

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Olomouc 2009

Darina Jedličková

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

Darina Jedličková  
IV. ročník, prezenční studium  
Obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

# ŽÁK SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI A VÝCHOVNÝMI POTŘEBAMI V PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Hana Spáčilová, Ph.D.

Olomouc 2009

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

V Bílovci 20. března 2009

.....

Děkuji PhDr. Haně Spáčilové, Ph.D. za cenné rady, konzultace a vedení diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat Mgr. Bohumíru Vlčkovi, řediteli ZŠ Komenského v Bílovci, za umožnění ověření souboru her a cvičení v praxi.

# Obsah

Úvod	
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Charakteristika žáka primární školy	7
1.1 Tělesný rozvoj	8
1.2 Psychický rozvoj	10
1.3 Emoce a sociální rozvoj	13
1.4 Vzdělávací potřeby žáka v primární škole	13
2 Problémový žák	16
2.1 Specifické poruchy učení	17
2.1.1 Příčiny a diagnostika	17
2.1.2 Dyslexie	21
2.1.3 Dysgrafie	23
2.1.4 Dysortografie	24
2.1.5 Dyskalkulie	25
2.1.6 Ostatní poruchy učení	27
2.2 Specifické poruchy chování	27
2.2.1 Příčiny a diagnostika	28
2.2.2 Disociální	29
2.2.3 Asociální	31
2.2.4 Antisociální	32
2.3 ADHD	34
PRAKTICKÁ ČÁST	37
3 Dotazník zjišťující postoje a názory rodičů problémových dětí	38
3.1 Cíle a hypotézy šetření	38
3.2 Vlastní dotazník a provedení průzkumu	39
3.3 Rozbor výsledků průzkumu a ověření hypotéz	40
4 Dotazník zjišťující názory učitelů	48
4.1 Cíle a hypotézy šetření	48

4.2 Vlastní dotazník a provedení průzkumu	49
4.3 Rozbor výsledků průzkumu a ověření hypotéz	49
5 Náměty pro činnosti s problémovými žáky	60
Závěr	71
Seznam použité literatury a pramenů	73
Seznam příloh	75
Anotace	

## Úvod

V každé běžné třídě základní školy jsou žáci průměrní a vynikající, ale také podprůměrní a problémoví. Děti, kterým je třeba věnovat individuální péči, stále přibývá a učitelé na ně musí při přípravě výuky pamatovat. Musí jim přizpůsobit nejen tempo práce, ale musí citlivě volit metody práce, přístup k žákovi a nakonec i pomůcky používané při výuce. Ve své práci se však budu zabývat pouze žáky problémovými.

Do skupiny problémových žáků jsem zahrnula děti s poruchami učení, s poruchami chování a s poruchami pozornosti spojenými s hyperaktivitou (ADHD).

Cílem diplomové práce je podat seznámení se specifickými poruchami učení a chování a poruchami pozornosti spojenými s hyperaktivitou (ADHD), jejich projevy, příčinami a diagnostikou.

Dalším cílem práce je zjistit názory rodičů a učitelů primární školy na problematiku dětí s poruchami učení, chování a ADHD, vliv těchto poruch na školní úspěšnost a uplatnění dítěte v dospělosti. Dále pak bude vytvořen soubor námětů k činnostem s problémovými žáky jednak v rámci dopoledního vyučování a také v rámci odpolední školní družiny. Činnosti budou v praxi vyzkoušeny na základní škole Komenského v Bílovci.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Charakteristika žáka primární školy

Školní věk je vymezen obdobím povinné školní docházky dítěte, která trvá od přibližně 6 - 7 let do 15 - 16. Období školního věku bývá dále členěno na mladší školní věk, střední školní věk a starší školní věk (*Šimíčková-Čížková, 2004, s. 33*).

Raný školní věk trvá dva roky od nástupu dítěte do školy a je charakteristický především adaptací dítěte na školní prostředí. Jedná se o období první a druhé třídy.

Střední školní věk trvá další přibližně tři roky. Jedná se o relativně klidné období, kdy nedochází k zásadním vývojovým proměnám. V rámci školní docházky se jedná přibližně o úsek od třetího do pátého ročníku.

Starší školní věk je dobou mezi 12 a 15 lety, provázejí jej biologické i duševní změny. V tomto období, které můžeme také nazvat jako prepubertu, se z dítěte stává dospívající. Dítě navštěvuje druhý stupeň základní školy.

Protože se v dalším textu budu zabývat pouze problematikou žáků primární školy (tedy prvního stupně základní školy), budu období raného a středního školního věku pojímat souborně jako vývojové období mladšího školního věku.

Hlavní činností dítěte mladšího školního věku se stává školní učení. Nástup dítěte do školy je v životě dítěte důležitým mezníkem, znamená počátek nové životní fáze, dítě se učí přijímat autoritu učitele a osvojuje si novou sociální roli školáka. Tato role rozvíjí dítě ve dvou směrech, a to v oblasti poznávání a podávání výkonu a dále v oblasti sociálního rozvoje na jiné úrovni než v rodině (*Šimíčková-Čížková, 2004, s. 32*). Pro úspěšnost dítěte v každé oblasti jsou nutné jiné předpoklady, uplatňují se zde různé dovednosti, schopnosti a vlastnosti.



Doba nástupu do školy není stanovena náhodně, ale je podmíněna zralostí organismu. Nástup do školy je pro každé dítě zátěží, je tedy nutné, aby na něj bylo dítě připravené a zralé. Školní připravenost a zralost dítěte můžeme charakterizovat jako stupeň tělesných a duševních vlastností dítěte, který je nutný k úspěšnému zvládnutí školních požadavků. Tuto úroveň můžeme měřit testy, například Jiráskovým testem školní zralosti.

Další důležitou činností pro dítě v tomto věku je nadále hra, nejčastěji si děti hrají na školu, na rodinu. Velmi oblíbené jsou soutěživé hry, dítě již má zájem o výsledek hry.

## **1.1 Tělesný rozvoj**

Tělesné změny v tomto období jsou projevem zrání organismu dítěte. Tyto změny nenastupují ve stejné době, záleží na individuálním vývojovém tempu každého dítěte. Jsou však patrné na první pohled.

Dítě ve svém vývoji prochází tzv. první strukturální přeměnou. Začíná rychleji růst, přičemž dívky rostou rychleji než chlapci, ztrácí svou dětskou baculatost a proporčně se začíná podobat dospělému člověku (velikost hlavy, délka končetin a trupu). Pohyby dítěte jsou v průběhu této přeměny neobratné, ale velmi brzy je dítě schopno podávat výkony vyžadující sílu a obratnost.

Zvětšuje se váha mozku na asi 1300 g a jeho funkce se zkvalitňují, páteř je velmi měkká a dlouhým sezením se snadno deformuje, rozvíjí se síla, vytrvalost, rychlost a koordinace. V tomto věku u dítěte probíhá také výměna chrupu.

Zráním nervového systému je podmíněno zlepšení motorické koordinace a lateralizace ruky, zlepšuje se manuální zručnost, což je předpokladem pro počáteční učení se psát.

## **Hrubá motorika**

Na začátku tohoto období u dítěte hovoříme o tzv. „období první vytáhlosti“. Dítě je štíhlé, břicho již nevystupuje dopředu, často jsou u něj zřetelně vidět žebra. Dojem vytáhlosti je způsoben prodloužením končetin.

Pohyby dítěte se vyznačují určitou neobratností, ale velmi brzy nabývá dítě v pohybech jistoty. V tomto období velmi snadno získává pohybové dovednosti, je vhodné začít dítě učit plavat, jezdit na kole apod., ale do deseti let není vhodné závodní sportování (*Machová, 2005, s. 218*).

## **Jemná motorika**

Dobře vyvinutá jemná motorika dítěte je základním předpokladem pro učení se psát. Před samotným nácvikem psaní je důležitá příprava dítěte, která spočívá v systematickém posilování jemného záprstního a prstového svalstva a ve zdokonalení psychomotorických schopností. Hlavním předpokladem úhledného psaní je uvolněná ruka a schopnost dítěte ovládat pohyby paže, zápěstí, záprstí a jemné pohyby prstů (*Spáčilová, Šubová, 2004, s. 9*).

Uvolnění celé ruky a rozvíjení základní grafické zručnosti je před vstupem dítěte do školy i po něm jedním z cílů výchov i ostatních předmětů.

Ve škole provádíme uvolnění jak vedoucí ruky, tak ruky druhé, se zrakovou kontrolou i bez ní apod. Dobrou průpravou je cvičení s míčkem z měkkého materiálu nebo rozcvičení ruky pomocí říkanek, kdy dítě spojuje slovo s pohybem (*Spáčilová, Šubová, 2004, s. 10*).

## 1.2 Psychický rozvoj

Jedná se o veškerý duševní život dítěte zahrnující jeho vědomí, nevědomí, prožívání a chování. Do oblasti psychiky řadíme především psychické procesy (vnímání, pozornost, myšlení, řeč), a psychické vlastnosti (paměť, charakterové a temperamentové vlastnosti apod.).

### Vnímání

Vývojové změny, ke kterým dochází v tomto období, jsou považovány za jednu ze složek školní zralosti. V této době je zrakové i sluchové vnímání na takové úrovni, aby dítě zvládlo výuku v prvním ročníku základní školy.

- **zrakové vnímání:** Pro práci ve škole je velmi důležitý rozvoj vidění na blízko a snadnější vnímání detailů. Zrakové vnímání je konstantní, dítě rozliší a identifikuje tvary bez ohledu na jejich polohu, pozadí nebo překrytí. Nejprve se dítě naučí rozlišovat vertikální polohu (tj. rozdíl nahoře - dole), teprve později rozlišují polohu horizontální (tj. vpravo - vlevo).
- **sluchové vnímání:** Dítě vnímá řeč globálně. Vnímá, co mu sdělujeme, ale nedokáže rozlišit, z jakých slabik a hlásek se naše sdělení skládá. Analyzovat zvukovou podobu řeči se musí teprve naučit.

### Pozornost

Vývoj pozornosti je závislý na dosažení určitého stupně zralosti CNS, je jedním z prostředků poznávacích procesů. Na úrovni pozornosti dítěte závisí jeho aktuální orientace v prostředí a uvědomění si jeho nároků i míry jejich splnění. Dále přispívá ke koordinaci minulých

zkušeností a aktuálních poznatků, je také významnou složkou kontroly a plánování budoucí činnosti (*Vágnerová, 2005, s. 256*).

Pozornost dítěte je spíše krátkodobá. Schopnost soustředit se žádoucím směrem po určitou dobu je jedním ze znaků školní zralosti, délka soustředění je však v tomto období dost omezená. Roste schopnost ovládat pozornost (z hlediska jejího zaměření) a přesouvat ji.

## **Myšlení**

Pro myšlení dítěte mladšího školního věku jsou charakteristické konkrétní myšlenkové operace. Myšlení je vázáno na skutečnosti s jednoznačným, konkrétním obsahem, dítě vychází z vlastních zkušeností z činností, zacházení s věcmi, kontaktů s lidmi. Dítě je zaměřeno na poznávání skutečného světa. Podle Skorunkové je mladší školní věk označován jako období střízlivého realismu, kdy dítě dovede uvažovat o konkrétní situaci, ale nedokáže si představit jiné varianty, s nimiž se dosud nesešlo (*2007, s. 44*).

U školáků jsou významnými charakteristikami konkrétního logického myšlení schopnosti decentrace, konzervace a reverzibility (*Vágnerová, 2005, s. 243*).

- **decentrace:** Je to schopnost dítěte posuzovat skutečnost podle více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy. Dochází k uvolnění vázanosti na nápadné znaky, dítě uvažuje komplexněji a zároveň dovede své poznatky určitým způsobem uspořádat.
- **konzervace:** Je to vědomí trvalosti určitých objektů, jejich znaků nebo vlastností, dítě je schopno tuto trvalost pochopit.
- **reverzibilita:** Vratnost, je významnou složkou proměnlivosti, školák chápe vratnost různých proměn, změny nejsou chápány jako definitivní a neměnné.

## Řeč

Pro rozvoj myšlení dítěte je důležitá řeč, která plní funkci komunikační. Mezi 7. a 8. rokem věku by dítě mělo správně vyslovovat všechny hlásky mateřského jazyka a správně užívat gramatických tvarů jednotlivých slov. Má dostatečnou slovní zásobu, potřebné jazykové dovednosti a umí je používat. Rozumí verbálnímu sdělení jiné osoby a také je samo schopné vyjádřit se o běžných věcech.

## Paměť

Paměť dítěte školního věku je spíše mechanická a krátkodobá, její vývoj se projevuje ve zvýšení její kapacity, rychlosti zpracování informací a osvojením paměťových strategií a jejich efektivnějším a flexibilnějším využitím (*Vágnerová, 2005, s. 257*).

- **kapacita paměti:** V tomto období se kapacita paměti zvyšuje. Starší děti si nepamatují více pouze z důvodů větší zralosti, ale i proto, že mají více znalostí, takže dovedou informace lépe zařadit a propojit. Dítě si pamatuje více, pokud může využít logických souvislostí.
- **rychlost zpracování a zapamatování informací:** Rychlost zpracování se výrazně zlepšuje mezi 6. a 12. rokem, kdy čas nezbytný pro zapamatování klesne téměř na polovinu. Na rychlosti zpracování informací a jejich zapamatování může záviset kvalita výsledků určité činnosti.
- **paměťové strategie:** Jsou to způsoby, které slouží k lepšímu zapamatování a uchování informací. Základní paměťovou strategií je opakování, začínají ji používat děti na začátku školní docházky (pokud je takovému postupu někdo naučí). Starší děti jsou schopny užívat strategie uspořádání

informací, později se objevují strategie vybavování (na základě asociací).

### **1.3 Emoce a sociální rozvoj**

Dítě školního věku je optimistické, bezprostřední, má tendenci veškeré dějí interpretovat pozitivně. Neumí zcela ovládnout své city, ale je si vědomo, že někdy je nutné své vlastní emoční projevy potlačit. Velký vliv na emocionální zážitky mají školní úspěchy nebo neúspěchy. Dítě se stává skutečným členem třídního kolektivu, má vztah ke třídě, není mu lhostejné mínění spolužáků. Začíná rozlišovat pochvalu a pokárání před třídou nebo v soukromí, mezi čtyřma očima.

V tomto věku se rozvíjejí také sebehodnotící emoce. K jejich rozvoji přispívají nové zkušenosti, vyplývající ze srovnání s vrstevníky a z hodnocení dospělých.

### **1.4 Vzdělávací potřeby žáka v primární škole**

Vzdělávací potřeby žáka vycházejí ze základních potřeb každého jedince. Mimo biologické potřeby sem řadíme potřebu bezpečí a jistoty, potřebu sounáležitosti, potřebu uznání, potřebu sebeúcty a potřebu seberealizace (*Auger, Boucharlat, 2005, s. 31*).

Školní období je u dítěte fází píle a snaživosti, ve které se prosazuje především svým výkonem. Dítě se snaží, aby se něco naučilo, ale zároveň potřebuje, aby jeho výkon někdo ocenil. Výkon dítě často chápe jako úspěch až ve chvíli, kdy se může srovnávat s ostatními. Tím vlastně roste motivace dítěte k výkonu.

Období nástupu dítěte do školy je důležitým mezníkem v jeho životě. Získává novou roli, stává se školákem (tj. dítětem, které už chodí

do školy), žákem (určité školy a konkrétní třídy), spolužákem (tato role vymezuje vztahy k dětem, které chodí do stejné třídy). Škola dítěti umožňuje postupné začleňování do společnosti, přispívá k socializaci dítěte jiným způsobem než rodina.

Důležité je pro dítě vztah k učiteli, který mívá osobní charakter. Na počátku školní docházky má učitel největší subjektivní význam, dítě od učitele očekává určitou oporu, jakou mělo dosud jen v rodině. S tímto osobním vztahem je spojena i motivace k plnění školních norem, které musí žák respektovat. Dítě chce většinou učiteli udělat radost a být za to oceněno.

Hodnocení dospělých, učitele i rodičů, může uspokojovat různé potřeby dítěte (*Vágnerová, 2005, s. 289*):

- **potřeba citové jistoty:** Tuto potřebu uspokojuje pozitivní hodnocení.
- **potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti:** Pozitivní hodnocení uspokojuje potřebu seberealizace, úspěch posiluje sebedůvěru. Pokud je dítě úspěšné, je si také jistější samo sebou, protože si ověřilo, že je schopno zvládnout nároky okolního světa. Když se mu ale nedaří, jeho sebedůvěra klesá, zvyšuje se u něj pocit nejistoty.
- **potřeba orientace:** Hodnocení poskytuje dítěti zpětnou vazbu, informaci o tom, co je či není považováno za žádoucí.

Velkou sociální hodnotu má školní prospěch, úspěch i neúspěch má především vztahový charakter. Dítě chce být pozitivně hodnoceno, dosahovat dobrých výsledků, které by uspokojily významné lidi, tj. rodiče a učitele. Ocenění autoritou má větší váhu než výsledek činnosti.

Pokud hovoříme o vzdělávacích potřebách žáka primární školy, určitě bychom neměli opomenout potřeby poznávací. Ty vycházejí z přirozených potřeb žáka, jde o jeho vnitřní motivaci.

Mezi poznávací potřeby patří potřeba smysluplného receptivního poznávání (tj. potřeba získávat nové poznatky a vyhledávat nové informace) a potřeba vyhledávání a řešení problémů (*Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 95*).

Pro žáka primární školy je zájem o vše nové a přirozená zvědavost typická. Dítě se chce projevit a ve vyučování by mělo mít možnost tuto potřebu uplatnit a dále rozvíjet.

Poznávací potřeby může učitel aktualizovat např. využitím životních zkušeností žáků, vhodným výběrem probíraného tématu, volbou vhodných metod a jejich střídáním nebo uplatněním zásady překvapivosti, pochybnosti, zadáním obtížného úkolu (*Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 96*).



## 2 Problémový žák

Problémem pro učitele je takový žák, který vyrušuje při hodině nebo odmítá pracovat (*Auger, Boucharlat, 2005, s. 11*).

Podle Kocurové může být problémový žák charakterizován jako žák vyžadující od učitele odlišný (zpravidla náročnější) přístup nebo jako žák, který přináší učiteli méně uspokojení, protože výsledky jeho práce často neodpovídají vynaloženému úsilí (*2000, s. 15*).

Vágnerová definuje roli problémového dítěte ze dvou hledisek. Prvním důležitým kritériem je obecná charakteristika projevů dítěte (jeho chování, prožívání), které se liší od aktuálně přijímané normy a často bývají v nějakém rozporu se školskými požadavky. Druhým kritériem je interpretace těchto nežádoucích projevů. Problémový žák vyžaduje od učitele odlišný přístup, zpravidla náročnější, a přináší mu méně uspokojení, protože výsledek jeho práce často neodpovídá vynaloženému úsilí (*1997, s. 5*).

Obtíže těchto žáků mohou být buď vzdělávací nebo výchovné. U obou typů obtíží rozlišujeme příčiny vnější a vnitřní. Mezi vnější příčiny patří např. nevhodný výchovný styl v rodině, nevhodný přístup učitele nebo problematická skupina vrstevníků. Mezi vnitřní příčiny patří kromě úrovně rozumových schopností, častých nemocí, psychóz nebo školní nezralosti také specifické poruchy učení, specifické poruchy chování a poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD).

Specifické poruchy učení, specifické poruchy chování a ADHD patří k nejzřetelnějším problémům, které vedou ke školní neúspěšnosti dítěte a také učitelé vnímají projevy těchto poruch nejvýrazněji, proto se ve své práci budou zabývat jen těmito vzdělávacími a výchovnými požadavky žáka primární školy. Protože každý z těchto problémů je dosti obsáhlý, uvedu vždy jen stručnou charakteristiku jednotlivých skupin

potíží, jejich příčiny, diagnostiku a v závěru práce nabídnu několik námětů pro práci s takto problémovými žáky.

## **2.1 Specifické poruchy učení**

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“ (Zelinková, 2003, s. 10)

Obtíže se neprojevují pouze v jedné oblasti, ve které je defekt nejvýraznější, ale mají řadu dalších společných projevů. U dětí se objevují poruchy řeči, soustředění, pravolevé a prostorové orientace zrakového a sluchového vnímání a další.

Specifické poruchy učení se vyskytují u asi 5 % populace.

### **2.1.1 Příčiny a diagnostika**

Příčiny specifických poruch učení jsou velmi rozmanité, jsou podmíněny jednotlivými přístupy. Může se jednat pouze o výčet specifických chyb, přístup hledající vliv drobného organického poškození mozku nebo výzkumy zaměřené na funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení (Pokorná, 2001, s. 75).

Při diagnostice specifických poruch učení je třeba mít na zřeteli, že příčiny i projevy těchto poruch jsou velmi pestré a mnohotvárné. Je tedy

důležité ke každému dítěti přistupovat individuálně (*Pokorná, 2001, s. 195*).

Příčiny specifických poruch učení můžeme rozdělit do čtyř skupin. U většiny (asi 50 %) dětí s těmito obtížemi je primární příčinou drobné, rozptýlené, ale trvalé poškození mozku, které vzniklo v prenatálním, perinatálním nebo v postnatálním období. Další významnou skupinou (asi 20 %) jsou děti, které mají k potížím dědičné dispozice, podobné problémy měli prarodiče, rodiče, sourozenci nebo vzdálení příbuzní, často předávají otcové synům. Kombinace předchozích příčin je diagnostikována pouze u malé skupiny dětí (asi 5 %). U ostatních dětí (asi 15 %) je příčina neznámá. Jedním z možných vlivů na vznik specifických poruch učení může být i přecvičované leváctví.

Příčiny specifických poruch učení jsou velmi rozmanité, jejich výčet je podmíněn jednotlivými přístupy. Aby byla dokumentována celá šíře tohoto problému, sestavil Angermaier celý katalog příčin specifických poruch učení (*Pokorná, 1997, s. 71*):

1) Funkční nedostatky a deficity schopností

- nižší inteligence
- řečové a artikulační obtíže
- menší schopnost abstrakce
- nedostatečná schopnost logického myšlení
- jednostranné intelektuální nadání
- snížená schopnost vizuální diferenciacce
- narušená vizuo-motorická koordinace
- špatná paměť

2) Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze

- odklon pozornosti, zabíhavá pozornost
- nedostatečná schopnost koncentrace
- nervozita, neklid, úzkostnost, nesamostatnost
- klesající pracovní rytmus

- ztráta odvahy
- nepříznivá motivace k učení

### 3) Nedostatečné vnější podmínky

- mimoškolní faktory - neuspořádané poměry v rodině, chybějící pomoc a péče při přípravě do školy
- školní faktory - role outsidera mezi spolužáky, časté změny škol, absence, metodické chyby učitele

### 4) Konstituční nedostatky

- poruchy zraku nebo sluchu
- postižení mozku neznámého původu
- opožděný tělesný vývoj

„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“  
(Zelinková, 2003, s. 50)

„Pedagogická diagnostika je procesem zjišťování a současně hodnocení současného stavu rozvoje žáka. Je neoddělitelnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Zahrnuje celý komplex činností, ke kterým patří posuzování, získávání informací, jejich zpracování, vyhodnocování, klasifikace a další.“ (Spáčilová, 2003, s. 8)

Diagnostikování učitele je ovlivněno řadou faktorů, např. jeho osobností, zkušenostmi, atmosférou třídy, srovnávání s ostatními žáky ve třídě a další. Proto se liší od diagnostiky prováděné na specializovaném pracovišti, kterým je pedagogicko-psychologická poradna a speciálně-pedagogické centrum. Tyto pracoviště jsou garanty diagnóz specifických poruch učení.

Při podezření na některou ze specifických poruch učení se učitel zaměřuje na následující oblasti (Zelinková, 2003, s. 57 - 58):

- úroveň čtení, jeho rychlost, chyby, porozumění textu, chování dítěte při čtení
- rukopis, držení psacího náčiní, vybavování tvarů písmen, tvary napsaných písmen, čitelnost, úprava
- pravopis, jakých chyb se dítě dopouští nejčastěji a kdy
- úroveň soustředění, výkyvy v soustředěnosti
- úroveň sluchového vnímání - zda dítě dělí slova na slabiky, poznává první hlásky ve slově, rozkládá slova na hlásky, rozlišuje slabiky
- úroveň zrakového vnímání - potíže při rozlišování figur, reverzní figury apod.
- slovní zásoba, poruchy řeči
- orientace dítěte v prostoru, pravolevá orientace
- nápadnosti v chování, postavení dítěte ve třídním kolektivu
- rodinné prostředí, způsob výchovy, hodnotová orientace v rodině

Mimo tyto uvedené oblasti je nutné zvážit, jaké jsou rozumové schopnosti dítěte, je nutné vyloučit jiné příčiny neúspěchu dítěte (např. dlouhodobá nemoc, časté střídání učitelů, celková nezralost apod.). Také musí být vyloučena mentální retardace a sluchové nebo zrakové postižení.

Pro školní diagnostiku specifických poruch učení je klíčový první ročník základní školy. Jedná se o důležité období rozvoje osobnosti dítěte a formování jeho vztahu ke škole a ke vzdělávání. Mnohým dětem, u kterých je již v prvním pololetí prvního ročníku základní školy diagnostikována některá specifická porucha učení (nejčastěji dyslexie), stačí ke zlepšení pouhé zpomalení pracovního tempa a dočasné snížení nároků.

Ke komplexní diagnostice na odborném pracovišti je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovníce a dalších specialistů, např. odborných lékařů. Součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče.

V pedagogicko-psychologické poradně (nebo speciálně-pedagogickém centru) probíhá **vyšetření čtení** (rychlost, správnost, technika čtení, porozumění), **vyšetření psaní** (opis, přepis, diktát, volné téma - sloh, grafická stránka písemného projevu, hodnocení pravopisu), **vyšetření matematických schopností** (předčíselné a číselné představy, matematické operace, pokračování číselných řad, paměť, orientace v čase), **zjišťování úrovně sluchového vnímání** (sluchová analýza a syntéza, sluchová diferenciacce), **zjišťování úrovně zrakového vnímání** (vizuo-motorická koordinace), **zjišťování úrovně pravolevé a prostorové orientace, vyšetření řeči, zkouška motoriky a rovnováhy.**

Mezi specifické poruchy učení řadíme především dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii, ale také dysmúzií, dyspíxií a dyspraxii. Každá z těchto poruch má odlišné projevy a možnosti reedukace a kompenzace, které se ale mohou vzájemně prolínat.

### 2.1.2 Dyslexie

„Porucha, která se projevuje obtížemi při čtení, přestože se dítěti dostává běžného výukového postupu, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“ (*Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.51*)

„Vývojová porucha čtení; projevuje se nesnázemi při učení se číst, při zachované inteligenci; lze vyrovnat zvláštní péčí v dyslektických třídách.“ (*Hartl, 1993, s. 42*)

Dyslexií můžeme označit poruchy osvojování čtenářských dovedností. Je nejznámější z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní

hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte (Zelinková, 2003, s. 9).

Matějček uvádí definici Výzkumného výboru Ortonovy dyslektické společnosti z roku 1994: „Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.“ (1997, s. 18)

## **Projevy**

Dyslexie postihuje základní znaky čtenářského výkonu, tedy rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Dítě trpící touto poruchou hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje nebo naopak čte zbrkle a domýšlí slova. Může se ale stát, že dítě čte přiměřeně rychle, ale není schopno chápat obsah přečteného (pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu). K nejčastějším chybám patří záměny tvarově nebo zvukově podobných písmen. Ne všechny záměny jsou ale projevem poruchy, protože např. b - d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři. Z hlediska techniky čtení je prohrěškem tzv. dvojí čtení, kdy si dítě přečte slovo nejprve potichu po hláskách a teprve poté je vysloví nahlas. Všechny z uvedených znaků čtenářského výkonu mohou být postiženy s různou intenzitou a v různých kombinacích (Zelinková, 2003, s. 41 - 42).

K dalším problémům spojených s touto poruchou můžeme zařadit neschopnost dítěte udržet pozornost potřebnou pro poslech čtených textů, které obtížně chápe, dítě ve čtení nedělá žádné (nebo jen velmi malé) pokroky, čtení se vyhýbá, čte mnohem pomaleji než ostatní děti ve třídě apod. Těmito vedlejšími projevy jsou podmíněny pocity méněcennosti a snížení frustrační tolerance.

### **2.1.3 Dysgrafie**

„Porucha schopnosti psát, kdy postižený nedovede napodobit tvary písmen, nezapamatuje si je, zaměňuje je.“ (*Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 51*)

Psychologický slovník hovoří o dysgrafii jako o poruše psaní, neschopnosti napodobit tvary písmen, naučit se správně psát (*Hartl, 1993, s. 42*).

„Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu.“ (*Zelinková, 2003, s. 42*)

### **Projevy**

Podle Zelinkové se o dysgrafii jedná tehdy, pokud si dítě obtížně pamatuje tvary písmen a obtížně je napodobuje, písmo je příliš velké nebo malé a je špatně čitelné, tyto obtíže přetrvávají i ve vyšších ročnících. Dále dítě často škrťá, přepisuje písmena, písemný projev je celkově neupravený, neúhledný. Dítě píše neúměrně pomalu a jeho písarský výkon vyžaduje příliš mnoho energie, vytrvalosti a času (*2003, s. 42*).

Dále se dítě snaží vyhýbat psaní slohových cvičení, a pokud je k tomu donuceno, má velké potíže. Je pro ně také těžké písemně



zaznamenat své myšlenky, odpovědi na učitelovy otázky (i když ústně je schopno odpovědět správně).

#### **2.1.4 Dysortografie**

Jedná se o poruchu osvojování pravopisu a gramatických pravidel. Dítě má tyto obtíže, i když se mu dostává běžného vedení a jeho intelektové schopnosti nejsou sníženy.

#### **Projevy**

Podle Zelinkové se porucha u dítěte projevuje zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb v psaném textu, ale také obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů.

Mezi specifické dysortografické chyby řadí vynechaná, přidaná nebo přesmyknutá písmena nebo slabiky ve slovech, nedodržování hranice slov v písmu, chyby v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, v rozlišování slabik dy - di, ty - ti, ny - ni, v rozlišování sykavek.

Pravopisné chyby se v písemných projevech žáků s dysortografií vyskytují i přes velkou snahu učitele i samotného žáka. Dítě sice je schopno naučit se např. vyjmenovaná slova, ale není schopno přiřadit slova příbuzná, nedokáže tyto znalosti aplikovat. Dalším negativním činitelem je nižší úroveň poznávacích procesů, např. rychlé vybavování pravidel, procesy automatizace apod. (2003, s. 43 - 44).

## 2.1.5 Dyskalkulie

„Porucha matematických schopností, kdy se dítě nemůže naučit počítat, ačkoli mělo normální příležitost k učení a jeho intelektové schopnosti jsou v mezích normy.“ (*Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 51*)

Podle psychologického slovníku se jedná o poruchu schopnosti počítat (*Hartl, 1993, s. 42*).

„Jde o poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii. Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací.“ (*Zelinková, 2003, s. 44*)

Podle poruch funkcí centrální nervové soustavy uvádí J. Novák tuto klasifikaci poruch matematických schopností (*Blažková, 2000, s. 9*):

- **kalkulastenie** - jedná se o mírné narušení matematických schopností, které ale ještě nechápeme jako vývojovou poruchu učení, schopnosti dítěte pro matematiku pouze nejsou rozvinuty v potřebné vědomosti a dovednosti
- **hypokalkulie** - matematické schopnosti se jeví jako podprůměrné, i když všeobecné rozumové předpoklady jsou v normálu
- **dyskalkulie** - specifická vývojová porucha počítání, která nelze vysvětlit mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování
- **oligokalkulie** - všeobecně nízká úroveň rozumových schopností včetně předpokladů pro matematiku

## Projevy

Jako poruchu neoznačujeme izolované projevy, k vyslovení diagnózy může vést teprve souhrn obtíží a existence průvodních projevů.

Dyskalkulie se vyznačuje celou řadou projevů, podle kterých můžeme poruchu rozdělit do několika skupin. J. Novák (podle L. Košče) rozlišuje následující typy dyskalkulií (*Blažková, 2000, s. 10*):

- 1) Praktognostická dyskalkulie:** Jedná se o poruchu matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Dítě nedospívá k pojmu číslo, nedokáže seřadit předměty podle daného kritéria, diferencovat geometrické tvary, selhává při obkreslování.
- 2) Verbální dyskalkulie:** Dítě má potíže při označování počtu předmětů, není schopno vyjmenovat řadu čísel, nechápe vyslovené číslo, slovně neoznačí počet ukazovaných předmětů.
- 3) Lexická dyskalkulie:** Jde o neschopnost číst čísla a matematické symboly, největším problémem jsou pro dítě čísla s nulami uprostřed, zaměňuje tvary podobných číslic.
- 4) Grafická dyskalkulie:** Je to neschopnost psát matematické znaky. Dítě není schopno psát číslice formou diktátu nebo přepisu, má potíže při psaní víceciferných čísel, číslice píše v opačném pořadí, zapomíná na nuly, písemný projev je neúhledný.
- 5) Operační dyskalkulie:** Projevuje se narušenou schopností provádět matematické operace, dítě operace často zaměňuje, má potíže při řešení kombinovaných úloh, často počítá písemně i v případech, kdy lze snadno počítat z paměti.
- 6) Ideognostická dyskalkulie:** Tato porucha se týká především chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, obtíže se projevují nejčastěji při řešení slovních úloh, kdy dítě není schopno převést z praxe vycházející úkol do systému čísel a řešit jej.

### 2.1.6 Ostatní poruchy učení

Mezi specifické poruchy učení řadíme i dysmúzii, dyspinxii a dyspraxii, i když tyto poruchy přímo neovlivňují školní výkon dítěte. Jejich projevy nemusí být příliš nápadné a proto často nebývají posuzovány jako poruchy. Dítě se spíše jeví jako neobratné, nešikovné, pomalejší než ostatní, méně nadané apod.

Nejnápadnější z této skupiny poruch je **dyspraxie**, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů (Zelinková, 2003, s. 10). Porucha se neprojevuje přímo při vzdělávacím procesu, ale zasahuje veškeré běžné denní činnosti dítěte. Rozpoznat ji můžeme především při hodinách tělesné výchovy a pracovního vyučování.

**Dysmúzie** (porucha v osvojování hudebních dovedností) a **dyspinxie** (poruchy v oblasti výtvarného vyjádření a vnímání výtvarného umění) nejsou považovány za závažné a často nejsou ve výčtu poruch učení zmiňovány. Nenarušují školní úspěšnost dítěte, často bývají vnímány pouze jako nedostatek nadání pro danou oblast.

## 2.2 Specifické poruchy chování

Podle Vágnerové lze poruchy chování charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopno respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně úrovni jeho rozumových schopností. Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře opakovaně a dlouhodobě narušovány sociální normy. Nejde o následky onemocnění nebo jiných duševních poruch, ale o odchylku v osobnostním vývoji. (1997, s. 67)

Termín poruchy chování se v posledním desetiletí nahrazuje termínem nápadné chování, které vyjadřuje souvislost mezi chováním a jeho sociálním kontextem (Pokorná, 2001, s. 128).

„Porucha chování vyjadřuje narušené sociální vztahy k druhým lidem, též vztahy k sobě, což je zdrojem konfliktů a ztíženého společenského soužití.“ (Hartl, 1993, s. 150)

Jednotliví autoři uvádějí různý výskyt poruch chování, podle Holowenka (1999) jimi trpí asi 3 - 6 % dětí (Pokorná, 2001, s. 130).

### **2.2.1 Příčiny a diagnostika**

Příčiny specifických poruch chování můžeme rozdělit do tří oblastí. Především se jedná o vlivy sociálního prostředí, hlavně rodiny. Při nevhodném nebo nedostatečném rodinném modelu se riziko rozvoje nežádoucích projevů zvyšuje. Dalším důležitým faktorem je genetická dispozice dítěte k disharmonickému vývoji, posledním pak oslabení nebo porucha centrálního nervového systému (převážně v období prenatálním a perinatálním, ale také v období postnatálním).

Na vznik specifických poruch chování má vliv také např. opožděné neurologické zrání, otrava olovem nebo některé léky a diety (Pokorná, 2001, s. 132).

Základní diagnostickou metodou je psychologické vyšetření. Důležitý je rozhovor s rodiči dítěte, protože ti jej znají nejlépe a mají s ním nejvíce zkušeností. Je významné s nimi hovořit o obtížích, kterými dítě trpí, ne o obtížném dítěti.

Vlastní vyšetření dítěte zkoumá jeho intelektovou úroveň, percepční výkony, školní výkony prostřednictvím výukových testů, vývoj řeči, sociální a emoční schopnost adaptace.

Při diagnostice dítěte je neméně důležitý rozhovor s jeho učitelem (učiteli), případně dotazník zaměřený na situace ze školy.

Podle závažnosti projevů chování dítěte rozlišujeme chování disociální, asociální a antisociální.

## 2.2.1 Disociální

Disociální chování se odchyľuje od obvyklých způsobů chování, projevy je možné omezit důslednější výchovou v rodině.

„Chování společensky nepřizpůsobivé, nepřiměřené, bez výrazné nenávisti.“ (Hartl, 1993, s. 71)

Do skupiny disociálního chování řadíme zlozvyky, neposlušnost a neukázněnost, negativismus a vzdorovitost, lhavost.

### Zlozvyky

Jako zlozvyky označujeme chování, které je zaměřeno na poškozování věcí, záporné společenské vztahy nebo narušení zdraví. Každý zlozvyk je doprovázen kladnými citovými prožitky, proto je při odstraňování jejich příčin důležité postupovat důsledně a dítě chválit, především u prvních úspěchů.

Zlozvyky vznikají pozvolna, nenápadně, pravidelným opakováním se upevňují. Jejich odstraňování je složité a zdlouhavé, proto je lépe jim předcházet.

### Neposlušnost a neukázněnost

Dítě nedbá pokynů rodičů, pedagogů apod. O neposlušnosti hovoříme u menších dětí, neukázněností označujeme projevy chování starších dětí, především ve škole (např. opakované porušování školního řádu a jiných pravidel).

Neposlušnost vzniká při nadměrných nebo naopak minimálních požadavcích. Může vyústit ve vzdorovitost a negativismus, ale také v citovou deprivaci.

Neposlušnost a nekázeň by měla v pubertě odeznít. Pokud tomu tak není, může se stát trvalým rysem osobnosti dospělého člověka, který nemá dostatek vůle překonávat vnější i vnitřní překážky.

## **Negativismus a vzdorovitost**

Negativismus se projevuje únikovými reakcemi při náročných situacích, postupně se mění v tendenci uniknout před všemi příkazy. Vzdorovitost je projevem odporu a protestu vůči výchovnému působení. Oba tyto projevy se vyskytují i za optimálních výchovných podmínek, a to v období kolem třetího roku („období prvního vzdoru“) a v pubertě.

Negativismus a vzdorovitost mají dvě základní formy, a to pasivní (dítě neodpovídá, nemluví, izoluje se do sebe) a aktivní (dítě křičí, kope, bije kolem sebe). Pasivní forma může vést k tvrdohlavosti, aktivní k destruktivnímu chování.

## **Lhavost**

Lež můžeme charakterizovat jako vědomé nebo úmyslné zkreslení skutečnosti, při níž jedinec sleduje určitý cíl tím, že podává nesprávné informace.

Menší děti však nedovedou rozlišit smyšlenky od skutečnosti (fantazijní lež), proto o úmyslné lži hovoříme až u dětí starších pěti let. Nejčastějším motivem lži je strach z trestu, častá je také tzv. lež z nutnosti.

Od běžné lži odlišujeme chorobnou lež, která se liší aktivitou (dítě lže rádo a často) a agresivitou, dále pak lež patologickou (dítě své lži věří), vychloubačnou, kolegiální, altruistickou, pro získání výhody apod.

## **2.2.2 Asociální**

Asociální jedinec porušuje společenské normy, neporušuje však normy právní. Náprava takového chování již vyžaduje pomoc odborníka.

Průcha definuje asociální chování jako chování, které neodpovídá mravním a jiným normám společnosti (2003, s. 20).

„Nespolečenské chování, respektive jednání, které neodpovídá mravním normám dané společnosti, nedosahuje však ještě úrovně ničení společenských hodnot.“ (Hartl, 1993, s. 71)

Do této skupiny poruch chování řadíme záškoláctví, útěkovost a toulavost, sebepoškozování.

### **Záškoláctví**

Za záškoláctví považujeme častější chození za školu. Jeho nejčastějšími příčinami jsou špatný prospěch, nevhodné působení školy nebo učitele, spolužáci, školní nezralost, nesprávná výchovná péče rodiny apod.

Rodiče by měli dítě pravidelně kontrolovat, vést, motivovat, měli by vědět, jak se dítě učí a být schopni mu pomoci. V krajních případech by měli vyhledat odborníka.

### **Útěkovost a toulavost**

Útěk předpokládá u dítěte určitou věkovou a tělesnou vyspělost, vůli a náhradní možnost (dítě ví, kam uteče). Jedná se o nedovolené a nevhodné vzdálení se od rodiny na delší nebo i kratší dobu. Je nutné řešit již první útěk dítěte.

Toulavost se velmi často vyvine ze záškoláctví, vzniká náhodně, bývá spojována se závažnějšími činy (např. krádeže potravin, přespávání v opuštěných domech apod.)



## Sebepoškozování

Jde o jednání, kterým jedinec poškozuje sám sebe. Má různé stupně, od nejméně závažných až po sebevraždu. Nejčastěji se takovéto chování vyskytuje v pubertě a postpubertě, u nevyrovnaných osobností je riziko i v dospělosti.

Sebepoškozování dělíme podle závažnosti na tři stupně: autoagrese (sebepoškozování, např. polykání cizích předmětů), automutilace (sebezraňování, např. řezání se ostrými předměty na viditelných částech těla) a suicidium (sebevražda, může být demonstrativní nebo skutečná, dokonaná nebo nedokonaná).

Po sebevražedném pokusu je vždy nutné psychiatrické vyšetření, někdy i hospitalizace v psychiatrické léčebně, dlouhodobá psychoterapie a aktivní spolupráce postiženého a jeho rodiny.

### 2.2.3 Antisociální

Antisociální chování ohrožuje společnost i jedince, vyžaduje právní řešení a psychiatrickou pomoc.

„Chování jedince či skupin namířené proti dané společnosti, jejím normám a zvyklostem. Jde o chování záměrné, jehož protispolečenský charakter si aktéři uvědomují, prožívají pocit své výjimečnosti, pohrdají konvencemi.“ (*Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 18*)

„Uvědomované protispolečenské chování kriminálního charakteru; protispolečenské chování, respektive jednání, které zahrnuje veškeré protispolečenské jednání dané trestním řádem společnosti.“ (*Hartl, 1993, s. 71*)

Mezi antisociální chování řadíme delikvenci, agresivitu a vandalství, krádeže a loupeže, organizovaný zločin, sexuální odchylky a mravnostní delikty, toxikomanii, kuplířství a prostituci, zabití a vraždy.

## **Delikvence**

Největší podíl na delikvenci mládeže má nevhodná výchova v rodině, dále pak nepříznivé prostředí ve škole a vnitřní zvláštnosti vychovávaného.

## **Agresivita a vandalství**

Agresivitou můžeme nazvat projev nezvládnutelného afektu, zlosti a nerespektování společenských morálních a právních norem, projevuje se v různém stupni závažnosti. Může být zaměřena proti objektu nebo proti jinému člověku, zvířeti nebo proti sobě samému.

Vandalstvím označujeme nevhodné a surové jednání, které souvisí s ničením hodnot.

## **Krádeže a loupeže**

Při krádeži jde o přivlastnění cizí věci s úmyslem obohatit se na úkor majitele, o loupeži hovoříme u odnětí cizí věci za použití psychického a fyzického násilí. Jedinec, který se dopouští takového jednání, má nedostatky v morálních kvalitách, negativní přístup ke společnosti, narušený vztah k cizímu majetku.

## **Toxikomanie**

Jde o stav psychické a fyzické závislosti na škodlivinách, které jsou užívány pravidelně, záměrně a po delší dobu. Zbavit se závislosti vyžaduje dobré rodinné podmínky, dostatečné volní úsilí a odbornou pomoc.

## 2.3 ADHD

„Pojem ADHD označuje poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Zkratka vznikla z názvu Attention Deficit Hyperactivity Disorder.“ (Zelinková, 2003, s. 13)

Jedná se o vývojovou poruchu, která je charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže dítěte jsou trvalé a nelze je vysvětlit na základě motorických nebo neurologických postižení nebo mentální retardace. Obtíže jsou často spojeny s neschopností provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony a s neschopností dodržovat pravidla chování.

Děti s ADHD mají problémy soustředit se a udržet pozornost, mohou mít problémy s navazováním sociálních vztahů a problémy s učením.

Touto poruchou trpí asi 1 - 5 % dětí, častěji chlapci (Munden, Arcelus, 2006, s. 45).

### Příčiny

Významnou roli při hledání příčin ADHD hraje genetika. U rodičů s ADHD je 50% pravděpodobnost, že jejich děti budou mít podobné obtíže. Další teorie předpokládají, že hyperaktivita je podmíněna současným spojením dispozice k tomuto chování a způsobem výchovy (Zelinková, 2003, s. 196).

### Diagnostika

Úpravou kritérií Americké psychiatrické asociace v roce 1994 vznikla pro potřeby škol následující diagnostická kritéria (Zelinková, 2003, s. 198 - 199):

**A.** Nejméně šest z následujících symptomů musí přetrvávat po dobu nejméně šesti měsíců, a to v takové intenzitě, která je nepřiměřená pro daný stupeň vývoje dítěte:

- často věnuje bedlivou pozornost detailům nebo dělá chyby z nedbalosti ve školních úkolech a při dalších aktivitách
- často má obtíže v koncentraci pozornosti na úkoly nebo hry
- často vypadá, že neposlouchá, co mu říkají
- často nepracuje podle instrukcí, nedokončuje práci, má nepořádek na svém místě, ve svých věcech
- často má obtíže v organizování svých úkolů a aktivit
- často oddaluje plnění školních i domácích úkolů, které vyžadují intenzivní mentální úsilí
- často ztrácí věci nezbytné pro školu a zájmové aktivity
- často se nechá rozptýlit cizími podněty
- často je zapomětlivý v denních činnostech

**B.** Alespoň čtyři z následujících symptomů hyperaktivity/impulzivity přetrvávají alespoň šest měsíců v takovém stupni, který je neslučitelný s vývojovou úrovní dítěte:

- často třepe rukama nebo nohama, vrtí se na židli
- často opouští místo ve třídě nebo v situaci, v níž se očekává, že zůstane sedět
- často běhá kolem v situacích, kde je to nevhodné
- často není schopno klidně si hrát nebo provádět klidnější činnosti ve volném čase
- často vyhrkne odpověď, aniž si poslechne celou otázku
- často má obtíže při stání v řadě, při hrách nebo skupinových činnostech

Uvedené projevy se musí vyskytovat jak ve škole, tak doma nebo na jiných místech.

## Projevy

Základními projevy ADHD jsou porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Dítě s ADHD je neobyčejně aktivní, špatně spí, má sklon neustále si povídat, ve škole vykřikuje, pošťuchuje spolužáky, bývá roztržité, často zapomíná nebo ztrácí pomůcky. Impulzivita takovému dítěti přináší problémy v sociálních situacích, má problémy se soustředit a udržet pozornost.

Výzkum v USA ukázal, že děti s ADHD mají sklon k následujícím školním obtížím (*Munden, Arcelus, 2006, 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

Dále se u dětí s ADHD mohou vyskytovat vážné psychické poruchy, např. poruchy autistického spektra (dětský autismus a Aspergerův syndrom), obsedantně-kompulzivní poruchy nebo Tourettův syndrom.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

Praktická část práce je zaměřena na zjištění názorů učitelů a rodičů problémových dětí na jejich začleňování do kolektivu třídy a možnosti jejich budoucího uplatnění v pracovním životě. Dále pak praktická část práce obsahuje náměty pro činnosti s problémovými žáky, cvičení a hry, které byly v praxi ověřeny na základní škole Komenského v Bílovci (při odpoledních činnostech ve školní družině, děti ze třetích a čtvrtých ročníků).

### **3 Dotazník zjišťující postoje a názory rodičů problémových dětí**

#### **3.1 Cíle a hypotézy šetření**

Cílem dotazníkového šetření mezi rodiči problémových žáků bylo zjistit jejich názory na (případné) problémy svých dětí a ovlivnění budoucího uplatnění dítěte těmito problémy. Na základě formulace těchto cílů byly stanoveny následující hypotézy:

- H<sub>1</sub>: Většina rodičů považuje své děti za průměrné, bezproblémové, nevidí důvod k návštěvě PPP.
- H<sub>2</sub>: Pokud jsou rodiče na problémy svého dítěte upozorněni jeho učitelem, jsou ochotni si je připustit a navštívit s dítětem PPP, spolupracují se školou.
- H<sub>3</sub>: Názory rodičů na problémy dítěte jsou závislé na jeho věku, u mladších dětí jsou problémy spíše podceňovány a přehlíženy („Je ještě malý/á.“) než u starších.
- H<sub>4</sub>: Rodiče s nižším dosaženým stupněm vzdělání poruchy učení a chování (příp. ADHD) svých dětí příliš neřeší, nevidí v nich velký problém do budoucna.
- H<sub>5</sub>: Při budoucím uplatnění svého dítěte si většina rodičů myslí, že větším problémem jsou poruchy chování a ADHD než poruchy učení.

### 3.2 Vlastní dotazník a provedení průzkumu

Dotazník pro rodiče problémových dětí tvoří 14 položek, které se zaměřují na zjištění jejich názorů na projevy svého dítěte ve škole i mimo ni a ochotu řešit případné problémy dítěte. Položky dotazníku jsou uzavřené (respondent volí mezi nabízenými možnostmi), poloouvřené (nabízejí varianty odpovědí, ale ponechávají respondentovi možnost pro doplnění vlastní varianty), jednu položku otevřenou, která ponechává plnou volnost pro samostatné vyjádření (*Spáčilová, 2003, s. 45*).

V úvodu dotazníku jsou zjišťovány základní informace o respondentech - jejich nejvyšší dosažené vzdělání a ročník, který navštěvuje jejich dítě (2 položky). Následují otázky zaměřené na hodnocení prospěchu a chování dítěte ve škole a mimo ni a případné problémy se zvládnutím učiva (7 položek). V závěru dotazníku jsou položky zjišťující názory rodičů na problémové chování žáků a jejich řešení a názory na vliv poruch učení, chování a ADHD na budoucí uplatnění dítěte (5 položek).

Celkem je do této práce zařazeno pouze 6 dotazníků, protože průzkum mezi rodiči žáků mi na žádné oslovené základní škole v Moravskoslezském kraji nebyl umožněn a ani individuálně oslovení rodiče ve většině případů nebyli ochotni dotazník vyplnit.



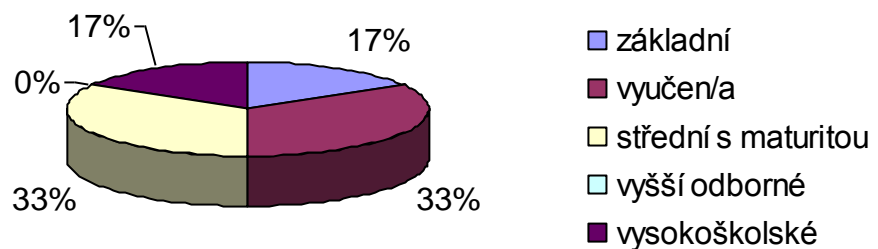
### 3.3 Rozbor výsledků průzkumu a ověření hypotéz

Při zpracování dotazníků byla použita čárkovací metoda, data byla zpracována do tabulek a grafů

#### **Položka č. 1:**

Nejvíce respondentů uvedlo nejvyšší dosažené vzdělání střední s maturitou a vyučení (33 %, tj. 2 osoby). Ostatní uvedli vzdělání základní a vysokoškolské (17 %, tj. 1 osoba). Žádný z respondentů neuvedl vyšší odborné vzdělání.

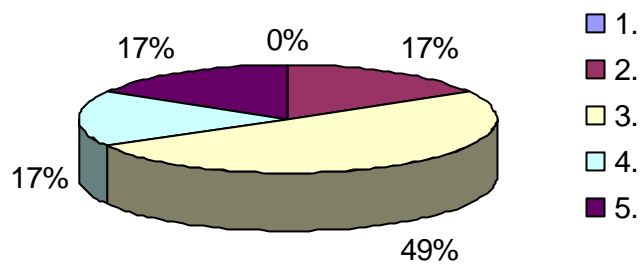
#### **Rozdělení podle dosaženého stupně vzdělání**



### Položka č. 2:

49 % respondentů (tj. 3 osoby) uvedlo, že jejich dítě navštěvuje 3. ročník základní školy. Ostatní respondenti uvedli 2., 4. a 5. ročník (17 %, tj. 1 osoba). Žádný z respondentů neuvedl docházku dítěte do 1. ročníku.

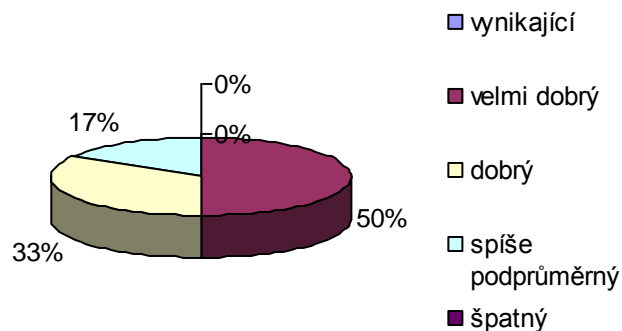
**Rozdělení podle ročníku, který dítě navštěvuje**



### Položka č. 3:

Polovina respondentů (50 %, tj. 3 osoby) hodnotí prospěch svého dítěte jako velmi dobrý, 33 % (tj. 2 osoby) jej hodnotí jako dobrý a 17 % respondentů (tj. 1 osoba) hodnotí prospěch svého dítěte jako spíše podprůměrný. Nikdo nehodnotil prospěch dítěte jako vynikající nebo špatný.

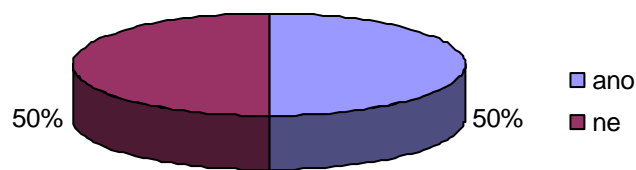
**Hodnocení prospěchu dítěte**



#### **Položka č. 4:**

Polovina respondentů (50 %, tj. 3 osoby) uvedla, že jejich dítě má problémy se zvládnutím učiva, druhá polovina pak uvádí, že jejich dítě problémy nemá. Nejčastěji uváděnými byly problémy se zvládáním gramatiky a problémy s matematikou.

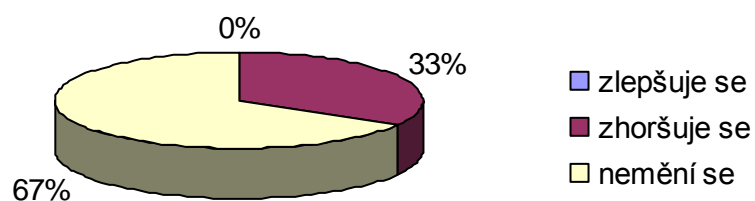
**Problémy se zvládáním učiva**



#### **Položka č. 5 a 6:**

Většina respondentů (67 %, tj. 4 osoby) uvedla, že školní prospěch jejich dítěte se od začátku školní docházky výrazně nemění. 33 % respondentů (tj. 2 osoby) pak uvedlo, že prospěch jejich dítěte se zhoršuje.

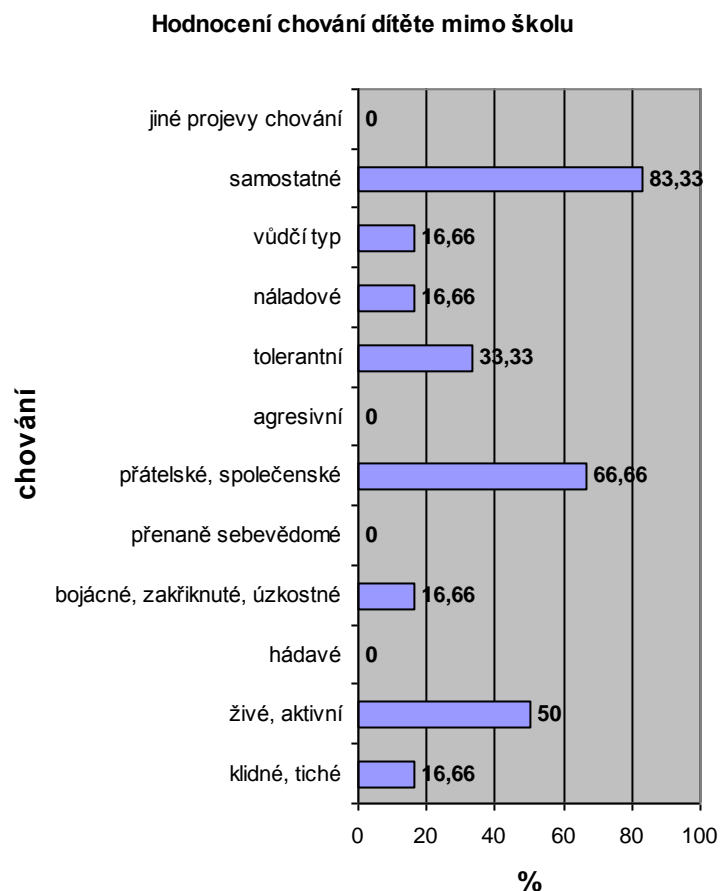
**Hodnocení změn prospěchu dítěte**



Možnosti volné odpovědi na položku č. 6 využili pouze dva respondenti. Jeden viděl důvod zhoršení prospěchu v přechodu na jinou školu, ve změně kolektivu, prostředí a učitele, druhý pak zdůvodnil neměnnost prospěchu společnou přípravou do školy a prací s dítětem podle jeho aktuálních potřeb.

### **Položka č. 7:**

U této položky respondenti volili více možností. Nejvíce respondentů charakterizovalo své dítě jako samostatné (83,33 %, tj. 5 osob), přátelské a společenské (66,66 %, tj. 4 osoby) a živé, aktivní (50 %, tj. 3 osoby). Dalšími volenými charakteristikami bylo dítě tolerantní (33,33 %, tj. 2 osoby) a 16,66 % respondentů (tj. 1 osoba) popsalo své dítě jako klidné a tiché; bojácné, zakřiknuté a úzkostné; náladové; vůdčí typ.



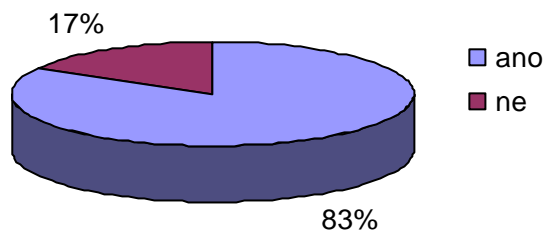
### **Položka č. 8 a 9:**

Všichni respondenti uvedli, že se domnívají, že jejich dítě se ve škole projevuje stejně jako mimo ni. 67 % respondentů (tj. 4 osoby) si myslí, že tyto projevy nejsou přijímány negativně. Zbýlých 33 % (tj. 2 osoby) uvádějí, že projevy jejich dítěte negativně přijímány být mohou.

### **Položka č. 10 a 11:**

83 % respondentů (5 osob) uvedlo, že by byli ochotni si případné vzdělávací nebo výchovné problémy připustit. Pouze jeden respondent (17 %) volil negativní odpověď.

**Ochota připustit si problémy svého dítěte**

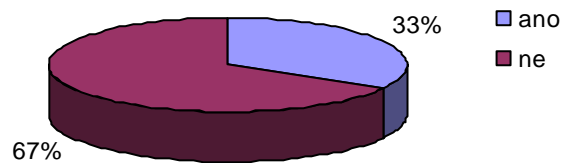


Na otázku č. 11, která zjišťovala ochotu rodičů navštívit s dítětem po doporučení učitele nebo jiného pedagogického pracovníka pedagogicko-psychologickou poradnu, odpovědělo 100 % respondentů (tj. 6 osob) kladně.

### **Položka č. 12:**

67 % respondentů (tj. 4 osoby) uvedlo, že dosud nebyli na vzdělávací nebo výchovné problémy svého dítěte nikým upozorněni. Dva respondenti (33 %) již na problémy svého dítěte upozorněni byli.

#### **Upozornění učitelem na problémy dítěte**

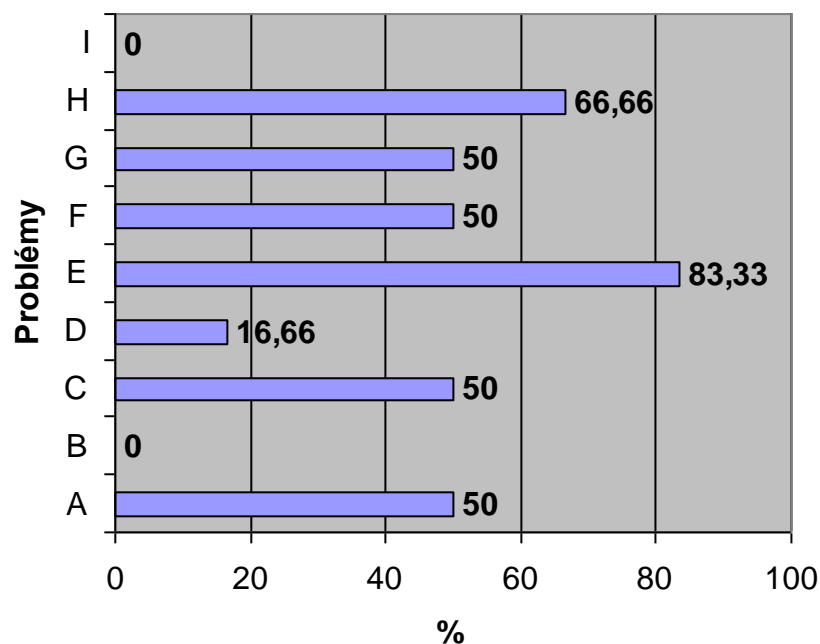


### **Položka č. 13 a 14:**

Všichni respondenti (100 %, tj. 6 osob) uvedli, že případné problémy jejich dítěte by mohly mít vliv na jeho budoucí uplatnění.

Jako nejzávažnější problémy, které by mohly uplatnění dítěte negativně ovlivnit, byly uváděny problémy s orientací v prostoru a v čase, problémy se soustředěním na určitou činnost, dále pak problémy se zvládnutím techniky čtení a psaní, problémy s osvojováním matematického učiva, problémy s přijímáním autority a problémy se zapamatováním učiva v naukových předmětech.

### Nejzávažnější problémy při budoucím uplatnění dítěte



<b>A</b>	Problémy se zvládnutím techniky čtení a psaní
<b>B</b>	Problémy s osvojováním gramatických pravidel a jejich užíváním v praxi
<b>C</b>	Problémy s osvojováním matematického učiva
<b>D</b>	Problémy se zapamatováním učiva v naukových předmětech
<b>E</b>	Problémy s orientací v prostoru a v čase
<b>F</b>	Problémy se zapojením dítěte do kolektivu, navazováním kladných vztahů v kolektivu
<b>G</b>	Problémy s přijímáním autority
<b>H</b>	Problémy se soustředěním na určitou činnost
<b>I</b>	Jiné

## Ověření hypotéz

Většina rodičů považuje své dítě za průměrné a bezproblémové (83 % respondentů, tj. 5 osob), hypotéza  $H_1$  se potvrdila.

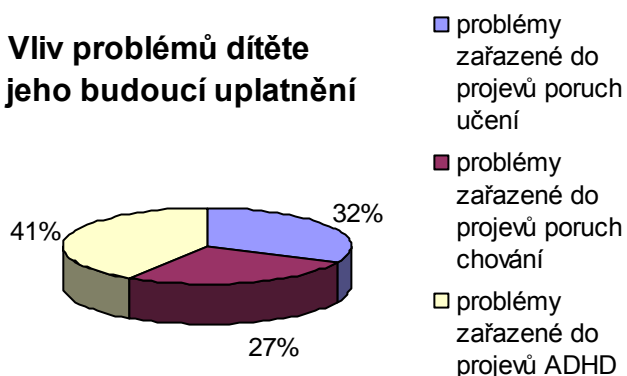
Podle vyhodnocení položky č. 11 se potvrdila také hypotéza  $H_2$ , všichni respondenti uvedli, že jsou ochotni navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu nebo jiné odborné pracoviště, jsou-li upozorněni na vzdělávací nebo výchovné problémy svého dítěte.

Hypotézu  $H_3$  nelze z důvodů nízkého počtu respondentů objektivně vyhodnotit. Žádné dítě nenavštěvuje 1. ročník a 2. ročník navštěvuje pouze jedno, rozdělení do ročníků a hodnocení prospěchu a chování dítěte je rovnoměrné, nelze vysledovat změny v závislosti na věku dítěte.

Vzdělání rodičů nemá vliv na přijetí problémů dítěte, hypotéza  $H_4$  se tedy nepotvrdila.

Hypotéza  $H_5$ , která měla ověřit větší vliv projevů poruch chování a ADHD na budoucí uplatnění dítěte než vliv poruch učení, se potvrdila. Většina respondentů při volbě odpovědi označila takové problémy, které můžeme zahrnout právě do projevů poruch chování (27 %) a ADHD (41 %), problémy, které můžeme zařadit do projevů poruch učení, byly voleny méně často (32 %).

**Vliv problémů dítěte  
na jeho budoucí uplatnění**





## 4 Dotazník zjišťující názory učitelů

### 4.1 Cíle a hypotézy šetření

Cílem dotazníku pro učitele 1. stupně základních škol bylo zjistit:

- zkušenosti učitelů s problémovými žáky
- názory učitelů na práci s těmito žáky
- názory učitelů na dostupnost a možnosti námětů pro práci s těmito žáky

Na základě studia odborné literatury byly pro potřebu dotazníkového šetření stanoveny tyto hypotézy:

- H<sub>1</sub>: Každý učitel s praxí alespoň 5 let se u žáků setkal jak s poruchami učení, tak s poruchami chování a ADHD.
- H<sub>2</sub>: Většina učitelů s praxí kratší než 5 let se u žáků setkala alespoň s některou s poruch učení nebo chování (příp. ADHD).
- H<sub>3</sub>: Učitelé si všímají nejprve ADHD a poruch chování, teprve později poruch učení, ADHD a poruchy chování považují za nápadnější než poruchy učení.
- H<sub>4</sub>: I přes určitá podezření na poruchy učení učitelé doporučují vyšetření PPP až u starších žáků.
- H<sub>5</sub>: Pokud učitelé poruchy učení a chování zpozorují, přizpůsobí svou práci individuálním potřebám daného žáka.
- H<sub>6</sub>: Učitelé mají přístup k dílčím reedukačním cvičením, ale uvítali by komplexnější projekty, soubory her apod., které by obsahovaly spíše alternativní metody a formy práce s problémovými žáky.

## **4.2 Vlastní dotazník a provedení průzkumu**

Vlastní dotazník tvoří 12 položek. Položky dotazníku jsou jednak uzavřené, kdy respondent volí mezi nabízenými možnostmi a dále položuavřené, které nabízejí varianty odpovědí, ale ponechávají respondentovi možnost pro doplnění vlastní varianty (*Spáčilová, 2003, s. 45*).

V úvodu dotazníku jsou zjišťovány základní informace o respondentech: délku jejich pedagogické praxe a délka práce s konkrétní aktuální třídou (3 položky). Následují položky týkající se práce učitelů s problémovými žáky (5 položek). V závěru dotazníku jsou položky, které zjišťují přístup učitelů k reedukačním cvičením a jejich případný zájem o další náměty k práci s problémovými žáky (4 položky).

Výzkum byl proveden v základních školách Moravskoslezského kraje, jejichž seznam byl získán na oficiálních stránkách Moravskoslezského kraje v seznamu školských organizací zřizovaných krajem.

Na žádost o vyplnění dotazníku reagovalo 21 učitelů prvního stupně základních škol. Návratnost dotazníků činí 42 %, počet respondentů se po prodloužení lhůty odeslání dotazníku nezvýšil.

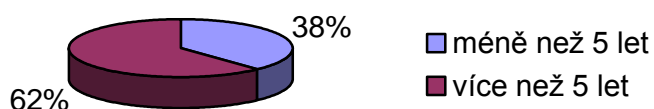
## **4.3 Rozbor výsledků průzkumu a ověření hypotéz**

Při zpracování odpovědí byla použita čárkovací metoda, kdy byly získané informace přeneseny do frekvenční tabulky. Data byla rozdělena do tříd, kde každá třída představuje určitou volbu odpovědi.

### Položka č. 1:

Dotazník vyplnilo 8 učitelů s praxí kratší než pět let (38 %) a 13 učitelů s praxí delší (62 %).

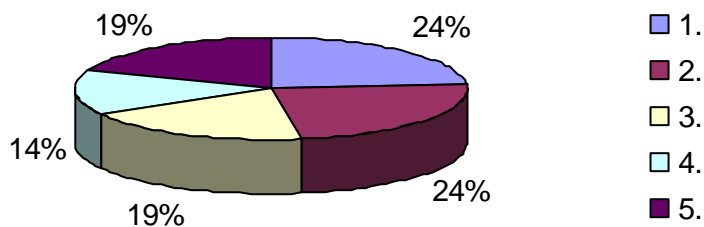
#### Rozdělení podle délky pedagogické praxe



### Položka č. 2:

Největší počet učitelů právě vyučuje první nebo druhý ročník - 24 % (tj. 5 osob), třetí a pátý ročník vyučuje 19 % učitelů (tj. 4 osoby) a 14 % učitelů právě vyučuje 4. ročník (3 osoby).

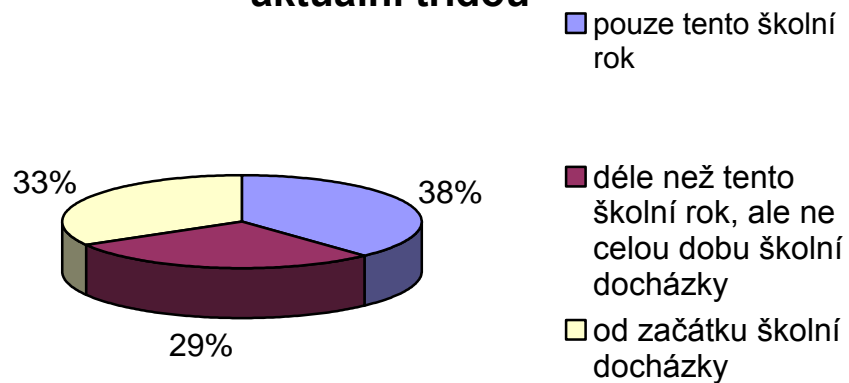
#### Rozdělení podle ročníku, který v současnosti vyučuje



### **Položka č. 3:**

Většina učitelů zná svou třídu pouze tento školní rok (38 %, tj. 8 osob) nebo po celou dobu školní docházky (33 %, tj. 7 osob). Pouze 29 % učitelů (6 osob) uvedlo, že svou třídu sice zná déle, ale ne po celou dobu školní docházky. Z volby této odpovědi se domnívám, že učitel svou třídu v průběhu školní docházky převzal od svého kolegy.

### **Rozdělení podle délky práce s aktuální třídou**



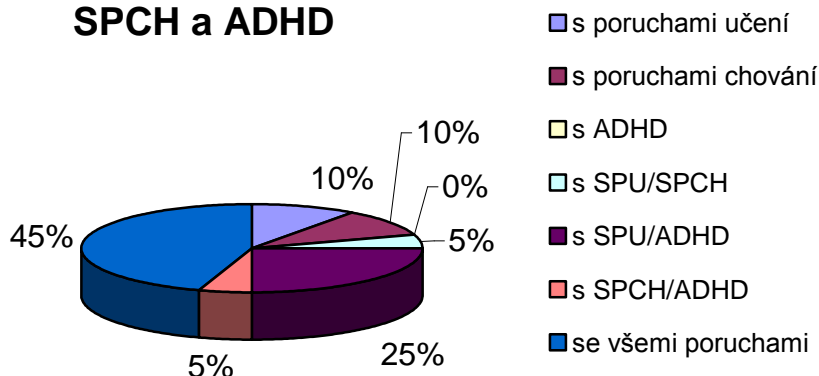
#### Položka č. 4:

Pouze jeden respondent uvedl, že se dosud nesetkal s poruchami učení, chování nebo ADHD.

Nejčastěji volenou odpovědí byla kombinace poruch učení, poruch chování i ADHD, 45 % (9 osob) učitelů se tedy setkalo se všemi uvedenými druhy poruch. Další nejčastěji volenou kombinací byly poruchy učení a ADHD (25 %, tj. 5 osob). 10 % učitelů (2 osoby) se setkalo pouze s poruchami učení nebo pouze s poruchami chování. Kombinace poruchy učení a chování a poruchy chování a ADHD byly zvoleny vždy jedním učitelem (5 %).

Podle výsledků průzkumu se žádný z respondentů nesetkal pouze s ADHD.

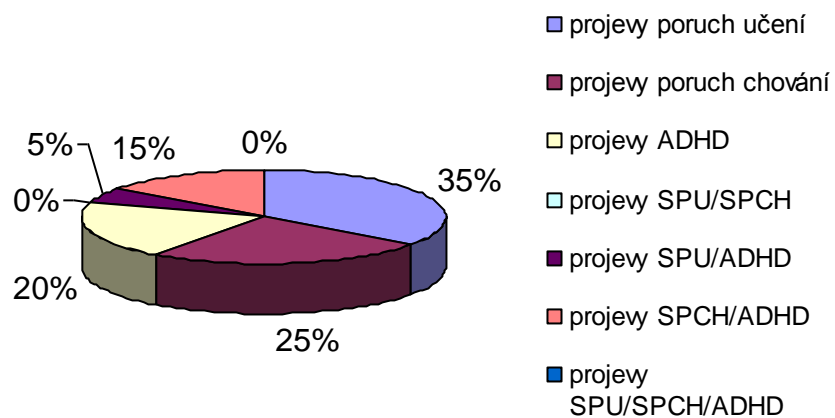
#### Zkušenosti učitelů s SPU, SPCH a ADHD



### Položka č. 5:

Nejčastěji volenou odpovědí (35 %) byly projevy poruch učení (7 osob), dále pak projevy poruch chování (25 %, tj. 5 osob) a projevy ADHD (20 %, tj. 4 osoby). Ostatní respondenti uvedli kombinaci projevů poruch chování a ADHD (15 %, tj. 3 osoby) a kombinaci projevů poruch učení a ADHD (5 %, tj. 1 osoba). Žádný z respondentů nevolil kombinaci projevů poruch učení a poruch chování nebo kombinaci projevů všech uvedených poruch.

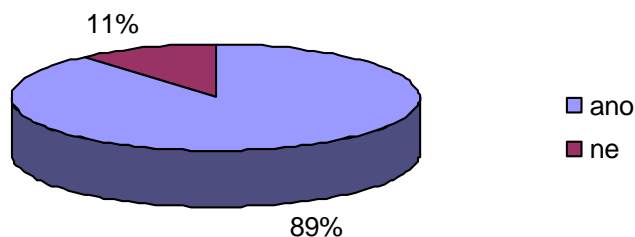
### Nejnápadnější projevy



### **Položka č. 6:**

Naprostá většina respondentů (89 %, tj. 16 osob) uvedla, že zjištění poruch učení, poruch chování nebo ADHD u žáka změnilo jejich přístup k tomuto žákovi a museli změnit svůj styl práce. Jen 11 % respondentů (6 osob) uvedlo, že svůj přístup k žákovi a styl práce změnit nemuseli.

#### **Změna přístupu k žákovi**

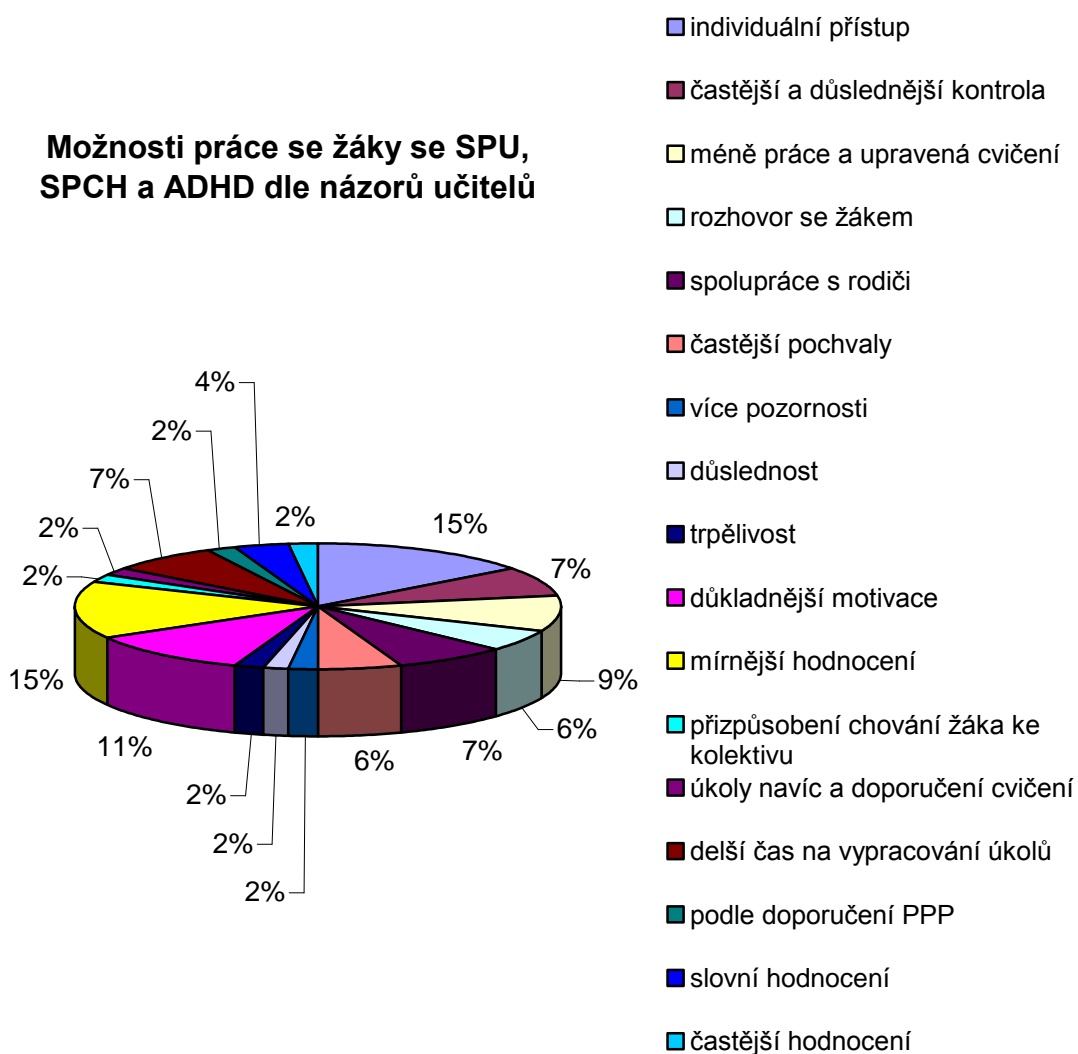


U této položky se respondenti mohli dále vyjádřit, v čem změny práce a přístupu souvisely. Nejčastěji uváděnými možnostmi byl individuální přístup, mírnější hodnocení, motivace aj. Pro lepší orientaci je u této otevřené části položky uvedena tabulka a výšečový graf.

15 %	8 osob	individuální přístup mírnější hodnocení
11 %	6 osob	důkladnější motivace
9 %	5 osob	méně práce a upravená cvičení
7 %	4 osoby	častější a důslednější kontrola spolupráce s rodiči delší čas na vypracování úkolů
6 %	3 osoby	rozhovor se žákem častější pochvaly
4 %	2 osoby	slovní hodnocení

2 %	1 osoba	více pozornosti důslednost trpělivost přizpůsobení chování žáka ke kolektivu úkoly navíc a doporučení cvičení podle doporučení PPP častější hodnocení
-----	---------	---

### Možnosti práce se žáky se SPU, SPCH a ADHD dle názorů učitelů

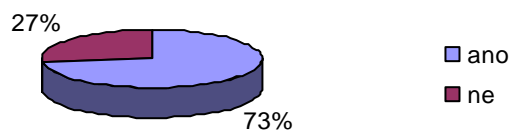




### Položka č. 7:

Většina respondentů (bez ohledu na délku pedagogické praxe) již v minulosti doporučila žáka k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (73 %, tj. 16 osob). Pouze 27 % respondentů (6 osob) zatím žáka k vyšetření nedoporučili.

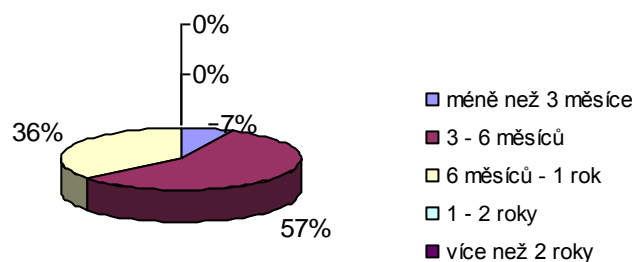
**Doporučení k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně**



### Položka č. 8:

Z průzkumu vyplývá, že učitelé ověřují své podezření na poruchy učení, poruchy chování nebo ADHD a s doporučením k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně vyčkávají nejdéle jeden rok, žádný z respondentů neuvedl delší dobu. Nejčastěji uvedli, že vyčkávají 3 - 6 měsíců (57 %, tj. 8 osob). Značná část respondentů uvedla, že vyčkává 6 měsíců - 1 rok (36 %, tj. 5 osob), pouze jeden respondent uvedl, že své podezření ověřuje po dobu kratší než 3 měsíce (7 %).

**Délka ověřování podezření**

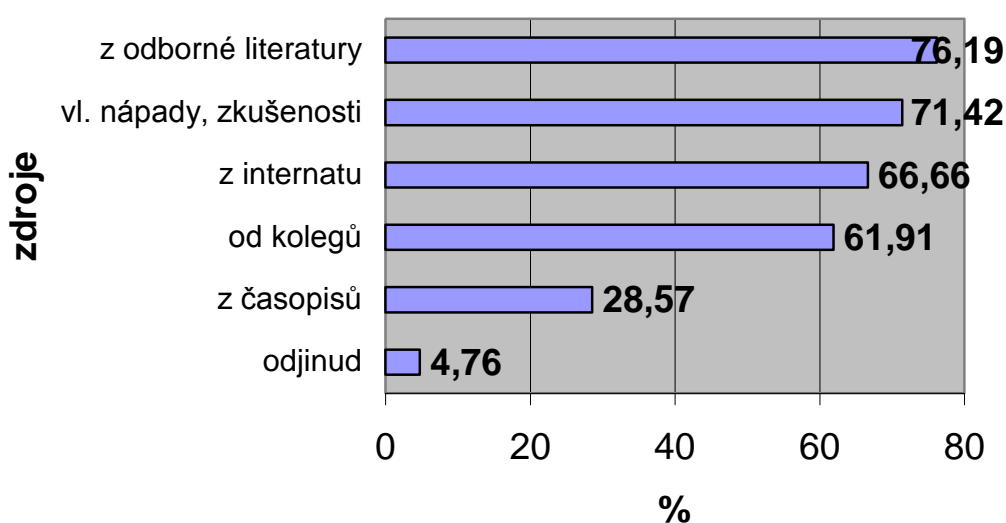


### **Položka č. 9 a 10:**

U položky č. 9 byla zjišťována dostupnost reedukačních a kompenzačních cvičení a aktivit vhodných pro problémové žáky. Všichni respondenti uvedli, že k těmto cvičením přístup mají (100 %, tj. 21 osob).

Položka č. 10 zjišťovala zdroje, ze kterých učitelé při hledání reedukačních a kompenzačních cvičení a aktivit čerpají, kde hledají inspiraci. Většina respondentů uvedla více zdrojů, nejčastěji volili odbornou literaturu (16 osob, tj. 76,19 %), internet (15 osob, tj. 71,42 %), inspiraci od kolegů (14 osob, tj. 66,66 %) a vlastní nápady a zkušenosti (13 osob, tj. 61,90%). Pouze 6 respondentů uvedlo jako zdroj časopisy (28,57 %), jeden respondent (4,76 %) uvedl i jiný zdroj, který nebyl v nabídce uveden (školení pedagogických pracovníků).

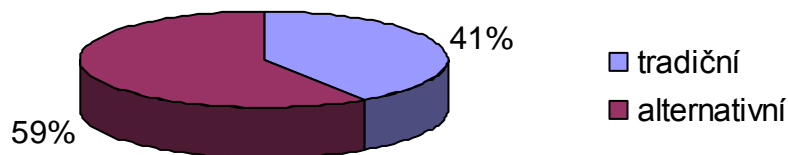
### **Zdroje čerpání aktivit**



### **Položka č. 11a 12:**

Všichni respondenti se shodli, že by uvítali komplexní soubory her a cvičení i přesto, že k jednotlivým aktivitám mají přístup. Většinou by v těchto souborech uvítali spíše alternativní metody a formy práce (59 %, tj. 13 osob). 9 % respondentů (tj. 9 osob) by uvítalo spíše tradiční metody a formy práce.

**Možnosti a formy práce**



### **Ověření hypotéz**

Délka pedagogické praxe u respondentů neměla příliš velký vliv na jejich zkušenosti s poruchami učení, poruchami chování nebo ADHD. Pouze 7 učitelů z 13 (tj. 54 %) s praxí delší než 5 let se setkala se všemi výše uvedenými typy poruch, hypotéza  $H_1$  se tedy nepotvrdila. Učitelé s praxí kratší než 5 let se ve většině případů setkala alespoň s jednou z výše uvedených poruch (7 osob z 8, tj. 87 %). Pouze jeden respondent uvedl, že se dosud neseťkal s žádnou z těchto poruch. Hypotéza  $H_2$  se potvrdila.

Za nejnápadnější projevy učitelé považují projevy poruch chování a ADHD (65 %, tj. 13 osob), hypotéza  $H_3$  se opět potvrdila.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že pokud učitelé projevy určité poruchy zaznamenají, většinou doporučí dítě k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně bez ohledu na jeho věk. Nejčastěji

uváděnou dobu ověřování podezření je 3 - 6 měsíců, nejdelší pak 1 rok. Pro přehlednost uvádím počet doporučení uvedených v dotazníku a dobu ověřování podezření.

třída	< 3 měsíce	3 - 6 měsíců	6 měsíců - 1 rok	1 - 2 roky	> 2 roky	nedoporučil/a
1.		1	2			1
2.		1	1			3
3.		2				2
4.	1	2				
5.		2	2			

Hypotéza  $H_4$  se nepotvrdila, protože rozvržení doporučení k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně do jednotlivých ročníků je rovnoměrné, ve vyšších ročnících není výrazně vyšší.

Na otázku, zda problémovým žákům přizpůsobí svůj styl práce, odpovědělo kladně 89 % respondentů, hypotéza  $H_5$  se potvrdila.

Poslední hypotéza  $H_6$ , která měla potvrdit smysl a význam vytvoření komplexních souborů her a námětů k činnostem s problémovými žáky, se zcela potvrdila. Všichni učitelé uvedli, že sice mají přístup k reedukačním a kompenzačním cvičením z různých zdrojů, ale přesto by tyto komplexní soubory uvítali. 59 % respondentů by uvítalo spíše alternativní metody a formy práce.

## 5 Náměty pro činnosti s problémovými žáky

Pro výběr námětů, her a cvičení s problémovými žáky byla použita tato literatura: BALKOVÁ, K. *Náměty pro školní družinu*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-064-X, CANFIELD, J., SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-194-0, ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6. Dále jsem náměty čerpala z rozhovorů s učiteli základních škol - činnosti, které sami učitelé s dětmi dělají.

Vybrané aktivity jsem v praxi vyzkoušela s dětmi 2. až 4. ročníku základní školy Komenského v Bílovci, některé během odpočinkových chvilěk během dopoledního vyučování, jiné v rámci školní družiny odpoledne. Některé činnosti jsem vyzkoušela u stejných dětí jak během dopoledního vyučování, tak během odpolední družiny, reakce dětí jsou vzájemně porovnány.

Aktivity lze podle jejich zaměření rozdělit do následujících skupin:

- a) hry a činnosti diagnostikující vztahy dětí v kolektivu,
- b) hry a činnosti zaměřené na rozvoj spolupráce a komunikace,
- c) hry a činnosti zajišťující uklidnění a soustředění,
- d) hry a činnosti zaměřené na zmírnění agresivity mezi dětmi.

## a) Hry a činnosti diagnostikující vztahy dětí v kolektivu

### Místo po mé pravici je volné

Činnost, při které učitel pozná, které děti jsou v kolektivu oblíbené a které jsou z něj naopak ostatními dětmi vyčleňované. Hru je vhodné zařadit až tehdy, kdy se děti ve třídě (ve skupině) znají a mají mezi sebou vytvořeny určité vztahy a vazby.

#### Popis

Děti sedí na židlích v kruhu, jedna židle zůstane neobsazená. Dítě, které má tuto prázdnou židli po své pravé straně, řekne: „*Místo po mé pravici je volné a chci, aby si sem sedl ..., protože ....*“. Svou volbu by dítě mělo vždy zdůvodnit. Učitel pozoruje, jak často jsou které děti voleny, a v následné diskusi rozebírá s dětmi četnost volby každého dítěte.

#### Reakce dětí

Tuto hru jsem hrála s dětmi v odpolední družině, kdy jsou děti už dost unavené a příliš se nechtějí účastnit organizovaných činností. Nakonec se ale nechali zlákat a vydrželi hrát po dost dlouhou dobu.

Většina dětí byla ostatními volena více než dvakrát, každý pak alespoň jednou. Poté jsme podle počtu voleb sestavili jakýsi žebříček oblíbenosti jednotlivých dětí, o kterém jsme následně diskutovali.

Děti měly znovu zdůvodnit své volby a také říct, proč některé své kamarády příliš v oblibě nemají. Měly se pokusit vysvětlit, proč někteří nejsou oblíbení a také jsme společně přemýšleli, kde je chyba. Snažila jsem se poukázat na kladné vlastnosti a charakteristiky méně často volených dětí, které ostatní nakonec uznali a sami se snažili hledat jiná pozitiva na svých spolužácích.

Po asi čtyřech týdnech jsme hru zkusili znova. Častěji byly sice voleny stejné děti jako minule, ale zároveň si všichni vzpomněli na kladné

vlastnosti neoblíbených dětí „objevené“ při minulé hře, rozdíly v četnosti volby tentokrát nebyly tak veliké.

## **Obraz královského dvora**

Cílem této aktivity je odhalit vztahy dětí ve skupině a jejich hierarchii.

### **Popis**

Děti mají za úkol se během deseti minut domluvit a vytvořit živý obraz královského dvora s králem a královnou. Mohou tam být i šašci, dvorní dámy, rádcové, strážce apod. Děti mohou pracovat i s různými rekvizitami, jako je trůn, koruna atd.

Smyslem hry je zveřejnit hierarchii dané skupiny, obraz královského dvora můžeme vyfotit.

### **Reakce dětí**

Po prvotních neshodách se děti nakonec domluvily a vytvořily obraz vystihující vzájemné vztahy velmi přesně. Krále i královnu představovali dva dominantní chlapci, kteří ostatním dětem jejich role přidělovali. Někteří s přidělenou rolí souhlasili, někteří ne a docházelo ke sporům, které ale jejich aktéři byli schopni vyřešit.

Při následné diskuzi o postavení jednotlivých dětí měli všichni zdůvodnit svou volbu, případně svůj souhlas s přidělenou rolí. Většina dětí byla se svou rolí spokojena a zdůvodňovala její volbu asociací se svou určitou charakteristickou vlastností. Děti, které souhlasily s přidělenou rolí, byly téhož názoru, tvrdily, že král/královna je charakterizoval/a a roli přidělil/a docela trefně a přesně.

## **b) Hry a činnosti zaměřené na rozvoj spolupráce a komunikace**

### **Nosní pošta**

Hra podobná klasické tiché poště. Je výhodné ji zařadit na začátku hodiny nebo po rychlých pohybových činnostech. K realizaci potřebujeme krabičku od zápalek - vnější část.

Cílem hry je rozvíjet soustředění dětí, jejich obratnost a vzájemnou spolupráci, ukázat jim, že když budou (i jakoukoli jinou) hru kazit a dělat ostatním schválnosti, nikdy nemůžou společnou činnost zdárně ukončit.

### **Popis**

Žáci sedí v kruhu, jeden z nich má na nose nasazenou vnější část krabičky od zápalek a jeho úkolem je bez pomoci rukou předat krabičku na nos svému sousedovi. Krabička putuje od jednoho k druhému, až obejde celý kruh. Komu spadne, musí si ji opět bez pomoci rukou nasadit zpět na svůj nos a znovu předat sousednímu dítěti.

### **Reakce dětí**

Během dopoledního vyučování jsem tuto aktivitu zařadila do hodiny prvouky, kde jsem učila lidské tělo (smysly, dále nemoci a úrazy). Hru jsem motivovala jako tichou poštu, ale beze slov a bez dotyků. Žáky činnost zaujala a po pár kolech, kdy jim krabička padala, se přestali smát a začali spolupracovat. Další dvě kola krabička „obešla“ bez problémů. Celkově nám tato aktivita nezabrala více než pět minut z vyučovací hodiny.

V odpolední družině jsem chtěla navázat na minulou aktivitu („Místo po mé pravici je volné“), chtěla jsem využít toho, že děti na sobě dokázaly najít kladné vlastnosti. Děti ale tuto hru pojaly ne jako možnost ke vzájemné spolupráci, ale jako příležitost k zábavě. Během půl hodiny, po kterou jsme tuto hru hráli, se nestalo, že by krabička „obešla“ alespoň



jedno kolo bez pádu z nosu. I přesto činnost musím hodnotit jako úspěšnou, děti se dobře bavily a po školním dopoledni si při této hře odpočinuly. Za velmi úspěšnou ji považuji i proto, že na druhý den děti samy začaly hledat krabičky od sirek, zcela spontánně vytvořily skupiny, které mezi sebou závodí, které se podaří kolečko krabičky bez pádu na zem. Ani tentokrát se činnost neobešla bez veselí a smíchu, i když žádná skupina nezvítězila, protože opět krabičky neustále padaly.

Jako přínos aktivity spatřuji i to, že děti neměly čas ani chuť na věčné pošťuchování a spory, protože se plně soustředily na krabičky na svých nosech. Přestože prvotní cíl spolupráce naplněn nebyl a děti se často samy sebe rozesmívaly, aby krabičky co nejvíce padaly, dokázaly se nakonec na činnost velmi soustředit.

## **Na šneka**

Hra zaměřená na navazování kontaktu a přátelské komunikace.

### **Popis**

Jeden žák představuje šneka - schoulí se na zemi do klubíčka - do své ulity. Úkolem ostatních je z ulity ho libovolným způsobem vylákat, aby se šnek sám rozvinul. Šnek se rozvine až v okamžiku, kdy sám bude chtít.

### **Reakce dětí**

Děti se nejprve snažili šneka dostat z ulity násilím, „šnek“ však reagoval tím, že se ještě více schoulil do své ulity. Když ostatní děti viděly, že silou „šneka“ rozvinout nelze, zkoušeli ho vylákat lechtáním, ani tentokrát se jim to však nepodařilo. „Šnek“ se rozvinul až po slovním rozhovoru ostatních dětí, které na něj začaly pomalu a potichu mluvit, jedna holčička jej dokonce pohladila.

Dětem se tak hrou nabídl návod, jak ve druhém probudit zájem o vzájemnou komunikaci.

## **Klubko rukou**

Tato aktivita je zaměřená na rozvoj vzájemné spolupráce, trpělivosti a sebeovládání.

### **Popis**

Žáci stojí v kruhu, mají zavřené oči. Poslepu natáhnou ruce před sebe a najdou jiné ruce, které uchopí. Počkají, až se všichni drží za ruce a otevrou oči. Jejich úkolem je rozplést se do kruhu, přičemž se nesmí pustit. Může vzniknout i více kruhů, záleží na tom, jak se děti pochytají za ruce. Také můžeme dovolit protáčení držících se rukou, nikdy však nelze připustit, aby se ruce, byť jen na chvíli, pustily.

### **Reakce dětí**

Největším problémem pro žáky bylo udržet spolužákovu ruku poté, co otevřeli oči a zjistili, čí ruku drží. Toto chytání jsme proto museli opakovat a bylo třeba dětem znova vysvětlit, že nezáleží na tom, koho se drží a cílem není najít nejlepšího kamaráda, ale rozplést kruh, ať už se budou držet kohokoli.

Děti se nakonec dokázaly ovládat, spolupracovaly a po několika marných pokusech, kdy hru vzdaly a pustily se, se rozpletení kruhu podařilo.

## **Kresba jednou tužkou**

Aktivita zaměřená na spolupráci dětí ve dvojicích. Je dobré nejprve děti nechat, aby dvojice vytvořily podle sebe, a poté je do dvojic rozdělit tak, aby ji tvořily ty děti, které se spolu příliš nekamarádí.

### **Popis**

Dvojice dostane papír a jednu tužku, jejich úkolem je společně nakreslit libovolný obrázek. Tužku ale drží oba současně, jeden nahoře a druhý dole, toto držení mohou po vzájemné dohodě vystřídat.

### **Reakce dětí**

Do této činnosti se žákům příliš nechtělo, ale když si mohli sami vytvořit dvojice a sami si zvolit, co budou kreslit, pojali hru jako zábavu a výsledky byly výborné. Žáci ve dvojicích spolupracovali, chtěli nakreslit více než jeden obrázek a často střídali držení tužky.

Když jsem pak uměle vytvořila dvojice dětí, které se spolu příliš nekamarádily, výsledky tak dobré nebyly. Velmi dlouho trvalo, než se spolu nějakým způsobem domluvili co budou kreslit a jak budou držet tužku, ve většině případů zvítězilo dítě dominantnější, které si prosadilo svou vůli bez ohledu na druhého ve dvojici. Po této zkušenosti jsem dala pokyn, aby celou činnost napodruhé řídilo méně dominantní dítě a druhý se musí bezvýhradně přizpůsobit. Ani tentokrát však činnost neproběhla bez problémů a mezi dětmi vznikaly konflikty, které nebyly schopny samostatně vyřešit. Proto jsem hru po několika minutách ukončila s tím, že ji zkusíme za pár dnů zopakovat.

Při opakování po asi jednom týdnu byly výsledky v prvním kole (dětí utvořily dvojice samy jak chtěly) opět výborné, v kole druhém (uměle vytvořené dvojice) byly horší, ale konflikty už nebyly tak časté a výrazné.

## c) Hry a činnosti zajišťující uklidnění a soustředění

### Na hlavu, na ramena

Aktivita pro děti, jejímž cílem je uklidnění, ztišení a soustředění pozornosti žáků od předchozí činnosti zpět na výklad učitele. Je vhodná v libovolné části vyučovací hodiny kdykoli během dne, záleží pouze na uvážení učitele. Výhodné je používat tuto aktivitu kdykoli, když učitel vidí, že pouze slovní pokyn např. „*Schovejte si vyplněné papíry a otevřete si učebnice...*“ nestačí k žádoucí reakci dětí.

#### Popis

Učitel stojí před žáky ve třídě a ukazuje pohyby rukou, současně potichu pohyby popisuje, např. „*na hlavu, na ramena, na uši, upažit*“ apod. Úkolem žáků je jeho pohyby v tichosti napodobovat.

#### Reakce dětí

Ne všichni žáci si učitelových pohybů všimnou hned, ale vždy reaguje alespoň pár dětí. Stačí, když si ostatní všimnou pouze toho, že některé děti něco dělají a připojí se. Tím, že učitelovy ruce setrvávají v jedné poloze pouze několik vteřin než ji změní, jsou i ostatní děti nuceny učitele vnímat a soustředit svou pozornost právě na něj. Protože učitel pokyn k pohybu nejprve potichu vysloví a teprve pak ukáže, musí se žáci nejen soustředit, ale i ztišit, aby pohyb mohli vykonat v podstatě ještě dříve, než jej vykoná učitel. Během minuty se zklidní celá třída a učitel může dále pokračovat ve výkladu, začít s procvičováním učiva nebo zahájit jakoukoli jinou aktivitu k výuce.

V praxi se mi velmi osvědčilo aktivitu zařadit po každé pohybové činnosti během vyučovací hodiny, např. po různých matematických soutěžích, při kterých se děti pohybovaly po celé třídě.

## **Něco vidím a je to modré**

Hra je vhodná i pro menší děti, napomáhá jejich rychlé orientaci v prostoru, zklidnění a soustředění se na žádanou činnost. Variantou hry je zaměření na procvičení písmen, barev, geometrických tvarů, čísel apod.

### **Popis**

Učitel se rozhlédne po místnosti a nenápadně si vybere nějakou věc. Pohledem přejede celou místnost a řekne dětem: „*Něco vidím a je to ...*“ (modré, malé, trojúhelníkového tvaru apod. - charakteristická vlastnost vyhlédnutého předmětu). Úkolem žáků je učitelem vyhlédnutý předmět v místnosti co nejrychleji najít.

### **Reakce dětí**

Tuto aktivitu jsem zařadila na začátek vyučování, byla zaměřena na vyhledávání drobnějších detailů ve třídě. Úkolem dětí bylo danou věc najít a přijít mi ji pošeptat, aby i ostatní děti měly možnost být v hledání úspěšné. Děti byly po této aktivitě soustředěné na další práci, v následující hodině pak stačilo jen říct „*Něco vidím a je to napsané na tabuli.*“, např. strana a cvičení v učebnici, děti tuto informaci samy vyhledaly a pouze se zeptaly, jestli si mají otevřít učebnici nebo pracovní sešit, dále pracovaly zcela soustředěně na danou činnost a samostatně.

## **d) Hry a činnosti zaměřené na zmírnění agresivity mezi dětmi**

### **Králi, dej vojáčka**

Hra je vhodná ke snížení agresivity dětí a odbourání bariér mezi nimi. Je potřeba dbát na bezpečnost a zajistit vhodné podmínky pro hru, především dostatek volného prostoru a volné ruce dětí (bez prstýnků, náramků apod.).

#### **Popis**

Žáci utvoří dvě stejně početné a vyrovnané skupiny - vojska. Všichni žáci v jednom vojsku stojí v řadě a drží se za ruce. Jeden žák z každé skupiny představuje krále (velitele vojska), tito dva žáci celou hru řídí. Vzájemně se střídají v žádostech o vojáka ze soupeřova vojska.

- král 1: „Králi, dej mi vojáčka.“
- král 2: „Kterého bys chtěl?“
- král 1: „Dej mi ...“ (řekne jméno žáka, kterého si vybral)
- zvolený žák vybíhá ze svého vojska a silou se snaží roztrhnout spojení rukou soupeřova vojska

Pokud vybíhající žák spojení rukou nerozdělí, stává se zajatcem soupeřova vojska a zůstává u něj. Pokud spojení rukou roztrhne, vrací se zpět do svého vojska a s sebou bere jednoho žáka soupeřova vojska jako zajatce (válečnou kořist).

Je třeba dávat pozor, aby byl vždy vysloven sudý počet žádostí o soupeřova vojáčka, tzn. oba králové mají stejný počet možností získat zajatce. Vyhrává to družstvo, na jehož straně je po ukončení hry více žáků.

#### **Reakce dětí**

Tuto hru jsme hráli během dopoledne (o přestávce) i v rámci odpolední družiny, se stejnými dětmi. Během dopoledne nebylo možné

zajistit bezpečné prostředí, proto měla aktivita sloužit pouze jako ukázka a motivace na odpoledne, což se podařilo. Děti se na odpolední „válku“ těšily a bavilo je hrát po dost dlouhou dobu. Po ukončení jednoho kola hry si samy děti vyžádaly odvetu - druhé kolo.

Byl splněn i původní účel této hry, tj. snížení agresivity dětí. Po ukončení této hry byly děti dostatečně uvolněné a „vybité“, že odpadly jejich věčné konflikty, spory a pošťuchování.

## Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou žáků s poruchami učení, poruchami chování a poruchami pozornosti spojenými s hyperaktivitou (ADHD) a jejich zapojení do kolektivu běžné třídy.

Cílem diplomové práce bylo podat seznámení se specifickými poruchami učení, chování a ADHD, jejich projevy, příčinami a diagnostikou, dále pak zjistit názory rodičů a učitelů primární školy na danou problematiku a vliv těchto specifických výchovných a vzdělávacích potřeb na školní úspěšnost dítěte a jeho budoucí uplatnění v dospělosti.

Cíle diplomové práce byly splněny takto:

V teoretické části práce byl na základě studia odborné literatury vytvořen souhrnný přehled specifických poruch učení, chování a ADHD, jejich typické projevy, možné příčiny obtíží a možnosti jejich diagnostiky v pedagogické praxi.

V praktické části práce bylo realizováno dotazníkové šetření mezi rodiči a učiteli problémových dětí. Z jeho výsledků vyplynulo, že specifické výchovné a vzdělávací potřeby dětí, tj. specifické poruchy učení, specifické poruchy chování a poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD) mohou podle rodičů mít značný vliv na budoucí uplatnění dítěte. Učitelé se dětem s těmito problémy musí více věnovat, musí většinou změnit svůj přístup a styl práce. I když mají přístup k reedukačním cvičením, uvítali by soubor aktivit a her směřující k začlenění těchto dětí do kolektivu běžné třídy.

Dále byl vytvořen soubor námětů k činnostem s problémovými žáky zaměřený na jejich zklidnění, upoutání pozornosti žádaným



směrem, zlepšení komunikace a spolupráce a zmírnění vzájemné agresivity, a tudíž zapojení takto problémových dětí do kolektivu běžné třídy základní školy.

Soubor těchto námětů může být do budoucna doplněn, pozměněn a obohacen o další činnosti tak, aby se žádné dítě necítilo kvůli svým problémům, za které nemůže, méněcenné a vyčleněné z kolektivu svých vrstevníků.

Pro mou budoucí pedagogickou činnost je tato diplomová práce přínosná především proto, že jsem si uvědomila, jak je důležité seznámení učitelů a pedagogických pracovníků s problematikou specifických výchovných a vzdělávacích potřeb dítěte. Je velmi důležité, aby učitelé dovedli žáky s těmito potřebami identifikovat a dále s nimi pracovat.

## Seznam použité literatury a pramenů

- AUGER, M.-T., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0
- BALKOVÁ, K. *Náměty pro školní družinu*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-064-X
- CANFIELD, J., SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-194-0
- HLAVSA, Z. a kol. *Pravidla českého pravopisu*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 2004. ISBN 80-7168-679-4
- HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. 2. vyd. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-224-1237-3
- KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-705-X
- MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7184-867-0
- NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-151-7
- SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-956-4
- SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0568-7
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Základy vývojové psychologie pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7368-011-4

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-246-0956-8

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník zjišťující postoje a názory rodičů problémových dětí

Příloha č. 2: Dotazník zjišťující názory učitelů

# **Anotace**

## **1. Název práce:**

Žák se specifickými vzdělávacími a výchovnými potřebami v primární škole

## **2. Název v angličtině:**

A Pupil with Specific Educational and Pedagogical Needs in Primary School

## **3. Anotace (krátký popis práce):**

Diplomová práce se zabývá problematikou žáků se specifickými poruchami učení, specifickými poruchami chování a poruchami pozornosti spojenými s hyperaktivitou (ADHD), jejich projevy, příčinami a diagnostikou. Praktická část práce je zaměřena na zjišťování názorů rodičů a učitelů těchto dětí na vliv těchto poruch na školní úspěšnost a budoucí uplatnění dítěte. Dále praktická část obsahuje soubor námětů k činnostem pro problémové děti.

## **4. Klíčová slova:**

specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD), dotazník

## **5. Anotace v angličtině (krátký popis práce):**

This thesis deals with pupils with specific learning disabilities, specific behavioral disabilities and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), their symptoms, causes and diagnosis. Practical work is focused on the survey of views of parents and teachers of these children to the effects of these disorders on the school success and future application of the child.

Next section contains a set of practical ideas for activities for problem children.

**6. Anglická klíčová slova:**

specific learning disabilities, specific behavioral disabilities and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), questionnaire

**7. Přílohy volně vložené:**

CD ROM

**8. Rozsah práce**

75 stran

**9. Jazyk práce**

CZ



**5. Mění se školní prospěch Vašeho dítěte od začátku školní docházky?**

- ano, zlepšuje se
- ano, zhoršuje se
- ne, nemění se

**6. Pokuste se, prosím, charakterizovat, proč se školní prospěch Vašeho dítěte mění/nemění:**

**7. Jak hodnotíte chování svého dítěte mimo školu? Můžete označit i více možností.**

- klidné, tiché
- živé, aktivní
- hádavé
- bojácné, zakřiknuté, úzkostné
- přehnaně sebevědomé
- přátelské, společenské
- agresivní
- tolerantní
- náladové
- vůdčí typ
- samostatné
- jiné projevy chování (prosím uveďte)



**8. Myslíte si, že se ve škole projevuje stejně?**

ano

ne

**9. Myslíte si, že projevy Vašeho dítěte mohou být přijímány negativně?**

ano

ne

**10. Byli byste ochotni si případné vzdělávací nebo výchovné problémy Vašeho dítěte připustit?**

ano

ne

**11. Pokud by se problémy vyskytly, byli byste ochotni s dítětem navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu (nebo jiné odborné pracoviště)?**

ano

ne

**12. Byli jste někdy učitelem Vašeho dítěte (nebo jiným pedagogickým pracovníkem) upozornění na výchovný nebo vzdělávací problém ve školním prostředí?**

ano

ne

**13. Myslíte si, že případné problémy Vašeho dítěte by mohly mít vliv na jeho budoucí uplatnění?**

ano

ne

**14. Které problémy by podle Vás mohly být při budoucím uplatnění Vašeho dítěte nejzávažnější? Můžete označit i více možností.**

- problémy se zvládnutím techniky čtení a psaní
- problémy s osvojováním gramatických pravidel a jejich užíváním v praxi
- problémy s osvojováním matematického učiva
- problémy se zapamatováním učiva v naukových předmětech (prvouka, přírodověda, vlastivěda)
- problémy s orientací v prostoru a čase
- problémy se zapojením dítěte do kolektivu, navazováním kladných vztahů v kolektivu
- problémy s přijímáním autority (autorita učitele, nadřízeného apod.)
- problémy se soustředěním na určitou činnost
- jiné (prosím uveďte)

## **Příloha č. 2**

### **Dotazník zjišťující názory učitelů**

#### **1. Jak dlouho učíte na 1. stupni základní školy?**

- méně než 5 let
- více než 5 let

#### **2. Který ročník nyní učíte?**

- 1.
- 2.
- 3
- 4.
- 5.

#### **3. Jak dlouho už svou třídu znáte?**

- pouze tento školní rok
- déle než tento školní rok, ale ne celou dobu školní docházky
- od začátku školní docházky

#### **4. Setkal/a jste se během své praxe s poruchami učení, poruchami chování nebo ADHD? Pokud ne, přejděte, prosím, k otázce č. 9.**

- s poruchami učení
- s poruchami chování
- s ADHD

#### **5. Čeho jste si u konkrétních žáků všiml/a nejdříve? Proč?**

- projevů poruch učení
- projevů poruch chování
- projevů ADHD

**6. Změnilo toto zjištění Váš přístup k žákovi? Musel/a jste změnit svůj styl práce? Pokud ano, pokuste se, prosím, stručně popsat jak.**

ano

ne

**7. Doporučil/a jste někdy u žáka vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně?**

ano

ne

**8. Pokud ano, jak dlouho jste vyčkával/a a své podezření ověřoval/a, než jste vyšetření doporučil/a?**

méně než 3 měsíce

3 – 6 měsíců

6 měsíců – 1 rok

1 – 2 roky

více než 2 roky

**9. Máte přístup k reedukačním cvičením?**

ano

ne

**10. Z jakých zdrojů při hledání nejvhodnějších aktivit čerpáte?**

- z odborné literatury
- vlastní nápady, zkušenosti
- z internetu
- od kolegů
- z časopisů
- odjinud (prosím uveďte)

**11. Uvítali byste komplexní soubory her, projekty apod. zaměřené na práci s takto problémovými žáky a jejich začlenění do kolektivu ostatních dětí?**

- ano
- ne

**12. Zajímaly by Vás v těchto souborech spíše tradiční nebo alternativní metody a formy práce?**

- tradiční
- alternativní