

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

bakalářské kombinované studium
2010 – 2013

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Veronika Kubačová

Jedinci se specifickými poruchami chování ve vzdělávacím
procesu

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Lada Šimáková

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Bachelor Combined (Part time)
2010 - 2013

BACHELOR THESIS

VERONIKA KUBAČOVÁ

The individuals with specific behavioral problems in education

Prague 2013

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Lada Šimáková

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 4.3.2013

Jméno autorky

vlastnoruční podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Ladě Šimákové, vedoucí bakalářské práce, za metodické vedení a cenné rady, při vypracování této práce. Děkuji také všem učitelům základních škol za ochotu při výzkumu.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá zařazením jedinců se specifickými poruchami chování do vzdělávání. Zaměřila jsem se na ADHD a ADD a vývojové poruchy školních dovedností. Přiblížení se jednotlivým poruchám chování, vymezení problémů u jedinců s vývojovými poruchami školních dovedností a jejich vliv na vzdělávání. Pro získání výše uvedených poznatků jsem spolupracovala se Základní a mateřskou školou v Litvínově, na které již 12 let působím jako pedagog a Soukromou sportovní základní školu v Litvínově. Pro svůj průzkum jsem měla variabilní vzorek respondentů, tvořený pedagogy prvního i druhého stupně uvedených škol. Hlavním cílem byla analýza používaných moderních metod učení u jedinců s ADHD, ADD a vývojovými poruchami školních dovedností, ovlivňující motivaci žáků, přístup k jedincům a práci s nimi, používané pomůcky a celkové působení školy na rozvoj jedince.

Klíčové pojmy

ADD, ADHD, dysgrafie, dyskalkulie, dyslexie, impulzivita, IVP, metody vyučování, motivace, pedagog, poruchy chování, rodina, školská zařízení, vývojové poruchy školních dovedností, vyučovací pomůcky, vzdělávací proces.

Annotation

The bachelor thesis is devoted to the inclusion of the individuals with specific behavioral disorder in education. I focused on attention deficit disorder and hyperactivity and specific learning disorders. I devoted to approaching to individual behavioral disorders, identification of problems in individuals with behavioral disorder and their influence on education.

For acquisition of that knowledge I have cooperated with two primary schools. Elementary school in Janov- I have been teaching there for twelve years and elementary sport, private school in Litvínov. For research I had variable pattern of teachers from the first and second grade of these schools. The main object of my research was analysis of modern teaching methods, type of pupil's motivation, teacher's attitudes to pupils with behavioral disorders and work with them, used teaching aids and effect of school for development of pupils with ADHD and ADD.

Key words

ADD, ADHD, attention deficit disorder, behaviour disorder, dysgraphia, dyscalculia, dyslexia, dysortographia, educational process, family, impulsivity, individual education plan, motivation, school institution, teaching aids, teaching methods, teacher.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. ADHD.....	10
1.1 CHARAKTERISTIKA ADHD	10
1.2 VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ S ADHD	11
1.3 POUŽÍVANÉ VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ METODY.....	14
1.4 MOTIVACE ŽÁKŮ S ADHD	17
2. ADD	22
2.1 CHARAKTERISTIKA ADD	22
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ S ADD.....	22
2.3 POUŽÍVANÉ METODY	23
2.4 MOTIVACE ŽÁKŮ S ADD	25
3. VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLSKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	27
3.1 DRUHY VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLSKÝCH DOVEDNOSTÍ A JEJICH ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA	28
3.2 DYSLEXIE	30
3.3 DYSGRAFIE.....	31
3.4 DYSORTOGRAFIE	33
3.5 DYSKALKULIE	36
3.6 DYSPRAXIE.....	38
4. VZDĚLÁVACÍ PROCES	40
4. 1 CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY LITVÍNOV – JANOV	42
4. 2 CHARAKTERISTIKA SPORTOVNÍ SOUKROMÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY S.R.O. V LITVÍNOVĚ	44
4. 3 ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ	46
5. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	49
PRAKTICKÁ ČÁST.....	51
6. METODY VYUČOVÁNÍ.....	51
7. VLIV PROSTŘEDÍ.....	54
7. 1 VLIV RODINY.....	57
7. 2 VLIV ŠKOLY.....	60
8. EMPIRICKÁ PŘEHLEDOVÁ STUDIE	63
8. 1 VYMEZENÍ PROBLÉMU	63
8. 2 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	63
8. 3 HARMONOGRAM PRÁCE	64
9. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	67
9. 1 ANALÝZA DAT	68
9. 2 HYPOTÉZY	90

10. DOPORUČENÍ PRO UČITELE PLYNOUCÍ Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	92
ZÁVĚR.....	98
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	101
PŘÍLOHY	I

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá dětmi s poruchou chování ve vzdělávacím procesu na prvním a druhém stupni základní školy. Poruchy chování zahrnují veškeré problémy jedince v chování, projevech a ve vzdělávání. Mezi jedincem a procesem vzdělání probíhá neustálé ovlivňování. Na vznik poruch se podílí různé vlivy. Na jedince má vliv vzdělávací proces, rodina a prostředí. Práce je zaměřena na poruchu, pro níž je charakteristický vývojově nepřiměřený stupeň pozornosti, hyperaktivity nebo hypoaktivity a impulzivity- ADHD , ale také poruchy, která se vyznačuje jen poruchou pozornosti- ADD. První dvě kapitoly jsou věnovány příznakům těchto poruch a problémům z nich vyplývajícím, moderním metodám výuky a motivaci jedinců ze strany učitelů.

U žáků s poruchou ADHD a ADD se velice často vyskytují také vývojové poruchy školních dovedností. Kapitola s tímto tématem se zabývá vymezením problému, opatřením používaných ve školním prostředí a vliv vývojových poruch školních dovedností na vzdělávání žáků. Podle Špitze a Lesného (1989) lze vývojové poruchy školních dovedností dělit na symptomické, vývojové a výchovně podmíněné. Vznikají vlivem působení různých exogenních a endogenních faktorů.

Poruchy chování a specifické vývojové poruchy školních dovedností ovlivňují nepříznivě vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí ve školním věku a mají vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Náprava se provádí ve většině případů specifickými metodami.

Následující kapitoly jsou zaměřeny na vzdělávací systém České republiky a školská zařízení. Ne všechny žákovy nedostatky je schopen vyřešit učitel s rodiči sám, a proto je zde k dispozici celá řada zařízení nabízející pomoc. Školská zařízení poskytují služby a vzdělání přímo

související, doplňující či podporující vzdělávání žáků s problémy v chování i učení.

V důsledku nového přístupu v systému školství byl vytvořen individuální vzdělávací plán pro žáky vyžadující speciální přístup, kterému bylo nutno v souvislosti s tímto tématem věnovat také prostor.

Na teoretické poznatky bakalářské práce navazuje praktická část zaměřená na moderní metody vyučování, které se učitelům nejvíce osvědčují při výuce problémových žáků. Využití nových interaktivních pomůcek, soutěží, her a pc. Žákovu snahu a postoj k vzdělávání pozitivně ovlivňuje učitel svým přístupem. Na vzdělávací proces žáka nemá vliv pouze učitel s jeho přístupem, metodami a motivací. Zásadní vliv má také rodina, její spolupráce se školou a prostředí, ve kterém se pohybuje.

Pro průzkum- dotazníkové šetření ve vzdělávacím zařízení jsou zvoleny dvě naprosto odlišné základní školy. Základní a Mateřská škola na sídlišti Janov- Litvínov a Soukromá sportovní základní škola v centru Litvínova. Otázky budou směřovány na přístup k jedincům a používané metody práce s jedinci s ADHD a ADD, motivaci a spolupráci rodiny se školou. Působení školy na rozvoj jedince.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ADHD

ADHD = attention deficit hyperactivity disorder - porucha pozornosti s hyperaktivitou, provázená porucha pozornosti s hyperaktivitou.

1.1 CHARAKTERISTIKA ADHD

Žáci s hyperkinetickým syndromem s poruchou pozornosti jsou nepozorní, aktivní a impulzivní. Tato míra nepozornosti, aktivity a impulzivního chování není přiměřená jejich mentálnímu věku a pohlaví. Jednotlivé symptomy jdou do popředí v situacích, kde je kladen velký důraz na pozornost a sebekontrolu.

Základními třemi znaky v projevu dítěte s ADHD syndromem je vývojově nepřiměřený stupeň pozornosti, hyperaktivity a impulzivity.

Pro ADHD je podstatné, zda se příznaky vyskytovaly:

- a) již před vstupem do školy;
- b) soustavně po dobu delší než 6 měsíců;
- c) výrazně častěji než u jiných dětí stejného věku.

Žáci mají velký problém s udržení pozornosti ve škole a při volno časových aktivitách. Hlavním a zásadním problémem při syndromu ADHD je hyperaktivita a neudržení pozornosti. Snaha udržet žáka v klidu je někdy velice obtížná činnost.

„K základním symptomům ADHD patří hyperaktivita, impulzivita a nedostatečná schopnost soustředění. Výzkumné práce opakovaně ukázaly, že symptomy ADHD jsou v čase nápadně stálé. Klíčové

symptomy a vzorce chování zůstávají v průběhu týdnů, měsíců i let nezměněné, ačkoliv asi u poloviny postižených dětí tyto symptomy při dosažení dospělosti do značné míry vymizí. Aby byly symptomy ADHD klinicky významné a aby splňovaly diagnostická kritéria, musí se vyskytovat ve významném počtu a v dostatečném stupni vážně postihovat schopnosti daného jedince. Rovněž se musí vyskytovat v rozsahu, který překračuje meze normální pro jedince daného věku a vývojového stádia“.¹

ADHD má tři základní klíčové symptomy: 1. nepozornost

2. hyperaktivitu

3. impulzivitu

„Malé děti jsou běžně hyperaktivní nebo se nám zdá, že jsou hyperaktivní. Tato aktivita se vyvíjí do tří let věku dítěte. Po tomto roce aktivita klesá nebo by měla klesat. „ Děti s ADHD byly neobyčejně aktivní již v děloze před narozením. Někdy jsou to dosti obtížné děti, které hodně pláčou a špatně spí. Někdy slyšíme, že bylo těžké si dítě naklonit a rozveselit ho, že nemělo rádo tělesný kontakt. Rodiče takových dětí bývají, velmi přetažení a skleslí: možná dokonce sami zápasí s vlastními příznaky ADHD“.²

1. 2 VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ S ADHD

Vzdělávání a výchova žáků s hyperaktivitou, impulzivitou a nepozorností jsou někdy velmi obtížné. Měli bychom vždy znát diagnózu žáka. Každý žák je jedinečný a je to vždy osobnost, a tak

¹ MUNDEN, Alison., ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 21. ISBN 80-7178-625-10.

² MUNDEN, Alison., ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 22. ISBN 80-7178-625-10.

bychom žáka měli brát. Každý má jiné potřeby a každý potřebuje něco jiného. Není jen jeden plán pro všechny žáky. Měli bychom u každého žáka najít to pravé. To, co potřebuje, a snažit se mu nabídnout ten nejlepší přístup. Vzdělávat by neměli jen učitelé ve škole, ale do vzdělání by se měli zapojit i rodiče doma nebo ve volném čase jedince.

Tito žáci mají často dobré a nevinné záměry, ale učitel si často myslí, že vše dělá schválně. Učitel vidí u žáka velikou zálibu ve schválnostech. Proto by měl každý vyučující své žáky znát nebo se aspoň zajímat, proč se tak žák chová. Žáci, kteří jsou celá školní léta obviňováni z neustálých problémů, se často odvrátí a mají negativní postoje.

Žáci se symptomy ADHD: hyperaktivitou, impulzivitou a potížemi soustředění mají velký problém se učit. Tito žáci začnou ve třídě zaostávat a mají potíže s chováním. Velice často se přidají i potíže při čtení a psaní. Žák se nestihá věnovat všem předmětům. V některých předmětech tedy začne zaostávat. Toto dítě ve třídě dokáže rozptýlit i nepatrný hluk a ztrácí pozornost. Má často neúhledné písmo.

Žáci s ADHD mají sklon k následujícím poruchám učení podle MUNDEN, A., ARCELUS. J.,(2002, s. 25) :

- „90 % dětí s ADHD není ve školní práci dostatečně výkonných
- 90 % dětí s ADHD nepodává ve škole výkon podle svých schopností
- 20 % dětí s ADHD má problémy se čtením
- 60 % dětí s ADHD má vážné problémy s psaním“

Některé problémy se mohou vyskytnout, až když zahájí dítě školní docházku. Škola má někdy na dítě vysoké, a hlavně nové

nároky, se kterými se před tím nesetkal a neumí si sám s nimi poradit. Pro takové dítě by tu měla být pomoc od učitele, rodiče, psychologa.

Žáci s poruchou ADHD mohou být zařazeni do klasické třídy. Je jim vytvořen individuální vzdělávací plán. S tímto plánem se seznámí jak učitelé, tak i rodiče. Podle tohoto plánu musí učitelé pracovat. Vždy tu musí být spolupráce mezi školou a rodinou. Rodiče si někdy myslí, že veškerou práci musí dělat učitelé, a doma s dítětem nic nedělají. Ale vždy tady musí být oboustranná domluva a spolupráce.

Žákům s ADHD, pro které je typická nesoustředěnost a impulzivita, připadají školní úkoly příliš obtížné. Ve většině případů nedokážou úlohy a úkoly řešit a zhoršuje se jejich chování. Učitelé by si měli uvědomit hlavní symptomy poruchy a žákům zadávat přiměřené úkoly, které by žáci byli schopni řešit, a nebyli by považováni za neschopné a líné.

Některé děti se bojí zkoušení. Nejsou schopny se vyrovnat s nároky, které na ně učitelé a rodiče kladou. U těchto žáků by měl učitel začínat s tím, co už umí, a později pak přidávat něco nového. Učitelé si někdy neuvědomují, co žákům zadávají, a ti dostávají úkoly, které by ve svém věku měli zvládat, ale sami si s nimi neporadí. Dítě s ADHD je na tom ještě hůře, protože působí živým, bystrým dojmem. Ale toto dítě se obtížně soustředí, a tím si i hůře pamatuje. V některých případech bývá takový žák i často přehlížen.

Žák s ADHD je inteligentní, ale nepozorný nebo má problémy s vnímáním a zapamatováním si jednotlivých informací. Když žáka dáme do klasické velké třídy, pro žáka s ADHD je velký problém se v takové velké třídě soustředit. Učitel musí umět třídu organizovat tak, aby se mohl co nejvíce věnovat žákovi s ADHD. Mnohdy je třída velká a péče o žáka není tak dokonalá jako v malé třídě. A žák s ADHD tím trpí

a mnohdy trpí i ostatní žáci kolem něj. U dítěte s ADHD, které nezvládá školní povinnosti a je umístěno v nevhodné třídě, se vyvine antisociální chování. Takový žák začne vyrušovat, nic ho nebaví a bude všem jen na obtíž. Žáky kolem sebe bude rušit a sám se na práci nesoustředí.

Vždy by měl existovat určitý plán pro žáka a celková práce by měla být koordinována. Tento plán by měl být v souladu se vzdělávacím problémem dané školy. Učitelé by měli vše o žákovi vědět a o všem by měli být informováni. Měli by vědět, jak správně mu pomoci a jak je ta pomoc pro žáka důležitá. Když se učitel soustředí na požadavky žáka, snaží se mu vyhovět a pracuje s ním podle stanoveného plánu, probíhá výuka podstatně klidněji. Žák tedy nevyrušuje, protože je vyhověno jeho potřebám. Je to velký přínos jak pro učitele, tak i pro žáky. Nikdo výuku neruší.

Každá škola má svého výchovného poradce. Výchovný poradce má za úkol následující postupy podle TRAIN, A. (1997, s. 149):

- „Koordinuje postupy
- Zavádí a rozvíjí další vzdělávání a podpůrné postupy pro učitele. Součástí tohoto programu může být:
 - jak zvládat obtížné děti ve třídě
 - koordinovaný postup
 - styly učení
 - jak poradit
- Rozvíjí vztahy mezi školou a rodinou“

1. 3 POUŽÍVANÉ VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ METODY

U dětí s ADHD nemůžeme naše pedagogické úsilí zaměřit pouze na vzdělávání a předávání nových poznatků a dovedností, ale musíme

se neustále soustředit na jeho chování. To je nevyzpytatelné, a proto mu věnujeme zvýšenou pozornost i během přestávky, výletu, školního vystoupení apod. Svého žáka bychom měli co nejlépe znát a mít vždy připravenou svou ověřenou metodu, techniku či postup práce, které nám umožní situaci snáze řešit. Je tedy dobré, aby i kolegové, kteří přicházejí do kontaktu s tímto žákem, byli dostatečně obeznámeni s jeho nejčastějšími problémy a projevy chování. Budou připraveni na neadekvátní situace a mohou tak rychleji zareagovat vhodným způsobem.

Každý učitel, který má ve své třídě žáka s poruchou soustředění, hyperaktivitou a impulzivitou by měl vést žáky během vyučování řadou metod a postupů, které by měly korespondovat s individuálním vzdělávacím plánem. Je nám v takovém případě umožněna zpětná vazba, kterou můžeme dále konzultovat s psychologem, speciálním pedagogem či další kompetentní osobou.

Většina dobrých opatření, která ve své třídě zajistí, pomůže žákovi s učením, s ovládnutím jeho chování, sociálními vztahy, ale ovlivní také ostatní děti a atmosféru třídy.

V každé třídě musí být v první řadě jasně stanovena pravidla a očekávání. Důsledné postupy, zajišťující řádně provedenou práci, s jasně vyslovenými požadavky učitele na chování všech žáků (Martin, Waltmanová, 1997).

Důležitým opatřením pro dítě s ADHD je zajištění vhodného místa ve třídě. Posadíme dítě na takové místo, které umožňuje učiteli jeho nenápadné sledování a včasnou intervenci. Někdy stačí jen zaklepání na lavici, na rameno, nebo mrknutí. Ze zkušenosti tomuto požadavku vyhovuje druhá lavice v prostřední řadě. Pokud není možno, aby dítě sedělo samo, je nejlepším řešením usadit ho vedle nejméně

problémového žáka, který mu může být vzorem. Dítě nesmí být ničím a nikým rušeno a rozptylováno. Za mnoha okolností je to úkol téměř nemožný. Občas je nutnost zadávat i delší úlohy, které bychom mu však měli rozdělit na menší části, vyhovující jeho individuální potřebě a koncentraci. Velice významná je také motivace odměnou za snahu či dokončenou práci. Poněvadž je dítě během hodiny i přes všechna naše opatření několikrát nesoustředěné, je důležité s ním důkladně zopakovat a upevnit jednotlivé body vyučovací hodiny. Zpětná vazba je v tomto případě nezbytná.

U dětí s diagnózou ADHD se také velice často setkáváme s impulzivitou, která dále vede k potížím se sociálními vztahy v kolektivu. I na takové situace musíme být předem připraveni. Ve třídě bychom si měli vytvořit místo sloužící k uklidnění nebo jako útočiště, kde má dítě soukromí samo pro sebe. Problémový žák nemusí tušit, že je vytvořeno především pro něj. Vždy ho mohou využít i ostatní spolužáci.

Menší výchovné problémy je možno u tohoto žáka přehlížet. Stanovujeme však krátkodobější cíle v chování, které hned oceníme, nebo potrestáme. Velmi osvědčená metoda je zaměstnat žáka nějakou netradiční činností. Dáme tak dítěti i určitou odpovědnost. Pošleme ho něco zařídit, rozdat spolužákům sešity, zalít květiny, smazat tabuli. Záleží jen na naší fantazii.

Jedním z našich cílů je naučit dítě v pravou chvíli zastavit se a zamyslet se nad svým jednáním. Z vlastní zkušenosti mohu uvést jeden pro mě z nejtěžších úkolů, naučit dítě s poruchou chování mluvit bez vykřikování. Train (2001, s. 152) k nácviku této dovednosti uvádí: „trvejte na tom, aby před mluvením ve třídě vždy zvedl ruku a dostal od

vás očima svolení. Nejdříve si tento postup vyzkoušejte stranou a dítě za něj odměňte.“³

Pro snadné a užitečné uplatnění těchto výukových a výchovných metod je nutná sounáležitost a kooperace ostatních žáků. Tito spolužáci nám učitelům musí být oporou a napomáhat vytvářet pozitivní kolektivní prostředí. Děti nesmí mít pocit, že žákovi, který zlobí, vyrušuje a neumí se chovat, paní učitelka „nadržuje“. Promluvíme s nimi o tom, že každý z nás je individualita, která se nějakým způsobem projevuje bez možnosti ovlivnění tohoto chování. Je dobré zdůraznit i kladné povahové stránky problémového žáka a požádat je o jejich pomoc. Nebudeme poté slýchat otázku typu: „Jak to, že on může a já ne?“ V takovém prostředí, kde bude žák přijímán a akceptován i ostatními spolužáky, se bude cítit bezpečně jak po fyzické, tak i psychické stránce.

Pro žáky s poruchou pozornosti a hyperaktivitou je nezbytné a záslužné mít během vyučovací hodiny připraveno několik různorodých činností a aktivit. V současné době nám to umožňuje moderní výuková technika, interaktivní tabule a počítače, elektronické učebnice apod. Oblíbené se také stalo projektové vyučování. Tyto metody se staly již běžnou součástí vyučování a pro děti s poruchou chování a učení jsou pravděpodobně jedny z nejefektivnějších.

1. 4 MOTIVACE ŽÁKŮ S ADHD

Při naší snaze žáky vzdělávat a vychovávat je prvořadé si uvědomit, proč se žák chová a jedná určitým způsobem, proč se učí, neučí, co ho k tomu vede, jaké jsou jeho cíle a potřeby. Toto vše se

³ TRAIN, A., *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 151. ISBN 80-7178-503-2.

odráží od jeho motivace. Pozitivní motivace je nejen pro děti s poruchami chování a učení základem pro školní úspěšnost.

„Motivace je účinným prostředkem zvyšování učebních výkonů i řešení mnoha školních obtíží. Zasahuje celou osobnost žáka, všechny její složky a funkce“.⁴

Každý žák potřebuje motiv ke své práci. Někteří jsou vedeni svou vnitřní motivací, kdy činnost vykonávají jen kvůli ní samé. Nejsou vedeni vnějším podnětem, neočekávají žádnou pochvalu, odměnu ani jiné ocenění. Tito žáci jsou ve své školní práci mnohem úspěšnější, chodí do školy rádi a připravují se na výuku mnohem důsledněji než žáci, kteří tuto vnitřní motivaci postrádají.

Většina dětí s diagnózou ADHD však tento motiv postrádá. Nepatří mezi ty nejúspěšnější, vždy pozorné a připravené žáky, kteří chodí do školy s nadšením. Jsou vedeni vnějšími motivačními činiteli. Jejich motiv je ovlivňován jinými lidmi či podněty. Mohou to být rodiče, učitelé, spolužáci, odměny, tresty apod. Jejich činnost je vykonávána pod určitým tlakem. Mají horší schopnost pojmového učení a zapamatování, projevují větší úzkost provázenou vnitřním napětím, horší přizpůsobení školnímu prostředí a hlavně také nižší schopnost vyrovnat se se školním neúspěchem a horší známkou. Tyto faktory pak hrají důležitou roli pro jeho celkový vztah ke škole, učiteli i spolužákům.

Velkým zdrojem motivace je pro žáky učitel. Svou schopností motivovat žáka ve škole ovlivňuje rozvoj jeho osobnosti. V opačném případě však hrozí nedostatečný rozvoj vztahu k učení, brzdí jeho zájem, či dokonce vyvolá nezájem a odpor. Hlavně u žáků s poruchou chování a učení je nutno brát velký zřetel na jejich neustálou motivaci, a to nejen na počátku vzdělávacího procesu, poněvadž u těchto žáků se

⁴ LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J., *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd., Praha: Portál, 1999. s. 18. ISBN 80-7178-205-X

mnohem rychleji setkáváme se zpětnou reakcí na nedostatek motivace během vyučování, ale každý takto nepřipravený učitel se v takovém případě setká s leností, projevy nudy, nezájmem a kázeňskými problémy ze strany svého žáka.

Motivace je podle Martina a Waltmanové (1997, s. 99) „ochota vynaložit určité úsilí v zájmu dosažení nějakého cíle a jak je dítě motivované, se podílí mnohé faktory“ :

- Povaha daného úkolu – hlavně u dětí s diagnózou ADHD záleží na tom, zda si úkol zvolilo samo, či mu byl úkol zadán. Pokud je to úkol obtížný, neustále se opakující a nezáživný, dítěti motivace velice rychle poklesne.
- Typ žáka – i dítě s diagnózou ADHD může být rodiči dobře povzbuzováno a podporováno, může mít dobré sebeocenení. To vše hraje roli při další motivaci tohoto žáka. Oproti tomu mohou být žáci, kteří nemají dobrý postoj k soupeření a kooperaci. Tento postoj může motivaci žáka snížit.
- Atmosféra ve třídě – pokud je prostředí třídy příliš konkurenční, u dětí to rychle snižuje motivaci a to jak u méně nadaných žáků, tak i těch schopnějších.
- Postoje vyučujících, kteří mají kladný postoj ke své práci, jsou pro žáka zajímavé a příjemné, dokážou žáka mnohem lépe motivovat. Není vždy důležité odměnit jen úspěch, ale i jen snahu o úspěch, a to hlavně u dětí s ADHD..
- Rodičovské postoje – děti, které jsou od raného věku povzbuzovány, a kterým rodiče dávají najevo, jak si cení jejich snahy o úspěch, jsou mnohem více motivovány, než děti, jejichž rodiče tak nečiní a se svým problémovým dítětem si neví rady. Velkou roli hraje jejich trpělivost a osvěta o daném problému.

V současné době je k dispozici celá řada metod, které umožňují učitelům zvýšit motivaci jeho žáků. Záleží jen na jeho pocitech a

zkušenostech, které bude při své pedagogické činnosti nejčastěji využívat, poněvadž jen on zná nejlépe potřeby svých žáků a to hlavně těch se speciálními potřebami. Jako příklad uvádím jen některé z nich, které sama považuji za neúčinnější při své práci. Vyvolání zájmu o daný úkol s tvořením vlastních hypotéz, hravé vyučování, soutěže (do určité míry), volba vlastního tempa pro danou činnost, odměny a tresty, rozmanité vyučování s častým střídáním činností, tvořivé úkoly s autentickým zážitkem, relaxační cvičení a odpočinek v průběhu činnosti.

Pro posílení, motivování a zachování správného chování je mezi učiteli zřejmě nejrozšířenější metoda odměn a trestů. Oba tyto aspekty motivace mohou na jedince působit jak pozitivně, tak negativně pokud nejsou vhodně použity.

Odměny vybíráme ze tří skupin (Train, 2001). Pro výběr odměny je nutno brát v úvahu určitá kritéria jako např. věk, situaci, akt.

- Sociální odměny: pochvala, souhlas, nadšení, uznání, pohlazení, dobrá známka
- Materiální odměna: žetony pro bodování, sladkosti, hračky
- Povolení k určité činnosti: jít si hrát, dělat vlastní práci, odpočinout si

Při odměňování bychom měli dodržovat určitá pravidla. I odměny ztrácejí svou účinnost, pokud se používají příliš často a za každou maličkost. Pochvala by neměla být odkládána na později a žák by měl přesně vědět, za co následovala. U dětí s ADHD i poruchou učení bychom měli udělat výjimku a odměnit ho i za pouhou snahu o úspěch, protože i to je někdy dosažený úspěch.

U trestů bychom měli dodržovat stejná pravidla jako u odměn. Učitel by měl nejprve přesně vysvětlit nevhodnost chování, za které

tento trest bude následovat. Následný trest bychom si měli dobře promyslet, poněvadž jeho neúměrnost může žáka velice poškodit a sám učitel může v očích žáka i spolužáků velice klesnout. Druh trestu by měl odrážet závažnost přečinění a ne aktuální náladu učitele. Je důležité trest neodkládat, aby se nemíjel účinkem a zároveň ho nepoužívat příliš často. Se staršími dětmi je možné o výši trestu diskutovat. Trest musí být hlavně spravedlivý, poněvadž je to jeden z faktorů motivace žáka, který formuje jeho postoj a vztah ke škole a učiteli.

2. ADD

ADD = attention deficit disorder = porucha pozornosti, zde není hyperaktivita.

Žáci s ADD nejsou hyperaktivní a ve třídě nevyrušují, jsou klidní, nezlobí. Často u nich pozorujeme hypoaktivitu. Neupoutávají učitelovu pozornost ve výuce. Nejsou ve třídě tolik nápadní. Ale žák s ADD se zhoršuje postupně v prospěchu a má malou sebeúctu (Munden, Arcelus, 1999).

2. 1 CHARAKTERISTIKA ADD

Žáci s ADD se snadno při hodině rozptýlí, mají problémy s nasloucháním, potřebují pomoci při plnění úkolů, nedosahují stanovených výukových limitů. Mají také problém dokončit úkol nebo se na něj jen soustředit. Potřebují individuální přístup učitele. Pomalé vysvětlování a pomoc při plnění úloh. Někdy je žákův výkon ve škole vynikající, a někdy nedokáže udržet pozornost. Při samostatné práci potřebuje pomoci. Často hledá pomůcky, má neuspořádaný stůl a nedostatečné studijní dovednosti.

Základem ADD jsou genetické příčiny. V rodině je někdo, kdo měl také ve škole podobné problémy. Mohou to být i biologické příčiny. Biologické příčiny mohou postihovat určitou oblast mozku. Někdy může způsobit ADD také komplikace při porodu nebo v těhotenství, užívání alkoholu a drog v těhotenství.

2. 2 VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ S ADD

Při práci s dětmi s ADD působí mnoho činitelů. Hlavními činiteli jsou rodiče, učitelé, škola a prostředí. Učitel musí pružně na žáka

reagovat. Musí umět s takovým žákem pracovat. Na přípravu vynaložit více času, energie a úsilí, později se naučí takovým žákům naslouchat, povzbuzovat je a přizpůsobovat se jejich potřebám. Škola a učitel by měli úzce spolupracovat s rodiči. Rodiče by se měli o své dítě zajímat a spolupracovat s učitelem. Chceme-li ve škole dosáhnout úspěchu, potřebujeme také podporu a spolupráci rodičů. Hlavní je stálá komunikace a spolupráce. Pro žáka s ADD musíme také vytvořit to správné prostředí. Žák by měl být v méně početné třídě. Třída by měla mít určitou strukturu. Velmi početná třída může žáka rozptylovat. V menší třídě je lepší komunikace mezi žákem a učitelem. Pro žáka s ADD by nemělo být tolik rozptýlení či zrakových podnětů, které by ho mohly vyrušovat. Žáci s ADD potřebují přesně daný řád ve výuce. Mohou mít svůj individuální plán vypracovaný učitelem na každý předmět. Mohou mít i přesně napsaná pravidla, co se od žáka očekává. Učitel se žáky může více komunikovat a udržovat jejich pozornost. Může se žákům individuálně věnovat a každého žáka může vést tou správnou cestou. V malé početní třídě se učitel může každému žákovi s ADD věnovat individuálně a názorně předvést dané úkoly. Vždy by měla být u takových žáků zpětná vazba od učitele.

Měli bychom si vždy uvědomit, že to co, trvá několik minut žákovi bez ADD, zabere dítěti se syndromem ADD celé hodiny. Vždy bychom mu měli zadávat méně úloh. V tomto případě je vždy méně více. Měla by tu být zpětná vazba a pochvala. Pro takového žáka je také velice důležitá motivace. Předem daná motivace a správná motivace může žáka více povzbudit k lepšímu výkonu (Goetz, 2009).

2. 3 POUŽÍVANÉ METODY

V dnešní době jsou zapojeny do výuky moderní metody – počítače, interaktivní učebnice, interaktivní tabule, projektové

výučování, hlasovací zařízení. Je zde rozvíjena samostatnost, komunikace se spolužáky, sebehodnocení a rozvoj osobnosti žáka. Žák se v hodině dostává do popředí a má možnost pomocí moderních pomůcek ve výuce se více rozvíjet. V dnešní moderní pedagogice nalezneme také opakování učiva, ale s použitím interaktivní tabule. Máme i výklad nové látky s pomocí interaktivní učebnice, obrázky a názorné a reálné ukázky ze života, z přírody. Zápis si v dnešní době žáci mohou udělat i na počítači. Závěrečné opakování může být například vyhledávání zadaných otázek na internetu, pomocí interaktivní učebnice, práce na počítači a hledání příkladů z praxe.

V moderní pedagogice žáci více využívají senzomotorické učení. Čím více se jim látka a učivo přiblíží, tím více si pamatují. Vždy si vzpomenou na pokus, příběh, interaktivní pomůcky. Podporují tvořivé hledání žáka i učitele, zaváděním nových prvků a výukových metod. Dochází tak k zapojení žáka do výuky. Je zde rozvoj osobnosti žáka, zaměření na samostatnost a zodpovědnost žáka (Martin, Waltmanová, 1997).

Ve většině případů je používána týmová práce, týmové vyučování. Používání také metod, kde je nezbytná spolupráce se spolužáky. Nikdy nemůžeme žáka s ADD vystrčit z kolektivu. Měl by mít úzkou spolupráci s ostatními. Motivační učivo je také velice důležité. Střídání různých metod ve výuce a stálá komunikace je pro žáka také důležitá.

Při výuce nejvíce využíváme verbální komunikaci. Přitom nejvíce žák vnímá očima 80%. Sluchem jen 10% a ostatní je hmat, čich a chuť. Proto bychom měli dát také přednost vizuálním a ostatním učebním pomůckám. Názornost dá žákům více než náš samostatný výklad bez obrázků (Martin, Waltmanová, 1997).

Měli bychom se více žáka také ptát. Některé úlohy může řešit ústně. Lépe se mu bude pracovat, než když bude muset vypracovat otázky písemně. Měli by méně psát. Rodiče při písemném projevu mohou žákovi s ADD pomoci. Měly by být zde podpořeny moderní metody, jako je např. psaní na počítači, vyhledávání. Umožnění žákům více času na domácí úkoly a na domácí přípravu. Vždy je pro žáka s ADD velkým posílením pochvala a uznání. Na to nesmíme nikdy zapomenout.

2. 4 MOTIVACE ŽÁKŮ S ADD

„Velkou roli ve schopnosti koncentrovat pozornost u dětí s ADD hraje motivace a adekvátní stimulace“.⁵

Žák s poruchou pozornosti velice často ztrácí svou orientaci v realitě. Zabývá se jinými myšlenkami, představami a fantazií, které jsou naprosto odlišné od výkladu učitele. Většinu času ve škole věnuje nepodstatným věcem a myšlenkám. Lokšová, Lokša (s.59, 1999) uvádí, že tyto stavy mohou vést ke snížení jejich učebního výkonu a jsou i příčinou jejich školního neúspěchu. Tento jejich neúspěch může dále mít za následek negativní postoj k dalšímu vzdělávání.

Pro učitele tak nastává důležitý úkol- motivovat žáka. Špatnými známkami, poznámkami, tresty ze strany učitele či rodičů zlepšení pozornosti u tohoto žáka nikdy nedocílíme.

V dnešní době je většina pedagogů s poruchou pozornosti velice dobře seznámena a využívá poznatky zmírňující tyto individuální zvláštnosti svých žáků. Snaží se motivovat promyšlenou přípravou vyučovací hodiny, přístupem k žákovi a vhodným vedením vyučování.

Tyto děti jsou netrpělivé a úkoly a činnosti trvajících dlouhou dobu nejsou schopny vůbec dokončit. Přestanou je bavit, zajímat a

⁵ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vyd., Praha: Grada, 2010. s. 28. ISBN 978-80-247-2697-7

nedokážou se déle soustředit (Žáčková, Jucovičová, 2010). Potřebují bezprostřední pozitivní odezvu, která je pro dítě důležitá. Někdy stačí jen pochvala, odměna v podobě razítka či sladkosti. U starších žáků lepší známka a povzbuzení. Hlavní úlohu při motivaci hraje učitel a jeho tvořivost.

Postupy při motivaci žáků s poruchou pozornosti jsou téměř totožné jako u dětí s ADHD, kterou jsem popisovala již v kapitole motivace žáků s ADHD. Pro lepší výkon potřebují však vnitřní i vnější motiv všichni žáci bez ohledu na jejich zdraví a znevýhodnění.

3. VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLSKÝCH DOVEDNOSTÍ

Specifické poruchy školních dovedností nazýváme vývojové. Projevují se jako vývojově podmíněný projev. Některé nemají biologický základ, ale trvají až do dospělosti. Tyto obtíže nazýváme dyslektické. Objevují se teprve na začátku školní docházky. První problémy nastanou, když učitel začne mít nároky na čtení, psaní a počítání. Je zde i omezená možnost vnímat, mluvit, psát, počítat a číst. Nejsou spojeny s handicapem u jedince, proto jsou specifické.

„Dle MATĚJČKA, Z. (1995, s. 15) jsou poruchy učení souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci nervového systému“⁶.

„POKORNÁ, V. (1997, s. 15) se domnívá, že v české odborné literatuře není jasně definována terminologie SPU. Je používáno různých termínů – specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení či krátce vývojové poruchy učení. Pod tyto termíny spadají jiné pojmy, těmto podřazené: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie, dyspinxie“⁷.

⁶ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. 1.vyd. Jinočany: HH, 1995. s.15. ISBN 80-85787-27-10.

⁷ POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika náprava SPU*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. s.15. ISBN 978-80-7367-3350-5.

3. 1 DRUHY VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLSKÝCH DOVEDNOSTÍ A JEJICH ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA

SVPŠD v Mezinárodní klasifikaci nemocí – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Ústav zdravotnických informací a statistiky (Praha 1992) se zabývá revizí Mezinárodní klasifikace nemocí ve svém oddíle Duševní poruchy a poruchy chování. Najdeme je v kategoriích F80 – F89 Poruchy psychického vývoje –

F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 0. Specifická porucha čtení

F 81. 1. Specifická porucha psaní

F 81. 2. Specifická porucha počítání

F 81. 3. Smíšená porucha školních dovedností

F 81. 8. Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 9. Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83. Smíšené specifické vývojové poruchy

Podle Pokorné (1997) druhy SVPŠD :

Dyslexie = specifická porucha čtení, specifická neschopnost naučit se číst. Naučit se číst běžnou výukovou metodou. Žák nemá schopnost rozlišit tvar písmen, rozlišovat tvarově podobná písmena, nedodrží správné pořadí písmen ve slabice, vynechává písmena, vynechává slabiky ve slovech, neschopnost čtení.

Dysortografie = specifická porucha pravopisu, někdy je spojena s dyslexií- záměna zvukově podobných hlásek, záměna podobných

písmenek, artikulační neobratnost, špatné dodržování pořadí písmen, slabik ve slově.

Dysgrafie = specifická porucha psaní, vyskytuje se v grafickém projevu, nečitelném písmu, prolínání psacího a tiskacího písma, v nepravidelné velikosti písmen, v nedopsaném slovu a písmen, v nesprávném uspořádání písma, v špatném úchopu psacího pera, v pomalém tempu psaní.

Dyskalkulie = specifická porucha matematických schopností, neschopnost operovat s číselnými symboly a matematickými pojmy.

Dyspinxie = specifická porucha kreslení, nedokáže nic nakreslit na úrovni školních dovedností.

Dysmuzie = specifická porucha hudebních schopností, nedokáže vnímat hudbu a rytmus.

Dyspraxie = specifická porucha motorické obratnosti.

Tyto veškeré specifické poruchy mají velký odraz ve výuce. V českém jazyce špatný pravopis, sloh, nesprávné čtení. V matematice špatné čtení čísel, neobratnost ve slovních úlohách, neporozumění vztahů a čísel, v cizím jazyce problémy ve čtení, špatné zapamatování slov, špatná výslovnost, v přírodovědných předmětech špatné zapamatování definic, v hudební výchově neschopnost slyšet rytmus a hudbu, v tělesné výchově neobratnost, špatná motorika.

Každý žák chce umět číst, psát a počítat. Nedokonalost čtení, psaní a počítání nám uzavírá cestu k informacím. Žáci s SVPŠD mají těžší cestu dosáhnout těchto informací. Žáci bývají ve škole neúspěšní, neradi čtou a píšou. Učitelé by si měli uvědomit jejich specifické

poruchy a najít společně s rodiči a žákem správnou cestu, aby měl žák chuť se učit, číst, psát a počítat (Zelenková, 2003).

3. 1 DYSLEXIE

Je specifická porucha čtení. Jde o nejnámější a nejčastější poruchu u dětí.

„ Čtení je ucelený proces. Zamysleme se nad tím, co je třeba, abyste vy, dobrý čtenář, přečetl nahlas tento řádek. Nejprve musíte získat ke čtení motivaci, jinak byste se tím nezabývali. Za druhé, musíte být schopni zaměřit pozornost na text, nerozptylování tím, co se děje okolo vás, nebo jinými myšlenkami. Dále musíte zřetelně vidět tvar písmen, aby mohla být přenesena do mozku. Necháte své oči přejíždět zleva doprava po písmenech, zatímco ve stejném okamžiku skládáte z řetězce písmen slova, slova do slovních obrátů a ty do vět. Řetězec písmen, která vidíte, musí zůstat na místě. Důležité je toto: kočka na obrázku zůstane kočkou, i když je obrázek vzhůru nohama nebo otočen na stranu – „p“ otočené vzhůru nohama už není „p“, ale je to „d“. Váš mozek musí umět rozeznat písmena, i když jsou vytištěna neobvyklým typem písma, velkými písmeny nebo kurzívou. U dobrého čtenáře je proces v mozku, který se uplatňuje při čtení, automatický“.⁸

Každý žák s dyslexií musí být individuálně posuzován. Na každého žáka funguje jiná metoda. Můžeme žákovi ukazovat slova s obrázky a on je čte nebo vyslovovat slova a žák je říká po písmenkách a pak je spojí do jednoho slova. Žák může skládat jednotlivá slova z písmenek a číst je. Žák může také vyprávět svůj vlastní příběh a učitel tento příběh zapisuje na tabuli a později žák příběh přečte. Je zde použita jeho

⁸ SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2000.s.55. ISBN 80-7169-773-77.

vlastní slovní zásoba a známá slova. Žáci mají ve většině případů problém s fonologickými dovednostmi. Nejpoužívanější metoda je učení se nejprve hlásky a potom části slov. Nikdy neučíme hned celá slova najednou. Zde by mělo být také stálé opakování a správná motivace. Pružný přístup je důležitý.

Jako základ zmírnění či odstranění nejzávažnějších obtíží je nutná kvalitní diagnostika. Projevy poruch školních dovedností jsou velice rozmanité a u každého jedince osobité, proto i reedukace musí být individuální a zaměřena na hlavní příčiny obtíží. Musíme být též připraveni na dlouhodobost tohoto nápravného procesu.

Měla by zde být také domácí příprava a spolupráce s rodiči. Individuální přístup učitele, reedukace. Na čtení bychom si měli udělat čas a nechat žákovi dostatek času se soustředit. Vždy bychom měli vybrat text, kde je žákova slovní zásoba. Žák by si měl na slova ukazovat prstem nebo tužkou. Měl by mít vždy podložku. Ve čtení se může střídat žák a učitel nebo žák a rodič. Nikdy bychom neměli dávat číst mnoho textu. Žák by měl číst postupně. Na konci příběhu si popovídat se žákem, co vlastně četl, a jestli textu porozuměl.

3. 2 DYSGRAFIE

Je specifická porucha psaní. Postihuje písemný projev, což má za následek jeho nečitelnost a neuspořádanost.

„Dysgrafie je způsobena deficitem především v následujících oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost,

prostorová orientace, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby.“⁹

U dětí s dysgrafií jsou nejčastějšími projevy nezapamatování tvaru písmen, zaměňování tvarově podobných písmen, pomalé psaní, obtíže s navazováním jednotlivých písmen, udržení písma na řádku, zachování směru a sklonu písma. Velice často se děti potýkají s problémem dodržení správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny ve slovech, ale i mezer mezi slovy (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Mnoho rodičů, kteří nejsou dostatečně seznámeni s touto poruchou u svého dítěte, jej často nechává jeho domácí úkoly několikrát předělávat a trvá na vzorné úpravě psaného textu, což má za následek jen stoupající napětí negativně ovlivňující dítě a jeho práci. V takovém případě je záslužnou prací učitele, aby rodiči vše důkladně vysvětlil a poprosil o důslednou spolupráci vedoucí k nápravě. Reeducace u dysgrafie je téměř totožná s preventivními opatřeními.

V první řadě je nutno dbát na rozvoj hrubé a jemné motoriky a na správné uchopení psacího náčiní. Správné držení psacího náčiní je předpokladem plynulého psaní (Zelinková, 2003). Modelování, skládání z papíru, navlékání korálek a vybarvování jsou cvičení, která nám slouží k rozvoji jemné motoriky. Děti navštěvující mateřskou školu jsou již v tomto zařízení k těmto záslužným činnostem vedeny. Nesmíme zanedbat fixaci nesprávného tvaru písma a respektujeme individuální potřebu tempa při psaní. Vhodné jsou také uvolňovací cviky. Pokud je zanedbáváme a nezařazujeme i v průběhu psaní, úchop je křečovitý a dítě tlačí na psací náčiní.

U dětí s dysgrafickou poruchou se často setkáváme s obtížemi zapamatovat si jednotlivá písmena. V takovém případě je nezbytné vrátit se na začátek a opakovat celý postup znovu, aby nedošlo ke špatné fixaci tvaru písmen či jejich spojů.

Jak už bylo výše uvedeno, rodiče se velice často dopouští závažné chyby. Nutí své dítě k neustálému přepisování a zlepšování

⁹ ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

úpravy u domácích úkolů. Je to nesprávný, nic neřešící postup. Přepisované cvičení bývá většinou horší než text původní. Dítě je unavené, stresované a jeho výkon se zhoršuje. Přínosem není ani dopisování nedokončené práce z hodiny o přestávku nebo doma. Přestávku je vhodné využít k relaxaci a odpočinku, což je pro takové dítě nezbytné.

Ne vždy jsou výsledky reedukace dostatečné, ale i přesto dítě denně potřebuje při téměř každé vyučovací hodině zapisovat své poznámky. V takovém případě lze kompenzovat poruchu následujícími postupy (Zelinková, 2003,) :

- Psaní tiskacím písmem – eliminuje traumatické vyhledávání spojení mezi hláskou a písmenem a vybavování tvaru psacích písmen.
- Psaní na počítači v kombinaci se psaním krátkých úkolů rukou – je však nutné zvládat rychlé a plynulé psaní na klávesnici. Ťukání jedním prstem není řešením.
- Kopírování zápisků v naukových předmětech – v takovém případě je nutné využít nezaplňný čas dítěte, kdy ostatní píší, něčím plnohodnotným. Hlavně u dětí trpících také poruchou ADHD.

3. 3 DYSORTOGRAFIE

Je specifická porucha pravopisu, která se především vyznačuje vyšším počtem chyb při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů.

„ Vzniká hlavně na podkladě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišení, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i

sluchová paměť. Kvůli těmto potížím mívají děti problémy zejména při psaní formou diktátu, kdy musí sluchem zachytit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo a to převést do písemné podoby“.¹⁰

Nejčastější dysortografické chyby jsou:

- Vynechávání či přidávání písmen, slabik, slov i celých vět.
- Vynechávání, přidávání a nevhodné umístění diakritických znamének.
- Nesprávné rozlišení zvukově podobných hlásek a sykavek (h/ch, p/b, d/t, š-č-ž/s-z-c)
- Nesprávné rozlišení slabik (dy/ti, ty/ti, ny/ni).
- Nesprávné rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek.
- Nedodržení hranice slov v písmu (veškole, půjdemespolu..)
- Komolení slov na základě logopedického nálezu (s tímto jevem se setkáváme hlavně u dětí s ADHD a ADD).

V některých případech vznikají dysortografické chyby nesprávným použitím tzv. autodiktátu. O autodiktátu hovoříme tehdy, pokud si dítě přečtený text polohlasně či v duchu opakuje a poté píše. Měli bychom tuto jeho metodu tolerovat i přesto, že rozptyluje ostatní spolužáky. K většímu chybování může dojít i při běžném opisování textu než při diktátu. Problémy mohou vycházet z pomalého pracovního tempa dítěte. Píše pomaleji, potřebuje se více soustředit na svou práci, a proto si často nestihne zdůvodnit pravopis a ani zpětnou kontrolou není schopno objevit své chyby (Žáčková, H., Jucovičová, D., 2008). Proto je nutné pomalejší tempo tolerovat a netrvat na celém dokončeném cvičení. Mnohem kvalitnějších výsledků může dítě dosáhnout ústním zkoušením. Všechny výše uvedené dysortografické chyby se

¹⁰ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 23. ISBN 978-80-7367-474-8

nevyskytují pouze v českém či cizím jazyce, ale také při matematice a jiných odbornějších předmětech. Hlavně na druhém stupni základní školy tak mohou vznikat mezery v učivu. Dítě není schopno si vytvářet své vlastní záznamy ústního výkladu probírané učební látky.

V současné době nám pro reedukaci jednotlivých dysortografických poruch slouží celá řada doporučených pravidel, cvičení a pomůcek. Pro nácvik správného rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek je doporučováno, aby si žák zřetelně nahlas zdůrazňoval délku samohlásky. Využívá se pomůcka- bzučák.

Při osvojování měkké a tvrdé slabiky se osvědčují tvrdé a měkké kostky se slabikami. Kostka je praktická při různých formách cvičení a může posloužit i jako podpůrná pomůcka při diktátech. Jako pomůcku při procvičování a správném rozlišování s, c, z, š, č, ž, které nám mohou způsobit hlavně problémy v písemném projevu, je dobré využít různé druhy obrázků se slovy a karty s písmeny, obsahující sykavky. Písmena, ze kterých žák vytváří svá vlastní slova, jsou také velice významnou pomůckou. Pedagog i rodič by je měl využívat hlavně u žáků, kteří mají problémy s vynecháváním, přidáváním a přesmykováním písmen, slabik i celých slov. Ve vyučování se též učitelům osvědčují karty s tvrdým a měkkým i-y při osvojování gramatických pravidel.

Mnoho odborníků zdůrazňuje nevyužívat červené barvy při opravování sešitů. Takové opravené cvičení, kde je dominantní červená barva, může být pro dítě se specifickou vývojovou poruchou školní dovednosti traumatizující, ubírající sebevědomí a motivaci k další práci.

Zelinková (2003) uvádí postup, kterého se máme držet při snaze pomoci žákovi s dysortografií. Jde o rozvíjení sluchové percepce, rozvíjení řeči a grafomotoriky a využívání melodie při psaní. Zdůrazňuje potřebu podpory sebedůvěry a vytvoření individuálního vzdělávacího plánu.

3. 4 DYSKALKULIE

Jedná se o poruchu matematických dovedností. Postihuje operace s čísly, manipulaci s čísly, matematickou a prostorovou představivost, geometrii apod. Ve společnosti je tato specifická porucha učení více tolerována než dyslexie, dysgrafie, či dysortografie, a to hlavně u děvčat. Hlavně na druhém stupni základní školy se u chlapců předpokládají vyšší výkony v tomto předmětu. Ze statistických šetření však vyplývá, že tyto rozdíly ve výkonech mezi chlapci a děvčaty jsou minimální a zanedbatelné.

V minulosti byly matematické dovednosti řazeny do kategorie lidské inteligence. Logicko- matematická inteligence je i dnes považována za jednu ze sedmi typů inteligence. Důsledkem této představy je fakt, že mezi laickou, učitelskou i poradenskou veřejností se předpokládá, že matematické výkony jsou ovlivněny především intelektovými předpoklady jedince (Pokorná, 2010).

Řešení matematických úloh je ovlivňováno celou řadou faktorů, a proto se setkáváme s různými druhy dyskalkulie:

- Praktognostická – špatná matematická schopnost, neschopnost manipulovat s předměty a porovnávat jejich počty, špatné přiřazování k symbolu čísla, neschopnost řadit předměty dle velikosti, rozlišovat geometrické tvary.
- Verbální – špatné slovní označování operačních znaků, nedokáže označovat matematické úkony, nedokáže určit hodnotu napsaného čísla, neschopnost vyjmenovat řady číslovek od nejmenších k největším a naopak.
- Lexická – číst matematické znaky, číst kombinace znaků, symbolů, neumí číst vícemístná čísla, zaměňuje tvarově podobná čísla a římské číslice.

- Grafická – neschopnost psát numerické znaky, neumí využít grafický prostor, problémy se objevují v geometrii, nepřiměřeně velké číslice.
- Operacionální – nedokáže provádět matematické operace, sčítání, odčítání, násobení, dělení, zaměňuje tyto operace, problém s udržením jednotlivých výsledků v paměti při kombinovaných úlohách.
- Ideognostická – nedokáže pochopit matematické pojmy a vztahy mezi nimi.

Při řešení potíží dítěte s dyskalkulií je nutno dbát na úroveň jeho vývoje. Učitel by měl s tímto žákem pracovat během vyučování bez ohledu na právě probírané učivo a věk, ale respektovat jeho vývoj psychických funkcí. Žák není schopen své nedostatky ovlivnit svou vůlí a pílí, a proto nátlak ze strany učitele a rodičů, může velice negativně ovlivnit jeho přístup k předmětu či škole. Také posměch ze strany spolužáků působí velké psychické potíže. Někteří žáci jsou i přes své nedostatky schopni pracovat se třídou, pokud mají podporu ve třídě a rodině. I přesto mají obtíže. Začínáme proto nejprve rozvíjet psychické funkce, předčíselné představy, utvářet a automatizovat matematické pojmy. Teprve na základě těchto dovedností je možno provádět matematické dovednosti. Úkoly, které jsou pro žáka těžko zvladatelné, dále dělíme do dílčích kroků. Důkladně je procvičujeme na nových situacích. Zvládnuté úkony vynecháváme a zrychlujeme tempo. Postupně by mělo dojít k automatizaci celého výkonu. (Zelinková, 2003).

Při vytváření předčíselné a číselné představy, pojmu číslo i zápisu čísel u dětí je možno využít řady pomůcek, která jim tuto představu usnadní. Jsou to tabulky s čísly, barevné obrázky, počítadla, číselné osy, hodiny, bankovky, konkrétní předměty, názorné materiály, které si mohou děti samy osahat. Do vyučování se zařazují také kolektivní hry. Při geometrii je důležitou pomůckou například

modelování. Pomáhá pochopit přesný tvar jevu a zabraňuje tak nesprávné představě o předmětu. Ne vždy je vhodné nahrazovat matematické dovednosti kalkulačkou. Nerozvíjí se patřičná část mozku potřebná k počítání z paměti.

Žák se závažnou dyskalkulií má omezenější možnosti studia na střední škole, než je tomu například u dyslexie a dysgrafie. Téměř na všech typech středních škol je matematika pokládána za jeden z hlavních předmětů a záleží tedy hlavně na přístupu a kvalitách vyučujícího, zda bude brát zřetel na jedince s dyskalkulií. Úspěšně složená maturitní zkouška je v mnoha případech zcela nemožná.

3. 5 DYSPRAXIE

Jedná se o vývojovou poruchu pohybové koordinace. Nejčastěji se projevuje při hrách, sportovních aktivitách vyžadující pohybovou obratnost a rychlost, při manuální práci, řeči, čtení a psaní.

Zelinková (2003, s. 208) definuje dyspraxii: „Jako poruchu vyšších korových procesů, která postihuje plánování a provádění naučených, volných, cílených pohybů za přítomnosti normálních reflexů, síly, svalového napětí, koordinace a cítění. Projevy dyspraxie jsou velmi často zjevné brzy po narození“.¹¹

Dítě je vývojově opožděné v hrubé a následně jemné motorice. Artikulační problémy jsou způsobeny zase opožděným vývojem řeči. Jsou zřejmé i vývojové odchylky ve zrakové percepci. Všechny výše uvedené vývojové opoždění mají za následek nedostatky dotýkající se myšlenek a myšlení. Z toho dále vyplývají obtíže při řešení problémů či snaze začít problém vůbec řešit (Zelinková, 2003). Je proto velice rozhodující všímavost rodičů již v brzkém vývojovém stádiu dítě. Rodiče by měli být první, kteří zaznamenají první projevy. Ne vždy tomu tak

¹¹ ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

opravdu je a první, kdo upozorní na obtíže dítěte, je až pedagog. Poté následují vyšetření na odborných pracovištích u neuropsychologa, psychologa, ale také logopeda, oftalmopeda apod. Všechna tato vyšetření mohou dítěti pomoci k brzké a kvalitní diagnóze, která má pozitivní dopad. Rodič dokáže své dítě lépe pochopit a pomoci mu. Dítě se necítí tak frustrované svou nešikovností a ani nejbližší okolí mu tuto neobratnost tak nevytýká. Dochází ke skutečnému sebehodnocení.

Nejlepší naděje na zlepšení stavu máme, pokud se s dítětem začne co nejdříve pracovat a zvolí se kvalitní a pravidelná reedukace, a to jak v rodině, tak ve škole.

Po diagnostikování dyspraxie je dobré okamžitě začít s nápravným systematickým programem na odstranění a zmírnění obtíží a projevů poruchy. K největšímu rozvoji hrubé, jemné motoriky a percepce dochází v předškolním věku, kdy systematickou prací s dítětem máme největší šance na dosažení maximální možné úrovně rozvoje. Působíme hlavně na rozvoj hrubé a jemné motoriky, artikulačních dovedností, zrakové a sluchové percepce, prostorové orientace, fyzické a výkonové schopnosti popřípadě další potřebné oblasti. V současné době nám všechny tyto oblasti vývoje dítěte dokáže zajistit předškolní výchova v mateřské školce a přípravná třída základní školy. Hlavně je nutné zajistit podnětné, motivující prostředí, které vede dítě k zlepšení svého sebepojetí a sebehodnocení.

V individuálním přístupu je nutné pokračovat ve školním věku, kdy si dítě ještě více uvědomuje své nedostatky a neúspěchy. Například při tělesné nemotornosti dbáme, aby se spolužáci nevysmívali a nevyčleňovali dotyčného z kolektivu. Pro jedince s obtížemi je to jeden z největších trestů. To poté vede k somatickým problémům a vyhýbání se škole. Dbáme proto na spolupráci a pomoc ze strany kamarádů, spolužáků a ostatních učitelů. Klidné, přátelské prostředí a tolerantní přístup učitele a rodičů je nedílnou součástí úspěšné reedukace.

4. VZDĚLÁVACÍ PROCES

Po roce 1989 došlo v systému školství k převratným změnám, co se týče vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Přiblížili jsme se tak k evropským standardům. Začaly se v této souvislosti používat i nové pojmy, metody a postupy.

Na základní škole se velice často setkáváme s inkluzivním a integrativním způsobem vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Všechny tyto potřeby jsou upraveny legislativně.

„Cílem školství České republiky je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem žákům stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů.“¹²

Je důležité, aby bylo vytvořeno takové prostředí, kde bude docházet ke vzájemnému porozumění mezi postiženými i nepostiženými žáky. Základním úkolem společnosti je zachovávat právo na vzdělávání.

Vzdělávání v České republice je legislativně upraveno Zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, na nějž navazují Vyhlášky č. 116/2011 v platném znění o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a Vyhláška 147/2011 v platném znění o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů nadaných.

Mezi nové dokumenty po roce 1989 také patří Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Pipeková (2006) uvádí, že jde o kurikulární dokument vymezující představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního vzdělávání s návaznostmi na rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání. Na tento základní

¹² PIPEKOVÁ, J., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. s. 15. ISBN 80-7315-120-0.

dokument navazuje školní vzdělávací program, který je plně v kompetenci jednotlivých škol a umožňuje tak různé přístupy ve vzdělávání žáků, s přihlédnutím na jejich individuální potřeby. Zajišťuje různé metody, formy výuky a hlavně tedy zvyšují efektivitu vzdělávání jednotlivých škol.

Český vzdělávací systém si klade za hlavní úkol a cíl především (Pipeková, 2006):

- Respektovat žákovy individuální potřeby vzhledem k jeho možnostem
- Vytvořit podnětné prostředí pro různé modely základního vzdělávání
- Využívat pedagogické inovace dosahující aktivizace žáků k učení
- Klást důraz na rozvoj osobnosti a jeho komunikaci v moderní společnosti a posílit tak kooperaci v běžném životě
- Klást důraz na multikulturní, environmentální výchovu a výchovu ke zdraví
- Podporovat integrované vyučování
- Podporovat pedagogickou samostatnost a individualitu jednotlivých škol a jejich pedagogů, dbát na klima školy
- Podporovat kooperaci a kontakt mezi školou a rodiči a školou a veřejností
- Umožňovat další vzdělávání pedagogických pracovníků

S novými přístupy a postupy ve vzdělávání žáků se speciálními potřebami úzce souvisí také změna postoje pedagogických pracovníků. V důsledku integrace těchto žáků do běžných škol vznikají nové nároky na učitele, a proto i další vzdělávání pedagogických pracovníků muselo projít novou formou speciálně pedagogického vzdělání zaměřující se na vysokou úroveň profesionálních schopností.

4. 1 CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY LITVÍNOV – JANOV

Ve své činnosti vychází škola z Koncepce Základní školy Litvínov – Janov a z Ročního plánu školy.

Škola má stanovená základní pravidla pro život školy (školní řád, organizační řád), způsoby projednávání problémů se žáky a jejich rodiči.

Je nastaven optimální režim výuky v souladu s věkovými zvláštnostmi a potřebami žáků, ve shodě s obsahem vzdělávání a vhodnými způsoby učení, s návazností povinného a nepovinného vzdělávání.

Taktéž je stanoven optimální režim života školy v souladu s věkovými potřebami žáků a jejich bezpečností (režim odpočinku, pohybový režim, stravovací a pitný režim, dodržování hygieny, zájmová činnost, mimořádné situace).

Škola zajišťuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve spolupráci se školním psychologem, školským poradenským zařízením a speciálně pedagogickým centrem.

Ve škole jsou interaktivní tabule, které žáky na škole velmi motivují. Používají se na výuku většiny předmětů. V hodinách působí jako výrazný aktivizační činitel. Učitelé si tabule moc chválí, tabule přinesly další dobré plus škole.

Předmětem hlavní činnosti organizace je výchova a vzdělávání žáků v základní škole a výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se v důsledku svého zdravotního postižení či znevýhodnění nemohou úspěšně vzdělávat v základní škole.

Škola zabezpečuje celodenní provoz předškolního zařízení - poskytujeme výchovu dětem předškolního věku v mateřské škole.

Poskytujeme dětem ze sociálně znevýhodněné prostředí, u nichž je předpoklad vyrovnání jejich vývoje, v posledním roce před zahájením povinné školní docházky vzdělávání v přípravné třídě základní školy.

Škola zajišťuje širokou nabídku mimoškolních a volnočasových aktivit, ozdravné pobyty a stravování dětí, žáků a zaměstnanců.

Cíle školy

1. Rozšiřovat současnou vzdělávací nabídku škol a získávat tak nové žáky.
2. Schopnost nabídnout a zajišťovat komplexní potřeby žáků a dětí.
3. Probouzet v dítěti aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, i odvahu ukázat, co všechno už samo umí, zvládne a dokáže.
4. Zdravé školní klima = spokojený žák, rodič, pedagog.
5. Vytváření pozitivní image školy a public relations.
6. Ekologická orientace školy realizovaná formou environmentální výchovy, výchova k péči o životní prostředí a výchova ke zdravému životnímu stylu.
7. Vzájemné propojení všech součástí organizace, rozšiřování možnosti integrace všemi směry.
8. Pokračování v projektové činnosti a projektovém vyučování, vytváření sociální zachytné sítě - preventivní působení na žáky, děti i rodiče v oblasti sociálně patologických jevů a rizikového chování.

4. 2 CHARAKTERISTIKA SPORTOVNÍ SOUKROMÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY S.R.O. V LITVÍNOVĚ

Jedná se o soukromou školu se sportovním zaměřením. Školní vzdělávací program školy vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a má všem ve škole vytvořit zázemí, které rozvíjí tvořivost, zohledňuje individuální možnosti žáků, respektuje jejich individuální potřeby a umožňuje efektivní a promyšlenou práci učitele. Název školního vzdělávacího programu je „Škola v pohybu“.

Poněvadž má škola sportovní zaměření, je pro ni pohyb nedílnou součástí. Realizace koncepce je upřesněna v ročním plánu práce, rozpracovaném do plánů měsíčních a týdenních.

Škola má některá specifika, která ji odlišují od ostatních škol v okolí a ovlivňují její cíle. Mezi tato specifika řadí vytváření podmínek pro skloubení tréninkového procesu s výchovně vzdělávacími cíli. Nabízí také nadstandardní podmínky pro žáky za poplatek tak, aby pro ně byla škola přitažlivá a dokázala vyplnit i volný čas dětí dalšími mimoškolními aktivitami. Proto má škola hlavně na druhém stupni i žáky dojíždějící z jiných okresů.

Nezaměřuje se jen na žáky se sportovním nadáním, ale vítá i ty, kteří se sportu nevěnují. Je zde věnována značná pozornost žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Úzce spolupracují s Pedagogicko-psychologickou poradnou v Litvínově.

Pro děti je pořádáno během celého školního roku nepřeborné množství akcí, které mají jejich vyučování zpestřit a zpříjemnit. Jsou to například výjezdy zaměřené na prevenci, projektové dny, předmětové exkurze, lyžařské a turistické výjezdy, výměnné jazykové pobyty ve Švédsku a Dánsku.

Velký důraz je kladen i na spolupráci s rodiči, sportovními kluby a sponzory. Ti jsou zváni na tradiční akce školy – ples školy, vánoční jarmark, výstavy, vystoupení.

Velkou výhodou a předností školy je její materiální vybavenost. Většina kmenových tříd a odborných učeben je vybavena dataprojektorem, interaktivní tabulí a audio- video technikou, což umožňuje efektivnější a zajímavější formu výuky. Škola nabízí svým žákům studijní a informační centra, která žáci mohou využít pro individuální studium a přípravu na vyučování. Na celé škole je bezdrátový přístup k internetu. Rodiče mají možnost nahlížet do elektronických žákovských knížek.

Součástí školy je školní družina a školní klub. Jejich činnosti jsou též řízeny ročními vzdělávacími programy.

Zájmové útvary nabízejí cca 20 kroužků se sportovním, výtvarným i hudebním zaměřením. Pro žáky školy jsou zdarma. Na škole funguje školní žákovský parlament.

Cíle školy

1. Poskytovat spolehlivý základ všeobecnému vzdělání orientovaném na situace blízké životu, a na praktické jednání a učení vedoucí k celoživotní praxi.
2. Vytvářet klidné a bezpečné prostředí pro žáky i učitele.
3. Využívat vhodné a efektivní metody a formy práce, které podněcují žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování se schopností řešit problémy.
4. Podporovat a pečovat o intelektuální, sportovní talent dětí.
5. Vést a motivovat k celoživotnímu vzdělávání.
6. Rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví.

7. vést k všestranné, účinné a otevřené komunikaci v mateřském i cizím jazyce.
8. Vyplňovat dětem maximum volného času.
9. Rozvíjet komunikaci s rodiči a ostatní veřejností.
10. Plnit funkční preventivní program.
11. Efektivně řídit organizaci.
12. Podporovat kvalitní vztahy mezi všemi zaměstnanci.

4. 3 ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ

Školské zařízení je právnická osoba, příspěvková organizace nebo organizační složka státu. Poskytuje služby a vzdělávání přímo související, doplňující či podporující vzdělávání ve škole. Zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu, ale také preventivně výchovnou péči.

V současné době mají děti se specifickou poruchou chování a učení k dispozici celou řadu zařízení nabízející pomoc.

Při prvních příznacích jakékoli poruchy se rodičům a jejich dětem nabízí jako nejbližší instituce škola. Ne, všechny žákovy nedostatky je schopen vyřešit třídní učitel, a proto je na každé základní škole k dispozici výchovný poradce.

„Výchovný poradce je učitel, který se kromě výuky zabývá speciálními potřebami žáků školy. Nabízí základní pomoc při školním neúspěchu dítěte, při jeho obtížné adaptaci ve školním prostředí, výchovných obtížích a při volbě dalšího vzdělávání a profesní orientaci pro ukončení povinné školní docházky.“¹³

Výchovný poradce může dále spolupracovat s ostatními pedagogickými pracovníky školy, rodinou žáka, s pedagogicko-

¹³ POKORNÁ, V., *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 303. ISBN 80-7178-570-9.

psychologickou poradnou, speciálním pedagogickým centrem, střediskem výchovné péče, úřadem práce, Policií ČR, sociální správou při městském úřadě a lékaři. Poradenskou službu ve škole může zastávat též školní psycholog, popřípadě speciální pedagog.

Pro žáky se speciálními potřebami může vedení školy zřídit speciální třídu s omezeným počtem žáků, umožňující individuálnější přístup. V dnešní době je v naší zemi možnost založení i speciální školy pro děti s poruchou učení a chování.

Ve většině případů je rodičům doporučeno navštívit další instituci, a to pedagogicko-psychologickou poradnu. Toto zařízení funguje již od šedesátých let 20. století a dnes má své sídlo v každém okresním městě. V současné době vznikají také soukromé pedagogicko-psychologické poradny. Svou činnost nejčastěji zajišťují ambulantně na pracovišti PPP nebo návštěvou vyškoleného pracovníka PPP ve škole. Pracovníci poradny poskytují metodické vedení výchovným poradcům a učitelům škol.

Úkolem PPP je řešit celou škálu problémů týkajících se žáků s poruchou ADHD a ADD. Mezi základní úkoly můžeme zařadit zjišťování připravenosti dítěte na školní docházku, doporučení vřazení žáka do určitého typu školy a třídy včetně nejvhodnější formy jeho vzdělávání, zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka ve škole, poskytování poradenských služeb žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, poskytování metodické pomoci a diagnostikování a reedukace specifických vývojových poruch učení (Pospíšilová, Tyšer, 2003).

Dalšími institucemi zpravidla zřizovanými při speciálních školách jsou speciálně pedagogická centra. Poskytují služby hlavně žákům s různým typem zdravotního postižení a znevýhodnění. Činnost probíhá ambulantně nebo návštěvou odborně způsobilého pracovníka SPC ve

škole, v rodinách a v zařízeních s denní, týdenní a celoroční péčí o žáky se zdravotním postižením.

Také tato instituce řeší celou řadu důležitých úkolů, týkající se komplexní speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky, přímé práce s dětmi, konzultační činnosti, včasné intervence, pomoci při integraci, zapůjčování odborné literatury a kompenzačních pomůcek, spolupráce s ostatními institucemi apod. Pro rodinu s dětmi s poruchou ADHD a ADD je zařízení přínosné hlavně v oblasti metodické činnosti, zpracování návrhů k zařazení mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a zpracování návrhů individuálního vzdělávacího plánu.

Konzultační a intervenční pomoc mohou rodiče vyhledat i v rodinných poradnách. Působí zde i dětský psycholog a instituce je tak zaměřena na pomoc celé rodině.

Významnou úlohu v běžném životě rodin dětí s poruchou chování mohou mít dobrovolné organizace. Pomáhají při hledání nových přátel a zájmů, protože pro některé děti s ADHD není jednoduché najít si kamarády a vhodné volnočasové aktivity bez pomoci druhých.

5. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

V důsledku nového přístupu v systému školství byl vytvořen individuální vzdělávací program pro jednotlivce, umožňující individuální přístup k vzdělávacím potřebám žáků.

„Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějící reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči, pracovníkem pedagogicko- psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra.“¹⁴

Je velice náročný na přípravu, ale jeho význam a efektivnost je nepřehlédnutelná. Vychází ze školního vzdělávacího programu, ale nemá striktně danou strukturu. Je vytvářen pro žáky individuálně integrované do běžné třídy základních škol, pro žáky s hlubokým mentálním postižením, pro žáky speciálních škol, ale podle Vyhlášky MŠMT ČR 147/2011 Sb. může být takto individuálně vzděláván i mimořádně nadaný žák.

Bez tohoto vzdělávacího programu by někteří žáci nebyli vůbec schopni obstát a vzdělávat se v odpovídajícím školním zařízení. Učiteli umožňuje efektivnější práci s žákem, specifický způsob hodnocení, posuzování dosažené úrovně výchovy a vzdělávání (Opekarová, 2007).

Význam individuálního vzdělávacího plánu spočívá hlavně v těchto oblastech vzdělávání a výchovy (Opekarová, 2007):

- Umožňuje žákovi postupovat podle vlastních schopností;
- Učiteli umožňuje pracovat s žákem na dle jeho maximálních schopností bez ohledu na naplnění učebních osnov;

¹⁴ ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 172. ISBN 80-7178-544-X.

- Dává příležitost individuálního vyučování a hodnocení;
- Plán je možno měnit podle jednotlivých dosažených výsledků;
- Dávají lepší příležitost rodičům zapojit se a být více zodpovědní za výsledky práce svého dítěte. Dochází k lepší spolupráci se školou;
- Je motivujícím faktorem pro dítě;
- Vede k pozitivnějšímu vztahu žáka ke škole a učiteli;

Pro žáky vzdělávající se podle individuálního vzdělávacího programu je ve většině případů téměř nemožné osvojit si učivo daného ročníku v plném rozsahu. Z tohoto důvodu jim IVP umožňuje seznámit se s některým učivem pouze okrajově, s použitím speciálních pomůcek, či zařadit učivo nižšího ročníku. Proto při tvorbě IVP bychom měli vycházet z diagnostiky odborného pracoviště a pedagoga, respektovat závěry pohovoru s rodiči a žákem, vypracovávat plán pro jednotlivé předměty s krátkodobým i dlouhodobým cílem a hlavně brát v úvahu individuální potřeby dítěte. Každý plnohodnotně vytvořený plán by měl kromě základních údajů o dítěti a průběhu terapie obsahovat také způsob jeho hodnocení, využívané pomůcky při výuce a způsob ověřování dosažených znalostí.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. METODY VYUČOVÁNÍ

Většina lidí se domnívá, že proces učení je žákům cosi vykládat a děti si učivo nasloucháním zapamatují. Učitelé si uvědomují, že je to proces mnohem složitější.

„Psychologové jsou přesvědčeni, že součástí učení je vytváření „kognitivních modelů“- hypotéz, jež modelují realitu. Tato naše realita má své chyby a nedostatky a má je i naše učení. Žáci dosáhnou nejlepších výsledků, pokud budou získané myšlenky, znalosti a dovednosti používat.“¹⁵ Z tohoto tvrzení vyplývá, že žák se potřebné učivo nenaučí pouhým posloucháním výkladu, ale aktivním procvičováním.

V dnešní moderní pedagogice nalezneme celou škálu moderních vzdělávacích postupů vedoucích k zajímavějšímu, intenzivnějšímu a více motivujícímu osvojování a opakování učiva. U mnoha žáků s ADHD a ADD zájem stoupá například při výkladu látky na interaktivní tabuli, s pomocí interaktivní učebnice, obrázků a názorných a reálných ukázek ze života, z přírody. V dnešní době si žáci mohou udělat zápisky i na počítači. Je to činnost zajímavější a žákovu pozornost zaujme na delší dobu. Závěrečné opakování může být například vyhledávání zadaných otázek na internetu, pomocí interaktivní učebnice, práce na počítači a hledání příkladů z praxe. Je zde rozvíjena samostatnost, komunikace se spolužáky, sebehodnocení a rozvoj osobnosti žáka. Žák se v hodině dostává do popředí a má možnost pomocí moderních pomůcek ve výuce se více rozvíjet. Má hlavně také chuť se zapojit.

„Informační a komunikační technologie, zkráceně ICT, zahrnují veškeré technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi.

¹⁵ PETTY, G., *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. s. 14. ISBN 80-7178-070-7.

Pro žáky velice obohacující a významná metoda učení, která se dá velice dobře využít i jako motivující prvek ve výuce. V dnešní době hýbou počítače světem, ať se nám to líbí nebo ne. Počítač tu je a my máme možnost zapojit ho do výuky, tak proč toho nevyužít.

Do počítače si žáci mohou zaznamenávat jednotlivé údaje při vysílání filmu, pokusu, laboratorní práci. Můžeme vyhledávat, shromažďovat a třídit informace. Žákům jsou pouštěny různé ukázky, naučné filmy, počítačové programy určené pro výuku.

Hravé vyučování je mezi žáky asi nejoblíbenější. Hry můžeme použít v každém školním věku a mají různý účel – žáci se u nich mohou pobavit, odreagovat, odpočinout si nebo něco naučit. Mohou mít i výukový charakter, ale vždy je hlavním cílem si zahrát. Pedagog by měl hru vhodně vybírat a přihlídnout k věku žáků. Musíme také přihlížet k tomu, aby hra měla výchovný a vzdělávací cíl.

Interaktivní tabule vtahuje dítě do hodiny. Názornost u interaktivní tabule povzbuzuje žáka k jeho aktivitě, usnadňuje zapamatování a motivuje k zapojení do výuky. To je prvořadý úkol u žáka s poruchou pozornosti.

Mezi další moderní metody pomáhající dětem s poruchou ADHD a ADD nejčastěji slouží:

- Interaktivní tabule
- Výukové programy
- Hlasovací zařízení
- Počítače
- E- leasing
- Hry
- Situační vyučování
- Projektové vyučování

Tyto metody vedou žáka k tomu, aby používal nové strategie, snažil se dosáhnout cíle, hledal správnou odpověď, nalézal alternativy k řešení, dospěl a stál si za svým názorem a pečlivě zvážil veškeré možnosti. Veškeré metody se snaží žáka motivovat k aktivní práci, spolupráci, logickému myšlení a dosažení stanovených cílů.

„ I kdybyste si připravili hodinu sebelépe, bez pozornosti žáků učit nemůžete. Ignorovat nový obrázek, zajímavý počítačový program či zábavnou situační hru je obtížné. Na základě výzkumů víme, že většina žáků si lépe pamatuje vizuálně než verbálně.“¹⁶.

Hlavně žáci s poruchou pozornosti potřebují více zapojit zrak a vše si názorně „osahat“. Čím více se jim látka a učivo přiblíží, tím více si pamatují a nemají tolik času na vyrušování. Vždy si vzpomenou na pokus, příběh, interaktivní pomůcky. I při hodině zeměpisu si látku více zapamatují, když ji budou vyhledávat na mapě, a v dnešní době se pomocí internetu mohou do některých států i podívat. Zajímavé prvky a výukové metody, zapojení techniky do výuky vtáhnou žáka do procesu učení a nedají mu tolik příležitosti k nepozornosti, vyrušování a jiným nevhodným aktivitám. Mnohonásobně se zvyšuje i jeho motivace, která je u problematických žáků často minimální.

¹⁶ PETTY, G. *Moderní vyučování* . 1.vyd. Praha: Portál, 1996. str. 271, ISBN 80-7178-070-7

7. VLIV PROSTŘEDÍ

„Proces výchovy i socializace probíhá nejen za účasti různých aktérů, subjektů (rodiče, učitelé, vychovatelé, sociální skupina), ale vždy za určitých podmínek, jejichž součástí je určité prostředí.“¹⁷

Prostředí můžeme chápat jako souhrn všech faktorů, které nás do určité míry ovlivňují v našem okolí. Je tedy zřejmé, že jedince od samého počátku vývoje neovlivňují pouze genetické a biologické vlivy, ale spolupodílejí se i vlivy společenské a psychologické.

Na jedince již od narození působí různé typy prostředí, které se rozlišují podle (Kraus, 2008):

- Velikosti prostoru: globální, makroprostředí, mezoprostředí, mikroprostředí;
- Převažující aktivity: pracovní, školní, volnočasové;
- Osobnostního hlediska: vnější a vnitřní;
- Souboru prvků a jevů, kterým je tvořeno: přírodní, sociální, kulturní, geografické, umělecké;
- Místa, kde žijeme: menší obec, městské prostředí;
- Kvality prostředí působící na rozvoj jedince: chudé či přesycené výchovné prostředí, optimální, jednostranné;
- Působení prostředí na zdraví jedince: prospěšné či škodlivé;

Výchovné působení probíhá vždy v nějakém prostředí za určitých životních situací. Ovlivňuje výchovu záměrně nebo nezáměrně. Jedinec se také sám zapojuje do jeho přetváření. Z pohledu výchovy tedy nejčastěji hovoříme o prostředí vnitřním a vnějším (Čábalová, 2011). Naše vnitřní a vnější prostředí zahrnuje naše genetické předpoklady a

¹⁷ ČÁBALOVÁ, D., *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, 1. vyd., s. 194, ISBN 978 80-247-2993-0

dispozice, fyzické a duševní zdraví, naše vztahy s lidmi, vzdělanost, morálku, výsledky aktivit apod.

Primární prostředí, působící výchovně a socializačně je rodina. Jedná se o přirozené prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a je jím ovlivňován psychický i tělesný vývoj dítěte. Umožňuje předávání kulturních a společenských hodnot a norem sociálního chování (Čábalová, 2011). Jeho působení může být pozitivní i negativní bez ohledu na psychické i tělesné zdraví dítěte a ekonomické a sociální faktory rodiny.

Součástí přirozeného prostředí jedince formující jeho chování a jednání jsou vrstevnické a sociální vztahy. Již v předškolním věku dítěte tvoří první vztahy ve školce, později ve škole, vrstevnických partách a zájmových oddílech. Je to prostředí, kde se jedinec osamostatňuje, uplatňuje svou první nezávislost na rodičích a rozvíjí svou jedinečnost. Jedná se o činitele výchovy, ale také o místo relaxace, duševní hygieny, zábavy, místo trávení volného času a odbourává psychické napětí (Čábalová, 2011).

Většina sociálních skupin formuje dítě pozitivně. Některé skupiny však mají charakter asociální až kriminální povahy, ovlivňující jedince negativně.

Každý člověk žije v určitém prostoru, s určitou skupinou lidí, vyznačující se společným stylem a způsobem života. Hovoříme o prostředí lokálním. Každé toto prostředí se vyznačuje specifickou odlišností, která má nezanedbatelný vliv na výchovu a socializaci (Čábalová, 2011).

„Lokální prostředí formují osobnost dítěte jistým směrem a odrážejí se v odlišném chování a osobnostních vlastnostech dětí.“¹⁸

¹⁸ ČÁBALOVÁ, D., *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, 1. vyd., s. 208, ISBN 978 80-247-2993-0

Dalším významným prostředím, ve kterém probíhají výchovné a vzdělávací vlivy, je škola a výchovné instituce. Jejich cíl je zaměřen na potřeby žáků a společenské požadavky. Školní prostředí spojuje přirozené rodinné prostředí se společností. Je propojeno s prostředím lokálním a umožňuje tak rozvoj vrstevnických vztahů a sociálních skupin. Nepůsobí jen výchovným a vzdělávacím způsobem, ale umožňuje i osobní rozvoj v závislosti na sociálním klimatu, atmosféře a struktuře školy, třídy a sociální roli učitele (Čábalová, 2011).

Výše jsem uvedla všechna základní výchovná a socializační prostředí, která ovlivňují vývoj jedince již od jeho narození. Působení je záměrné, nezáměrné, pozitivní, ale i negativní. Některé nás ovlivňuje více, jiné méně. Mnoho lidí se domnívá, že porucha chování je u dítěte způsobena nedostatečnou a špatnou výchovou a prostředím, ve kterém je vychovááno. Jistě mají do určité míry pravdu, ale je nutné brát na zřetel i biologické a genetické mechanismy. U dětí s poruchou chování je nutné dbát na podnětné prostředí s vhodnými metodami a prostředky výchovy a vzdělávání. Takové podnětné, pozitivní, láskyplné prostředí mu napomůže s organizací volného času, s vytvářením správných učebních a pracovních návyků, k schopnosti lepší sebekontroly, k lepším sociálním vztahům, pozitivnímu formování osobnosti a k maximálnímu výkonu. Nevhodné a nepodnětné prostředí pak naopak dítě demotivuje, oslabuje a je překážkou k zdárné výchově či nápravě.

7. 1 VLIV RODINY

„Rodina je prvním a nejdůležitějším prostředím, do kterého dítě po narození přichází, a její funkčnost je jedním z předpokladů zdravého a harmonického vývoje dítěte.“¹⁹

Za funkční, „zdravou“ můžeme považovat rodinu, která (Kantorová a kol., 2010):

- Uspokojuje základní potřeby dítěte v raných stádiích jeho života;
- Uspokojuje potřebu sounáležitosti;
- Poskytuje dítěti prostor pro jeho seberealizaci;
- Umožňuje dítěti prožitek sebe sama jako chlapce či dívky;
- Poskytuje vzory a příklady;
- Rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, úcty;
- Umožňuje proniknout do chápání mezigeneračních vztahů;
- Poskytuje prostředí, ve kterém se může dítě svěřit, poradit a je jeho útočištěm v nelehkých životních situacích;

Rodina se však může ocitnout v krizi, která vede k neplnění některých ze svých funkcí, a takové rodině hrozí její rozpad. Kantorová (2010) uvádí jako rodiny nejvíce problémové:

- **rodiny nezralé**, kde rodiče nejsou dostatečně zralé a zkušené;
- **rodiny přetížené** konflikty, narozením dalšího dítěte, nemocí, nepříznivou ekonomickou a bytovou situací apod.;
- **rodiny ambiciózní** upínající se k vysokým osobním cílům na úkor osobnostního rozvoje dítěte;
- **rodiny autoritářské**, vyznačující se neustálými příkazy a zákazy bez ohledu na potřeby a zájmy dítěte;

¹⁹ KANTOROVÁ, J., *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. 1.vyd., Olomouc: Hanex, 2010, s. 25. ISBN 978-80-7409-030-1.

- **rodiny protekcionistické**, které dítěti umožňují jednat a postupovat, jak si žádá. Jsou opakem autoritářské rodiny;
- **rodiny liberální**, kde nevládne žádný řád a jasně stanovené cíle;
- **rodiny odkládající**, projevující se sklony častého svěřování dítěte do péče jiných;
- **rodiny disociované** s vážně narušenými vnějšími či vnitřními vztahy, projevující se problémy v komunikaci s okolím, izolovaností rodiny, citovým strádáním a vnitřními konflikty v rodině;

Rodině ocitající se v krizi nehrozí jen její rozpad, ale také nerovnoměrný a nedostatečný rozvoj osobnosti dítěte. Všechny výše uvedené zátěžové životní situace mají neblahý vliv na zcela zdravého jedince, ale dvojnásob na jedince s poruchou chování.

Už jen dítě samotné s poruchou chování představuje pro rodinu zátěž, s kterou je nutno se poprat a zbavit se pocitu nejistoty a zklamání. Rodiče se často musí vyrovnat s pocity viny, že právě oni mohou za chování a nedostatečnou výchovu svého dítěte. Jde o náročnou životní situaci, která je zdrojem mnoha starostí a komplikací. Obávají se posměchu a obviňování ze strany okolí, svých přátel a příbuzných. Za chování svého dítěte se stydí. Snaží se hledat viníka mezi svými příbuznými, kteří by mohli být nositeli genetických předpokladů poruchy, a obviňují se vzájemně s partnerem. Některé rodiny se bojí naplánovat příchod dalšího potomka, aby se vyhnuly stejné zkušenosti. Jiné svému dítěti věnují přehnanou péči a zanedbávají tak rozvoj svých vlastních zájmů a partnerský život. Někteří rodiče se upnou na druhého sourozence.

Reakce rodin na poruchu jejich dětí jsou celé řady. Výchovné postoje se mohou stát nerovnoměrnými a nepřiměřenými (Černá, 2002).

Nevhodné postoje ve výchově se vyskytují i u rodin se zdravými dětmi, ale u dětí s poruchou chování jsou tyto postoje mnohem markantnější. Černá (2002) největší problém v utváření dětské osobnosti vidí:

- v **nejednotné výchově**, kdy jeden z rodičů se snaží o důslednou až „tvrdou“ výchovu, a druhý vede opačný přístup;
- ve **výchově příliš náročné**, kdy je po dítěti s poruchou chování požadováno, aby bylo co nejdokonalejší. To není možné vzhledem k jeho reálným možnostem, je na něj kladen tlak a je ovlivňován jeho vztah s rodiči. U dítěte se vytváří pocit zavržení a přestává si věřit. Snižuje se jeho zájem nebo se naopak přepíná ve své snaze rodičům se zavděčit;
- ve **výchově autoritativní** nedostává dítě možnost svobodně se rozvíjet, nenaučí se samo rozhodovat nebo se naopak proti neustálým příkazům bouří odmlouváním a negativismem;
- ve **výchově až příliš ochranné** rodič zapomíná na své vlastní štěstí a zájmy. Rodič se stává úzkostným vychovatelem, který zřídka kdy vychová vyrovnané dítě. Péče je přehnaná, neumožňující dítěti vyzrát a osamostatnit se;
- ve **výchově povolné** není dítě příliš do ničeho nuceno a nemá disciplínu. Vše je mu promíjeno z pohodlnosti vychovatelů nebo se rodiče cítí provinile z nedostatku času na dítě;
- v **nevyvážené výchově** se vyskytují rysy nevyrovnanosti výchovných postojů;

Důležitým faktorem působícím většinou negativně na dítě s obtížemi je početnější rodina. Často se jedná o rodinu s nízkým sociálně-kulturním postavením, pohybující se v prostředí ohroženém sociálně-patologickými jevy. Rodiče věnují méně času komunikaci s dítětem a zanedbávají svou podporu ve studiu. Rodina velice často trpí materiálními i bytovými nedostatky a z tohoto důvodu dochází ke

konfliktům v rodině. Dítě velice citlivě vnímá tuto situaci a stává se neklidnější, neposlušnější a destruktivnější (Train, 2001).

Největším štěstím je pro dítě a jeho vývoj, dostatek zdravé výchovy. Taková výchova zahrnuje lásku i řád. Řád dává lásce strukturu a umožňuje poznat, že svoje osobní zájmy musí sladit s nároky druhých (Černá, 2002). Dítě v první řadě pozoruje vzájemné vztahy a chování v rodině. Rodiči je natolik ovlivněno, že postupně přijímá jejich vzorce chování. Výchova dítěte se specifickou poruchou chování je velice náročná. „Čím však klidnější domácí atmosféru dítěti připravíme, tím více nežádoucí chování eliminujeme a naučíme se vlastnímu sebeovládání a trpělivosti.“²⁰

7. 2 VLIV ŠKOLY

Škola je zařízením, kde nás především vychovávají a vzdělávají. Rozvíjíme zde své sociální chování a naplňujeme společenské funkce: socializaci a personalizaci. Je místem setkání různých skupin a generací (Kantorová, 2010). Pro pedagogy je pracovištěm, pro žáky místem setkání s kamarády, zábavou, ale i povinnostmi.

Žáci, učitelé, vedoucí a provozní pracovníci spoluvytvářejí prostředí školy. Působí na ni a ovlivňují tak klima celé školy.

„Klima školy je kvalita, která se vytváří jako obraz školního prostředí ve vnímání, posuzování a hodnocení výše uvedených činitelů. Jde o dlouhodobý a relativně stabilní jev, specifický pro konkrétní školu.“²¹

²⁰ POKORNÁ, V., Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3. roz. vyd., Praha: Portál, 2001. s. 146, ISBN 80-7178-570-9.

²¹ KANTOROVÁ, J., *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. 1. vyd., Olomouc: Hanex, 2010, s. 48. ISBN 978-80-7409-030-1.

Důležité je také upozornit na klima výuky a třídy, které má pro žáka velký význam, ovlivňuje jeho vztah ke škole a jeho sociální chování, motivuje k výkonu a odráží se ve vzdělávacích výsledcích. Takové klima se vytváří během mnoha odučených hodin, o přestávkách, školních exkurzích, výletech a školách přírodě.

Kantorová a kolektiv (2010) uvádí, že žáci vzdělávající se v pozitivním klimatu školy, jsou více chváleni a učitelé mají menší tendence k dominanci. U žáků dochází mnohem častěji k souladu očekávaného a skutečného chování.

Pozitivní klima školy je významným faktorem pro dítě poruchou pozornosti, hyperaktivity a impulzivity, poněvadž školní prostředí je jedním z míst, kde se jeho chování projevuje nejčastěji. Záleží na tom jaký přístup a postoj škola k dítěti zaujme. V takovém případě, dítě a jeho rodina od školy očekávají:

- vstřícnost a individuální podporu nejen k dítěti, ale i k rodičům;
- spravedlivé hodnocení a zacházení podle možností dítěte;
- vhodnou motivaci a podporu v učení;
- ohled na kognitivní a emocionální úroveň dítěte;
- podporu v rozvoji a akceptaci jeho osobnosti;
- podporu v dosažení úspěchu a možnost zvedání sebevědomí;
- umožnění radosti z učení;
- podporu v aktivitách a v rozvoji vztahů se spolužáky;
- včasnou intervenci;
- doporučení na další odborné školské zařízení a specialisty;
- zařazení do vhodného typu třídy;

- zařazení nových alternativních metod a postupů, zabraňující žákovi přeřazení do jiného typu vzdělávacího zařízení;

Každému dítěti s problémy však taková podpora ve škole není umožněna. Příčinou mohou být nevědomosti a nedostatečné odborné vzdělání. Učitel problém vidí, umí ho popsat, ale nedokáže najít vhodné metody, postupy a přístup k dítěti. Dítě nezvládá nároky, které na něj učitel klade a nabývá dojmu, že si na něj učitel „zasedl“. Problém se také může prohlubovat v důsledku příliš velké a hlučné třídy.

Vzdělávací a citové potřeby jsou v takovém případě zanedbávány a chování dítěte se zhoršuje. Porucha pozornosti a hyperaktivity přináší i problémy s navázáním a udržením sociálních vztahů s vrstevníky. Svým chováním si dokáže udělat více nepřátel než kamarádů. U dítěte, které nemá ve školním prostředí uspokojeny výše uvedené potřeby, se záhy mohou vyvinout i přidružená onemocnění, například deprese, závažnější poruchy chování nebo poruchy opozičního vzdoru (Munden, Arcelus, 2002).

Mnoho jedinců s poruchou pozornosti a hyperaktivitou si své potíže nese i v dospívání a dospělosti.

Pokud však škola ve spolupráci s rodinou a dalšími odborníky problémy dítěte včas a správně rozpozná, uchopí a léčí, nebudou jedinci v budoucnosti pravděpodobně pociťovat žádné zásadní potíže. Člověk si uvědomí všechny své schopnosti a dokáže se vhodně profesně a sociálně zařadit.

8. EMPIRICKÁ PŘEHLEDOVÁ STUDIE

8. 1 VYMEZENÍ PROBLÉMU

V této kapitole si stanovíme cíle, hypotézy a metody zpracování. Rozebereme zpracovaná data a shrneme výsledky šetření. Naší základní otázkou je, jak nejlépe vychovávat a vzdělávat žáka s poruchou chování ve školském zařízení. Jaké jsou nejčastější projevy žáků s poruchou ADHD a ADD ve škole a jak se s těmito projevy nejlépe pedagogové vypořádávají. Je důležité, aby učitelé uplatňovali individuální přístup a specifické metody a postupy. Velkou roli také hraje rodina žáka a její spolupráce se školou. A právě názor a pohled třídních učitelů na práci s těmito dětmi je předmětem tohoto výzkumu.

8. 2 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem šetření jsou žáci s diagnózou ADHD a ADD na prvním a druhém stupni dvou základních škol. Zaměřila jsem se na nejčastější projevy chování během vyučování, jejich vztah ke spolužákům a spolupráci rodiny se školou. Nejosvědčenější metody práce využívané pedagogy, pro lepší motivaci a spolupráci s těmito dětmi. Významné zjištění také je, zda byla u žáka diagnostikována nějaká další specifická vývojová porucha školní dovednosti. Ta může mít také zásadní vliv na jeho projevy chování a další problémy ve škole.

Hypotézy

H1: Většina učitelů u žáků s ADHD a ADD uplatňuje individuální přístup.

H2: Většina učitelů je dostatečně seznámena jak pracovat s žákem s ADHD a ADD, bez ohledu na délku pedagogické praxe.

H3: Na základní škole v Janově bude oproti základní soukromé sportovní škole sociální zázemí rodiny horší, a z tohoto důvodu bude také horší spolupráce rodiny se školou.

H4: Většina žáků s ADHD a ADD má přidruženou další specifickou vývojovou poruchu školní dovednosti.

8. 3 HARMONOGRAM PRÁCE

Přípravná část

Pro výzkumné šetření jsem zvolila dvě naprosto odlišné základní školy. Základní a mateřskou školu na problematickém sídlišti Janov v okrajové části města Litvínov, kde většina žáků pochází ze socio-kulturně znevýhodněných rodin. Skladba obyvatel sídliště souvisí i s bezpečnostní situací na sídlišti, kde se ve zvýšené míře vyskytují sociálně patologické jevy a prvky rizikového chování- vandalství, záškoláctví, prodej drog, gamblerství, narkomanie, alkoholismus a krádeže. Tyto problémy se přenášejí i do školy. Počet žáků v této škole je 378 (což činí průměrně 21 žáků na třídu).

Všechny aktivity školy směřují k tomu, aby se děti dostaly vně nepodnětného prostředí sídliště. Klíčovým faktorem školy je posílení motivace rodičů k předškolnímu vzdělávání dětí, a tedy dočasné vyvázání dětí z nepodnětného prostředí.

Škola poskytuje také celou škálu odpoledních aktivit pro žáky. Tato výchovná a vzdělávací činnost je poskytována za minimální úplatu 200Kč/rok vzhledem k sociálním podmínkám rodin sídliště, přesto o tyto nabízené aktivity nejeví většina rodičů z důvodu úhrady úplaty zájem.

Nejzávažnějším problémem, který škola řeší je častá absence dětí. Ze strany rodičů jde o nízké vnímání významu vzdělání jejich dětí. Děti nejsou ze strany rodičů motivovány a vedeny k pravidelné školní docházce. Hlavním důvodem absence je péče o mladší sourozence, nedostatek prostředků na dopravu do školy, svačiny a školní pomůcky.

Do výzkumného šetření je zahrnuta také škola nacházející se o pět kilometrů dále v centru města Litvínov. Jedná se o soukromou základní sportovní školu. Sociální zázemí rodin a žáků vzdělávajících se na této škole je zcela odlišné než na Základní škole v Janově.

Na této soukromé základní škole se v současné době vzdělává 520 žáků (průměrně 25 žáků ve třídě). Měsíční školné činí 720 Kč na žáka. Škola se profiluje jako sportovní, má silnou sportovní tradici a absolventy školy jsou významné sportovní osobnosti. Proto se zde také nabízí vhodné podmínky pro žáky se sportovním, ale i jiným nadáním. Vítáni jsou i žáci, kteří se sportu nevěnují a vybrali si školu z jiných důvodů. Škola nemá spádovou oblast a zejména II. stupeň navštěvují i žáci z jiných okresů. O vzdělávání na této škole je velký zájem a škola je z tohoto důvodu nucena dělat již do I. ročníku výběrové řízení.

Ve škole jsou nabízeny nadstandardní podmínky pro žáky za úplatu tak, aby pro ně a rodiče byla škola přitažlivá a dokázala vyplnit i jejich volný čas. Žákům je nabízena celá škála volnočasových aktivit. Žáci mají možnost zapojit se také do činnosti školního žákovského parlamentu.

Jedním z hlavních cílů školy je dobrá komunikace s rodiči. Rodiče jsou informováni o činnosti školy prostřednictvím školního zpravodaje, vlastními novinami a školním časopisem. Škola je výjimečná i svou vybaveností, pořádáním tradičního plesu pro rodiče a pedagogy, spoluprací se školami v zahraničí, výměnnými pobyty pro žáky a

zapojením do mnoha projektů. Pro žáky 5-9 ročníků jsou pořádány každoročně pobyty zaměřené na prevenci a osobnostně sociální výchovu.

Realizační část

Pro realizaci dotazníkového šetření jsem si vymezila období prosinec- leden. Na výše uvedených školách jsem nejprve požádala ředitele o spolupráci. Na obou základních školách mi vyšli vstříc a neměli žádné námítky k provedení výzkumného šetření.

Na základní škole v Janově jsem za každým třídním učitelem zašla osobně a požádala o vyplnění dotazníku. Poněvadž na této škole pracuji, dotazníky mi byly vráceny během několika málo dní hned na začátku prosince. Některé své kolegyně jsem využila pro předvýzkum.

Na soukromé základní sportovní škole byl prosincový, předvánoční termín nevyhovující. Učitelé byli příliš zaneprázdněni v tento čas, protože na škole právě probíhaly vánoční akce pro rodiče a žáky. Ředitel školy uznal za vhodný termín začátek měsíce únor. Na vyplnění dotazníku měli učitelé 14 dní. Návratnost dotazníku byla nižší z důvodu absence 6 třídních učitelů v tomto období.

Vyhodnocování

Na ZŠ Janov a SSZŠ Litvínov bylo celkem rozdáno 37 dotazníků. Šetření probíhalo na souboru respondentů, přičemž zadané kritérium bylo, že respondenti jsou jen třídní učitelé I. a II. stupně základní školy.

Na ZŠ v Janově bylo do dotazníkového šetření zahrnuto všech 17 třídních učitelů. Návratnost dotazníku na této škole byly 94%.

Na SSZŠ v Litvínově bylo zapojeno všech 20 třídních učitelů. Návratnost byla 75%. Výsledky šetření jsem zpracovala do přehledných tabulek a grafů.

9. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Procedura: statistická

Metoda: kvantitativní výzkum

Technika: dotazník- jde o soustavu pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.

Metody zpracování

Pro šetření byl zvolen dotazník, obsahující 17 otázek. Většina otázek byla uzavřeného typu (10), kde respondent volil z předem uvedených odpovědí. Tyto otázky jsem zvolila z důvodu větší ochoty dotázaných doplnit dotazník. Do dotazníku jsem také vložila 3 otázky polouzavřené. Nebylo v mých silách nabídnout v dotazníku celou škálu možných odpovědí, a proto jsem zvolila nabídku- jiné odpovědi. V dotazníku bylo nutno dát prostor pro 4 otázky otevřeného typu. Otázky se týkaly efektivních a neefektivních metod práce s dětmi, jejich projevů ve vyučování a výjimečnosti. Škála možných odpovědí na tyto otázky je velice variabilní a zkušenosti učitelů bohaté. Domnívala jsem se tedy, že se učitelé budou chtít vyjádřit vlastním slovem.

9. 1 ANALÝZA DAT

Tab. č.1

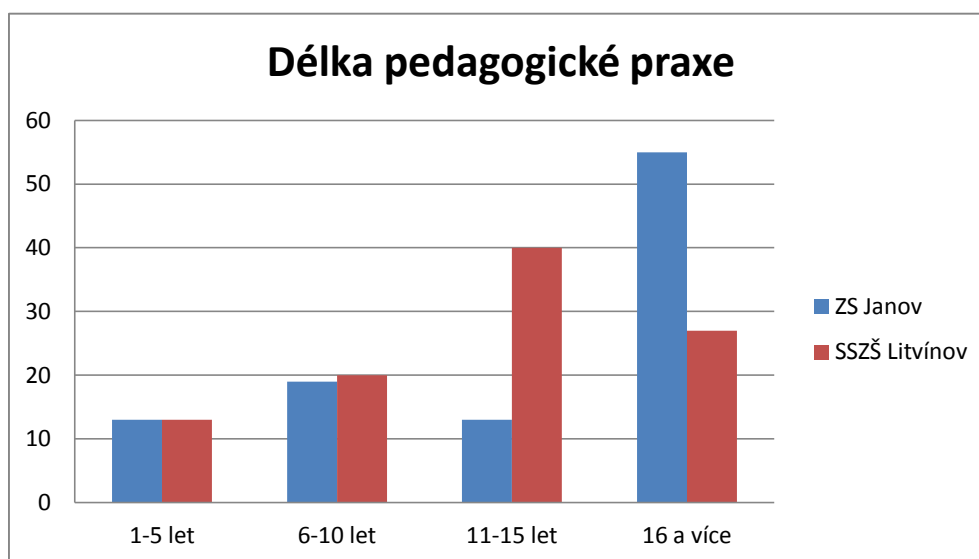
Délka pedagogické praxe

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
1-5 let	2 (13%)	2 (13%)
6-10 let	3 (19%)	3 (20%)
11-15 let	2 (13%)	6 (40%)
16 a více	9 (55%)	4 (27%)

Údaje z dotazníkového šetření nám ukazují, že na ZŠ v Janově je nejvíce učitelů 56% s pedagogickou praxí 16 a více let. Druhou nejčastěji zastoupenou skupinou jsou učitelé 19% s praxí 6-10 let. Praxi o délce 1-5 let má 13% respondentů a stejné zastoupení 12% má i skupina třídních učitelů s praxí 11-15 let.

Na soukromé sportovní základní škole nám z šetření vyplývá, že nejvíce učitelů 40% má praxi 11-15 let. 27% učitelů má praxi delší než 16 let. Třetí zastoupenou skupinou jsou učitelé s praxí 6-10 let a nejmenší skupinu 13% tvoří učitelé s pedagogickou praxí do 5 let.

Graf č. 1



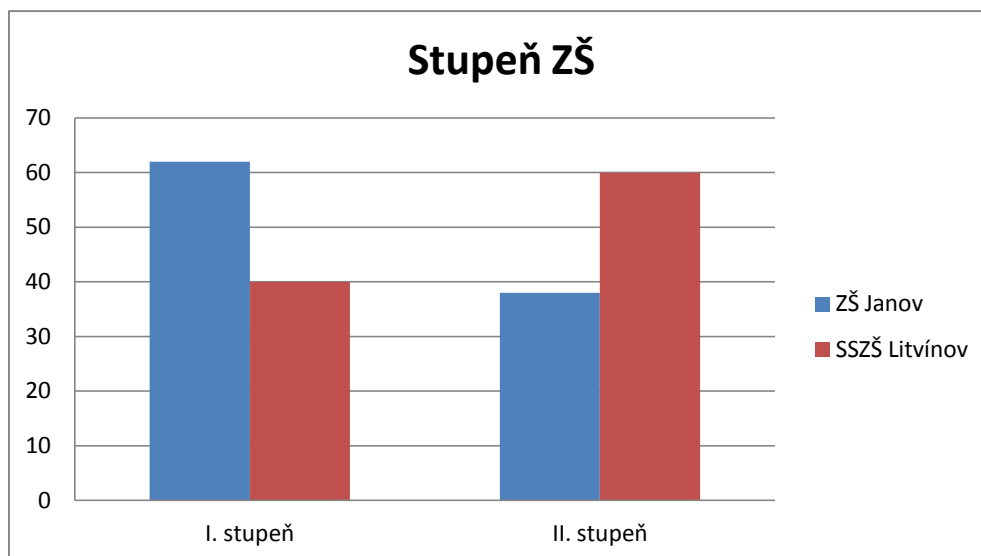
Tab. č. 2

Jednotlivé stupně ZŠ

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
I.stupeň	10 (62%)	6 (40%)
II. stupeň	6 (38%)	9 (60%)

Studie se zúčastnilo 62% učitelů I. stupně a 38% učitelů II. stupně ZŠ Janov. Na SSZŠ Litvínov se šetření zúčastnilo 40 % učitelů I. stupně a 60% II. stupně.

Graf č. 2



Tab. č. 3

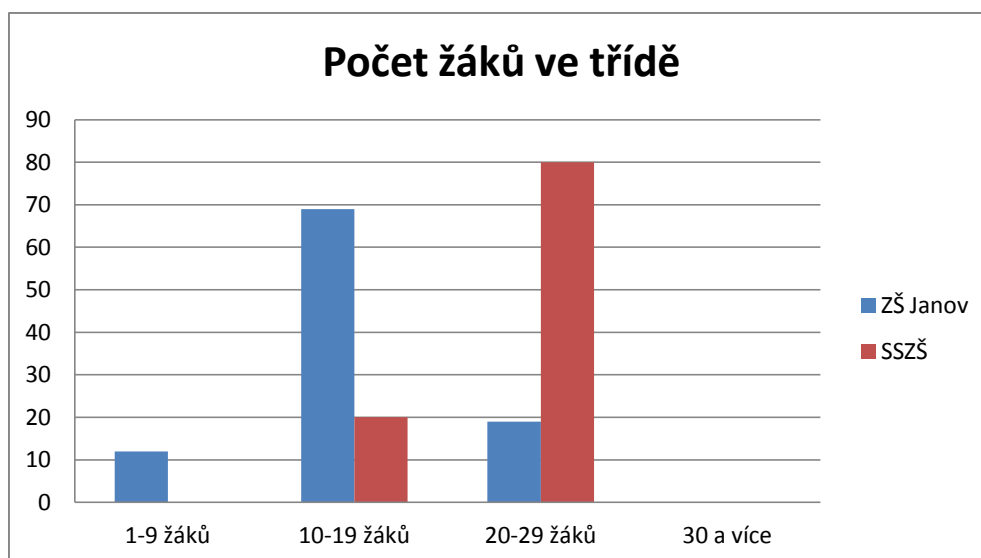
Počet žáků ve třídě

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
1-9 žáků	2 (12%)	0 (0%)
10-19 žáků	11 (69%)	3 (20%)
20-29 žáků	3 (19%)	12 (80%)
30 a více	0 (0%)	0 (0%)

Na ZŠ Janov se žáci nejčastěji vzdělávají ve třídě o počtu 10-19 dětí, což činí 69%. Druhou skupinu tvoří počet 20-29 žáků 19%. Tříd s počtem 1-9 žáků je 12%. Na uvedené škole není ani jedna třída s počtem žáků nad 30.

Na SSZŠ v Litvínově se nejvíce žáků vzdělává ve třídě o počtu 20-29 žáků, a to 80%. Zbývajících 20% dětí se vzdělává ve třídě o počtu 10-19 žáků. Na této škole není ani jedna třída s 30 a více žáky a ani jedna třída s 1-9 žáky.

Graf č.3



Tab. č. 4

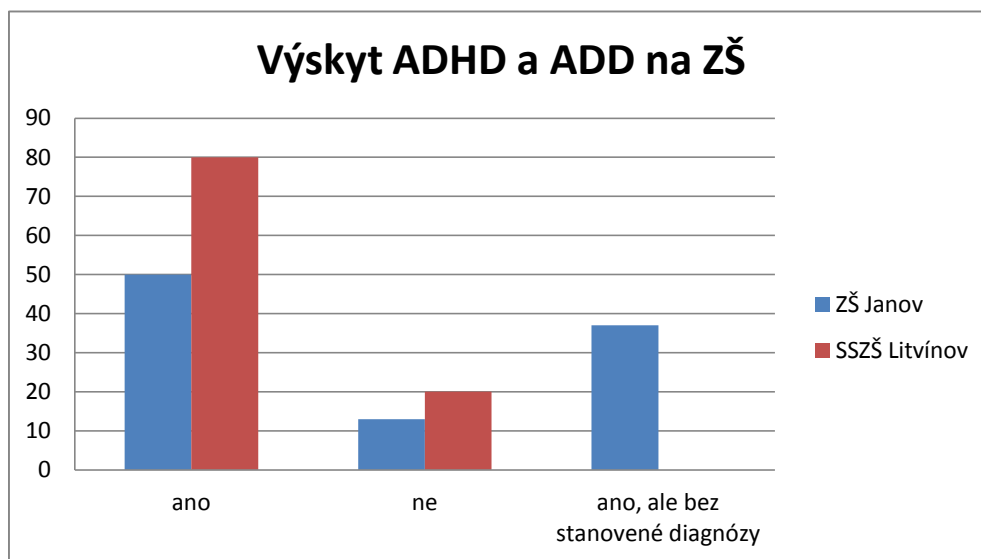
Výskyt ADHD a ADD na ZŠ

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
ano	8 (50%)	12 (80%)
ne	2 (13%)	3 (20%)
Pravděpodobně ano, ale bez stanovené diagnózy	6 (37%)	0 (0%)

Z šetření vyplývá, že v polovině tříd- 50% na ZŠ Janov se vzdělává žák se stanovenou diagnózou ADHD nebo ADD. Pouze 13% učitelů uvedlo, že v jejich třídě není výskyt této diagnózy. Zajímavé zjištění je, že 37% učitelů se domnívá, že takového žáka ve třídě mají, ale nemá stanovenou diagnózu.

SSZŠ v Litvínově má v 80% tříd žáka s diagnózou ADHD nebo ADD. 20% učitelů uvedlo, že takového žáka ve své třídě nemají. Ani jeden učitel se nedomnívá, že by měl ve své třídě žáka s poruchou ADHD nebo ADD bez stanovené diagnózy.

Graf č. 4



Tab. č. 5

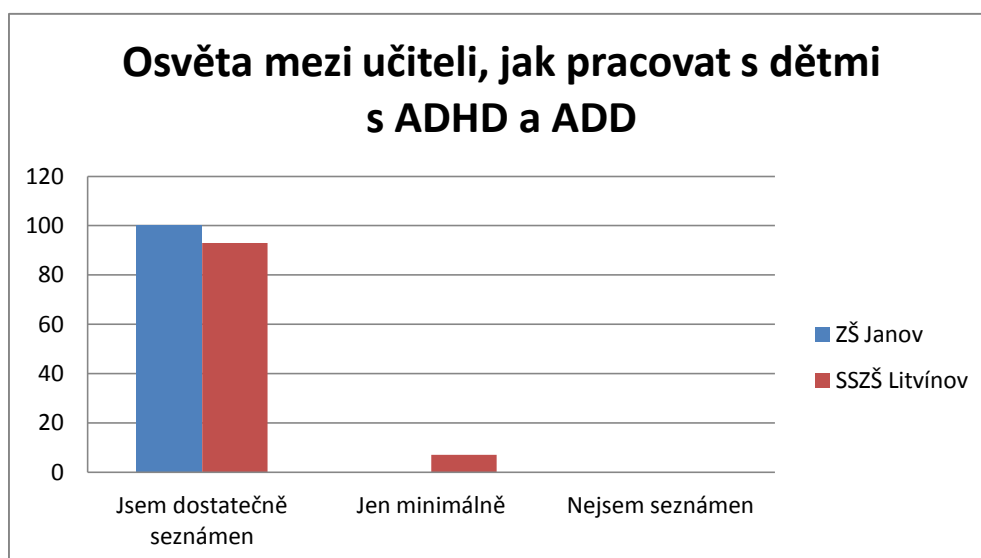
Osvěty mezi učiteli, jak pracovat s žákem s poruchou ADHD a ADD

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
Ano jsem seznámen	14 (100%)	14 (93%)
Jen minimálně	0 (0%)	1 (7%)
Ne nejsem	0 (0%)	0 (0%)

Z dotazníkového šetření vyplývá, že na ZŠ Janov jsou všichni učitelé 100% dostatečně seznámeni jak pracovat s tímto žákem s ADHD a ADD.

Na SSZŠ je 93% učitelů dostatečně seznámeno jak pracovat s tímto žákem a 7% učitelů jen minimálně. Ani na jedné škole není učitel, který by nebyl seznámen, jak pracovat se žákem s ADHD a ADD.

Graf č. 5



Tab. č. 6

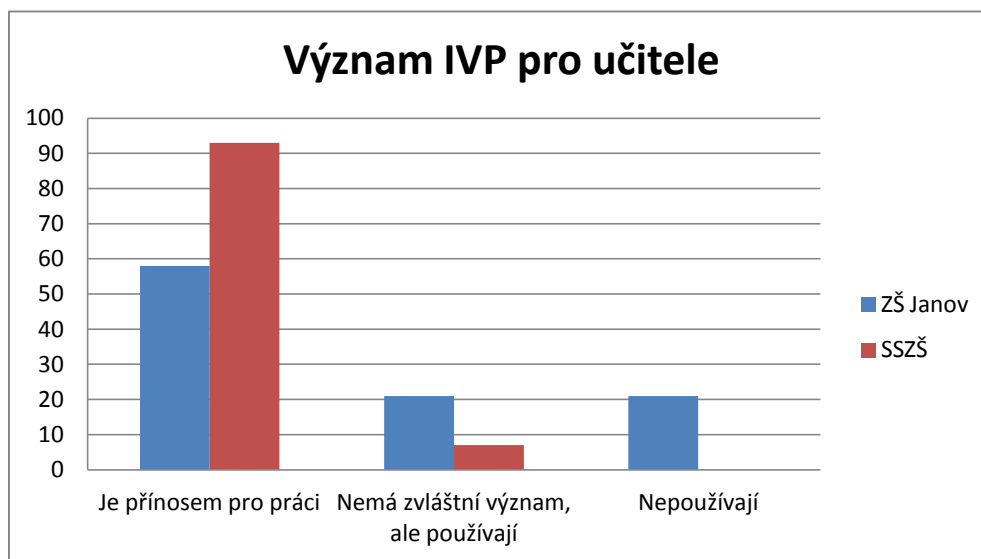
Význam individuálního vzdělávacího plánu pro učitele

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
Je přínosem pro práci	8 (58%)	14 (93%)
Nepřikládají mu zvláštní význam	3 (21%)	1 (7%)
Nepoužívají ho	3 (21%)	0 (0%)

Získaná data nám ukazují, že na ZŠ Janov 58% učitelů přikládá IVP význam při vzdělávání žáka s poruchou ADHD a ADD. 21% učitelů IVP nepřikládá žádný zvláštní význam, ale využívají ho. 21% učitelů IVP vůbec nevyužívají.

Na SSZŠ nám získaná data ukazují, že přínosem pro jejich práci má IVP v 93% případů. Pouze 7% učitelů IVP nepřikládá zvláštní význam.

Graf č. 6



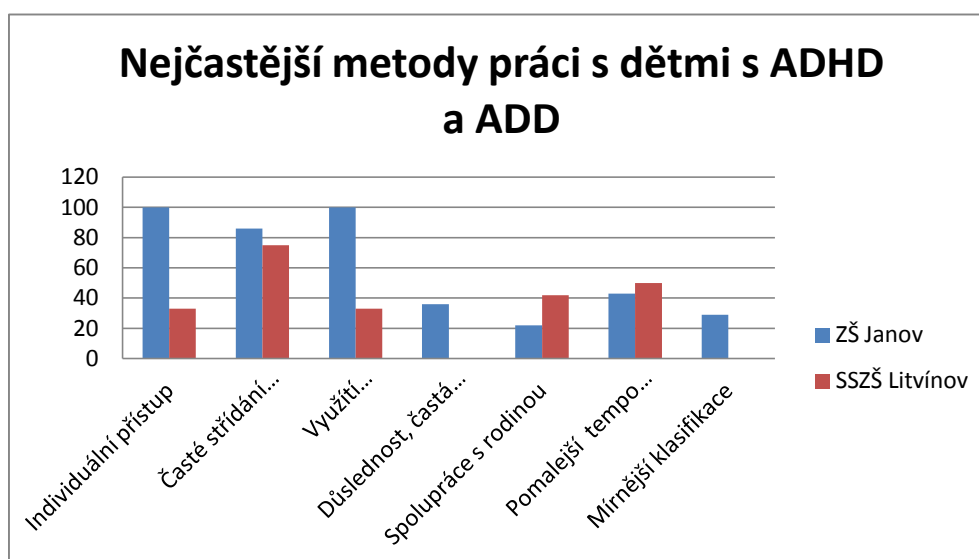
Tab. č. 7

Nejčastěji využívané metody a postupy práce u žáků poruchou ADHD a ADD

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
Individuální přístup a časté povzbuzování	14 (100%)	4 (33%)
Časté střídání činností v hodině	12 (86%)	9 (75%)
Respektování pomalejšího tempa a zadávání kratší práce	6 (43%)	4 (33%)
Mírnější klasifikace	4 (29%)	0 (0%)
Využívání interaktivních pomůcek	14 (100%)	5 (42%)
Důslednost, častá kontrola	5 (36%)	6 (50%)
Nutnost spolupráce s rodinou	3 (22%)	0 (0%)

Z dotazníkového šetření bylo vybráno 7 nejčastějších metod a postupů využívaných učiteli na ZŠ Janov a SSZŠ Litvínov. Na ZŠ Janov 100% učitelů uvedlo nutnost individuálního přístupu, častého povzbuzování a využívání interaktivních a multimediálních pomůcek, obrázků a her. Většina učitelů 86% klade důraz na časté střídání činností během vyučovací hodiny. Pomalejší tempo a zadávání kratší práce věnuje pozornost 43% učitelů. 36% učitelů je důsledných a provádí častější kontrolu u tohoto žáka. Mírněji klasifikuje 29% učitelů a na ZŠ Janov pouhých 22% učitelů klade důraz na spolupráci s rodiči. Na SSZŠ nejvíce učitelů 75% uvedlo nutnost častého střídání činností během hodiny. 50% učitelů je během hodiny důsledných a provádí častou zpětnou kontrolu žáka. 42% učitelů využívá interaktivních pomůcek, her a obrázků. Velice zajímavé je zjištění, že pouhých 33% učitelů využívá individuální přístup k dítěti oproti 100% na ZŠ v Janově. Důraz na pomalejší tempo klade 33% učitelů. Žádný učitel na SSZŠ nepřikládá význam spolupráci s rodiči a žáka ani mírněji neklasifikuje.

Graf č. 7



Tab. č. 8

Nejméně efektivní přístup k dětem s poruchou ADHD a ADD

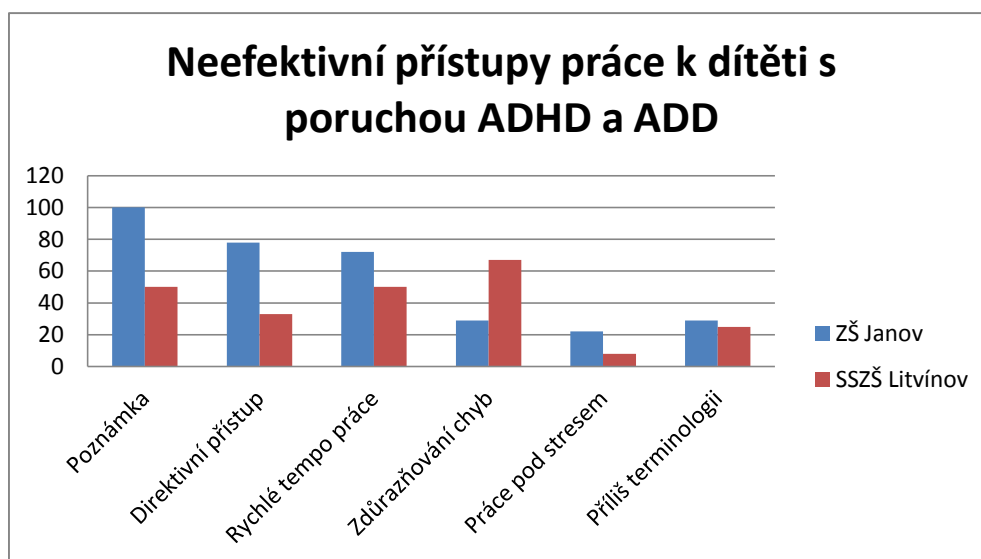
	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
Poznámka	14 (100%)	6 (50%)
Direktivní přístup- křik, příkazy	11 (78%)	4 (33%)
Rychlé pracovní tempo	10 (72%)	6 (50%)
Zdůrazňování a upozorňování chyb	4 (29%)	8 (67%)
Práce pod stresem	3 (22%)	1 (8%)
Zaměření se na terminologii	4 (29%)	3 (25%)

Na obou vybraných základních školách byly nejčastěji uváděny výše uvedené neefektivní přístupy. Na ZŠ Janov uvedlo 100% učitelů jako neefektivní řešení poznámku. 76% učitelů považuje direktivní přístup, křik a příkazy za neefektivní způsob práce. Neefektivnost

rychlého pracovního tempa uvedlo 72% respondentů. 29% dotázaných, se domnívá, že není přínosem při práci s dětmi s poruchou ADHD a ADD zdůrazňování a upozorňování na jejich chyby a zaměření se na terminologii. 22% dotázaných učitelů dále ukázalo na nevhodnost práce pod stresem.

Na SSZŠ 67% dotázaných vidí neefektivnost v upozorňování a zdůrazňování dítěte na jeho chyby. 50% respondentů se domnívá, že neefektivní způsob práce je udělování poznámek a rychlé pracovní tempo. 33% odsuzuje direktivní způsob práce, křik a příkazy. 25% vidí neefektivnost práce v zaměření se pouze na terminologii a 8% dotázaných vidí problém v práci pod stresem.

Graf č. 8



Tab. č. 9

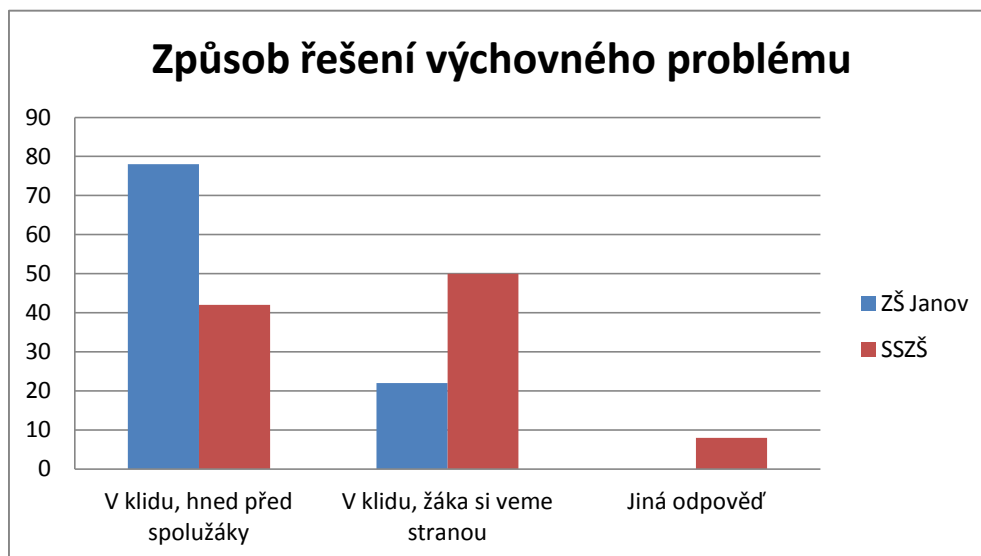
Učitelova reakce na výchovné problémy žáka s poruchou ADHD a ADD

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
Jsem v klidu, hned řeším i před spolužáky	11 (78%)	5 (42%)
Jsem v klidu, po hodině si žáka vezmu stranou	3 (22%)	6 (50%)
Jiná odpověď	0 (0%)	1 (8%)

Dotazníkové šetření nám ukázalo, že nejvíce učitelů 78% na ZŠ Janov reaguje na výchovné problémy žáka v klidu, ale hned to se žákem řeší i před ostatními spolužáky. Pouze 22% dotázaných je v klidu a žáka si pro následné řešení problému vezme stranou. Žádný z respondentů nevyužil možnosti vyjádřit se k této otázce vlastními slovy.

Na SSZŠ v dotazníkovém šetření 50% dotázaných uvedlo, že výchovné problémy řeší v klidu a bez přítomnosti ostatních spolužáků. 42% respondentů řeší problémy v klidu, ale hned i před spolužáky. 8% respondentů využilo možnost vyjádřit se k otázce vlastními slovy a uvedlo, že mají s žákem domluvená oční gesta, na která reaguje a nemusí nic dalšího k vzniklé situaci dodávat.

Graf č. 9



Tab. č. 10

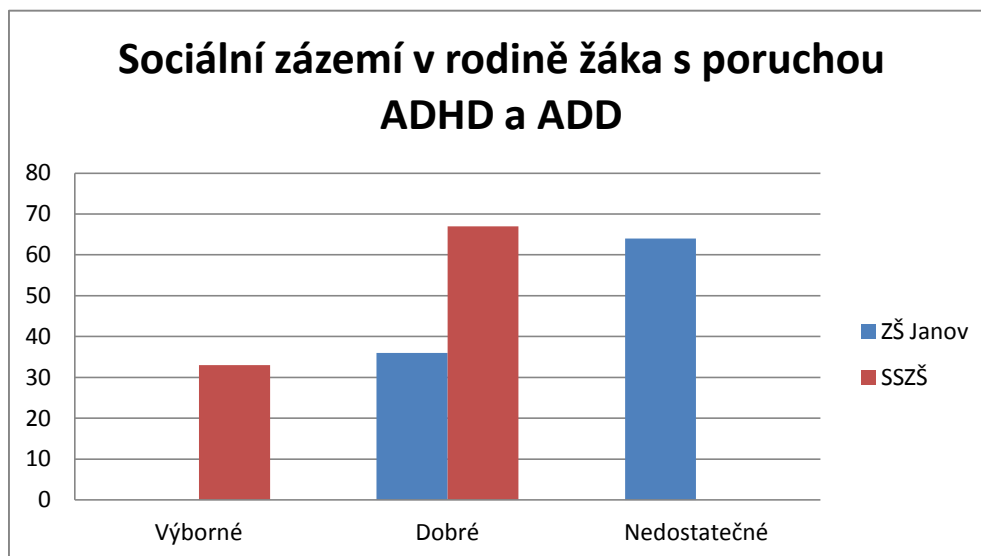
Sociální zázemí rodiny

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
Výborné	0 (0%)	4 (33%)
Dobré	5 (36%)	8 (67%)
Nedostatečné	9 (64%)	0 (0%)

Šetřením bylo zjištěno, že 64% rodin, má dle názoru učitelů na ZŠ Janov nedostatečné sociální zázemí. 36% rodin má dobré sociální zázemí a žádná rodina nemá výborné sociální zázemí.

Na SSZŠ nám dotazníkové šetření ukázalo naprosto odlišné výsledky. 67% rodin má dobré sociální zázemí. 33% rodin výborné a ani jedna rodina nemá nedostatečné sociální zázemí.

Graf č. 10



Tab. č. 11

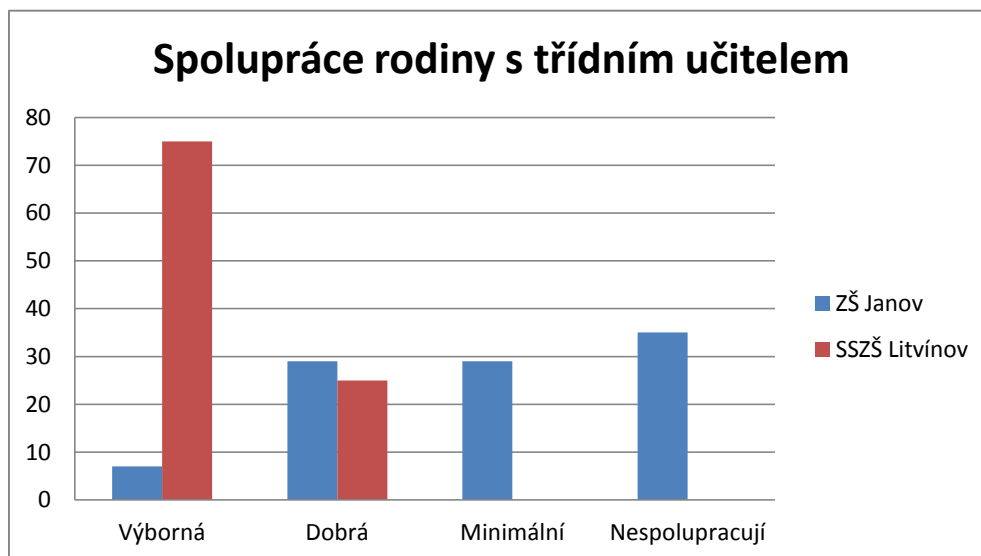
Spolupráce třídního učitele s rodinou

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
Dobrá	1 (7%)	9 (75%)
Minimální	8 (58%)	3 (25%)
Nespolupracují	5 (35%)	0 (0%)

Na ZŠ Janov, v 35% případů, kdy rodina s třídním učitelem nespolupracuje. Minimální je spolupráce s 58% rodin a dobrá jen u 7% případů. Minimální znamená, že pokud jsou rodiče pozváni do školy, občas se i dostaví. Nespolupráci vidí v jejich ngramotnosti.

Na SSZŠ jsou výsledky šetření opět velice rozdílné než na ZŠ Janov. 75% učitelů uvádí dobrou spolupráci s rodinou žáka. Minimální je spolupráce s 25% rodin a na této škole není ani jedna rodina, která by se školou nespolupracovala.

Graf č. 11



Tab. č. 12

Nejčastější projevy v chování žáka s poruchou ADHD a ADD

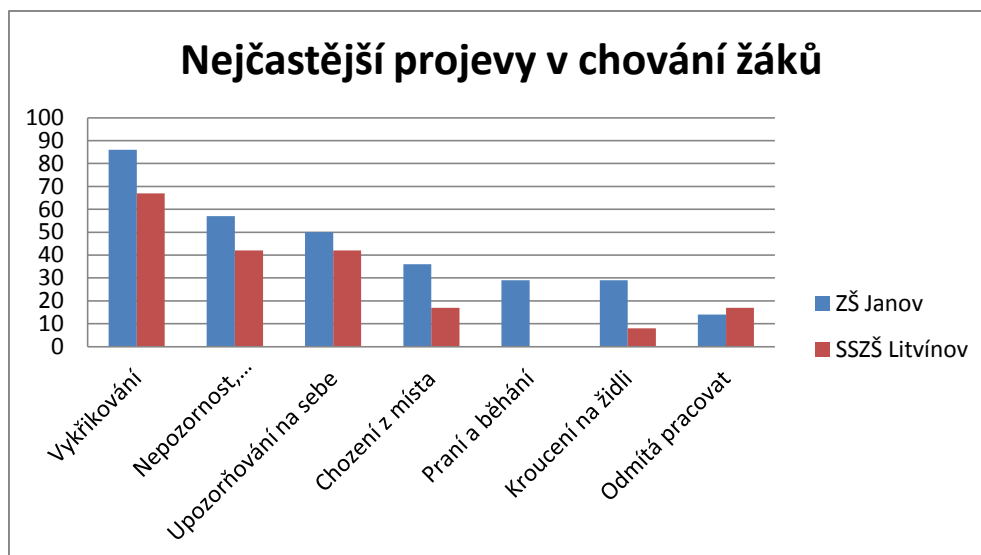
	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
Vykřikování	12 (86%)	8 (67%)
Nepozornost a nesoustředěnost	8 (57%)	5 (42%)
Upozorňování na sebe, provokace	7 (50%)	5 (42%)
Časté chození z místa o hodinu	5 (36%)	2 (17%)
Časté praní a běhání o přestávku	4 (29%)	0 (0%)
Kroucení na židli	4 (29%)	1 (8%)
Odmítá pracovat o hodinu	2 (14%)	2 (17%)

Dotazníkové šetření nám ukazuje, že na ZŠ Janov je nejčastějším projevem chování 86%, které narušuje učitelův pedagogickou činnost vykřikování žáka. 57% učitelů dále pokládá za častý projev žáka nepozornost a nesoustředěnost. 50% učitelů, vidí

problém u žáka v jeho snaze neustále na sebe nějakým způsobem upozorňovat a provokovat spolužáky. Časté chození žáka z jeho místa během hodiny uvedlo jako častý jev 36% učitelů. 29% učitelů vidí problém v častém praní, běhání žáka o přestávku a kroucení se na židli. Odmítnutí pracovat o hodinu vidí jako častý jev 14% dotázaných v ZŠ Janov.

Na SSZŠ nám dotazníkové šetření opět ukazuje, že nejčastějším projevem žáka 67% je vykřikování. 42% učitelů velice častý projevy vidí v nepozornosti, nesoustředěnosti. 42% učitelů uvedlo, že žák na sebe rád upozorňuje a pozornost na sebe upoutává nejčastěji provokací spolužáků. Časté chození z místa o hodinu a odmítání pracovat uvedlo 17% učitelů. Kroucení na židli během hodiny uvedlo 8%. Na SSZŠ není ani jeden učitel, který by uvedl jako častý projev žákova chování praní a běhání o přestávku.

Graf č. 12



Tab. č. 13

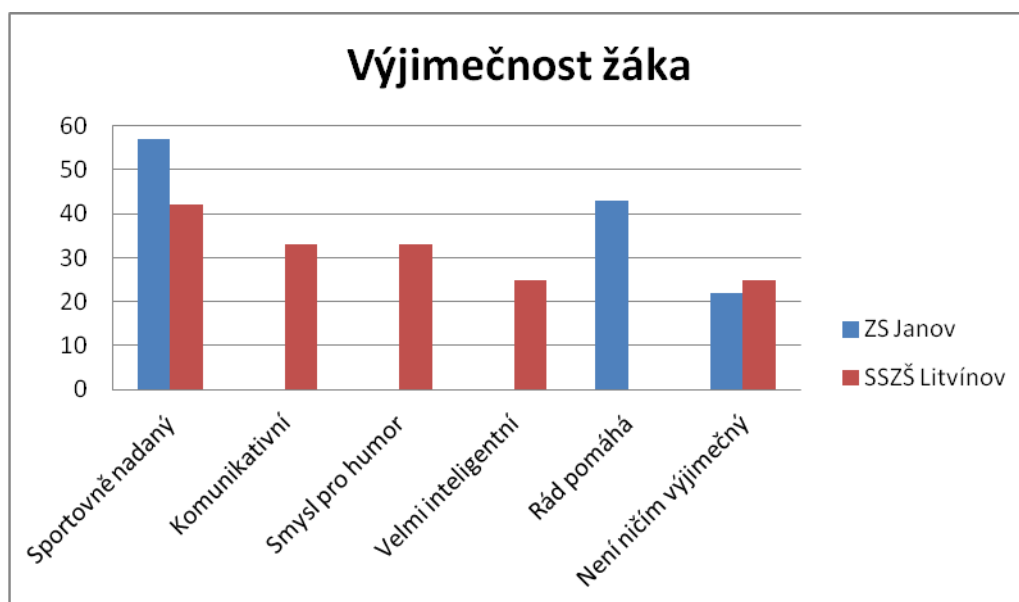
Výjimečnost žáka

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
Sportovně nadaný	8 (57%)	5 (42%)
Rád pomáhá	6 (43%)	0 (0%)
Není ničím výjimečný	3 (22%)	3 (25%)
Smysl pro humor	0 (0%)	4 (33%)
Velice inteligentní	0 (0%)	3 (25%)
Komunikativní	0 (0%)	4 (33%)

Na ZŠ Janov, při možnosti učitelů vyjádřit se vlastním slovem o výjimečnosti žáka s poruchou ADHD a ADD, 57% dotazovaných učitelů uvedlo sportovní nadání žáka. 43% učitelů vidí výjimečnost žáka v jeho snaze pomáhat. Žák není ničím výjimečný ve 22% případů. Velice zajímavé zjištění je, že ani jeden učitel se nedomnívá, že by jeho žák měl smysl pro humor, byl inteligentní či komunikativní.

Na SSZŠ z šetření vyplývá, že 42% žáků má sportovní nadání. 33% učitelů se domnívá, že žák má smysl pro humor a je komunikativní. 25% učitelů vidí svého žáka jako velice inteligentního. Ani jeden respondent neuvedl, že by jeho žák byl ochotný pomáhat.

Graf č. 13



Tab. č. 14

Další přidružené specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáka s poruchou ADHD a ADD

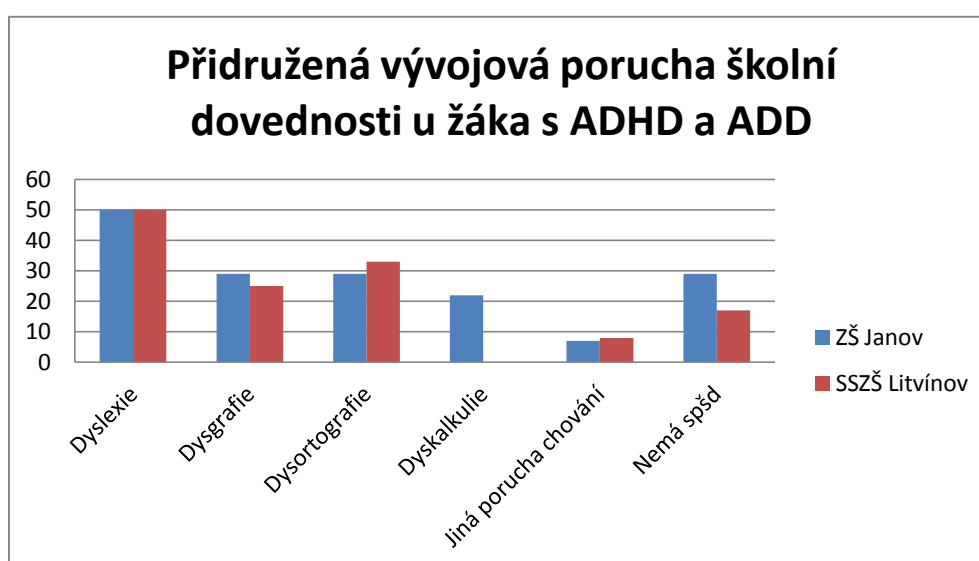
	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
Dyslexie	7 (50%)	6 (50%)
Dysgrafie	4 (29%)	3 (25%)
Dysortografie	4 (29%)	4 (33%)
Dyskalkulie	3 (22%)	0 (0%)
Jiná porucha chování	1 (7%)	1 (8%)
Nemá	4 (29%)	2 (17%)

Z šetření bylo zjištěno, že na ZŠ Janov, v 50% případů, má žák s ADHD nebo ADD přidruženou dyslexii. V 29% případů, má žák přidruženou dysgrafii nebo dysortografii. Dyskalkulii má 22% žáků, jinou

poruchu chování 7%. Pouze 29% dětí s poruchou ADHD A ADD nemá přidruženou další specifickou vývojovou poruchu školní dovednosti.

Na SSZŠ z šetření vyplívají podobné výsledky jako na ZŠ Janov. 50% žáků má dyslexii. 33% dysortografií, 25% dysgrafii. 17% dětí s ADHD a ADD nemá žádnou další specifickou vývojovou poruchu školní dovednosti. 8% žáků má jinou poruchu chování, a to vývojovou dysfázií. Na SSZŠ není ani jeden žák s ADHD a ADD s dyskalkulií.

Graf č. 14



Tab. č. 15

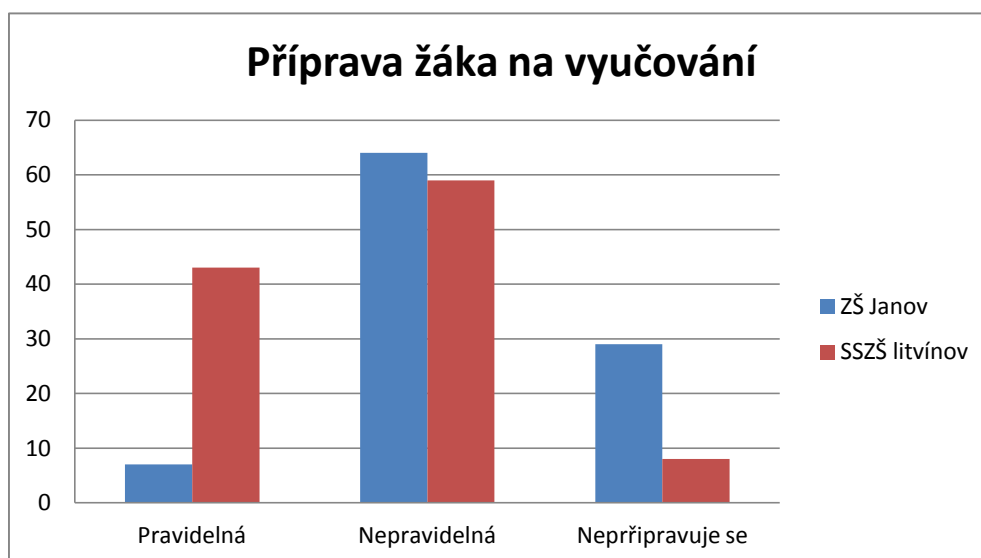
Příprava žáka na vyučování (Dů, pomůcky, znalosti)

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
Pravidelná	1 (7%)	5 (43%)
Nepravidelná	9 (64%)	7 (59%)
Nepřipravuje se	4 (29%)	1 (8%)

Dotazníkové šetření nám ukazuje, že na ZŠ Janov, 64% žáků se připravuje na vyučování nepravidelně. Nepřipravuje se vůbec 20% žáků a pravidelnou přípravu na výuku provádí pouze 7%.

Na SSZŠ 59% respondentů uvedlo nepravidelnou přípravu žáka na vyučování. 43% respondentů uvedlo pravidelnou přípravu žáka a pouze 8% žáků se vůbec nepřipravuje na vyučování.

Graf č. 15



Tab. č. 16

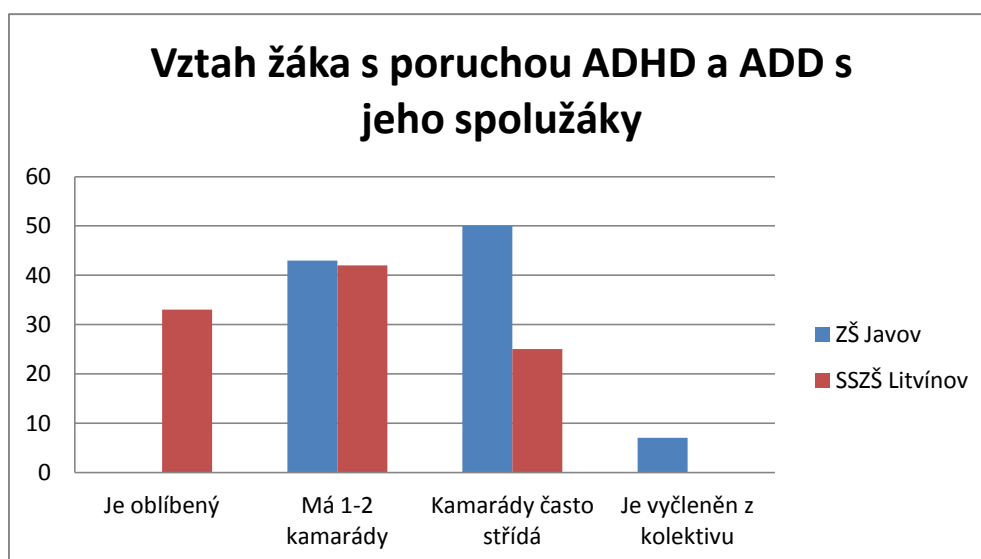
Vztah žáka s poruchou ADHD a ADD s jeho spolužáky

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
Je oblíbený	0 (0%)	4 (33%)
Má 1-2 kamarády	6 (43%)	5 (42%)
Často kamarády střídá	7 (50%)	3 (25%)
Je spíše vyčleněn z kolektivu	1 (7%)	0 (0%)

Z šetření vyplývá, že 50% žáků, kamarády často střídá. 43% žáků má 1-2 kamarády a pouze 7% z těchto dětí je z kolektivu vyčleněno na ZŠ Janov. Ani jeden respondent neuvedl, že by byl žák kolektivem oblíben.

Na SSZŠ nejvíce respondentů 42% uvedlo, že žák má 1-2 kamarády. 33% žáků je kolektivem oblíben. 25% žáků kamarády střídá a vyčleněn není ani jeden žák s ADHD a ADD.

Graf č. 16



Tab. č. 17

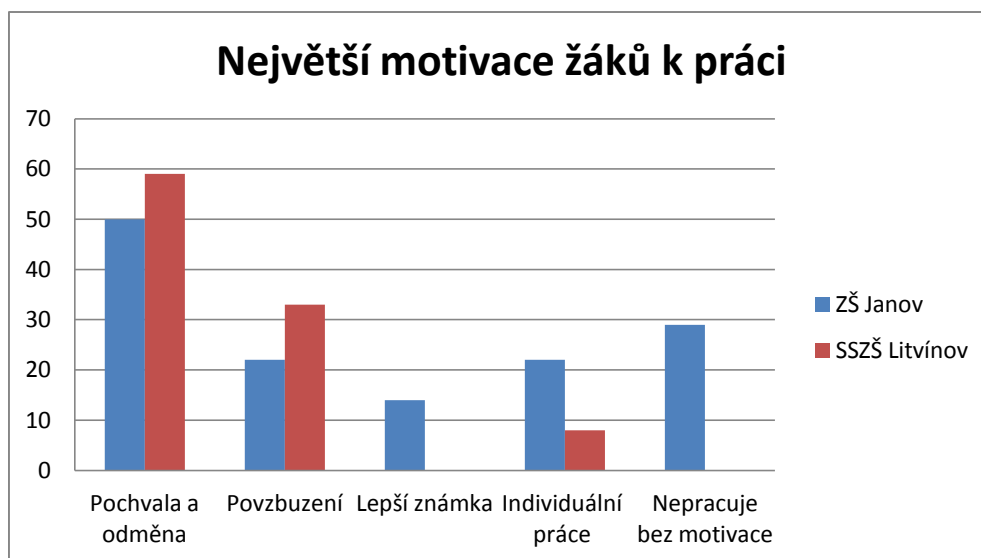
Největší motivace k práci pro žáka s poruchou ADHD a ADD

	ZŠ Janov	SSZŠ Litvínov
Pochvala a odměna	7 (50%)	7 (59%)
Povzbuzení	3 (22%)	4 (33%)
Lepší známka	2 (14%)	0 (0%)
Individuální práce s dítětem	3 (22%)	1 (8%)
Bez motivace nepracuje	4 (29%)	0 (0%)

Z dotazníkového šetření vyplývá, že na ZŠ Janov je největší motivací v 50% pro žáka pochvala a odměna. Ve 22% je pro žáka motivací povzbuzení a individuální práce. Při možnosti vyjádřit se vlastními slovy, uvedlo 29% učitelů, že žák bez motivace vůbec nepracuje. Lepší známku upřednostňuje 14%.

Na SSZŠ pochvala a odměna motivuje 59% žáků. 33% žáků potřebuje pro svou motivaci k práci povzbuzení. 8% žáků motivuje individuální práce s ním. Ani jeden respondent neuvedl jako motivaci lepší známku. Možnosti vyjádřit se vlastními slovy nevyužil ani jeden respondent

Graf č. 17



9. 2 HYPOTÉZY

H1: *Většina učitelů uplatňuje individuální přístup u žáka s ADHD a ADD.*

Na základě získaných údajů můžeme konstatovat, že na ZŠ Janov 100% učitelů uplatňuje individuální přístup. Na SSZŠ však individuální přístup uplatňuje pouze 33% učitelů.

Na základě shromážděných a zpracovaných dat se nám podařilo hypotézu potvrdit jen na ZŠ Janov. Na SSZŠ se nám podařilo hypotézu vyvrátit. Rozdíl mezi výsledky jednotlivých škol je velký.

H2: *Většina učitelů je dostatečně seznámena, jak pracovat s žákem s ADHD a ADD, a to bez ohledu na délku pedagogické praxe.*

Na základě získaných údajů můžeme konstatovat, že na ZŠ Janov je 100% učitelů seznámeno, jak pracovat s žákem, a to bez ohledu na délku jejich pedagogické praxe.

Na SSZŠ je dostatečně seznámeno jak pracovat s tímto žákem 93% učitelů bez ohledu na délku pedagogické praxe, a pouze 7% učitelů s délkou praxe 1-5 let je seznámeno minimálně.

Z výsledků, které jsme získali a vyhodnotili, nám hypotézu potvrzují na obou základních školách.

H3: *Na základní škole v Janově bude oproti základní soukromé sportovní škole sociální zázemí rodiny horší, a z tohoto důvodu bude také horší spolupráce rodiny se školou.*

Ze získaných údajů je patrné, že na ZŠ Janov má 64% rodin nedostatečné sociální zázemí, dobré 36% a výborné 0%. Na SSZŠ má nedostatečné sociální zázemí 0%, dobré 67% a výborné 33% rodin.

Na ZŠ Janov nespolupracuje s učiteli 35% rodin, minimálně spolupracuje 58% a pouze se 7% rodin je spolupráce dobrá.

Na SSZŠ je se 75% rodin spolupráce dobrá, minimální jen s 25% a nespolupracuje 0%.

Na základě získaných dat vyplývá, že na ZŠ Janov je sociální zázemí rodin horší a se školou rodiče spolupracují spíše minimálně nebo vůbec. Můžeme konstatovat, že se nám hypotézu podařilo potvrdit.

H4: *Většina žáků s ADHD a ADD má přidruženou i další specifickou vývojovou poruchu školní dovedností.*

Respondenti na ZŠ Janov odpověděli, že 50% dětí s poruchou ADHD a ADD má dyslexii, 29% dysgrafii, 29% dysortografii, 22% dyskalkulii, 7% jinou poruchu chování a 29% žáků nemá žádnou SVPŠD.

Na SSZŠ v Litvínově jsou výsledky velice podobné. 50% má dyslexii, 25% dysgrafii, 33% dysortografii, 8% jinou poruchu chování, 0% dyskalkulii a pouze 17% nemá SVPŠD.

Poznatky, které jsme získali a vyhodnotili, nám hypotézu potvrzují na obou základních školách.

10. DOPORUČENÍ PRO UČITELE PLYNOUCÍ Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dotazníkové šetření, které bylo zaměřeno na děti s ADHD a ADD nám ukázalo, jak obtížné je jejich vzdělávání. Učitelé se snaží využívat moderních metod, přístupů a motivací k práci. I přesto se domnívám, že každý z dotázaných učitelů má v sobě schopnosti a možnosti, jak pozitivněji ovlivnit vzdělávací i osobnostní rozvoj těchto dětí.

Šetření nám ukázalo, jak vysoké procento žáků má poruchu ADHD a ADD. Na SSZŠ v Litvínově mají žáci tuto poruchu diagnostikovanou, navštěvují odborné pracoviště a vzdělávají se podle individuálního vzdělávacího plánu. Na ZŠ v Janově je zarážející, že téměř 40% žáků je učiteli pokládáno za žáka s ADHD a ADD, ale nebyli zatím posláni k odbornému vyšetření, které by tuto poruchu odhalilo. Následovala by také řádná reedukace. Zaměřila bych se na spolupráci s rodiči, vysvětlila jim problémy jejich dítěte a kladla důraz na nutnost vyšetření. (viz. tab.č. 4).

Jistou nevýhodu učitelů vidím v počtu žáků ve třídě. Na soukromé sportovní základní škole má 80% tříd 20-29 žáků. Možná právě z tohoto důvodu většina učitelů nevedla individuální přístup k dítěti v jejich hodině. Na Základní škole v Janově se 80% dětí vzdělává ve třídě, kde je nejvíce 20 žáků. Pravděpodobně tento fakt umožňuje 100% učitelů klást důraz na individuální přístup a časté povzbuzování dítěte během vyučování (viz. tab.č.7). Děti mají rády podporu a povzbuzování hlavně ty problematické. Proto by se každý učitel měl zamyslet nad tím, zda opravdu nemůže věnovat žákovi větší pozornost než ostatním i přesto, že má ve třídě velký počet žáků. (viz. tab. č. 3).

Téměř všichni učitelé bez ohledu na délku pedagogické praxe v dotazníku uvedli, že jsou dostatečně seznámeni s tím, jak mají pracovat s problémovým žákem. Možná z tohoto důvodu nepovažují

všichni učitelé za přínos pro jejich práci IVP. Učitelé na ZŠ Janov mu často nepřikládají zvláštní význam a vůbec ho nevyužívají (viz. tab. č. 6). Tento program však vychází z kvalitní psychologické a speciální pedagogické diagnostiky a měl by tak vyhovovat potřebám dítěte. Učitel by měl s IVP seznámit také rodiče, kterým poskytne informace a vodítko, jak návazně na školní práci pomoci dětem zvládat jejich domácí přípravu. Je zde otázka, zda-li jsou rodiče s IVP dostatečně seznámeni, když ani učitelé mu nepřikládají význam.

Na obou základních školách učitelé uvedli za významnou a osvědčenou metodu, jak udržet žákovu pozornost, nutnost častého střídání činností v hodině. Dítě je tak stále zaměstnáno novými podněty. Má rádo interaktivní tabuli, hry, obrázky a soutěže. Dítě mnohdy ani nevnímá, že se právě učí novým věcem. Má pocit, že si jen hraje. A kdo si hraje, nezlobí! Učitelé dále uvádějí nutnost být důslední a žáka často kontrolovat. Je to přístup, který se nám osvědčí i u ostatních dětí.

Na ZŠ v Janově téměř 30% dotázaných učitelů uvedlo, že žáka mírněji klasifikují. Na SSZŠ tak činí 0% učitelů. Mírnější klasifikace jistě není řešením. Žák by toho mohl začít zneužívat. Spolužáci to jistě také nepochopí. Jako východisko vidím respektování pomalejšího tempa a zadávání kratší práce, což také učitelé na obou základních školách činí, ale podle výsledků šetření ne v dostatečné míře. (viz. tab. č. 7)

Analýza výsledků dotazníkového šetření nám dále ukázala, jak neefektivní je direktivní přístup, křik, psaní poznámek, upozorňování na chyby a rychlé pracovní tempo. Pokud tedy učitelé uvádějí rychlé pracovní tempo za neefektivní, zaráží mě, že pouze 43% učitelů na ZŠ Janov a pouze 33% učitelů na SSZŠ v Litvínově při výuce respektuje pomalejší tempo u žáka s ADHD a ADD (viz. tab. č.8). Rychlé pracovní tempo může žáka demotivovat k práci, protože již předem ví, že svou práci stejně nestihne dokončit. U ostatních neefektivních postupů při

vyučování se názory učitelů na obou školách příliš nelišily. Proto je považuji za přínosné a obohacující i pro nás ostatní učitele.

Mezi nejčastější projevy chování, které učitelům na ZŠ Janov a SSZŠ Litvínov nejvíce narušují jejich pedagogickou činnost ve třídě, patří vykřikování, nepozornost a upozorňování na svou osobu. V další otázce, která s tímto tématem úzce souvisí, a to jakým způsobem řeší výchovné problémy s žákem, mělo několik dotazovaných potřebu podělit se o vlastní způsob řešení. Tito učitelé jako nejefektivnější způsob při vykřikování, vyrušování a upozorňování žáka na sebe využívají předem domluvená gesta. Nejčastěji zmiňované bylo poklepání na lavici, dotek, mrknutí, zamračený výraz tváře učitele. Žák si hned uvědomí, že se právě nechová, tak jak se od něj očekává. Uvědomí si své chování, a to bez křiku a dalších emotivních reakcí učitele, do kterých jsou vtaženi i ostatní spolužáci. Tuto radu považuji za velice přínosnou i pro ostatní učitele, kteří nechtějí neustále během vyučovací hodiny žáka napomínat a přerušovat vyučování. Na ZŠ Janov je 78% učitelů, kteří přerušují výuku a hned s žákem řeší výchovné problémy (viz.tab.č. 9), a právě výše zmíněná gesta by toto procento mohla významně snížit.

V souvislosti s výchovnými problémy žáka bych ráda upozornila na nutnost motivace. Na ZŠ Janov i SSZŠ Litvínov učitelé uvádějí, že největší motivací je pro žáka pochvala a odměna (viz. tab. č. 17). Tento druh motivace nás nestojí příliš mnoho námahy a udělá velice záslužnou službu nám i žákovi. Ten na svou pochvalu a odměnu bude během vyučování myslet a možná právě tato drobnost mu pomůže krotit a zlepšit jeho projevy chování ve vyučování. Chvalme, odměňujme a povzbuzujme. Motivace musí být součástí vyučovacího procesu. Někteří učitelé poukazují na fakt, že bez motivace dítě ani nezačne pracovat.

Do dotazníkového šetření jsem záměrně uvedla dotaz o výjimečnosti žáka s ADHD a ADD. I v dnešní době, kdy toho o poruchách chování a učení tolik víme, se najdou učitelé, kteří žáka za jeho chování odsuzují a jsou proti němu zaujatí. Byli by radši, kdyby tento žák v jeho třídě ani nebyl. Na téměř 80% žáků jejich učitelé něco výjimečného nalézt dokázali. Sportovní nadání, smysl pro humor a inteligenci. Třeba ani tak výjimeční v této sféře nejsou, ale učitelé měli snahu je v něčem vyzdvihnout. Stále je však na ZŠ Janov 22% i SSZŠ Litvínov 25% učitelů, kteří se domnívají, že žák v ničem nevyniká (viz. tab. č. 13). Podle mého názoru, je každé dítě něčím výjimečné a lepší než ostatní. Jen musíme chtít to vidět a vyzdvihnout. Pokud tomu tak není a učitel si dítěte pro nic neváží, zhoršuje se vztah mezi nimi. Dítě postoj učitele vůči němu cítí. Stejný problém může mít dítě i doma. U dítěte se může rozvinout i další sekundární porucha chování, záškoláctví, negativismus, agrese a další.

Vysoké procento žáků s ADHD a ADD má přidruženou další specifickou vývojovou poruchu školní dovednosti (viz. tab. č. 14). Nejčastěji uváděná porucha byla na obou školách dyslexie 50%, následovala dysortografie a dysgrafie. Na ZŠ Janov nemá další poruchu 29% žáků a na SSZŠ jen 17% žáků. I tento fakt se může velice negativně odrazit na projevech žáka ve třídě. Žák své neúspěchy často těžce nese, stydí se za ně, a proto chce na sebe upoutat pozornost vyrušováním a jinými kázeňskými přestupky. Může mít i větší absenci. Je potřeba se dostatečně zamyslet, zda uplatňujeme všechny reedukační možnosti při práci s dětmi s vývojovou poruchou školní dovednosti.

Ve své práci jsem věnovala kapitolu vlivu rodinného prostředí na rozvoj dítěte. Na ZŠ v Janově je 64% žáků s nedostatečným sociálním zázemím. I přesto jen 22% učitelů uvedlo nutnost spolupráce s rodinou. 35% rodin s učiteli vůbec nespolupracuje, 58% jen minimálně. (viz.

tab. č. 11). A jen 7% učitelů uvedlo dobrou spolupráci. Učitelé, rodiče pokládají za negramotné. Domnívám se, že právě z tohoto důvodu učitelé vzdali snahu o další spolupráci. Opak by měl být pravdou. Učitelé by měli vyvíjet neustálou snahu o lepší komunikaci s rodiči, stále jim vysvětlovat potřebu vzdělání jejich dětí, nutnost pravidelné přípravy na vyučování a motivovat je k lepší spolupráci. Pokud budou učitelé vyvíjet větší nátlak na rodiče, pravděpodobně se zlepší i připravenost žáka na vyučování. Z dotazníkového šetření vyplývá, že jen 7% žáků se připravuje na výuku. Práce s ostatními 93% musí být pro učitele velice náročná a vyčerpávající.

Na SSZŠ v Litvínově je ve srovnání s janovskými rodinami, sociální zázemí dětí mnohem lepší. Ani jedno dítě nemá rodinné zázemí nedostatečné. 67% rodin má dobré sociální zázemí a 33% rodin výborné. I přesto učitelé necítí potřebu spolupracovat s rodinou. Pokud však požádají o spolupráci, 75% rodin spolupracuje dobře (viz. tab. č.11). S tím jistě souvisí i připravenost žáků na vyučování. Pravidelně je připraveno 43% žáků a nepřipravuje se pouze 8%. U těchto zjištění bych ráda apelovala na nutnost spolupráce s rodiči.

V dotazníkovém šetření nám většina pedagogů uvedla, že tito žáci mají ve třídě 1-2 kamarády, nebo je velice často střídají (viz. tab. č. 16). V důsledku jejich častého nevhodného chování je spolužáci ze svého kolektivu vyčleňují. Učitelé by to neměli přehlížet. Učitel by měl s žáky o tomto tématu mluvit a vysvětlit jim situaci. Děti se problémového spolužáka naučí přijímat takového, jaký je. Budou spolužákovi pomáhat a možná i upozorňovat na nevhodné chování. Děti vytvoří pozitivní atmosféru ve třídě a zmírní negativní projevy problémového žáka.

Učitelé ve studii velice často uváděli potřebu dítěte na sebe upozorňovat provokací spolužáků, vydáváním zvuků a agresí. Kousek

soukromí může nepříjemné projevy eliminovat. Bylo by dobré vytvořit žákovi prostor, kam se může kdykoliv uchýlit a dát mu najevo podporu, i když zrovna selhává.

ZÁVĚR

Každý učitel ze své praxe ví, že žák s poruchou chování pro něj představuje náročnou práci. Snaží se udělat pro žáka vše, co je v jeho silách. Často bezvýsledně. Ve svých myšlenkách si mnoho učitelů představuje, jaké by to bylo, kdyby tento žák v jejich třídě snad ani nebyl. Uvědomme si, že nás žák nechce záměrně rozčlílit. Jeho chování je způsobeno stavem, který on sám nijak neovlivní. Očekává, že mu vytvoříme takové prostředí a podmínky, které mu umožní vše lépe zvládat.

Při výchově a vzdělávání dětí s poruchou chování si učitelé a rodiče musí uvědomit, že tyto děti mají problémy s chováním díky své zvědavosti, živelnosti a touze po dobrodružství, kdy testují hranice svých a našich možností. Zjišťují, co všechno jim dovolíme, vydržíme a co bude následovat za překročení meze únosnosti. Z tohoto důvodu je nutná důslednost, a pevnost ve výchovném vedení. Stanovme pevné hranice. Dítě si je osvojí a bude se cítit bezpečněji.

Stejně důležité je dát dítěti najevo, že se neztotožňujeme s jeho nevhodným chováním ani ho nepodporujeme. Netrestejme ho. Nekřičme na něj, ale vše mu s respektem a láskou vysvětlujeme. Nevyléčíme ho, ale prohloubíme jeho důvěru k naší osobě a usnadníme mu život. Možná zabráníme i vzniku sekundárních poruch chování. Vedme dítě k zodpovědnosti za své chování a posilujme jeho silné stránky osobnosti. Umožní mu to poznání samo sebe. Zabráníme tak posilování jeho slabých stránek, vlastností a projevů chování, které by mělo rozhodující vliv i na jeho další studijní, profesní i partnerský život.

V dotazníkovém šetření nám většina pedagogů uvedla, že tito žáci mají problém udržet si v kolektivu kamarády. Velice často se stává, že je skupina nepřijme. Nepřehlížejme to. Mluvme o tom s dětmi. Naučme děti vnímat ostatní kolem nás jako individuální osobnost. Děti se

problémového spolužáka naučí přijímat takového, jaký je, se všemi jeho zvláštnostmi. Budou se snažit spolužákovi pomáhat. Děti v takovém případě dokážou samy vytvořit pozitivní atmosféru ve třídě a zmírní negativní projevy problémového žáka.

I přesto, že dokážeme přesvědčit ostatní spolužáky o nutnosti pomáhat a spolupracovat s problémovým spolužákem, dopřejme mu ve třídě prostor pro soukromí. Prostor, kam se může kdykoli uchýlit. Vliv vnějších podnětů na tohoto žáka je dost silný, a ne vždy se mu podaří s ostatními vycházet tak, jak by si sám přál. Učitelé ve studii velice často uváděli potřebu dítěte na sebe upozorňovat provokací spolužáků, vydáváním zvuků a agresí. Takový kousek soukromí může nepříjemné situace eliminovat. Nejosvědčenějšími metodami pedagogů je v takovém případě žáka zaměstnat pro něj zajímavou prací, chvilkou relaxace, povzbuzením, hrou a hlavně také motivací. Neustálá motivace je nutnost. Bez ní mnoho těchto žáků nezačne ani pracovat. Neměli bychom tento poznatek brát na lehkou váhu. Zamysleme se, zda jsou žáci opravdu vždy k činnosti motivováni. Některá motivace v podobě pochvaly, pohlazení, razítka či úsměvu nic nestojí a pro dítě má zásadní význam.

Důležitým aspektem ovlivňujícím chování našeho žáka jsou rodiče a rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Neodsuzujme rodiče za projevy chování dítěte. S odstupem času mnoho učitelů přehodnotí svůj postoj, který zaujímají k rodičům. Mnohdy zjistíme, že jsou tyto rodiče velice silní a pro své dítě se také snaží dělat maximum. Studie nám také ale ukázala, že stále je tu mnoho rodičů, kteří opravdu péči zanedbávají a s učiteli nespolupracují. Práce s takovým dítětem je mnohem těžší, ale nevzdávejme to a snažme se o změnu aspoň sami. Možná budeme jediní, kdo se dítěti snaží pomoci.

Ve své práci jsem hledala nejvhodnější cesty, jak řešit poruchu pozornosti, hyperaktivitu a specifické vývojové poruchy školních dovedností ve vzdělávacím procesu. Jak najít a nejlépe využít moderních metod při těchto poruchách. Popsat obecně platné přístupy k žákům, které lze také použít u jedinců běžné populace. Každý žák je jiný a liší se příčiny poruch, osobnostní charakteristiky a rodinné zázemí. Proto bych ráda zdůraznila, že žádná z metod se nemůže použít jako univerzální. Vždy žáka musíme poznat a najít tu nejvhodnější metodu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

ČÁBALOVÁ, Dagmar, *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 201. ISBN 978 80-247-2993-0

ČERNÁ, Marie, *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-880-8.

GOETZ, Michal, *ADHD- porucha pozornosti s hyperaktivitou*. 1. vyd., Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4.

KANTOROVÁ, Jana, *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. 1.vyd., Olomouc: Hanex, 2010, s. 48. ISBN 978-80-7409-030-1.

KRAUS, Blahoslav, *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J., *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd., Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

MARTIN, M., GREENWOODOVÁ, C., *Jak řešit problémy dětí se školou*. 1. Vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. HH.1.vyd. Jinočany: 1995. ISBN 80-85787-27-10.

MUNDEN, Alison., ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-10.

OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství*. 1. Vyd. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-35-8.

PETTY, Geoffrey, *Moderní vyučování*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7

PIPEKOVÁ, Jarmila, *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

POKORNÁ, Věra, *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3 roz. vyd., Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, Věra, *Teorie, diagnostika náprava SPU*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 978-80-7367-350-5.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

POSPÍŠILOVÁ, B., TYŠER, J., *Výchovné poradenství*. Most: Hněvín, 2003. ISBN 80-86654-04-4.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-77.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

ZELINKOVÁ, Olga, *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, Olga, *Poruchy učení*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vyd., Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.

Elektronické zdroje:

1. *Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online]. [cit. 2013-03-04]. Dostupné z internetu:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-116-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb?highlightWords=vyhlaska+116>

2. *Vyhláška č. 147/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. [cit. 2013-03-04]. Dostupné z internetu:

3. <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb?highlightWords=vyhlaska+147>

PŘÍLOHY

Příloha A- Dotazník

Vážená(ý) paní(e), obracím se na Vás s rámci dotazníkového šetření, které se týká otázek spojených s jedinci s poruchami chování ve vzdělávacím procesu. Jsem studentkou třetího ročníku speciální pedagogiky, a Vámi vyplněný dotazník mi velice pomůže při zpracování mé bakalářské práce.

Předem děkuji za Vaši trpělivost a ochotu.

Veronika Kubačová- studentka- UJAK.

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe:

- a) 1 - 5 let
- b) 6 - 10 let
- c) 11- 15 let
- d) 16 a více

2. Vyučujete na:

- a) I. Stupni
- b) II. Stupni

3. Ve Vaší třídě se vzdělává:

- a) 1-9 žáků
- b) 10-19 žáků
- c) 20-29 žáků
- d) 30 a více

4. Máte ve Vaší třídě žáka s diagnózou ADHD nebo ADD?

- a) ano
- b) ne
- c) domnívám se že, ano, ale nemá stanovenou diagnózu

5. Jste dostatečně seznámeni s doporučením jak pracovat s tímto žákem?

- a) ano jsem
- b) jen minimálně

c) ne nejsem

6. Jaký přikládáte význam IVP (indiv.vzděl.plánu)

- a) je přínosem pro mou práci
- b) nepřikládám mu zvláštní význam
- c) nepoužívám ho

7. Jaké metody a postupy nejčastěji využíváte při práci s tímto žákem?

8. Jaký přístup je naopak neefektivní?

9. Jaká je Vaše nejčastější reakce na žákovy výchovné problémy během vyučování:

- a) Jsem v klidu, ale hned to se žákem řeším i před spolužáky
- b) Jsem v klidu a po hodině si ho vezmu stranou
- c) Jiná

.....

10. Jak by jste popsali sociální zázemí rodiny:

- a) Výborné
- b) Dobré
- c) Nedostatečné

11. Jaká je Vaše spolupráce s rodinou:

- a) dobrá
- b) jen minimální
- c) nespolupracují

12. Uvedte nejčastější projevy chování žáka. Které z projevů nejvíce narušují Vaši pedagogickou činnost ve třídě a vyžadují Vaši neustálou pozornost.

13. Je tento žák něčím výjimečný?

14. Má tento žák přidružený nějaký druh specifické poruchy učení:

- a) Dyslexii
- b) Dysgrafii
- c) Dysortografii
- d) Dyskalkulii
- e) Jiné.....

15. Jakým způsobem se žák připravuje na vyučování (dů, pomůcky, znalosti):

- a) Pravidelně
- b) Nepravidelně
- c) Nepřipravuje se

16. Jaký vztah mezi tímto žákem a jeho spolužáky:

- a) Je oblíbený, kolektivem vyhledávaný
- b) Má 1 -2 kamarády
- c) Často kamarády střídá
- d) Je spíše vyčleněn z kolektivu

17. Co je pro tohoto žáka největší motivace k práci:

- a) Pochvala a odměna
 - b) Povzbuzení
 - c) Individuální práce s dítětem
 - d) Lepší známka
 - e) Jiná
-

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Veronika Kubačová

Obor: Speciální pedagogika- vychovatelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Jedinci se specifickými poruchami chování ve vzdělávacím procesu

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 91

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 16

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 6

Počet internetových zdrojů: 2

Počet ostatních zdrojů: 0

Vedoucí práce: Mgr. Lada Šimáková