

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Jana Vránová

Přípravenost učitele primární školy pro práci s hyperaktivními žáky

Olomouc 2017

Vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala sama pod vedením Mgr. Aleny Vavrdové, Ph.D. a použila pramenů a zdrojů literatury, které uvádím v závěru práce.

V Olomouci dne 7. 4. 2017

.....

Jana Vránová

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za odborné vedení, konzultace, názory a rady, které mi poskytla. Dále bych také chtěla poděkovat školám, ve kterých jsem měla možnost realizovat empirickou část mé diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Mladší školní věk	9
1.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky	10
1.2 Vývoj poznávacích procesů	11
1.3 Emocionální vývoj a socializace	13
1.4 Vstup dítěte do školy	15
2 Hyperaktivita	18
2.1 Cesta k rozeznání hyperaktivity	18
2.2 Diagnostická kritéria hyperkinetické poruchy podle MKN-10	20
2.3 Diagnostická kritéria pro ADHD podle DSM-V	21
2.4 Přístup k hyperaktivním žákům	25
3 ADHD	27
3.1 Příčiny ADHD	27
3.2 Projevy ADHD	28
3.3 Přidružené poruchy k ADHD	31
3.4 Diagnostika ADHD	35
3.5 Způsoby léčby ADHD	37
3.6 Současný stav studované problematiky	37
4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	40
4.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	41
4.1.1 Koncepce vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními	42
4.1.2 Přístup k žákům s přiznanými podpůrnými opatřeními ve škole	43
5 Přístup k žákům s ADHD	45
5.1 Základní pedagogické postupy u žáků s ADHD	45
5.2 Jak se nechovat k žákovi s ADHD	50
5.3 Individuální vzdělávací plán	51
5.3.1 Postup při stavbě IVP	53
5.3.2 Nejčastější chyby a nedokonalosti při tvorbě IVP	55

EMPIRICKÁ ČÁST

6	Připravenost učitele primární školy pro práci s hyperaktivními žáky	58
6.1	Cíle výzkumného šetření.....	58
6.2	Hypotézy empirické části.....	58
6.3	Popis metodologie a užitých metod.....	58
6.4	Výzkumný vzorek.....	59
6.5	Předvýzkum.....	60
6.6	Realizace výzkumného šetření	60
6.7	Interpretace získaných dat.....	61
6.7.1	Analýza dotazníkového šetření.....	61
6.7.2	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření.....	72
6.8	Ověření hypotéz.....	73
6.8.1	Důkaz 1. hypotézy.....	73
6.8.2	Důkaz 2. hypotézy.....	74
6.8.3	Důkaz 3. hypotézy.....	76
6.9	Vyhodnocení hypotéz	78
	ZÁVĚR	80
	Seznam použité literatury a zdrojů	82
	Seznam zkratk	87
	Seznam tabulek	88
	Seznam grafů	89
	Seznam obrázků	90
	Seznam příloh.....	91
	Anotace	

ÚVOD

Téma diplomové práce *Přípravenost učitele primární školy pro práci s hyperaktivními žáky* jsem si zvolila na základě svých zkušeností, které jsem měla možnost získat během pedagogických praxí v průběhu studia na vysoké škole. Po zkušenostech a přístupu mnohých pedagogů k hyperaktivním žákům jsem se rozhodla zabývat otázkou, zda jsou učitelé 1. stupně ZŠ dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky.

Diplomová práce je zaměřena na problematiku práce s hyperaktivními žáky a žáky s ADHD. Jsem si vědoma skutečnosti, že nejen výchova, ale také vzdělávání hyperaktivních žáků a žáků s ADHD nejsou snadné. Je nutné mít na paměti, že právě velké množství informací a empatický přístup nám ulehčí práci s těmito žáky.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Hlavním cílem teoretické části diplomové práce je vysvětlit základní pojmy, charakteristiky a následně objasnit základní přístupy, které by měli dodržovat všichni jedinci při práci s hyperaktivními žáky.

V první kapitole teoretické části se budu zabývat charakteristikou dítěte mladšího školního věku, podrobně představím tělesný vývoj a rozvoj motoriky, vývoj poznávacích procesů, k nimž neodmyslitelně patří vnímání, pozornost, paměť, řeč, představivost, učení a myšlení. Dále popisuji, jak v mladším školním věku probíhá emocionální vývoj a socializace, zaměřím se rovněž na vstup žáka do školy, jenž představuje jednu z nejdůležitějších životních událostí, při níž je nutné, aby byl žák na tuto změnu připraven v oblasti tělesné, kognitivní, emoční, motivační a sociální.

Ve druhé kapitole se věnuji samotné hyperaktivitě. Charakterizuji, co to hyperaktivita je, jak ji lze rozpoznat a jakým způsobem bychom měli k hyperaktivním žákům přistupovat.

Dále se v teoretické části zabývám pojmem ADHD, jenž s hyperaktivitou úzce souvisí. V souvislosti s tímto pojmem charakterizuji možné příčiny, projevy, připojené poruchy, diagnostiku a způsoby léčby. Nepostradatelnou součástí vzdělávání těchto žáků je také Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, kterým se zabývám ve čtvrté kapitole této práce, konkrétně se věnuji vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na přístup k žákům s ADHD. V dnešní době těchto žáků velmi přibývá a je nutné k nim přistupovat správně a s ohledem na jejich potřeby. Důležitou součástí práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je rovněž individuální vzdělávací plán, zabývám se tedy jeho stavbou a chybami, které mohou nastat při jeho tvorbě.

Hlavním cílem empirické části diplomové práce je zjistit, zda jsou učitelé 1. stupně ZŠ dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky. Dílčí cíle jsou: zjistit, zda učitelé hyperaktivní/ho žáky/a ve třídě měli nebo mají. Odhalit, jestli učitelé využívají některé z metod při práci s hyperaktivními žáky, aby jejich hyperaktivitu zmírnili. Zjistit, zda se učitelé dále vzdělávají v dané oblasti. Pro potřeby empirické části byla zvolena dotazníková metoda pro učitele 1. stupně ZŠ Pardubického kraje.

Byla bych ráda, kdyby tato diplomová práce byla přínosem nejen pro studenty, ale také pro učitele 1. stupně ZŠ, kteří se ve své třídě s problematikou hyperaktivity a ADHD setkávají nebo se pouze o toto téma zajímají.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Mladší školní věk

„Vstupem dítěte do školy nastupuje vývojová etapa mladšího školního věku. Zpravidla ji vymezujeme časovým úsekem od 6–7 let do 11 let, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání (prepubescence).“ (Petrová, 2008, s. 105)

Žákova práce je nyní rozdělena mezi školní činnost (s tím související domácí přípravy do školy a také jiné učební činnosti), hru a další zájmovou činnost. Velmi důležitý je pro žáka dobrý prospěch ve škole, neboť přispívá k příznivému psychickému vývoji (rozumovému, citovému a sociálnímu). Špatný prospěch může ovlivňovat více faktorů, nejedná se pouze o inteligenci žáka, ale může být způsoben také motivací, domácími podmínkami, zdravotním stavem apod. Pro sebehodnocení a předcházení pocitů méněcennosti žáka je nezbytná pomoc a povzbuzení. Vývoj žáka velice ovlivňují rovněž činnosti mimo školu, jedná se především o společenské hry ve vrstevnických skupinách: pokud je žák ve skupině oblíbený a vybuduje si dobré postavení, je to mnohdy důležitější než úspěch ve škole a může to také napomáhat kompenzovat neúspěchy ve škole. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998)

Škola se stává jednou z prvních významnějších institucí, do níž se žák dostává a také významným místem pro socializaci, jelikož zde žák získává úplně jiné, nové zkušenosti, než které získá v rodině. Vstup do školy ovlivňuje rozvoj žákovy osobnosti, žák se odpoutává od závislosti na rodině, kde její vliv nahrazují jiné sociální skupiny. (Vágnerová, 2000)

M. Vágnerová (2012) poukazuje na tři fáze školního věku:

1. *Raný školní věk* (6–9 let) – vstup žáka do školy. Dochází ke změně postavení ve společnosti ovlivňující další vývoj osobnosti žáka a taktéž ke změně schopností a dovedností žáka. V tomto období je typické zvládnutí nové sociální role a základů vzdělanosti: žák se naučí číst, psát a počítat.
2. *Střední školní věk* (od 9 let do 11–12 let) – období, kdy žák vstupuje na 2. stupeň základní školy nebo na nižší stupeň střední školy – začátek dospívání. V těchto letech se objevují méně nápadné změny, které připravují žáka na dospívání. Žák se rozvíjí ve všech oblastech a vznikají předpoklady pro budoucí proměnu probíhající zatím na psychické úrovni.
3. *Starší školní věk* – 2. stupeň základní školy. Jedná se o první fázi dospívání, jejíž projevy spočívají ve změně prožívání, uvažování, osamostatňování a menší závislosti na rodině.

Mladší školní věk je charakteristický aktivitou, snaživostí a ochotou spolupracovat. (Petrová, 2008)

1.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Rozvoj pohybových a ostatních schopností velmi závisí na tělesném růstu, který je v tomto období často plynulý a rovnoměrný. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Mladší školní věk je období, které je ohraničováno první a druhou strukturální přeměnou organismu. Na začátku období se dítě zdá být harmonicky rozvinuté, přesto musíme brát v potaz také individuální rozdíly, včetně pohlavních rozdílů. Biologický věk se nemusí pokaždé shodovat s kalendářním, růst i hmotnost bývají často odlišné. Po vstupu do školy je růst těla většinou zrychlený, zpomaluje se spolu s příbytkem hmotnosti okolo 8. roku. V tomto období také bývá posilována odolnost organismu, dochází ke zvětšení objemu srdce, hmotnosti mozku a je zdokonalována činnost svalů a pohyblivost kloubů. Ve většině případů lze pozorovat rychlejší vývoj u dívek. (Petrová, 2008)

Postavení dítěte ve vrstevnické skupině bývá velmi často zapříčiněno tělesnou silou a obratností, to mnohdy zajišťuje oblíbenost nebo vedoucí roli ve skupině. Z menších či slabších žáků se poté mohou stát samotáři nebo mohou nahrazovat své nedostatky např. v jiných aktivitách nebo školních činnostech, ve kterých si věří a mají pro ně vlohy. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

V období mladšího školního věku dochází ke zdokonalování hrubé i jemné motoriky – pohyby se stávají rychlejšími, koordinovanějšími a vzrůstá svalová síla: mnoho samozřejmě záleží na příležitosti ke cviku. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998)

Tento věk je typický aktivním přístupem dítěte a výraznou radostí z pohybu, především při duševním vypětí slouží pohyb jako vhodné uvolnění, které navrátí dítě zpět do psychické rovnováhy, z toho důvodu by měl být pohyb každodenní součástí žáka, jak ve škole, tak ve volném čase. Dítě začíná projevovat zájem o nejrůznější sportovní aktivity, ke kterým by mělo dostat co nejvíce příležitostí. Pohybové výkony závisí nejen na vnitřních dispozicích, ale také na podmínkách, které přicházejí z vnějšího světa a zasluhují se o povzbuzení nebo tlumení žákova výkonu. (Petrová, 2008)

Rozdíly mezi žáky v pohybových dovednostech mohou být způsobeny povzbuzováním nebo naopak potlačováním ze strany rodičů z důvodu strachu, aby se jejich dětem něco nestalo. Děti rodičů, kteří je omezují, nebo tělesně slabší děti podávají nižší výkony a dochází ke ztrátě zájmu o pohybové aktivity, které se v tomto důsledku málo rozvíjejí. Aby k tomuto nedocházelo, je důležité neustálé uznávání a povzbuzování. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

1.2 Vývoj poznávacích procesů

Toto období není typické pouze pro pohybovou aktivitu, ale také pro aktivitu v oblasti poznávání. Žák nedokáže informace pouze pasivně přijímat, ale chce se poznání sám účastnit, pochopit nejrůznější vztahy a souvislosti, zjistit vlastnosti předmětů a jevů. (Petrová, 2008)

VNÍMÁNÍ

Stává se cílevědomou činností, již není náhodné, ale je zaměřené na bázi poznávání vlastností předmětů a jevů. Školák poznává své okolí prostřednictvím schopnosti stále kvalitněji analyzovat a diferencovat. V tomto období dochází k postupnému přechodu od vnímání konkrétního k vnímání všeobecnějšímu. V období kolem 10. – 11. roku se vnímání zhruba ztotožňuje s vnímáním dospělého člověka, dítě má ale méně zkušeností, které potřebuje pro třídění informací a vyvozování souvislostí – potíže se vyskytují nejdéle v chápání prostorových vztahů a při vnímání času. (Petrová, 2008)

PŘEDSTAVIVOST

Představivost dosahuje v mladším školním věku svého vrcholu. Lze ji chápat jako schopnost vybavit si předešlé vjemy a zkušenosti. V tomto období se ztrácí spontaneita, která je typická pro předškolní období, dítě již rozlišuje skutečnost a fantazii, stále více vstupuje do reality, nicméně k představám se rádo vrací při hře nebo četbě. Vliv na představivost má v tomto případě také školní práce, která rozvíjí úmyslnou a záměrnou představivost, fantazie je potlačena do jisté míry realitou. Jedná se o významný okamžik, kdy dochází k přechodu od spontánního zrodu představ ke schopnosti potřebné představy záměrně vyvolávat. Schopnost manipulovat s představami předchází schopnosti manipulovat s pojmy. (Petrová, 2008)

PAMĚŤ A UČENÍ

Při vstupu do školy převažuje paměť neúmyslná a mechanická, která je přirozeně spojena s vnímáním (kladen je především požadavek na názornost ve vyučování). Ke spojování nových znalostí s těmi, kterými už žák disponuje, je potřeba pomoc dospělého. (Petrová, 2008)

Paměťové strategie jsou cesty, sloužící k lepšímu zapamatování a uchování poznatků v paměti. Jednou z paměťových strategií je *opakování* (6–7 let), *uspořádání informací* (9 – 10 let), např. rozčlenění do skupin pro snadnější uchování v paměti a následné vybavení. *Strategie vybavování* se objevuje ve středním školním věku a v dalších letech se rozvíjí

a zdokonaluje. Malí školáci stále neumí využívat pomocné podněty, aby si vybavili zapamatované, ale pokud je naučíme, k čemu je dobré tento postup využívat, jsou toho schopni, ale pouze v podobných úkolech. (Vágnerová, 2012)

Mezi hlavní činnosti žáka mladšího školního věku patří učení a práce, pořád je ale v jeho životě důležitá hra. Mezi nejoblíbenější hry patří tvořivé hry, které mají stále složitější pravidla (zaměřené na pohyb, soutěživost, spolupráci atd.). Při hře dochází k odreagování od školní zátěže a má také význam pro duševní zdraví. Hra může naplňovat také úlohu diagnostickou a terapeutickou, stává se tedy nedílnou součástí vyučovacího procesu. (Petrová, 2008)

POZORNOST, MYŠLENÍ A ŘEČ

V mladším školním věku se také velmi rychle rozvíjí *řeč*, jako předpoklad pro úspěšné učení pomáhá při zapamatování a pochopení. V tomto období dochází k růstu slovní zásoby, věty i souvětí se stávají delšími a složitějšími. Zásoba slov, které žák používá, se rovněž neustále zvyšuje. Mezi žáky, kteří nastupují do školy, jsou výraznější individuální rozdíly nejen v zásobě slov, ale také v obsahu slovní zásoby, upřednostňování některých druhů slov apod. Vývoj řeči je úzce spjat s rozvojem paměti. Žák je schopen mnohem lépe opakovat látku, kterou se naučí. V tomto věku se výrazně zlepšuje paměť, což je způsobeno větším množstvím již osvojených znalostí, do nichž se nové vědomosti snáze včleňují a jejich propojením jsou také mnohem snadněji napodobitelné. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Pro přizpůsobení se roli školáka je velmi důležitá řeč. Jestliže žák nerozumí tomu, co mu vyučující říká, ztrácí orientaci a zcela přirozeně se chová nepřiměřeně. V tomto případě zažívá také pocity strachu, stresu a nejistoty. Jakákoli porucha řeči mění vztah mezi učitelem a žákem, projevem je změna v jejich komunikaci a odlišné přijímání takového dítěte. (Vágnerová, 1997)

Myšlení je v tomto období úzce spjato s realitou. Žák umí přemýšlet o tom, co ze své zkušenosti sám zná, i přesto, že není předmět jeho úvah v danou dobu přítomen. V tento okamžik postačí pouze minulá zkušenost pro představu toho, co potřebuje. Žák mladšího školního věku má zájem o poznávání realistického světa. Je zvědavý, potřebuje vědět vše, co ho zajímá. Upřednostňuje poznání, při kterém se sám může přesvědčit o pravdivosti toho, na co hledá odpověď. Nejlépe porozumí tomu, o čem se může lehce přesvědčit, proto je kladen důraz na názornost. Dochází také ke snižování egocentrického chápání, žák už chápe, že není středem všeho dění, a tudíž se ho nemusí vše týkat. Žáci také více požadují jednodušší výklad bez přítomnosti mnoha podmínek, které musí nastat, abychom s ním počítali. (Vágnerová, 2012)

Rozvoj *pozornosti* je pro žáka velmi významný. Má rozhodující význam v úspěšnosti či neúspěšnosti učení. Na počátku školní docházky má žák krátkodobou pozornost, bezprostředně zaměřenou, z důvodu převládajícího vzruchu nad útlumem dochází k přerušování pozornosti a žák není schopen odolat vlivům, které ho ruší. Pokud dochází k ovládní pozornosti vůlí, směřuje to k únavě a vyčerpání. Vyučování by tedy mělo být přizpůsobené věku a možnostem žáků. Čím nižší věk, tím je důležitější neustálé obnovování motivace k činnosti, probouzení pozornosti a zařazování krátkodobých, pestrých a střídajících se činností. Velmi motivující je včleňování pochval a povzbuzení, čím je odměna (pochvala) přitažlivější, tím se žáci více snaží. Zařazujeme rovněž oddechové, relaxační přestávky a cviky, nesmíme zapomenout také na prvky hry nebo jiné, netradiční metody vyučování. (Petrová, 2008)

1.3 Emocionální vývoj a socializace

Socializace dítěte se od jeho narození uskutečňuje v několika sociálních skupinách, přičemž každá má své typické znaky a každá získaná zkušenost má pro vývoj dítěte jinou důležitost. V mladším školním věku je významným činitelem škola, která klade na žáka určité socializační požadavky. Ve školním prostředí žák získává takové zkušenosti a kompetence, díky kterým je schopen chápat, co se od něho požaduje. Ve škole by měl také nabývat chování, které umožňuje podřídit se škole a být ve škole kladně přijímán. (Vágnerová, 1999)

Podle I. Wedlichové a V. Heřmanové (2008) si žák při vstupu do školy vytváří určité sociální postavení, začínají vznikat první kamarádství, popřípadě party. Žák více reguluje své nálady a rozvíjí se u něho estetické citění. Osobnost učitele je pro žáka symbolem autority, moci a moudrosti. Velmi důležitou součástí u dětí mladšího školního věku je rozvoj mravních norem a pozitivních mravních vlastností. Dospělí by měl představovat vzor kladných vlastností, které jsou odlišné podle pohlaví dítěte. Důležitý je také rozvoj motivační složky a vůle. Obě autorky vymezují, na co je důležité ve vývoji jedince zaměřit pozornost:

- žák nepřiměřeně reaguje, je neklidný a nepozorný,
- žák neplní jednoduché úkoly,
- projevuje se odpor ke škole,
- žák nemá kamarády,
- neklidné spaní,
- žák má problémy se sluchem či zrakem,
- žák reaguje přehnaně na stresové situace,

- dlouhodobé nezlepšení motoriky,
- nesoběstačnost.

V těchto případech je potřebné vyhledat odbornou pomoc.

Žák je při vstupu do školy součástí nových sociálních interakcí, může se stát dominantním článkem ve skupině nebo také naopak – může se nacházet v podřízené roli. V tomto období je také typické srovnávání s žáky stejného věku, je s nimi porovnáván ve školních povinnostech především učiteli, ale také rodiči. Žák si také ztvárňuje obraz o sobě samém. (Švingalová, 2006)

M. Vágnerová (2000) zdůrazňuje, že se žák při vstupu do školy dostává do role *školáka*, tato role je dána zcela automaticky, bez ohledu, zda ji žák chce přijmout či nikoli. Tato role určuje další dvě jednotlivé role:

- Role žáka* – je vždy role podřízená. Tato role je stanovena na základě školního řádu. V souvislosti s tím se u žáků rozvíjejí nejrůznější schopnosti a dovednosti. Zvládnutí této role určuje jeho budoucí zaměření v profesním životě. Velmi významně ovlivňuje sebehodnocení dítěte a jeho další životní cíle. Společnost utváří jistou normu žáka s určitými znaky, které by měli obecně mít všichni žáci. Pokud je žákovo chování ve shodě s tímto očekáváním, bývá odměňováno. Jestliže je tomu naopak, dochází k negativnímu hodnocení a odmítání.
- Role spolužáka* – souřadná role, žák se nachází v roli kamaráda, vrstevníka. Zde žák získává schopnost zaujmout určitou pozici a být přijímán druhými lidmi stejné úrovně, např. v zaměstnání, partnerství atd.; v tomto směru je důležitá zkušenost z dětství. Zde se žák naučí ovládat dovednosti kooperace, vzájemné podpory, interakce a komunikace pro úspěšné působení ve společnosti.

Skupina malých školáků má tendenci ke značkování. Slouží dětem pro lepší rozlišení postoje třídy k jejím členům. Stává se tak mnohdy, pokud je žák něčím výrazný nebo nepřijemný. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

Období mladšího školního věku je dobou, kdy se navazují vztahy, přátelství, děti se zapojují do kolektivního života a odpojují se od rodiny. Rodina je však stále citovým zázemím dítěte. Z počátku školní docházky se žák zajímá spíše o vlastní úspěchy, později bere ohled také na kolektiv třídy. Chlapci se jeví jako aktivnější, prokazují výkonnější reakce, jsou schopni rychleji střídat činnosti, oproti dívkám nesetrvávají dlouho u jedné činnosti. Zpočátku je žák k učiteli nekritický, projevuje k němu úctu, obdiv, ale také strach, později začínají být žáci kritičtější. Důležité je kladné sebehodnocení, které hraje hlavní roli zejména při mentální výkonnosti a je důležité pro celkový zdravotní stav žáka. (Petrová, 2008)

1.4 Vstup dítěte do školy

Nástup do první třídy je pro každého jedince důležitým životním okamžikem, který je uskutečňován prostřednictvím zápisu a je charakteristický pro určité období. V České republice se jedná o období od 1. 4. do 30. 4. kalendářního roku.

Vstup do školy je pro velkou část dětí značnou zátěží, která se zvyšuje se školními nároky na pracovní výkonnost. Dítě, které nenavštěvovalo mateřskou školu, se musí delší dobu obejít bez rodičů, vstoupit a začlenit se do kolektivu spolužáků a čelit autoritě jiného dospělého než jsou rodiče. Dítě, které mateřskou školu navštěvovalo, to má sice o trochu snazší, ale i pro něj je tento přechod náročný. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

To, že se dítě do školy těší, neznamená, že je pro školní docházku dostatečně připravené. V souvislosti s tím mluvíme o školní zralosti. „*Obecně lze chápat školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků. Je to jev komplexní, podílí se na něm vlivy vnitřní i vnější.*“ (Petrová, 2008, s. 84–85)

a) Zkoumané znaky v oblasti tělesné zralosti podle Petrové (2008):

- kolik je dítěti let, jeho hmotnost a kolik měří,
- přiměřený rozvoj hrubé motoriky a koordinace pohybu,
- úroveň jemné motoriky (koordinace oka a ruky),
- ukončení 1. strukturální přeměny,
- úroveň zralosti centrální nervové soustavy,
- celkový zdravotní stav dítěte.

Tuto zralost může posoudit hlavně dětský lékař na základě předškolních zdravotních prohlídek, dále se k ní také vyslovují rodiče a učitelé MŠ. Důležité jsou také pohlavní rozdíly, dívky většinou mírně předcházejí ve svém vývoji chlapce (přibližně o 3 měsíce). (Petrová, 2008)

b) Kognitivní zralost

Souvisí se změnami v poznávací činnosti, ke kterým dochází kolem 6. roku. Dítě se začíná na svět dívat více realisticky a je méně závislé na okamžitých potřebách a touhách. Při vstupu do školy by mělo umět lépe rozlišit části obrazce, které vnímalo v dřívější době jako celek. Kresba dítěte je nyní mnohem podrobnější, je zde více detailů, to je také předpokladem pro zkoumání školní zralosti. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Kognitivní připravenost je ovlivněna vrozenými sklony, tím, jak probíhal vývoj dítěte, prostředím v rodině a výchovou. Pozitivně působí vliv mateřských škol (vznik návyků, dovedností atd.). Kolem 6. roku dochází k významným změnám v poznávací oblasti. Jedná se o přechod od celostního vnímání k vnímání, které je založeno na analýze. Tato změna dovoluje dítěti rozlišovat zrakové a sluchové prvky (předpoklad pro úspěšné čtení, psaní a počítání). S postupným pokrokem se setkáváme také ve vývoji řeči. Děti zralé pro školu mluví ve větách a jednoduchých souvětích bez poruchy mluvnické stránky řeči, vše potřebné umí sdělit a lze se s nimi bez problému domluvit. Řeč je dobrá také po stránce výslovnostní. Neměla by přetrvávat patlavost. Veliký význam má také udržení pozornosti. Ve škole je žák nucen vnímat a dávat pozor, aby věděl, co se mu přikazuje. Žák musí alespoň na krátkou dobu koncentrovat svoji pozornost (zpočátku se jedná přibližně o 10 minut, kdy je žák schopen úmyslné pozornosti, ale s dozráváním centrální nervové soustavy se tato doba prodlužuje). (Petrová, 2008)

c) Emoční, motivační a sociální zralost

Emoční zralostí se chápe přiměřená kontrola nad city a impulzy vzhledem k věku žáka. Žák musí umět odložit svá přání a touhy na později. Důležité je, aby dokázal pracovat ve skupině spolužáků se záměrem dosažení společného cíle a společné práce na zadaném úkolu. Tato schopnost je závislá na biologickém zrání, proto ji můžeme postrádat u nadaných žáků a také u žáků, kteří byli předčasně zařazeni do školy. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Sociální zralostí rozumíme běžné znalosti týkající se vztahů a chování k lidem a způsob, jakým s nimi komunikujeme. Každého žáka v této oblasti ovlivňuje rodinné prostředí, které pro něho představuje určitý předpoklad pro zvládnutí role školáka. Nedostatek těchto zkušeností znamená překážku a žák následně nároky školy nemusí zvládat, jelikož byl vychováván k něčemu jinému. (Vágnerová, 2012)

Velmi důležitá je na prvním stupni ZŠ motivace žáků pro práci. Motivovat žáky znamená utvářet takové prostředí, které u žáka vyvolá chuť k dané činnosti. Proto, abychom motivovali žáky, je důležitá *motivace učitele* – pokud nebude učitel sám motivován, žáky nikdy nenamotivuje. Učitelovým záměrem je vyvolat u žáků zájem o daný předmět a o učení. Dále je pro motivaci důležitá *důvěra v pokrok* – pokud vytvoříme vhodné podmínky, každý žák má možnost uspět, v tomto případě je pozitivní nahlížení a vztah mezi učitelem a žákem velmi důležitý. (Auger, Boucharlat, 2005)

Ke zjišťování zralosti budoucích žáků pro vstup do školy se používá v našich podmínkách Jiráskem upravovaný Kernův test školní zralosti. Obsahem testu jsou 3 úkoly – napodobit psanou větu, obkreslit skupinu teček a nakreslit mužskou postavu. Odklad školní docházky navrhuje pedagogicko-psychologická poradna nebo jiné odborné pracoviště. Pokud dojde k odkladu školní docházky, radí tato odborná pracoviště, jak povzbudit a pomoci k překonání nedokonalostí, které byly zjištěny. Jde především o to, aby děti zvládaly požadavky školy a nezklamaly očekávání ze strany rodičů a učitelů. Tohoto dosáhne pouze dítě zralé pro školu. (Petrová, 2008)

2 Hyperaktivita

„Neklidné a nesoustředěné děti zde zřejmě vždy byly a rozhodně i budou. Na jejich výskyt upozorňuji v českém jazyce běžně užívané termíny pro velmi živé děti, jako například „živé stříbro“ nebo „děti z hadích ocásků.“ (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 7)

Schopnosti jako jsou vytrvalost, soustředěnost, pozornost, ovládání vlastního chování, vzájemný soulad pohybů mají centra v mozku, kde jsou koordinovány. Pokud je tato koordinace dobře vybudována, daří se rozlišovat mezi významným a nevýznamným a účelně, soustředěně podle situace využít tu či onu schopnost, jak to požaduje konkrétní situace. V souvislosti s tím může člověk unést napětí, být v klidu, reagovat. Pokud mozek tuto koordinaci nečiní, jedná se o dysfunkci. Dlouhodobě působící dysfunkce vzniká při dozrávání stavby mozku v období prvních třech let života. S hyperaktivitou se můžeme častěji setkávat u chlapců, stejně jako s ostatními vývojovými poruchami, které jsou podmíněné mozkovou činností; z těchto poruch můžeme uvést například koktání, dyslexii nebo pomočování. Neposednost způsobuje dispoziční základ, který nelze jen tak změnit. Je důležité, aby se s hyperaktivitou člověk naučil nakládat, pokud se chce plně realizovat. Je tedy nezbytné poskytnout tomuto žákovi všestrannou pomoc, aby mohl žít spokojeně. (Prekopová, Schweizerová, 2013)

Nedostatek soustředění zažil každý z nás osobně. Je to zcela přirozené. Žáci se nejdříve musí soustředění naučit. Stává se, že si udělají pauzu nebo je činnost nebaví, může se nám tedy zdát, že jsou nevychovaní. Tímto se ale zabývat v naší práci nebudeme, jedná se o součást naší každodenní praxe ve škole. Mluvíme-li tedy o nesoustředěných žácích, myslíme tím opakovaně nesoustředěné žáky, kteří jsou nutkavě neklidní, ztrácí věci, rychle zapomínají nebo jsou zasnění. Jednou z příčin je ve většině případů psychiatrické onemocnění – ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), ale nemusí se vždy jednat o toto onemocnění, ačkoli výše uvedené příznaky nejčastěji dané diagnóze odpovídají. (Jenett, 2013)

2.1 Cesta k rozeznání hyperaktivity

„Současné socioekonomické prostředí, spojené se zvýšeným tlakem na studijní a pracovní výkon, sociální adaptabilitu a schopnost sebeprosazení, zvyšuje nároky na psychiku již v dětském a adolescentním věku. Praxe ukazuje, že hyperkinetická porucha se svými typickými příznaky (poruchami pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou) se stává významným handicapem, který brání postiženému plně využít svých intelektových schopností, nebržděnými

projevy v chování vzbuzuje negativní reakce okolí a omezuje dosažení potenciální studijní a sociální úspěšnosti.“ (Drtílková, Šerý et al. 2007, s. 11)

V současnosti lze pozorovat, že pojmy *hyperaktivita* a *hyperkinetický syndrom* jsou užívány totožně. Zkusme si tyto pojmy jazykově rozebrat: slovo „*Hyper*“ je řeckého původu a jeho význam je „*nadmíru*.“ Termín „*aktivita*“ je odvozený z latiny a znamená pohyb, zevní jednání, být aktivní. „*Kinetický*“ pochází také z řečtiny a můžeme jej přeložit jako „*zakládající se na pohybové energii*.“ „Hyperaktivita“ tedy znamená přílišné nucení k činnosti a „hyperkinetický“ označuje přílišné nucení k pohybu. Podmínkou každé činnosti je pohyb. Lze si tedy tyto pojmy snadno plést a zaměňovat, přestože termín hyperaktivita je směřován především na pohyby zaměřené náhodně, na nepozornost a neklid než na pohyby se zaměřením na konkrétní cíl, například pohybové stereotypy jako houpání na židli. Pojmenování „hyperaktivní“ nebo „hyperkinetický“ žák nám říká o jedné příčině, a tou je *neklid*. Neříká nám ovšem nic o důvodu tohoto neklidu. (Prekopová, Schweizerová, 2013)

Obě autorky vymezují typické příznaky hyperaktivity:

- netlumené podněcování k pohybu – žák je stále aktivní, dělá pohyby, které postrádají cíl, plán a kontrolu, naopak jsou to pohyby prudce vystřelované (bez přemýšlení, ale také bez zlého záměru bere do ruky předměty, které ho zaujmou), neumí sedět v klidu,
- nadbytečné vynakládání síly,
- běhání místo chůze, žák poskakuje, než aby stál na místě, pokřikuje, než aby mluvil, působí neklidně až rozčileně,
- sklon k navyklým činnostem,
- snížená schopnost koncentrace a vytrvalosti,
- žák se snadno rozptýlí, rozčílí, má horečnou touhu po zážitku,
- přelétavost v myšlení a cítění, nedostatečné ponoření se do souvislostí,
- chyby způsobené roztěkaností při práci ve škole, vynechávání slov a písmen, ledabylé písmo,
- započaté jednání a práce nejsou nikdy dotáhnuty do konce,
- žák postrádá strach z nebezpečí,
- žák není schopen zachovávat pravidla soužití, sedět, pokud to vyžaduje situace, čekat, je netrpělivý při naslouchání druhých. Typické je rušení hovoru druhých, nepřizpůsobivost ve skupině,
- citová nestálost a nízká frustrační tolerance,
- slabá vůle,
- nedostatečné vynaložení námahy k dosažení cíle a k překonání sebe samého.

2.2 Diagnostická kritéria hyperkinetické poruchy podle MKN-10

I. Drtílková a O. Šerý et al. (2007, s. 23) zdůrazňují, že „*hyperkinetická porucha podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) zahrnuje diagnózy F 90.0, porucha aktivity a pozornosti, a F 90.1, hyperkinetická porucha chování.*

Pro stanovení diagnózy je nutný výskyt obou základních příznaků hyperkinetické poruchy (porucha pozornosti a hyperaktivita), které ve většině případů provází impulzivní jednání, případně jiné připojené symptomy. Je nezbytné, aby defekt začínal před 7. rokem, a je potřebné, aby trval minimálně 6 měsíců. Podle diagnostických kritérií MKN-10 je pro hyperkinetické poruchy typický raný začátek, vysoká aktivita, obtížně zvládatelné chování charakteristické nepozorností a neschopností se delší dobu soustředit na stanovený úkol. Tyto příznaky jsou trvalé, vyskytují se ve více oblastech (například v prostředí školy, kliniky, doma...) a míra těchto příznaků není v souladu s mentálním věkem žáka. (Drtílková, Šerý et al. 2007)

Dále tito autoři vymezují kritéria hyperkinetické poruchy podle MKN-10:

- Vznik před 7. rokem a trvání příznaků minimálně 6 měsíců.
- **Porucha pozornosti** (přítomnost 6 symptomů z 9):
 - obtížné soustředění pozornosti,
 - neschopnost udržet pozornost,
 - neposlušnost,
 - nedokončování zadaných úkolů,
 - stranění se úkolům, u nichž je zapotřebí myšlenkové úsilí,
 - nepořádnost, chaos,
 - ztrácení věcí,
 - roztržitost,
 - zapomětlivost.
- **Hyperaktivita** (přítomnost 3 příznaků z 5):
 - neposednost, ošívání,
 - neschopnost sedět na místě,
 - pobíhání kolem,
 - vyrušování, hluchost, obtížné udržení klidu a ticha,
 - upovídánost.
- **Impulzivita** (přítomnost 1 příznaku ze 4):
 - žák je nezdrženlivě upovídáný,
 - řekne odpověď bez promyšlení,

- neumí čekat,
- přerušuje druhé.
- **Hyperkinetická porucha chování.**

V případě současné přítomnosti hyperkinetické poruchy (poruchy aktivity a pozornosti) a poruchy chování lze určit diagnózu *hyperkinetická porucha chování*. Není doporučeno určovat tuto diagnózu, jestliže poruchy chování neměly trvání minimálně šest měsíců. Problémy v oblasti chování by měly začínat brzy, před 6. rokem, a měly by trvat dlouho.

Mezinárodní klasifikace nemocí připravuje vydání nové revize. Přijetí MKN - 11 je plánováno na rok 2018.

2.3 Diagnostická kritéria pro ADHD podle DSM-V

J. Raboch a kol. (2015) v diagnostické příručce DSM-V (Diagnostický a statistický manuál duševních poruch Americké psychiatrické asociace - 5. revize) kladou důraz na to, že DSM-V slouží pro posouzení duševních poruch s připojenými kritérii, která by měla posluhovat k jednodušší a důvěryhodnější diagnostice těchto poruch. Dále J. Raboch a kol. (2015, s. 5–6) v DSM-V uvádějí diagnostická kritéria, která popisují „*příznaky, chování, kognitivní funkce, rysy osobnosti, tělesné příznaky, kombinace syndromů a trvání, které vyžadují klinickou expertízu, aby bylo možné od poruch odlišit běžné změny v průběhu života a přechodné reakce na stres. DSM proto důkladně popisuje rozsah příznaků, což pomůže klinickým pracovníkům při hodnocení těch nejvýznamnějších příznaků duševních poruch, které jsou potřebné ke stanovení diagnózy.*“

J. Raboch a kol. (2015) v DSM-V stanovují tato diagnostická kritéria pro ADHD:

- A) Přetrvávající nepozornost nebo/a hyperaktivita a impulzivita, které poškozují stupeň psychických funkcí nebo vývoj tak, jak je vystiženo v bodě 1 nebo 2:
1. *Nepozornost*: šest a více následujících symptomů musí trvat po dobu delší než šest měsíců a jsou na takové úrovni, která není v souladu s vývojovou úrovní jedince a mají nežádoucí vliv na sociální nebo školní/pracovní činnosti. Tyto symptomy nejsou pouhým projevem opozičního jednání, vzdoru, nepřátelství nebo dopadem neschopnosti rozumět zadaným úkolům a instrukcím. U jedinců 17 a více let se požaduje přítomnost minimálně pěti symptomů.
 - a) mnohdy nepřikládá plnou pozornost detailům nebo činí chyby na základě nepozornosti při práci v zaměstnání, ve škole nebo v průběhu jiných činností (např. nevšimne si detailu nebo ho přehlédne a práce je špatně udělaná),

- b) mnohdy není schopen udržet pozornost při hře nebo při plnění zadaných úkolů (např. v průběhu vyučování, rozhovoru nebo při delším čtení),
 - c) často se jeví, že neposlouchá, co se mu říká (např. přemýšlí nad něčím jiným, i když se nevyskytují jasné podněty, které by ho rušily),
 - d) mnohdy nesleduje zadání a nezdaří se mu dokončení školní úlohy, domácí práce nebo pracovního úkolu (např. zadaný úkol začne, ale rychle ztratí pozornost a lehce se rozptýlí),
 - e) časté problémy s organizací úkolů a činností (např. těžce zvládá na sebe navazující úkoly, obtížně si udržuje své věci v pořádku, práce je nedbalá, špatně organizovaná, není schopen si vhodně rozvrhnout čas, má problém dodržet stanovené termíny),
 - f) mnohdy se straní úkolům, které požadují trvalou duševní námahu, nemá je rád nebo je odmítá dělat (např. domácí nebo školní úkoly, u starších adolescentů nebo dospělých osob se jedná například o přípravu referátů, vyplňování formulářů, čtení dlouhých textů),
 - g) mnohdy postrádá pomůcky, které jsou potřebné pro splnění úkolů nebo aktivit (např. pomůcky do školy, tužky, knihy, dokumenty, brýle),
 - h) snadno se rozptýlí vnějšími motivy (u starších adolescentů a dospělých je možné zde zařadit také přítomnost vzájemně nesouvisejících myšlenek),
 - i) v průběhu denních činností je mnohdy zapomnětlivý (např. zapomíná na zadané úkoly, u starších adolescentů a dospělých to především souvisí se zapomínáním na telefonáty, placení účtů nebo sjednané schůzky).
2. *Hyperaktivita a impulzivita*: šest a více následujících symptomů musí trvat minimálně šest měsíců, příznaky jsou na takové úrovni, která není v souladu s vývojovou úrovní jedince, a mají bezprostředně nežádoucí vliv na sociální nebo školní/pracovní aktivity. Tyto symptomy nejsou pouhým projevem opozičního jednání, vzdoru, nepřátelství nebo dopadem neschopnosti rozumět zadaným úkolům a instrukcím. U jedinců 17 a více let se požaduje přítomnost minimálně pěti symptomů.
- a) mnohdy se neklidně pohybuje, poklepává nohama či rukama nebo se ošívá na židli,
 - b) často opouští místo v případech, kdy se očekává, že by měl sedět (např. odchází ze svého místa ve třídě, opouští kancelář nebo jiné pracovní místo, popřípadě odchází, pokud se očekává, že by měl setrvat),
 - c) mnohdy pobíhá nebo není schopen poklidně sedět v případech, kdy to není žádoucí (pozn.: v případě adolescentů nebo dospělých může být přítomen pouze pocit neklidu),

- d) často není schopen si v klidu hrát nebo se nerušeně začlenit do volnočasových aktivit,
 - e) je neustále „v pohybu“, jako kdyby ho „popoháněl motor“ (např. není schopen setrvat v klidu nebo se necítí dobře, pokud má delší dobu setrvat v klidu, kupříkladu v restauracích, na poradě; ostatní ho mohou vnímat jako neklidného nebo je obtížné s ním udržet krok),
 - f) mnohdy příliš mluví,
 - g) často vykřikne odpověď na otázku ještě předtím, než byla otázka ukončena (např. dokončuje věty ostatních lidí; nepočká, až na něj přijde v rozhovoru řada),
 - h) mnohdy nevydrží počkat, než přijde na řadu (např. ve frontě lidí),
 - i) mnohdy vyrušuje nebo přerušuje ostatní (např. vstupuje do řeči, plete se ostatním do hry nebo činností; může si zapůjčit věci ostatních, aniž by se jich zeptal; adolescenti nebo dospělí se mohou vměšovat ostatním do činností nebo se ujmout toho, co dělají ostatní).
- B) Několik symptomů nepozornosti nebo hyperaktivity a impulzivity se vyskytovalo před 12. rokem.
- C) Několik symptomů nepozornosti nebo hyperaktivity a impulzivity se vyskytuje ve dvou nebo více prostředích (např. při setkání s přáteli nebo příbuznými, ve škole/práci, doma nebo při jiných aktivitách).
- D) Vyskytují se výrazné důkazy, že tyto symptomy ovlivňují nebo snižují stupeň života ve školní, pracovní nebo sociální oblasti.
- E) Tyto symptomy nejsou přítomny výhradně v průběhu schizofrenie nebo jiné psychotické poruchy a jejich výskyt nelze lépe ujasnit jiným duševním onemocněním (např. afektivní poškození, disociativní poškození, úzkostná porucha, otrava látkou nebo její vysazení).

Podle J. Rabocha a kol. (2015) můžeme na základě těchto příznaků rozlišovat *kombinovanou poruchu* – pokud obě kritéria A1 (nepozornost) a A2 (hyperaktivita a impulzivita) přetrvávají po dobu 6 měsíců; *poruchu s převahou nepozornosti* – pokud je během předchozích 6 měsíců skutečně kritérium A1 (nepozornost), ale ne kritérium A2 (hyperaktivita a impulzivita); *poruchu s převahou hyperaktivity a impulzivity* – pokud je během předchozích 6 měsíců skutečně kritérium A2 (hyperaktivita a impulzivita), ale ne kritérium A1 (nepozornost).

Podle J. Rabocha a kol. (2015) lze závažnost těchto příznaků rozčlenit na:

- a) *mírnou* – málo symptomů, pokud se vůbec nějaké vyskytují, převyšuje hranici nutnou pro určení diagnózy a symptomy zapříčiňují pouze mírné funkční narušení v pracovní nebo sociální oblasti,
- b) *středně těžkou* – symptomy nebo funkční narušení se pohybují mezi úrovní „mírná“ a „těžká“,
- c) *těžkou* – vyskytuje se hodně symptomů nad rámec nutný pro naplnění diagnózy nebo jsou některé symptomy obzvláště závažné nebo/a zapříčiňují výrazné funkční narušení v sociální, pracovní a školní oblasti.

Diagnostická kritéria podle MKN-10 a DSM-V se mohou jevit téměř podobné, nicméně vyskytují se u nich určité odlišnosti. V první řadě souvisí s velmi podobnými příznaky, kterým byly přiřknuty podobné, ovšem odlišné názvy či diagnostická označení – „ADHD“ (DSM-V) a „Hyperkinetická porucha“ (MKN-10). Přestože rozdíly se na první pohled zdají být nepatrné a možná ne příliš podstatné, není tomu tak.

MKN-10 má diagnostická kritéria podrobněji rozdělená. Požaduje výskyt symptomů před 7. rokem, jejich trvání minimálně 6 měsíců a stanovuje podmínku u *poruchy pozornosti* (výskyt 6 příznaků z 9), *hyperaktivity* (výskyt 3 příznaků z 5) a *impulzivity* (výskyt 1 příznaku ze 4), u *hyperkinetické poruchy chování* se dokonce požaduje výskyt před 6. rokem a dlouhé trvání – minimálně 6 měsíců (v opačném případě se nedoporučuje stanovovat diagnózu). DSM-V požaduje výskyt minimálně 6 symptomů z bodu A1 (*nepozornost*) a/nebo z bodu A2 (*hyperaktivita a impulzivita*) po dobu nejméně 6 měsíců, u adolescentů a dospělých (17 a více let) je požadováno minimálně 5 příznaků. Obě diagnostická kritéria zahrnují také výskyt příznaků ve dvou nebo více prostředích.

Mnozí odborníci stanovují svůj postoj, zda léčit či nikoli, na velkém množství názorů, pozorování, kontrolních testů a také na svém pocitu závažnosti příznaků a stupně ohrožení, jež tyto příznaky u dětí způsobují. (Munden, Arcelus, 2008)

2.4 Přístup k hyperaktivním žákům

H. Štefaňáková (2013) poukazuje na možnosti učitele ovlivnit svými způsoby a prostředky důsledky hyperaktivity:

- Je účinné posadit žáka do lavice blízko vyučujícího, kde se mu vyučující může nenápadným způsobem věnovat, aniž by to ostatní žáci zaregistrovali. Při vysvětlování úkolu je nutné sledovat, zda žák pokynu rozumí.
- Vhodným postupem je rozfázování práce. Například mít příklady do matematiky na kartičkách po jednom než v pracovním sešitě ve sloupečku. S každou kartičkou, kterou žák správně vypočítá, má pocit zvládnutého úkolu a při losování následující kartičky si také odpočine jeho pozornost. I tento malý kousek odpočinku značně zlepšuje splnění celého úkolu.
- Důležitá je pestrost aktivit. Pokud je nutné, aby žáci trávili chvíli v klidu a například psali, je dobré poté zařadit aktivitu s pohybem nebo manipulaci s předměty, efektivní je také práce v kroužku na koberci. Je dobré vést žáky k samostatnému rozdělení své práce na krátké úseky, mezi kterými si na chvíli odpočinou.
- Nezbytná je motivace. Vždy, když vidíte, že ze strany žáka je projevena snaha (v oblasti práce i chování), pochvalte ho. Pro žáka působí motivačně upozornění na každý pokrok v jeho práci a chování. Tímto je způsobena další snaha o úspěch (pochvalu) místo snahy o upozornění na sebe.
- Pokud je potřeba žáka napomenout nebo uklidnit, snažíme se co nejméně kárat slovně a nahlas. Občas stačí nepatrný dotek na hlavě nebo rameni žáka, při kterém si uvědomí, co má dělat. Efektivní je také postavit se žákovi do výhledu na ostatní spolužáky a ujistit se, zda žák pochopil, co má dělat.
- Dalším účinným postupem je práce s pravidlem. Žáci si na začátku školního roku spolu s paní učitelkou mohou do třídy napsat pravidla, která budou dodržovat a jejich porušení mohou nahlásit například zvednutím ruky, což způsobuje, že se vzájemně hlídají a kontrolují.

Efektivní je pracovat s výrazem, melodií řeči, hlasem, vyjadřovat se, jako bychom měli v ústech tajemství. To způsobí zájem a podnětí zvědavost na následující činnost. (Štefaňáková, 2013)

Učitel zaujímá jednu z hlavních rolí v životě člověka. Tato role není méně důležitá než role, kterou zaujímají rodiče. Učitel by především měl povzbuzovat schopnost soustředění, vnímání a ovládání sebe samého. K tomu nám pomůže používat na začátku výuky cvičení, která posilují

vnímání a také hry zaměřené na pravidla. Takové aktivity způsobují žákům radost a také se při nich formuje jejich chování. Žádoucí jsou aktivity, během nichž může žák využít tělesnou sílu a obratnost více než jindy, a silně si všimnout přizpůsobení se okolí. Typickým příkladem je hra na *slepou bábu*. Existují nejrůznější obměny nebo si je sami můžeme vymyslet, např. chodit po překážkové dráze se zavázanýma očima, vstupovat do bedny a zpět, atd. (Prekopová, Schweizerová, 2013)

G. Bertlová (2015) uvádí, že pozorování je efektivním prostředkem nejen pro učitele, ale také pro rodiče. Pokud spolu tyto dvě strany spolupracují, zajišťují rychlejší a účinnější řešení, popřípadě bude-li učiteli známa příčina roztěkanosti nebo nežádoucích symptomů v chování. Dále to může také vyučující zohlednit v hodnocení. Kdo tvrdí, že rodinné záležitosti jsou věc rodiny a učitelům do toho nic není, má do určité míry pravdu, samozřejmě vyučující i rodiče si přejí vždy pouze to nejlepší pro žáka, je tedy spolupráce v zájmu rodiny i školy.

Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd je dnes ve světě velmi rozšířeno. Tvorba integrovaných tříd se stává velikou šancí pro všechny typy žáků, jelikož zkušenosti, které učitel zažije v integrované třídě, mu pomáhají pochopit, že každé dítě ve třídě potřebuje individuální přístup a respektování individuálních zvláštností. (Lang, Berberichová, 1998)

3 ADHD

ADHD, hyperkinetická porucha, LMD (lehká mozková dysfunkce), LDE (lehká dětská encefalopatie) – toto jsou termíny, které byly nebo stále jsou užívány v kontextu s popisem obtíží, které souvisí s poruchou impulzivity, pozornosti a hyperaktivitou. ADHD je zkratkou anglického názvu Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou. (Vlasatá a kol. 2013)

Syndrom lehké mozkové dysfunkce bývá v dnešní době také označován jako syndrom poruchy pozornosti (ADD) nebo syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADHD). Jedná se o syndrom vrozený, který vzniká na základě působení škodlivých vlivů před, při a krátce po narození, dědičností nebo kombinací obou předcházejících činitelů. Můžou na něj působit rovněž činitelé vývoje a někdy také činitelé, které nelze zjistit. (Žáčková, Jucovičová, Srholcová, 2007)

M. Vlasatá a kol. (2013, s. 9) definují ADHD takto: „*ADHD je neurovývojová porucha, která se projevuje hyperaktivitou, impulzivitou a poruchami pozornosti. Tyto symptomy jsou chronické (objevují se déle než šest měsíců) a začínají se projevovat již v raném věku (před 7. rokem). Vývojovost poruchy spočívá v tom, že se klinický obraz poruchy může s věkem proměňovat.*“

Jak už zde bylo zmíněno, k základním příznakům ADHD řadíme hyperaktivitu, impulzivitu a nedostatečnou schopnost soustředění. Aby byly příznaky ADHD klinicky významné a splňovaly diagnostické měřítko, musí se objevovat ve významném množství a v dostatečném stupni vážně zasahovat schopnosti daného jedince. Stejně tak se musí objevovat v míře, která přesahuje hranice normální vzhledem k věku jedince a stádiu vývoje. (Munden, Arcelus, 2008)

Tato porucha se objevuje třikrát více u chlapců než u dívek. Tento fakt může být způsoben tím, že dívky symptomy ADHD častěji mírní úzkostí, ke které mají větší tendence. Převažuje u nich tedy nepozornost, která není příliš nápadná, a častěji není u dívek poškození diagnostikováno. (Vlasatá a kol. 2013) Dívky častěji trpí poruchami pozornosti bez hyperaktivity – ADD. (Riefová, 2010)

3.1 Příčiny ADHD

Podobně jako u množství jiných poškození, není možné stanovit jasné symptomy. V dnešní době se ADHD často přisuzuje genetice nebo jiným biologickým činitelům. Rodiče dětí s nějakými problémy (v oblasti zdraví, psychiky, tělesnými nebo sociálními) si to velmi často kladou za vinu a přemýšlí, kde udělali chybu nebo co mohli udělat jinak. (Riefová, 2010)

Autorka uvádí možné příčiny ADHD:

- *genetika,*
- *biologické/fyziologické symptomy:* lékaři popisují ADHD jako poškození zasahující část mozku, která zodpovídá za zpracování impulzů, účastní se na třídění smyslových vjemů a na schopnosti soustředění. Odborníci soudí, že to může být spojeno s nerovnováhou nebo nedostačujícím množstvím chemické látky přenášející nervové signály. Znamená to, že když se soustředíme, náš mozek uvolňuje větší množství přenašečů signálů mezi neurony, což nám dovoluje soustředění na jednu věc a blokovat zbylé podněty. Vyplývá z toho tedy, že lidé s ADHD těchto přenašečů mají nedostatek,
- *potíže nebo zranění v těhotenství nebo při porodu,*
- *otrava olovem* (způsobená např. znečištěným životním prostředím),
- *stravování:* spojování symptomů se složením stravy a s alergiemi na jídla neustále způsobuje spory mezi lékaři. Výzkumy tuto příčinu stále neprokázaly, nicméně daná teorie má velké množství zastánců,
- *drogy a alkohol v průběhu těhotenství* způsobují poškození plodu – v takových případech můžeme u dětí velice často sledovat neurologická poškození a zjišťujeme u nich různé symptomy typické pro žáky s poruchami chování.

Ačkoli se mohou symptomy vzniku hyperaktivity zdát často záhadné a nepodaří se nám je odhalit, tak z výše zmíněného je patrné, že se jedná o vrozenou problematiku (popřípadě raně získanou). Jedná se o potíže, které většinou žák není schopen sám ovlivnit. Tyto symptomy lze dobře vybranou terapií a výchovným postojem k žákovi krok za krokem ovlivnit, aby pro něj nebyly přítěží. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

3.2 Projevy ADHD

I. Paclt (2009) ve své publikaci uvádí, že výčet příznaků ADHD je velmi různorodý. Mezi ty základní lze zařadit neklid, poruchu pozornosti, impulzivitu, hyperaktivitu, podrážděnost, poruchy sociální přizpůsobivosti, nevyvážený výkon žáka ve škole, poruchy vnímání, poruchy motorické koordinace a emoční nestálost.

Výše zmíněné symptomy se vyznačují různými projevy:

Hyperaktivita: žák s ADHD musí stále něco dělat, zpravidla několik věcí najednou. Nedokáže sedět v lavici, pořád se hlásí, mluví dřív, než ho vyučující vyvolá, ztrácí věci, pobíhá po třídě atd. Ruší tím v práci sebe i okolí. V domácím prostředí žák přechází také od jedné činnosti k druhé, ať se jedná o hru nebo o jiné zájmové činnosti, neuklízí si věci a musí být stále

v pohybu. Trpí zvýšenou aktivitou. Pokud je unavený, je možné, že se neklid ještě prohloubí. Obtížně se zapojuje do hry s ostatními dětmi. Bývá u her velmi hlasitý a unáhlený. (Altmanová, 2010) Hyperaktivita bývá označována také jako tělesný neklid – pohyblivost, rychlost, nesoulad pohybů, což může mít za následek nejrůznější úrazy (padání ze židle apod.). Žák zažívá zpravidla celkové tělesné i duševní napětí. Hyperaktivní žáci mohou také čelit problémům s usínáním a mohou chodit do školy nevyspalí a unavení. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Problémy se soustředěním a udržení pozornosti: především učení se pro tyto žáky zdá být velice těžké. To se nevztahuje pouze ke školním aktivitám, ale také k praktickým dovednostem, pohybovým schopnostem (např. naučit se bruslit nebo plavat) a zvládnání komunikačních dovedností (začlenění žáka do skupinových prací a konverzačních témat). (Munden, Arcelus, 2008) Žáci velmi často nedokončí zadanou práci, činnosti je po chvíli nebaví, nezaměřují dostatečně svoji pozornost při zadávání pokynů, neumí potřebným způsobem ovlivnit své chování, a působí tak neukázněně. Nezajímají se o svůj vzhled, chodí do školy neupravení a mají nepořádek ve svých věcech. (Vlasatá a kol. 2013)

Impulzivita: projevuje se skákáním do řeči ostatním, rychlým myšlením (např. komentáře, které nekorelují s daným tématem, smích v nejméně vhodné dobu atd.), odpovídáním na otázky, které nejsou dopovězené, prozradí to, co mělo zůstat utajené, může také rozbíjet věci, sice neúmyslně, ale z důvodu nepozornosti a impulzivity. (Antal, 2013) Typickým znakem impulzivity je také zapojování se do riskantních činností, které mohou skončit nejrůznějšími zraněními (např. žák vejde na silnici bez rozhlédnutí). Dále je to nadměrné mluvení a nedočkavost, až na něj přijde řada. (Riefová, 2010)

Emoční labilita: typické jsou změny nálad, ukvapené reakce na běžné podněty a situace. Žák bývá citlivý a podrážděný. Mohou se objevit pocity rozzlobení, odmítání, agresivita. Je obtížné žáka zklidnit. Má nízké sebevědomí, ačkoli to na vnější okolí nemusí tak působit – jedná spíše rázně a vychloubavě, aby zakryl nízké sebevědomí. (Altmanová, 2010) Žáci s ADHD se také častěji, v důsledku svého chování, dostávají do konfliktů. Pokud se dostanou do situace, kdy jsou odmítáni nebo jim někdo ubližuje, snaží se násilím převzít velení nebo naopak potřebují soukromí. V kolektivu spolužáků se mohou objeovat pocity nerozhodnosti a nejistoty. (Serfontein, 1999)

Sociální neobratnost: při hře s vrstevníky žáci s ADHD velmi často nedodržují pravidla a snaží se vymýšlet svá vlastní, spoluhráči jsou poté nuceni je dodržovat, což nikdy neocení a hra je nebaví. Na druhé straně žáci s ADHD vynikají svojí tvořivostí, vymýšlí nové hry, umí udržet situaci při životě, zaujmout a dostat na svoji stranu ostatní, jelikož většina z nich jsou

dobří baviči. To může navenek vyvolat pocit, že se žák povyšuje, a proto může být odmítán a izolován. (Antal, 2013) Z výše zmíněného lze usoudit, že žáci s ADHD nemívají příliš kamarádů, což si sami uvědomují a pro změnu by udělali téměř vše. Důvodem malého množství kamarádů bývá impulzivní chování a nízká pozornost, což se mnohdy projevuje nedodržením (nepochopením) sociálních pravidel a pravidel společenského chování. Časté odmítání nebo nezdar u spolužáků může zanechat negativní dopad na chování a sebevědomí žáka. Tento fakt tedy nelze opomenout ze strany rodičů nebo odborníků při diagnostice a léčbě ADHD. (Munden, Arcelus, 2008)

Poruchy pohybové koordinace: vyznačují se zjevnou neobratností a nemotorností žáka, často se stane, že do něčeho strčí, něco rozbijí. Žáci s ADHD mají potíže s obtížnějším pohybovým výkonem v oblasti jemné motoriky – například psaní, zavázání tkaniček; a také v oblasti hrubé motoriky – například jízda na kole. (Vlasatá a kol. 2013) Často lze zpozorovat potíže s písmem, které vypadá jako nevzhledné, pomalé, nespořádané, obtížně čitelné. Podobné nepříjemnosti se také objevují při rýsování a kreslení. Někteří žáci mohou mít poškození v oblasti mikromotoriky očních pohybů, což se projevuje obtížemi při čtení. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Potíže s učením a odchylky ve školních výkonech: žáci s ADHD mívají mnohdy potíže ve škole. Prospěch neodpovídá jejich schopnostem a možnostem. Důvodem je častá nepozornost, nesoustředěnost, zbrkllost, chybnost a zapomnětlivost. Třebaže přípravou na vyučování tráví hodně času, výsledná práce neodpovídá jejich snažení ani nadání. Tito žáci vyžadují ke splnění úkolu více času než jejich vrstevníci. ADHD se mnohdy objevuje současně se specifickými vývojovými poruchami učení, mezi které patří dyslexie – specifická porucha čtení, dysgrafie – specifická porucha grafického vyjadřování, dysortografie – specifická porucha pravopisu. (Altmanová, 2010)

Mezi další symptomy můžeme zařadit obtíže s krátkodobou pracovní pamětí a časté zapominání. V některých případech dochází také k poruchám řeči a k poškození v oblasti zrakové a sluchové percepce, pravolevé orientace a v časové a prostorové orientaci. (Altmanová, 2010)

Neplatí, že tyto všechny příznaky má každý žák s ADHD, a stejně tak se u každého z nich bude lišit jejich úroveň. Každá osoba je jiná a má jiné seskupení symptomů chování, silných a slabých stránek, nadání, zálib a dovedností. Podstatné je, že v období dětství je jakýkoli z výše uvedených projevů v určité vývojové fázi do jisté míry normální. Například u malých dětí je normální nedočkavost, než na ně přijde řada, což způsobuje krátké udržení pozornosti a neposednost. Pokud však můžeme pozorovat takové projevy často

a jsou nepřiměřené z hlediska vývoje, jedná se patrně o žáka, jemuž je důležité obstarat pomoc a zajistit přijatelné postupy. (Riefová, 2010)

3.3 Přidružené poruchy k ADHD

Vstup do školy znamená zejména pro školáka s ADHD větší požadavky než v mateřské škole. Je to období, které je obtížné jak pro žáka s ADHD, tak pro celou jeho rodinu, která s ním sdílí jeho úspěchy i neúspěchy. Obtížnost tohoto období ještě stupňují některé připojené poškození: ve 30–50 % se objevují *poruchy chování* a v 60 % *specifické poruchy učení*. (Vlasatá a kol. 2013)

A. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

„Jedná se o poruchy školních dovedností, které se projevují neschopností nebo sníženou schopností číst, psát nebo počítat, která není způsobena sníženým intelektem. Ve spojení s ADHD potom mohou tyto poruchy velmi znesnadňovat školní úspěšnost dítěte.“ (Vlasatá a kol. 2013)

Z. Michalová, I. Pešatová a kol. (2015) vymezují tyto specifické poruchy učení:

- dyslexii – specifická porucha čtení,
- dysgrafii – specifická porucha psaní,
- dysortografii – specifická porucha pravopisu,
- dyskalkulii – specifická porucha počítání,
- dyspraxii – specifická porucha motorických funkcí,
- českou zvláštností bývá také dysmuzie a dyspinxie.

Dyslexie je specifická neschopnost naučit se číst běžnými výukovými způsoby. S přibývajícím věkem se úroveň čtení mění, závisí to na inteligenčním stupni jedince, na jeho cvičenosti ve čtení, motivování oslabených oblastí, možnostech nápravy, zájmu a spolupráci rodičů při odstraňování potíží, ale rovněž velmi závisí na přístupu a podpoře ze strany pedagogů. (Michalová, Pešatová a kol. 2015)

Dále tito autoři vymezují typické dyslektické nedostatky:

- namáhavé rozlišování tvarů písmen,
- nízká schopnost spojit psanou a zvukovou podobu hlásky,
- obtížné rozpoznávání písmen podobného tvaru,
- nerozlišování zvukově blízkých hlásek,
- potíže v měkčení,

- inverze správného pořadí písmen ve slově či slabice,
- přidávání písmen nebo slabik do slov,
- chybějící písmena nebo slabiky ve slovech,
- vymyšlení koncovky slova podle správně přečteného začátku,
- chybné dodržování délky samohlásek,
- nesprávné čtení s intonací,
- špatné čtení předložkových vazeb,
- neporozumění obsahu čteného textu,
- dvojí čtení – žák nejprve čte šepem pro sebe a poté říká nahlas.

Dysgrafie je specifická porucha písemného projevu. Nejčastěji se projevuje poruchou motoriky, především jemné, ale může se také vyskytovat v kombinaci s hrubou. Objevují se taktéž poruchy automatizace pohybů, motorické a senzorio-motorické koordinace. Podstatné jsou nedokonalosti ve zrakové percepci, prostorové orientaci, eventuálně paměti (například žák má problémy zapamatovat si tvary, napodobit předvedené pohyby nebo se vyskytuje potíž se zapamatováním konkrétního směru), představivosti, pozornosti, citu pro rytmus. Občas vážně také převádění sluchových nebo zrakových vjemů (eventuálně obojího) do písemné podoby. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Podle Z. Michalové, I. Pešatové a kol. (2015) vymezujeme tyto typické chyby při psaní:

- psaní je pro žáka vyčerpávající, zbývající síly už nestačí na jiné aktivity spojené se psaním (např. sledování správného používání mluvnických pravidel),
- poměrně nehezka úprava, velmi často spojená s ohnutými kraji listů v sešitě,
- nepřiměřeně pomalé tempo psaní, které neodpovídá tělesnému věku jedince,
- nesnadné zapamatování tvarů písmen nebo jejich nápodoby, a to také ve vyšších třídách,
- odlišné velikosti písmen, různý sklon, nedodržování a hrbolatost linie,
- písmo přesahuje za okraj, nad nebo pod linku,
- přepisování, namáhavé spojování tvarů písmen,
- zaměňování tvarově podobných písmen (psacích a tiskacích).

Dysortografie je specifická porucha v oblasti pravopisu. Porucha nemá vliv na celou sféru gramatiky, ale na charakteristické dysortografické projevy. K častým základům dysortografie řadíme nedostatečně rozvinutý stupeň sluchového vnímání. (Beníčková, 2011)

Autorka vymezuje typické projevy dysortografie:

- písemné zaměňování hlásek, které jsou zvukově podobné (b-d, z-s, h-ch), nepocit'ování rozdílu u hlásek zvukově blízkých,
- potíže v oblasti spojení psané a slyšené formy hlásky,
- zaměňování tvarově podobných písmen při psaní,
- nedopatření vzhledem k artikulační nešikovnosti,
- nedodržení pořadí písmen nebo slabik ve slově,
- problémy s rozpoznáváním hranic slov ve větě.

Dyskalkulie znamená specifickou poruchu v oblasti matematických schopností ve významu neschopnosti manipulovat s číselnými znaky. (Michalová, Pešatová a kol. 2015)

Dále tito autoři vymezují tyto typy dyskalkulie:

1. *Praktognostická* – narušení matematické schopnosti zacházet se skutečnými nebo nakreslenými předměty a jejich spojování se symbolem čísla (současné připojování čísla k počtu a naopak, přidávání, odebírání atd.). Potíže může činit také schopnost seřadit předměty na základě velikosti nebo určování více – méně.
2. *Verbální* – u žáka zaostává schopnost verbálně označit operační symboly, chápání termínů v matematice ve významu rozpoznávání o x více, o x méně, x krát více, méně. Žák není schopen verbálně pojmenovávat matematické úkony, kvantitu a počet prvků nebo odpočítávat číselnou řadu.
3. *Lexická* – pro žáka je typická neschopnost přečíst matematické symboly a jejich kombinace, znaky, jako jsou číslice, tvarem podobná čísla, vícemístná čísla s nulami, především uprostřed.
4. *Grafická* – lze hovořit o podobnosti s dysgrafií v oblasti matematiky. Vyznačuje se oslabenou schopností psát numerické symboly, žák se nedokáže vypořádat s příslušným grafickým prostorem, objevují se potíže v geometrii.
5. *Operacionální* – žák má problémy s vykonáváním matematických operací, které často zaměňuje, musí si písemně vypočítat i velmi jednoduché příklady.
6. *Ideognostická* – spočívá v pochopení matematických pojmů a jejich vzájemných vztahů. Žák nedokáže z paměti vypočítat takové příklady, které by na základě svého věku a inteligence měl dokázat vypočítat.

Podle M. Beníčkové (2011) lze mezi další specifické poruchy učení zařadit:

- dyspinxií: specifická porucha kreslení,

- dysmuzii: specifická porucha hudebních schopností,
- dyspraxii: specifická porucha motorické obratnosti.

Reedukaci chápeme jako převýchovu. Označujeme takto tedy soubory speciálně-pedagogických metod zaměřených na rozvíjení porušených nebo nevyvinutých oblastí. Reedukace je pokaždé jedinečnou záležitostí – je založena na individualitě žáka, současném stavu a konkrétních projevech poruchy. Stejný postup pro reedukaci tedy nelze používat u všech žáků. Pro reedukaci je podstatná všestranná zpráva z psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření. Zde dochází k určení typu poruchy, úrovni její závažnosti, stavu percepčně-motorických funkcí, které tvoří základ poruchy a také jejích dílčích projevů. Potřebnou součástí zprávy z vyšetření je rovněž struktura a stav intelektové úrovně, které též mají vliv na způsob reedukačního působení a jeho účinnost. Hodnotná zpráva z vyšetření zahrnuje rady pro reedukaci (na jaké sféry se zaměřit, jaké pomůcky používat atd.), přijatelné způsoby práce a také metody hodnocení. Reedukace tedy určitě neznamena doučování – je to souhrn postupů, které vedou k odbourání specifických potíží v oblasti čtení, psaní, počítání, a které rozvíjí percepčně-motorické funkce. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

B. PORUCHY CHOVÁNÍ

Poruchy chování zahrnují chování a prožívání zaměřené proti daným společenským normám. Mezi základní symptomy poruch chování řadíme odporování a agresivitu. Mezi odvozené symptomy řadíme záchvaty zlosti, časté bitky s ostatními, šikanování, ubližování lidem nebo zvířatům, krádeže, chození za školu, lhaní. (Paclt a kol. 2007)

Porucha chování, která se objevuje dlouhou dobu před pubertou, je považována za poruchu výhradně související s ADHD a přetrvává u ní vysoká pravděpodobnost špatného a dlouhodobého vývoje. Žáci, u kterých přetrvávají poruchy chování z raného dětství, mívají ve spojení s ADHD ve většině případů také specifické poruchy učení (především v oblasti čtení a psaní), čímž se zhoršuje oblast učení a postavení mezi spolužáky. V důsledku, že tyto dvě poruchy mnohdy stojí vedle sebe, je podstatné důkladné vyšetření psychiatra. Důležitá je taktéž opora školy a analýza školního psychologa. Pokud nedojde k léčení, hrozí, že se u těchto žáků v budoucnosti vybuduje agresivní chování opakovaně. (Munden, Arcelus, 2008)

Při posuzování, zda se u žáka vyskytuje porucha chování, je nutné brát v potaz jeho vývojovou úroveň. Kupříkladu výbuchy vzteku jsou u tříletého dítěte běžným projevem a pouze jejich výskyt by neměl být příčinou diagnózy poruch chování. Stejně tak narušování

občanských práv jiných osob (např. násilné jednání) není v silách většiny žáků 1. třídy, a z tohoto důvodu tento čin není potřebným diagnostickým měřítkem pro tuto skupinu žáků. Chování, na základě něhož je diagnóza určována, se vyznačuje přílišným vyvoláváním rvaček nebo ubližováním slabším jedincům, krutostí k jiným lidem nebo zvířatům, relevantním poškozováním majetku, zakládáním ohně, krádežemi, častým lhaním, záškoláctvím, utíkáním z domova, častými a silnými výbuchy vzteku, vzdorovitým či vyzývavým chováním a nepřetržitou přílišnou neposlušností. Jakákoli z těchto kategorií, pokud je zřetelná, stačí k určení diagnózy, ovšem ojedinělé disociální jednání není pro tuto diagnózu dostačující (disociální chování znamená, že je jedinec nesociální, nepřizpůsobivý, nespolečenský). Tuto diagnózu proto nelze určovat, pokud výše uvedené chování nepřetrvává šest a více měsíců. (Train, 2001)

Podle I. Paclta a kol. (2007) patří mezi základní rady, jak pracovat s žáky se specifickými poruchami chování, kladný a prozíravý postoj pedagoga a samozřejmě rovněž vyšší míra frustrační tolerance. Pedagogické intervenční opatření je možné shrnout do těchto bodů:

- pozitivní posilování za současného užívání mírných trestů,
- hojné užívání zpětné vazby,
- instrukce a příkazy,
- uznávání stylů učení,
- kontrola a hodnocení sebe samého,
- cvičení metakognitivních strategií.

3.4 Diagnostika ADHD

Pro diagnostiku ADHD je v naprosté většině případů důležitá týmová spolupráce lékařů, psychologů a speciálních pedagogů, a to především v situacích, kdy je diagnóza nejasná. Vyšetření je v některých případech nezbytné z důvodu vyřazení jiných symptomů a posouzení případného léčení. Významným zdrojem je *pedagogická diagnostika*, která je založena na dlouhodobém pozorování a s tím spojené *pozorování chování žáka* během hovoru, čtení, psaní, počítání, v testové situaci nebo v průběhu hry. Neměli bychom ignorovat taktéž pozorování projevů žáka v prostředí, které je pro něj přirozené (např. škola, školní družina, zájmové kroužky). Chování žáka se značně mění, pokud je výhradně v osobním kontaktu s dospělým, který veškerou pozornost věnuje právě jemu – v tomto případě na žáka působí méně rozptylujících podnětů, než když je ve skupině spolužáků, kde na něj působí velké

množství nejrůznějších vlivů a pozornost dospělého i spolužáků si musí dobýt. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Významné informace se též získávají cíleně orientovaným *anamnestickým dotazováním*, což je rozhovor orientován na zjišťování informací o průběhu těhotenství, porodu a vývoji žáka od narození po tzv. zlomové okamžiky – nástup do MŠ, vstup do ZŠ, přechod na 2. stupeň ZŠ, popřípadě také období dospívání. Tímto rozhovorem s rodiči se zkoumají projevy chování žáka, výchovné postupy, které rodiče používají, jaký přístup má žák ke školním povinnostem, jaké jsou jeho záliby a vztahy s vrstevníky. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

U ADHD by měl stanovovat diagnózu dětský psychiatr ve spolupráci s dalšími specialisty (pediatry, psychology, neurology). Diagnóza je určena na základě specifických projevů chování žáka. Součástí diagnostiky je psychiatrické vyšetření skládající se z rozhovoru s rodiči a žákem, dotazníku o chování žáka a pozorování, jak se žák chová v průběhu hry a při vykonávání určitých úkolů. Důležité poznatky získáváme též z psychologických vyšetření, specifických testů zaměřených na zjišťování inteligence, poruch pozornosti a učení. Pro doplnění se vykonávají též neurologická vyšetření. (Vlasatá a kol. 2013)

Nejvíce bývá porucha diagnostikována v období mezi 6 a 9 lety. V tomto období jsou symptomy nejzřetelnější, na žáka je kladen požadavek déle soustředit pozornost, ve srovnání s mateřskou školou je žák na základní škole značně omezován v pohybu a požaduje se po něm dodržovat nepřeborné množství pravidel a požadavků. Z tohoto důvodu se ve škole projevují symptomy více. První signál k vyšetření většinou dávají učitelé nebo následně pracovníci pedagogicko-psychologické poradny, kam škola posílá žáky spolu s jejich rodiči. (Vlasatá a kol. 2013)

Pro žáky s ADHD je typické, že jejich výsledky (především školní), nejsou v souladu s jejich schopnostmi – většinou jsou na nižší úrovni. Vyučující velmi často říkají, že žák pracuje pod hladinou svých schopností, že „má na víc“. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Důležité je ADHD diferencovat od jiných potíží, které se projevují také poruchou pozornosti, impulzivitou a hyperaktivitou. Tyto symptomy nejsou ale u těchto žáků příznaky ADHD - vyplývají z jiného prvotního postižení, eventuálně se vztahují k sociální, sociokulturní situaci žáka. (Jucovičová, Žáčková, 2010) I. Paclt a kol. (2007) jako základ rozdílné diagnostiky uvádějí např. diferenciaci ADHD od mentálního postižení, citových poruch a poruch učení. Jako neklidní a nesoustředění se mohou jevit žáci také vlivem aktuálního stresu – jedná se o krátkodobé symptomy, které se vztahují k nějaké události (např. stěhování, úmrtí v rodině, závažné úrazy atd.). M. Vágnerová (1999) zdůrazňuje, že projevy hyperaktivity (nemluvíme ale o syndromu ADHD) mohou postihnout také žáky s citovou deprivací, kteří v rodinném

prostředí nezažili nastolený určitý řád, jež dává žákovi pocit rovnováhy, bezpečí a jistoty. Dalším důvodem může být také zatížení podněty, které na žáky působí (v dnešní době se jedná např. o používání počítačů, u něhož jsou žáci schopni strávit i několik hodin denně).

3.5 Způsoby léčby ADHD

M. Vlasatá a kol. (2013) zdůrazňují, že ADHD lze ovlivnit léčbou. Nejlepší je užití více léčebných postupů na základě míry a hloubky projevů poruchy. Jedná se o léčbu režimovou, psychoterapeutickou a farmakologickou. Na léčbu má vliv několik odborníků z nejrůznějších oborů (dětský psychiatr, psycholog, speciální pedagogové, též rodiče a učitel). Vzájemná spolupráce těchto odborníků je velmi důležitá.

M. Vlasatá a kol. (2013) vyzdvihují ve své publikaci výše uvedené léčby:

Léčba režimová – jedná se o skupinu nejrůznějších opatření v rámci denního režimu žáka, která způsobují příznivější zvládnání situací doma i ve škole. Na těchto postupech by se měla účastnit celá rodina a učitelé. Rodiče používají nové výchovné cesty a motivaci, jež je založena například na odměnách. Také ve školním prostředí se mění podmínky pro vyučování žáka s ADHD (prostředí pro práci, výskyt asistenta, komunikace s rodiči, hodnocení výsledků).

Léčba psychoterapeutická – napomáhá žákovi i rodičům cvičit žádané chování a překonávat náročné situace. Práce je také zaměřena na sebevědomí žáka, které bývá ve spojení se symptomy ADHD a chováním okolí nízké. Žáci jsou provázeni psychiatrem nebo psychoterapeutem a učí se efektivně komunikovat s okolním světem, ovládnout své prožívání (rozčilení, agresi) a odpočívat.

Léčba farmakologická – tato léčba není potřebná u všech žáků s ADHD. U méně závažných případů postačí léčba režimová a psychoterapeutická. Pokud je nutná léčba farmakologická, využívají se léky, jež působí na místa a děje v mozku, které nejsou v rovnováze. Neužívají se léky na uklidnění, naopak léky na aktivizaci a povzbuzení, které způsobují „probuzení“ mozku, schopnost koncentrovat se a odvrhnout vnitřní neklid. Touto léčbou dochází ke zlepšení symptomů přibližně u 70–80 % lidí.

3.6 Současný stav studované problematiky

Existuje mnoho výzkumných šetření na velmi podobnou problematiku, jež se zabýváme v této diplomové práci, vyložíme si zde velmi zajímavé výsledky dvou výzkumných šetření, které se také zabývají problematikou hyperaktivity a ADHD v prostředí ZŠ.

Problematikou ADHD na ZŠ se také zabývala J. Rotová (2011) ve své diplomové práci na téma: *Připravenost učitelů základních škol pro výuku žáků s ADHD*. Diplomantka zjišťovala odbornou připravenost učitelů ZŠ pro výuku žáků s ADHD, kdy pro výzkumnou část diplomové práce zvolila dotazníkovou metodu, které se zúčastnilo 100 učitelů 1. a 2. stupně z 8 škol v Karlových Varech a okolí. Dále byla využita metoda rozhovoru s rodiči a pedagogickými pracovníky. Dotazník byl sestaven ve dvou podobách. Jeden dotazník byl pro učitele, kteří nemají ve třídě žáka s ADHD, tento dotazník obsahoval 15 uzavřených otázek. Druhý dotazník byl určen učitelům, kteří mají ve třídě diagnostikovaného žáka s ADHD, tento dotazník obsahoval 22 uzavřených otázek. Na základě analýzy dotazníkového šetření byly zjištěny tyto výsledky: pedagogičtí pracovníci mají přehled v problematice ADHD, poruch chování a jsou dostatečně odborně připraveni pro výuku žáků s ADHD ve více než 60 %.

Problematikou hyperaktivity v prostředí ZŠ se také zabývala L. Jelínková (2011) ve své diplomové práci na téma: *Hyperaktivita a práce s hyperaktivními žáky na 1. stupni ZŠ*. Cílem této diplomové práce bylo vytvořit pohled na problematiku práce s hyperaktivními jedinci prostřednictvím vnímání učitelů 1. stupně ZŠ. Pro potřeby výzkumu byl použit dotazník s uzavřenými, polouzavřenými a otevřenými položkami. Dotazníkového šetření se účastnilo 112 učitelů 1. stupně ZŠ z vesnických i městských škol v okrese Jičín. Z provedeného výzkumu plyne, že při přípravě na hodinu i v samotném vyučování berou vyučující ohled na hyperaktivního žáka. Nejnáročnějším předmětem na přípravu se u učitelů jeví český jazyk. Spolupráce mezi školou a rodinou se ukázala jako velmi dobrá, nejvíce využívané jsou pravidelné osobní konzultace. Spolupráce školy s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem se jeví být také dobrá. Dále učitelé v naprosté většině zařazují do své výuky relaxační cvičení, nejčastěji volí jógová cvičení, dále hudební a dechová cvičení, svalové cviky nebo kineziologii.

V současné době je kladen stále větší požadavek na začleňování znevýhodněných žáků do běžných základních škol. Od 1. 9. 2016 nabývá platnost práva dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na tzv. podpurná opatření. Učitelé na toto téma reagují různými názory, jak se lze dočíst v Týdeníku školství (31/2016, s. 3-5), odkud přikládáme některé ze zajímavých příspěvků:

„Asistenta pedagoga máme odsouhlaseny k žákům s diagnózou autismu. S financováním nemáme problém. A třebaže nám prozatím chybí osobní zkušenost s inkluzí, stále častěji nabýváme dojmu, že její nastíněné pojetí není krok správným směrem. Tradiční, vysoce kvalitní

speciální školství by mělo zůstat zachováno jako plnohodnotná nabídka školské služby v systému vzdělávání.“ (Paseková, 2016, s. 5)

„Inkluze v novém pojetí nastoupila příliš rychle, myslím, že i dost nepřípravě, nebyla možnost se řádně připravit, stále existují dohady a celá řada nesrovnalostí, které bude třeba vyřešit.“ (Grossová, 2016, s. 5)

„Dle mého je společné vzdělávání uspěchané, doplněné o nedostatek konkrétních informací. Pro nás – školy s dlouholetými zkušenostmi se vzděláváním integrovaných žáků – je to hlavně o penězích a o větším a delším papírování. Očekáváme proto, že peníze půjdou za žákem rychleji, že budeme mít i dostatek asistentů na nekrácené úvazky.“ (Nogová, 2016, s. 3)

V průběhu naší pedagogické praxe se setkáváme se skutečností, že každý žák je originál, vyznačuje se odlišným chováním, reakcemi a vystupováním. V souvislosti s tím je důležité žáka správně poznat a také k němu podle toho přistupovat. Stejně tak bychom měli přistupovat k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto si v následující kapitole představíme, jak je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zakotveno v RVP ZV.

4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

„Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.“ (RVP ZV, 2016, s. 5).

Rámcové vzdělávací programy:

- vycházejí z nové strategie, která klade důraz na klíčové kompetence, jejich spojitost se vzdělávacím obsahem a užití osvojených vědomostí a dovedností v reálném životě,
- vycházejí z pojetí společného vzdělávání a celoživotního učení,
- stanovují očekávaný stupeň vzdělání určený pro všechny absolventy dílčích etap vzdělávání,
- podporují pedagogickou nezávislost škol a profesní odpovědnost učitelů za dosažené výsledky vzdělávání. (RVP ZV, 2016)

Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2016):

- navazuje svojí koncepcí a obsahem na RVP PV a je základem pro tvorbu rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání,
- definuje vše, co je společné a nepostradatelné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol,
- upřesňuje stupeň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci docílit na konci základního vzdělávání,
- definuje obsah vzdělávání – očekávané výstupy a učivo,
- začleňuje jako povinnou součást základního vzdělávání průřezová témata s nápadným formativním postavením,
- vymezuje normy pro základní vzdělávání, jejichž významem je silně pomáhat při naplňování cílů vymezených v RVP ZV,
- podporuje všestranný přístup k uskutečnění obsahu vzdělávání, včetně příležitosti jeho přijatelného propojování, a očekává volbu různých vzdělávacích postupů, nejrůznějších metod, forem výuky a užití všech podpůrných opatření v souladu s individuálními potřebami žáků,

- umožňuje přizpůsobení obsahu vzdělávání, jeho rozsahu, zaměření výuky, metod práce a zahrnutí dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných,
- je základem pro všechny střední školy při určování požadavků přijímacího řízení ke vstupu do středního vzdělávání. (RVP ZV, 2016)

Rámcové vzdělávací programy, stejně jako Národní program vzdělávání a školní vzdělávací programy, jsou veřejné dokumenty dosažitelné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. (RVP ZV, 2016)

4.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle RVP ZV (2016, s. 145) „*žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (§ 16 odst. 1 školského zákona č. 561/2004 Sb., o základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – dále školský zákon)*. Tito žáci mají nárok na bezplatné využívání podpůrných opatření ze seznamu stanoveného v § 16 školského zákona. Podpůrná opatření uskutečňuje škola a školské zařízení. (RVP ZV, 2016)

P. Vokáč (2016) stanovuje ve své publikaci, že podpůrná opatření podle § 16 odst. 2 školského zákona spočívají v:

- a) poradenské podpoře školy a školského poradenského zařízení,
- b) korekci organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání a školských služeb, s čímž také souvisí zajištění výuky předmětů speciálně pedagogickou péčí a prodloužení trvání středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) korekci nároků při přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) aplikaci náhradních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,
- e) korekci očekávaných výstupů vzdělávání v mezích určených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu,
- g) zajištění asistenta pedagoga,
- h) zajištění dalšího pedagogického pracovníka (například tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící žáky) nebo možnosti vlivu osob, které zajišťují žákovi po dobu jeho přítomnosti ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,

i) zajišťování vzdělávání nebo školských služeb v místech technicky nebo stavebně změněných.

Podpůrná opatření se na základě organizační, pedagogické a finanční obtížnosti dělí do pěti stupňů (§ 16 odst. 3 školského zákona). Podpůrná opatření prvního stupně aplikuje škola nebo školské poradenské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení podle plánu pedagogické podpory (PLPP). Podpůrná opatření druhého až pátého stupně je možné použít výhradně na základě doporučení ŠPZ (školského poradenského zařízení). (RVP ZV, 2016)

4.1.1 Koncepce vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními

Při plánování a uskutečňování vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními je nutné mít na paměti skutečnost, že se žáci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a schopnostech odlišují. Smyslem podpory vzdělávání takových žáků je maximální zapojení a plné využití vzdělávacích schopností každého žáka se zřetelem na jeho individuální schopnosti a možnosti. Vyučující na základě toho upravuje své vzdělávací strategie podle určených podpůrných opatření. Principy pro uplatnění podpůrných opatření školou a školským zařízením vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb. (RVP ZV, 2016)

Platný rámec pro organizační a obsahové zajištění základního vzdělávání všech žáků určuje RVP ZV, který je základem pro vytvoření ŠVP. Na základě ŠVP se realizuje vzdělávání všech žáků určité školy. Pro žáky s podpůrnými opatřeními prvního stupně je ŠVP základem pro vytvoření PLPP a pro žáky s podpůrnými opatřeními od druhého stupně základem pro vytvoření IVP (individuálního vzdělávacího plánu). PLPP a IVP (viz příloha 4) vypracovává škola. Pokud má žák stanovený IVP, lze na základě doporučení ŠPZ v rámci podpůrných opatření pozměnit očekávané výstupy vymezené ŠVP (§ 16 odst. 2 písmeno e) školského zákona), eventuálně pozměnit vzdělávací obsah (§ 16 odst. 2 písmeno b) školského zákona) takovým způsobem, aby byla zajištěna harmonie mezi požadavky vzdělávání a reálnými možnostmi žáků, a aby vzdělávání vedlo k dosažení individuálního maxima každého žáka. (RVP ZV, 2016)

Korekce obsahu a uskutečňování vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně podpůrných opatření jsou středem zájmu metodické podpory. Pedagogickým pracovníkům bude obstarána metodická podpora v rámci dalšího vzdělávání. Ke korekci vzdělávacích obsahů vymezených ve ŠVP dochází v IVP žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně (vztahuje se k žákům s lehkým mentálním postižením).

Tím je myšleno, že části obsahů vzdělávání mnohých vzdělávacích oborů lze vystřídat jinými vzdělávacími obsahy nebo je možné celý obsah vzdělávání daného vzdělávacího oboru nahradit obsahem jiného vzdělávacího oboru, který je vhodnější pro vzdělávací možnosti žáků. U žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními třetího a čtvrtého stupně je možné v IVP ve spojitosti s náhradou části nebo celého vzdělávacího obsahu vzdělávacích oborů měnit minimální časové dotace vzdělávacích oblastí/oborů. (RVP ZV, 2016)

4.1.2 Přístup k žákům s přiznanými podpůrnými opatřeními ve škole

V RVP ZV (2016) je uvedeno, že ve ŠVP škola stanovuje principy a proces tvorby, uskutečnění a vyhodnocování PLPP a principy a proces tvorby, uskutečnění a vyhodnocování IVP. V ŠVP může škola eventuálně ustanovit:

- principy pro začlenění dalších subjektů do procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (sponzoři, zájmové organizace, vzdělávací instituce atd.),
- zodpovědné osoby a jejich místo v procesu péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- upřesnění vykonávání podpůrných opatření a korekce vzdělávacího procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jako je například: jiná délka vyučovacích hodin, dělení a spojování hodin, prodloužení základního vzdělávání na 10 let,
- učební plán předmětů speciálně pedagogické péče.

Dále RVP ZV (2016) zdůrazňuje, co je nutné pro úspěšné vzdělávání těchto žáků zajistit:

- uplatnění zásady diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností a při určování obsahu, forem i metod výuky,
- všechna určená podpůrná opatření při vzdělávání žáků,
- během vzdělávání žáka, který není schopen vnímat řeč sluchem, jako část podpůrných opatření vzdělávání v dorozumívacím systému, který je v souladu s jeho potřebami a s jehož používáním má nějakou zkušenost (§ 16 odst. 7 školského zákona),
- během vzdělávání žáka, který při komunikaci používá alternativní nebo augmentativní způsoby komunikace, jako část podpůrných opatření vzdělávání v dorozumívacím systému, který je v souladu s jeho vzdělávacími potřebami (§ 16 odst. 8 školského zákona),
- v oprávněných situacích je nutné zajistit odlišnou délku vyučovacích hodin u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo spojování a dělení vyučovacích hodin (§ 26 odst. 1 školského zákona),

- u žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona potenciální prodloužení základního vzdělávání na deset ročníků (§ 46 odst. 3 školského zákona),
- formativní hodnocení v průběhu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- partnerství se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními, odbornými pracovníky školského poradenského pracoviště, v případě nezbytnosti kooperaci s odborníky mimo obor školství (zvláště při tvorbě IVP) a partnerství s jinými školami.

5 Přístup k žákům s ADHD

Žáci s ADHD mívají časté potíže ve škole, což bývá způsobeno především sníženou pozorností, hyperaktivitou a sklonem jednat bez rozumové úvahy. Můžeme u nich pozorovat rovněž připojená onemocnění, například poruchy opozičního vzdorů, deprese nebo poruchy chování. Také ony mají vliv na chování žáka a jeho učení. Důvodem nejrůznějších problémů, které souvisejí s ADHD, může být také nedostačující motivace a malé sebevědomí žáka, což může způsobovat, že učitelé a rodiče s těmito žáky pracují nežádoucím způsobem. Žáci jsou často taktéž svazováni specifickými poruchami učení, především dyslexií a dysgrafií. V případě, že je diagnóza ADHD určena psychiatrem nebo psychologem, je možné u takového žáka navrhnout integraci. V rámci tohoto postupu škola dostává tzv. finanční ustanovení na integrovaného žáka, z něhož se financuje speciální péče ve škole. Výhradou je zhotovení individuálního vzdělávacího programu, který vytváří škola ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem. (Munden, Arcelus, 2008)

5.1 Základní pedagogické postupy u žáků s ADHD

Práce s žákem s ADHD ve škole je velmi složitá a únavná. Pravidelným a otevřeným přístupem lze přirozeně ovlivnit chování žáka a také jeho motivaci ke školním povinnostem. (Riefová, 1999) Hlavní pedagogické postupy při práci s žáky s ADHD v první řadě spočívají v navození nových a žádaných způsobů chování, v žádném případě to neznamená trestání nežádoucích vzorců chování. (Paclt a kol. 2007)

Hlavní pedagogické postupy lze vymezit v těchto bodech:

Pozitivní posilování spolu s mírnými tresty: povzbuzení, pochvala a ocenění jsou velmi důležité. Žáci s ADHD jsou neustále napomínáni nebo kritizováni. Ve školním prostředí velmi často čelí horším známám, poznámkám do žakovské knížky, popřípadě nižší známkou z chování. Důsledkem je oslabení jejich sebevědomí a vznik pocitů méněcennosti. Žák poté projevuje snahu o získání své pozornosti, zájmu a ocenění, ve většině případů ale nevhodnými způsoby. Je důležité pochválit jej i za maličkosti, velmi často je potřeba rovněž projevit aktivitu a najít něco, za co můžeme žáka ocenit. (Altmanová, 2010)

Někdy je obtížné povšimnout si malého úspěchu, hezkého chování nebo okamžiku, kdy žák nezlobí tak moc, jako obvykle. Každopádně se vyplatí tyto momenty hledat a zaměřit na ně svoji pozornost, projevit vděčnost a pochvalu. Není dobré věnovat žákovi pozornost pouze tehdy, když ho potřebujeme zklidnit, ale naopak v ten moment, kdy nezlobí. Jedním

z důvodu je posilování žádoucího chování a zároveň můžeme zažít chvíle, které podpoří důvěru mezi námi. (Vlasatá a kol. 2013) Není možné žáka trestat za chování, které je bezprostředním symptomem ADHD. Stejně tak je nevhodné upozorňovat žáka na jeho neklid, nepozornost, živost, časté mluvení atd. Je důležité oplývat trpělivostí, pochopením a zvýšené živosti si občas raději nevšímat. (Altmanová, 2010)

Instrukce a pokyny: žák s ADHD velmi často nepostřehne zadání učitele, nepustí se do práce včas, a z toho důvodu ji nestíhá dodělat. V tomto případě žákům pomáhá upozornit je na zadaný úkol zopakováním pokynů. Především při hře žák zaměřuje svoji pozornost na to, co ho baví a zajímá. Je tedy nutné instrukce a zadání žákům několikrát zopakovat. Žáka lze upozornit také tím, že se ho dotkneme nebo pohladíme a poté znovu opakujeme naši žádost. V některých případech je vhodné použít předávání informací jinými způsoby než ústně, například prostřednictvím obrázků, v písemné formě nebo na kartičkách. (Altmanová, 2010)

Řád, hranice a důslednost: žáci s ADHD postrádají „vnitřní řád“, zlobí, obtížně usměřňují vlastní chování, jsou roztěkaní a těžko v sobě nacházejí rovnováhu. Pomůžeme jim tedy, pokud stanovíme jistý řád. Srozumitelná a pevná pravidla přinesou více jistoty, potřebné rovnováhy a usnadňují například rozhled ve světě i v sobě samém. Pokud je mají žáci dodržovat, měli by je přijmout za své. Důležité je tedy pravidla stanovovat spolu s žáky, jelikož oni sami zjistí, jaké chování jim vadí a jaké nikoli. Volíme jen taková pravidla, která jsou žáci schopni splnit, protože jakmile je stanovíme, trváme na nich. Dáváme přednost základním tématům (např. ke spolužákům se chováme kamarádsky, neubližujeme jim) oproti těm, která by žáci s největší pravděpodobností nemohli splnit - např. při vyučování mluvíme tiše. (Vlasatá a kol. 2013)

Pravidla by měla být jasná a stručná. Pokud je to možné, vyjadřujeme je pozitivně, aby vystihovala chování, které po žácích nechceme, ale také chování, které od žáků očekáváme. Domluvená pravidla by měla celá třída odsouhlasit, a zároveň je dobré společně se domluvit na tom, co bude následovat při jejich porušení. Pověsíme je na místo, kde na ně všichni uvidí, a opakujeme je, aby žákům zůstala v paměti. (Vlasatá a kol. 2013)

Žák si musí být vědom, že jeho zájmy a potřeby je nutné občas podřídit požadavkům a potřebám ostatních. Zachovávání pravidel neznamená zabraňování svobody žáka, naší snahou je, aby se s nimi jedinec sžil a přijal je jako přirozené (každý člověk musí ve svém životě dodržovat určitá pravidla a chovat se tak, aby neškodil ostatním). Žák s ADHD by měl být také zvyklý na stálý režim dne, často až stereotypní, což mu pomáhá orientovat se v jeho průběhu a přitom poskytuje větší jistotu. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Pružnost, zaujatost a ochota učitele věnovat se žákovi na osobní rovině. Je nezbytné, aby učitel poskytl více času, snahy a energie na to, aby tyto žáky podporoval, vyslechl a přizpůsoboval se jim při své přípravě i v samotné hodině. (Riefová, 2010)

Umožnit tělesný pohyb a uvolnění: hyperaktivní žáky nemůžeme stále nutit ke klidu. Žák se potřebuje hýbat, má mnoho energie, kterou potřebuje ventilovat ven, jelikož neudrží delší dobu pozornost na jednu věc, je nutný odpočinek a odreagování. Navíc při únavě se neklid neočekávaně zvyšuje. Měli bychom umožnit žákovi více možností k pohybu. Tyto žáky zapojujeme co nejvíce do činností v oblasti sportu. Příležitost k pohybu by měl žák mít také o přestávce, pohybem dochází k odpočinku, uklidnění a uvolnění. Vhodné jsou rovněž relaxace a cvičení zaměřené na dech. (Altmanová, 2010)

Každé dítě, které je dobře zaměstnané, nezlobí, je tedy dobré podporovat žáka v nějakém koníčku nebo zálibě, a nemusí to být pouze sport. V případě, že žák není speciálně nadaný, doporučují se nesoutěživé sporty. Vhodné jsou zejména plavání, jóga, jízda na kole, samozřejmě však záleží na žákovi, co ho bude bavit. Je prokázáno, že žáci s ADHD často své zájmy mění, měli bychom tedy nechat takovým žákům prostor pro to, aby našli to pravé, co je bude naplňovat. V případě, že to objevíme, je důležité žáka u této činnosti vhodnou motivací udržet. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Pokud při hodině zjistíme, že žák s ADHD začíná být roztěkaný, zatímco ostatní žáci soustředěně pracují na zadaném úkolu, je vhodné toto napětí pozitivně využít a místo toho, aby byl žák rušivým elementem, zadáme mu nějaký krátký úkol („dojdi mi do kabinetu pro pomůcky“) nebo ho necháme chvíli projít, aby se uvolnil. Pokud poznáme moment, kdy žák ztrácí pozornost a dřív, než začne vyrušovat, ho necháme odpočinout - zabráníme tak napomínání a negativnímu hodnocení. (Vlasatá a kol. 2013)

Poskytování přiměřených podnětů: porucha pozornosti u žáků s ADHD není orientovaná pouze na dobu, po kterou se žák dokáže soustředit, ale také na přesném zaměření jeho pozornosti. Žák musí ze všech podnětů, které na něj působí, vybrat ten správný, důležitý (např. vyučující vysvětlující úkol) a ostatní rušivé podněty vytěsnit (např. troubení na ulici, létající hmyz po třídě atd.). Pro žáka s ADHD je obtížné vybrat si, na co není potřeba se soustředit, a proto vnímá vše. Z toho plyne únava žáka a unikání podstatných informací. Učitelé mohou také pomoci žákovi zaměřit jeho pozornost správným směrem, když se například pokusí odstranit některé podněty, které by mohly žáka rušit, např. vysvětlování hry neprovádíme v rušném prostředí za přítomnosti více tříd, ale v klidu bez rušivých elementů. Žák může při vysvětlování zaujímat místo vedle učitele, aby mohl pozorovat, zda se soustředí. Učitel se ho může ptát na kontrolní otázky nebo žák může důležité

informace zopakovat ostatním spolužákům. Velice žákovi usnadníme, pokud neříkáme všechny pokyny najednou, ale postupně, jasně a srozumitelně. Pokud zadáme všechny pokyny současně, žák nebude vědět, na co se soustředit. Vždy nejprve ověříme splnění jednoho požadavku, a až poté zadáme další úkol. Dáváme tím žákovi prostor myslet pouze na jednu věc a úspěšně ji splnit. (Vlasatá a kol. 2013)

Další vzdělávání učitelů a získávání znalostí o ADD/ADHD: každá škola by měla poskytnout učiteli možnost dále se vzdělávat v oblasti ADD/ADHD. Je nezbytně nutné mít přehled o této problematice a přijatelných strategických postupech, které učiteli usnadní přípravu na každou hodinu a práci v hodině. (Riefová, 2010)

V. Spilková (2005) vymezuje následující kompetence učitele, jež by měl mít každý učitel, aby mohl účelně provádět svoji profesi:

1. Odborně předmětové kompetence.
2. Psychodidaktické kompetence – způsobilost k utváření přijatelných podmínek pro učení, nabuzení zájmu k poznávání, k aktivizaci myšlení, k vytváření přijatelné pracovní i sociální atmosféry.
3. Komunikativní kompetence – způsobilost ke komunikaci nejenom se žáky, ale také s dospělými (např. spolupracovníci, rodiče žáků apod.)
4. Diagnostické a intervenční kompetence – způsobilost k pochopení žákova myšlení, jednání, pocitů, proč se tomu tak děje, jaké to má příčiny. Učitel by měl rozpoznat, zda má žák nějaké obtíže, popřípadě stanovit, jak mu poskytnout pomoc.
5. Poradenské a konzultativní kompetence – způsobilost v oblasti vztahů a jednání s žáky, ale také s rodiči žáků.
6. Reflexe svého vystupování – způsobilost k rozboru vlastní činnosti a k vydedukování náležitých důsledků.

Častá spolupráce mezi školou a rodiči: je podstatné být často v kontaktu s rodiči žáka s ADHD a mít s nimi kladný vztah. K tomu, aby tento žák dosahoval úspěchů, je nezbytně nutná spolupráce a podpora rodičů včetně otevřené komunikace s nimi. (Riefová, 2010)

A. Munden a J. Arcelus (2008) vymezují postupy, které pomáhají při práci s žáky s ADHD:

- posadit žáka do lavice v blízkosti vyučujícího, který jej může skrytě sledovat a obtížné úkoly rozčlenit na jednotlivé kroky,
- ocenit dobrou práci a udržet pozornost udělením pochvaly,
- pokud zpozorujeme, že žák ztrácí energii a zapálení, můžeme ho poslat něco „zařídít“, aby si odpočinul a prošel se,

- rozpoznat, že se nejedná pouze o předvádění žáka, ale o reálný a léčitelný problém,
- poskytnout žákovi šanci začít „od začátku“, pokud se prokáže důvod jeho problémů,
- motivovat, podpořit a pomoci,
- znalost metod, které pomáhají žákovi navodit soustředěnost, učení, a jejich využívání v praxi,
- spolupráce s žákem i jeho rodiči pomáhá žákovi zvládat náročné činnosti, jako například čtení nebo zvládání tempa s ostatními,
- podpořit žáka v činnostech, které směřují ke zvýšení sebevědomí a zlepšení sociálních dovedností,
- včasná informovanost rodičů nebo jiných odborníků o stavu žáka, aby bylo možné zakročit a pomoci co nejdříve.

Při práci s žáky s ADHD jsou důležité také činnosti, které učitelé s žáky během dne vykonávají, proto jsme do příloh zahrnuli úlohy sloužící ke zlepšení pozornosti (viz příloha 1), vhodné hry pro žáky s ADHD (viz příloha 2) a vliv na projevy ADHD pomocí relaxačních technik (viz příloha 3).

Z. Michalová a I. Pešatová (2012) taktéž zdůrazňují důležitost spolupráce školy a rodiny. Mnozí rodiče nechtějí pochopit problematiku ADHD a smířit se s ní. Podle obou autorek bývají příčinou zpravidla tři zásadní překážky:

1. Jestliže má žák dalšího sourozence, rodiče bazírují na tom, že budou vychováváni stejně a odmítají brát ohled nebo využívat jiný přístup ke svému dítěti s ADHD. Tím vznikají v rodině časté neshody, výčitky, což má negativní vliv na sebevědomí a motivaci žáka s ADHD.
2. Následující překážkou je, že rodiče nechtějí nebo nemůžou uzpůsobit svůj režim dne takovým způsobem, aby vyloučili problematiku situace, které se každý den opakují. Podstatou ze strany rodičů je dosáhnout přívětivé důslednosti, což pro mnohé rodiče může být velice obtížné.
3. Další překážkou mohou být rodiče s autoritativní výchovou a nepřiměřenými tresty. Taková výchova způsobuje rozvoj opozičního vztoru, který se může objevit v podobě destruktivního a disociálního chování v období dospívání.

5.2 Jak se nechovat k žákovi s ADHD

Mnohé reakce a výchovné metody, které se zdají být pro učitele, rodiče či vychovatele přirozené, nemusí přinášet pozitivní výsledky, ale mohou případný stav žáka ještě více zhoršit. Kromě toho, pokud jsou prosazovány delší dobu, obtíže žáka se zvětší a projeví se záporně v jeho chování. (Altmanová, 2010)

M. Altmanová (2010) ve své publikaci vymezuje situace, které nepůsobí příznivě na sebevědomí a prožívání žáka s ADHD:

- není možné žáka trestat za chování, jež je bezprostředním projevem ADHD,
- nelze po žákovi chtít slib, že se tak nebude chovat, že bude dávat větší pozor a nebude zlobit. Žák není schopen ze dne na den své chování změnit. Může se stát, že špatné známky, selhání a neuskutečněné sliby začne zapírat ze strachu, že budou rodiče nespokojeni nebo že jej určitým způsobem potrestají,
- nesrovnáváme žáka se spolužáky nebo sourozenci. Můžeme tím dosáhnout záporného vztahu k tomu, s kým ho srovnáváme,
- nezakazujeme aktivity založené na pohybu. Není možné hyperaktivní žáky držet neustále v klidu,
- nelze požadovat po žákovi, aby dlouhou dobu vykonával neměnnou nebo nezajímavou aktivitu, např. domácí práce; obvykle se to týká také domácí přípravy na vyučování. Žák práci rychle udělá a myslí si, že vše umí, má vše hotové, ovšem při ověřování zjistíme, že tomu tak není. I přesto, že už by žák měl být samostatný, potřebuje stále pomoci s plněním školních povinností,
- nepoužíváme tělesné tresty, nic nevyřeší ani nezmění. Takové tresty způsobí u žáka pouze vzdor, odpor, nenávisť, čímž také ukazujeme, že tělesné tresty jsou jednou z možností řešení problémů,
- zakázání zájmových aktivit také ničemu neprospěje. Rodiče by mohli nabýt dojmu, že pokud svému dítěti zakáží zájmovou aktivitu, bude se více učit a připravovat do školy. Opak je v tomto případě pravdou. Neexistuje nic horšího než nudící se dítě, které nemá jak využít volný čas.

Žák potřebuje cítit z lidí okolo něho podporu, že ho ostatní respektují a přijímají takového, jaký je, důležitá je rovněž neustálá motivace žáka. Vyučující je s žákem v kontaktu značnou část dne a významným způsobem se podílí na utváření a ovlivňování jeho chování. (Michalová, Pešatová a kol. 2015)

5.3 Individuální vzdělávací plán

*„Za **inkluzivní edukaci** považujeme takový systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu navštěvovat běžnou základní školu. Učitelé v inkluzivních školách přistupují ke každému žákovi individuálně a na individuálním přístupu je postavena nejen výuka, ale i celá organizace školy. Každé dítě má svůj vzdělávací plán, který se přizpůsobuje jeho schopnostem, nadání, obtížím. Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každé dítě plně využilo svůj rozumový potenciál a zároveň se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost dětí se považuje za příležitost k rozvoji respektu, empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti k sobě i ostatním.“*
(Michalová, Pešatová a kol. 2015, s. 95)

Podle § 18 školského zákona může ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení dovolit nezletilému žákovi mimořádně nadanému nebo žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi s mimořádným nadáním nebo speciálními vzdělávacími potřebami na vlastní žádost se vzdělávat podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve středním nebo vyšším odborném vzdělávání může ředitel školy dovolit studentovi se vzdělávat na základě individuálního vzdělávacího plánu také z jiných vážných důvodů. (Vokáč, 2016)

Pojem individuální vzdělávací plán (dále IVP) vychází z termínu vzdělávací program, nicméně je určen, přizpůsoben a cílen pro určitého žáka se specifickými vzdělávacími potřebami. Jedná se tedy o doklad, který slouží k plánování náplně vzdělávání určitého žáka na základě jeho specifických potřeb. IVP by měl být v celé jeho formě spolu s individuálními a důvěrnými záznamy uložen v osobní dokumentaci žáka a jeho přístup by měl být vymezen (za předpokladu diskrétnosti) na školní pracovníky. Jedná se o osobní dokument, lze ho půjčit také jiným osobám, ale pouze se svolením rodičů nebo žáka, pokud je zletilý. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

Podle G. Langa a Ch. Berberichové (1998) si vyučující (pokud se setkají se skutečností, že ve třídě mají žáka se speciálními vzdělávacími potřebami) okamžitě pokládají otázky typu:

- Co žák zvládne, co nezvládne?
- Co bude potřebovat a kde jsou meze jeho schopností?
- Jakým způsobem jedná?
- Jak mám postupovat při přípravě na vyučování se zřetelem na jeho potřeby?
- Kde najdu pomoc nebo podporu?
- Jakou školu navštěvoval dříve?

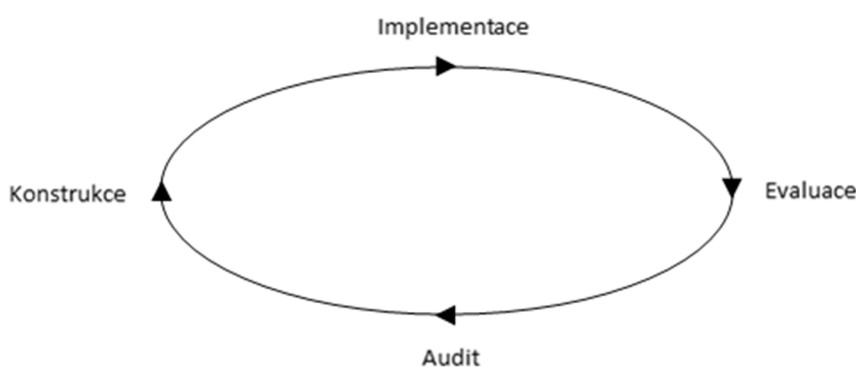
- Mohu vidět jeho dokumenty a výsledky vyšetření?

Dále podle G. Langa a Ch. Berberichové (1998) závisí zaručení přijatelného IVP na následujícím:

- pochopení silných stránek a potřeb žáka,
- pochopení pro očekávání ze strany rodičů,
- jednoznačných a správných údajích v dokumentech žáka nebo dosažitelných z jiných zdrojů,
- vhodném materiálním zařízení a technickém systému školy,
- personálním stavu školy,
- akčním výzkumu, který učiteli pomůže aktivně sledovat současnou situaci a ověřovat plnění cílů.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zpravidla do školního zařízení přijdou s řadou dokumentů z předcházejících lékařských a jiných vyšetření. Smyslem těchto dokumentů je možnost určit potřeby žáka a specifické postupy, které potřebuje, aby se vyučující i škola, pokud je to možné s dostatečným předstihem připravili na jeho příchod. Může také nastat případ, kdy tyto informace a dokumenty vyučujícímu nebudou poskytnuty. Vyučující nebude předem varován nebo bude upozorněn neuspokojivě, nebude moci požádat o rady odborníků a žák se objeví v jeho třídě bez přípravy. Hlavním cílem inkluzivní třídy je vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, společně s ostatními ve třídě. IVP je uspořádaný proces, kde dochází k zacházení s velmi specifickými vzdělávacími potřebami, kterým není možné vyhovět běžnou výukou ve třídě. (Lang, Berberichová, 1998)

Příprava procesu vzdělávání má mnohé zvláštnosti. Tuto přípravu nechápeme v řídicím cyklu jako oddělenou aktivitu, naopak je pokaždé členem cyklického děje. (Kaprálek, Bělecký, 2011) Již zmíněný cyklus definuje F. Bacík a kol. (1998) následujícím způsobem:



Obrázek 1: Cyklus vzdělávacího procesu

Termín příprava je zde nahrazen totožným pojmem „konstrukce“. Toto stadium spočívá ve stvoření cílevědomého plánu, který nám určuje cíle a metody následné implementace (praktické uskutečnění). Audit (určení současného stavu) celý cyklický děj startuje a evaluace jej ukončuje. Evaluace je souzení výsledků implementace na základě stanovených cílů. Již zmíněné pojmy je možné charakterizovat následujícími otázkami: Kde se nacházíme? – *audit*. Kam chceme směřovat? – *konstrukce*. Jakým způsobem se tam dostaneme? – *implementace*. Skončili jsme na stanovené pozici? – *evaluace*. (Bacík a kol. 1998)

5.3.1 Postup při stavbě IVP

K. Kaprálek a Z. Bělecký (2011) definují IVP jako zavazující pracovní dokument sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká ve spolupráci s učitelem, výchovným poradcem, pracovníkem realizujícím nápravu, vedením školy, žákem a jeho zákonnými zástupci, dále zaměstnancem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra. Za zpracování je zodpovědný ředitel školy.

Oba autoři také vymezují postupy při sestavování IVP:

1. Základ IVP tvoří *audit*, který také obsahuje odborná vyšetření.
2. Podle výsledků auditu rozebíráme vzdělávací cíle vybraného vzdělávacího programu a usoudíme, zda je žák schopný tento vzdělávací program plnit. Pokud to není možné, musíme ho upravit nebo vybrat jiný. Toto rozhodnutí utváří hlavní rámec IVP pro většinu nebo celou školní docházku žáka. Až po jeho stanovení můžeme začít pracovat na plánování konkrétního ročníku a předmětů.
3. V souvislosti se zvoleným vzdělávacím programem vytvoříme individuální učební plán žáka, který smí kopírovat obvykle užívaný učební plán. V tomto stadiu můžeme také rozhodnout o osvobození žáka z vyučování některého z předmětů (na základě §50 školského zákona). Promyslíme využití volitelných a nepovinných předmětů, popřípadě také zájmových kroužků, které mohou napomáhat k uskutečnění cílů IVP.
4. Jelikož každý program uskutečňují lidé, je důležité v tomto stadiu věnovat pozornost personálnímu zabezpečení výuky. Základem dobré péče je odborná způsobilost. Pokud ve škole nejsou kvalifikovaní speciální pedagogové, je důležité svěřit výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami učitel, který absolvoval přinejmenším krátkodobé kurzy týkající se příslušné problematiky (na základě výsledků auditu). Jestliže učitel vyučuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je také v jeho zájmu, aby absolvoval

příslušný kvalifikační kurz. Nutné je rovněž vyřešit přítomnost potencionálního speciálního pedagoga.

5. Po uvážení personální záležitosti se zabýváme otázkou organizace výuky. Jde především o rozhodnutí, zda bude žák začleněn do běžné třídy nebo bude vytvořena trvalá nebo prozatímní skupina žáků s podobnými problémy. Při tvorbě IVP je také důležité zařídit speciální pedagogický nebo psychologický dohled zprostředkovaný školou nebo poradenskými pracovišti.
6. Dále se stanovují specifické cíle v rámci jednotlivých předmětů. Vyučující posoudí schopnosti žáka vycházející z auditu, a pokud je potřeba, rozhodne o úpravě cílů. Tomu je uzpůsoben také obsah a struktura vyučování.
7. Nyní je potřeba přemýšlet o formách a metodách ve výuce. Obecně lze konstatovat, že žáci se zvláštními vzdělávacími potřebami vyžadují více názornosti. Důležité je rovněž vědomí, že znalosti a dovednosti, které si žáci osvojují, mají praktické užití.
8. Součástí IVP je také uvážení a včasné zajištění náhradních pomůcek a speciálních učebních pomůcek, učebnic a učebních textů. Snažíme se také umožňovat žákům přístup k pomůckám, ke kterým se běžně nedostanou, např. počítače, jazyková laboratoř nebo odborné pracoviště. Pomůcky pro uspokojení vzdělávacích potřeb integrovaných žáků je možné obstarat půjčením v příslušném speciálně-pedagogickém centru. Toto se týká především žáků se smyslovým postižením.
9. Hodnocení – evaluací se průběh tvorby a uskutečnění individuálního vzdělávacího plánu ukončuje. Hodnocení získané v průběhu jeho uskutečňování slouží k jednotlivým nápravám. Po uběhnutí určité doby (většinou školního roku) je zhodnocení podstatou dalšího auditu. Určení podmínek hodnocení je zásadním problémem celého evaluačního procesu. Pro tyto podmínky neexistuje jasné vodítko, jelikož jejich stanovení je závislé na momentální situaci a konkrétním integračním procesu. Příklady eventuálních kritérií:
 - uskutečnění cílů určených vzdělávacím programem,
 - sociální hledisko integrace (zapojení do kolektivu),
 - žákova motivovanost a spokojenost,
 - reedukační výsledky,
 - kvalita kompenzace znevýhodnění,
 - spokojenost zákonných zástupců.
10. Nalezení účinných forem komunikace s rodiči je hlavní podmínkou koordinovaného postupu školy a rodiny. Pokud toužíme po zajištění kvalitní výměny informací, je nutné zajistit přijatelnou kapacitu přenosových cest a k tomu používat nejrůznější dosažitelné

prostředky (mimo třídních schůzek a žákovské knížky také například konzultace, komunikace po telefonu, e-mailu apod.).

11. Při stavbě IVP nesmíme rovněž zapomínat na určení podílu žáka na jeho realizaci, jež musí být přiměřený věku žáka a jeho individuálním schopnostem. Náplní spolupráce žáka jsou především záležitosti spojené s organizací (žák si je vědom, že ve středu druhou hodinu má jít o patro níž do skupinky k počítačům), starostmi o pomůcky na vyučování atd.
12. Posledním stadiem je plán finančního zabezpečení vyšších nákladů souvisejících s vyučováním žáka a zajištěním vzdělávacích potřeb žáka.

Podle § 4 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je dáno, že „*školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu a poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. V případě nedodržování opatření uvedených v individuálním vzdělávacím plánu informuje o této skutečnosti ředitele školy.*“

5.3.2 Nejčastější chyby a nedokonalosti při tvorbě IVP

K. Kaprálek a Z. Bělecký (2011) vymezují tyto nejčastější omyly a nedostatky při tvorbě IVP:

1. Podceňování role auditu a nedostatečné vnímání výsledků odborných vyšetření spojené ve většině případů s nedostatečnou znalostí problematiky nebo také s odmítáním jejich výskytu.
2. Ryze formální vytyčení pedagogických cílů, vycházejících z nedostatečné znalosti vzdělávacího programu.
3. Neschopnost odlišného přístupu a zvyšování zátěže žáků. Plány jsou stvořené bez respektu k možnostem žáků a jejich překážka je vnímána jako příčina pro další práci navíc.
4. Nadměrná obecnost nebo špatné zaměření IVP. Plány jsou zhotoveny na základě předepsané stavby, ale okruh dílčích předmětů je vypracován pouze rámcově, povrchně a neurčitě. Velmi často jsou zanedbány další předměty nebo nezastupitelné součásti předmětu – například v předmětu český jazyk se plán upíná výhradně na mluvnici a pravopis a zapomíná se zabývat také určitými cíli čtení a slohu, ačkoli je například záležitost čtení pro dyslektiky mnohem důležitější než pravopis.

5. Nevyváženost IVP, jeho orientovanost výhradně na některé potíže, opovržení jeho jednotlivých složek. Úplně chybí nebo je pouze formálně vypracovaný například okruh materiálního zajištění, partnerství s rodiči, formy a metody výuky apod.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok vzdělávat se takovým způsobem, aby obsah, metody i formy byly v souladu s jejich vzdělávacími potřebami a možnostmi, ale také na uskutečnění takového prostředí, které jim toto vzdělávání umožní. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Přípravenost učitele primární školy pro práci s hyperaktivními žáky

6.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo zjistit, zda jsou učitelé 1. stupně základních škol v Pardubickém kraji dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky. Na základě hlavního cíle byly stanoveny dílčí cíle:

- zjistit, zda učitelé hyperaktivní/ho žáky/a ve třídě měli nebo mají,
- zjistit, zda učitelé využívají některé z metod při práci s hyperaktivními žáky, aby jejich hyperaktivitu zmírnili,
- zjistit, zda se učitelé dále vzdělávají v dané oblasti.

6.2 Hypotézy empirické části

Hypotéza 1 – Četnost učitelů 1. stupně ZŠ s praxí vyšší než 10 let, kteří využívají nejrůznější metody pro práci s hyperaktivními žáky, je vyšší než četnost učitelů s praxí nižší než 10 let.

Hypotéza 2 – Učitelé, kteří se dále vzdělávají pomocí kurzů a škol v oboru speciální pedagogiky, se cítí být více odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky než učitelé, kteří se vzdělávají samostudiem, nebo se nevzdělávají vůbec.

Hypotéza 3 – Učitelé, kteří mají vystudovaný obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a zároveň speciální pedagogiku, se cítí být více odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky než učitelé, kteří mají vystudovaný jiný obor.

6.3 Popis metodologie a užitých metod

Pro zpracování praktické části byl zvolen kvantitativní výzkum s dotazníkovým šetřením. Výzkumným nástrojem byl tedy dotazník (viz příloha 5, 6).

P. Gavora (2000) definuje dotazník jako metodu písemného pokládání otázek a následného získávání písemných odpovědí. Otázky se mohou týkat vnějších jevů (např. nazírání učitelů na uplatňovaná organizační opatření), či vnitřních jevů (např. stanovisko, motivy, emocionální stavy apod.). Samotný dotazník je systém předem zpracovaných a pečlivě stanovených otázek, jež jsou účelně seřazeny, a na které respondent (tázaná osoba) odpovídá písemnou formou. (Chráska, 2007)

Dále M. Chráska (2007) vymezuje vlastnosti dobrého dotazníku:

Tak, jako každý jiný nástroj měření, také dotazník by měl obsahovat základní nároky kladené na správné měření. Patří mezi ně především validita, reliabilita a praktičnost (funkčnost, účelnost).

Validita znamená, že dotazník prošetřuje opravdu to, co má zjišťovat, tedy to, co je výzkumným záměrem.

Reliabilitou dotazníku je myšlena schopnost dotazníku hromadit spolehlivě a přesně zjišťované jevy.

V naší práci byl aplikován dotazník, který obsahoval celkem 11 otázek, z nichž odpovědi na 5 z nich byly stanoveny formou uzavřených odpovědí, jedna otázka formou otevřené odpovědi (jedná se o poslední a nepovinnou otázku) a 5 otázek formou polouzavřených odpovědí (tzn., že odpovědi na otázky obsahují variantu „jiné“ nebo připojenou odpověď k hlavní, uzavřené odpovědi). Dotazované osoby nebyly omežovány výběrem pouze jedné odpovědi, pokud chtěly, mohly si u otázek, které to dovoľovaly, vybrat více možností. V úvodu dotazníku jsou respondenti osloveni, seznámeni se záměrem, využitím dosažených dat a ujištění o absolutní anonymitě. Respondentům bylo také nabídnuto zaslání výsledků dotazníkového šetření prostřednictvím kontaktního emailu, který je uveden v úvodu dotazníku.

Při zpracování výsledků byly použity následující postupy:

- a) uspořádání dat a vytvoření tabulek četností,
- b) grafické ztvárnění získaných dat,
- c) pro ověření hypotéz byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

6.4 Výzkumný vzorek

ŠKOLA	TYP ŠKOLY	POČET RESPONDENTŮ
ZŠ Měritice	Málotřídní škola	3 respondenti
ZŠ Raná	Málotřídní škola	4 respondenti
ZŠ Prosetín	Plně organizovaná škola	5 respondentů
ZŠ Proseč	Plně organizovaná škola	6 respondentů
ZŠ Skuteč – 2 školy	Plně organizované školy	17 respondentů
ZŠ Hlinsko – 3 školy	Plně organizované školy	25 respondentů
ZŠ Žďárec u Skutče	Málotřídní škola	2 respondenti
ZŠ Chrast	Plně organizovaná škola	11 respondentů
ZŠ Chrudim – 2 školy	Plně organizované školy	20 respondentů
ZŠ Pardubice – 2 školy	Plně organizované školy	9 respondentů

Tabulka 1: Školy a počty respondentů, se kterými probíhala spolupráce

Výzkumný vzorek tvořili učitelé 1. stupně ZŠ Pardubického kraje. Spolupráce probíhala se školami plně organizovanými, ale také se školami málotřídními.

Jednalo se o spolupráci s 15 školami Pardubického kraje. Školy, které se rozhodly podílet na dotazníkovém šetření, byly velice vstřícné a ochotné. Osloveno bylo 150 učitelů a vráceno bylo 102 vyplněných dotazníků, úspěšnost vrácení byla tedy 68 %.

6.5 Předvýzkum

Hlavním účelem předvýzkumu je testovat srozumitelnost položek, jejich pojetí a vhodnou stylizaci. Dotazník předvýzkumu vyplnilo deset vybraných respondentů.

Naší snahou bylo sestavit dotazník, který by byl pro všechny respondenty srozumitelný a přehledný. Z výsledků předvýzkumu bylo zjevné, že dotazník je pro výzkumný záměr přijatelný. Přesto ve dvou otázkách bylo nezbytné provést nepatrné úpravy.

Otázka č. 2: *Nejvyšší dosažené vzdělání?* Všichni respondenti odpovídali pouze obecně, např. vysokoškolské, středoškolské vzdělání atd., nám ale šlo především o to, jaký obor respondenti vystudovali, proto jsme k této otázce zvolili výběr odpovědí, v němž si respondenti vyberou své nejvyšší dosažené vzdělání a připišou k němu rovněž vystudovaný obor.

Otázka č. 4: *Vzděláváte se dále v oblasti speciální pedagogiky?* Mnoho respondentů do odpovědí uvádělo také vystudované obory nebo kurzy z jiných oborů, proto jsme do závorky uvedli na upřesnění příklady (např. ADHD, poruchy učení, hyperaktivita, atd.).

6.6 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo na základě osobního rozdávání písemných dotazníků nebo rozesílání jeho elektronické verze učitelům prvního stupně ZŠ (podle požadavků konkrétní školy), výhradně školám Pardubického kraje. Výzkum byl realizován právě zde z toho důvodu, že v tomto kraji bydlím a ráda bych zde budovala svoji kariéru. Výběr učitelů prvního stupně ZŠ byl zcela náhodný.

Vybrané školy byly osločovány telefonicky. Pokud se nepodařilo spojit se se školou telefonicky, proběhl kontakt prostřednictvím emailu. Na základě této komunikace byla domluvena osobní schůzka s panem ředitelem/paní ředitelkou, a o několik dní později bylo možné se pro vyplněné dotazníky zastavit. Kontakt se školami proběhl na podzim roku 2016 a v zimě roku 2017, na vyplnění dotazníků měli učitelé přibližně jeden týden.

6.7 Interpretace získaných dat

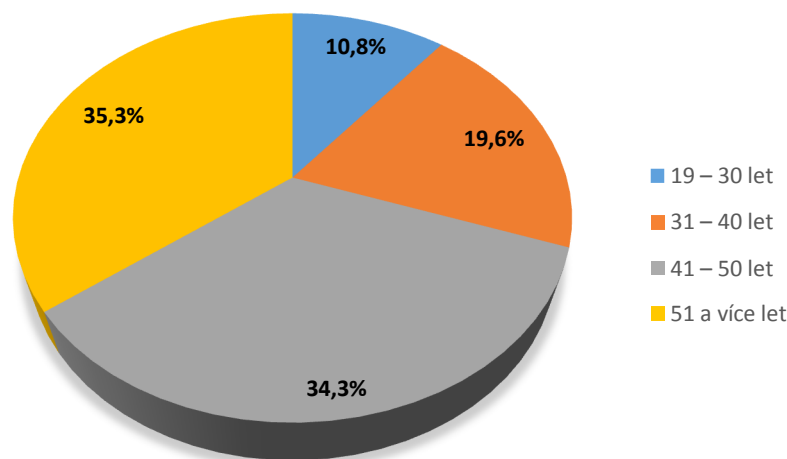
Zhodnocení a objasnění výsledků dotazníkového šetření podáváme jako výčet jednotlivých jedenácti položek dotazníku. Každá položka dotazníku je zhodnocena v tabulce četností, pro praktické vyobrazení získaných výsledků bylo použito procentuální grafické vyjádření. Součástí výsledku každé položky dotazníku je rovněž slovní komentář. Obsahem několika komentářů jsou taktéž užitečné připomínky nebo doporučení od respondentů.

6.7.1 Analýza dotazníkového šetření

Vyhodnocení položky č. 1: *Věk*:

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost
19 – 30 let	11	10,8 %
31 – 40 let	20	19,6 %
41 – 50 let	35	34,3 %
51 a více let	36	35,3 %
	$\Sigma 102$	$\Sigma 100 \%$

Tabulka 2: Rozdělení výzkumného souboru podle věku



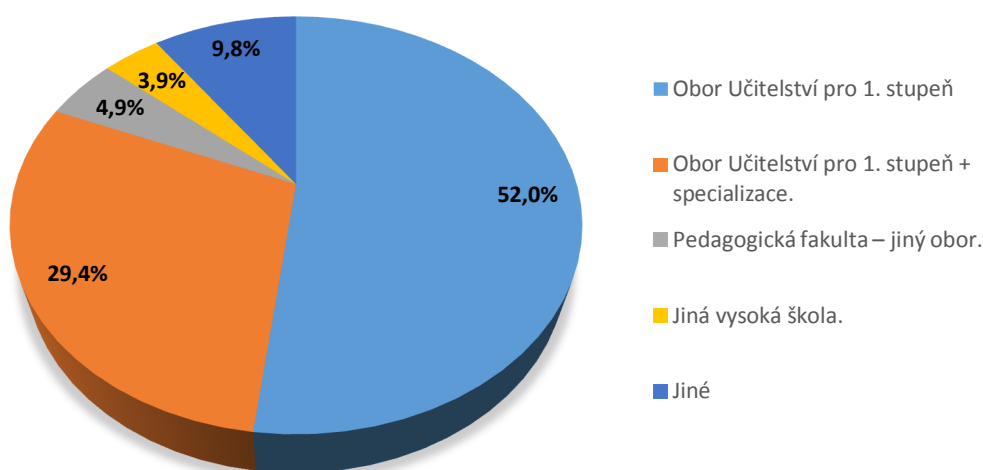
Graf 1: Rozdělení výzkumného souboru podle věku

Z grafu lze vypožorovat, že v Pardubickém kraji převažuje generace starších učitelů nad mladšími, čerstvě vystudovanými učiteli 1. stupně ZŠ. Pouze 11 respondentů se pohybuje v rozmezí mezi 19 – 30 lety a 20 respondentů mezi 31 – 40 lety. Nejvíce zastoupené a téměř vyrovnané jsou poslední dvě položky, kdy 35 respondentů je ve věku mezi 41 – 50 lety a 36 respondentů je ve věku 51 a více let.

Vyhodnocení položky č. 2: *Nejvyšší dosažené vzdělání?*

Vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost
Obor Učitelství pro 1. stupeň	53	52,0 %
Obor Učitelství pro 1. stupeň + specializace.	30	29,4 %
Pedagogická fakulta – jiný obor.	5	4,9 %
Jiná vysoká škola.	4	3,9 %
Jiné	10	9,8 %
	Σ102	Σ100 %

Tabulka 3: Složení výzkumného souboru podle nejvyššího dosaženého vzdělání



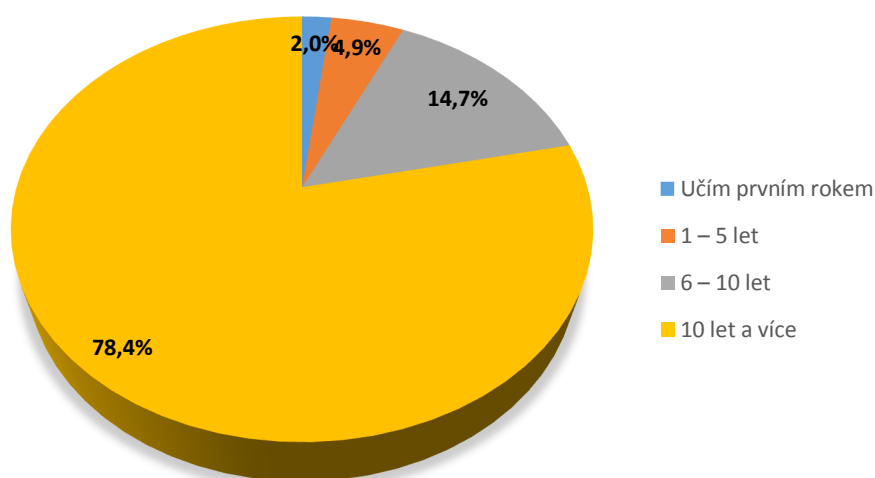
Graf 2: Složení výzkumného souboru podle nejvyššího dosaženého vzdělání

Na základě výsledků grafu si lze povšimnout, že 52 % učitelů má vystudovaný obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, dalších 29,4 % respondentů vystudovalo obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ spolu s určitou specializací, nejčastěji se jedná o specializaci v oboru speciální pedagogika, dále potom v oborech specifické poruchy učení, německý jazyk, anglický jazyk, hudební výchova, logopedie a tělesná výchova. Dalších 4,9 % respondentů vystudovalo jiný obor na Pedagogické fakultě a 3,9 % respondentů vystudovalo jinou vysokou školu. Poslední nabízenou možnost – *jiné* – si vybralo 9,8 % dotázaných, kteří uvádějí tyto vystudované obory: Střední pedagogická škola – obor Učitelství pro MŠ, Vychovatelství, Pedagogické lyceum nebo Vyšší odborná škola pedagogická – obor Pedagogika specifických činností ve volném čase.

Vyhodnocení položky č. 3: *Délka Vaší pedagogické praxe?*

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
Učím prvním rokem	2	2,0 %
1 – 5 let	5	4,9 %
6 – 10 let	15	14,7 %
10 let a více	80	78,4 %
	$\Sigma 102$	$\Sigma 100 \%$

Tabulka 4: Délka pedagogické praxe respondentů



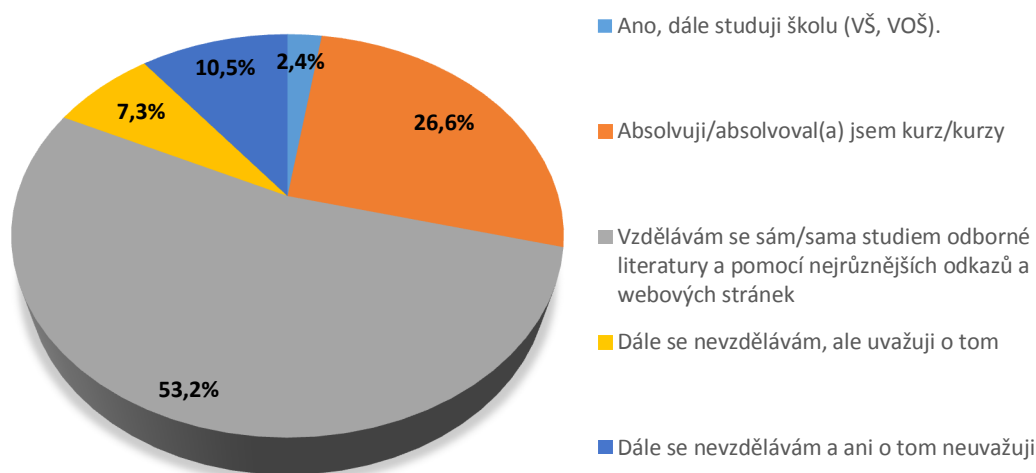
Graf 3: Složení respondentů podle délky pedagogické praxe

Již z otázky č. 1, v níž se ptáme respondentů na jejich věk, lze odhadovat výsledky otázky č. 3, která poukazuje na délku jejich pedagogické praxe. Pouze 2 % respondentů v Pardubickém kraji učí prvním rokem, 4,9 % učitelů vyučuje 1 – 5 let a 6 – 10 let v pedagogické praxi působí 14,7 % respondentů. Nelze si nepovšimnout velkého rozdílu u poslední možnosti, kdy 78,4 % respondentů odpovědělo, že vyučuje více než 10 let. Tímto se tedy pouze potvrzuje výsledek 1. položky, kde jsme zjistili, že v tomto kraji převažuje starší generace učitelů.

Vyhodnocení položky č. 4: *Vzděláváte se dále v oblasti speciální pedagogiky (např. ADHD, poruchy učení, hyperaktivita, atd.)?*

Vzdělávání	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, dále studuji školu (VŠ, VOŠ).	3	2,4 %
Absolvuji/absolvoval(a) jsem kurz/kurzy	33	26,6 %
Vzdělávám se sám/sama studiem odborné literatury a pomocí nejrůznějších odkazů a webových stránek	66	53,2 %
Dále se nevzdělávám, ale uvažuji o tom	9	7,3 %
Dále se nevzdělávám a ani o tom neuvažuji	13	10,5 %
	Σ124	Σ100 %

Tabulka 5: Složení výzkumného souboru podle dalšího vzdělávání



Graf 4: Složení výzkumného souboru podle dalšího vzdělávání

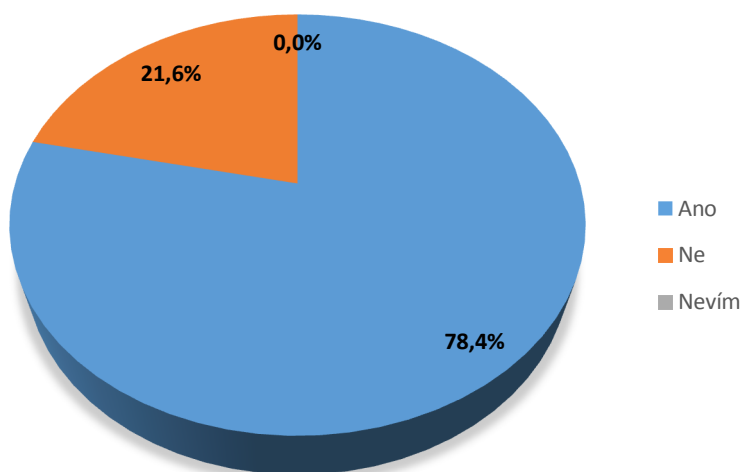
Respondenti u této otázky uvedli mnohdy více možností, přičemž většina (66 dotázaných) odpověděla, že se vzdělává sama prostřednictvím odborné literatury nebo webových stránek. Dále 33 respondentů absolvuje/absolvovalo kurz/y. Nejčastěji respondenti sdělili, že se jedná o kurzy v těchto oblastech: poruchy učení, autismus, ADHD, asistent pedagoga, rozšiřující studium speciální pedagogiky, logopedie, dyslexie, reedukace. Z výsledků dále vyplývá,

že 13 respondentů se nestaví k dalšímu vzdělávání kladně a uvádí, že se dále nevzdělávají a ani o tom neuvažují, naopak 9 dotázaných se vyjádřilo kladně k dalšímu vzdělávání a odpovědělo, že sice dále nestudují, ale uvažují o tom. Pouze 3 z dotazovaných učitelů se vzdělávají/vzdělávali prostřednictvím nějaké školy. Respondenti uvádějí, že se jedná o obory Výchovné poradenství a rozšiřující Psychopedie.

Vyhodnocení položky č. 5: *Máte/měl/a jste ve třídě hyperaktivní/ho žáky/a?*

Hyperaktivní žák ve třídě	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	80	78,4 %
Ne	22	21,6 %
Nevím	0	0 %
	Σ102	Σ100 %

Tabulka 6: Složení respondentů, kteří vyučovali/vyučují hyperaktivní/ho žáky/a či nikoli



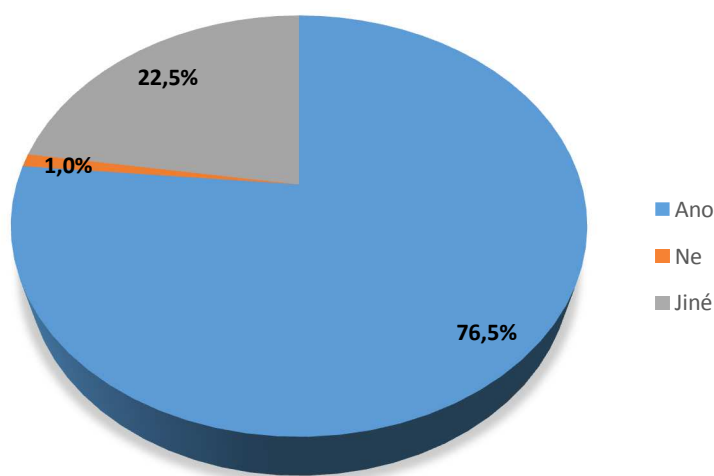
Graf 5: Složení respondentů, kteří vyučovali/vyučují hyperaktivní/ho žáky/a či nikoli

Výsledek jednoznačně prokázal, že ve většině případů učitelé 1. stupně ZŠ v Pardubickém kraji hyperaktivního žáka ve své třídě měli/mají, jelikož 78,4 % respondentů odpovědělo kladně. Pouze 21,6 % respondentů odpovědělo záporně - tito učitelé se ve své třídě s hyperaktivním žákem nesetkali. Pozitivní je, že nikdo z respondentů neodpověděl, že neví, zda takového žáka ve třídě měl/má.

Vyhodnocení položky č. 6: *Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano: snažíte se s těmito žáky pracovat jiným způsobem, abyste jejich hyperaktivitu potlačovali (zmírnil)?*

Používání metod práce	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	78	76,5 %
Ne	1	1,0 %
Jiné	23	22,5 %
	$\Sigma 102$	$\Sigma 100 \%$

Tabulka 7: Rozdělení výzkumného souboru podle způsobu práce s hyperaktivními žáky



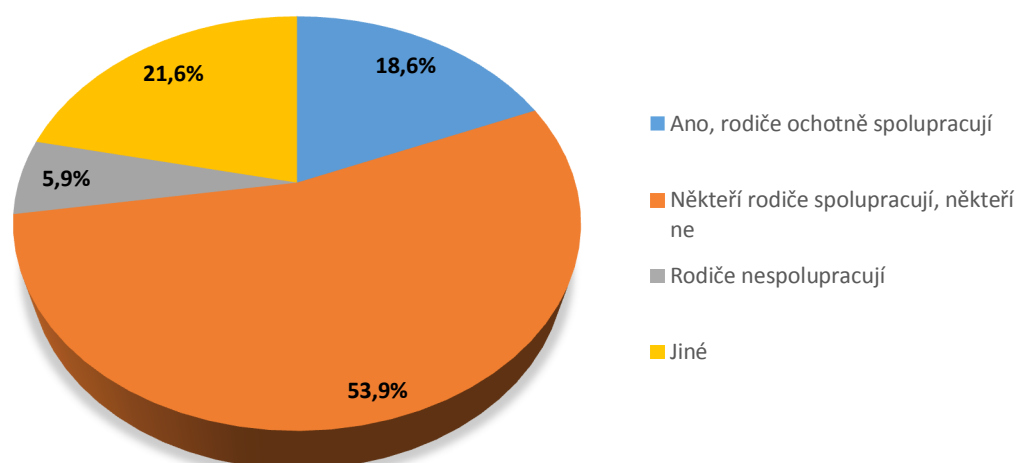
Graf 6: Rozdělení výzkumného souboru podle způsobu práce s hyperaktivními žáky

Výsledky jsou velmi kladné, neboť 76,5 % respondentů odpovědělo, že se snaží využívat nejrůznější metody práce s hyperaktivními žáky, aby jejich hyperaktivitu zmírnil. Uvádíme zde nejčastější odpovědi, jak respondenti s hyperaktivními žáky pracují: *„málo věcí na lavici; žák vždy pracuje s jednou věcí, dál od okna; sedí sám v lavici; dostatečné množství doplňovacích materiálů; více zaměstnávat, dávat nejrůznější funkce – mít zodpovědnost za druhé; využívat tělovýchovné chvílky; individuální přístup; častější rozcvička a úkoly s „procházkou“ po třídě; dávat žákům prostor k tomu, aby vybili svoji energii – dřepy na koberci; chválit za pokroky“*. Mnoho respondentů také uvedlo, že s hyperaktivními žáky pracuje podle doporučení odborného pracoviště. Pouze jeden respondent uvádí, že s hyperaktivními žáky pracuje stejným způsobem, jako s ostatními žáky, a zbylých 22,5 % dotazovaných pedagogů si vybralo možnost *jiné*. Tuto možnost zvolili právě ti respondenti, kteří se s hyperaktivními žáky nikdy nesetkali, tudíž s nimi nikdy nepracovali, pouze jeden respondent uvádí, že s hyperaktivním žákem pracoval pouze jako asistent pedagoga, podle doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

Vyhodnocení položky č. 7: *Spolupracují/spolupracovali s Vámi také rodiče hyperaktivních žáků?*

Spolupráce rodičů	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, rodiče ochotně spolupracují	19	18,6 %
Někteří rodiče spolupracují, někteří ne	55	53,9 %
Rodiče nespolupracují	6	5,9 %
Jiné	22	21,6 %
	$\Sigma 102$	$\Sigma 100 \%$

Tabulka 8: Složení respondentů podle míry spolupráce rodičů hyperaktivních žáků



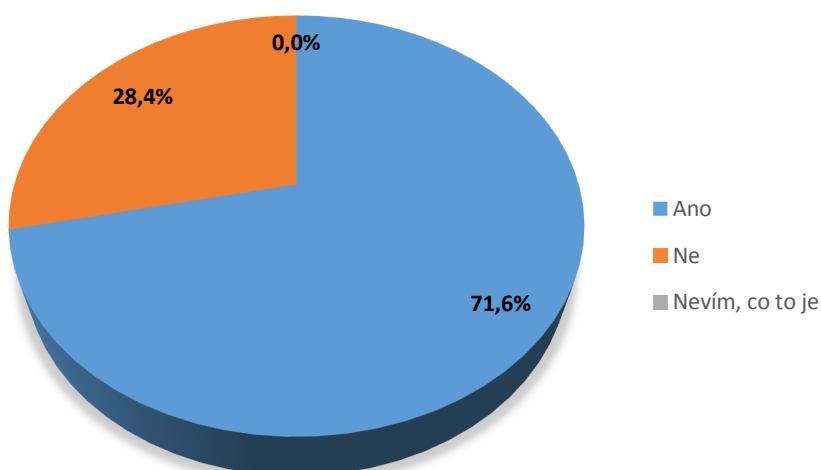
Graf 7: Složení respondentů podle míry spolupráce rodičů hyperaktivních žáků

Spolupráce mezi učitelem a rodiči je velice důležitá, přesto se může stát, že z nějakého důvodu neprobíhá tak, jak by měla. Lze se o tom přesvědčit na základě výsledků této položky. 53,9 % respondentů odpovědělo, že někteří rodiče spolupracují a někteří nespolupracují, 18,6 % učitelů sdělilo, že rodiče ochotně spolupracují. Oproti tomu pouze 5,9 % respondentů přiznalo, že rodiče nespolupracují. Ze získaných dat bychom mohli usoudit, že převládá spolupráce nad neochotou spolupracovat, bohužel ale nevíme, zda u možnosti *někteří rodiče spolupracují, někteří ne*, převládá spolupráce či nikoli. Dále si 21,6 % dotazovaných pedagogů zvolilo možnost *jiné*, a to z důvodu, že nemohou na tuto odpověď poskytnout odezvu, jelikož hyperaktivního žáka nikdy ve své třídě neměli, nebo jelikož vyučují hyperaktivního žáka prvním rokem a nyní zatím nemohou posoudit, zda rodiče spolupracují, nebo ne.

Vyhodnocení položky č. 8: *Máte/měl(a) jste ve třídě žáka/y s ADHD?*

Žák s ADHD ve třídě	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	73	71,6 %
Ne	29	28,4 %
Nevím, co to je	0	0 %
	Σ102	Σ100 %

Tabulka 9: Rozdělení respondentů, kteří vyučovali/vyučují žáka/y s ADHD či nikoli



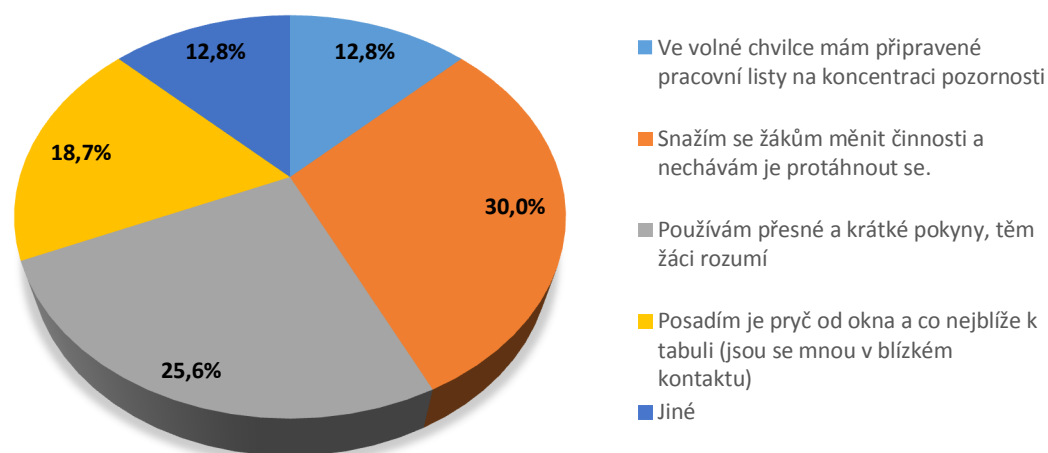
Graf 8: Rozdělení respondentů, kteří vyučovali/vyučují žáka/y s ADHD či nikoli

Z grafu je zcela patrné, že problematika ADHD je všem respondentům známá, jelikož nikdo si nevybral možnost *nevím, co to je*. 29 respondentů uvedlo, že žáka s ADHD ve své třídě nikdy neměli a 73 respondentů přiznalo, že žáka s ADHD vyučovali nebo vyučují. Z grafu lze dále vyčíst, že žáci s ADHD se v Pardubickém kraji vyskytují, a proto je nutné znát možné příznaky a metody, jak s těmito žáky pracovat.

Vyhodnocení položky č. 9: *Pokud jste v předchozí otázce odpověděl(a) ano, jak jste s tímto žákem/ky pracoval(a)/pracujete?*

Práce s žáky s ADHD	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ve volné chvílce mám připravené pracovní listy na koncentraci pozornosti	26	12,8 %
Snažím se žákům měnit činnosti a nechávám je protáhnout se	61	30,0 %
Používám přesné a krátké pokyny, těm žáci rozumí	52	25,6 %
Posadím je pryč od okna a co nejbliže k tabuli (jsou se mnou v blízkém kontaktu)	38	18,7 %
Jiné	26	12,8 %
	Σ203	Σ100 %

Tabulka 10: Složení respondentů podle vyučovacích přístupů k žákům s ADHD



Graf 9: Složení respondentů podle vyučovacích přístupů k žákům s ADHD

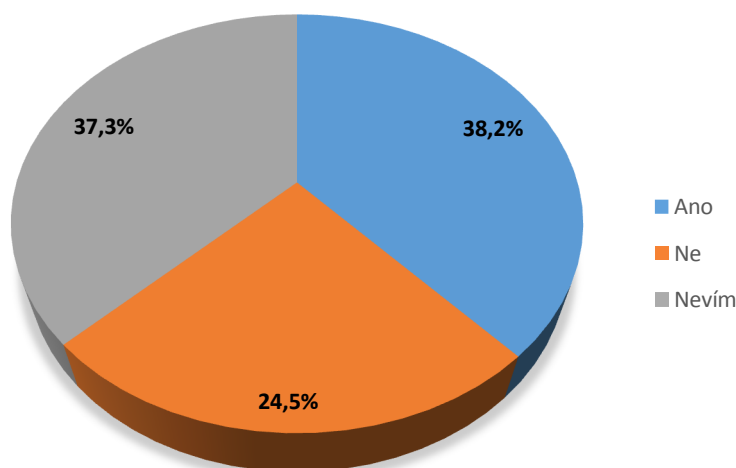
V této položce respondenti ve většině případů využívali více odpovědí a zároveň se s námi také podělili o další rady a zkušenosti v práci s žáky s ADHD. 26 respondentů využívá ve volných chvílkách pracovní listy na koncentraci pozornosti, tedy nejrůznější doplňovačky, početní omalovánky, hry se slovy atd. Nejvíce, tedy 61 respondentů, se snaží žákům měnit

činnosti a nechává je protáhnout tělo. Dále 52 respondentů používá přesné a krátké pokyny, kterým žáci rozumí, a 38 respondentů posadí tyto žáky pryč od okna a co nejblíže k tabuli (jsou tak s vyučujícím v přímém kontaktu). Každému vyučujícímu vyhovuje využívat jiné metody, proto dalších 26 respondentů zvolilo možnost *jiné*, kde se s námi podělili o další metody, jež využívají, jednalo se například o: *kratší zadání; pozitivní hodnocení; klidné (ale důsledné) řešení konfliktů; mezi žákem s ADHD a ostatními žáky jedna lavice prázdná, aby neměl koho obtěžovat; blízký kontakt s vyučujícím; stálá zpětná vazba; kratší úkoly; důslednost; zařazování hodně aktivit s pohybem – písničky s pohybem na dané téma, hry po třídě*“, atd. Z výše uvedeného lze vyzorovat, že učitelé 1. stupně ZŠ, kteří měli nebo mají ve své třídě žáka s ADHD, využívají nejrůznější metody práce s těmito žáky, samozřejmě vždy záleží na povaze žáka, čemuž by se měly přizpůsobovat metody práce.

Vyhodnocení položky č. 10: *Cítím se odborně připraven/a pro práci s hyperaktivními žáky?*

Připravenost učitelů	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	39	38,2 %
Ne	25	24,5 %
Nevím	38	37,3 %
	$\Sigma 102$	$\Sigma 100 \%$

Tabulka 11: Složení respondentů podle připravenosti pro práci s hyperaktivními žáky



Graf 10: Složení respondentů podle připravenosti pro práci s hyperaktivními žáky

V této položce bylo záměrem zjistit osobní názor učitelů na jejich práci s hyperaktivními žáky, nasbírané znalosti a zkušenosti. Respondenti měli sami posoudit, zda se na práci s hyperaktivními žáky cítí být dostatečně odborně připraveni. Odpovědi jsou částečně vyrovnané. Z grafu by se mohlo jevit, že odpověď s nejvyšší četností, *ano*, nám říká, že učitelé 1. stupně se cítí být dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky, nesmíme ale opomíjet také odpovědi *ne* a *nevím*, které se odpovědi s nejvyšší četností velmi blíží. Lze tedy vyzdvihnout, že převažuje součet odpovědí *ne* a *nevím*, nad odpovědí *ano*. Troufáme si tedy říci, že výsledky této položky jsou spíše negativní, pokud budeme možnost *nevím* pokládat spíše za nedostatečnou připravenost.

Vyhodnocení položky č. 11: *Pokud byste rád/a přispěl/a jakýmkoli komentářem nebo radou v práci s hyperaktivními žáky, můžete se zde vyjádřit:*

Jedná se o doplňující nepovinnou otázku.

Zde přikládám některé z odpovědí respondentů:

„Tyto děti potřebují vstřícný a trpělivý přístup pedagoga a častou pochvalu či motivaci pro činnost.“

„Většina problémů žáků vychází z rodinného prostředí (rodiče v rozvodovém řízení apod.). Dítě nemá doma klid a pohodu = problémy ve škole.“

„Je třeba se stále vzdělávat a získávat praktické zkušenosti.“

„Vždy je co zlepšovat, učit se a individuálně přistupovat k žákům, snažit se, aby byl efekt učení nejúčinnější. V neposlední řadě záleží na spolupráci s rodinou, jejich zázemí, stylu výchovy, komunikaci a zájem o dítě je nejdůležitější.“

„Žáci s ADHD mají často narušené vztahy s vrstevníky. Vztahy se ve škole moc neřeší (doporučuji nácvik „kamarádkého“ navazování kontaktu) + metody zklidnění, relaxace.“

„Vydržet, věkem (někdy léky) se většina zlepší.“

„Jsme málotřídní škola s počtem žáků 35, z těchto žáků máme 2 dyslektiky diagnostikované PPP. Hyperaktivního žáka diagnostikovaného PPP nemáme, ale určitě jsou mezi nimi živější a „hyperaktivní“ žáci – ovšem v rámci běžného chování.“

6.7.2 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Záměrem dotazníkového šetření bylo získat potřebné podklady pro následné vyhodnocení hypotéz, které jsme stanovili v úvodu empirické části.

Po vyhodnocení dotazníkového šetření lze konstatovat, že v Pardubickém kraji se ve většině případů vyskytuje starší populace učitelů nad mladšími, s čímž souvisí také jejich delší pedagogická praxe. Nejvyšší dosažené vzdělání ve většině případů tvoří obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (81,4 %), ke kterému se často přidružuje rovněž specializace. Dalším pozitivem je vzdělávání pedagogických pracovníků při zaměstnání, kdy pouze 10,5 %

respondentů odpovědělo, že se nevzdělává, a ani o dalším vzdělávání neuvažuje. Ostatní respondenti využívají studium prostřednictvím další školy (VŠ, VOŠ), kurzů, samostudia nebo o dalším vzdělávání alespoň uvažují. V další části dotazníku se již zaměřujeme na hyperaktivní žáky. Zjistili jsme, že většina učitelů (78,4 %) se s hyperaktivním žákem setkala a z této většiny pouze jeden respondent odpověděl, že s hyperaktivním žákem pracuje stejným způsobem jako s ostatními žáky, zbylí respondenti využívají nejrůznější metody pro práci s hyperaktivními žáky, aby jejich hyperaktivitu zmírnili. Také spolupráce s rodiči hyperaktivních žáků se jeví být spíše kladná.

Dále jsme zjišťovali, do jaké míry se respondenti setkali s žákem/žáky s ADHD. Dospěli jsme k výsledku, že opět většina učitelů (71,6 %) měla možnost pracovat s žákem s ADHD a všichni respondenti, kteří takového žáka ve třídě měli/mají, využívali/jí nejrůznějších metod při práci s nimi. Při zjišťování osobního názoru respondentů na vlastní připravenost jsme získali výsledky téměř vyrovnané, přesto bychom mohli konstatovat, že negativní.

6.8 Ověření hypotéz

Na základě dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření lze přistoupit k vyhodnocení hypotéz, které jsme stanovili v úvodu empirické části.

6.8.1 Důkaz 1. hypotézy

Hypotéza 1 Četnost učitelů 1. stupně ZŠ s praxí vyšší než 10 let, kteří využívají nejrůznější metody pro práci s hyperaktivními žáky, je vyšší než četnost učitelů s praxí nižší než 10 let.

H_0 Délka praxe pedagogických pracovníků na 1. stupni ZŠ nemá vliv na kvalitu práce učitele s hyperaktivními žáky.

H_A Délka praxe pedagogických pracovníků na 1. stupni ZŠ pozitivně ovlivňuje kvalitu práce učitele s hyperaktivními žáky.

K důkazu první hypotézy byli do výpočtu zahrnuti pouze učitelé 1. stupně ZŠ, kteří vyučovali/vyučují hyperaktivní/ho žáky/a, aby nedošlo ke zkreslení výsledků.

Pro dokazování 1. hypotézy byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku podle M. Chrásky (2007).

	Využívání metod pro práci s hyperaktivními žáky	Nevyužívání metod pro práci s hyperaktivními žáky	
1 – 10 let pedagogické praxe	19 (a)	0 (b)	19
10 a více let pedagogické praxe	59 (c)	1 (d)	60
	78	1	79

Tabulka 12: Důkaz 1. hypotézy

Při ověřování hypotézy použijeme hladinu významnosti 0,05, což znamená 5 % pravděpodobnost nesprávného odmítnutí nulové hypotézy.

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)} = 0,321$$

Výsledná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 0,321$.

Kritická hodnota testového kritéria má pro jeden stupeň volnosti a hladinu významnosti 0,05 hodnotu $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Námi vypočítaná hodnota je výrazně nižší než hodnota kritická, můžeme tedy s 95 % jistotou přijmout nulovou hypotézu.

Na základě důkazu hypotézy můžeme říci, že délka praxe pedagogických pracovníků na 1. stupni ZŠ v Pardubickém kraji nemá vliv na kvalitu práce učitele s hyperaktivními žáky.

6.8.2 Důkaz 2. hypotézy

Hypotéza 2 Učitelé, kteří se dále vzdělávají pomocí kurzů a škol v oboru speciální pedagogiky, se cítí být více odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky než učitelé, kteří se vzdělávají samostudiem, nebo se nevzdělávají vůbec.

H_0 Učitelé, kteří se dále vzdělávají pomocí kurzů a škol v oboru speciální pedagogiky, se cítí být stejně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky jako učitelé, kteří se vzdělávají samostudiem, nebo se nevzdělávají vůbec.

H_A Učitelé, kteří se dále vzdělávají pomocí kurzů a škol v oboru speciální pedagogiky, se cítí být rozdílně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky než učitelé, kteří se vzdělávají samostudiem, nebo se nevzdělávají vůbec.

Pro dokazování 2. hypotézy byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku podle M. Chrásky (2007).

	Cítím se být odborně připraven (a) pro práci s hyperaktivními žáky	Necítím se být odborně připraven (a) pro práci s hyperaktivními žáky	Nevím, zda se cítím být odborně připraven (a) pro práci s hyperaktivními žáky	
Škola či kurz	18 /O 12,6/	4 /O 8,1/	11 /O 12,3/	33
Samostudium	13 /O 18,0/	15 /O 11,5/	19 /O 17,5/	47
Nevzdělávám se	8 /O 8,4/	6 /O 5,4/	8 /O 8,2/	22
	39	25	38	102

Tabulka 13: Důkaz 2. hypotézy

Při ověřování hypotézy použijeme hladinu významnosti 0,05, což znamená 5 % pravděpodobnost nesprávného odmítnutí nulové hypotézy.

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 7,15$$

Výsledná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 7,15$.

Kritická hodnota testového kritéria má pro čtyři stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05 hodnotu $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$.

Námi vypočítaná hodnota je nižší než hodnota kritická, můžeme tedy s 95 % jistotou přijmout nulovou hypotézu.

Na základě důkazu 2. hypotézy můžeme říci, že další vzdělávání pedagogických pracovníků na 1. stupni ZŠ v Pardubickém kraji nemá vliv na to, zda se učitelé 1. stupně ZŠ cítí být dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky.

6.8.3 Důkaz 3. hypotézy

Hypotéza 3 Učitelé, kteří mají vystudovaný obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a zároveň speciální pedagogiku, se cítí být více odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky než učitelé, kteří mají vystudovaný jiný obor.

H₀ Učitelé, kteří mají vystudovaný obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a zároveň speciální pedagogiku, se cítí být stejně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky jako učitelé, kteří mají vystudovaný jiný obor.

H_A Učitelé, kteří mají vystudovaný obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a zároveň speciální pedagogiku, se cítí být rozdílně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky než učitelé, kteří mají vystudovaný jiný obor.

Pro dokazování 3. hypotézy byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku podle M. Chrásky (2007).

	Cítím se být odborně připraven (a) pro práci s hyperaktivními žáky	Necítím se být odborně připraven (a) pro práci s hyperaktivními žáky	Nevím, zda se cítím být odborně připraven (a) pro práci s hyperaktivními žáky	
Učitelství pro 1. stupeň	23 /O 24,1/	18 /O 15,4/	22 /O 23,5/	63
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + speciální pedagogika	13 /O 7,6/	1 /O 4,9/	6 /O 7,5/	20
Jiné	3 /O 7,3/	6 /O 4,7/	10 /O 7,1/	19
	39	25	38	102

Tabulka 14: Důkaz 3. hypotézy

Při ověřování hypotézy použijeme hladinu významnosti 0,05, což znamená 5 % pravděpodobnost nesprávného odmítnutí nulové hypotézy.

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 11,896$$

Výsledná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 11,896$.

Kritická hodnota testového kritéria má pro čtyři stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05 hodnotu $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$.

Námi vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je vyšší než hodnota kritická, můžeme tedy s 95 % jistotou přijmout (nelze odmítnout) alternativní hypotézu.

Na základě důkazu hypotézy můžeme říci, že nejvyšší dosažené vzdělání pedagogických pracovníků 1. stupně ZŠ v Pardubickém kraji má vliv na to, zda se cítí být odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky.

Dále vytvoříme tabulku s hodnotami z-skóre, pomocí které budeme moci vytvořit znaménkové schéma kontingenční tabulky. Hodnoty z-skóre vypočítáme pomocí vztahu:

$$z = \frac{P_{\%} - O_{\%}}{\sqrt{O_{\%} \cdot (100 - O_{\%})}} \cdot \sqrt{n}$$

	Cítím se být odborně připraven (a) pro práci s hyperaktivními žáky	Necítím se být odborně připraven (a) pro práci s hyperaktivními žáky	Nevím, zda se cítím být odborně připraven (a) pro práci s hyperaktivními žáky
Učitelství pro 1. stupeň	-0,25	0,72	-0,35
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + speciální pedagogika	2,04	-1,80	-0,57
Jiné	-1,65	0,62	1,13

Tabulka 15: Hodnoty z - skóre pro kontingenční tabulku

Na základě vypočítaných hodnot z-skóre lze přiřadit jednotlivým hodnotám příslušný znak, který určuje významnost vztahu mezi zjišťovanými jevy.

	Cítím se být odborně připraven/a pro práci s hyperaktivními žáky	Necítím se být odborně připraven/a pro práci s hyperaktivními žáky	Nevím, zda se cítím být odborně připraven/a pro práci s hyperaktivními žáky
Učitelství pro 1. stupeň	0	0	0
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + speciální pedagogika	+	0	0
Jiné	0	0	0

Tabulka 16: Znaménkové schéma kontingenční tabulky

Mezi vystudovaným oborem a tím, zda se učitelé 1. stupně ZŠ cítí být odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky, existuje vztah. Ze získaných výsledků vyplývá, že učitelé, kteří vystudovali obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ spolu se speciální pedagogikou, se cítí být nejvíce odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky.

Míru závislosti mezi jevy v kontingenční tabulce zjistíme pomocí koeficientu kontingence C , který vypočteme pomocí vzorce:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{n + \chi^2}} = 0,32$$

Vztah mezi zjišťovanými jevy nám vyšel 0,32 (32 %), z čehož lze usoudit, že mezi nejvyšším dosaženým vzděláním a tím, zda se učitelé 1. stupně ZŠ cítí být odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky, není příliš těsný vztah.

6.9 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1 – Četnost učitelů 1. stupně ZŠ s praxí vyšší než 10 let, kteří využívají nejrůznější metody pro práci s hyperaktivními žáky, je vyšší než četnost učitelů s praxí nižší než 10 let. Tuto hypotézu *odmítáme*, neboť jsme zjistili, že mezi délkou pedagogické praxe a využíváním metod pro práci s hyperaktivními žáky není statisticky významný rozdíl. Ze všech respondentů, kteří hyperaktivního žáka ve třídě měli/mají, odpověděl pouze jeden respondent tak, že s hyperaktivním žákem nepracuje jiným způsobem než s ostatními žáky, je tedy zcela evidentní, že nezáleží na délce pedagogické praxe.

Hypotéza 2 – Učitelé, kteří se dále vzdělávají pomocí kurzů a škol v oboru speciální pedagogiky, se cítí být více odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky než učitelé, kteří se vzdělávají samostudiem, nebo se nevzdělávají vůbec. Tuto hypotézu *odmítáme*, neboť z četností odpovědí vyplývá, že není statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými jevy. Neexistuje závislost mezi dalším vzděláním a tím, zda se učitelé 1. stupně ZŠ cítí být odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky.

Hypotéza 3 – Učitelé, kteří mají vystudovaný obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a zároveň speciální pedagogiku, se cítí být více odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky než učitelé, kteří mají vystudovaný jiný obor. Na základě vyhodnocení tuto hypotézu *přijímáme*. Podle dosažených výsledků je stupeň závislosti mezi zjišťovanými jevy – tedy mezi nejvyšším dosaženým vzděláním a tím, zda se učitelé 1. stupně ZŠ cítí být odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky.

Na základě získaných informací lze konstatovat, že výsledky jsou pozitivní, neboť u první hypotézy zjišťujeme, že učitelé 1. stupně ZŠ využívají nejrůznější metody pro práci s hyperaktivními žáky bez ohledu na délku pedagogické praxe. Mohlo by se zdát, že se učitel s vyšší praxí více věnuje hyperaktivním žákům v důsledku své praxe, ale výsledky jasně prokazují, že i učitelé s nižší praxí nebo začínající učitelé s hyperaktivními žáky pracují.

Většina respondentů také potvrdila, že se nadále vzdělává nejrůznějšími způsoby (škola, kurz, sebevzdělávání, ...). Přesto, podle vyhodnocení 2. hypotézy, další vzdělávání nemá vliv na to, zda se učitelé 1. stupně ZŠ cítí být dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky. Setkali jsme se se skutečností, že někteří respondenti absolvovali kurz, který je měl připravit pro práci s žáky s ADHD, a přesto v tomto případě odpověděli, že se necítí být odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky. Někteří respondenti se naopak cítí být odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky, přestože se vzdělávají samostudiem.

Oproti tomu nejvyšší dosažené vzdělání ovlivňuje, zda se učitelé 1. stupně ZŠ cítí být dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky, neboť výsledky prokázaly, že nejvíce pocítují pocit odborné připravenosti učitelé, kteří vystudovali obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ spolu se speciální pedagogikou.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou hyperaktivity a ADHD u žáků 1. stupně ZŠ, jež jsou v současné době aktuálními tématy mezi pedagogy, budoucími učiteli, ale také rodiči. Zabývala jsem se tedy otázkou, zda jsou učitelé 1. stupně ZŠ dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky.

V teoretické části jsem charakterizovala dítě mladšího školního věku v oblasti biologické, psychické, emoční a sociální, přičemž by tyto poznatky měly být nepostradatelnou součástí vědomostí pedagogů 1. stupně ZŠ. Dále jsem popisovala a charakterizovala termíny hyperaktivita, ADHD, možné příčiny, které se v souvislosti s těmito pojmy vyskytují, a také možnosti způsobů práce s hyperaktivními žáky. Důležitou součástí byla rovněž kapitola o RVP ZV, kde se zaměřuji na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V závěru teoretické části se věnuji stavbě a důležitosti individuálního vzdělávacího plánu.

Hlavním cílem teoretické části bylo vysvětlit základní pojmy a charakteristiky. Dále objasnit základní přístupy, které by měli dodržovat všichni jedinci při práci s hyperaktivními žáky. Cíle teoretické části se tedy naplnit podařilo.

Hlavním cílem empirické části bylo zjistit, zda jsou učitelé 1. stupně ZŠ dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky. Jako dílčí cíle jsem stanovila: zjistit, zda učitelé hyperaktivní/ho žáky/a ve třídě měli/mají. Zjistit, zda učitelé využívají některé z metod při práci s hyperaktivními žáky, aby jejich hyperaktivitu zmírnili. Zjistit, zda se učitelé dále vzdělávají v dané oblasti.

Dílčí cíle byly naplněny, neboť z výsledků vyplývá, že více než polovina učitelů (78,4 %) se při své práci s hyperaktivním žákem setkala (viz graf 5). Téměř všichni respondenti, kteří se za dobu své pedagogické praxe s hyperaktivním žákem setkali, využívají metody práce pro zmírnění hyperaktivity (viz graf 6), pouze 1 respondent přiznal, že s hyperaktivním žákem pracuje stejně, jako s ostatními žáky. Také další vzdělávání je mezi pedagogy hojně rozšířeno, v oblasti speciální pedagogiky se učitelé 1. stupně ZŠ dále vzdělávají (viz graf 4), pouze 10,5 % respondentů se dále nevzdělává, ani o tom neuvažuje.

Úkolem empirické části bylo ověřit stanovené hypotézy a na základě toho vyhodnotit hlavní cíl empirické části – zjistit, zda jsou učitelé primární školy dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky.

Stanovené hypotézy prokázaly, že mezi délkou pedagogické praxe a využíváním metod pro práci s hyperaktivními žáky není statisticky významný rozdíl. Je tedy zřejmé, že se hyperaktivním žákům věnují všichni učitelé bez ohledu na to, zda učí prvním rokem

nebo déle než deset let. Ze stanovených hypotéz jsme rovněž zjistili, že další vzdělávání nemá vliv na to, zda se učitelé 1. stupně ZŠ cítí být dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky. Je to velice individuální, neboť někteří respondenti odpověděli, že sice prošli kurzy v oblasti ADHD, ale přesto se necítí být dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky, naopak mnozí respondenti se více přiklánějí k samostudiu, které jim pocit odborné připravenosti poskytuje.

Poslední hypotéza nám potvrdila, že nejvyšší dosažené vzdělání má vliv na to, zda se učitelé 1. stupně ZŠ cítí být dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky, neboť největší připravenost vykazují pedagogové s vystudovaným oborem Učitelství pro 1. stupeň ZŠ spolu se speciální pedagogikou, což by se mohlo zdát logické, poněvadž jejich obor zahrnuje státní závěrečnou zkoušku ze speciální pedagogiky.

Cíle praktické části se naplnit podařilo. Na základě vyhodnocených hypotéz lze stanovit, že učitelé 1. stupně ZŠ Pardubického kraje jsou dostatečně odborně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky. Všichni učitelé se v problematice hyperaktivity a ADHD orientují a pokud tito učitelé hyperaktivního žáka ve třídě měli/mají, pracují s ním takovým způsobem, aby jeho hyperaktivitu zmírnili. Také v problematice ADHD se všichni učitelé orientují, neboť poskytli nepřehledné množství dalších doporučení, jak přistupovat k hyperaktivním žákům a žákům s ADHD.

Výzkum byl realizován v Pardubickém kraji. Rozhodla jsem se tak proto, že zde bydlím a v budoucnu bych zde chtěla budovat svoji kariéru. Při realizaci výzkumného šetření mě překvapil přístup některých základních škol, které nebyly nakloněny ke spolupráci a odmítaly mě. Naštěstí se našly takové školy, které byly ochotné a umožnily mi realizaci mého výzkumu. Setkala jsem se s laskavým přístupem ze strany vedení a se zájmem o výsledky výzkumného šetření, což mě příjemně překvapilo.

Cíle diplomové práce se tedy naplnit podařilo a budu ráda, pokud informace vyplývající z této diplomové práce poslouží studentům, učitelům nebo rodičům, kteří se o problematiku hyperaktivity a ADHD zajímají. A v neposlední řadě by se výsledky výzkumného šetření této diplomové práce mohly stát námětem pro další výzkum.

Seznam použité literatury a zdrojů

1. ALTMANOVÁ, Miroslava. *Hyperaktivní a nepozorné dítě: podněty k práci s dětmi s ADHD pro rodiče a učitele*. Vydání 1. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010. 24 s. ISBN 978-80-254-9047-1.
2. ANTAL, Martin. *To dítě je nepozorné: jak žít s hyperaktivním dítětem: ADHD očima ADHD*. Vydání 1. Praha: Mladá fronta, 2013. 296 s. ISBN 978-80-204-2898-1.
3. AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Přeložila Lucie HUČÍNOVÁ. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. 121 s. ISBN 80-7178-907-0.
4. BACÍK, František, SVOBODA, Jiří, KALOUS, Jaroslav a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998. 377 s. ISBN 80-86039-49-8.
5. BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Vydání 1. Praha: Grada, 2011. 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.
6. DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ et al. *Hyperkinetická porucha/ADHD*. 1. vydání. Praha: Galén, 2007. 268 s. ISBN 978-80-7262-419-5.
7. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.
8. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. JELÍNKOVÁ, Lenka, 2011. *Hyperaktivita a práce s hyperaktivními žáky na 1. stupni ZŠ*. Liberec. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Katedra primárního vzdělávání.
10. JENETT, Wolfdieter. *ADHD: 100 tipů pro rodiče a učitele*. 1. vydání. Přeložila Milada VLACHOVÁ. Brno: Edika, 2013. 191 s. ISBN 978-80-266-0158-6.
11. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Vydání 1. Praha: Grada, 2010. 208 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.
12. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vydání 1. Praha: Portál, 2008. 175 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.
13. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-824-1.

14. LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Vyd. 1. Přeložil Stanislav KOSTIHA. Praha: Portál, 1998. 152 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.
15. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
16. LANGMEIER, Josef, LANGMEIER, Miloš a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. 1. vydání. Praha: H & H, 1998. 132 s. ISBN 80-86022-37-4.
17. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Přeložil Jakub DOBAL. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
18. MICHALOVÁ, Zdeňka, PEŠATOVÁ, Ilona a kol. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 2015. 239 s. ISBN 978-80-7414-934-4.
19. MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ. *Hyperkinetické poruchy a jejich dopad na školní úspěšnost*. Vydání 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. 88 s. ISBN 978-80-7372-933-2.
20. MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. 3. vydání. Přeložila Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál. 2008. 120 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-430-4.
21. PACLT, Ivo a kol. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. 240 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1426-4.
22. PACLT, Ivo. *Attention-deficit, hyperactivity disorder (ADHD) biochemical, genetic and clinical studies*. Vyd. 1. Prague: Karolinum, 2009. 92 s. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1640-7.
23. PETROVÁ, Alena. *Období mladšího školního věku. Vstup dítěte do školy*. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
24. PORTMANNOVÁ, Rosemarie a Elisabeth SCHNEIDEROVÁ. *Hry zaměřené na zvýšení koncentrace a uvolnění*. Vyd. 3. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-043-X.
25. PREKOPOVÁ, Jiřina a Christel SCHWEIZEROVÁ. *Neklidné dítě*. 3. vydání. Z německého originálu přeložila Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2013. 160 s. ISBN 978-80-262-0466-4.

26. RABOCH, Jiří a kol. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 1. české vydání. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.
27. RIEFOVÁ, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Přeložila Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2010. 256 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-728-2.
28. RIEFOVÁ, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 1. Přeložila Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál, 1999. 252 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-287-4.
29. ROTOVÁ, Jana, 2011. *Přípravenost učitelů základních škol pro výuku žáků s ADHD*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky.
30. SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním*. Vydání 1. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1999. 149 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele (Portál). ISBN 80-7178-315-3.
31. SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 312 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
32. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do vývojové psychologie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. 103 s. ISBN 80-7372-057-4.
33. TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Vyd. 1. Přeložila Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.
34. VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
35. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.
36. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.
37. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 1999. 353 s. ISBN 80-7184-803-4.
38. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
39. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

40. VLASATÁ, Marie a kol. *ADHD - vím, co s tím?!*: příručka o poruše pozornosti s hyperaktivitou. Vyd. 1. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, 2013. 60 s. ISBN 978-80-7501-054-4.
41. VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016. 356 s. ISBN 978-80-87675-13-7.
42. WEDLICOVÁ, Iva a Vladislava HEŘMANOVÁ. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. 143 s. ISBN 978-80-7414-044-0.
43. ŽÁČKOVÁ, Hana, JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Sandra SRHOLCOVÁ. *Relaxácia nielen pre nepokojné deti (a deti s LMD - ADHD, ADD)*. Vyd. 1. Praha: D + H, 2007. 34 s. ISBN 978-80-903579-8-3.

Použité internetové zdroje

1. BERTLOVÁ, Gabriela. Učiteléské listy: *Komunikace a spolupráce s problémovými rodiči a rodiči s problémy* [online]. 26. 2. 2015 [cit. 14. 10. 2016]. Dostupné z: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2015/02/gabriela-bertlova-komunikace-spoluprace.html>>.
2. BUNEŠOVÁ, Marie a kol. *Realizace individuálních vzdělávacích plánů s ohledem na potřeby vyrovnávacích opatření* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 [cit. 31. 1. 2017]. 93 s. ISBN 978-80-87652-67-1. Dostupné z: <<http://docplayer.cz/1564783-Realizace-individualnich-vzdelavacich-planu-sohledem-na-potreby-vyrovnavacich-opatreni-metodika.html>>.
3. MŠMT. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. 2016 [cit. 1. 4. 2017]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>>.
4. Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016. 164 s. [cit. 25. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>.
5. ŠTEFAŇÁKOVÁ, Hana. Učiteléské noviny: *Hyperaktivní dítě ve třídě představuje pro učitele obrovskou zátěž* [online]. 2013 [cit. 13. 10. 2016]. Dostupné z: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7385>>.

Novinové zdroje

1. NOGOVÁ, Magda, GROSSOVÁ, Alena a Pavla PASEKOVÁ. Společné vzdělávání: reakce škol na jeho spuštění. *Týdeník školství*. Praha: Sofiprin, 2016. **24** (31), 3 - 5, ISSN 0862-9641.

Seznam zkratek

- *ADD* – porucha pozornosti bez hyperaktivity,
- *ADHD* – porucha pozornosti s hyperaktivitou,
- *apod.* – a podobně,
- *atd.* – a tak dále,
- *č.* – číslo,
- *DSM-V* – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, 5. revize,
- *et al.* – a kolektiv,
- *IVP* – individuální vzdělávací plán,
- *kol.* – kolektiv,
- *LDE* – lehká dětská encefalopatie,
- *LMD* – lehká mozková dysfunkce,
- *MKN-10* – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize,
- *MŠ* – mateřská škola,
- *např.* – například,
- *odst.* – odstavec,
- *PLPP* – plán pedagogické podpory,
- *pozn.* – poznámka,
- *RVP PV* – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání,
- *RVP ZV* – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,
- *Sb.* – Sběrka zákonů,
- *SPU* – specifické poruchy učení,
- *ŠPZ* – školské poradenské zařízení,
- *ŠVP* – školní vzdělávací program,
- *tzn.* – to znamená,
- *VOŠ* – vyšší odborná škola,
- *VŠ* – vysoká škola,
- *ZŠ* – základní škola.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Školy a počty respondentů, se kterými probíhala spolupráce	59
Tabulka 2: Rozdělení výzkumného souboru podle věku.....	61
Tabulka 3: Složení výzkumného souboru podle nejvyššího dosaženého vzdělání.....	62
Tabulka 4: Délka pedagogické praxe respondentů	63
Tabulka 5: Složení výzkumného souboru podle dalšího vzdělávání	64
Tabulka 6: Složení respondentů, kteří vyučovali/vyučují hyperaktivní/ho žáky/a či nikoli ..	65
Tabulka 7: Rozdělení výzkumného souboru podle způsobu práce s hyperaktivními žáky	66
Tabulka 8: Složení respondentů podle míry spolupráce rodičů hyperaktivních žáků.....	67
Tabulka 9: Rozdělení respondentů, kteří vyučovali/vyučují žáka/y s ADHD či nikoli	68
Tabulka 10: Složení respondentů podle vyučovacích přístupů k žákům s ADHD	69
Tabulka 11: Složení respondentů podle připravenosti pro práci s hyperaktivními žáky	71
Tabulka 12: Důkaz 1. hypotézy	74
Tabulka 13: Důkaz 2. hypotézy	75
Tabulka 14: Důkaz 3. hypotézy	76
Tabulka 15: Hodnoty z - skóre pro kontingenční tabulku	77
Tabulka 16: Znaménkové schéma kontingenční tabulky	77

Seznam grafů

Graf 1: Rozdělení výzkumného souboru podle věku.....	61
Graf 2: Složení výzkumného souboru podle nejvyššího dosaženého vzdělání.....	62
Graf 3: Složení respondentů podle délky pedagogické praxe	63
Graf 4: Složení výzkumného souboru podle dalšího vzdělávání	64
Graf 5: Složení respondentů, kteří vyučovali/vyučují hyperaktivní/ho žáky/a či nikoli	65
Graf 6: Rozdělení výzkumného souboru podle způsobu práce s hyperaktivními žáky	66
Graf 7: Složení respondentů podle míry spolupráce rodičů hyperaktivních žáků.....	67
Graf 8: Rozdělení respondentů, kteří vyučovali/vyučují žáka/y s ADHD či nikoli	68
Graf 9: Složení respondentů podle vyučovacích přístupů k žákům s ADHD	69
Graf 10: Složení respondentů podle připravenosti pro práci s hyperaktivními žáky	71

Seznam obrázků

Obrázek 1: Cyklus vzdělávacího procesu.....	52
----------------------------------------------------	----

Seznam příloh

Příloha 1: Úlohy sloužící ke zlepšení pozornosti

Příloha 2: Vhodné hry pro žáky s ADHD

Příloha 3: Vliv na projevy ADHD pomocí relaxačních technik

Příloha 4: Individuální vzdělávací plán žáka s SPU

Příloha 5: Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

Příloha 6: Vyplněný dotazník od učitele 1. stupně ZŠ

Příloha 1: Úlohy sloužící ke zlepšení pozornosti

Podle I. Lokšové a J. Lokši (1999) si učitelé vybírají úlohy podle cíle a předmětu vyučovací hodiny. Existuje velké množství úloh ke zlepšení pozornosti, záleží na probíraném učivu a také na kreativitě učitele. Oba autoři vymezují některé úlohy vhodné ke zlepšení pozornosti:

Bludiště – dáváme žákům motivující bludiště, která jsou v souladu s jejich věkem (pohádkové bludiště pro mladší žáky, dobrodružné bludiště pro starší žáky).

Ulovené slovo – vyučující má připravenou krabici, ve které jsou přídavná jména. Žáci si „tahají“ slova z krabice a určují k nim slova opačného významu.

Záhadná věta – vyučující ukáže větu, něčím zakryje druhou polovinu této věty a žáci mají za úkol doplnit zakrytou část. Věta může souviset s pravidly třídy, s probíraným učivem atd.

Zvuky – vhodné do hodiny hudební výchovy:

- a) první skupina napodobuje šumění jarního deště,
- b) přidá se druhá skupina, která napodobuje šum stromů,
- c) přidá se třetí skupina, která vydává zvuky praskajícího ohně v krbu. Pro pomoc při ztvárnění zvuků mohou žáci používat jakékoli pomůcky (např. přírodní materiál, Orffovy hudební nástroje, kuchyňské pomůcky atd.).

Pamatování obrázků – vyučující má na kartičkách připravené obrázky, které žákům ukazuje např. tulipán, kos, brýle atd. Žáci se snaží zapamatovat si co nejvíce obrázků. Potom odpovídají na otázky, např. Kolikátý v pořadí byl kos? Jakou barvu měl tulipán? Lze se také ptát na otázky, které s obrázky nijak nesouvisí, aby to žáky zmátlo a poznali, že je chceme splést.

Jídelní lístek – kuchař má za úkol sestavit jídelní lístek na psacím stroji, kde nefunguje klávesa E, pomozte mu vyjmenovat taková jídla, ve kterých se samohláska E nenachází.

Vytváříme věty – na tabuli jsou znázorněná např. tato slova: 1. Vánoce, 2. potok, 3. strom, 4. louka, 5. kapr, 6. led, 7. rybář, 8. stromeček, 9. síť, 10. měsíc, 11. kád', 12. svíce. Žáci si z těchto slov (1–12) zvolí tři čísla (slova), např. 1 - 5 - 7 a utvářejí s nimi věty, např.: „Na Vánoce chytá rybář kapry.“

Hledání geometrických obrazců – rozdáme každému žákovi rámeček, ve kterém jsou přes sebe nakreslené různé geometrické obrazce a úkolem žáků je spočítat, kolik je v rámečku např. trojúhelníků, čtverců, obdélníků nebo kruhů.

Korektoři - připravte si barevnou tužku. Až řeknu teď, podtrhnete v první větě všechny tvrdé souhlásky a zakroužkujete všechny dlouhé samohlásky. Až práci ukončíte, dáte tužku na stůl.

Záhadné zvuky - vyučující přehrává žákům různé zvuky, které běžně slýchávají ve známém prostředí (např. na ulici) a poté žáci zvuky definují.

Rok naruby - vyjmenujte v co nejkratším čase všechny měsíce v roce pozpátku.

Příloha 2: Vhodné hry pro žáky s ADHD

Výběr a organizace her pro žáky s ADHD podle M. Vlasaté a kol. (2013):

Nesoutěžit neustále: žáci s ADHD se vyznačují impulzivitou, potížemi s ovládním vlastního chování, neumí zadržet svoje reakce a nepočkají, až na ně přijde řada. Jsou více výbušní a berou si mnohé osobně. To vše je důvodem, proč se při soutěžních hrách dostávají do konfliktů se spoluhráči i protihráči. Nejsou schopni se srovnat s porážkou a cítí se většinou nespravedlivě hodnoceni. Při nesoutěžních činnostech, kdy děláme činnosti společně, lze posilovat sounáležitost se skupinou, žák může mít pocit, že je členem skupiny, že vytváří něco spolu s ostatními.

Pochválit, dovolit vyřádit a vyniknout: při činnostech, které slouží k uvolnění napětí, je důležité žákovi umožnit opravdu se vyřádit. Nebránit mu v jeho vyjádření, nenapomínat ho a mít na paměti, že žák bude hlasitý, divoký a hlučný. Často žáky za tyto projevy napomínáme, ale je také důležité je občas pochválit a nechat vyniknout nad ostatními (např. hra na dřívka ti dnes opravdu šla, hrál jsi hezky s nadšením).

Určit jasná pravidla: pravidla by měla být jednoduchá, stručná a jasná. Po vymezení pravidel je dobré nechat je žákovi s ADHD zopakovat (například „Mohl bys zopakovat pravidla pro ty, kteří to nepochopili?“). Je nutné trvat na jejich dodržování.

Zhodnocení hry: po ukončení hry je důležité umožnit žákům, aby mohli sdělit, co se jim líbilo, nelíbilo, co nového se naučili nebo co by změnili.

Příklady her podle R. Portmannové a E. Schneiderové (1995):

A) HRY VEDOUCÍ KE SNÍŽENÍ NEKLIDU A VZRUŠENÍ:

Chudáček malý kocourek

Všichni sedí v kruhu. Jeden hráč je černý kocourek, který chodí uprostřed kruhu po čtyřech. Nakonec si vybere jednoho hráče, u kterého se bude snažit vzbudit pozornost, a nejrůznějšími obličejí a grimasy se ho bude snažit rozveselit. Hráč, kterého se snaží rozveselit, musí prohlásit soucitně a bez úsměvu „Chudáček malý kocourek“. Pokud nedodrží pravidlo a zasměje se, vystřídá černého kocourka.

Před startem hry je důležitá dohoda na pevně stanoveném počtu nepodařených pokusů, např. čtyři nebo pět, poté hru skončíme nebo kocourka změníme.

Zkamenět

Žáci se libovolně pohybují ve vymezeném prostoru. Jeden z hráčů zaujímá roli čaroděje, který má moc druhého hráče „začarovat v kámen“ prostřednictvím svého dotyku, tzn., že pokud se čaroděj dotkne hráče, musí okamžitě zkamenět. Vysvobodit ho může hráč, který není začarovaný.

Hru ztížíme, pokud je při hře zakázáno mluvit a vykřikovat. „Zkameněli“ hráči mohou na sebe připoutat pozornost pouze pantomimicky bez mluvení. Ovládají tak svoji touhu po pohybu, ale také touhu mluvit nebo křičet.

B) HRY SLOUŽÍCÍ KE ZKLIDNĚNÍ A VNÍMÁNÍ

Žebřík jistoty

Hráči udělají páry. Jeden z páru stojí za židlí, druhý naproti němu v dostatečné vzdálenosti od židle a má zavázané oči. Jeho spoluhráč ho musí navigovat takovým způsobem, aby si hráč se zavázanýma očima sedl co nejdříve a co nejjistěji na židli.

V dalším kole lze dát „slepému“ do cesty jako překážku dalšího spoluhráče, čímž se stává cesta k cíli mnohem obtížnější. Je tedy zapotřebí co největší míra soustředění, jelikož všichni hráči bez zavázaných očí určují pokyny svým spoluhráčům současně.

Dvojici, jejíž člen se zavázanýma očima jako první sedne na židli, lze prohlásit za vítěze. V této hře je důležitý počet hráčů, který nesmí být příliš velký. Hráči by se měli dobře znát a vzájemně si věřit, aby se na svého partnera, který je naviguje, dokázali spolehnout.

Kdo je vedoucím orchestru?

Hráči zaujmají polohu vsedě v kruhu. Jeden hráč jde za dveře. V tento moment určí ostatní dirigenta, který ze svého místa pantomimicky hraje na nejrůznější hudební nástroje, např. flétna, klavír, basa, bubny atd. Ostatní členové v kruhu po něm opakují. Hráči hrají, když do toho přichází hráč, který byl za dveřmi a účastní se zkoušky orchestru, jeho úkolem je pozorovat všechny hráče a uhádnout, kdo je dirigentem, od něhož vychází všechny změny hry. Když dirigenta určí správně, jde dirigent za dveře a žáci určí nového dirigenta.

Nemusíme hrát pouze na hudební nástroje, můžeme místo toho volit jiné pohyby, jako například tleskat rukama, dupat nohama, škrábat se na hlavě atd., ale také zde musí být předem dáno, kdo je vedoucí a dává nové znamení pro změnu dalšího pohybu.

C) KIMOVY HRY

Podmínkou těchto her je především intenzivní vnímání a rozlišování. Kimovy hry neexistují pouze pro zrakové vnímání, ale existují také pro sluch, čich, chuť nebo hmat (kdy dochází k jejich posilování).

Paměťová zkouška (zraková hra)

Hra spočívá v zapamatování co největšího počtu nejrůznějších předmětů (počet a druh předmětů vybíráme podle věku hráčů), například tužka, guma, pravítko, gumička do vlasů atd. Hráčům určíme časový limit, jak dlouho se na dané předměty můžou dívat. Poté je vedoucí hry skryje a hráči musí říci nebo napsat, které z předmětů si zapamatovali. Poté se výsledky hráčů porovnají se všemi vystavovanými předměty. Pokud se hry účastní malá skupina, je zde možnost, že každý hráč bude výsledky říkat před ostatními. Při této obměně je důležité mít pro každého hráče obměněné ukazované předměty.

Záhadný sáček (hra založená na dotyku)

Připravíme si pro žáky do sáčku (tašky) nejrůznější menší předměty. Hráčům v kruhu posíláme tento sáček s předměty a oni se snaží pomocí hmatu poznat jednotlivé předměty. Hráč, který dostane sáček, musí vždy předmět pojmenovat a vyndat ho ze sáčku.

Obměna hry může být taková, že hráč vytahuje ze sáčku předměty do chvíle, dokud správně hádá. Pokud udělá chybu, dává sáček dalšímu hráči, dokud není sáček prázdný.

D) HRY NAPOMÁHAJÍCÍ ZVÝŠIT POZORNOST A NAVODIT PŘEMÝŠLENÍ

Vidím to, co nevidíš

Jeden hráč si vybere jeden předmět v místnosti tak, aby na něj všichni viděli. Ostatní hráči hádají, o jaký předmět jde, zatímco hráč, který si předmět vybral, ho postupně popisuje. Kdo jako první uhádne hádaný předmět, smí nechat hádat další předmět.

Hráč například může mít na mysli červenou vázu na stole. Řekne: „Vidím, co vy nevidíte a má to červenou barvu.“ Hádající říká: „Honzův červený svetr.“ Odpověď: „Ne, něco tvrdšího, svetr je moc měkký.“ A tak to pokračuje dále, dokud ostatní neuhodnou předmět.

Název předmětu, který hráči hádají, je vhodné napsat na začátku hry na papír nebo na druhou stranu tabule, aby vedoucí hry neměl tendenci nechat hráče po uhádnutí dále hádat a vybrat si jiný, podobný předmět.

Tleskaná

Všichni hráči stojí nebo sedí v kruhu. Ve středu kruhu stojí jeden hráč, který hází míč jakémukoli hráči z kruhu. Ten ale musí tlesknout dřív, než hozený míč chytí a hodí ho zpátky hráči, který stojí ve středu. Kdo netleskne nebo nechytí míč, je vyloučen nebo hraje za ztížených

podmínek, kdy například musí klečít na kolenu. Pokud chytí další míč s tlesknutím, vrací se zpět do hry a může vstát. Hra se stává tím těžší, čím více je hráč uprostřed zručnější.

Podle M. Vlasatého a kol. (2013) je také důležité u žáků s ADHD využívat hry na vyřádnění a uvolnění napětí, proto autoři vymezují některé hry na vybití vzteku a napětí:

Papírová válka

Rozdělíme prostor, ve kterém hru hrajeme (hřiště, tělocvičnu atd.) na dvě poloviny. Na každou polovinu umístíme (rozházíme) stejný počet koulí (z papíru nebo látky). Obě družstva mají vymezenou svoji polovinu a nesmí přesáhnout dělicí čáru. Po zaznění signálu hra začíná a úkolem každého družstva je dostat za 1–2 minuty co nejvíce koulí do družstva protihráčů prostřednictvím házení, kopání, kutálení. Po 1–2 minutách zazní opět signál a žádný z hráčů už nesmí nic házet. Které družstvo má na své polovině méně koulí, stává se vítězem.

Je důležité jasně stanovit signál pro začátek a konec hry, kdo hodí kouli po signálu, jeho družstvo automaticky prohrává.

Karate

Potřebujeme pro každého hráče dvojlisty novinového papíru. Dva dobrovolníci noviny drží po stranách a jeden hráč je ničí různým způsobem (např. ránou pěstí nebo přeseknutím dlaní). Při činu lze respektovat křičení. Tuto hru je vhodné zařadit z důvodu odvrhnutí zlosti a agrese způsobem, který nikomu neublíží. Jako motivaci můžeme použít karatistické závody a výkony oceňovat – pochválit snahu, sílu, tvořivost atd. Je dobré, aby vztek krok za krokem přešel do legrace nebo jiných příznivých pocitů.

Je důležité upozornit, že ti, kdo jinému drží noviny, nesmí být jakýmkoli způsobem zraněni. Žákům rovněž připomeneme, že pocity vzteku občas můžeme cítit všichni a mluvíme o přijatelných a nepřijatelných způsobech, jak ho odvrhnout.

Dále M. Vlasatá a kol. (2013) zdůrazňují, že pro žáky s ADHD je také vhodné využívat hry s rytmem a dramatické hry, které pomáhají k uvolnění napětí, přijímání skupinou, rozvoji představivosti, komunikace, spolupráce se skupinou a vyjádření emocí.

Příloha 3: Vliv na projevy ADHD pomocí relaxačních technik

Odborníci doporučují využití relaxačních technik nejenom u žáků s hyperaktivitou, ale také u žáků s hypoaktivitou. Jedním z důvodů je, že pomáhají žáky zklidnit a zmírnit projevy hyperaktivity, a taktéž pomáhají podněcovat k činnosti. Žáci s ADHD jsou více unavitelní, proto je nutné, aby relaxovali častěji v průběhu dne, nejenom doma, ale také v průběhu vyučování. Jelikož relaxační techniky kladně ovlivňují také jiné oblasti, můžeme je využít rovněž u žáků bez jakékoli specifické vývojové poruchy. Pokud nedosáhneme požadovaného účinku, určitě žákům neuškodí, zabaví je, což je také velmi podstatné. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

H. Žáčková, D. Jucovičová a S. Srholcová (2007) uvádějí všeobecné principy pro nacvičování relaxačních technik:

- musíme relaxačním technikám rozumět, umět je používat a být přesvědčeni o jejich účincích,
- seznámit žáky s vlivem a účelem relaxačních technik. Je důležité, aby žáci věděli, proč tyto techniky provádějí, jaký je jejich užitek (odpočinek, odreagování, zlepšení koncentrace atd.). Také je předem seznámíme s tím, co budeme dělat, jelikož žáci s ADHD reagují neklidně na nové situace a jejich prudkost se zvětšuje s neznámým, nevyzkoušeným,
- u žáků s LMD (ADHD, ADD) by měla nejdříve předcházet pohybová aktivita a až poté relaxační cvičení. Především pokud relaxaci používáme při hodině tělesné výchovy nebo v hodinách, které jsou na relaxaci zaměřené. Žáci tak mohou porovnávat pocity, které měli při pohybové aktivitě, napětí a které mají v klidu, když jsou uvolnění,
- stejně jako u her, také u relaxačních technik potřebují žáci hranice. Abychom předcházeli nejrůznějším nepříjemnostem, je nutné domluvit, co žáci mohou, co nemohou a co je bezpečné. Stanovením pravidel, která musí všichni dodržovat, se vyhneme nejrůznějším obtížím,
- témata směřujeme na to, co žáky baví, o co se zajímají; vzhledem k jejich věku volíme také vhodný jazyk, kterým s nimi mluvíme. Pro menší žáky zvolíme spíše svět pohádek a pohádkových postaviček a pro starší žáky spíše svět fantazie,
- doba trvání relaxace je uzpůsobena věku žáků. Relaxaci nemusíme provádět dlouho, občas postačí pouze malá chvilka. Nezáleží ani tolik na délce jako na hloubce relaxace,
- je důležité, aby žáci cvičili podle svých možností a schopností. Musíme chválit za všechny pokroky, které vidíme,
- nevzdávat práci, pokud žáci nereagují tak, jak bychom chtěli. Občas musíme pozměnit přípravu vzhledem k náladě a aktuálnímu zájmu, je tedy dobré mít v záloze více aktivit,

- v závěru je vhodné si popovídat o pocitech, co bylo příjemné, co ne, co splnilo či nesplnilo naše očekávání,
- je důležité znát zdravotní stav žáků. Některá relaxační cvičení nelze používat, pokud je žák nemocný (např. dechové cvičení, když má žák rýmu; relaxační cvičení, když má žák nutkavý kašel atd.),
- naučit žáky provádět relaxační cvičení pravidelně. Proto je vhodné používat relaxační techniky každý den ve stejnou dobu (např. na začátku hodiny),
- násilí je při relaxačních technikách nepřijatelné. Žáci by při nich neměli cítit bolest, nechuť, odpor, námahu. Pokud by k tomuto došlo, musíme použít jiné cvičení nebo jinou činnost,
- pokud se žáci naučí tyto techniky používat, pomůžou jim v budoucnu třeba vyrovnat se s různými problémy (impulzivita, unavitelnost, nesoustředěnost, ...) a naučit se je kontrolovat,
- velmi důležitá je osobnost učitele, neboť on sám by měl vystupovat vyrovnaně, klidně, pozitivně, měl by se na cvičení s žáky těšit. Významné je jeho vystupování, hlas (klidný, sympatický, ne příliš hlasitý) a formulace vyjádření (nabídnout žákovi pomoc, pokud je potřeba, ne hned používat příkazy).

Metody relaxace, řízené obrazotvornosti a vizualizace podle S. F. Riefové (2010):

Legrace a úsměv na tváři – smích je jedním z nejvhodnějších způsobů, jak uvolnit stres a získat vnitřní pohodu. Legrace ve třídě je proto nenahraditelná.

Cesta ke správnému dýchání – vědomé a ovládané dýchání zmírňuje stres a napomáhá k uvolnění.

- Je důležité žáky naučit uvědoměle a hluboce dýchat.
- Je vhodné žákům ukázat, jak se zhluboka nadechovat (nejlepší je nádech nosem, popřípadě ústy) a zvolna vydechovat ústy.
- Dechová cvičení lze realizovat na židli, vsedě na podlaze se zavřenýma očima a překříženýma nohama, také vestoje nebo vleže.
- Je dobré žáky naučit s postupným výdechem krok za krokem uvolňovat jednotlivé části těla.
- Žákům také pomůže, pokud si uvědomí při nervozitě, stresu a vzteku v některých částech těla napětí. Pokud ho poznají, mohou se pomocí správného dýchání uvolnit a dosáhnout kontroly nad svým tělem.
- Pokud jsou žáci vedeni k představě, že při každém nádechu se jejich tělo naplňuje světlem, teplem, tišícím zvukem, uklidňující barvou a příjemným klidným pocitem, dokáží se uvolnit, a ovládnout své tělo.

Jóga a pomalá motorická cvičení – v dnešní době existuje velké množství jógových poloh, her a cviků s pomalým pohybem, které jsou pro žáky přitažlivé a odpovídající jejich věku. Důležité je, aby žáci v průběhu cvičení byli v klidu a pokud musí něco sdělit, tak pouze potichu.

Při ztvárňování poloh jsou žáci vedeni k vytváření pomalých pohybů, které jsou uklidňující a zaměstnávají jejich tvořivost. Například vedeme žáky takto:

- neseme kamarádovi velmi křehký dárek,
- děláme čápa,
- plaveme ve vzduchu,
- stoupáme po žebříku,
- lezeme na pyramidu,
- stává se z nás vlna (vítr).

Meditace při chůzi – lze ji uskutečňovat v kruhu nebo v řadě. Příklad: *Chůze za ježkem*

„Žáci i učitel budou dělat, že stopují ježka, který se pohybuje velmi pomalu po zemi. Chtějí se stát ježkovými kamarády, proto ho nemůžou vystrašit. Všichni tedy dělají, že pomalu kráčí za ježkem. Vyučující vede kruh, aby žáci věděli, jak pomalu je potřeba kráčet. Koukají se na zem na ježka a jsou pozorní, aby nekráčeli moc rychle a ježka nezašlápli nebo se neporanili o ježkovy bodliny. Přemýšlejí o tom, kudy by ježek mohl jít a jsou potichu.“

Vizuální ztvárnění a řízená představivost – schopnost představit si děj na základě živých a štědrých představ je bezprostřední dovedností v dětství. Je prokázáno, že podobné dovednosti pomáhají lidem zdolat životní problémy. Vyučující v tomto případě žáky vede svými slovy k tomu, aby zaujali nějakou představu a zároveň se uvolnili.

I. Lokšová a J. Lokša (1999) uvádějí příklad příběhu pro vytvoření představy: „Představte si, že jste malým ptáčkem. Najednou se vám mění tělo – místo rukou máte křídla, stáváte se lehčími, můžete létat. Vítr kolem vás lehce fouká a vynáší vás výš k obloze. Létáte, vznášíte se kolem stromů a nad domy, kde se předháníte s větrem. Postupně cítíte, že se vítr zeslabuje, sestupujete a dosedáte na zem. Krok za krokem se proměňujete opět v žáka, který je odpočinutý.“

Při relaxaci a vizualizaci je vhodné používat hudbu, jelikož zahání chmurné myšlenky, podněty, které mohou odvádět pozornost, rozptylovat a přispívá také k pocitu vnitřní pohody. Důležité také je naučit žáky představit si sami sebe ve stavu, kdy jsou úspěšní a dosahují dobrých výsledků – např. před písemnou prací si mohou žáci představit, jak snaživě pracují, každou otázku si důkladně pročtou, jsou v klidu a nezmatkují. (Riefová, 2010)

Příloha 4: Individuální vzdělávací plán žáka s SPU

(převzato z Bunešová a kol. 2012, s. 60 - 62)

ZÁKLADNÍ ŠKOLA XXX

Individuální vzdělávací program XXX

Jméno : Žák F.

Datum narození: 13. 3. 1998

Třída: 6. B

Vyšetření v PPP, SPC, SVP dne: 15. 9. 2009

Závěry a doporučení odborného pracoviště:

Dyslexie, dysortografické, percepčně motorické a vizuomotorické obtíže, pomalé psychomotorické tempo. ADHD.

Výchozí učební dokumenty: VI. tř. šk. rok 2009/2010

ŠVP – XXX

Základní údaje o žákovi, podstatné pro řešení problému:

Jedná se o žáka s nadprůměrným intelektem a projevy LMD hypoaktivního typu. Má pomalejší pracovní tempo a problémy s udržením pozornosti. Velké obtíže má se čtením, písemné projevy mají zhoršenou grafickou úpravu.

Pedagogická diagnóza ve třídě, rozbor prací žáka:

Ve třídě se jeví jako hodný a přátelský, ochotný pomoci druhým. Při vyučování je mírně neklidný, projevují se časté odklony pozornosti. Má pomalé pracovní tempo, se zvýšeným úsilím však zadané úkoly většinou dokončí. Největší obtíže má se čtením, čte velmi pomalu, méně plynule a jen s částečným porozuměním. To se projevuje zejména v českém jazyce, v matematice při řešení slovních úloh a částečně i ve fyzice, cizím jazyce, dějepise a zeměpise. Svou velkou snahou a aktivitou však dokáže tyto problémy minimalizovat a dosáhnout velmi dobrého prospěchu. Potřebuje časté povzbuzení, má radost z každého úspěchu.

Konkrétní úkoly v oblasti:

Dyslexie:

- ✓ Omezit hlasité čtení před třídou
- ✓ Rozvoj sluchového a zrakového rozlišování
- ✓ Návčik obtížných slov z textů před vlastním čtením
- ✓ Čtení s porozuměním, rozvoj řečového projevu, mluvní pohotovosti
- ✓ Časová tolerance, respektování osobního tempa
- ✓ Vždy se přesvědčit, zda rozumí zadaným instrukcím, nutnost doučování v případě nepochopení látky

Dysortografické obtíže:

- ✓ Preferovat místo diktátů opis, přepis cvičení s doplňováním
- ✓ Časová tolerance, respektování osobního tempa
- ✓ Střídání činností s možností návratu k přerušené práci
- ✓ Umožnit a důsledně kontrolovat používání tabulek (zjednodušené přehledy gramatiky)
- ✓ Do osvojování zapojit co nejvíce smyslových analyzátorů (multisenzoriální přístup – využití kompenzačních pomůcek)
- ✓ Reedukace specifických chyb

Anglický jazyk:

- ✓ Důraz bude kladen na zvládnutí základního učiva ústně, na osvojení elementárních komunikativních dovedností v jazyce.
- ✓ Při výuce budou využity počítačové programy.

Ostatní předměty:

- ✓ Nehodnotit úpravu, ale obsahovou stránku
- ✓ Využívat formy mluvních cvičení
- ✓ Ponechat dostatek času na přípravu

ADHD

- ✓ Naučit své obtíže úspěšně překonávat – trpělivost, klid, optimistický výhled do budoucna
- ✓ Vyloučit všechny vedlejší rušivé vlivy
- ✓ Výkony hodnotit spravedlivě
- ✓ Nenutit do úplného klidu (při práci může stát, klečat nebo měnit polohu)

Pomůcky:

- ✓ Počítačové programy pro výuku angličtiny i pro odstraňování SPU
- ✓ Pomůcky pro reedukaci specifických poruch učení
- ✓ Pracovní sešit k nápravě SPU, kopírované texty
- ✓ Veškeré vybavení odborné učebny speciální pedagogiky, diktafon.

Způsob hodnocení a klasifikace:

Po dohodě s rodiči hodnocen číselně s ohledem na diagnózu. Časté využití pochvaly i za malé dílčí úspěchy. Zvýraznit motivační složku hodnocení. Upřednostňovat ten druh projevu, ve kterém je žák úspěšnější.

Organizace speciální péče:

Žák má možnost využít všech pedagogů v případě nepochopení učivu přímo při výuce. Je nutná pravidelná každodenní domácí příprava. Žák má možnost využít kontaktu se speciálním pedagogem.

V kmenové třídě bude zohledňován podle Metodického pokynu MŠMT.

Požadovaná částka na pomůcky a odměny odborníkům, kteří budou s dítětem pracovat:

Výukové programy: cca 3 000 Kč (pro více žáků)

Kopírování textů: cca 500 Kč (pro více žáků)

Odborná literatura, kursy pro pedagogy: cca 2 000 Kč (pro více žáků)

Spolupráce s rodiči:

Spolupráce s rodiči je na velmi dobré úrovni. Maminka je ve stálém kontaktu se školou.

Spolupráce žáka:

Pravidelná příprava na vyučování kontrolována rodiči. Aktivita při vyučování. Cílem bude vést chlapce ke spoluzodpovědnosti za výsledky své práce.

Informace dalším učitelům:

SPU se promítá do všech všeobecně vzdělávacích předmětů, projevuje se všude. Ve všech předmětech je třeba nezadávat příliš dlouhé úkoly, tolerovat pomalejší tempo žáka. Znalosti ověřovat více způsoby.

Kontrola IVP: závěr – I. pololetí 2009/2010

Spolupráce s PPP:

Implementace, evaluace:

Žák pracuje podle IVP, s kterým byla matka seznámena na schůzce s výchovnou poradkyní a ostatními učiteli v říjnu 2009. Učitelé tolerují postižení žáka a při vyučování zařazují při kontrole znalostí testy, skupinovou práci a projektové vyučování, které žák upřednostňuje před běžnými způsoby práce ve třídě. Při plnění úkolů žák využívá vhodné pomůcky pro usnadnění práce. Samozřejmostí jsou neustálé pochvaly a povzbuzování.

Příloha 5: Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

Dobrý den,

jmenuji se Jana Vránová a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, PdF UP v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma *Připravenost učitele primární školy pro práci s hyperaktivními žáky*. Dotazník je anonymní a časově nenáročný. Cílem výzkumu je zjistit, do jaké míry jsou učitelé 1. stupně ZŠ připraveni pro práci s hyperaktivními žáky.

Pokud budete mít zájem o výsledky výzkumného šetření, ráda Vám poskytnu informace na emailu: **janca.v.21@seznam.cz**.

Velmi děkuji za Váš čas a ochotu.

1. Věk:

- a) 19 – 30 let
- b) 31 – 40 let
- c) 41 – 50 let
- d) 51 a více let

2. Nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) Střední škola pedagogická – uveďte obor: _____
- b) Jiná střední škola – uveďte která + obor: _____
- c) Vyšší odborná škola pedagogická – uveďte obor: _____
- d) Jiná Vyšší odborná škola – uveďte která + obor: _____
- e) Pedagogická fakulta – uveďte obor: _____
- f) Jiná vysoká škola – uveďte která + obor: _____
- g) Jiné – uveďte školu + obor: _____

3. Délka Vaší pedagogické praxe?

- a) Učím prvním rokem
- b) 1 – 5 let
- c) 6 – 10 let
- d) 10 let a více

4. Vzděláváte se dále v oblasti speciální pedagogiky (např. ADHD, poruchy učení, hyperaktivita, atd.)?

a) Ano, dále studuji - uveďte školu a obor:

b) Absolvuji/absolvoval(a) jsem kurz/kurzy – uveďte který (é):

c) Vzdělávám se sám/sama studiem odborné literatury a pomocí nejrůznějších odkazů a webových stránek

d) Dále se nevzdělávám, ale uvažuji o tom

e) Dále se nevzdělávám a ani o tom neuvažuji

5. Máte, nebo měli jste ve třídě hyperaktivní/ho žáky/a?

a) Ano

b) Ne

c) Nevím

6. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano: snažíte se s těmito žáky pracovat jiným způsobem, abyste jejich hyperaktivitu potlačovali (zmírnil)?

a) Ano.

Jak?

b) Ne

c) Jiné: _____

7. Spolupracují/spolupracovali s Vámi také rodiče hyperaktivních žáků?

a) Ano, rodiče ochotně spolupracují

b) Někteří rodiče spolupracují, někteří ne

c) Rodiče nespolupracují

d) Jiné: _____

8. Máte/měl (a) jste ve třídě žáka/y s ADHD ?

- a) Ano.
- b) Ne
- c) Nevím, co to je

9. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl(a) ano: jak jste s tímto žákem/ky pracoval(a)/pracujete?

- a) Ve volné chvílce mám připravené pracovní listy na koncentraci pozornosti (doplňovačka, početní omalovánka, hra se slovy, atd.).
- b) Snažím se jim měnit činnosti a nechávám je protáhnout se.
- c) Používám přesné a krátké pokyny, těm děti rozumí.
- d) Posadím je pryč od okna a co nejbliže k tabuli (jsou se mnou v blízkém kontaktu).
- e) Jiné: _____

- f) Nepracuji s ním nijak jinak než s ostatními žáky.

10. Cítím se odborně připraven/a pro práci s hyperaktivními žáky?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

11. Pokud byste rád/a přispěl/a jakýmkoli komentářem nebo radou v práci s hyperaktivními žáky, můžete se zde vyjádřit:

Příloha 6: Vyplněný dotazník od učitele 1. stupně ZŠ

Dobrý den,

jmenuji se Jana Vránová a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, PdF UP v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma **Přípravenost učitelů primární školy pro práci s hyperaktivními žáky**. Dotazník je anonymní a časově nenáročný. Cílem výzkumu je zjistit, do jaké míry jsou učitelé 1. stupně připraveni pro práci s hyperaktivními žáky.

Pokud budete mít zájem o výsledky výzkumného šetření, ráda Vám poskytnu informace na emailu: janca.v.21@seznam.cz,

Velmi děkuji za Váš čas a ochotu.

1. Věk:

- a) 19 – 30 let
- b) 31 – 40 let
- c) 41 – 50 let
- d) 51 a více let

2. Nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) Střední škola pedagogická – uveďte obor: _____
- b) Jiná střední škola – uveďte která + obor: _____
- c) Vyšší odborná škola pedagogická – uveďte obor: _____
- d) Jiná Vyšší odborná škola – uveďte která + obor: _____
- e) Pedagogická fakulta – uveďte obor: učitelství 1. st. ZŠ se zaměř. na TV
- f) Jiná vysoká škola – uveďte která + obor: _____
- g) Jiné – uveďte školu + obor: _____

3. Délka Vaší pedagogické praxe?

- a) Učím prvním rokem
- b) 1 – 5 let
- c) 6 – 10 let
- d) 10 let a více

4. Vzděláváte se dále v oblasti speciální pedagogiky (např. ADHD, poruchy učení, hyperaktivita, atd.)

a) Ano, dále studuji - uveďte školu a obor:

b) Absolvuji/absolvoval(a) jsem kurz/kurzy – uveďte který (é):

c) Vzdělávám se sám/sama studiem odborné literatury a pomocí nejrůznějších odkazů a webových stránek

d) Dále se nevzdělávám, ale uvažuji o tom

e) Dále se nevzdělávám a ani o tom neuvažuji

5. Máte, nebo měli jste ve třídě hyperaktivní/ho žáky/a?

a) Ano

b) Ne

c) Nevím

6. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano: snažíte se s těmito žáky pracovat jiným způsobem, abyste jejich hyperaktivitu potlačovali (zmírnilí)?

a) Ano.

Jak?

- více zaměstnat - rozdávat, třídit, odvést,
přinebt, vyřadit ukec
- volání, časté cvičení v vyuč. hodině, protažení,
joga, možnost volného času u koberec

b) Ne

c) Jiné: _____

7. Spolupracují/spolupracovali s Vámi také rodiče hyperaktivních žáků?

a) Ano, rodiče ochotně spolupracují

b) Někteří rodiče spolupracují, někteří ne

c) Rodiče nespolupracují

d) Jiné: _____

8. Máte/měl (a) jste ve třídě žáka/y s ADHD ?

- a) Ano.
- b) Ne
- c) Nevím, co to je

9. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl(a) ano: Jak jste s tímto žákem/ky pracoval (a)/pracujete?

- a) Ve volné chvíli mám připravené pracovní listy na koncentraci pozornosti (doplňovačka, početní omalovánka, hra se slovy, atd.).
- b) Snažím se jim měnit činnosti a nechávám je protáhnout se.
- c) Používám přesné a krátké pokyny, těm děti rozumí.
- d) Posadím je pryč od okna a co nejbliže k tabuli (jsou se mnou v blízkém kontaktu).
- e) Jiné: povídá si o přestávce, mimo školku
(vyčleňují, SVP) důvěra mezi U → Ž
- f) Nepracuji s ním nijak jinak než s ostatními žáky.

10. Cítím se odborně připraven/a pro práci s hyperaktivními žáky?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

11. Pokud byste rád/a přispěl/a jakýmkoli komentářem nebo radou v práci s hyperaktivními žáky, můžete se zde vyjádřit:

Většina problémů žáků vychází z rodinného prostředí (rodiců v rozvodovém řízení apod.) Děti uvažují doma ležící a pohodu ⇒ problémy ve škole.

Anotace

Jméno a příjmení:	Jana Vránová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Připravenost učitele primární školy pro práci s hyperaktivními žáky.
Název v angličtině:	Readiness of Primary School Teacher for Work with Hyperactive Pupils.
Anotace práce:	Diplomová práce se v teoretické části zabývá hyperaktivitou a ADHD. Popisuje žáka mladšího školního věku, příznaky hyperaktivity, ADHD a přístup k hyperaktivním žákům. V praktické části, pomocí kvantitativního výzkumu, zjišťuje připravenost učitelů primární školy pro práci s hyperaktivními žáky.
Klíčová slova:	Mladší školní věk, hyperaktivita, ADHD, diagnostika, specifické poruchy učení, poruchy chování.
Anotace v angličtině:	The theoretical part of the thesis deals with hyperactivity and the Attention Deficit Hyperactivity Disorder. It describes a pupil of younger school age, the symptoms of hyperactivity, ADHD and the attitude to hyperactive pupils. In the practical part was used quantitative research to determine readiness of primary school teacher to work with hyperactive pupils.
Klíčová slova v angličtině:	Younger school age, hyperactivity, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, diagnostics, Specific Learning Disabilities, behavioral disorders.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Úlohy sloužící ke zlepšení pozornosti Příloha 2: Vhodné hry pro žáky s ADHD Příloha 3: Vliv na projevy ADHD pomocí relaxačních technik Příloha 4: Individuální vzdělávací plán žáka s SPU Příloha 5: Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ Příloha 6: Vyplněný dotazník od učitele 1. stupně ZŠ
Rozsah práce:	81 stran
Jazyk práce:	český