,00
5.B	VI+Př	po	9.11.	13	11	2	2,31	2,27	2,50
5.B	VI+Př	čt	12.11.	17	15	2	1,59	1,67	1,00
5.B	VI+Př	st	18.11.	16	14	2	1,69	1,57	2,50
5.B	VI+Př	čt	19.11.	17	15	2	2,06	2,07	2,00
5.B	VI+Př	po	23.11.	15	13	2	1,93	1,92	2,00
5.B	VI+Př	st	9.12.	12	11	1	1,92	2,00	1,00
5.B	VI+Př	st	13.1.	15	14	1	1,40	1,29	3,00
5.B	VI+Př	po	18.1.	16	14	2	1,44	1,43	1,50
5.B	VI+Př	st	3.3.	12	11	1	2,00	1,91	3,00

Tabulka č. 20b: Vyhodnocené průměry 5. B - vlastivěda a přírodověda

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,92	1,89	2,25
Úterý	0	0	0
Středa	1,75	1,69	2,38
Čtvrtek	1,83	1,87	1,5
Pátek	0	0	0

Malý počet prací neobsáhl všechny dny v týdnu. Není možné posoudit, zda dané hodnoty jsou nebo nejsou v relaci s předpokladem kolísání úspěšnosti žáků v průběhu týdne. Tyto práce alespoň zvýší četnost všech prací v celkovém shrnutí.

Graf č. 20b: Úspěšnost 5. B - vlastivěda a přírodověda

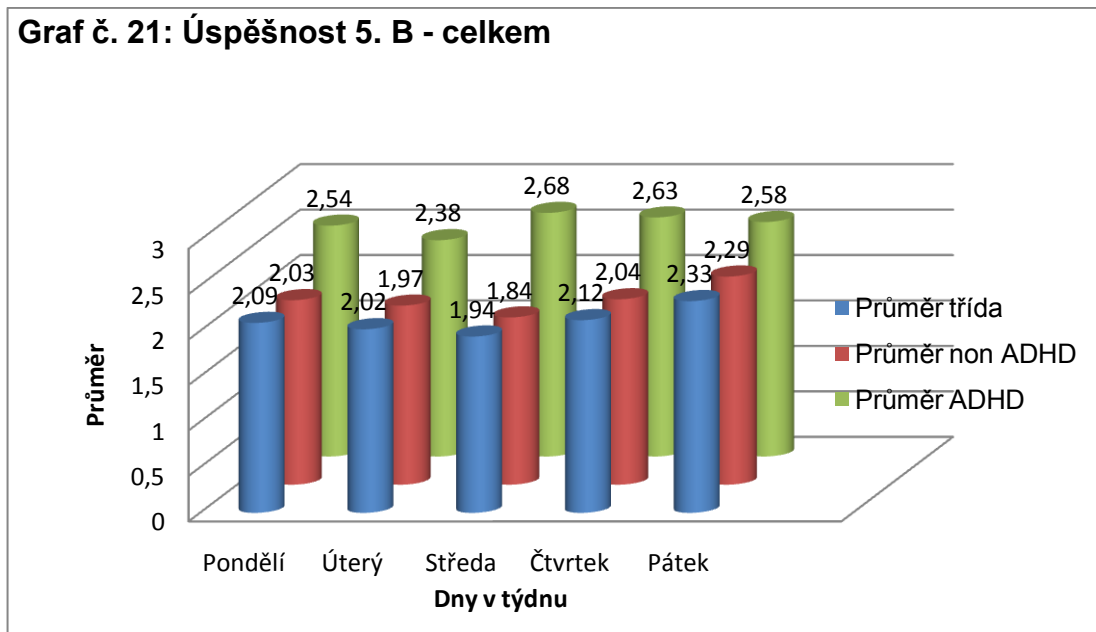


Tabulka č. 21: Vyhodnocené průměry 5. B třídy - celkem

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	2,09	2,03	2,54
Úterý	2,02	1,97	2,38
Středa	1,94	1,84	2,68
Čtvrtek	2,12	2,04	2,63
Pátek	2,33	2,29	2,58

Přes malou četnost započítaných prací i v tomto případě je kolísání úspěšnosti podle daného předpokladu. Rozptyl hodnot průměrů je však malý a důvěryhodnost tohoto výsledku je také malá.

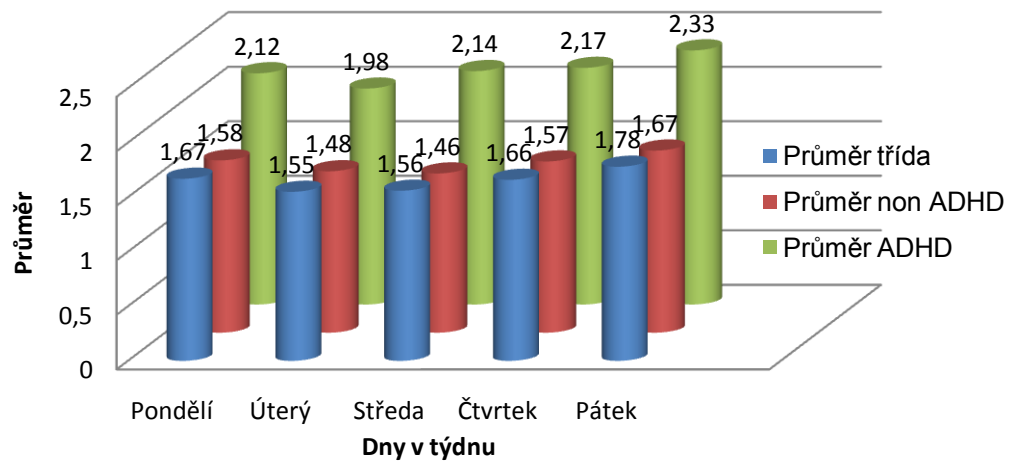
Graf č. 21: Úspěšnost 5. B - celkem



Tabulka č. 22: Vyhodnocené průměry všech uvedených tříd a předmětů

	Prům. třída	Prům.non	Prům. ADHD
Pondělí	1,67	1,58	2,12
Úterý	1,55	1,48	1,98
Středa	1,56	1,46	2,14
Čtvrtek	1,66	1,57	2,17
Pátek	1,78	1,67	2,33

Graf č. 22: Úspěšnost všech uvedených tříd a předmětů



5. Diskuse

Z jednotlivých tabulek vyhodnocených průměrů jednotlivých tříd celkem (tabulky bez písmenného označení), můžeme vyhodnotit, zda hypotézy, které byly začátkem výzkumu vyřčeny, jsou potvrzeny nebo naopak vyvráceny.

- **Třída 2. C** (tabulka č. 1)

U této třídy **hypotéza č. 1** není potvrzena (úterý je nejhorším dnem, čtvrtek nejlepším).

Hypotéza č. 2 je potvrzena jen z části. Pondělí je nejslabším výsledkovým dnem, ale naproti tomu pátek nejlepším dnem. Hypotéza se tedy také nepotvrdila.

- **Třída 3. B** (tabulka č. 4)

Odchylka výsledků v jednotlivých dnech a skupinách žáků je kromě čtvrtku velmi malá. Celkově se proto dá konstatovat, že výsledky u této třídy obě **hypotézy** nepotvrzují ani nevyvrací.

- **Třída 3. C** (tabulka č. 7)

Hypotéza č. 1 se potvrdila jen u skupiny třídy a non ADHD. U skupiny ADHD z předpokládané křivky vývoje úspěšnosti vybočuje čtvrtek (1,87), zde se tedy hypotéza nepotvrdila.

Hypotézu č. 2 potvrzuje jen pátek. Pondělí je výsledkově dnem nejúspěšnějším (u non ADHD je odchylka od úterý 0,01), takže se hypotéza nepotvrzuje.

- **Třída 3. D** (tabulka č. 10)

Hypotéza č. 1 není potvrzena ani vyvrácena, protože odchylka výsledků je minimální (pohybuje se v 0,06).

Hypotéza č. 2 nemůže být vyhodnocena, protože v pátek nebyly psány žádné práce.

- **Třída 4. C** (tabulka č. 13)

Hypotéza č. 1 je v tomto případě potvrzena. Úterý je výsledkově nevhodnějším dnem, ke čtvrtku úspěšnost klesá.

Hypotéza č. 2 je potvrzena jen u tvrzení o neúspěšném pátku, pondělí se jeví jako průměrně úspěšný den.

- **Třída 5. A** (tabulka č. 17)

Hypotéza č. 1 je jednoznačně potvrzena u skupin třída a žáků ADHD, u žáků non ADHD je úterý velmi mírně neúspěšnější než středa.

Hypotéza č. 2 je nepotvrzena, protože u skupin třída a žáků non ADHD je nejhorším dnem čtvrtek, u skupiny ADHD je tímto dnem pondělí.

- **Třída 5. B** (tabulka č. 21)

Hypotéza č. 1 je nepotvrzena, protože se úterý jako nejúspěšnější den jeví jen u skupiny žáků ADHD, ale zde je čtvrtek výsledkově lepší než středa.

Hypotéza č. 2 se u skupin třídy a žáků non ADHD potvrzuje tvrzení neúspěšného pátku, u skupiny ADHD je pátek v průměrných hodnotách ostatních dnů. Pondělí je u všech skupin průměrným dnem.

- **Souhrnný výsledek všech zkoumaných žáků a tříd** (tabulka č. 22)

Hypotéza č. 1 týkající se tvrzení, že nejlepším dnem pro školní úspěšnost je úterý, méně dobrým středa a čtvrtek se potvrdila u veličin výkonnosti týkající se celé třídy. U žáků bez diagnózy ADHD se nepotvrdila, protože jako nejúspěšnější den se projevila středa. Odchylka od úspěšnosti úterý je velmi malá (0,02). Dá se tedy říci, že u této skupiny jsou úterý i středa stejně „úspěšné“. U skupiny žáků s diagnózou ADHD se hypotéza potvrdila.

Hypotéza č. 2, předpokládá, že nejnevhodnější dny pro školní úspěšnost jsou pondělí a pátek. Výsledky skupiny všech žáků dohromady (celá třída) hypotézu potvrdila, pátek je pro školní úspěšnost horším dnem než pondělí. Rozdíl mezi úspěšností v pondělí a ve čtvrtek u této skupiny žáků je minimální (0,01). U skupiny žáků bez diagnózy ADHD jsou výsledky naprosto totožné se skupinou celé třídy, i zde se tedy hypotéza potvrdila. U skupiny žáků s ADHD se potvrdila jen část hypotézy o „neúspěšném pátku“, který vyšel jako silně nejhorší den v týdnu (2,33). Oproti tomu pondělí je ve výsledcích těchto žáků jako druhý nejúspěšnější den v týdnu, hned po úterý. Odchylka pondělí od středy a čtvrtku je však minimální (0,05). Takže se pro tuto skupinu dětí hypotéza nepotvrdila.

Lze konstatovat, že pro naprosto objektivní výsledky by bylo vhodné se touto tematikou zabývat ve větší šíři a do výzkumu zahrnout větší množství škol a tříd, protože hlavně počet žáků s diagnózou ADHD je pro objektivní vyhodnocení výsledků zkreslující.

6. Závěr

Soustředění se na problémy dětí s diagnózou ADHD ve školní praxi, porozumění jejich problémům a snahy umožnit těmto dětem dosáhnout vzdělání odpovídající jejich možnostem, je vzhledem k růstu počtu dětí s touto diagnózou důležitým úkolem všech pedagogických pracovníků, kteří se s těmito dětmi při své práci setkají. Používáním specifického přístupu k žákům s ADHD se rozšiřuje možnost, aby tito žáci dosáhli úrovně vědomostí, dovedností a návyků, které jsou opravdu schopni a minimalizuje se vliv rysů poruchy ADHD, které schopnosti těchto dětí snižují.

Individuální vzdělávací program, reedukace a individuální přístup ke každému žákovi s diagnózou ADHD je pro pedagogy velmi náročný, ale výsledky projevující se zklidněním žáka, a zvýšením jeho školní úspěšnosti jsou velmi důležité. Jak pro vlastní školní úspěšnost, tak pro změnu postavení žáka v třídním kolektivu a jeho sebevědomí pro další práci a chování a jednání v běžném životě.

Výzkum provedený v této diplomové práci se snažil zmapovat vhodnost jednotlivých dnů v týdnu pro psaní písemných prací a výsledky přispěly k dalšímu prohloubení citlivého přístupu nejen k žákům s diagnózou ADHD, ale i ke všem žákům vůbec.

Z uvedeného výzkumu vyplývá platnost hypotéz s mírnými odchylkami. Jako nejúspěšnější den ve školní úspěšnosti žáků je úterý. Středa a čtvrtek jsou také velmi vhodné, protože jejich odchylka od úterý je minimální. V pondělí mají žáci opravdu koncentraci oslabenou, ale není to z hlediska daných hodnot velký rozdíl. V pátek se u žáků již projevuje únava z celého týdne, a proto je také na výsledcích zkoumání zřetelné, že výsledky žáků v pátek jsou nejhorší.

Porovnání výsledků dětí s diagnózou ADHD a dětí bez této diagnózy potvrzuje, že jejich školní úspěšnost je poměrně horší ve všech dnech

v týdnu. Křivka podávaných výkonů, ale kopíruje křivku výkonů dětí bez ADHD.

Provedený výzkum potvrdil, že školní úspěšnost dětí se v průběhu týdne mění a bylo by dobré počítat s těmito změnami schopností se soustředit na dané úkoly při zadávání prací, sestavování rozvrhu a dalších plánovaných činnostech ve škole.

Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal na omezeném vzorku dětí, mohou být jeho výsledky zkreslené. Jak již bylo uvedeno, je pro objektivně vypovídající výsledky potřebné zkoumaný vzorek rozšířit hlavně vzhledem k počtu dětí s ADHD, kterých bývá ve třídě do 15% a jejich množství by bylo pro získání přesnějších výsledků vhodné zvětšit.

Samotný výzkum a jeho zpracování mě velice zaujalo a vzbudil i pozornost mých kolegů, protože se kolísáním úspěšností žáků v průběhu týdne doposud nezabývali.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

Černá, M.: Lehké mozkové dysfunkce. Praha, Karolinum 1999. ISBN 80-7184-880-8.

Drtílková, I.: Hyperaktivní dítě. Vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperaktivní poruchou (ADHD). Praha, Galén 2007. ISBN 978-80-7262-447-8.

Drtílková, I., Šerý, O., et al.: Hyperkinetická porucha / ADHD. Praha, Galén 2007. ISBN 978-80-7262-419-5.

Hrabal, V.: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka. Praha, SPN 1989. ISBN 80-04-22149-1.

Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha 1989.

Jucovičová, D., Žáčková, H.: Metody práce s dětmi s LMD především pro učitele a vychovatele. Praha, Nakladatelství D+H 2003.

Klementa, J. Komenda, S., Kunert, E.: Statistické metody v pedagogickém výzkumu. 3. vydání, rektorát University Palackého Olomouc 1983.

Kolektiv autorů a konzultantů Encyklopedického domu, spol. s r.o.: Slovník cizích slov. Slova známá & neznámá. Praha, Encyklopedický dům, spol. s r.o. 1995. ISBN 80-90-1647-0-6.

Matějček, Z.: Co děti nejvíc potřebují. Praha, Portál 2008. ISBN 978-80-7367-504-2.

Matějček, Z.: Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha, Portál 2007. ISBN 80-7178-085-5.

Matějček, Z., Dytrych, Z.: Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí. Praha, Galén 1994. ISBN 80-85824-06-X.

Matějček, Z.: Lehké mozkové dysfunkce: pokyny rodičům a vychovatelům. Praha 1998.

Paclt, I., Ptáček, R., Jakub, F. : Hyperaktivita. Praha, Vzdělávací institut ochrany dětí 2006. ISBN 80-86991-71-7.

Paclt, I., a kol. : Hyperkinetická porucha a poruchy chování. Praha, Grada Publishing, a.s. 2007. ISBN 978-80-2471426-4.

Vágnerová, M.: Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha, Karolinum 1999. ISBN 80-7184-488-8.

Zelinková, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha, Portál 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

Žáčková, H., Jucovičová D. : Máte neklidné a nesoustředěné dítě? Relaxace nejen pro děti s ADHD. Praha, Nakladatelství D+H 2008. ISBN 978-80-903869-8-3.

Žáčková, H., Jucovičová, D.: Máte neklidné a nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi LMD (ADHD,ADD) především pro rodiče a vychovatele. Praha, Nakladatelství D+H 2005. ISBN 80-903579-1-1.

http://zdravi.idnes.cz/nejlinejsi-jsme-v-pondeli/Oyt-/zdravi.asp?c=A07091008509zdravi_bad

<http://www.msmt.cz/dokumenty/smernice>

Příloha č. 1

Tabulky zadávaných hodnot

Tabulka č.1c: 2. C - český jazyk - diktáty

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
pá	8.1.	Žáci non ADHD	4	1				1,20
		Žáci ADHD		2				2,00
čt	14.1.	Žáci non ADHD	10	1				1,09
		Žáci ADHD	2	1				1,33
po	18.1.	Žáci non ADHD	3	1	2			1,83
		Žáci ADHD		1	2			2,67
út	19.1.	Žáci non ADHD	5	1				1,17
		Žáci ADHD	1	1				1,50
st	20.1.	Žáci non ADHD	6	2				1,25
		Žáci ADHD	2	1				1,33
čt	21.1.	Žáci non ADHD	7	3				1,30
		Žáci ADHD	1	2				1,67
pá	22.1.	Žáci non ADHD	6	1	1			1,38
		Žáci ADHD	1	1	1			2,00
út	26.1.	Žáci non ADHD	5	2	1			1,50
		Žáci ADHD		2	1			2,33
po	1.2.	Žáci non ADHD	8	4	1			1,46
		Žáci ADHD	1	2				1,67
st	3.2.	Žáci non ADHD	6	5	1			1,58
		Žáci ADHD	1	2				1,67
st	10.2.	Žáci non ADHD	10					1,00
		Žáci ADHD	2	1				1,33
čt	11.2.	Žáci non ADHD	7	2	2			1,55
		Žáci ADHD		3				2,00
út	2.3.	Žáci non ADHD	3	6	1		1	2,09
		Žáci ADHD	1					1,00
čt	4.3.	Žáci non ADHD	5	7	1			1,69
		Žáci ADHD	1	1				1,50
út	16.3.	Žáci non ADHD	6	6	1			1,62
		Žáci ADHD			1			3,00
pá	19.3.	Žáci non ADHD	9	3	1			1,38
		Žáci ADHD	2	1				1,33

Tabulka č. 2c: 3. B - český jazyk - diktáty

		1	2	3	4	5	
		Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
po	21.9.	Žáci non ADHD	14	1			1,07
		Žáci ADHD	3	2			1,40
pá	25.9.	Žáci non ADHD	15				1,00
		Žáci ADHD	3	2			1,40
čt	8.10.	Žáci non ADHD	12	2			1,14
		Žáci ADHD	3	1			1,25
čt	15.10.	Žáci non ADHD	9	4			1,31
		Žáci ADHD	1	2	3		2,33
po	19.10.	Žáci non ADHD	14				1,00
		Žáci ADHD	3	3			1,50
čt	5.11.	Žáci non ADHD	10	3			1,23
		Žáci ADHD	4	1	1		1,50
út	1.12.	Žáci non ADHD	14	1	1		1,19
		Žáci ADHD	2	2			1,50
čt	17.12.	Žáci non ADHD	14	1	1		1,19
		Žáci ADHD	2	2			1,50
st	6.1.	Žáci non ADHD	15		1		1,13
		Žáci ADHD	2	2			1,50
čt	21.1.	Žáci non ADHD	13	1			1,07
		Žáci ADHD	2	2			1,50
pá	19.2.	Žáci non ADHD	11	1	1		1,23
		Žáci ADHD	2	3			1,60
út	23.3.	Žáci non ADHD	14	1			1,07
		Žáci ADHD	3	3			1,50

Tabulka č. 3c: 3. B - matematika

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
út	22.9.	Žáci non ADHD	13	2				1,13
		Žáci ADHD	5	1				1,17
čt	24.9.	Žáci non ADHD	11	2	1		1	1,53
		Žáci ADHD	1	2	3			2,33
pá	9.10.	Žáci non ADHD	14					1,00
		Žáci ADHD	4	1				1,20
út	13.10.	Žáci non ADHD	11	2				1,15
		Žáci ADHD	4	1				1,20
út	20.10.	Žáci non ADHD	14					1,00
		Žáci ADHD	4	1	1			1,50
pá	23.10.	Žáci non ADHD	12	1				1,08
		Žáci ADHD	4	2				1,33
st	11.11.	Žáci non ADHD	14	1				1,07
		Žáci ADHD	3	2				1,40
čt	19.11.	Žáci non ADHD	11	1				1,08
		Žáci ADHD		2	1			2,33
út	24.11.	Žáci non ADHD	8	2				1,20
		Žáci ADHD	3		1			1,50
pá	27.11.	Žáci non ADHD	8	3				1,27
		Žáci ADHD	2	4				1,67
pá	11.12.	Žáci non ADHD	12	1	1			1,21
		Žáci ADHD	5	1				1,17
út	15.12.	Žáci non ADHD	7	6				1,46
		Žáci ADHD	2	3				1,60
st	6.1.	Žáci non ADHD	13	6				1,32
		Žáci ADHD	2	3				1,60
po	18.1.	Žáci non ADHD	12	2				1,14
		Žáci ADHD	4	1				1,20
st	3.2.	Žáci non ADHD	9	2				1,18
		Žáci ADHD	2	2	1			1,80

út	9.2.	Žáci non ADHD	14	2				1,13
		Žáci ADHD	3	2	1			1,67

Tabulka č. 5c: 3. C - český jazyk

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
po	12.10.	Žáci non ADHD	8	3				1,27
		Žáci ADHD	2	1	1	1		2,20
po	19.10.	Žáci non ADHD	10	1				1,09
		Žáci ADHD	2	4				1,67
út	20.10.	Žáci non ADHD	8	2				1,20
		Žáci ADHD	1	3	2			2,17
po	26.10.	Žáci non ADHD	8			1		1,33
		Žáci ADHD	2		2	1		2,40
čt	12.11.	Žáci non ADHD	13	4	1			1,33
		Žáci ADHD	1	3	1			2,00
po	16.11.	Žáci non ADHD	11	4	1			1,38
		Žáci ADHD	1		3		1	3,00
čt	26.11.	Žáci non ADHD	8	1	1			1,30
		Žáci ADHD	2	2				1,50
po	7.1.	Žáci non ADHD	14	2	1			1,24
		Žáci ADHD	2	2		1	1	2,50
út	12.1.	Žáci non ADHD	15	2	1			1,22
		Žáci ADHD	1	2	3			2,33
st	13.1.	Žáci non ADHD	14	2	2			1,33
		Žáci ADHD		3	3			2,50
st	10.2.	Žáci non ADHD	9	4	3			1,63
		Žáci ADHD	1		3		1	3,00
st	3.3.	Žáci non ADHD	15	2		1		1,28
		Žáci ADHD	2	3	1			1,83
čt	4.3.	Žáci non ADHD	7	7	2	2	1	2,11
		Žáci ADHD	1	2	2			2,20

Tabulka č. 6c: 3. C - matematika

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
út	15.9.	Žáci non ADHD	10	1	1			1,25
		Žáci ADHD	2					1,00
st	16.9.	Žáci non ADHD	10	3			1	1,50
		Žáci ADHD	2					1,00
út	6.10.	Žáci non ADHD	11	4			1	1,50
		Žáci ADHD	2		1		1	2,50
pá	16.10.	Žáci non ADHD	7	9	1			1,65
		Žáci ADHD	1	3	2			2,17
út	3.11.	Žáci non ADHD	11	5			1	1,53
		Žáci ADHD	1	2				1,67
st	25.11.	Žáci non ADHD	6	5	2	1		1,86
		Žáci ADHD		2	2	1		2,80
út	1.12.	Žáci non ADHD	7	6		1		1,64
		Žáci ADHD		4				2,00
po	14.12.	Žáci non ADHD	7	2	2	1	1	2,00
		Žáci ADHD		2	2			2,50
út	15.12.	Žáci non ADHD	14	2	1	2	1	1,70
		Žáci ADHD			2	1	1	3,75
čt	14.1.	Žáci non ADHD	12	6				1,33
		Žáci ADHD	2	2	2			2,00
út	19.1.	Žáci non ADHD	13	2	1			1,25
		Žáci ADHD	3	1	1	1		2,00
st	20.1.	Žáci non ADHD	10	4	1		1	1,63
		Žáci ADHD	4	2				1,33
čt	21.1.	Žáci non ADHD	13	1	2	1		1,47
		Žáci ADHD	2	4				1,67
po	25.1.	Žáci non ADHD	15	1				1,06
		Žáci ADHD	3	3				1,50
út	26.1	Žáci non ADHD	7	8		1		1,69
		Žáci ADHD		5		1		2,33

po	8.2.	Žáci non ADHD	9	1	1	1	1	1,77
		Žáci ADHD	5					1,00
út	9.2.	Žáci non ADHD	4	8	3	1		2,06
		Žáci ADHD	2	1	1			1,75
st	10.2.	Žáci non ADHD	8	4		1	2	2,00
		Žáci ADHD		3	1		1	2,80
út	16.2.	Žáci non ADHD	13	3	1			1,29
		Žáci ADHD	3	1		1		1,80
st	17.2.	Žáci non ADHD	10	6	1			1,47
		Žáci ADHD	2	2	1			1,80
po	1.3.	Žáci non ADHD	13	2	1			1,25
		Žáci ADHD	2	2				1,50

Tabulka 8c: 3. D - český jazyk - diktáty

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
st	23.9.	Žáci non ADHD	16	1				1,06
		Žáci ADHD	1					1,00
st	7.10.	Žáci non ADHD	11	7				1,39
		Žáci ADHD	1		1			2,00
út	13.11.	Žáci non ADHD	14	4				1,22
		Žáci ADHD	1		1			2,00
st	4.11.	Žáci non ADHD	14	4				1,22
		Žáci ADHD	1	1				1,50
po	23.11.	Žáci non ADHD	9	6	2			1,59
		Žáci ADHD	1	1				1,50
po	7.12.	Žáci non ADHD	12	5	2			1,47
		Žáci ADHD	1					1,00
st	16.12.	Žáci non ADHD	12	4	1			1,35
		Žáci ADHD	1		1			2,00
čt	7.1.	Žáci non ADHD	13	1				1,07
		Žáci ADHD	1					1,00
čt	14.1.	Žáci non ADHD	16	2				1,11
		Žáci ADHD	2					1,00
út	15.12.	Žáci non ADHD	12	4				1,25
		Žáci ADHD	1		1			2,00
čt	4.2.	Žáci non ADHD	6	4	2			1,67
		Žáci ADHD	1		1			2,00

Tabulka 9c: 3. D - matematika

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
čt	8.10.	Žáci non ADHD	16	3				1,16
		Žáci ADHD	1		1			2,00
čt	15.10.	Žáci non ADHD	8	8	1			1,59
		Žáci ADHD	1		1			2,00
út	3.11.	Žáci non ADHD	15	3				1,17
		Žáci ADHD	1		1			2,00
po	9.11.	Žáci non ADHD	15	2				1,12
		Žáci ADHD	1		1			2,00
čt	19.11.	Žáci non ADHD	15	1				1,06
		Žáci ADHD	1	1				1,50
út	24.11.	Žáci non ADHD	12	4	1			1,35
		Žáci ADHD	1		1			2,00
st	9.12.	Žáci non ADHD	15	2				1,12
		Žáci ADHD	1	1				1,50
čt	10.12.	Žáci non ADHD	13	1	1	1		1,38
		Žáci ADHD	1	1				1,50
po	14.12.	Žáci non ADHD	11	4	2			1,47
		Žáci ADHD	1			1		2,50
út	15.12.	Žáci non ADHD	12	4				1,25
		Žáci ADHD	1		1			2,00
st	16.12.	Žáci non ADHD	7	8	1			1,63
		Žáci ADHD	1		1			2,00
út	5.1.	Žáci non ADHD	8	8				1,50
		Žáci ADHD	1					1,00
po	11.1.	Žáci non ADHD	14	3	1			1,28
		Žáci ADHD	1		1			2,00
st	13.1.	Žáci non ADHD	14	3	1			1,28
		Žáci ADHD	1		1			2,00
po	25.1.	Žáci non ADHD	13	3	2			1,39
		Žáci ADHD	1		1			2,00

st	27.1.	Žáci non ADHD	7	6	2			1,67
		Žáci ADHD	1	1				1,50
čt	4.2.	Žáci non ADHD	13	3				1,19
		Žáci ADHD	1	1				1,50
čt	11.2.	Žáci non ADHD	17	1				1,06
		Žáci ADHD	2					1,00
út	16.2.	Žáci non ADHD	15	3				1,17
		Žáci ADHD	1		1			2,00
út	23.2.	Žáci non ADHD	8	5	3			1,69
		Žáci ADHD	1		1			2,00
čt	25.2.	Žáci non ADHD	10	3	4			1,65
		Žáci ADHD	1		1			2,00

Tabulka 11.c-1: 4. C - český jazyk - diktáty

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
pá	11.9.	Žáci non ADHD	9	3	5		1	1,94
		Žáci ADHD			2		1	3,67
čt	17.9.	Žáci non ADHD	11	4	2	1		1,61
		Žáci ADHD		1	1		1	3,33
pá	25.9.	Žáci non ADHD	6	7	2	1		1,88
		Žáci ADHD			1	1	1	4,00
út	29.9.	Žáci non ADHD	15	1	1			1,18
		Žáci ADHD	1		1			2,00
pá	2.10.	Žáci non ADHD	10	2	6			1,78
		Žáci ADHD			1		1	4,00
čt	8.10.	Žáci non ADHD	11	5	2			1,50
		Žáci ADHD	1				2	3,67
čt	15.10.	Žáci non ADHD	8	7	3	2		1,95
		Žáci ADHD			1		1	4,00
čt	22.10.	Žáci non ADHD	9	3	1			1,38
		Žáci ADHD			1		1	4,00
po	2.11.	Žáci non ADHD	12	3				1,20
		Žáci ADHD			1		1	4,00
pá	13.11.	Žáci non ADHD	3	5	3	2	2	2,67
		Žáci ADHD				1	2	4,67
po	16.11.	Žáci non ADHD	12	1				1,08
		Žáci ADHD		1			1	3,50
čt	7.1.	Žáci non ADHD	12	3	3			1,50
		Žáci ADHD					2	5,00
pá	22.1.	Žáci non ADHD	5	6	4			1,93
		Žáci ADHD					1	5,00
po	2.2.	Žáci non ADHD	5	6	3		1	2,07
		Žáci ADHD			1		1	4,00
čt	11.2.	Žáci non ADHD	6	12	4			1,91
		Žáci ADHD					2	5,00

st	17.2.	Žáci non ADHD	12	1				1,08
		Žáci ADHD					1	5,00
út	23.2.	Žáci non ADHD	15	3	2			1,35
		Žáci ADHD				1	1	4,50
čt	4.3.	Žáci non ADHD	12	1				1,08
		Žáci ADHD					1	5,00

Tabulka 11.c-2: 4. C - český jazyk - prověrky

			1	2	3	4	5		
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry	
út	8.9.	Žáci non ADHD	13	2					1,13
		Žáci ADHD		1	1				2,50
st	9.9.	Žáci non ADHD	11	4					1,27
		Žáci ADHD	1			1			2,50
út	15.9.	Žáci non ADHD	15						1,00
		Žáci ADHD	1						1,00
st	16.9.	Žáci non ADHD	10	4					1,29
		Žáci ADHD			2				3,00
pá	18.9.	Žáci non ADHD	5	2	4	2			2,23
		Žáci ADHD			2				3,00
po	21.9.	Žáci non ADHD	8	4	2				1,57
		Žáci ADHD			1	1			3,50
st	23.9.	Žáci non ADHD	6	4	1	1			1,75
		Žáci ADHD		1		1			3,00
čt	1.10.	Žáci non ADHD	9	8	1				1,56
		Žáci ADHD					1		5,00
út	6.10.	Žáci non ADHD	8	4	1	1			1,64
		Žáci ADHD			1				3,00
út	13.10.	Žáci non ADHD	8	5	1	1			1,67
		Žáci ADHD		1	1				2,50
pá	16.10.	Žáci non ADHD	8	1	5	1			1,93
		Žáci ADHD			1		1		4,00
út	20.10.	Žáci non ADHD	7	2	4				1,77
		Žáci ADHD		1	1				2,50
út	27.10.	Žáci non ADHD	7	6	3				1,75
		Žáci ADHD		1					2,00
st	4.11.	Žáci non ADHD	8	4					1,33
		Žáci ADHD			1	1			3,50
út	10.11.	Žáci non ADHD	8	4	3				1,67
		Žáci ADHD		1					2,00

st	18.11.	Žáci non ADHD	9	2				1,18
		Žáci ADHD		1		1		3,00
pá	4.12.	Žáci non ADHD	7	3	1	1		1,67
		Žáci ADHD					1	5,00
pá	8.1.	Žáci non ADHD	9	8				1,47
		Žáci ADHD		1			2	4,00
st	20.1.	Žáci non ADHD	10	3	1	1		1,53
		Žáci ADHD					1	5,00
st	10.2.	Žáci non ADHD	7	7	1			1,60
		Žáci ADHD		1		1		3,00
st	24.2.	Žáci non ADHD	6	5	3	1		1,93
		Žáci ADHD			1		1	4,00

Tabulka 12c: 4. C - matematika

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
st	9.9.	Žáci non ADHD	11	2	1		1	1,53
		Žáci ADHD		1	1	1		3,00
st	16.9.	Žáci non ADHD	9	4				1,31
		Žáci ADHD		2	1			2,33
út	22.9.	Žáci non ADHD	11	2	4			1,59
		Žáci ADHD	2		1			1,67
po	5.10.	Žáci non ADHD	9	2	1	3		1,87
		Žáci ADHD	1	1	1			2,00
út	13.10.	Žáci non ADHD	8	4	2	1		1,73
		Žáci ADHD						
čt	15.10.	Žáci non ADHD	8	3		4	1	2,19
		Žáci ADHD	1	1	1			2,00
pá	16.10.	Žáci non ADHD	7	5	1		1	1,79
		Žáci ADHD			1	1	1	4,00
po	19.10.	Žáci non ADHD	8	4	1	1	1	1,87
		Žáci ADHD	2	1				1,33
út	20.10.	Žáci non ADHD	5	4	2		1	2,00
		Žáci ADHD	1	1	1			2,00
čt	22.10.	Žáci non ADHD	10	1	1			1,25
		Žáci ADHD	2		1			1,67
út	27.10.	Žáci non ADHD	9	2	1			1,33
		Žáci ADHD	1	2				1,67
út	3.11.	Žáci non ADHD	11	1		1		1,31
		Žáci ADHD	1	1		1		2,33
čt	5.11.	Žáci non ADHD	11	1		1	1	1,57
		Žáci ADHD	2		1			1,67
út	10.11.	Žáci non ADHD	10	3	1		1	1,60
		Žáci ADHD	1	1	1			2,00
čt	19.11.	Žáci non ADHD	7	4		1		1,58
		Žáci ADHD	1	2				1,67

čt	26.11.	Žáci non ADHD	7	1	2		1	1,82
		Žáci ADHD		1	1	1		3,00
pá	27.11.	Žáci non ADHD	9	3		1	1	1,71
		Žáci ADHD		2	1			2,33
čt	7.1.	Žáci non ADHD	10	1	1	2	1	1,87
		Žáci ADHD	1	2				1,67
st	20.1.	Žáci non ADHD	12	3	1			1,31
		Žáci ADHD		2	1			2,33
st	10.2.	Žáci non ADHD	7	7			1	1,73
		Žáci ADHD	1	2				1,67
čt	11.2.	Žáci non ADHD	4	6	1	1	1	2,15
		Žáci ADHD	1	1	1			2,00

Tabulka 14c: 5. A - český jazyk – diktáty a prověrky

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
st	9.9.	Žáci non ADHD	11	6	1			1,44
		Žáci ADHD		2	1	1		2,75
po	14.9.	Žáci non ADHD	7	8	3		2	2,10
		Žáci ADHD	1		1		1	3,00
čt	17.9.	Žáci non ADHD	11	2	7			1,80
		Žáci ADHD		1	2			2,67
po	21.9.	Žáci non ADHD	6	6	4	2		2,11
		Žáci ADHD		1	2	1		3,00
pá	25.9.	Žáci non ADHD	5	4	5	4		2,44
		Žáci ADHD		1	2			2,67
út	13.10.	Žáci non ADHD	11	5	2			1,50
		Žáci ADHD	1	1	1			2,00
čt	15.10.	Žáci non ADHD	9	6	3			1,67
		Žáci ADHD		2	1			2,33
út	3.11.	Žáci non ADHD	11	4	3			1,56
		Žáci ADHD	1		2			2,33
čt	5.11.	Žáci non ADHD	2	6	7	2		2,53
		Žáci ADHD			3			3,00
út	10.11.	Žáci non ADHD	12	5	1			1,39
		Žáci ADHD		3	1			2,25
čt	12.11.	Žáci non ADHD	3	5	6	3		2,53
		Žáci ADHD			2	1	1	3,75
st	9.12.	Žáci non ADHD	12	4	1	1		1,50
		Žáci ADHD	2	1				1,33
po	14.12.	Žáci non ADHD	5	6	7	1		2,21
		Žáci ADHD		1			2	4,00
út	15.12.	Žáci non ADHD	14	5				1,26
		Žáci ADHD	1		1			2,00
pá	8.1.	Žáci non ADHD	8	2	5	3		2,17
		Žáci ADHD		1	3			2,75

st	13.1.	Žáci non ADHD	14	2	2			1,33
		Žáci ADHD		2	2			2,50
čt	21.1.	Žáci non ADHD	7	7	3			1,76
		Žáci ADHD		1	2			2,67
po	15.2.	Žáci non ADHD	6	6	4	2		2,11
		Žáci ADHD		3				2,00
st	17.2.	Žáci non ADHD	6	4	5	1		2,06
		Žáci ADHD		3		1		2,50
st	3.3.	Žáci non ADHD	14	3	1			1,28
		Žáci ADHD	2			1	1	2,75
čt	4.3.	Žáci non ADHD	7	7	2	2	1	2,11
		Žáci ADHD		2	2			2,50

Tabulka č. 15c: 5. A - matematika

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
út	8.9.	Žáci non ADHD	14	3	2			1,37
		Žáci ADHD		3	1			2,25
po	14.9.	Žáci non ADHD	11	5		3		1,74
		Žáci ADHD	1	2				1,67
út	15.9.	Žáci non ADHD	14	2	1		2	1,63
		Žáci ADHD	1	1	2			2,25
čt	17.9.	Žáci non ADHD	16	1	1			1,17
		Žáci ADHD	1	3				1,75
pá	18.9.	Žáci non ADHD	14	1	1			1,19
		Žáci ADHD	2	1	1			1,75
út	22.9.	Žáci non ADHD	10	4	1			1,40
		Žáci ADHD		1	2			2,67
po	5.10.	Žáci non ADHD	8	6	2			1,63
		Žáci ADHD	2		1			1,67
út	6.10.	Žáci non ADHD	15	1	1	1		1,33
		Žáci ADHD		3				2,00
po	12.10.	Žáci non ADHD	14	4	1	1		1,45
		Žáci ADHD	3				1	2,00
čt	15.10.	Žáci non ADHD	12	5	1			1,39
		Žáci ADHD	1	2				1,67
pá	16.10.	Žáci non ADHD	13	4	2			1,42
		Žáci ADHD	2	1				1,33
út	20.10.	Žáci non ADHD	8	10				1,56
		Žáci ADHD		1	2			2,67
út	3.11.	Žáci non ADHD	13	3	1	1		1,44
		Žáci ADHD	2	2				1,50
čt	5.11.	Žáci non ADHD	7	6	4			1,82
		Žáci ADHD	2	1	1			1,75
út	10.11.	Žáci non ADHD	9	7	3			1,68
		Žáci ADHD	3	1			1	2,00

čt	12.11.	Žáci non ADHD	11	4	3			1,56
		Žáci ADHD	3	1				1,25
pá	13.11.	Žáci non ADHD	15	3				1,17
		Žáci ADHD	2	2				1,50
út	1.12.	Žáci non ADHD	14	3				1,18
		Žáci ADHD	1	3				1,75
út	8.12.	Žáci non ADHD	12	4	1			1,35
		Žáci ADHD	1	1	1			2,00
čt	10.12.	Žáci non ADHD	12	5	1	1		1,53
		Žáci ADHD	1	2				1,67
po	14.12.	Žáci non ADHD	16	2		1		1,26
		Žáci ADHD		1	2			2,67

Tabulka č.15c: 5. A - matematika - pokračování

			1	2	3	4	5	průměry
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	
út	15.12.	Žáci non ADHD	18		1			1,11
		Žáci ADHD	2		2			2,00
čt	7.1.	Žáci non ADHD	11	4	3	1		1,68
		Žáci ADHD		2	1	1		2,75
čt	14.1.	Žáci non ADHD	10	2	4	3		2,00
		Žáci ADHD	1	1	2			2,25
st	20.1.	Žáci non ADHD	15	1		1	1	1,44
		Žáci ADHD		3	1			2,25
pá	22.1.	Žáci non ADHD	5	6	4	4		2,37
		Žáci ADHD		1	3			2,75
po	25.1.	Žáci non ADHD	8	4	5	2		2,05
		Žáci ADHD		1	3			2,75
po	1.2.	Žáci non ADHD	9	1	4		1	1,87
		Žáci ADHD			1		1	4,00
po	8.2.	Žáci non ADHD	6	6	5	1		2,06
		Žáci ADHD	1		1			2,00
st	10.2.	Žáci non ADHD	8	6	4			1,78
		Žáci ADHD			3			3,00
čt	11.2.	Žáci non ADHD	8	7	4			1,79
		Žáci ADHD			3			3,00
pá	12.2.	Žáci non ADHD	5	4	4	3		2,31
		Žáci ADHD			2			3,00
čt	18.2.	Žáci non ADHD	7	6	5	1		2,00
		Žáci ADHD		1	3			2,75
út	23.2.	Žáci non ADHD	14	4		1		1,37
		Žáci ADHD	2	2				1,50
čt	25.2.	Žáci non ADHD	5	5	7			2,12
		Žáci ADHD		1	1			2,50
pá	5.3.	Žáci non ADHD	7	5	5	2		2,11
		Žáci ADHD		1	2	1		3,00

Tabulka č. 16c: 5. A - vlastivěda a přírodověda

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
po	14.9.	Žáci non ADHD	14	2	2			1,33
		Žáci ADHD	1	1	1			2,00
út	15.9.	Žáci non ADHD	15	4				1,21
		Žáci ADHD	3	1				1,25
pá	25.10.	Žáci non ADHD	14	4	3			1,48
		Žáci ADHD	1	2				1,67
čt	1.10.	Žáci non ADHD	8	7	1		4	2,25
		Žáci ADHD		3				2,00
st	21.10.	Žáci non ADHD	5	6	3			1,86
		Žáci ADHD	1	1			1	2,67
čt	5.11.	Žáci non ADHD	11	5	1	1		1,56
		Žáci ADHD		3				2,00
út	1.12.	Žáci non ADHD	10	6				1,38
		Žáci ADHD	2					1,00
pá	11.12.	Žáci non ADHD	18	1				1,05
		Žáci ADHD	2	1				1,33
po	11.1.	Žáci non ADHD	14	2	3			1,42
		Žáci ADHD	3	1				1,25
st	13.1.	Žáci non ADHD	12					1,00
		Žáci ADHD	3	1				1,25
čt	28.1.	Žáci non ADHD	10	7	2			1,58
		Žáci ADHD	1	2				1,67
po	1.2.	Žáci non ADHD	8	5				1,38
		Žáci ADHD		1				2,00
pá	11.2.	Žáci non ADHD	13	2				1,13
		Žáci ADHD	1	2				1,67
čt	18.2.	Žáci non ADHD	10	7	1			1,50
		Žáci ADHD	1	2	1			2,00
po	22.2.	Žáci non ADHD	8	10				1,56
		Žáci ADHD		2				2,00

st	3.3.	Žáci non ADHD	9	5	2				1,56
		Žáci ADHD	3	1					1,25

Tabulka 18c: 5. B - český jazyk - diktáty

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
čt	10.9.	Žáci non ADHD	6	4	1	2	1	2,14
		Žáci ADHD			1		1	4,00
út	15.9.	Žáci non ADHD	7	4	1		1	1,77
		Žáci ADHD		1		1		3,00
út	22.9.	Žáci non ADHD	4	5	2	3	1	2,47
		Žáci ADHD	1		1			2,00
po	12.10.	Žáci non ADHD	6	5	4	1		2,00
		Žáci ADHD		1	1			2,50
po	19.10.	Žáci non ADHD	7	2	3	2	1	2,20
		Žáci ADHD		1	1			2,50
pá	6.11.	Žáci non ADHD	5	2	4	2	1	2,43
		Žáci ADHD		1	1			2,50
st	25.11.	Žáci non ADHD	6	3	4			1,85
		Žáci ADHD			1		1	4,00
po	7.12.	Žáci non ADHD	5	4	3		1	2,08
		Žáci ADHD			1		1	4,00
st	27.1.	Žáci non ADHD	6	4	1	1		1,75
		Žáci ADHD			2			3,00
út	2.2.	Žáci non ADHD	9	1	2		2	1,93
		Žáci ADHD		1	1			2,50
pá	12.2.	Žáci non ADHD	6	2	4	2	1	2,33
		Žáci ADHD		1		1		3,00
pá	26.2.	Žáci non ADHD	5	4	4		1	2,14
		Žáci ADHD		1		1		3,00

Tabulka č. 19c: 5. B - matematika

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
po	19.10.	Žáci non ADHD	5	6	4	1		2,06
		Žáci ADHD	1		1			2,00
út	20.10.	Žáci non ADHD	7	5	2	2	1	2,12
		Žáci ADHD		1	1			2,50
po	26.10.	Žáci non ADHD	4	7	4	2		2,24
		Žáci ADHD		1	1			2,50
po	2.11.	Žáci non ADHD	4	6	2			1,83
		Žáci ADHD	1		1			2,00
čt	12.11.	Žáci non ADHD	7	5	2			1,64
		Žáci ADHD	1	1				1,50
pá	20.11.	Žáci non ADHD	5	5	5	1		2,13
		Žáci ADHD		1	1			2,50
út	8.12.	Žáci non ADHD	8	6	2			1,63
		Žáci ADHD	1		1			2,00
čt	10.12.	Žáci non ADHD	4	3	8	1		2,38
		Žáci ADHD		1	1			2,50
po	25.1.	Žáci non ADHD	4	5	4	2		2,27
		Žáci ADHD			2			3,00
st	3.2.	Žáci non ADHD	9	6	1			1,50
		Žáci ADHD	1	1				1,50
pá	5.2.	Žáci non ADHD	3	4	5	3		2,53
		Žáci ADHD		2				2,00
st	10.2.	Žáci non ADHD	5	5	4	1	1	2,25
		Žáci ADHD	1		1			2,00
čt	11.2.	Žáci non ADHD	5	7	4			1,94
		Žáci ADHD			2			3,00
st	24.2.	Žáci non ADHD	4	6	4	3		2,35
		Žáci ADHD			2			3,00
pá	26.2.	Žáci non ADHD	3	7	6			2,19
		Žáci ADHD		1	1			2,50

čt	4.3.	Žáci non ADHD	3	4	6	2			2,47
		Žáci ADHD		1	1				2,50

Tabulka č.20c: 5. B - vlastivěda a přírodověda

			1	2	3	4	5	
			Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	Hodnocení	průměry
po	12.10.	Žáci non ADHD	5	5	2	1		1,92
		Žáci ADHD			1			3,00
po	9.11.	Žáci non ADHD	3	3	4	1		2,27
		Žáci ADHD		1	1			2,50
čt	12.11.	Žáci non ADHD	10	1	3	1		1,67
		Žáci ADHD	2					1,00
st	18.11.	Žáci non ADHD	9	3	1	1		1,57
		Žáci ADHD		1	1			2,50
čt	19.11.	Žáci non ADHD	7	3	2	3		2,07
		Žáci ADHD	1		1			2,00
po	23.11.	Žáci non ADHD	5	6	1		1	1,92
		Žáci ADHD		2				2,00
st	9.12.	Žáci non ADHD	6	1	3		1	2,00
		Žáci ADHD	1					1,00
st	13.1.	Žáci non ADHD	11	2	1			1,29
		Žáci ADHD			1			3,00
po	18.1.	Žáci non ADHD	9	4	1			1,43
		Žáci ADHD	1	1				1,50
st	3.3.	Žáci non ADHD	6	1	3	1		1,91
		Žáci ADHD			1			3,00

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Koláčková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie, PdF UP Olomouc
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Syndrom hyperaktivity - ADHD
Název v angličtině:	ADHD - Hyperactivity Syndrome
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je zaměřena na děti s diagnózou ADHD. Zabývá se diagnostikou a rozdělením jednotlivých příznaků ADHD.</p> <p>V teoretické části je uvedeno členění diagnostiky, reedukace, tvorba IVP a způsoby individuálního přístupu k dětem s touto diagnózou.</p> <p>Praktická část se zabývá výzkumem školní úspěšnosti dětí s diagnózou ADHD i dětí obecně. Součástí výzkumu jsou zpracované a vyhodnocené tabulky úspěšnosti jednotlivých zkoumaných skupin.</p>
Klíčová slova:	Syndrom ADHD, Hyperaktivita, Impulzivita, Hyperkinetická porucha Pedagogická diagnóza, Reedukace ADHD, Individuální vzdělávací program

Anotace v angličtině:	<p>The thesis is focused on children diagnosed with ADHD. It deals with the diagnosis and distribution of individual symptoms of ADHD.</p> <p>In the theoretical part of the categorization of diagnostics, reeducation, and the creation of an IEP means an individual approach to children with this diagnosis.</p> <p>The practical part deals with the research school success of children diagnosed with ADHD and children in general. Part of the research are evaluated and processed table success of these groups.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>ADHD syndrome, Hyperactivity, Impulsivity, Hyperkinetic disorder Educational diagnosis Reeducation ADHD Individualized education program</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Tabulky zadávaných hodnot</p>
Rozsah práce:	<p>91 stran, 1 příloha</p>
Jazyk práce:	<p>čeština</p>