

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO

PRAHA

MAGISTERSKÉ

KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013 – 2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Radka Vacková

Celostní přístup k dítěti s SPU, ADHD a ADD

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jana Tomanová, PhD.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER

COMBINED STUDIES

2013 - 2015

DIPLOMA THESIS

Radka Vacková

General attitude to a child with SLD,

ADHD and ADD

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Jana Tomanová, PhD.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 12. března 2015

Jméno autorky: _____

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala pani Mgr. Janě Tomanové, PhD. za její odborné vedení a cenné připomínky při zpracování této diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá celostním přístupem k dítěti se specifickými poruchami učení, s poruchou pozornosti a s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Věnuje se charakteristikám jednotlivých poruch. Dále se zaměřuje na etiologii, následky a užití vhodných přístupů při reedukaci těchto poruch. Cílem práce je zjištění vlivu specifických poruch učení, poruch pozornosti a poruch pozornosti spojených s hyperaktivitou na školní prospěch dítěte a začlenění se do kolektivu třídy.

Klíčová slova

Individuální vzdělávací plán, klima třídy, legislativa, pedagogové, pedagogicko – psychologické poradenské služby, rodiče, socializace, specifické poruchy učení, spolužáci, syndrom poruchy pozornosti, syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou, školní prospěch, výchova a vzdělávání.

Annotation

The thesis deals with general attitude to a child with specific learning disturbances, with attention disturbance, and with attention disturbance connected with hyperactivity. The thesis is dedicated to characteristics of the individual disturbances, also at an etiology, at consequences and use of suitable attitudes on reeducation of the disturbances. The thesis aims at detection of influence of the specific learning disturbances, of the attention disturbance, and of the attention disturbances connected with hyperactivity on the child's school results and his/her integration among the schoolmates.

Key words

Attention disturbance syndrom, attention disturbance syndrom connected with hyperactivity, classmates, class atmosphere, enlightenment, Individual education plan, legislationschoolmasters, parents, pedagogical - psychological counseling services, socialization, social specific learning disturbances, school results.

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	
1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	12
1. 1 Charakteristika specifických vývojových poruch školních dovedností	12
1. 2 Typy SVPŠD	15
1. 3 Projevy specifických vývojových poruch školních dovedností	20
1. 4 Příčiny SVPŠD	22
1. 5 Reedukace SVPŠD	24
2 ADHD a ADD	26
2. 1 Charakteristika ADHD a ADD	26
2. 2 Projevy ADHD a ADD	27
2. 3 Příčiny ADHD a ADD	28
2. 4 Reedukace ADHD a ADD	29
3 CELOSTNÍ PŘÍSTUP.....	33
3. 1 Pedagog.....	33
3. 1. 1 Osobnost pedagoga.....	33
3. 1. 2 Požadavky na dovednosti pedagoga	34
3. 1. 3 Sociální kompetence pedagoga	36
3. 1. 4 Přístup pedagoga k dítěti s SVPŠD a ADHD	37
3. 2 Rodiče	38
3. 2. 1 Přístup rodiče k dítěti s SVPŠD.....	38
3. 2. 2 Přístup rodiče k dítěti s ADD či ADHD.....	40
3. 3 Pedagogicko – psychologické poradenské služby.....	41
3. 3. 1 Legislativa Pedagogicko–psychologické poradenské služby.....	41
3. 3. 2 Pedagogicko–psychologické poradenské služby.....	42
3. 3. 3 Specializovaná poradenská zařízení	43

4 VÝCHOVA DÍTĚTE S SVPŠD, ADHD a ADD.....	46
5 VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S SVPŠD, ADHD A ADD.....	48
5. 1 Legislativa ve vzdělávání dítěte s SVPŠD, ADHD a ADD.....	48
5. 2 IVP dítěte s SVPŠD, ADHD a ADD.....	49
5. 2. 1 Charakteristika IVP.....	49
5. 2. 2 Strategie tvorby IVP.....	50
6 SOCIALIZACE DÍTĚTE S SVPŠD, ADHD A ADD.....	52
6. 1 Socializace dítěte s SVPŠD.....	52
6. 2 Socializace dítěte s ADHD a ADD.....	54
PRAKTICKÁ ČÁST	
7 ŠETŘENÍ.....	56
7. 1 Cíle šetření a hypotézy.....	56
7. 2 Použitá metodologie.....	57
7. 3 Charakteristika místa šetření.....	59
7. 4 Kasuistika dítěte s SVPŠD a ADHD.....	60
7. 4. 1 Osobní a rodinná anamnéza.....	60
7. 4. 2 Anamnéza předškolního vzdělávání v MŠ.....	61
7. 4. 3 Školní anamnéza v 1. ročníku ZŠ.....	62
7. 4. 4 Školní anamnéza ve 2. ročníku ZŠ.....	63
7. 4. 5 Školní anamnéza ve 3. ročníku ZŠ.....	67
7. 4. 6 Klasifikace školního prospěchu.....	70
8 ANALÝZA DOTAZNÍKŮ.....	73
8. 1 Analýza dotazníků třídní učitelky.....	73
8. 1.1 Analýza odpovědí v 1. části dotazníku pro třídní učitelku.....	73
8.1. 2 Vyhodnocení odpovědí z 1. části dotazníku A.....	76
8. 1. 3 Analýza odpovědí ve 2. části dotazníku třídní učitelky.....	77
8. 1. 4 Vyhodnocení odpovědí z 2. části dotazníku A.....	78
8. 2 Analýza odpovědí v dotaznících spolužáků.....	79

8. 2. 1 Analýza odpovědí v 1. části dotazníků pro spolužáky.....	79
8. 2. 2 Vyhodnocení odpovědí z 1. části dotazníku B.....	84
8. 2. 3 Analýza odpovědí v 2. části dotazníků B pro spolužáky.....	85
8. 2. 4 Vyhodnocení odpovědí z 2. části dotazníku B.....	90
9 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ A ZODPOVĚZENÍ HYPOTÉZ	91
ZÁVĚR.....	94
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	98
SEZNAM GRAFŮ a TABULEK.....	102
SEZNAM PŘÍLOH.....	103

ÚVOD

Název této diplomové práce zní „Celostní přístup k dítěti se specifickou poruchou učení a syndromem poruchy pozornosti spojenou s hyperaktivitou či pouze syndromem poruchy pozornosti“. Práce se zaměřuje na přístup k dětem trpící výše uvedenými poruchami. Dříve označovaný termín SPU, nebo-li specifické poruchy učení jsou dnes již nově označovány termínem SVPŠD, nebo-li specifické vývojové poruchy školních dovedností uvedené v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992.

Bohužel v dnešní době se vyskytuje čím dál víc dětí se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a také dětí, kteří trpí syndromem poruchy pozornosti, popřípadě i syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou. Dokonce není až tak výjimečným jevem dítě, u něhož byly diagnostikovány obě výše uvedené poruchy současně. Bezesporu je důležité, aby se zvýšilo povědomí pedagogů a rodičů o této problematice a osvojili si základní znalosti a informace o daných poruchách, aby jí byli schopni u svého žáka či dítěte včas odhalit a obrátit se tak na odborníky. Osvojení si faktů týkající se uvedených poruch jim napomáhá v pochopení jednání dítěte, nabádá je k trpělivosti a toleranci, také jim ukazuje cestu, jak postupovat v dalším vzdělávání svých dětí, aby jim byli oporou a ku prospěchu.

Nesmírně důležité je včas diagnostikovat danou poruchu, aby se s ní mohlo co nejdříve intenzivně pracovat a snažit se jí eliminovat, aby zbytečně nezhoršovala dítěti kvalitu života více než je bezpodmínečně nutné. Včasná péče je jeden z předpokladů zdárného zvládnutí dané problematiky a pravděpodobného úspěchu v následujícím vzdělávání a v celém budoucím životě dítěte. Tyto poruchy nepostihují jenom oblast vzdělávání, ale bohužel zasahují i nemalou měrou do sociální oblasti života jedince.

Diplomová práce je rozdělena na dvě základní části a to teoretickou a praktickou. V teoretické části na sebe posloupně navazují tři oddíly. První oddíl se zaměřuje na specifické vývojové poruchy školních dovedností, konkrétně na jejich charakteristiku, typy, projevy, příčiny, diagnostická kritéria, legislativu a velice důležitou složku reedukace. Druhý oddíl se věnuje syndromu poruchy pozornosti

spojené s hyperaktivitou a syndromu poruchy pozornosti. Zde je u syndromu uvedena charakteristika, projevy, příčiny, diagnostická kritéria a také podstatná reedukace. Třetí oddíl se soustředí na celostní přístup pedagogů, rodičů a specializovaných poradenských zařízení na výchovu, vzdělání a socializaci dítěte se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou.

Diplomová práce se v praktické části věnuje jejímu cíli, jímž je „zjištění vlivu specifické vývojové poruchy školních dovedností a syndromu poruchy pozornosti spojeného s hyperaktivitou dítěte na jeho školní prospěch a začlenění se do kolektivu třídy“. Zde je k dosažení cíle aplikovaná kvantitativní metoda za pomoci kasuistiky žáka se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou. Dále jsou v šetření použity dva typy dotazníků. První typ dotazníku je určen paní třídní učitelce výše uvedeného žáka se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou. Druhý typ dotazníku je určen jeho spolužákům.

V praktické části je uskutečněno šetření, jehož výsledky by měly ukázat na konkrétním žákovi, jakou měrou ovlivňují a zasahují dítěti specifické vývojové poruchy školních dovedností a syndromu poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou do života. Přesněji řečeno vypovídají o tom, jak zásadní vliv a jaké důsledky mají na jeho školní prospěch a na to jak ho ostatní spolužáci vnímají a na jeho začlenění se do kolektivu třídy. Jedná se o celostní přístup, nebo-li pohled na danou problematiku pomocí získaných informací ze strany paní učitelky a jeho ostatních spolužáků.

Tato diplomová práce by měla prostřednictvím výsledků šetření přiblížit, na základě konkrétního případu dítěte, pedagogům, rodičům, studentům či jiným zájemcům o danou problematiku, následky, úskalí a postavení dítěte s výše uvedenými poruchami v reálném životě. Zde jsou také shrnuty základní poznatky o příčinách, projevech a následcích specifické vývojové poruchy školních dovedností a syndromu poruchy pozornosti spojeného s hyperaktivitou, ale také návody čemu se vyvarovat a naopak rady, jak lze postupovat v jejich nápravě.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

1. 1 Charakteristika specifických vývojových poruch školních dovedností

Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou souhrnným označením skupiny poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání takových schopností jako je řeč, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní a matematické usuzování. Představují kategorii, sloužící k souhrnnému označení výukových problémů, které mají svoji etiologii. Mohou být jednou z příčin školní neúspěšnosti, mohou vzniknout na podkladě dysfunkcí centrálního nervového systému. Mezi základní projevy řadíme dyslexii – specifickou poruchu čtení, dysgrafii – specifickou poruchu psaní, dysortografii – specifickou poruchu pravopisu, dyskalkulii – specifickou poruchu matematických schopností.

Dyslexie je jednou z nejvíce sledovaných oblastí, definice její specifikace procházejí neustálým vývojem a stojí v popředí zájmu a sledování všech odborníků. Jako všechny obory tak i problematika specifických vývojových poruch školních dovedností prošla určitým vývojem, který reprezentují odborníci zvučných jmen: Komenský, Orton, Kučera, Matějček a další. (Bartoňová, 2007)

„Specifické vývojové poruchy školních dovedností znamenají, že jednotlivec má slabé školní dovednosti navzdory vyšší intelektuální schopnosti. Školní obtíže nejsou způsobeny vizuálním, sluchovým nebo motorickým handicapem, mentální retardací, emoční poruchou nebo vlivem prostředí či kulturním a sociálním znevýhodněním.“ (Siegel, 1999, s. 160)

Specifické vývojové poruchy školních dovedností lze charakterizovat jako heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Všechny tyto obtíže vznikají na základě dysfunkcí centrální

nervové soustavy a každá z nich má svůj individuální a specifický charakter. Ten je výrazný jak při činnosti osvojování si nových znalostí a dovedností, tak i při jejich aplikaci v praxi.

Zajímavostí je, že specifické vývojové poruchy školních dovedností se mezi sebou vzájemně kombinují, prolínají se a neprojevují se pouze v oblasti, kde by se předpokládalo, že bude defekt nejvýraznější. Je zde v některých případech patrná jistá příbuznost jednotlivých typů poruch a spousta společných projevů. Specifické vývojové poruchy školních dovedností se vyskytují dle statistik cca u 2 – 4 % dětí. V odborných publikacích se uvádí, že výskyt této poruchy je u chlapců téměř třikrát častější než u děvčat. Mezi přední a významné české odborníky zabývající se touto problematikou se na první příčky řadí Zdeněk Matějčka, Olga Zelinková, Věra Pokorná, Marie Kocurová a v zahraničí také Russel Barkley.

„Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. Postižení (smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) souběžně s jinými vlivy prostředí (kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele) není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“
(Matějček, 1995, s. 24)

Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou předmětem zájmu nejen pedagogiky, psychologie a také lékařské vědy a dalších oborů jim příbuzných. Níže je uvedena 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí uvedených v roce 1992, která užívá následující pojmy a zkratky:

F80 – F89 Poruchy psychického vývoje

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

- F80.1 Expresivní porucha řeči
 - F80.2 Receptivní porucha řeči
 - F80.3 Získání afázie s epilepsií
 - F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka
 - F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná
 - F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.0 Specifická porucha čtení
 - F81.1 Specifická porucha psaní
 - F81.2 Specifická porucha počítání
 - F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
 - F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná.
- (Zelinková, 2003, s. 11 - 12)

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zahrnováni žáci mající zdravotní postižení – tělesné, zrakové, sluchové, souběžné postižení s více vadami, autismus, mentální postižení, řečové vady a také specifické poruchy učení nebo chování. Další skupinou jsou žáci, kteří trpí zdravotním znevýhodněním – což jsou zdravotně oslabení, či žáci s lehčími zdravotními poruchami vedoucím k poruchám učení, chování a také dlouhodobě nemocní. Poslední třetí skupinu tvoří žáci - se sociálním znevýhodněním – to jsou žáci, jež pochází z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením. Dále to jsou děti ohrožené sociálně patologickými jevy nebo mající nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu. Lze do této skupiny zařadit i děti „azylantů“ a dokonce i některé mimořádně nadané žáky.

„Specifické vývojové poruchy školních dovedností představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou

poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí. Tyto poruchy učení vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí potřebných pro osvojení výukových dovedností.“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

1. 2 Typy SVPŠD

Specifických vývojových poruch školních dovedností je celá škála. Názvy poruch jsou složeny ze dvou částí slov. První část názvu je vždy jedním z charakteristických znaků jednotlivých poruch, je jím latinská předpona dys. Ta se překládá do českého jazyka jako rozpor či deformace. Jedná se o nesprávný a nedostatečný vývoj konkrétní dovednosti. Značí se tak něco dysfunkčního, nebo-li ne zcela správně fungujícího, či neúplně vyvinutá funkce. Druhou částí slova je vždy řecké označení té konkrétní dovednosti, jež má omezenou či nedostatečnou funkčnost.

Dyslexie - „Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež se skládají z komplexní schopnosti pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“ (Langmeier, Matějček, 1960, s. 19)

Na základě příčin vzniku dyslexie se rozlišují čtyři typy:

1. Dyslexie fonematická- vzniká, pokud dítě není schopno

zvládnout fonematický systém jazyka.

2. Dyslexie optická – značí se poruchami zraku. Konkrétně se jedná o poruchu zrakoprostorové analýzy, kde dítě není schopno rozlišit představy o tvaru, má značné problémy s prostorovým vnímáním. Handicap i v oblasti prostorové a zrakové paměti.

3. Dyslexie agramatická – zde jsou jasně zřetelné výrazné nedostatky v oblasti osvojení si tzv. gramatických forem a také v oblasti syntaktických a morfologických zobecnění.

4. Dyslexie sémantická – její jednoznačnou charakteristikou je problém v pochopení obsahu čteného textu. (Zelinková, 2003)

Dyslexii lze doslovně přeložit jako potíže či porucha práce se slovy. Žáci mají značné problémy ve čtení, tj. ve zpracování psané řeči a taktéž v psaní, tj. ve vyjadřování řeči psané. Jedná se o specifickou poruchu čtení, která se značí neschopností se naučit číst za pomoci klasických výukových metod. Dětem činí značné problémy rozpoznání a zapamatování si písmen obzvláště tvarově podobných (s - z, b - d, t - j). Taktéž je pro ně nesnadné rozlišovat zvukově podobné hlásky (a – e - o), ale také (b - p). Jelikož mají dyslektici oslabenou spolupráci mozkových hemisfér je pro ně značně problematické spojování hlásek ve slabiky a ty v plynulou četbu.

Školské důsledky dyslexie:

- Odrážejí se v osobnosti žáka.
- Přináší pocity napětí při výuce jazyka i jiných předmětů.
- Může vést k celkovému snížení školního prospěchu.
- Riziko neurotického vývoje dítěte.
- Nejobtížnější je fonémová segmentace – neznámé slovo je rozloženo na zvukové složky.
- Častý výskyt poruch slovní paměti a vizuálního vnímání.
- Problémy z rozlišováním určitých písmen.
- Nevladatelnost rychlého či letmého čtení.
- Reprodukce obsahu textu je lepší jak technika jeho čtení.
- Četba s nerovnoměrným a přerývaným rytmem.

(Pipeková, 2010)

Dysgrafie – Specifická porucha grafického projevu. Zřetelně postihuje konkrétně celkovou písemnou úpravu, napodobování tvaru písmen a jejich osvojování, spojování s hlásky a řazení za sebou. Taktéž značným problémem je pro dysgrafiky časté zaměňování tvarově podobných písmen (b - d, a - o, b - p). Mohou i kombinovat

psací a tiskací formu psaní v jednom slově. Píše pomalu, neobratně, namáhavě, těžkopádně a mají neuspořádané písmo. Výrazné problémy dysgrafikům činí udržení lineatury, nebo-li výšky písma a často i špatné držení psacích potřeb. Žák se musí velice koncentrovat na psaní a pak mu uniká gramatická a obsahová stránka daného textu.

Školské důsledky dysgrafie:

- Špatná úprava dětského písemného projevu.
- Žák nestačí tempu ostatních spolužáků při diktátech, časově omezených úkolech a dopouští se množství chyb.
- Dysgrafie svým způsobem zasahuje i do matematiky.
- Dysgrafici nedokáží udělat správný zápis čísel, čímž jim vznikají problémy při řešení slovních úloh.
- Neschopnost úhledného písma a jeho přehledného rozvržení.
- Problémy s udržením horizontální roviny písma.
- Písmo je extrémně velké či naopak extrémně malé.
- Psaní řady slov foneticky, přesně tak jak je slyší.
- Neschopnost simultánně učiněné opravy napsaného textu.
- Dysgrafie může být také někdy propojena i s dyspinií.

(Pipeková, 2010)

Dysortografie - Specifická porucha pravopisu. Projevuje se zvláště v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů, což jsou záměny tvarově podobných písmen, chyby v délkách samohlásek, v měkčení, pochybení vzniklé artikulační neobratností a zkomoleniny. Negativní vliv na užívání gramatických jevů. Nutno více času při psaní a poskytnutí reedukační péče. Vlivem časového omezení při diktátech či písemných prověrkách se mohou vyskytovat pravopisné chyby ve slovech, které žák, není-li pod tlakem časové tísně umí správně napsat, ale i bez problémů zdůvodnit.

(Pipeková, 2010)

„Dysortografie znamená specifickou poruchu pravopisu. Bývá s dyslexií tak úzce spojená, že mnozí badatelé mezi těmito dvěma specifickými poruchami nijak nerozlišují. Většinou dysortografii podřazují pod širší pojem dyslexie. Mechanismy jejího vzniku jsou podobné jako u dyslexie, jen spojitosti se specifickými poruchami řeči a nedostatky ve sluchovém vnímání vystupují daleko více do popředí.“

(Matějček, 1995, s. 87)

Školské důsledky dysortografie:

- Nezvladatelnost psaní krátce časově limitovaných úkolů, diktátů, testů a písemných prověřkových prací.
- Výrazné obtíže se projevují i při výuce cizího jazyka.
- Problémy s rozlišováním různých grafických symbolů.
- Záměna pořadí písmen v textu. (Pipeková, 2010)

Dyskalkulie – Specifická porucha matematických schopností. Základním poznávacím znakem je značná potíž při pochopení číselných pojmů a při provádění matematických operací. Dyskalkulie se dále člení do šesti typů, podle toho charakteru daných potíží při aplikaci matematických operací:

1.Praktognostická dyskalkulie – narušená matematická manipulace s předměty či nakreslenými symboly (přidávání, ubírání, rozklad, porovnávání počtu).

2.Verbální dyskalkulie – problémy při označování počtu a množství předmětů, operačních znaků a ostatních úkonů.

3.Lexikální dyskalkulie – neschopnost žáka číst číslice, čísla a různé operační matematické symboly.

4.Grafická dyskalkulie – neschopnost psát matematické znaky.

5.Operační dyskalkulie – neschopnost provádět matematické operace (sčítat, odčítat, násobit a dělit).

6.Ideognostická dyskalkulie – nejzávažnější forma - nepochopení matematických pojmů a vzájemných vztahů mezi nimi.

Školské důsledky dyskalkulie:

- Značné problémy v oblasti aritmetických výpočtů.
- Úzká souvislost i s poruchami - dyslexií a dysgrafií.
- Vznik silné úzkosti při řešení aritmetických problémů.
- Časté chyby ve výpočtech způsobené špatnou úpravou.
- Při řešení slovní úlohy neví, co má vlastně vypočítat.
- Schopnost řešit logicky úlohu, ale selhávání v detailech.
- Neschopnost nalézt svoji chybu ve vypočteném příkladu.
- Neucelené chápání žáka v numerických představách.
- Lépe a přesněji řeší žák úlohu u tabule než v sešitě.
- Schopnost vybavit si při řešení jen dva kroky. (Pipeková, 2010)

Dyspinxie – specifická porucha kreslení. Jejím zásadním

charakteristickým znakem je nízká úroveň kresby. Dítě trpící touto poruchou má značné problémy s pochopením perspektivy. To mu způsobuje, že není schopen převést svoji představu z trojrozměrného prostoru na papír do dvojrozměrného prostoru. Dalším charakteristickým znakem dyspinxie je tvrdé držení tužky a neobratná manipulace s ní po papíře při kresbě či při vymalovávání. Dítě není schopno napodobit konkrétní sestavy čar. Celý kresebný výtvar je poměrně často výrazně primitivní. Potíže a poruchy v oblasti kresby jsou jedním z nejčastějších příznaků syndromu lehkých mozkových dysfunkcí. Z tohoto důvodu se kresebné testy velice často používají při diagnostice různých mozkových dysfunkcí a v klinické praxi mají své nezastupitelné místo.

Dysmúzie – specifická porucha v oblasti osvojování si hudebních dovedností. Postihuje schopnost reprodukování a vnímání hudby. Základním projevem této poruchy je obtížnost při rozlišování tónů, taktéž i rytmu, který není dítě schopno správně samostatně zopakovat. Značné obtíže má dítě při zapamatování si melodie, kdy toho

mnohdy není vůbec schopno. Zvláštní oblastí je práce s notami. Obtíže při čtení not se týkají spíše dyslexie, kdežto problémy při jejich zápisech souvisí zase spíše s dysgrafií.

Dyspraxie – specifická porucha obratnosti. Tato porucha se u dětí projevuje jak ve vyučování, tak i při běžných činnostech, kde mají výrazné problémy s vykonáváním složitých úkonů. Charakteristickým znakem dyspraxie je nešikovnost dětí a jejich pomalost, mnohdy i jejich neupravenost. Neopomenutelnou známkou jsou výsledky jejich výtvorů, které bývají nevzhledné, což děti nemotivuje k dalším činnostem, spíše naopak je výsledky jejich práce odrazují od obdobných motorických činností. Dyspraxie bohužel zasahuje do více oblastí a má mnohem větší vliv na dítě, než by se mohlo zdát. Negativně ovlivňuje oblast psaní, taktéž poměrně výrazně ztěžuje a zhoršuje výkony v oblasti výchovy (hudební, výtvarné, tělesné) a v neposlední řadě také znesnadňuje a komplikuje řečový projev. Dyspraxie je označena v 10. revizi Mezinárodní klasifikaci nemocí jako specifická vývojová porucha motorické funkce. (Bartoňová, 2007)

1. 3 Projevy specifických vývojových poruch školních

dovedností

Specifické vývojové poruchy školních dovedností se projevují na osobnosti dítěte různými způsoby. Jedním z nejznatelnějších projevem je výrazné omezení výkonnosti žáka v jednotlivých oblastech vzdělávání, ale ne jenom to. Specifické vývojové poruchy školních dovedností mají také značný vliv i na jeho osobnost, prožívání a chování v edukačním procesu.

Emoční projevy dítěte:

- Pocit úzkosti a marnosti z neefektivních výsledků vykonaných činností.
- Výrazná citlivost na kteroukoliv výtku a osobní kritiku.
- Nízká míra frustrační tolerance v problémových situacích.
- Rezignace na zadaný úkol předem bez jakéhokoliv pokusu. (Pipeková, 2010)

Specifické vývojové poruchy školních dovedností mají širokou působnost na celkovou osobnost dítěte. Neovlivňují pouze emoční stránku dítěte, ale působí a ovlivňují i studijní dovednosti a taktéž nelze opomenout vliv, jímž působí i v oblasti pracovních dovedností.

Pracovní a studijní omezení:

- Problém s organizací pracovní činnosti a volného času.
- Neschopnost samostatně dodržovat studijní režim.
- Neschopnost samostatných zápisů z výkladu učitele.
- Častá unavitelnost a nesoustředěnost na následující úkol
- Oboustranné výrazné výkyvy žáka ve školní práci.
- Nesamostatnost při domácí přípravě na zkoušení. (Pipeková, 2010)

Specifické vývojové poruchy školních dovedností se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější, mají naopak řadu společných projevů. Objevují se i poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání a další obtíže. (Zelinková, 1996)

1. Poruchy soustředění – Krátkodobá soustředěnost i u

aktivit, které dítě zajímá nebo je jinak rádo vykonává. Výrazně zhoršená soustředivost je při prožívání stresových situací, při klimatických změnách a také při oslabení organismu dítěte nemocí či úrazem.

2. Poruchy pravolevé a prostorové orientace – Způsobují

dítěti dezorientaci pravé a levé strany v okolním prostoru, ale i na sobě samém. Činí mu značné problémy orientovat se v knize, na lavici, v místnosti, v domě, na ulici,...

3. Poruchy sluchového vnímání a reprodukce rytmu – Jedná se o neschopnost rozlišovat sluchem stále jemnější a jemnější přírodní zvuky i elementy lidské řeči a neschopnost opětovné reprodukce konkrétního rytmu. Nejedná se zde o vady sluchu, jako je nedoslýchavost různého stupně.

4. **Poruchy zrakového vnímání** – Dítě nezvládá pohyby očí při četbě, nerozlišuje různé detaily tvarů, které momentálně vnímá. Nespadají sem poruchy zrakové ostrosti.

5. **Poruchy řeči** – Způsobují značné problémy, v porozumění řeči dítěte spolužákům a ostatním lidem. Dítě má výrazné vady ve výslovnosti jednotlivých slov a nemalé problémy ve vyjadřování.

6. **Poruchy jemné a hrubé motoriky** – Pod tímto pojmem jsou zahrnovány zejména pohyby prstů a rukou, ale také pohyby celého těla. Zařadit jsem lze i pohyb očí, který je vykonáván při četbě jakéhokoliv textu.

7. **Poruchy chování** – Jedná se o poruchy chování, ke kterým dochází na základě a v důsledku specifických vývojových poruch školních dovedností. Jedním z velmi častých projevů poruch chování je výrazné projevování se, upozorňování na svou osobu, předváděním se před kolektivem spolužáků a před ostatními lidmi. Druhým extrémem v chování dítěte jsou poměrně časté pocity strachu, napětí a další neurotické projevy. (Zelinková, 1996)

1. 4 Příčiny SVPŠD

O příčinách, nebo-li odborně řečeno o etiologii specifických vývojových poruch školních dovedností a o důvodech jejich vzniku koluje v odborné literatuře spousta teorií. Podstatné je z jakého hlediska odborníci vycházejí při tvorbě svých úsudků. Zda-li mají na mysli hledisko neurofyziologické, psychologické, speciálně pedagogické, sociologické či lingvistické. Velice významným a uznávaným odborníkem v oblasti etiologie specifických vývojových poruch školních dovedností je Otakar Kučera. Na základě bádání a z něho vyplývajících výsledků, se podle názoru Otakara Kučery původ a příčiny specifických vývojových poruch školních dovedností dělí do čtyř skupin, které jsou seřazeny sestupně podle jejich četnosti ve výskytu v populaci:

- Lehká mozková dysfunkce asi v 50 % případů (příčiny encefalopatické)
- Dědičnost v 20 % případů (příčiny hereditární)

- Kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti v cca 15 % případů (příčiny smíšené)
- Neurotická nebo nezjištěná etiologie u 15 %
(Zelinková, 2003)

Postupem času je znatelný jistý posun v teoriích a v názorech odborníků na přístupy a charakterizování příčin specifických vývojových poruch školních dovedností vlivem vědeckého bádání a novodobých poznatků. Podle názoru Věry Pokorné, Olgy Zelinkové a Miroslavy Bartoňové je základní podmínkou objektivního hodnocení příčin specifických vývojových poruch školních dovedností je oproštění se od jednotlivých příznaků. Naopak důsledně apelují na důležitost uplatňování **systemového přístupu** při hledání příčin specifických vývojových poruch školních dovedností.

Na základě názoru výše uvedených odbornic je vedena veřejnost k tzv. **celistvému pohledu** na dané dítě se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností. Člověka vnímají jako komplexní osobnost a berou v potaz i podmínky, ve kterých žije a které ho bezesporu výrazně ovlivňují. Do celkového pohledu na žáka je nutno zahrnout i jeho prenatální a postnatální vývoj a v neposlední řadě také jeho rodinu, se kterou žije ve společné domácnosti, která ho vychovává a formuje. Značný vliv na jeho přístup ke vzdělání má i společnost, která se nachází v jeho bezprostředním okolí.

Příčiny specifických vývojových poruch školních dovedností, podle nejnovějších výzkumů jsou následující:

- dispoziční nebo-li konstituční příčiny
- genetické vlivy – odchylky v centrálním nervovém systému
- lehká mozková postižení s atypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit
- negativní vlivy plynoucí z rodinného prostředí
- podmínky ve školním prostředí (Pipeková, 2010)

K tomuto poslednímu bodu je nutno dodat, že se nejedná o přímou příčinu vzniku specifických vývojových poruch školních dovedností, ale ve značné míře zhoršuje výkonnost žáka ve škole, tak že se na této poruše nepřímo také podílí. Je velice důležité, aby škola nepodcenila jisté indicie, jež naznačují u žáka existenci specifických vývojových poruch školních dovedností a včas diagnostikovala příčiny dané poruchy a vykonala nezbytné kroky vedoucí k reedukační péči o handicapovaného žáka.

V naší společnosti je považována za nejfrekventovanější příčinnou specifických vývojových poruch školních dovedností lehká mozková dysfunkce, která je uváděná ve zkratce LMD. Společné znaky mají ADHD nebo ADD, u nichž se jedná o syndromy příznaků, které se buďto mohou odlišovat nebo se naopak mohou vyskytovat společně. Pro všechny výše zmíněné dysfunkce jsou společným jmenovatelem oslabené funkce centrální nervové soustavy. (Train, 1997)

Dítě, jež je postiženo lehkou mozkovou dysfunkcí upoutá svojí výrazně pohybovou aktivitou, kterou neustále projevuje i v naprosto nevhodných situacích. Dále lze u něj pozorovat značnou neobratnost nejen v hrubé, ale i v jemné motorice a senzomotorice. Dítě nedokáže dlouhodobě vytrvat v zadané činnosti, neboť nemá silnou vůli a ani nedokáže se na ni delší čas plně soustředit, neboť má tuto schopnost výrazně oslabenou.

1. 5 Reedukace SVPŠD

Podmínkou úspěšně zvládnuté reedukace je vytvoření a poskytování zázemí, povzbuzení a citové opory dítěti se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, jak od své rodiny, tak i od školy, kterou navštěvuje. Nesmí se opomenout nezastupitelná úloha různých pedagogických poradenských zařízení, které jsou v kontaktu s dítětem, rodiči a školou. Výsledek snahy o nápravu specifických vývojových poruch školních dovedností je zcela jistě ovlivněn i znalostmi všech účastníků problematiky poruch učení a chování a v neposlední řadě také aplikování i alternativních metod a postupů. Jako velice dobrá myšlenka se jeví spolu s využitím

výše uvedených postupů, také vypracování tzv. „konceptu nápravy“, která by měla obsahovat následující body:

- Směřování terapie nejen na handicap, ale i na vnitřní podmínky (soustředění, motivace, intelekt, vůle dítěte) a na vnější podmínky (opora v rodičích, učitelích, význam a hodnota vzdělání v rodině dítěte).
- Zhodnocení vztahu rodičů a žáka ke škole, dále žáka ke svým spolužákům a úspěšnějším sourozencům.
- Vypracování co nejkonkrétnější diagnostiky dítěte.
- Určení náročnosti úkolů odpovídající dovednostem žáka.
- Potřeba dítěte ihned prožít úspěch v problémové činnosti.
- Pozvolná náročnost při nápravě zajistí více pocitu úspěchu.
- Pravidelný a systematický výkon činností i rodičů s dětmi.
- Výcvik krátký, intenzivní a s porozumění dané látce.
- Klidné prostředí, vzbuzení zájmu a soustředěnosti dítěte.
- Nutný dlouhodobý nácvik až se činnost zautomatizuje.
- Užívání přirozených metod, technik a struktury látky.
(Dítě si lépe zapamatuje, co si představí.) (Pokorná, 2010)

2 ADHD a ADD

2.1 Charakteristika ADHD a ADD

Pojem ADHD je zkratka počátečních písmen anglického názvu Attention Deficit Hyperaktivity Disorder, což v překladu znamená syndrom poruchy pozornosti spojená s hyperaktivitou. Zkratka ADD pochází z anglického názvu Attention Deficit Disorder a překládá se jako syndrom poruchy pozornosti (bez hyperaktivity). Klasifikační systém Světové zdravotnické organizace, zkráceně ICD 10 (The International Classification of Diseases, 10th edition) v České republice používaný pod názvem Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (MKN-10) klasifikuje syndrom ADHD jako Hyperkinetickou poruchu.

K základním příznakům ADHD patří hyperaktivita, impulzivita a nedostatečná schopnost soustředění se. Odborné výzkumy došly ke stejným závěrům, a to že symptomy ADHD jsou v čase nápadně stálé. Klíčové příznaky a způsoby jednání zůstávají v průběhu týdnů, měsíců i let stejné, přestože asi u více jak poloviny postižených dětí tyto projevy při dosažení dospělosti do značné míry vymizí. (Munden, Arcelus, 2008)

„ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoli se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností.“ (Zelinková, 2003, s. 196)

2. 2 Projevy ADHD a ADD

Specifickými projevy ADHD a ADD jsou tři základní příznaky:

1. **porucha pozornosti**
2. **impulzivita**
3. **hyperaktivita**

Děti mající poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD) jsou náchylnější k projevům antisociálního jednání. Mezi jejich další výrazné projevy se řadí agresivita, snížené výkony ve škole, nesnášenlivost, neschopnost podřídit se autoritě, neakceptování obecně závazných pravidel a v neposlední řadě také agresivní řešení interpersonálních problémů, které bývají poměrně časté.

Je nutno tyto problémy řešit s více odborníky a mnohdy za pomoci medikamentózní léčby. Efekt zlepšení či nápravy chování je přímo úměrný časnosti jejího zavedení, neboli čím dřív se s léčbou začne, tím je větší šance na zlepšení či snížení četnosti projevů jeho chování. Jedním z problémů dětí trpících touto poruchou je jejich poměrně častý výskyt v dysfunkčních rodinách, kde se mezi členy rodiny vyskytují různé psychopatologické projevy. Podle názoru Barkleye se jedná o stejné příznaky až u 25% rodičů, z čehož vyplývá, že dítě má mnohem větší pravděpodobnost, že se svojí poruchou a z ní vyplývajícími obtížemi se bude muset potýkat v adolescenci i v dospělosti. Ty přetrvávají u adolescentů až do dospělosti cca u 30 - 50 % jedinců. (Zelinková, 2003)

Mezi dětmi trpící poruchou pozornosti s pojenou s hyperaktivitou se nachází až téměř 60 % dětí s tzv. opozičním chováním, jež má anglickou zkratku ODD (Oppositional Deviant Disorders). Děti s ODD mají několik rysů shodujících se s dětmi s ADHD. Jedná se hlavně o poruchu vnímání a utváření sama sebe. „Jejich charakteristickým rysem je extrémní fyzická agresivita, dominuje ztráta přizpůsobivosti, nadprůměrná nesnášenlivost, hádavost, oslabená sebekontrola opakované odmítání plnění požadavků dospělých. Často provádějí činnosti, které obtěžují ostatní, jsou zlomyslné, nedůtklivé a mstivé. V případě konfliktů, tito jedinci, kteří jsou většinou

chlapci, nepovažují sami sebe za zdroj obtíží, ale chybu vidí v jednání druhých.“ (Zelinková, 2003, s. 198)

Děti trpící prostou poruchou pozornosti (ADD) nejsou impulzivní a hyperaktivní, ale za to jejich problém převažuje v oblasti soustředění, udržení dostatečně dlouhé pozornosti a v percepčně - motorických úkolech. Toto chování lze nazývat také jako „denní snění“, kdy děti různé kognitivní činnosti provádí velice pomalu, myslí na něco jiného a nejsou schopni soustředit se na konkrétní činnost.

Tito děti mají také značné problémy v oblasti sociální, konkrétně potíže v navazování kontaktů s ostatními vrstevníky a dospělými lidmi. Ve škole se u žáků také mohou projevat úzkostné rysy. Zajímavý je názor Barkleye, který se domnívá, že u dětí s ADD je vyšší výskyt různých druhů poruch učení, než je tomu u dětí s ADHD. (Zelinková, 2003)

„Hyperaktivní děti mívají odchylky i v prožívání, ale protože nejsou tak viditelné, jako odchylky v chování, bývají mnohdy rodiči i učiteli přehlíženy. Pro dítě samotné však mohou být zdrojem značného trápení, eventuálně jeho signálem. Tyto děti bývají dráždivé a labilní, jejich citové ladění se často a zdánlivě bez příčiny mění. Reagují citlivěji, bývají vznětlivé a jejich prožitky se běžnému pozorovateli, tedy i učiteli, mohou jevit nepřiměřené.“ (Vágnerová, 1997, s.46).

2. 3 Příčiny ADHD a ADD

Příčinnou vzniku poruchy pozornosti s hyperaktivitou a pouhou poruchou pozornosti lze považovat biologickou stránku člověka. Konkrétně se jedná o dědičnost, nebo-li výraznou roli genetických dispozic, které se projevují ve změnách struktury a funkce mozku. Biederman je názoru, že u rodičů trpící ADHD je 50 % pravděpodobnost, že jejich potomci nejspíš také budou trpět stejným handicapem.

Syndrom ADHD může vzniknout v období prenatálním, perinatálním či postnatálním, způsobený drobným poškozením centrální nervové soustavy. (Jucovičová, Žáčková, 2007).

Za další příčinu se považují následky způsobené výskytem toxinů v životním prostředí, zejména nikotinu a přítomnost aditiv v potravinách. Je prokázáno, že pokud matka v těhotenství kouří, má to na dítě a jeho vývoj negativní dopad. K dalším výrazně rizikovým biologickým faktorům je také řazena konzumace alkoholu matkou v době těhotenství. Nesmí se opomenout také rizika spojená s nízkou porodní váhou, s předčasnými ale také s protahovanými porody, s perinatálním traumatem a s úrazy hlavy. (Drtilková, Šerý, 2007)

„Asi 22 % matek dětí s ADHD uvádí, že kouřilo v době těhotenství v průměru jednu krabičku cigaret, zatímco u dětí bez ADHD to bylo pouze 8 % matek (1996). Pozdější studie na zvířatech ukázaly, že chronická přítomnost nikotinu zvyšuje uvolňování dopaminu v mozku a způsobuje hyperaktivitu. Další autoři zjistili, že nikotinismus matky ovlivňuje dopaminový systém vyvíjejícího se plodu a vyúsťuje v nedostatek inhibice a ADHD.“ (Zelinková, 2003, s. 196)

Za další příčinu vzniku ADHD je považováno podle psychologických teorií propojení sklonů k hyperaktivitě a způsobu výchovy rodinou, ve které dítě žije. Pokud dítě, které je nadměrně aktivní, pohyblivé a náladové je stresováno káráním svými netrpělivými a nechápavými rodiči, vznikají hádky a další nevhodné vzory komunikování a chování, které si dítě automaticky osvojuje. Z tohoto důvodu má pak problémy i při komunikaci s učiteli a plnění požadavků ze strany školy.

2. 4 Reedukace ADHD a ADD

Při reedukaci dítěte s ADHD je třeba postupovat podle výsledků šetření a pozorování nejen dítěte samotného, ale i rodičů, učitelů a ostatních dětí a dospělých, kteří jsou s daným jedincem v kontaktu. Na základě vyhodnocení pozorování se určí stěžejní postupy použité v následné reedukaci. V první řadě je nejdůležitější změnit podmínky, ve kterých jedinec žije, aby se eliminovaly negativní podněty, jež mohou sloužit jako spouštěcí mechanismy dané poruchy.

„Nelze provádět reedukaci zaměřenou pouze na dítě, neboť jeho chování je výslednicí nejen osobnostních charakteristik a získaných vzorců chování, ale také odpovědí na podněty z prostředí, odpovědí na způsoby chování rodičů a vrstevníků. Vhodné prostředí by mělo podněcovat k vytváření nových žádoucích způsobů chování. Jednotlivé postupy tedy nevedou jen ke snížení četnosti problémového chování, ale zaměřují se na způsob života dítěte, snaží se měnit jeho životní styl, podmínky, v nichž dítě žije a které jsou živnou půdou pro vznik konfliktů. Z toho vyplývá, že dospělí, kteří přicházejí do kontaktu s dítětem, musejí rozumět obtížím dítěte.“⁰
(Zelinková, 2003, s. 200)

Train (1997) je názoru, že má ADHD svůj původ v genech a proto jej nelze vyléčit, je však pouze možné dítěti pomoci, aby se s obtížemi bylo schopno lépe vyrovnat a naučit žít.

Základní postupy při reedukaci ADHD :

1. Pozitivní posilování spolu s mírnými tresty - užívá se neprodleně po vykonání zadaného úkonu, protože motivuje dítě k tomu, aby byl příště opět pochválen, za tento přístup. Pochvala se vztahuje i na správné splnění úkonů, které odpovídají schopnostem mladších dětí.

2. Častá zpětná vazba – reakce na chování či nějaký úkon dítěte pochvalou nebo odměnou, čímž se upevní správný vzorec chování. Pokud je chování nevhodné či je špatně vykonaný úkol, je třeba jedince na případnou chybu upozornit a poskytnout mu radu, jak se ji příště již nedopustit. Je potřeba navodit důvěrné prostředí a jednat pohledem z očí do očí, s klidným hlasem, s respektem a s úctou k danému dítěti.

3. Instrukce a pokyny – je nutné navázání očního kontaktu s dítětem a prezentovat mu jasně, stručně a srozumitelně své pokyny. Vhodné je zopakování pokynů dítětem, aby se obě strany ujistily, že jedinec si je vědom, co má učinit. Preferuje se správnost a snaha dodělat daného zadání nad nevhodností chování při jeho vykonávání.

4. Úkoly – zadávané dítěti musejí být jednoduché, smysluplné, splnitelné a hlavně krátké, aby nad nimi udrželo pozornost. Pokud jsou úkoly obsáhlé, je zapotřebí je rozčlenit na několik menších částí. Je nezbytné vytvořit klidné prostředí, aby dítě nebylo ničím rušeno a rozptylováno při plnění svého úkolu.

5. Nediskutujeme o vhodnosti chování – pravidla jsou striktně určena a jejich plnění je po dětech vyžadováno. Děti se cítí bezpečněji, pokud jsou jim známa jasná pravidla, což je předpokladem zdárného vývoje. Vytýká-li dospělý nevhodné chování dítěti, musí být káranému zřejmé, že tomu dospělému člověku vadí, co on učinil, ale jeho vazby a pozitivní vztah k němu tímto vůbec nejsou ovlivněny.

6. Spolužákům a kamarádům – je nutno poskytnout adekvátní formou k jejich věku, informace o handicapu daného dítěte. Velice důležitým aspektem je začlenění dítěte s ADHD do kolektivu třídy a zapojení do jejich společných činností, kde si nápodobou může osvojovat správné způsoby jednání.

7. Respektování stylu učení – pro dítě s ADHD je typický tzv. globální styl učení. Znamená to, že se zaměřuje hlavně na celek, proto je důležité dodržovat níže uvedená doporučení:

- Zadávat úkol jako celek, nejprve hovořit o tématu a poté zadávat jednotlivé pokyny a úkoly.
- Umožnit získávat informace odlišnými způsoby (smysly, modalitami), i když nebudou posloupné.
- Prezentovat látku pomocí personalizace (zajímavosti o osobnostech, učitelích, spisovatelích, příběhy žáků a jiné)
- Vytvoření přehledu o zjištěných informacích a hledání jejich souvislostí. Nutno zadat jasný směr, protože přílišná volnost dětem s ADHD neprospívá – jsou nerozhodní.
- Utváření automatismů – problémy s automatizováním získaných vědomostí, neschopnost je využít v jiné oblasti, ale také problémy v pracovních postupech.
- Současně vnímat činnost dítěte i jeho způsob myšlení.

- Praktikovat při vyučování skupinovou práci žáků, kde se společně podělí o své postřehy a návrhy.
- Minimalizace rozptylujících prvků na lavici dítěte a ve třídě (velké množství podnětů – pestré barvy vybavení třídy, značný počet pomůcek ve výsledku škodí).

8. Nácvik metakognitivních strategií – porozumění

svému způsobu učení, jak a proč se učím. Osvojení strategie slouží dětem s ADHD k lepšímu ovládnutí sama sebe a směřuje je k odpovědnosti za své výkony. Specializuje se na:

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

9. Sebekontrola a sebehodnocení – spočívá v nabádání dítěte k sebehodnocení svého chování a k zamyšlení se nad svým jednáním, dříve než ho učiní.

10. Optimismus a pevné nervy dospělých – naprosto zásadní předpoklad pro zdárný vývoj a výchovu dítěte s ADHD. Častý výskyt problémů s akceptováním pravidel chování dítěte k ostatním lidem v různých situacích a vyrušování při vyučování.

11. Rodiče musí nastolit pevný a pravidelný denní režim, ve kterém bude zajištěna zdravá strava, dostatek spánku, klid na přípravu do školy a vhodné zájmové činnosti. (Zelinková, 2003)

3 CELOSTNÍ PŘÍSTUP

Celostní přístup je také uplatňován i v Rogersovské psychoterapii nebo-li také tzv. humanistické psychoterapii či jinak nazývané nedirektivní terapii. Tento empirický přístup je zaměřen na člověka a mezi osobnostní vztahy. Carl Rogers je zastáncem přístupu k druhým lidem s empatií, porozuměním, pochopením, oceněním, skutečným nasloucháním a opravdovou komunikací. Teprve na těchto základech se lze budovat skutečně kvalitní plnohodnotný psychotherapeutický a lidský vztah plný důvěry, který je nápomocen v prožívání a řešení zásadních událostí a změn v životě člověka a v jeho osobnostním růstu. (Rogers, 1998)

Často užívaný přírodovědný pohled na jedince ať zdravého či nemocného byl vystřídán tzv. bioekopsychosociálním paradigmatem, nebo-li celostním paradigmatem. Tento celostní přístup spočívá ve vzájemné závislosti a prolínání psychosociálních faktorů doplněných o duchovní a kulturní dimenzi, spolu s biologickými faktory a ekologickými faktory. (Vymětal, 2004)

3. 1 Pedagog

3. 1. 1 Osobnost pedagoga

Osobnost pedagoga je velice důležitým a naprosto zásadním faktorem v procesu vzdělávání a výchovy. Pedagog svým pojetím a přístupem k dětem zcela ovlivňuje jejich vnímání různých poznatků, informací a celkový přístup a náhled na věci kolem nás a na život, jako celek. Vliv osobnosti učitele nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a vliv jeho osobnosti jsou nenahraditelné.

Působení učitele, má často dalekosáhlý, dlouhodobý a intenzivní dopad na vývoj osobnosti, chování a prožívání žáků a studentů, které mohou ovlivnit i jejich budoucí život. Stát se dobrým pedagogem je nesnadný úkol. Tato profese patří bezesporu mezi velmi náročnými. Vyznačuje se rozhodně výrazným psychickým vypětím a taktéž povinností splnit značné množství dovedností, které se od pedagoga požadují.

V neposlední řadě se od pedagoga očekává bravurní osvojení daných kompetencí. To vše skloubit dohromady v jedné osobě není vůbec snadné a mnohdy se jedná o nadlidský úkol.

Učitel by měl zjistit současné potřeby a silné stránky osobnosti dítěte s SVPŠD a na jejich základech začít budovat tzv. „návrh podpory“. Velice významná je vzájemná koheze mezi rodinou dítěte s SVPŠD a školou potažmo pedagogem. Aby nedošlo u jedince k subdeprivaci, je naprosto nezbytná neustálá podpora, nabádání a nabuzení směřující k dalšímu vzdělávání se.

Podmínky zaručující úspěšnost vzdělání žáka s SVPŠD:

- učitel respektující specifické problémy a pracovní tempo žáka, individuální práce a procvičování probrané látky
- klasifikování žáka s ohledem na handicap, nejlépe slovně
- užití i nových způsobů náprav SVPŠD
- zajištění nižšího počtu dětí ve školní třídě
- důležité je i zvolení vhodné skupiny pro dítě s SVPŠD
- vhodné prostředí – pro nerušenou a individuální práci
- pravidelný denní režim – dané úkony a pravidla chování
- rytmus odpočinku - nabrání duševních i fyzických sil
- aktivní spolupráce rodičů se školou a jejich jednotný přístup k dítěti
(Zelinková, 2003)

3. 1. 2 Požadavky na dovednosti pedagoga

Profese pedagoga je velice náročná. Měl by splňovat požadavky na odborné vzdělání, na vhodné osobnostní rysy, hodnotovou orientaci, všeobecný rozhled a také sociální předpoklady. Očekává se při výkonu tohoto poslání, že budou pro jeho úspěšné zvládnutí splněny i další níže uvedené požadavky, které jsou předpokladem zdárně a efektivně vykonávané profese:

- **klíčové dovednosti:**
 - plánování a příprava
 - realizace vyučovací jednotky
 - řízení vyučovací jednotky
 - klima třídy
 - kázeň
 - hodnocení prospěchu žáků (diagnostika)
 - reflexe vlastní práce a evaluace (autodiagnostika)
- **sebereflexe** – důležitý činitel v pedagogově rozvoji a zkvalitňování výchovně - vzdělávacího působení
- **charakter** – vztah k lidem, ke společnosti, k práci, k učení a ke hře, k sobě samému (vytrvalost, obětavost, svědomitost, cílevědomost, otevřenost, odpovědnost, skromnost a zdvořilost)
- **fyzická odolnost, zdraví, psychická vybavenost**
 - zdraví životní styl, pohyblivost, obratnost
- **požadavky na všeobecné vzdělání**
 - kulturní, politický, vědecký a filozofický rozhled; komunikativní dovednosti, jazyková kultura, znalost světového jazyka a informatiky
- **požadavky na odborné vzdělání**
 - celoživotní vzdělávání, konzultace s odborníky, účast na seminářích,
- **požadavky na pedagogické a psychologické vzdělání**
 - mravní a ekologická výchova, dovednost a schopnost didaktická, rétorická, organizátorská a diagnostická
- **požadavky na osobnostní rysy a vlastnosti pedagoga**
 - pedagogický optimismus, takt, klid, nadhled, trpělivost, spravedlnost, smysl pro humor, hodnotová orientace, kreativita, získání autority
- **vlastnosti charakterové a volní**
 - dobrý charakter, volní jednání
- **intelektuální vlastnosti**
 - inteligence, kreativita, aktivita, pohotovost, zvědavost a kritičnost
- **temperament a city**
 - schopnost ovládnutí temperamentu a empatie

3. 1. 3 Sociální kompetence pedagoga

Pro učitele je velice důležitý, aby byl schopen a uměl odlišit děti mající poruchu s ADHD bez agresivity a poruchu ADHD s agresivitou, neboť je to pro přístup a následující spolupráci učitele a žáka velmi důležité. Odlišný přístup učitele je k žákovi, který je pouze hyperaktivní a impulzivní a naprosto jiný je, pokud se projevuje agresivně a dokonce ohrožuje své spolužáky ve třídě.

Příprava učitele na své budoucí povolání, chce-li ho vykonávat opravdu „pořádně“ je velice náročná. K tomuto názoru se přiklání i V. Pařízek, který jako důležitou vlastnost učitele uvádí sociální zralost a potřebu a schopnost mezilidských vztahů. Znakem sociální zralosti je podle něj ochota a schopnost převzít odpovědnost, objektivní posuzování situace, schopnost nést důsledky svého jednání a rozhodnutí.

Komunikativní schopnosti učitele jsou také velice důležitou součástí jeho kvalifikace. Učitel musí být schopen navazovat vztahy se žáky, a to pomocí verbální i nonverbální komunikace. Mezi sociální kompetence patří dále vytváření příznivého vztahu mezi žákem a učitelem. Učitel vytváří neustále určitou vazbu s žákem, a to záměrně i nezáměrně.

Mimo vazby mezi učitelem a žákem se vytváří i vazba mezi učiteli navzájem. Dá se říci, že tato vazba je pro učitele složitější. Může docházet ke konfliktním situacím, které mohou být vyvolány například různorodými názory. Další vazbou, kterou si učitel vytváří je vazba mezi rodiči. Učitel by se měl umět orientovat i v rodinné výchově. Mezi sociální dovednosti řadíme i schopnost akceptace. Jedná se o přijímání jedince takového, jaký je. Nejedná se však o přijetí všeho, co dotyčný dělá. Učitel musí mít schopnost vcítění se do druhého. Pro rozvoj vztahů je dobré umět se vcítit do situace, do role jiného, i když se s jeho názorem úplně neztotožňujeme.

Pedagog by měl u sebe i dětí rozvíjet sebekontrolu a seberegulaci. Jejich rozvoj je důležitý pro zvládnutí sociálních vztahů. Sebedůvěra a její posilování je důležitá zejména v situacích, kdy se dítě porovnává s ostatními a reflektuje sebe sama. Za každou činnost, splněný či nesplněný úkol by měl učitel reagovat buďto pochvalou nebo

pokáráním či trestem. Vyjádření pochvaly je důležité pro každého jedince. Zvláště důležitá je u dětí se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností nebo u dětí s poruchou pozornosti, kde je každá pochvala za sebemenší pokrok posune mnohem dál a je pro ně výrazným motivačním činitelem. Vždy by měl být učitelem hodnocen nejen konečný výsledek žáka, ale také přístup, průběžně vykonávaná činnost, nadšení, apod.

3. 1. 4 Přístup pedagoga k dítěti s SVPŠD a ADHD

Přístup pedagoga k dětem a jeho vedení je sám o sobě klíčovým prvkem v jejich vztahu ke vzdělání a vzdělávání vůbec. Zásadně ovlivňuje a formuje jejich osobnost. Proto je dvojnásobně důležitější znát a aplikovat vhodný přístup pedagoga k dětem, kteří trpí specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a syndromem nepozornosti spojeným s hyperaktivitou. Proto je nutné dodržovat jistá pravidla a zásady:

- žák s SVPŠD a ADHD by měl sedět přímo před učitelem sám nebo popřípadě s nekonfliktním klidným spolužákem
- vykládat látku srozumitelně jednoduchými krátkými větami
- udržovat zpětnou vazbu se žákem- kontrola pochopení látky
- dohoda o úkolech a o jejich známkování dle počtu chyb
- vyvarovat se projevům únavy a příliš svižnému tempu
- poskytnout potřebný čas ke splnění zadaného úkolu
- nevykládat náročnou látku po diktátu či písemné práci
- umožnit žákovi prezentovat své schopnosti před třídou
- mít pedagog přehled a informace a o poruchách učení
- zajistit podmínky, aby žák s SVPŠD a ADHD byl někdy ve třídě před ostatními spolužáky také úspěšný
- zhotovovat si pro žáky vizuální a fonologické pomůcky, nebo-li tzv. „kufřík pomůcek“. (Pipeková, 2010)

Pedagog nejen děti vzdělává a také je za jejich projevené znalosti a dovednosti klasifikuje a hodnotí. Používá se klasifikace, neboli známkování – vysvědčení, nebo lze také využít slovní hodnocení, které by mělo být jak motivační, tak hlavně objektivní a vyžaduje-li to situace, tak i kritické. Žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností se hodnotí z hlediska zvládnání a osvojování si probraného učiva za určité období.

Toto hodnocení má vypovídající hodnotu o množství vědomostí a zvládnutých dovedností v probraném učivu. Má informativní charakter pro žáka samotného, na jaké úrovni se momentálně nachází, v jakých oblastech vyniká a naopak v jakých oblastech musí vydat větší úsilí. Hlavně se hodnotí osobnost dítěte jako celku a zvláště pak na jeho kladné stránky. Ty je nutno vždy výrazně vyzdvihnout, neboť jsou motivujícím prvkem pro další aktivitu žáka ve vzdělávání.

3. 2 Rodiče

3. 2. 1 Přístup rodiče k dítěti s SVPŠD

Důležité je vědět, kterých chyb by se rodič při domácí přípravě dětí do školy neměl nikdy dopouštět, aby jeho snaha dítěti pomoci při reedukaci nebyla kontraproduktivní, zvláště jedná-li se o dítě se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností či o dítě s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Rozhodně nejhorším přestupkem je vyčítání, nadávání, hubování, urážení a vyžadování přísahy, že se do příště zlepší. Velice častou chybu také rodiče činí, pokud svému dítěti za vzor dávají a zdůrazňují školní úspěchy jeho úspěšnějšího sourozence nebo jiného kamaráda.

Tento nevhodný postup může mít za následek snížení sebevědomí dotyčného žáka, což vede k pocitům méněcennosti, lítostivosti a v neposlední řadě také k uzavřenosti. Dále to může mít za následek záporný postoj a vztah žáka k úspěšnějšímu sourozenci, spolužákům a ostatním úspěšným dětem. S takto zatvrzelým a do sebe uzavřeným dítětem, se již těžko přes jeho odmítavost spolupráce něco zmůže a už

vůbec ne napraví. Naopak se tímto přístupem způsobí mnohem více škody než užitku. Dítě se začne uzavírat do sebe před okolním světem a přestane spolupracovat a projevovat se či dokonce stagnovat i v oblastech, ve kterých doposavad prospíval bez větších problémů.

Nevhodný je také způsob každodenního domácího rutinního psaní diktátů, kdy dítě k tomu již předem přistupuje s odporem, je nesoustředěné, unavené, často opakuje chyby. Takto tomu je i v případě, kdy rodiče každodenně požadují po svém dítěti čtení náročného textu, což ho opětovně unavuje a hlavně se v něm pozvolna vypěstovává nechutenství k četbě a negativní vztah obecně ke knihám.

Další problém nastává, když rodiče učí své dítě různým odborným předmětům tím, že jim předčítají text a dítě ho po něm přesně opakuje, bez jakýkoliv souvislostí a logického porozumění. To má za následek nepochopení dané látky, což se ve škole projeví, když se pedagog zeptá pozměněným dotazem, na který žák není schopen vytvořit odpověď.

Dítěti rozhodně neprospívá a nepomůže, když se rodič nad jeho výkony nepřetržitě podivuje a běduje, že zase něco neumí, nezná nebo nechápe. Podstatné je nalézt příčinu neúspěchu, pokud se dítě opravdu poctivě připravovalo. Může se jednat o špatný způsob učení a to tzv. memorováním, nebo-li učením se na z paměti bez jistých souvislostí a pochopení daného učiva, což je již výše zmíněno. Dalším důvodem školního neúspěchu může být také málo procvičená látka, která se pak špatně uchovala v paměti. Mohlo by se také jednat o tzv. poruchu procesu automatizace.

Rodič by měl být vybaven notou dávkou trpělivosti a naučit mít rád své dítě takové jaké je a akceptovat nedostatky svého dítěte, které jsou následky poruchy. Jedná se například o problémy s vyjadřováním se, s nedostatky vyplývající z oslabených sluchových vjemů, se zaměňováním jednotlivých písmen a dalšími následky specifických vývojových poruch školních dovedností.

3. 2. 2 Přístup rodiče k dítěti s ADD či ADHD

Přístup rodiče k dítěti se syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou je již také podrobně rozveden v kapitole 2.5 Reeducace ADHD a ADD, kde jsou uvedeny základní postupy při reeducaci ADHD a ADD, jak pro učitele, tak i pro rodiče.

Snadno vyslovitelným, ale za to mnohem hůře splnitelným nezbytným předpokladem pro zdárnou výchovu dítě s touto poruchou je optimistický přístup a zachování si pevných nervů a trpělivosti, které jsou nesmírně důležitým aspektem ve výchově.

Vhodný a žádoucí přístup rodiče k dítěti s ADHD a ADD lze stručně shrnout do základních úkonů. Jedná se pozitivní posilování a zpětnou vazbu, což znamená užití pochvaly za dobré chování, či aplikování mírného trestu při jeho porušení. Taktéž je velice důležité stanovení a dodržování určených pravidel chování, které jsou rodičem zavedeny a jejich dodržování je jím důsledně vyžadováno a kontrolováno. Dále je to užívání jednoduchých a jednoznačných pokynů, které dítě umí splnit. Důležité je jednoznačné stanovení tzv. mantinelů, nebo-li mezí v chování. Dítě musí znát své hranice, kam až je možno zajít a při jejich překročení si musí být vědomo toho, co za to bude následovat.

Velice významným jevem, který by se měl v každé rodině, zvláště pak v rodině s dítětem s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou, vyskytovat je „pevný režim“, neboli nastolení pravidelného denního režimu rodiči a dbaní na jeho dodržování. V něm by měla být pravidelně podávána zdravá strava, zajištěn klid na přípravu do školy. Dále je žádoucí vymezit i čas na nějaké zájmové činnosti, vhodné pro dané dítě, které by mu byly ku prospěchu. V poslední řadě je nutností zajištění v pravidelný čas dostatečně dlouhého spánku, který je naprosto nezbytný pro odpočinek a celkovou regeneraci organismu, jež tyto děti obzvlášť potřebují.

Vhodnější než o trestech je, aby rodiče raději přemýšleli o odměnách a podnětech, které by zpříjemnily jejich společně strávené chvíle. Je-li chování dítěte v pořádku, je zapotřebí užít slovního ocenění a rozšiřování privilegií. V opačném případě je zapotřebí uložit odpovídající rozumný trest. Vhodným trestem za jeho nesprávné chování, mohou být následující sankce: Odepření zábavné aktivity, navýšení práce, dát dítě brzy spát, poslat dítě do jeho pokoje nebo pozastavit jeho výhody. (Train, 1997)

3. 3 Pedagogicko – psychologické poradenské služby

3. 3. 1 Legislativa Pedagogicko–psychologické poradenské služby

- MŠMT: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb.
- MŠMT: Vyhláška č. 147 ze dne 25. května 2011 nabyla účinnosti dne 1. 9. 2014, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- MŠMT: Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- MŠMT: Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko - psychologické činnosti pedagogických pracovníků

- MŠMT: Vyhláška č. 116 ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- MŠMT: Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

3. 3. 2 Pedagogicko–psychologické poradenské služby

Základním posláním pedagogicko - psychologických poradenských služeb je postarat se o bezproblémově fungující propojení poradenských zařízení mezi sebou navzájem a samozřejmě také zajistit návaznost na aktivity pedagogů a výchovných poradců na školách. Pedagogicko - psychologické poradenské služby se také snaží zavést ucelený systém vzdělávání a profesního rozvoje, čímž by se i podpořila a zdůraznila nutnost působení poradenských zařízení.

„Cílem práce pedagogicko - psychologického poradenství je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáků, zjišťování a řešení obtíží a problémů psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací.“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 52)

Mezi pedagogicko - psychologické poradenské služby se řadí školní poradenská pracoviště. Přesněji řečeno se jedná o výchovné poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga.

Výchovný poradce :

- Zaměřuje se na žáky s nedostatky v psychickém a sociálním vývoji, výchově, vzdělání a ve volbě budoucí povolání.
- Spolupracuje s vybranými žáky, jejich rodiči a ředitelem.
- Podává návrh na posláni dítěte do PPP, SPC nebo SVP.
- Řeší s žáky a jejich rodiči vývojové a výukové problémy.

- Pedagogům metodicky pomáhá řešit problémový vývoj a chování žáků a jejich zaměření na budoucí povolání.
- Řeší problémové vztahy mezi žáky, rodinami a školou.

Školní metodik prevence:

- Zajišťuje informovanost žáků ohledně předcházení sociálně patologických jevů, které by se u nich mohli vyskytovat.
- Vytváří programy zaměřené na předcházení zneužívání návykových látek a kontroluje jeho úspěšnost.

Školní psycholog a speciální pedagog:

- Metodická pomoc pedagogům v oblasti psychologie a speciální pedagogiky a při depistáži žáků, kteří mají problémy se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Zajišťuje také spolupráci mezi školou a PPP a SPC.
- Tvorba programů rozvíjející osobnost žáků a předcházení neblahých jevů v jejich vývoji.

3. 3. 3 Specializovaná poradenská zařízení

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

„Činnost PPP je zaměřena zejména na komplexní psychologickou, speciálně - pedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků. Další aktivity v oblasti poradenské, psychokorektivní a terapeutické jsou cílené na rozvoj osobnosti, sebepoznání a rozvoj prosociálních forem chování žáků.“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s.55)

Pedagogicko - psychologická poradna se skládá z psychologa, speciálního pedagoga a sociální pracovnice.

- Předchází neúspěchům u dětí, žáků a studentů ve vzdělávání a v sociálním vývoji.
- Prevence poruch učení a chování dětí a žáků.
- Zpracování podkladů pro zařazování žáků do školských zařízení, odklad školní docházky a doporučení k integraci.
- Tvorba programu předcházení sociálně patologických jevů.

Speciálně pedagogická centra (SPC)

Speciálně pedagogická centra se věnují poradenské činnosti zaměřenou na děti a mládež, kteří trpí jedním handicapem nebo několika vadami, kde je ovšem nejvýraznější postižení to, na něž je centrum zaměřeno. Klienty speciálně pedagogického centra jsou děti již od nejtělejšího věku, žáci a studenti do konce studia na středních školách, ale i handicapovaní v rané dospělosti. Poskytují se zde služby speciálně - pedagogické, psychologické a psychoterapeutické. Ve speciálně pedagogickém centru spolupracují současně psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce.

- Poradenství rodičům a pedagogům z důvodu socializace postiženého dítěte do společnosti.
- Zajištění pobytů rodičů s dětmi ve speciální škole.
- Zprostředkovávání kurzů předškolní přípravy.
- Pomoc v profesní orientaci pro handicapované žáky.
- Tvorba metodických materiálů pro rodiče a pedagogy postižených dětí.

Střediska výchovné péče (SVP)

Střediska výchovné péče jsou neustále v kontaktu se školskými zařízeními, středisky sociální prevence, pedagogicko - psychologickými poradnami, referátem sociálních věcí a speciálně - pedagogickými centry. Cílem SVP je snaha o okamžitou pomoc dětem již při prvních náznacích výchovných problémů, aby se již více nezvětšovaly a naopak zmírňovat a odstraňovat existující.

- Spolupráce při obnově funkcí rodiny a ochrany práv dítěte.
- Poradenské služby pedagogům o výchově ohrožených dětí.

- Poradenské služby dětem s negativními projevy chování, není-li již nařízená ústavní výchova.
- Plní pokyny ministerstva školství ohledně předcházení zneužívání návykových látek ve školách.

Institut pedagogicko - psychologického poradenství (IPPP)

„Institut pedagogicko - psychologického poradenství je organizace s celorepublikovou působností, která byla zřízena v České republice v roce 1994. Řeší aktuální koncepční otázky pedagogicko - psychologického poradenství, zajišťuje koordinaci poradenského systému a další vzdělávání poradenských pracovníků. Institut pedagogicko - psychologického poradenství vydává informační periodikum *Výchovné poradenství*.“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s.57)

4 VÝCHOVA DÍTĚTE S SVPŠD, ADHD a ADD

„Osobnost člověka se vyvíjí pod vlivem jak spontánního utváření, tak pod vlivem utváření cíleného a záměrného, tedy výchovy. Výchova je tak jednou ze složek utváření, není zdaleka tak všemocným činitelem, jak o ní uvažovala řada pedagogů v minulosti. Účinná může být výchova pouze tehdy, respektuje-li celkový vývoj jedince pod vlivem všech působících faktorů, tedy i spontánně působících.“

(Pelikán, 1995, s. 65)

Velice častým způsobem výchovy, nebo-li také nazývaným výchovným prostředkem je používání odměn a trestů. Odměny jsou udělovány v případě splnění požadavku, jakož to kladné hodnocení daného chování. Působí dítěti pocit uspokojení a radost. Odměny jsou pro dítě takzvaným motivačním činitelem, jež má za následek, že dítě přání rádo, nebo alespoň bez odmlouvání vyplní, protože již z předchozí zkušenosti ví, že bude následovat odměna, které dá zajisté přednost před trestem, který by jinak při neuposlechnutí daného požadavku jistě následoval.

„Trest totiž není jen to, co je vidět navenek – onen akt trestání, ale především to, co se děje v dítěti samém, co prožívá. Psychologicky je to ten dobře známý nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, jakého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a jakému bychom se pro příště rozhodně chtěli vyhnout.“ (Matějček, 1986, s. 184)

Tyto následky, jako je pocit poníženosti, křivdy a vzestupná tendence agresivity ze strany trestaných dětí, má pak s velkou pravděpodobností až téměř s jistotou, přetrvávají charakter po celý jeho život. Záporně působí na ovlivňování postojů a vztahů k ostatním lidem a k celé společnosti.

Jak je již výše uvedeno, tresty fyzické ani psychické nejsou vhodným prostředkem ke zdárně výchově dítěte. Za jedinou správnou volbu výchovných „donucovacích“ prostředků je využití tzv. metody přirozených následků. Pomocí této metody si záhy samo dítě uvědomí, při nápravě toho co napáchalo nebo nesplnilo, co tím způsobilo a jaké následky z toho pro něj vyplývají. (Dítě udělá nepořádek v pokojíku, tak si ho pak musí samo uklidit.)

„Metoda přirozených následků na rozdíl od jiných forem trestání usnadňuje dítěti pochopit, co vlastně učinilo, jaký dosah má jeho jednání a že potrestání je odůvodněné. Dítě svou činností, překonáváním něčeho nepříjemného, citovým zážitkem prožívá význam hodnot, které byly narušeny.“ (Čáp, 1993, s. 317)

„Cílem lidského života je stát se člověkem a být stále více člověkem. Nelze být vždycky šťastný, nelze vždycky usilovat o blaženost, užitek, nelze se vždycky vyhnout strasti, nelze přijmout jakoukoli povinnost, nelze za všech okolností milovat kteréhokoli bližního. Nic z principů historických morálek nelze přijmout bez výhrad a omezení. Vždycky však lze být člověkem, tento princip platí neomezeně. Lidskost je šance a cíl výchovy.“ (Kučerová, 1996, s. 115)

Jedním ze stěžejních prvků, ke kterým mravní výchova nabádá je prosociální chování, které je pro společnost velice důležitým aktem, jež by měl být realizován v běžném životě. Lze ho popsat jako pozitivní, vstřícné, nápomocné jednání, které ostatním potřebným pomůže. Může jít o navození dialogu příjemné atmosféry, poskytnutí psychické podpory, daru, nabídnutí a uskutečnění pomoci a to vše vědomě bez nároku na jakoukoli odměnu.

Paulík (2005) je názoru, že morální vědomí a jednání má také svou genezi. Dítě si musí osvojovat určité mravní vlastnosti. Postupně přijímá tento systém mravních norem, vytváří si kladné mravní vlastnosti, neboť po vstupu do školy již nemohou být měřítkem správnosti jeho chování jen emoce. Taktéž se Paulík domnívá, že mravní hodnocení je u dítěte ještě plně závislé na autoritě dospělých osob, to jsou právě oni, kteří určují, co je lze považovat za správné a co už ne. O tom, co obsahují jednotlivé normy, dítě samozřejmě neuvažuje, pouze je přijímá tak, jak se uplatňují ve společnosti, ve které se vyskytuje. Dítě se v období dospívání stává oblastí mravního hodnocení poměrně nezávislým a více odsuzujícím dospělí.

„Přístup ostatních členů rodiny je při výchově dětí s vývojovými poruchami učení a chování velmi závažným momentem. Nebývají na ně používána stejná kritéria hodnocení jako na sourozence bez poruchy. Provede-li takové dítě stejný přestupek jako bratr či sestra, bývá potrestáno odlišně. Na diferencovaný přístup rodičů však jsou děti velmi citlivé.“ (Vašutová, 2008, s.77)

5 VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S SVPŠD, ADHD A ADD

5.1 Legislativa ve vzdělávání dítěte s SVPŠD, ADHD a ADD

Vzdělávání dětí a mládeže v české legislativě upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělání, tj. školský zákon, který byl schválen dne 24. září 2004 a nabyl účinnosti dne 1. ledna 2005. Na školský zákon navazují dvě velice důležité vyhlášky, které jsou zaměřeny na edukaci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. První je vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a druhá se nazývá vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Zákon č. 561/2004 Sb. – vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

§ 2 odst. 1 b) Vzdělávání je založeno na zásadách zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce

§ 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

§ 18 Individuální vzdělávací plán - Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

§ 19 Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem pravidla a náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

§ 26 odst. 1 Rámcový nebo akreditovaný vzdělávací program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může stanovit odlišnou délku vyučovací hodiny. V odůvodněných případech lze vyučovací hodiny dělit a spojovat.

§ 51 odst. 4 U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Výsledky vzdělávání žáka v základní škole speciální se hodnotí slovně.

V Metodickém pokynu, který vydalo MŠMT v roce 2001 se za žáka se specifickými vývojovými poruchami učení nebo chování považuje žák, u něhož se zřetelná porucha buďto v oblasti učení motorických dovedností, matematických dovedností, jazykových dovedností včetně písemného projevu nebo v oblasti sociálních dovedností potvrzených psychologickým a speciálně pedagogickým vyšetřením. (Vašutová, 2008)

Nejdříve musí být dítě vyšetřeno a pak je na základě jeho vyhodnocení zařazeno do režimu speciálního vzdělávání a je mu nabídnuta speciálně pedagogická péče. Dítě, které trpí specifickými vývojovými poruchami školních dovedností je diagnostikováno u pedagogicko -psychologické poradny nebo ve speciálně pedagogickém centru, které se specializuje na děti s poruchami řeči. Poruchy chování diagnostikuje pedagogicko – psychologická poradna nebo se lze obrátit i na středisko výchovné péče.

5. 2 IVP dítěte s SVPŠD, ADHD a ADD

5. 2. 1 Charakteristika IVP

IVP je zkratka pro Individuální vzdělávací program, podle něhož se jednotlivě vzdělávají integrovaní žáci. Individuální vzdělávací program je podkladem, na jehož základě je umožněno prostřednictvím ředitele požadovat navýšení finančních zdrojů a také slouží jako závazný dokument jehož prostřednictvím jsou zajištěny speciální vzdělávací potřeby žáka. Upravuje ho Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízeních, číslo jednací 13710/2001-24 ze dne 6. června 2002, článek 1, odstavec 2.

„Podle výše uvedené směrnice je individuální vzdělávací program pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka.

Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči nebo zákonnými zástupci, pracovníkem pedagogicko - psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.“ (Zelinková, 2003, s. 220)

Individuální vzdělávací program umožní žákovi pracovat podle jeho možností bez ohledu na učební osnovy, tempo a bez věčného nepříjemného porovnávání s ostatními spolužáky. Má žáka motivovat a napomáhat mu k lepšímu využití jeho předpokladů a najít pro integrované dítě optimální náročnost v jeho vzdělávání.

Východiskem individuálního vzdělávacího programu jsou naplánované aktivity dotčeného integrovaného žáka, jež jsou směrodatné pro jeho individuální vzdělávání a hodnocení. Na základě nově získaných informací vyplývajících z činností a vědomostí žáka projevených během vyučování, což je považováno za tzv. zpětnou vazbu, je na jejím základu program průběžně pedagogem upravován.

Příprav na sestavování individuálního vzdělávacího programu se osobně účastní i rodiče či jiní zákonní zástupci, kteří tímto přebírají také část zodpovědnosti za celkový výsledný efekt tohoto programu ve vzdělávání své ratolesti. Rodiče musí být informováni o výchozím stavu dítěte a jeho možné dlouhodobější prognóze. Ve vzdělávání dle výše uvedeného programu je nesmírně důležitá aktivita žáka, neboť prostřednictvím jí přebírá za své výsledky v tomto vzdělávacím procesu zodpovědnost.

5. 2. 2 Strategie tvorby IVP

„Individuální vzdělávací plán musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte. Individuální plán je výsledkem spolupráce všech zúčastněných, je platformou pro spolupráci.“ (Zelinková, 2003, s. 221)

Individuální vzdělávací plán by měl při své tvorbě obsahovat následující principy:

1. IVP je tvořen na základě diagnostiky odborného pracoviště, což je pedagogicko - psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. Pedagog musí brát na zřetel informace o rozumovém vývoji žáka a dle nich stanovuje dlouhodobé cíle. IVP by měl obsahovat důležité fakta o žákově diagnóze a jeho psychických kvalitách, jako jsou:

- Tolerance pomalého pracovního tempa žáka.
- Tvorba podmínek, kde psychomotorický neklid žáka minimálně ovlivňuje jeho práci.
- Respektovat vizuální styl učení a krátkodobou paměť.

1. IVP je zpracován na podkladě pedagogické diagnostiky učitele. Pedagog bere v potaz diagnostiku odborného pracoviště a obohacuje ji o své vlastní zkušenosti, intuici a informace získané testy, které napomáhají při výchovně vzdělávacím procesu.
2. IVP respektuje závěry z diskusí se žákem a rodiči. Je zapotřebí rodiče o všem plně informovat, zapojovat je do rozhodování o následujících postupech ve vzdělávání jejich dítěte a podporovat tak v nich aktivní přístup.
3. IVP se tvoří pro předměty, kde je handicap nejvýraznější. Většinou se jedná u dětí s dyslexií o český jazyk a cizí jazyk a u dětí s dyskalkulií jde o matematiku nebo fyziku. U zbývajících předmětů jsou stanovena tzv. dílčí doporučení klasifikování, hodnocení a písemných projevů.
4. IVP vyhotovuje pedagog vyučující daný konkrétní předmět, za pomoci pedagoga, který se podílí na reedukaci žáka. Odborným pracovištěm je stanoven pracovník ke konzultaci obsahu IVP, čímž je zabezpečeno respektování obsahu vzdělávání a reedukačního procesu směřující k minimalizaci poruch a jejich příznaků. (Zelinková, 2003)

Pedagog by se měl u žáka s IVP respektovat jeho konkrétní potřeby a při výuce k němu individuálně přistupovat. Konkrétně se jedná speciální metody výkladu látky a její opakování, kontrolování znalostí, motivační přístup – pochvala či odměna, tolerance a trpělivost při pomalé práci, při pohybu po třídě při výuce a citlivý přístup u dětí, kteří trpí neurotickými obtížemi.

6 SOCIALIZACE DÍTĚTE S SVPŠD, ADHD A ADD

6. 1 Socializace dítěte s SVPŠD

„Problematika emocionality a sociálních vztahů jedinců s SVPŠD nabývá zaslouženě na významu v oblasti teoretické i v konkrétní péči. Pomáhat těmto lidem k pozitivnímu sebepojetí, k důstojnému sociálnímu zařazení a k efektivnímu vyrovnání se s obtížemi, je těžiště speciálního přístupu k nim. Učitelé by měli nejdříve pochopit specifika těchto oblastí a potom připravovat postupy cílené na úspěšnou školní i globálně společenskou integraci těchto jedinců. Ti totiž, kromě toho, že trpí určitým handicapem, v některých oblastech vykazují nezvyklé potence a mají jako všechny děti právo na radost a dosažení úspěchu ve škole i v osobním životě.“

(Kocurová, 2001, s. 147)

Výrazné negativní vlivy v oblasti sociálního učení u dětí trpících specifickými vývojovými poruchami školních dovedností se projevují v poměrně časté neschopnosti poučit se z chyb, které již udělaly. Mnohdy také vznikají zbytečné nepříjemnosti na základě nedorozumění, kdy ostatní považují nepřesné výroky dítěte za účelovou lež. Častým sociálním problémem jsou také výrazné změny a výkyvy ve výkonnosti dítěte se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, které mnohdy okolí považuje za lenost, lajdáctví a nezájem o školu či o danou konkrétně vykonávanou činnost.

„V rodině, kde je porucha vnímána jako štít proti vnějšímu světu a rodiče se dítěti snaží vše ulehčit tím, že mu odstraňují z cesty překážky, se s velkou pravděpodobností setkáme s jedním z těchto dvou jevů: buď se dítě stane na svých rodičích a jejich pomoci natolik závislé, že nebude samo schopno řešit běžné problémy, nebo o jejich přízeň nebude stát a bude se bránit takové pozornosti a zacházení. Někteří rodiče si zase mnohdy myslí, že by porucha zmizela, kdyby se dítě opravdu snažilo. Tím v něm jen podporují neurotické obtíže.“ (Vašutová, 2008, s.76)

Nejfrekventovanějším jevem, který lze u dítěte se specifickou poruchou učení spatřit je „úzkost“, která je následkem neustálého tlaku, vypětí a frustrace, pocházejícího ze školy či z jiných sociálních interakcí. Děti se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností často trpí úzkostmi a frustrací, která má na jejich osobnost neblahý vliv, jelikož snižuje jejich sebevědomí. Snaha dítěte dostat se do střetu s původcem a strůjcem úzkosti je následně okolím vyhodnocena za lenost, nezájem a nesnášenlivost. Tím je dítě opětovně frustrováno, což může mít i v krajních případech za následek splnutí hněvu, popřípadě i agresivity. Tu směřuje buďto sám proti sobě a nebo většinou proti nejbližšímu okolí, čímž jsou sourozenci, rodiče, spolužáci či učitelé. Bohužel tento způsob jednání je takzvaným „začarovaným kruhem negativních emocí“, na němž je bezpodmínečně nutné začít spolupracovat společně s odborníky.

„Dalším problémem emocionálního vývoje jednice se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností jsou deprese, které mají v dětském věku jinou, maskovanou, podobu než u dospělých. Za charakteristické rysy deprese bývají považovány tendence k negativnímu sebepojetí, tendence k negativnímu vidění světa, bez pozitivních zážitků a tendence k depresivnímu vidění budoucnosti.“

(Kocurová, 2001, s.173)

„Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování na nezájem kolektivu o svou osobu reagují různě: uzavřou se do sebe, vyhýbají se kontaktu s ostatními, jsou plaší a stydliví, nechtějí komunikovat, nebo se na druhé straně snaží upoutat pozornost svým nápadným chováním, které však nevede ke zvýšení jejich sociálního statusu. Dochází k jejich nedostatečně pozitivnímu přijímání okolí. Zvláště citlivé jsou děti na reakce okolí na jejich školní výkony. Nesplní-li očekávání druhých a je jim to dáváno vrstevníky či ostatními dospělými najevo, jsou frustrováni.“

(Vašutová, 2008, s.78)

6. 2 Socializace dítěte s ADHD a ADD

Děti trpící poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou mají značný problém najít si opravdové dobré kamarády. Jedním z zásadních důvodů je právě výše zmíněná porucha pozornosti a s ní spojená impulzivita. Ta je tím hlavním viníkem, který vede k velmi častému, ale ne záměrnému nerespektování sociálních a společenských pravidel v chování, jelikož dítě není schopno soustředit se dostatečně dlouho, aby si bylo schopno osvojit si sociální i jiné dovednosti. Ty jsou ale bezesporu nezbytnou podmínkou k navázání kvalitních vztahů s vrstevníky i ostatními lidmi.

„Opakované odmítání a neúspěch u vrstevníků může mít zničující důsledky na sebevědomí dítěte a na jeho další chování. Nejde proto o něco, co by si rodiče nebo odborníci mohli dovolit zanedbat, a to jak při diagnostikování, tak při léčbě ADHD. Existují děti, jejichž chování bylo v důsledku ADHD tak špatné, že je ostatní vyloučili ze své společnosti, neboť nikdo nebyl ochoten tolerovat jejich nadměrně rušivé a často hrubé projevy. Mohlo se dokonce stát, že je odmítla dětská pečovatelka nebo je nepřijali do mateřské školy.“ (Munden a Arcelus, 2006, s. 24 -25)

Bohužel známým jevem je u dítěte postiženého poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou i problémová socializace doma. Dítě jedná velice podobně jako ve škole, kde útočí a má problémy se svými spolužáky a učiteli. Doma se následky jeho chování projevují formou pohromy, kterou na sobě pocítují nejen členové rodiny, ale také jejich vybavení domácnosti.

„Rodiny často uvádějí, že mají vážné manželské problémy, alespoň zčásti způsobené projevy ADHD jejich dítěte. Sourozenecká rivalita, problém, který se vyskytuje v mnoho rodinách, se může přítomností ADHD vystupňovat. Nepostižené děti mají problémy se s tím vyrovnat. Rodiče jsou zničení z opakujících se stížností na chování dětí ve škole, někdy dochází i k jejich vyloučení.“ (Munden a Arcelus, 2006, s. 26)

Děti s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou se od ostatních dětí již v mateřské škole odlišují již třeba tím, že neustále musí střídat hračky a přitom je i

berou ostatním dětem, kdy přitom do nich ještě někdy i nezáměrně strkají, čímž mezi ním a dotčenými dětmi postupně vznikají „nepřátelské“ vztahy. Obdobný problém opět díky impulzivitě mají děti při komunikaci s okolními lidmi, kterým neustále „skáčí“ do řeči a mnohdy ještě vyřknou před nimi bez myšlenkovitě něco nevhodného, popřípadě i urážlivého, nad čímž pak, když si to zpětně uvědomí bědují.

„Lidé s ADHD mají obtíže s vytrvalostí ve vztazích i v dospělosti. Někdy se příliš snadno a neuváženě seznamují, v adolescenci a dospělosti také rychle navazují vztahy intimní. Často pak také pro partnera zcela nepochopitelně vztah ukončí, protože se v něm nudí, nebo pro drobné nedorozumění a vydá se za novým podnětem. Později mohou svého rozhodnutí litovat, protože se takto neuváženě připravili možná o velmi hodnotného člověka. Obtíže ve vztazích mohou být zapříčiněny i menší schopností empatie u některých osob s ADHD.“ (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 29-30)

PRAKTICKÁ ČÁST

7 ŠETŘENÍ

7.1 Cíle šetření a hypotézy

Praktická část této diplomové práce s názvem „Celostní přístup k dítěti s SVPŠD, ADHD a ADD, je realizována pomocí kvalitativního výzkumu. Pro potřeby výzkumného šetření byla použita případová studie chlapce, u kterého se vyskytují specifické vývojové poruchy školních dovedností a také je u něho diagnostikován syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou.

Získané informace budou moci být využity při práci s tímto integrovaným žákem a při práci s celou jeho třídou. Samozřejmě se mohou stát mementem či inspirací pro rodiče, třídní učitele a ostatní pedagogický pracovníky, kteří jsou v bezprostředním kontaktu s dětmi se specifickými poruchami školních dovedností a syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou.

Cíl šetření se skládá ze třech částí:

- Prvním cílem šetření je zjistit, jak ovlivňují specifické poruchy školních dovedností a syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou, školní prospěch výše uvedeného chlapce.
- Druhým cílem šetření je zjistit, jak ovlivňují specifické poruchy školních dovedností a syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou, začlenění chlapce do kolektivu třídy.
- Posledním třetím cílem šetření je zjistit, jaké klima se nachází ve třídě, do které výše uvedený chlapec dochází a ve které se vzdělává.

Hypotézy:

- První hypotézou je, že specifické poruchy školních dovedností a syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou negativně ovlivňuje vzdělávání i celkový školní prospěch chlapce.
- Druhou hypotézou je, že specifické poruchy školních dovedností a syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou výrazně komplikují či znemožňují začlenit chlapce do kolektivu třídy.
- Třetí hypotézou je narušení relativně poklidného třídního klimatu chlapcem se specifickými poruchami školních dovedností a syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou.

7. 2 Použitá metodologie

V této diplomové práci byla pro účely zjištění cílů práce použita kvalitativní metoda. Jednou ze stěžejních technik kvalitativní metody zde byla použita kasuistika, nebo-li případová studie chlapce se specifickými poruchami školních dovedností a syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou. Kasuistika obsahuje chlapcovu osobní anamnézu, rodinnou anamnézu, zdravotní anamnézu a školní anamnézu. Byla zde použita i metoda podrobné analýzy dokumentů a textů.

Druhá značná část šetření je věnovaná explorační metodě uskutečňované formou dotazníků. Nespornou výhodou užití dotazníku je relativně jednoduchá dostupnost informací od velkého množství respondentů. Bohužel má i svou stinnou stránku, čímž je vypovídající hodnota, která může být značně ovlivněna pravdivostí a platností, nebo-li validitou odpovědí respondentů.

Pro účely šetření v této diplomové práci byly vytvořeny dva typy dotazníků. První typ dotazníku je určen paní třídní učitelce výše uvedeného žáka se specifickými

vývojovými poruchami školních dovedností a syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou. Druhý typ dotazníku je určen spolužákům tohoto žáka.

Dotazník vytvořený pro pani třídní učitelku je rozdělen na dvě části. V první části dotazníku je 21 uzavřených otázek, týkajících se prospívání v jednotlivých vyučovacích předmětech a postoji ke škole. Otázky jsou sice uzavřené, ale lze vybírat současně i z několika možností najednou, čímž se snáze identifikuje a vystihne konkrétnější stav chlapce. Každou zvolenou odpověď je nutno v odpovídajícím čtverečku zakřížkovat. Druhá část dotazníku pro pani třídní učitelku je věnována otázkám ohledně chování zmiňovaného chlapce a příčinám jeho potíží. Jedná se o 11 uzavřených otázek, které jsou koncipované na stejném principu, jako v první části dotazníku.

Dotazníky vytvořené pro spolužáky chlapce, se specifickými poruchami školních dovedností a syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou, jsou také rozděleny do dvou částí. V první části dotazníku je uvedeno 15 uzavřených otázek, kde je možno vybírat zaškrtnutím zvoleného políčka křížkem z odpovědí ano a ne. Tento dotazník se zaměřuje na získání informací o klimatu ve třídě. Otázky číslo 1 – 11 mají za úkol zjistit, jaké vztahy mají spolužáci ve třídě mezi sebou navzájem, nebo-li jaký jsou kolektiv. Za pomoci otázek číslo 12 – 15 by měly být zjištěny informace o vztahu mezi žáky a pani třídní učitelkou. Po zodpovězení celého dotazníku, by mělo být patrné jaké klima ve třídě nejen mezi spolužáky navzájem ale také mezi žáky a pani třídní učitelkou panuje.

Druhá část dotazníku určená spolužákům chlapce, se specifickými poruchami školních dovedností a syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou, je věnována otázkám, které mají získat informace o začlenění výše uvedeného chlapce do kolektivu třídy. V této druhé části dotazníku se vyskytuje 12 otázek. Polovina otázek je uzavřených, kde respondenti mohou vybírat z odpovědí ano a ne, u kterých samozřejmě zvolenou odpověď musí zaškrtnout křížkem v příslušném čtverečku. Druhá polovina otázek je realizovaná formou polouzavřených odpovědí, u kterých respondenti zakřížkují

zvolenou odpověď v příslušném čtverečku, ale ještě mohou rozvinout odpověď o důvod svého rozhodnutí vlastními slovy.

Dotazníky jsou realizované v papírové formě. Jejich vyplňování je naprosto anonymní. Respondenty zvolené odpovědi se zaznamenávají formou křížku do příslušného čtverečku u jimi zvolené odpovědi. Oba dotazníky i s jejich částmi lze zhlédnout v seznamu příloh této diplomové práce, spolu s průvodním dopisem určeným výše zmiňovaným respondentům.

7. 3 Charakteristika místa šetření

Šetření probíhalo na První základní škole v Sedlčanech, což je město s počtem cca osmi tisíci obyvateli, které se nalézá ve východní části okresu Příbram. Tato základní škola byla založena v roce 1890 a je provozovaná jako úplná škola s devíti postupnými ročníky. Základní školu navštěvuje cca 600 žáků a pracuje zde cca 40 pedagogických pracovníků. Ve škole se nachází 18 tříd, protože každý ročník je počtem žáků rozdělen do dvou tříd (na A a B).

Škola se zaměřuje zvláště na výuku cizích jazyků již od prvního ročníku. Další prioritou základní školy je intenzivní věnování se práci s výpočetní a komunikační technikou. Dlouhodobým cílem školy je také všestranný rozvoj žáka, za který oprávněně považuje i pohyb. Ten dětem umožňuje ve své rozšířené nabídce sportovních aktivit (atletika, kopaná, florbal, košíková, odbíjená, gymnastika, zumba, bruslení, plavání, cyklistické, běžkařské a turistické výlety). Škola též zajišťuje tzv. inkluzivní vzdělávání žáků, kde vytváří potřebné podmínky pro žáky s různými druhy postižení.

Místní šetření probíhalo ve třetí třídě, kterou navštěvuje chlapec se specifickými poruchami školních dovedností a se syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou. Třída má celkem 29 žáků, z čehož je 12 dívek a 17 chlapců. Drtivá většina žáků navštěvující tuto třídu je přímo z města Sedlčan a nepatrná část dětí dojíždí do školy z okolních obcí. Průměrná absence žáka při vyučování během jednoho pololetí je 41 hodin. Třída má průměrný školní prospěch 1,4 za poslední pololetí.

7. 4 Kasuistika dítěte s SVPŠD a ADHD

Informace potřebné pro sepsání kasuistiky chlapce, jsem získala pomocí analýzy jeho osobní dokumentace a sepsaných zpráv z vyšetření odborníky. Dalším přínosem informací bylo umožněné pozorování a osobní kontakt v roli asistentky a praktikantky při absolvování své povinné školní praxe. Chlapci je v této diplomové práci změněna identita a vystupuje zde pod jménem Adam, z důvodu zachování jeho soukromí.

7. 4. 1 Osobní a rodinná anamnéza

Adam se narodil v Praze v listopadu roku 2004 císařským řezem. V polovině prosince roku 2004, což mu bylo teprve pět týdnů prodělal selhání plic. Adamův motorický vývoj je klasifikován jako mírně opožděný. Jeho matka i on trpí poruchou srážlivosti krve. Adam je alergik a má silné astma projevující se u něho i záchvaty dušnosti, které mohou být dle názoru lékaře psychicky podmíněné. Adam byl již od útlého raného věku v péči pedopsychiatra, poněvadž se u něho začaly často projevovat úzkostné stavy, z důvodu kterých mu byla podávána medikace.

Rodiče Adama se rozvedli v roce 2009, což mu bylo pouhých pět let. Adam je prostřední ze tří sourozenců, má dva bratry. Starší bratr se narodil v roce 1997, nyní mu je osmnáct let a mladší bratr se narodil v roce 2007 a nyní je osmiletý. Po rozvodu rodičů se otec začal chovat velmi agresivně. Často docházelo z jeho strany k psychickému týrání chlapců a údajně také k jejich sexuálnímu zneužívání. Výrazně se zhoršily vztahy mezi Adamovou matkou a otcem, kteří se nebyli schopni na ničem společně domluvit. Adam se dnes již se svým otcem ani starším bratrem vůbec nestýká.

V listopadu roku 2012 absolvoval Adam neurologické vyšetření u pani MUDr. Marie Mikolášové v ordinaci dětské neurologie v Příbrami. U Adama se projevoval syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou a náznaky rysů specifických vývojových poruch školních dovedností. Dále u něho byla diagnostikována mikrospasticita dolních končetin, drobné poruchy koordinace a jemné i hrubé motoriky.

7. 4. 2 Anamnéza předškolního vzdělávání v MŠ

Adam nastoupil k předškolnímu vzdělávání v listopadu roku 2009 v pěti letech do Mateřské školy v Dublovicích. V mateřské škole se choval vůči menším dětem agresivně, strkal je, kopal, šlehal ručníkem nebo různými částmi oděvu. I když ho viděla pani učitelka či ostatní děti, vždy zapíral, že to neudělal, nebo se dušoval, že takové věci vůbec nedělá. Po domluvě pani učitelkou se vždy omlouval a sliboval, že se už polepší. Občas měl také potřebu popovídat si s pani učitelkou o situaci u nich v rodině. Svěřoval se jí s tím jak ho táta navádí, aby u mámy rozbíjel hračky, aby vyhnal z bytu mámina přítele. Stěžoval si také na svého staršího bratra, jak mu ubližuje. Mrzelo ho, že si s ním táta nehraje, ale přitom podotýkal, že má tátu rád a že má u něj také hračky. Často lhal a vymýšlel si, podle názoru matky byl negativně ovlivněn svým otcem a starším bratrem.

Po rozvodu rodičů Adam začal docházet do mateřské školy ve Vysokém Chlumci. Adam chodil do mateřské školy vždy čistý a upravený. Obědy a úplatu za mateřskou školu matka hradila pravidelně a včas. Projevovala i zájem o dění v mateřské škole. Po přestupu do nové mateřské školy neměl Adam žádné adaptační problémy a i si rychle zvykl na tamní prostředí. Obtížně se ale soustřeďoval na řízenou činnost. Pani učitelky musely důrazně a důsledně vyžadovat a kontrolovat splnění úkolů nebo pokynů. Adam byl velmi pomalý, zvláště při oblékání. Měl značné problémy s výslovností a tak pravidelně docházeli s matkou do logopedické poradny v Sedlčanech. Adamův grafický projev byl na nízké úrovni. Při hře se připojoval k mladším dětem, ale hru nijak nerozvíjel. Chlapec byl lehce ovlivnitelný. Mateřská škola doporučila jeho vyšetření v pedagogicko psychologické poradně.

Matka si stěžovala na špatný vliv otce a staršího bratra. Situaci po rozvodu zvládala s velkými psychickými problémy. Byla bezradná z Adamova chování, často plakala a hledala pomoc u jiných lidí, například u pani učitelky v mateřské škole. Svůj stres přitom neustále přenášela na svého syna Adama.

Po osmi měsících od nástupu do mateřské školy ve Vysokém Chlumci se Adamovo chování rapidně zlepšilo. V kolektivu dětí za přímého dohledu pani učitelky dodržoval sjednaná pravidla chování v mateřské škole. Adam byl ohleduplný k druhým,

nikomu neublížoval a pomáhal kamarádům s úklidem hraček. Dokonce někdy sám od sebe pochválil výrobek spolužákovi. Když si ale myslel, že ho učitelka nevidí, vyvolával drobné konflikty ve formě pošťuchování a posmívání se druhým.

Adam se k dospělým choval zdvořile, to znamená, že pozdravil, požádal, poděkoval. Když Adamovi chutnal oběd, tak pani kuchařce pochválil jídlo. Hezky spolupracoval s pani učitelkou, ochotně ji přinesl či podal požadovanou věc. Adam byl vytrvalý a měl radost ze společné práce. Za to při samostatném plnění úkolu mu činilo soustředění značné problémy, byl pomalý a postupně u něho zájem o danou činnost opadal. Pani učitelka musela důsledně kontrolovat plnění úkolů a pochválit ho i za sebemenší úspěch, aby ho více motivovala.

Matka se průběžně pravidelně zajímala o dění v mateřské škole, o Adamovo chování a o jeho pracovní výsledky. Za to otec se telefonicky informoval o Adamově docházce do mateřské školy, o jeho zdravotním stavu a chování pouze jedenkrát. Adam se už velice málo mluvil o rodinných problémech. Zmínil se třeba jen, že strejda Pavel (matky přítel) bude jeho táta. A i matka si Adama chválila, jak se jeho chování doma výrazně zlepšilo.

7. 4. 3 Školní anamnéza v 1. ročníku ZŠ

V září roku 2011 nastoupil Adam k povinné školní docházce do první třídy (malotřídky) na základní škole ve Vysokém Chlumci. Adam chodil do školy včas, čistě oblečen a se základními hygienickými návyky neměl žádné problémy. Denně měl připravenou svačinu a pravidelně obědval ve školní jídelně. Adam byl velmi pomalý. Značné problémy mu činilo udržet si své věci v pořádku a včas se připravit na další vyučovací hodinu. Adam se projevoval svými školními výsledky jako průměrný žák. Pani učitelka musela neustále dbát, aby nebyl z kolektivu ostatních dětí vylučován. Zájem u dětí chtěl upoutat předváděním se, lhaním a někdy i vulgárním vyjadřováním. Adam spíše vyhledával přítomnost dospělých jedinců, k nimž inklinoval a byl k nim velmi milý, ochotný a vděčný za každou projevenou pozornost. Adamova matka se průběžně zajímala o jeho prospěch a dění v základní škole. Žádala pani třídní učitelku, aby ohlížela Adama před kontaktem s jeho otcem.

7. 4. 4 Školní anamnéza ve 2. ročníku ZŠ

Adam byl jediným žákem druhého ročníku v malotřídce. Na začátku října roku 2012 absolvoval psychologické vyšetření u psycholožky Mgr. Ireny Fišerové ve Středisku výchovné péče v Příbrami. Na základě vyšetření Adama, rozhovoru s jeho matkou a dalších anamnestických údajů, konstatovala syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou. Dále diagnostikovala přítomnost afektivní lability a unavitelnosti centrální nervové soustavy. Zaznamenala ve čtení a psaní specifické obtíže. V testu PDW (Pražský dětský Wechsler - psychodiagnostický test) byl patrný aktuální intelektový výkon v pásmu průměru.

Na žádost základní školy ve Vysokém Chlumci a matky, proběhlo v polovině října roku 2012 u Adama speciálně pedagogické vyšetření, jehož důvodem bylo doporučení vhodného způsobu vzdělávání. Vyšetřování provedla speciální pedagožka, vedoucí SPC Příbram Mgr. Vladimíra Benešová. Ta nejprve učinila metodickou návštěvu přímo ve třídě při vyučování. Jelikož byl Adam jediným druhákem v malotřídce, měla k němu pani učitelka samozřejmě individuální přístup. Když se pani učitelka věnovala ostatním žákům, Adam samostatně pracoval a nevyrušoval (vyhledával jména v telefonním seznamu, skládal tvary do čtvercových tabulek). Samostatné speciálně pedagogické vyšetření probíhalo ve školní družině. Jelikož prostředí bylo pro Adama příliš podnětné, neustále při plnění úkolů odbíhal, ukazoval hračky, výtvary ze stavebnice, nosil papíry a kreslil na ně. Líbilo se mu, že je středem pozornosti v prostředí, které zná a které může pani speciální pedagožce ukázat.

Adam se vyjadřoval bez zásadních nedostatků, pouze u složitějších slov se projevovala artikulační neobratnost. Adam si slova při zkoušce nápaditě upravoval, místo podplukovníka vyslovil „polipudlíka“ a místo paroplavba vyslovil „paropravda“. Ve škole četl pomocí vyučovací metody „SFUMATO“, nebo-li splývavého čtení vhodného k předcházení rozvoje SPVŠD. Adam četl plynule po slabikách, když se mu zdálo, že četl rychle „trhavě“, zopakoval celá slova a přitom protahoval dlouhé samohlásky. Adam psal velkým písmem a neuměl udržet liniaturu ani poměr velikosti písmen. Chybně zapisoval některé tvary velkých psacích písmen (D, Ž). Chyboval také

ve spojování slov a zaměňoval dlouhé a krátké samohlásky. Značné problémy činila Adamovi kresba postavy, které byla vzhledem k jeho mentálnímu věku na výrazně nízké úrovni.

Při specifických zkouškách se Adam projevoval velmi neklidně a nebyl schopen udržet pozornost. První části úkolů vždy splnil na mnohem vyšší úrovni než ty v druhé polovině cvičení, kdy se už přestal soustředit. Při zkoušce obkreslování svými komentáři potvrdil poruchu soustředěnosti a snadné unavitelnosti. Na začátku úkolů tvrdil: „Pro mě není nic těžký“. Uprostřed úkolů se tázal: „Je to zatím dobře?“ a dodal: „Na mě nikdo nevyzraje.“ Při posledním jedenáctém úkolu už jen lakonicky prohlásil: „Už nechci.“ Zkouškou obkreslováním bylo zjištěno, že jeho schopnost vizuomotorické koordinace se nacházela v hodnotách spodní hranice průměru. Za to měl Adam vizuální paměť a vizuální diferenciaci na výborné úrovni. Vázla u něho ale sluchová analýza a syntéza, sluchová diferenciaci a pravolevá a prostorová orientace.

V matematice se orientoval v řadě (před, hned za, první, poslední) a seřadil obrázky správně podle velikosti i podle logické posloupnosti. Vyjmenoval správně číselnou řadu do padesáti a poté pokračoval jen po desítkách. Slovní úlohy typu $10 - 7$, $10 + 10$, $20 - 3$, zvládal bez sebemenších problémů a dokonce i sám byl schopen vymyslet další příklady. Při přechodu přes desítku jeden příklad ($11 - 3$) vypočítal a u dalšího ($17 - 8$) začal tvrdit: „Sedm mínus osm, to přece neexistuje!“ Adam se během celého vyšetření choval velice přátelsky, každou chvíli pani speciální pedagožku ubezpečoval, že s ní pracuje rád, přestože ji viděl poprvé v životě. Během celého vyšetření byl Adam výrazně neklidný, neudržel pozornost, ale neprojevoval se negativisticky, že by odmítal spolupráci či odešel.

Vyšetřením bylo zjištěno, že Adamův aktuální intelektový výkon se pohyboval v pásmu průměru. Byl u něho diagnostikován syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou. Dále bylo zjištěno oslabení dílčích funkcí, tj. sluchová analýza a syntéza, prostorová a pravolevá orientace, které by mohly naznačovat specifické vývojové poruchy školních dovedností.

Z výsledků psychologického a speciálně pedagogického vyšetření v SVP Příbram vyplynulo, že Adam je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a se zdravotním postižením. Bylo doporučeno na školní rok 2012/2013 po celou dobu vyučování přítomnost asistenta pedagoga. Dále byl uveden rozsah a závažnost speciálních vzdělávacích potřeb Adama, které ho opravňovaly ke vzdělávání formou individuální integrace v běžné základní škole. Dále bylo doporučeno, aby byl Adam vzděláván podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Na základě příslušného školního vzdělávacího programu byl pro Adama vypracován individuální vzdělávací plán na český jazyk a matematiku, jehož konzultantem pro vytvoření a plnění byla určena speciální pedagožka Mgr. Vladimíra Benešová. Vzhledem k Adamovým výrazným projevům ADHD a jeho rodinné anamnéze bylo doporučeno:

- V rámci IVP snížit nároky učiva na úroveň jeho znalostí.
- Hodnotit u něho pouze bezpečně zvládnuté učivo.
- Kontrolovat zapsání domácích úkolů a pomůcek.
- Zadávat krátké domácí úkoly ze zvládnutého učiva.
- Školní práce sestavit z kratších úkolů s různým zaměřením.
- Umožnit mu při vyučovací hodině odpočinek a protažení.
- Vždy najít důvod k pochvle, jako motivaci ke školní práci.
- Zohlednit Adamovy problémy ve všech předmětech.

Po měsíci, tj. v polovině listopadu roku 2012, Adam opět absolvoval vyšetření ve Středisku výchovné péče v Příbrami pod vedením speciální pedagožky Mgr. Jany Eliášové a psycholožky Mgr. Ireny Fišerové. Ty konstatovaly, že došlo ke zklidnění u ADHD, ale projevilo se pomalé psychomotorické tempo. V testu kognitivních schopností dosahoval pásma podprůměru. Adamův výkon byl nerovnoměrně rozložen, oproti minulému vyšetření dosahoval lepšího výsledku ve sféře verbální (horní pásmo podprůměru), než ve sféře názorové (dolní pásmo podprůměru). V jeho osobnosti se neustále projevovала přetrvávající afektivní labilita.

Z důvodu doporučení vhodného způsobu vzdělávání Adama, proběhlo na žádost jeho matky koncem června 2013 speciálně pedagogické vyšetření v SPC Příbram. Adam byl během vyšetření usměvavý, výrazně klidnější, hezky spolupracoval a soustředil se. Potřeboval ale častěji odpočívat. Adam nahlas a plynule slabikoval a téměř nechyboval, když tak se sám opravil. Častěji chyboval u delšího textu. Průběžně komentoval obsah článku, ale po jeho přečtení nedokázal text reprodukovat ani správně odpovědět na položené otázky. Uměl vyjmenovat tvrdé, měkké i obojetné slabiky, ale už si nevzpomněl, co se píše na konci tázací a rozkazovací věty, což je látka první třídy.

Adam psal pravou rukou a měl správný úchop i silný přítlak, ale nerad psal psace. Psal velkým neupraveným a špatně čitelným písmem. Tvary všech písmen ještě neměl zafixovány, na některé si nemohl vzpomenout a potreboval poradit. V diktátu krátkých slov chyboval v délce samohlásek a zaměňoval dy a di. Na přepisování tiskacího písma musel mít více času, a přesto v tom chyboval. Jakékoli písemné vyjadřování pro Adama bylo mimořádně náročnou činností. Při specifických zkouškách dosahoval spodního pásma průměru v testu vizuomotorické koordinace, tj. obkreslování tvarů a měl mírně oslabené vizuální diferenciaci. Adam bohužel selhával v testu krátkodobé sluchové paměti. Mírně oslabenou měl sluchovou analýzu, syntézu a chyboval i v testech sluchové diferenciaci. Za oslabenou byla považována i audio motorická koordinace (vytřukávání rytmu).

Adamova pravolevá orientace na ploše i na vlastní osobě byla v normě, ale problémy mu činilo určování pravé a levé strany na osobách druhých. Při dostatečném množství času relativně dobře zvládal sčítání a odčítání dvouciferných a jednociferných čísel v oboru do sta s přechodem přes desítku. U malé násobilky měl nacvičené násobilkové řady 2, 3, 4, 5 a 10. U Adama bylo zjištěno výrazné oslabení dílčích funkcí, především v oblasti sluchové percepce a krátkodobé sluchové paměti. Na základě těchto oslabení a diskrepance mezi Adamovými dlouhodobými výsledky ve škole a jeho intelektovým výkonem byly diagnostikovány specifické vývojové poruchy školních dovedností a to dyslexie, dysortografie a dysgrafie. Také byla doporučena ve školním roce 2014/2015 po celou dobu výuky přítomnost asistenta pedagoga. Na základě vyšetření bylo doporučeno vzdělávání žáka podle RVP pro základní vzdělávání a podle

příslušného školního vzdělávacího programu vypracovat IVP na český jazyk. Vzhledem k závažnosti Adamova zdravotního postižení bylo doporučeno, aby v průběhu výuky využíval tato vyrovnávací opatření:

- Každodenní procvičování oslabených specifických funkcí (sluchové paměti a vnímání) doučováním, domácím úkolem
- Známkovat u Adama v hodinách českého jazyka jen bezpečně zvládnuté učivo a na vysvědčení hodnotit slovně.
- Chválit ho i za minimální pokroky ve čtení a psaní.
- Umožnit Adamovi domácí přípravu na diktát a použít nejlépe doplňovací nebo pravopisné cvičení.
- Při školní práci mu zadávat kratší úkoly a střídat často činnosti během vyučovací hodiny.
- Zohlednit Adamovo zdravotní postižení ve všech předmětech (respektovat pomalé tempo, preferovat ústní zkoušení, více času na písemné práce, nižší nároky).
- Nechat Adama během hodiny si odpočinout či protáhnout.
- Maximální spolupráce s Adamovou matkou - osobní předávání úkolů i s návodem, jak je co třeba procvičovat.
- Kontrolovat, zda si Adam zaznamenal domácí úkoly.

7. 4. 5 Školní anamnéza ve 3. ročníku ZŠ

Adam navštěvoval třetí třídu na ZŠ Vysoký Chlumeč. Na žádost matky proběhlo v polovině března roku 2014 komplexní psychologické i speciálně pedagogické kontrolní vyšetření v SPC Příbram. Důvodem vyšetření bylo posouzení vhodnosti dosavadního způsobu vzdělávání Adama, což byla individuální integrace v běžné základní škole s pedagogickou asistencí a vzdělávání podle IVP. U Adama se často projevovaly migrenózní stavy a byl v péči u pani neuroložky MUDr. Marie Mikolášové na Neurologické ambulanci v Příbrami, pro ADHD a úzkostné stavy, medikován. Dále docházel k pani pedopsychiatrice MUDr. Aleně Ottlové do

nemocnice Rudolfa a Stefanie v Benešově a též byl klientem Střediska výchovné péče v Příbrami.

Adam byl nachlazený, přesto psychologické vyšetření vedené paní psycholožkou Mgr. Milenou Štěchovou zvládal dobře. Celkově se zklidnil (ADHD) a měl výrazně pomalé psychomotorické tempo. V testu kognitivních schopností (zadán test WISC III) dosahoval pásma podprůměru. Jeho výkon byl nerovnoměrně rozložen. Ve sféře verbální dosahoval lepších výsledků, tj. horního pásma podprůměru, než ve sféře názorové, kde se pohyboval na dolním pásmu podprůměru. V jeho osobnosti stále přetrvávala afektivní labilita. Jeho momentální intelektový výkon byl ovlivněn nemocí a tak se pohyboval v pásmu podprůměru, jindy byl vyšší v hraničním pásmu mezi průměrem a podprůměrem.

Adamův výkon při speciálně pedagogickém vyšetření, vedeným paní speciální pedagožkou Mgr. Vladimírou Benešovou, značně ovlivnilo jeho nachlazení. Adam hovořil plynule a ani u složitých slov nebyla patrná artikulační neobratnost. Před četbou článku náročnosti úrovní 1. pololetí 2. třídy, hned sám upozorňoval: „Nerad čtu“. Adam četl pomalu a ze začátku se zadržával, ale postupně pak četl plynuleji a s málo chybami. Z textu zvládl reprodukovat podstatné části a vybavil si i nějaké detaily. Ovšem značné problémy mu činilo jeho velké písmo, kvůli němuž nemohl psát na běžné řádky, ale musel používat papíry s řádkováním pro první ročník ZŠ. Tahy psacích písmen měl zafixovány. V diktátech činil chyby specifického charakteru.

U Adama se projevilo již jen mírné oslabení sluchové percepce, za to jeho zrakové diferenciací byla bez oslabení. Adamova pravolevá orientace v prostoru a na ploše byla v normě a celkově se u něho výrazně zlepšily všechny sledované oblasti dílčích funkcí. Test schopností základních matematických operací Adam v polovině časového limitu z důvodu zvýšené únavy ukončil. Neměl stále ještě zafixovanou malou násobilku, ale za to dobře zvládal pamětné sčítání a odčítání jedno a dvouciferných čísel s přechodem přes desítku v oboru do sta zvládal dobře. Lze konstatovat, že specifické vývojové poruchy školních dovedností byly při školní práci dostatečně kompenzovány.

Adam učivo třetího ročníku ZŠ zvládl, ale vyskytly se u něho výraznější problémy v matematice. Doporučena následující opatření:

- Individuální přístup pedagogů.
- Zvládnutí základního učiva v českém jazyce a matematice.
- Bez zvládnutí předchozího učiva nepostupovat k novému.
- Známkovat pouze učivo již bezpečně zafixované.
- Nechávat více času na vypracování úkolů nebo méně úkolů.
- Střídat co nejčastěji činnosti během vyučovací hodiny.
- V matematice u řešení slovních úloh kontrolovat pochopení zadání a složitější podrobně zadávat a užívat pomůcky.
- Český jazyk a matematiku na vysvědčení hodnotit slovně.
- Umožnit domácí přípravu na diktáty, pravopisné cvičení a zaměřit se na probíraný pravopisný jev a jiné nehodnotit.
- Zohlednění Adamova zdravotního postižení ve všech předmětech (akceptovat pomalé tempo, upřednostňovat ústní zkoušení, více času na písemné práce, snížit nároky).
- Po neúspěšné písemné práci vědomosti ústně přezkoušet.
- Umožnit Adamovi odpočinek v průběhu vyučovací hodiny.
- Kontrolovat jeho zaznamenávání domácích úkolů.
- Chválit za jakýkoli minimální pokrok – pocit úspěchu.

V polovině června roku 2013 pedagogičtí pracovníci ze ZŠ Vysoký Chlumeč měly odůvodněné obavy z nepřiměřeného výchovného přístupu ze strany Adamovy matky. Škola pak na základě těchto skutečností kontaktovala příslušný orgán sociálně právní ochrany dětí a věc byla předána do jejich rukou k prošetření. Na základě této události měla matka s pedagogickými pracovnicemi ZŠ Vysoký Chlumeč konfliktní vztahy, které vyústily přeložením Adama od září 2014 do 1. Základní školy v Sedlčanech.

Adam nastoupil do třetího ročníku a rychle se adaptoval na nové školní prostředí. Do školy chodí vždy včas a stravuje se ve školní jídelně. S přípravou na

vyučování a s výukou mu pomáhá asistentka pedagoga, která mu byla přidělena na základě vyšetření z SPC Příbram. Adam vyhledává slovní kontakt s dětmi i dospělými. O své rodině vůbec nemluví. Je bohužel vylučován z kolektivu dětí, kvůli svým nevhodným projevům chování, kterými jsou lhaní a neslušné vyjadřování. Adamova matka spolupracuje se školou a dochází na smluvené schůzky. V současné době Adam pobývá v Psychiatrické léčebně v Opařanech, kam nastoupil k léčebnému pobytu začátkem prosince 2014 a měl by tam setrvat tři měsíce, tj. do konce února.

7. 4. 6 Klasifikace školního prospěchu

Adam byl při docházce na Základní škole ve Vysokém Chlumci klasifikován v první i druhé třídě jednotlivými známkami. Ve třetí třídě byl vzhledem ke svému zdravotnímu postižení, na doporučení Speciálního pedagogického centra v Příbrami, hodnocen slovně. Jednalo se o předměty: český jazyk, anglický jazyk, prvouka a matematika. Adamovo vzdělání se uskutečňovalo podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělání – CESTA. Jeho chování po celé tři roky v obou pololetích bylo vždy klasifikováno jedničkou.

Tabulka č. 1 - Klasifikace Adamova školního prospěchu od 1. do 3. třídy ZŠ

ZŠ Vysoký Chlumec	1. ročník		2. ročník		3. ročník	
	I. Pololetí	II. Pololetí	I. Pololetí	II. Pololetí	I. Pololetí	II. Pololetí
Povinné předměty						
Český jazyk	1	2	2	3	HS	HS
Anglický jazyk	X	X	X	X	HS	HS
Prvouka	1	1	2	2	HS	HS
Matematika	1	1	2	3	HS	HS
Hudební výchova	1	1	1	2	1	1
Výtvarná výchova	1	1	2	2	1	1
Pracovní činnosti	1	1	1	1	1	2
Tělesná výchova	1	1	1	1	1	2

Slovní hodnocení Adamova školního prospěchu ve vybraných předmětech za 1. pololetí 3. ročníku ke dni 30. 1. 2014

Český jazyk – Úroveň dovedností není pro 1. pololetí dostatečná. Adam rozpozná sloveso a podstatné jméno, ostatní slovní druhy nerozliší. Nepamatuje si vyjmenovaná slova, nerozezná slova příbuzná k nim. Pracovní tempo je velmi pomalé. Čtenářské dovednosti a písemný projev neodpovídají výkonu žáka 3. ročníku. Adam není schopen vysvětlit a ani rozlišit myšlenky ze čteného textu.

Anglický jazyk – Adam používá pozdravy, sestaví jednoduchou větu s využitím osobních zájmen a slovesa být v jednotném čísle. Určí názvy některých hlásek v abecedě. Adam nezvládl učivo předepsané pro 1. pololetí. Nedokáže pracovat samostatně. I při spolupráci s asistentkou je jeho tempo pomalé.

Matematika – Adam při násobilce používá násobilkovou tabulku. Některá matematická prostředí (pavučiny, parkety, výstaviště) sestaví a umí s nimi pracovat. Ostatní prostředí nezvládá a má problémy s číselnou osou. Nerozumí slovním úlohám i při využití názoru. Není schopen pracovat samostatně.

Prvouka – Adam nezvládá učivo třetího ročníku (orientace v prostoru, práce s plánem). Pro Adamův pocit úspěšnosti jsou do výuky zařazována cvičení z druhého ročníku.

Adam měl za 1. pololetí 73 zameškaných omluvených hodin. Jeho celkové slovní hodnocení znělo NEPROSPĚL.

Slovní hodnocení Adamova školního prospěchu ve vybraných předmětech za 2. pololetí 3. ročníku ke dni 27. 6. 2014

Český jazyk – Ve 2. pololetí Adam procvičoval učivo 1. pololetí. Upevňoval uvědomování si vyjmenovaných a příbuzných slov. Zlepšil se v jejich psaní, již pod vedením paní asistentky nechyboval. Adam se začal seznamovat s kategoriemi podstatných jmen. Jejich určování se mu ale nedařilo. Předepsané učivo pro 3. ročník bude Adam dále procvičovat v příštím školním roce. Při samostatné práci Adamovo tempo nedostačovalo na zvládnutí zadaných úkolů. Nemá upravené písmo, text je nepřehledný. Adam se ústně vyjadřuje většinou správně, ale v řeči zadrhává a

nerozlišuje podstatné od vedlejšího. Čtení je stále pomalé a trhavé. Adam bude opakovat třetí ročník.

Anglický jazyk – Adam si jen pomalu rozšiřuje svou slovní zásobu. Při dlouhém opakování probíranou látku zvládá, ale starší učivo zapomíná nebo plete. Úkoly s kombinací nové a staré látky nedokáže vůbec řešit. Úroveň jeho vědomostí zcela neodpovídá třetímu ročníku.

Matematika – Adam se věnoval učivu 1. pololetí. Zlepšil se v chápání číselné osy do sta. Násobilkovou tabulku už používá jen občas. Nezvládá slovní úlohy i při použití názoru. Není schopen pracovat samostatně.

Prvouka – Adam procvičoval učivo druhého ročníku. S paní asistentkou pracoval úspěšně.

Za druhé pololetí měl Adam 35 zameškaných omluvených hodin. Dne 14. 2. 2014 mu byla udělena – Důtka třídního učitele, za ublížení spolužačce. Jeho celkové slovní hodnocení za druhé pololetí třetího ročníku znělo NEPROSPĚL.

Adam k 1. září 2014 přestoupil na 1. Základní školu v Sedlčanech, kde nastoupil do 3. ročníku, který musel na základě jeho školních výsledků na vysvědčení znova absolvovat. V prosinci roku 2014 nastoupil na tří měsíční léčebný pobyt do Psychiatrické léčebny v Opařanech, kde se dále vzdělával. Tam v pololetí Adama následovně klasifikovali: Chování = 1, Český jazyk = 3, Anglický jazyk = 2, Matematika = 2, Prvouka = 2, Pracovní činnosti = 1, Tělesná výchova = 1, Hudební výchova = 1 a Výtvarná výchova = 1.

8 ANALÝZA DOTAZNÍKŮ

Před započítím realizace výzkumné fáze byl pan ředitel i pani třídní učitelka plně informováni o záměru a způsobu výzkumu. Po jejich souhlasném stanovisku bylo šetření zahájeno. Respondenti, čímž jsou míněni žáci a pani třídní učitelka, byli před zahájením vyplňování dotazníku seznámeni se záměrem a cílem tohoto šetření, taktéž se způsobem doplňování odpovědí. Taktéž byli důrazně upozorněni na anonymitu vyplněných dotazníků a požádání o zcela pravdivé odpovědi, čímž by mělo být alespoň částečně zaručeno získání objektivních informací. Na vyplnění dotazníků a zodpovězení případných dotazů ze strany respondentů bylo ponecháno dostatek času. Realizace této výzkumné fáze ve školní třídě trvala cca půl hodiny. Dotazník skládající se ze dvou částí zaměřených na žáka s SVPŠD a ADHD určené pro pani třídní učitelku, byl její osobou velice ochotně a svědomitě vyplněn. Taktéž k tomuto úkolu přistupovali i ostatní spolužáci výše zmíněného žáka, kteří také ochotně spolupracovali a svědomitě vyplňovali připravené dotazníky, které byly taktéž rozděleny do dvou částí.

8. 1 Analýza dotazníků třídní učitelky

8. 1. 1 Analýza odpovědí v 1. části dotazníku pro třídní učitelku

První část dotazníku určená k zodpovězení pani třídní učitelce je zaměřena na žáka Adama se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a se syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou. Cílem této části dotazníku je zjistit Adamovi školní dovednosti v jednotlivých vyučovacích předmětech a jeho postoj ke škole.

Otázka č. 1 - Čtenářské dovednosti - Adama čtenářské dovednosti jsou přijatelné a čtení poměrně plynulé.

Otázka č. 2 - Pravopis – Chlapec je v pravopisu slabý, přehazuje písmena ve slovech, vynechává písmena a občas nerespektuje hranice mezi slovy.

Otázka č. 3 - Psaní – Oblast psaní je považována za slabou. Adam píše nesprávné tvary písmen, píše neupraveně. Píše velmi pomalu a příliš velkými písmeny.

Otázka č. 4 - Matematické dovednosti – Lze je hodnotit jako přijatelné. Ovládá základní operace sčítání, odčítání, násobení a také dělení.

Otázka č. 5 - Cizí jazyk (Anglický) – Zde se dá konstatovat, že je slabý. Má špatnou slovní zásobu a problémy mu činí i porozumění obsahu cizojazyčného textu. Dále má značné problémy v gramatice jazyka, ať již při chápání, tak i v aplikaci.

Otázka č. 6 - Prvouka – V tomto předmětu jsou dovednosti přijatelné. Projevuje zde základní znalosti.

Otázka č. 7 - Praktické dovednosti – Jsou považovány za přijatelné. Adam zvládá a vhodně používá nástroje a nářadí.

Otázka č. 8 - Tělesné dovednosti – Hodnoceny byly jako slabé. Špatná celková koordinace a problémy při hraní sportovních her.

Otázka č. 9 - Umělecké a kreativní dovednosti – Považovány jsou za přijatelné. Projevují se u něho v oblasti malířské.

Otázka č. 10 - Učební dovednosti – Zde lze konstatovat, že jsou slabé. Je nutná individuální péče, je nesoustředěný. Není schopen zahájit či dokončit práci samostatně. Značný rozdíl mezi společnou prací ve třídě a při individuálním kontaktu s učitelkou.

Otázka č. 11 - Komunikace a sociální dovednosti – Jsou označovány jako přijatelné. Adam normálně komunikuje s dospělými. Je schopen se sám skamarádit s dětmi.

Otázka č. 12 - Postoj k sobě samému – Hodnoceno pozitivně. Je sebevědomí, projevuje přehnanou sebedůvěru a je spokojený sám se sebou.

Otázka č. 13 - Postoj k práci – Považován je za slabý. Adam je neochotný zahájit práci, a když už jí zahájí, tak ji nechce dokončit. Problémy se slabou pamětí při plnění zadané práce. Často také nenosí věci na vyučování.

Otázka č. 14 - Postoj ke škole – V této oblasti je Adamovo chování je klasifikováno jako přijatelné. Není žádným záškolákem a ke škole má neutrální přístup.

Otázka č. 15 - Užití vybavení a nábytku – Lze hodnotit jako přijatelné. Neničí žádné pomůcky ani nábytek.

Otázka č. 16 - Chování k druhým dětem – Je považováno za negativní. Adamovo chování je vůči svým některým spolužákům považováno až za nepřátelské.

Otázka č. 17 - Chování k učitelům – Lze konstatovat, že je vcelku pozitivní. Adam se ale někdy projevuje vůči učitelům nevhodnou reakcí na jejich příkazy a na pokárání.

Otázka č. 18 - Pohyb ve třídě – Hodnoceno jako slabé zvládnání dovedností, umět se ovládat. Adam při hodině vyrušuje ostatní spolužáky i tím, že se na ně stále otáčí. O vyučovací hodině bez dovolení ale sám neopustí třídu.

Otázka č. 19 - Hlučnost – Ovládnání této dovednosti je také hodnoceno jako slabá. Chlapec vykřikuje při vyučování a přerušuje učitele a skáče mu do řeči.

Otázka č. 20 - Chování mimo vyučovací hodiny – Taktéž je považováno za slabé. Adam projevuje verbální agresi vůči ostatním dětem. Nevhodně se chová v družině, na chodbě i venku na školním hřišti. Neprojevuje se ale agresivně vůči učitelům.

Otázka č. 21 - Chování dítěte ve srovnání s ostatními ve třídě Opět hodnoceno jako slabé. Oproti ostatním dětem je chlapec více agresivní a má podprůměrný výsledky. Ze třídy se negativně vymyká (prospěch, agrese, náladovost – nevyzpytatelnost).

8. 1. 2 Vyhodnocení odpovědí z 1. části dotazníku A

Analyzováním a vyhodnocením výše uvedených odpovědí týkající se Adamových školních dovedností a jeho postoji ke škole byly zjištěny následující informace. Jako **výborné** nebyly hodnoceny žádné z uvedených Adamových školních dovedností.

Za **příjemné** byly označeny čtenářské dovednosti (čte poměrně plynule), matematické dovednosti (ovládá základní operace + - : x), prvouka (základní znalosti), praktické dovednosti (vhodné užití nástrojů). Dále také byly za příjemné považovány umělecké a kreativní dovednosti (malířské), komunikace a sociální dovednosti (komunikace s dospělými, kamarádit s dětmi), postoj ke škole (neutrální) a užití vybavení a nábytku (neničí ho).

Klasifikovány jako **slabé** byly následující dovednosti: pravopis (přehazování a vynechávání písmen a hranic mezi slovy), psaní (pomalé, neupravené, chybné tvary, moc velká písmena), cizí jazyk (špatná slovní zásoba, problémy v porozumění obsahu textu a v pochopení gramatiky), tělesné dovednosti (špatná celková koordinace), učební dovednosti (slabá paměť, nesoustředěnost, nesamostatnost, nedokončování úkolů), postoj k práci (neochota ji zahájit, nedokončování, slabá paměť). Dále byl za slabou dovednost v ovládnutí považován pohyb ve třídě (vyrušování, otáčení se), hluchost (vykřikování při vyučování a přerušování řeči učitele), chování mimo vyučovací hodiny (verbální agrese vůči dětem, nevhodné chování ve družině, na chodbě či školním hřišti) a chování ve srovnání s ostatními spolužáky (větší agresivita a podprůměrné výsledky).

Za **pozitivní** byl označen postoj chlapce k sobě samému (spokojený sám se sebou, sebevědomý až přehnaná sebedůvěra) a také chování vůči učitelům (přestože někdy nevhodně reaguje na jejich příkazy a pokárání). Jako **negativní** jev bylo hodnoceno chlapcovo chování k většině svých spolužáků (nepřátelské).

8. 1. 3 Analýza odpovědí ve 2. části dotazníku třídní učitelky

Druhá část dotazníku určenému k vyplnění pani třídní učitelce je věnována otázkám zaměřujícím se na chování, plnění školních povinností a příčiny potíží žáka Adama se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a se syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou.

Otázka č. 1 – O vyučování se projevuje – Adam pozornost věnuje a zajímá se o vyučování jen pokud se jedná o přírodu.

Otázka č. 2 – Aktivita při vyučování – Lze konstatovat, že aktivita chlapce při vyučování se projevuje průměrně častým hlášením se.

Otázka č. 3 – Chování a osobnostní charakteristika – U Adama se projevuje nesnášenlivé chování, vyvolává rvačky, pošťuchuje druhé. Jsou patrné výkyvy v citových projevech a náladách. O přestávkách také velmi zlobí.

Otázka č. 4 – Pohyblivost – Adam má špatnou celkovou tělesnou koordinaci, ale jeho pohyblivost lze hodnotit jako přiměřená danému postižení.

Otázka č. 5 – Pozornost – U chlapce jsou patrné problémy se soustředěním a zřetelně se projevuje velice častá nepozornost.

Otázka č. 6 – Pracovitost – Adam je nesamostatný, vyžaduje pomoc a bez dohledu se zhoršují jeho výkony. Během výuky je neklidný, unavený a neschopen sám úkoly dokončit.

Otázka č. 7 – Řeč – Hoch má relativně správnou výslovnost, potíže mu činí pouze artikulace složitých či cizích slov. Jeho slovní zásobu lze považovat za přiměřenou jeho věku.

Otázka č. 8 – Lateralita – Adam je upřednostňuje pouze pravou ruku, aniž by byl přeucen z leváka. Je vyhraněný pravák.

Otázka č. 9 – Socializace – V kolektivu je hoch spíše neoblíben, pro svoji nevyzpytatelnost. Co se týká jednání s učiteli, lze jeho chování považovat za přiměřené.

Otázka č. 10 – Rodinné prostředí – Pouze matka chlapce se zajímá o jeho pracovní výsledky, reaguje na záznamy v žákovské knížce a občas se s ním učí. Ve vztahu mezi učitelem a matkou nejsou patrné žádné výrazné problémy.

Otázka č. 11 – Hlavní příčiny potíží dítěte – V rodině lze za hlavní příčiny potíží Adama považovat nedostatečně odpovídající výchovné vedení. V osobních vztazích byly hlavní příčiny shledány ve specifické poruše chování a v jeho zdravotních potížích a z toho vznikajících častých školních absencích. Jedna ze základních příčin Adamových potíží vyplývá z problematických vztahů mezi jím a jeho rodiči.

8. 1. 4 Vyhodnocení odpovědí z 2. části dotazníku A

Analyzováním a vyhodnocením výše uvedených odpovědí týkající se Adamova chování, plnění školních povinností a příčin potíží, byly zjištěny následující informace. Adam o vyučování projevuje zájem jen o přírodu, průměrně často hlásí. Jeho chování je nesnášenlivé a o přestávkách zlobí. V citových projevech a náladách má značné výkyvy. Je přiměřeně pohyblivý a často nepozorný. Chlapec je při práci nesamostatný, sám ji nedokončí a nutný dohled, jinak se zhorší jeho výkon. Při výuce je neklidný a unavený. Jeho výslovnost je relativně správná a slovní zásoba přiměřená. Upřednostňuje užívání pravé ruky. Hoch je v kolektivu pro své jednání spíše neoblíben, ale k učitelům se chová přiměřeně.

Adamova matka se zajímá o jeho školní výsledky, reaguje na záznamy v žákovské knize a občas se s ním učí. Vztah mezi matkou a učitelkou je bezproblémový. Hlavní příčinou potíží v rodině je nedostatečně odpovídající vedení. V osobních vztazích je příčina ve specifické poruše chování a zdravotních potíží. Příčina potíží se nachází také v problematických vztazích mezi Adamem a jeho rodiči.

8. 2 Analýza odpovědí v dotaznících spolužáků

8. 2. 1 Analýza odpovědí v 1. části dotazníků pro spolužáky

První část dotazníku je určena spolužákům chlapce se specifickými poruchami školních dovedností a syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou. Cílem je získání informací o klimatu třídy. Pomocí otázek číslo 1 – 11 by měly být zjištěny vzájemné vztahy mezi spolužáky ve třídě, nebo-li jaký jsou kolektiv. Za pomoci otázek číslo 12 – 15 by měly být zjištěny informace o vztahu mezi žáky a paní třídní učitelkou, jaká atmosféra zde panuje. Celkem je dotazováno 24 respondentů.

1. otázka - Chodíš rád do školy? Na tuto otázku odpovědělo 22 žáků ano a 2 žáci uvedly, že neradi chodí do školy.

Graf č. 1



2. Otázka – Líbí se ti ve třídě mezi spolužáky? Zde uvedlo 23 respondentů ano a pouze 1 žákovi se ve třídě nelíbí.

Graf č.2



3. Otázka – Zdá se Ti učivo ve škole obtížné? Učivo se připadá obtížné 5 žákům a 23 žákům se nezdá tak obtížné.

Graf č. 3



Otázka č. 4 – Stýkáš se s spolužáky také po škole? Se spolužáky se po škole stýká poměrně dost žáků, konkrétně 18 a zbylých 6 ne.

Graf č. 4



Otázka č. 5 – Ublížíje Ti někdo ve třídě fyzicky? Zde 2 respondenti uvedly, že je jim fyzicky ubližováno a dalších 22 zaškrtnlo variantu odpovědi, že jim není fyzicky ubližováno.

Graf č. 5



Otázka č. 6 – Hádají se s Tebou spolužáci? V této otázce opět odpověděli 2 žáci, že se s nimi spolužáci hádají a ostatních 22 spolužáky uvedly záporné stanovisko.

Graf č. 6



Otázka č. 7 – Dělalí Ti spolužáci naschvály? Zde opět pouze 2 respondenti uvedly, že jim spolužáci dělají naschvály. Zbylých 22 respondentů uvedlo, že se jim tak neděje.

Graf č. 7



Otázka č. 8 – Je ve vaší třídě legrace? Téměř všichni, tj. 23 žáků se domnívá, že je v jejich třídě legrace. Opačný názor na tento jev měl pouze 1 žák.

Graf č. 8



Otázka č. 9 – Máš ve třídě kamaráda, který Ti pomůže? Jenom 1 respondent uvedl, že nemá ve třídě kamaráda, který by mu pomohl. Ostatních 23 respondentů zaškrtili, že mají kamaráda.

Graf č. 9



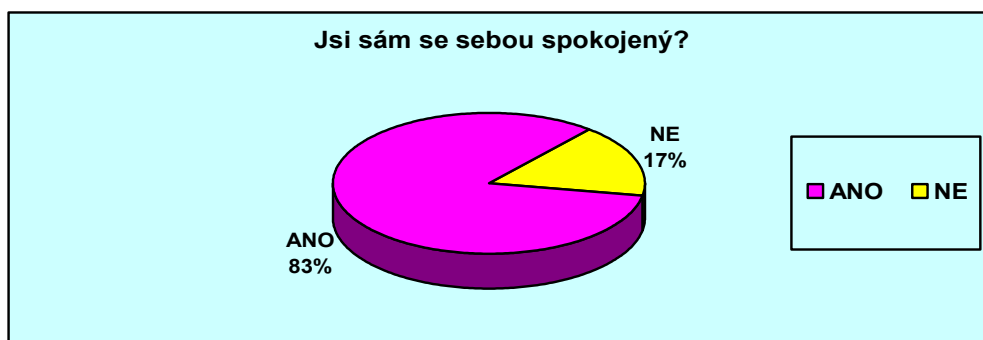
Otázka č. 10 – Rozumíš si se spolužáky ve třídě? I zde se našel pouze jeden žák, který odpověděl, že si nerozumí se spolužáky ve třídě. Vzájemně si ve třídě společně rozumí 23 spolužáků.

Graf č. 10



Otázka č. 11 – Jsi sám se sebou spokojený? Spokojenost se sebou samým vyjádřilo 20 respondentů. Zbylí 4 respondenti nejsou se sebou spokojení.

Graf č. 11



Otázka č. 12 – Proviníš-li se, potrestá Tě pani učitelka přiměřeně? Zde se třída rozdělila na dva názorové tábory. Žáků, kteří si myslí, že je potrestání přiměřené je 13. Ostatních 11 žáků je názoru, že potrestání je nepřiměřené jejich provinění.

Graf č. 12



Otázka č. 13 – Poradí Ti pani učitelka, když potřebuješ pomoc? Drtivá většina žáků, přesněji řečeno 23, zvolilo odpověď ano. Pouze 1 žák je názoru, že mu pani učitelka nepomůže.

Graf č. 13



Otázka č. 14 – Pochválí Tě pani učitelka, když si to zasloužíš? Názoru, že ho pani učitelka nepochválí, i když si to zaslouží je 1 respondent. Všech 23 zbývajících se naprosto opačného názoru.

Graf č. 14



Otázka č. 15 – Rozumíš si s paní třídní učitelkou? Na tuto poslední otázku, opět jeden žák odpověděl, že ne. Naprostá většina 23 dětí si s paní třídní učitelkou rozumí.

Graf č. 15



8. 2. 2 Vyhodnocení odpovědí z 1. části dotazníku B

Analyzováním a vyhodnocením výše uvedených odpovědí se zaměřovalo na získání informací o klimatu třídy, v níž se Adam učí. Prvních jedenáct otázek zjišťovaly vztahy mezi spolužáky navzájem a poslední čtyři otázky se zaměřovaly na vztah mezi žáky a paní učitelkou. Vyhodnocením odpovědí v dotaznících byly zjištěny následující informace.

Drtivá většina žáků (96 %) v dotazníku uvedla, že se jim líbí ve třídě mezi spolužáky a rozumí si s nimi, zažívají zde legraci, mají ve třídě kamaráda, který jim pomůže. Většina žáků (92 %) uvedla, že chodí ráda do školy, že jim ve třídě není fyzicky ubližováno, spolužáci se s nimi nehádají a nedělá jim naschvály. Spokojenost se sebou samým vyjádřilo 83 % respondentů. Učivo ve škole nepovažuje za obtížné 79 % žáků. Po škole se stýká a spolu tráví čas 75 % spolužáků.

Téměř všichni žáci (96 %) jsou názoru, že si s paní třídní učitelkou rozumí. V dotazníku též uvedli, že jim paní učitelka poradí, když potřebují pomoc. Když si to zaslouží, tak je pochválí. Respondenti měli různé názory na přiměřené potrestání paní učitelkou, když se sami proviní. Třída se rozdělila na dva názorové tábory. Nadpoloviční většina (54 %) žáků se domnívá, že jsou přiměřeně potrestáni, kdežto zbývajících (46 %) respondentů jsou opačného názoru.

8. 2. 3 Analýza odpovědí v 2. části dotazníků B pro spolužáky

Tato druhá část dotazníku určená spolužákům je zaměřená a na názor a na vztah spolužáků k Adamovi. Cílem tohoto šetření je zjistit, jak se Adam z pohledu svých spolužáků začleňuje do kolektivu třídy. Polovina otázek je uzavřených a druhá polovina otázek je realizovaná formou polozavřených odpovědí s možností doplnění vlastních upřesňujících odpovědí.

Otázka č. 1 – Posmíváš se spolužáku Adamovi, když něco neumí?

Překvapivě odpověděl pouze 1 žák, že se Adamovi posmívá, když něco neví či neumí. Ostatních 23 spolužáků uvedlo, že se mu nikdy neposmívali.

Graf č. 16



Otázka č. 2 – Zapadá podle tvého názoru Adam do kolektivu vaší třídy a proč?

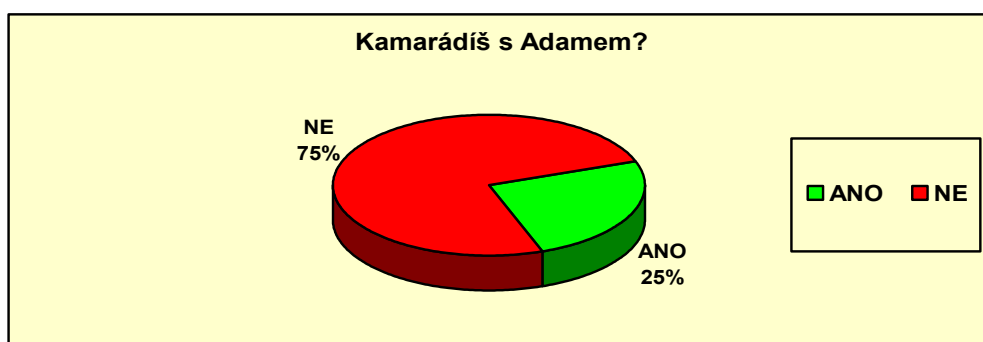
Nesouhlasné stanovisko vyjádřilo 20 dětí. V odpovědích žáci uváděly: zlobí o přestávkách, bouchá děti, je zlý, nadává dětem, mluví sprostě, navádí prvňáčky, ubližuje dětem, není kamarádký, je jiný, kope děti, nedává o hodině pozor, je ošklivý. Jen 4 žáci byly názoru, že Adam zapadá do kolektivu třídy a jako důvod napsali: kamarádí se mnou, o hodině pracuje, učit se mohou jakékoli děti.

Graf č. 17



Otázka č. 3 - Kamarádiš s Adamem a proč? Na tuto otázku odpovědělo 18 spolužáků, že ne a odůvodnilo to následovně: nadává, zlobí, nepřijde mi tak super, je na všechny ošklivý, strká mě, lže a mluví sprostě, nerozumím si s ním, nemám ho rád, ubližuje mi, je sprostý a drzý, o hodině ruší a o přestávce za mnou dolézá. S Adamem ve třídě kamarádí 6 žáků, kteří jako důvod uvedli: pomohl mi, hrajeme si spolu a nebouchá mě, je hodný, kamarádím se všemi.

Graf č. 18



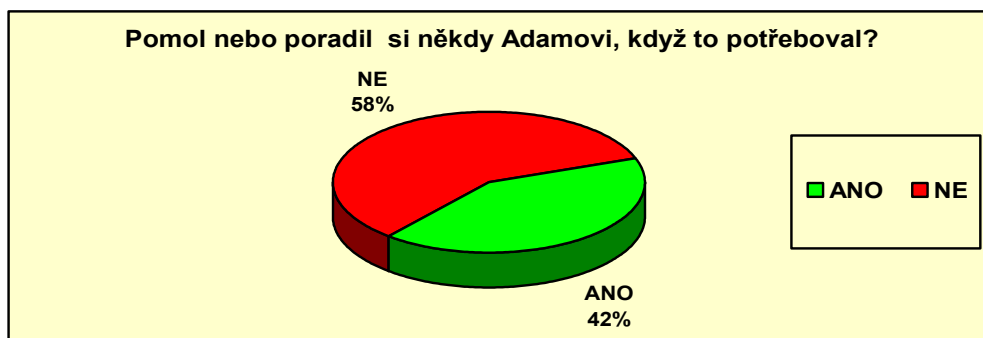
Otázka č. 4 – Ublížil jsi někdy Adamovi fyzicky? Zde odpovědělo 22 spolužáků, že nikoli. Pouze 2 respondenti uvedli, že Adamovi někdy fyzicky ublížili.

Graf č. 19



Otázka č. 5 – Pomohl si nebo poradil si Adamovi, pokud potřeboval pomoc nebo si nevěděl s něčím rady? Zde byly odpovědi poměrně vyrovnané. 10 respondentů odpovědělo, že Adamovi pomohli či poradili, když potřeboval. Zbývajících 14 tomu tak nikdy neučinilo.

Graf č. 20



Otázka č. 6 – Zastal si se Adama, když mu někdo fyzicky ubližoval nebo se mu někdo posmíval či slovně urážel a napadal? Bohužel naprostá většina žáků (tj. 21) se ho nikdy nezastala, když mu bylo různými způsoby ubližováno. Adama se někdy zastali pouze 3 zbývající žáci.

Graf č. 21



Otázka č. 7 – Udělal jsi někdy Adamovi naschvály nebo si ho provokoval a proč? Na tuto otázku odpověděla většina respondentů (tj. 21), že Adamovi naschvály nikdy neudělali a vysvětlili to takto: jsem slušná, jsem na všechny hodná, je nemocný, bylo mi ho líto. K tomu, že Adamovi činí naschvály se přiznali 3 žáci a takto to odůvodnili: je zlý, mlátí mě, nadává mi.

Graf č. 22



Otázka č. 8 – Projevuje Adam zájem kamarádit se s spolužáky? Adam podle názoru 15 žáků, neprojevuje zájem kamarádit se s ostatními spolužáky. Kdežto zbývajících 9 respondentů je opačného názoru a myslí si, že by se chtěl s ostatním skamarádit.

Graf č. 23



Otázka č. 9 – Hádáš se často se spolužákem Adamem a proč? Celkem 19 žáků uvedlo, že se s Adamem nehádají a odůvodňují to tím, že: Adam je nemocný, jsem slušná, jsem hodná. K hádkám s Adamem se přiznalo 5 respondentů, kteří tak činí, protože si Adam myslí, že je mistr světa, bouchá mě, provokuje mě, nemůžu ho snést.

Graf č. 24



Otázka č. 10 – Považuješ Adama za hodného a bezkonfliktního spolužáka a proč? U této otázky byla takřka jednoznačná odpověď, kde 22 respondentů uvedlo, že Adama nepovažují za hodného a bezkonfliktního spolužáka. Argumentovali takto: mluví sprostě, ubližuje ostatním, nemám ho ráda, zlobí a je drzý, nadává spolužákům, je hrozný. Pouze 2 spolužáci ho považují za hodného a bezkonfliktního, protože: povídá si se mnou, předvádí se pouze proto, aby získal kamarády.

Graf č. 25



Otázka č. 11 – Projevuje se Adam ve třídě někdy agresivně (násilnicky) a proč? Nadpoloviční většina (tj. 15) žáků je názoru, že se Adam ve třídě projevuje agresivně: ubližuje mně i dětem, pere se s kluky, kope do spolužáků, dal mi pěstí. Ostatních 9 respondentů se domnívá, že se Adam ve třídě neprojevuje násilnicky: je nemocný, neví co dělá.

Graf č. 26



Otázka č. 12 – Je Adam náladový a tím pádem i nepředvídatelný? Adama považuje za náladového a svým jednáním nepředvídatelného pouze 5 žáků. Ostatních 19 respondentů je opačného názoru.

Graf č. 27



8. 2. 4 Vyhodnocení odpovědí z 2. části dotazníku B

Analyzováním a vyhodnocením výše uvedených odpovědí týkající se názorů a vztahů spolužáků k Adamovi a jeho socializace v kolektivu třídy, byly zjištěny následující informace.

Většina respondentů, tj. 96 % v dotazníku uvedla, že se Adamovi neposmívali, když něco nevěděl. Adama nepovažuje 92 % spolužáků za hodného a bezkonfliktního spolužáka a stejný počet dotazovaných uvedl, že mu ale nikdy fyzicky neublížil. Dále se 87 % respondentů nezastalo Adama, když mu někdo fyzicky ubližoval, posmíval se nebo ho urážel. Stejný počet respondentů uvedlo, že mu nečinili žádné naschvály ani provokace. Podle názoru 83 % dotazovaných nezapadá Adam do kolektivu třídy. Že se s Adamem nehádají, nepovažují ho za náladového a svým jednáním za nepředvídatelného uvedlo 79 % respondentů. S Adamem nekamarádí tři čtvrtě (75 %) spolužáků ve třídě. Dle názoru 62 % dotazovaných, Adam neprojevuje zájem kamarádit se s ostatními spolužáky a chová se ve třídě agresivně. Když potřeboval Adam poradit nebo pomoci, neposkytl mu radu či pomoc více jak polovina třídy, tj. 58 % spolužáků.

9 SHRNU TÍ VÝSLEDK Ů ŠETŘENÍ A ZODPOVĚZENÍ HYPOTÉZ

1. Hypotéza: Specifické poruchy školních dovedností a syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou **negativně ovlivňuje vzdělávání i celkový školní prospěch chlapce.** Na základě předchozí analýzy dotazníků a níže uvedeného shrnutí zjištěných informací, **lze konstatovat první hypotézu za pravdivou.**

Adam má vlivem specifické poruchy školních dovedností a syndromu poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou velmi pomalé pracovní tempo. Má slabé čtenářské dovednosti, pravopisný i písemný projev. Činí mu výrazné obtíže vyjmenovaná a příbuzná slova. Nedokáže z textu pochopit hlavní myšlenku a pracovat samostatně. Adam nezvládá gramatiku anglického jazyka, porozumění textu a má špatnou slovní zásobu. Potíže mu činí artikulace složitých či cizích slov.

Adam nerozumí slovním úlohám a má problémy s číselnou osou. V prvouce má jen základní znalosti. Je u něho patrný výrazně slabý postoj k práci, neochoten sám zahájit a sám dokončit práci. Je nepozorný, nesoustředěný a lehce unavitelný. Adamova celková tělesná koordinace je špatná. Má krátkodobou paměť, což mu komplikuje další vzdělání - navazování nové látky na již probranou. Jeho znalosti neodpovídají žákovi třetí třídy.

2. Hypotéza: Specifické poruchy školních dovedností a syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou výrazně **komplikují či znemožňují začlenit chlapce do kolektivu třídy.** Na základě předchozí analýzy dotazníků a níže uvedeného shrnutí zjištěných informací, **lze konstatovat druhou hypotézu opět za pravdivou.**

U Adama se vlivem syndromu poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou často vyvolává rvačky, pošťuchuje druhé spolužáky a chová se nesnášenlivě. V kolektivu je hoch spíše neoblíben, pro svoji nevyzpytatelnost. Jsou u něho patrné výkyvy v citových projevech a náladách. Adam projevuje verbální agresi vůči ostatním

dětem a při hodině vyrušuje ostatní spolužáky i tím, že se na ně neustále otáčí. Adamovo chování je vůči svým některým spolužákům považováno až za nepřátelské.

Téměř 92 % žáků nepovažuje Adama za hodného a bezkonfliktního spolužáka, ale fyzicky mu neublížili. Na otázku – Zapadá podle tvého názoru Adam do kolektivu vaší třídy a proč? Nesouhlasné stanovisko vyjádřilo 83 % dětí. V odpovědích žáci uváděli: zlobí o přestávkách, bouchá děti, je zlý, nadává dětem, mluví sprostě, navádí prvňáčky, ubližuje dětem, není kamarádský, je jiný, kope děti, nedává o hodině pozor, je ošklivý. Na otázku - Kamarádíš s Adamem a proč? - odpovědělo 75 % spolužáků, že ne a odůvodnilo to následovně: nadává, zlobí, nepřijde mi tak super, je na všechny ošklivý, strká mě, lže a mluví sprostě, nerozumím si s ním, nemám ho rád, ubližuje mi, je sprostý a drzý, o hodině ruší a o přestávce za některými spolužáky dolézá. Vysoký počet žáků (73 %) se ho nezastalo, když mu někdo ubližoval.

Na otázku – Projevuje se Adam ve třídě někdy agresivně (násilnický) a proč? 62 % žáků je názoru, že se Adam ve třídě projevuje agresivně: ubližuje dětem, pere se s kluky, kope do spolužáků, dal spolužákovi pěstí. Nadpoloviční většina třídy (58 %) Adamovi nikdy nepomohli ani neporadili.

3. Hypotéza: Narušení relativně poklidného třídního klimatu chlapcem se specifickými poruchami školních dovedností a syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou. Na základě předchozí analýzy dotazníků a níže uvedeného shrnutí zjištěných informací, lze konstatovat třetí hypotézu také za pravdivou.

Na základě odpovědí žáků třetí třídy v první části dotazníku B, je možno usoudit, že třídní klima je na velmi dobré úrovni. Drtivě většině žáků (96 %) se líbí mezi spolužáky ve třídě, zažívají s nimi legraci a mají zde kamaráda, který jim pomůže. Většina dětí (92 %) chodí ráda do školy, spolužáci se s nimi většinou nehádají a fyzicky neublíží. Vysoký počet žáků (83 %) je spokojen sám se sebou a o něco méně dětí (79 %) nepovažuje učení za obtížné. Po škole se spolu stýká poměrně dosti (75 %) žáků.

Toto poklidné a přátelské klima třídy bylo i posíleno a podpořeno velmi dobrými vztahy mezi žáky a paní třídní učitelkou. Naprostá většina žáků (96 %) uvedla, že si s paní učitelkou rozumí, pomůže jim, poradí jim, pochválí je. Jen u potrestání se domnívá (54 %), že je přiměřené. Vzhledem k výše uvedeným informacím ve druhé hypotéze, týkající se Adamova chování, lze objektivně posoudit, že Adam svým jednáním a přístupem ke svým spolužákům je rušivým elementem v jinak relativně poklidném a přátelském klimatu třídy.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnovala celostnímu přístupu k dítěti se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností a syndromu poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou. Cílem této diplomové práce bylo zjistit vliv specifické vývojové poruchy školních dovedností a syndromu poruchy pozornosti spojeného s hyperaktivitou u dítěte na jeho školní prospěch a na jeho začlenění se do kolektivu třídy. Dalším dílčím cílem bylo také zjistit, jaké klima se nachází ve třídě, do které výše uvedený chlapec dochází a jak ho sám svou přítomností ovlivňuje.

K dosažení výše uvedených cílů byla použita kvantitativní metoda. Nejprve byla zpracována kasuistika chlapce se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností a syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou. Posléze byla realizována další z metod šetření a tou bylo sestavení dotazníků a poskytnutí jich k vyplnění spolužákům a třídní učitelce výše zmiňovaného chlapce. Po té přišlo na řadu analyzování a vyhodnocování odpovědí ze zadaných dotazníků. První dotazník byl určen paní třídní učitelce a zaměřoval se na školní dovednosti v jednotlivých vyučovacích předmětech, na postoj ke škole, chování, plnění školních povinností a příčiny potíží zmiňovaného žáka. Druhý dotazník byl určen spolužákům výše uvedeného chlapce, jež sloužil k získání informací o jeho začleňování do kolektivu třídy, o vztazích k němu a o panujícím klimatu ve třídě.

Šetřením bylo zjištěno, že specifické vývojové poruchy školních dovedností bezesporu výrazně negativně ovlivňují školní dovednosti, výkony a prospěch dítěte. Žáci se i přes svoji mnohdy značnou snahu nejsou schopni plně vyrovnat ostatním spolužákům, kteří netrpí tímto handicapem. Děti tak chyby nečiní záměrně, mnohdy se snaží danou činnost vykonat, co nejlépe to dovedou, ale vlivem jejich handicapu toho nejsou schopni. Tento jev by si měli rodiče i učitelé plně uvědomovat a snížit ze svých nároků na dítě. Nutné je, aby se rodiče zamysleli nad svým přístupem k dítěti, který také velkou měrou ovlivňuje konečný výsledek, výkonnost a znalosti dítěte. Na základě této skutečnosti by se měl odvíjet i přístup pedagogů k žákům se specifickými poruchami školních dovedností a k jejich školnímu hodnocení.

Proto je nesmírně důležité přijmout daný fakt a přistupovat k dítěti s velkou dávkou empatie, trpělivosti a tolerance. Velice důležitým aspektem je ve výchově jedince pochvala, zažít pocit úspěchu je pro každého, obzvlášť tak pro dítě s touto poruchou velice důležitým vztyčným a motivujícím momentem. Samozřejmě jsou pro zdárný vývoj žáka a dosahování jistých znalostí a osvojování si nových dovedností nutné alespoň základní znalosti pedagogů v oblasti příznaků, přístupů a nápravy specifických vývojových poruch školních dovedností. Velice důležité je pro zdárný vývoj jedince se specifickými poruchami školních dovedností a jejich efektivnější nápravu včasná diagnostika konkrétní poruchy a aplikování správného přístupu a vhodného nápravného postupu. Zde je nutné se obrátit na Pedagogicko–psychologické poradenské služby, které jsou zde naprosto nezbytnou a neopomenutelnou institucí.

Dalším cílem práce bylo zjistit vliv specifické vývojové poruchy školních dovedností a syndromu poruchy pozornosti spojeného s hyperaktivitou u dítěte na jeho začlenění se do kolektivu třídy a vliv na klima ve třídě. Bylo prokázáno na základě analyzování odpovědí spolužáků a třídní učitelky v dotazníku, že zvláště syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou má naprosto zásadní negativní vliv na zdárné začlenění dítěte do kolektivu třídy. Tato porucha je ve vztazích mezi žákem a ostatními spolužáky původcem a strůjcem mnoha neshod, potyček a nepřátelských vztahů. Proto bylo i relativně pohodové a přátelské klima třídy negativně narušeno nevhodným chováním a jednáním chlapce se syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou. Dítě trpící tímto handicapem je velice impulzivní, vznětlivé, neposedné, nesoustředěné a v mnohých situacích naprosto nevyzpytatelné. Má přebytek energie a neví si s ní rady, tak o hodinách vyrušuje, aniž by to bylo jeho cíleným záměrem. Mnohdy v rámci zkratkovitého myšlení, což znamená, že jeho impulzivita ho předurčuje k rychlejšímu jednání než myšlení, zareaguje často nevhodným způsobem a nepřiměřenou silou, třeba v podobě agresivního jednání, nadávání či útoku. Po té, když mu dojde, co způsobilo toho mnohdy lituje. Velice často si samo neví rady, jak obdobným situacím předcházet, jak své impulzivní jednání eliminovat.

Je naprosto nezbytné, aby si rodiče, učitelé i děti uvědomovaly, že dítě trpící syndromem poruchy pozornosti spojenou s hyperaktivitou, za své jednání mnohdy

nemůže, nebo ho alespoň nedokáže plně regulovat. Bezesporu je nutné k těmto dětem přistupovat s jistou dávkou tolerance a velkým množstvím trpělivosti. Proto i zde je nutná u pedagogů základní znalost této problematiky, aby mohli být včas odhaleny příznaky a diagnostikována porucha prostřednictvím Pedagogicko-psychologických poradenských služeb. Zde poskytnou i nesmírně důležité informace týkající se efektivního přístupu, jednání a práce s těmito dětmi. Dítě s takovým to syndromem nelze zařadit do „složky zlobivé“, protože tak nečinní záměrně, ale svůj handicap nemůže a sám nedokáže své jednání a projevy plně a vědomě korigovat. Je zapotřebí s notnou dávkou trpělivosti s dítětem pracovat, dle základních nápravných postupů a opatření. Důležité je pochopit, že jedinec se nesnaží provokovat, neposlouchat a dělat naschvály, pouze si sám se sebou a svojí přebytečnou neutuchající energií, roztěkaností a nepozorností neví rady.

Tato diplomová práce a z ní vycházející výsledky šetření týkající se vlivu specifické vývojové poruchy školních dovedností a syndromu poruchy pozornosti spojeného s hyperaktivitou u dítěte na jeho školní prospěch a na jeho začlenění se do kolektivu třídy by měly být základním přehledem informací. Ty by měli usnadnit rodičům, pedagogům a ostatním dětem pochopení jednání a prožívání jedinců trpících těmito poruchami. Jsou zde shrnuty základní diagnostická kritéria, naznačeny postupy a přístupy k jedincům. Jejímž cílem je vést k pochopení dané problematiky, nápravě poruch a ke zlepšení vzájemných vztahů a jejich efektivnějšího začlenění do kolektivu ostatních dětí a snazší přijetí a akceptace rodiči a pedagogy. V dnešní době je trend inkluzivního vzdělávání dětí, se specifickými poruchami školních dovedností, se syndromy poruch pozornosti a s jinými poruchami, kde je snaha integrovat je do běžných tříd mezi ostatní žáky. Je proto nesmírně důležité, více jak kdy jindy, aby bylo poskytnuto i žákům dostatek informací o daných poruchách spolužáka, na jejichž základě je jim vysvětleno, jak by se k němu měli chovat a snažit se prostřednictvím empatie a tolerance vzájemně se chápat, vycházet si vstříc, porozumět jeho projevům a naučit se vzájemné soudržnosti. To mu je právě za potřebí osvojit si i nezbytné základní znalosti této problematiky, které jsou v práci uvedeny.

Je naprosto nezbytné, aby si rodiče, učitelé i děti uvědomovaly, že dítě trpící syndromem poruchy pozornosti spojenou s hyperaktivitou, za své jednání mnohdy nemůže, nebo ho alespoň nedokáže plně regulovat. Bezesporu je nutné k těmto dětem přistupovat s jistou dávkou tolerance a velkým množstvím trpělivosti. Proto i zde je nutná u pedagogů základní znalost této problematiky, aby mohli být včas odhaleny příznaky a diagnostikována porucha prostřednictvím Pedagogicko-psychologických poradenských služeb. Zde poskytnou i nesmírně důležité informace týkající se efektivního přístupu, jednání a práce s těmito dětmi. Dítě s takovým to syndromem nelze zařadit do „složky zlobivé“, protože tak nečinní záměrně, ale svůj handicap nemůže a sám nedokáže své jednání a projevy plně a vědomě korigovat. Je zapotřebí s notnou dávkou trpělivosti s dítětem pracovat, dle základních nápravných postupů a opatření. Důležité je pochopit, že jedinec se nesnaží provokovat, neposlouchat a dělat naschvály, pouze si sám se sebou a svojí přebytečnou neutuchající energií, roztěkaností a nepozorností neví rady.

Tato diplomová práce a z ní vycházející výsledky šetření týkající se vlivu specifické vývojové poruchy školních dovedností a syndromu poruchy pozornosti spojeného s hyperaktivitou u dítěte na jeho školní prospěch a na jeho začlenění se do kolektivu třídy by měly být základním přehledem informací. Ty by měli usnadnit rodičům, pedagogům a ostatním dětem pochopení jednání a prožívání jedinců trpících těmito poruchami. Jsou zde shrnuty základní diagnostická kritéria, naznačeny postupy a přístupy k jedincům. Jejímž cílem je vést k pochopení dané problematiky, nápravě poruch a ke zlepšení vzájemných vztahů a jejich efektivnějšího začlenění do kolektivu ostatních dětí a snazší přijetí a akceptace rodiči a pedagogy. V dnešní době je trend inkluzivního vzdělávání dětí, se specifickými poruchami školních dovedností a syndromů poruchy pozornosti a s jinými poruchami, integrovat je do běžných tříd mezi ostatní žáky. Je proto nesmírně důležité, více jak kdy jindy, aby bylo poskytnuto i žákům dostatek informací o daných poruchách spolužáka, na jejichž základě je jim vysvětleno, jak by se k němu měli chovat a snažit se prostřednictvím empatie a tolerance vzájemně se chápat, vycházet si vstříc, porozumět jeho projevům a naučit se vzájemnému bezkonfliktnímu a bezproblémovému soužití. To mu je právě za potřeby osvojit si i nezbytné základní znalosti této problematiky, které jsou v práci uvedeny.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I, Brno, Masarykova univerzita 2007, s. 128, ISBN 978-80-210-3613-0.

BARTOŇOVÁ, M. Edukace žáků se specifickými poruchami učení. Brno: MDS,2003.ISBN 80-214-2359-5.

BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ M. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Paido Brno, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

ČÁP, J. Psychologie výchovy a vyučování. 1. vydání. Praha: UK – Karolinum, 1993, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

DVORÁČEK, J. Kompendium pedagogiky. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2009. ISBN 978-80-7290-405-1.

DRTÍLKOVÁ, I., ŠERÝ, O. Hyperkinetická porucha: ADHD. 1. Vyd. Praha: Galén, 2007. 268 s. ISBN 978-80-7262-419-5.

GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. 2. vyd. Paido, 2010, 257 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Máte neklidné nesoustředěné dítě? 2. Vyd. Praha: D+H, 2007. ISBN 978-80-903-869-1-4.

KALOUS, Z., Obst, O. a kol. Školní didaktika. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KLIMEŠ, L. Slovník cizích slov. 3. vydání Praha: SPN-Pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-446-7.

KOCUROVÁ, M. Integrace žáků se specifickou poruchou učení. Univerzita Karlova v Praze, 2001, s. 229. ISBN 80-7290-060-9.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ V. a kol. Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KUČEROVÁ, S. Člověk, hodnoty, výchova. Vydáno vlastním nákladem, 1996. ISBN 80-85668-34-3.

MATĚJČEK, Z. Dyslexie, specifické poruchy učení. Jinočany: H a H, 1995, 3.vydání, 269 s. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z. Rodiče a děti, 1. vydání, Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-011-86.

MERTIN, V. Individuálně vzdělávací program. Praha: Portál 1995, ISBN 80-7178-033-4.

Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize : diagnostická kritéria pro výzkum: Duševní poruchy a poruchy chování. 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 1996, 179 s. Zprávy, č. 134. ISBN 80-851-2164-6.

MUNDEN, A., ARCELUS, J. Porucha pozornosti a hyperaktivita. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-188-3.

PAŘÍZEK, V. Základy obecné pedagogiky. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996.

PAŘÍZEK, V. Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese).Praha: SPN, 1988.

PAULÍK, K. Uplatnění věd o člověku v sociální práci. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2005. ISBN 80-7042- 690-X.

PELIKÁN, J. Výchova jako teoretický problém. Ostrava: Amonium servis, 1995. ISBN 80 – 85498-27-8.

PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Paido Brno,2010. 3. vydání, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Edited by Jaroslav Jeřábek - Jan Tupý. Praha - Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. 126, 110 s. ISBN 978-80-87000-25-0.

RIEFOVÁ, S. F. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole. Praha, Portál 2010, s. 256. ISBN 978-80-7367-728-2.

ROGERS, C. R. Způsob bytí. Portál, Praha 1998. ISBN 80-7178-233-5.

VYMĚTAL, J. a kolektiv. Obecná psychoterapie. Grada, Praha 2004. s. 340. ISBN 978-80-247-0723-5.

TRAIN, A. Specifické poruchy chování a pozornosti. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-131-2.

VÁGNEROVÁ, M. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VAŠUTOVÁ, M. Děti se specifickými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí. Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.

VYHLÁŠKA č. 73/2005 Sb.: o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sbírka zákonů, Česká republika. 2005, s. 503-508. ISBN 1211-1244.

ZÁKON č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: Sbírka zákonů, Česká republika. 2004, s. 4826-4904. ISBN 1211-1244.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 1996. 183 s.
ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003. 10. vyd., 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

BARKLEY, Russell A. a Foreword by Dennis P. CANTWELL.

Hyperactive children: a handbook for diagnosis and treatment. Chichester: Wiley, 1982. ISBN 0-471-101478.

HENDRICKX, S. The adolescent and adult neuro-diversity handbook: Asperger's syndrome, ADHD, dyslexia, dyspraxia, and related conditions. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2010. ISBN 978-184-3109-808.

SIEGEL, L. S. Learning Disabilities: Tho roads We have Traveles and the Path to the future. In: R. J. Sternberg, L. Spear-Swerling (Ed.). Perspectives on Learning Disabilities, Biological, Cognitive, Contextual. Colorado, Oxford: Westview Press, 1999.

Seznam použitých internetových zdrojů

Vyhláška č. 116/2011, se kterou se mění vyhláška č. 72/2005Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. [online]. [cit. 2015-01-12]. Dostupná z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>>.

Vyhláška č. 147/2011, se kterou se mění vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [cit. 2015-01-12]. Dostupná z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>>.

SEZNAM GRAFŮ a TABULEK

Seznam grafů

Graf č. 1 - Chodíš rád do školy?	84
Graf č. 2 - Líbí se ti ve třídě mezi spolužáky?.....	85
Graf č. 3- Zdá se Ti učivo ve škole obtížné?.....	85
Graf č. 4- Stýkáš se s spolužáky také po škole?.....	85
Graf č. 5 - Ublížíje ti někdo ve třídě fyzicky (uhodí)?.....	86
Graf č. 6 - Hádají se s Tebou spolužáci)?.....	86
Graf č. 7 - Dělají Ti spolužáci naschvály?.....	86
Graf č. 8 - Je ve vaší třídě legrace?.....	87
Graf č. 9 - Máš ve třídě kamaráda, který Ti pomůže?.....	87
Graf č. 10 - Rozumíš si se spolužáky ve třídě?.....	87
Graf č. 11 - Jsi sám se sebou spokojený?.....	88
Graf č. 12 - Proviníš-li se, potrestá Tě pani učitelka přiměřeně?.....	88
Graf č. 13 - Poradí Ti pani učitelka, když potřebuješ pomoc?.....	88
Graf č. 14 - Pochválí Tě pani učitelka, když si to zasloužíš?.....	89
Graf č. 15 - Rozumíš si s paní třídní učitelkou?.....	89
Graf č. 16 - Posmíváš se spolužáku Adamovi, když něco neumí?.....	90
Graf č. 17 - Zapadá podle tvého názoru Adam do kolektivu vaší třídy?	91
Graf č. 18 - Kamarádíš s Adamem a proč?.....	92
Graf č. 19 - Ublížil jsi někdy spolužáku Adamovi fyzicky?.....	92
Graf č. 20 - Pomohl si nebo poradil si Adamovi, pokud to potřeboval?.....	92
Graf č. 21 - Zastal si se Adama, když mu někdo fyzicky ubližoval či ho urážel?.....	92
Graf č. 22 - Udělal jsi někdy Adamovi nějaké naschvály či si ho provokoval?.....	93
Graf č. 23 - Projevuje Adam zájem kamarádit se s spolužáky?.....	93
Graf č. 24 - Hádáš se spolužákem Adamem často?.....	94
Graf č. 25 - Považuješ Adama za hodného a bezkonfliktního spolužáka?.....	94
Graf č. 26 - Projevuje se Adam ve třídě někdy agresivně?.....	95
Graf č. 27 - Je Adam náladový a tím pádem i jednáním nepředvídatelný?.....	95

Seznam tabulek

Tabulka č. 1- Klasifikace Adamova školního prospěchu od 1. do 3. třídy ZŠ.....	76
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Průvodní dopis pro respondenty	I
Příloha B - 1. část dotazníku A pro pani třídní učitelku, týkající se Adamova školní dovednosti a postoje ke škole	II
Příloha C - 2. část dotazníku A pro pani třídní učitelku, týkající se Adamova chování a plnění povinností.....	VI
Příloha D - 1. Část dotazníku B pro spolužáky, týkající se panujícího klimatu ve třídě	IX
Příloha E – 2. Část dotazníku B pro spolužáky, týkající se začlenění se žáka Adama do kolektivu třídy.....	X

PŘÍLOHY

Příloha A – Průvodní dopis pro respondenty

Vážená pani učitelko a milí žáci,

dovolte mi, abych se vám představila. Jmenuji se Radka Vacková a jsem studentkou Speciální pedagogiky na Univerzitě Jana Ámose Komenského v Praze. Nyní studuji druhý ročník navazujícího magisterského oboru speciální pedagogika – učitelství prvního stupně.

Téma mé diplomové práce zní: „Celostní přístup k dítěti se specifickými poruchami učení a s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou“.

Cílem praktické části této diplomové práce je zjištění vlivu specifických poruch učení a poruch pozornosti spojených s hyperaktivitou u dítěte na jeho školní prospěch a začlenění se do kolektivu třídy.

Prosím vás o pravdivé a objektivní vyplnění následujících dotazníků. Ujišťuji vás, že tento dotazník je naprosto anonymní a získané informace budou použity pouze pro potřeby výzkumu v rámci této diplomové práce.

Vámi zvolenou odpověď prosím zaškrtněte křížkem v příslušném čtverečku. Předem vám děkuji za vaši spolupráci.

**Příloha B - 1. část dotazníku A pro pani třídní učitelku, týkající se
Adamova školní dovednosti a postoje ke škole**

1. Čtenářské dovednosti **slabé** **příjemné** **výborné**

- nezná některá písmena, hláskuje, slabikuje, dvojí čtení, domýšlí si,
 čte bez porozumění, nezvládá technickou stránku čtení, čte poměrně plynule,
čte plynule

2. Pravopis **slabé** **příjemné** **výborné**

- nezná písmena, zaměňuje písmena, přehazuje písmena ve slovech,
 vynechává písmena, občas nerespektuje hranice mezi slovy, značné problémy
v gramatice českého jazyka

3. Psaní **slabé** **příjemné** **výborné**

- nesprávné tvary písmen, píše neúpravně, neobratně, příliš tlačí,
 špatně drží psací náčiní, píše pod linku, příliš velká nebo malá písmena,
v průběhu psaní příliš zvětšuje či zmenšuje velikost písma, píše pomalu,
 výrazný sklon písma

4. Matematické dovednosti **slabé** **příjemné** **výborné**

- zvládnuté numerické počítání, ovládá základní operace + - : x, má logický
úsudek, zvládá slovní úlohy, orientuje se v geometrii

5. Cizí jazyk - Anglický **slabý** **příjemný** **výborný**

- špatná slovní zásoba, problémové porozumění obsahu cizojazyčného textu,
výrazné nedostatky v psaném projevu, značné problémy v gramatice jazyka, dobrá
slovní zásoba, porozumění obsahu textu, pochopení gramatiky jazyka

6. Prvouka **slabá** **příjemná** **výborná**

základní znalosti, všeobecný přehled, neschopen si zapamatovat základní informace, neorientuje se na mapě, neschopen si zapamatovat základní informace, špatná orientace na mapě, nedostatečné znalost

7. Praktické dovednosti slabé přijatelné výborné

jemná práce, zvládání a vhodné použití nástrojů a nářadí

8. Tělesné dovednosti slabé přijatelné výborné

zvládání hraní her, dobrá celková koordinace

9. Umělecké a kreativní dovednosti

slabé přijatelné výborné

hudební, malířské, dramatické, psaní

10. Učební dovednosti slabé přijatelné výborné

odpovídající koncentrace, dobrá paměť, vytváří spojení mezi jednotlivými myšlenkami, nutná individuální péče, realizovaná skupinová práce, spolupráce, samostatně zahajuje práci, samostatně dokončuje práci, rozdíl mezi prací ve třídě a při individuálním kontaktu s učitelem, neschopnost zahájit či dokončit samostatně práci, slabá paměť není spolupráce , nesoustředěnost

11. Komunikace a sociální dovednosti

slabé přijatelné výborné

komunikace s dospělými, komunikace s vrstevníky, dovednost vést, izolovaný, neochotný zapojit se, schopnost skamarádit se, spolupráce s druhými, schopnost začlenit se do kolektivu

12. Postoj k sobě samému negativní pozitivní

pocity viny, cítí se neschopný, špatné mínění o sobě, působí nešťastným dojmem, depresivní, negativně se hodnotí, přehnaná sebedůvěra, spokojený sám se sebou, sebevědomý,

13. Postoj k práci slabý přijatelný výborný

neochotný zahájit práci, nedokončuje práci, ničí nebo poškozuje práci,
 je samostatný, je aktivní, spolupracuje, slabá paměť dokončuje práci

14. Postoj ke škole slabý přijatelný výborný

ničí věci, maluje po zdech, chodí za školu, chová se bezproblémově,
 neutrální postoj, není záškolák,

15. Užití vybavení a nábytku slabé přijatelné výborné

pomůcky využívá efektně, ničí pomůcky a nábytek, pomůcky používá k jiným účelům, než jsou určeny, neničí pomůcky ani nábytek

16. Chování k druhým dětem negativní pozitivní

shovívavý ke spolužákům, přátelské, nepřátelské, agresivní

17. Chování k učitelům negativní pozitivní

verbálně agresivní, fyzicky agresivní, nespolupracující, drzý, podkopává autoritu, nevhodné reakce na příkazy, nevhodné reakce na pokárání, poslušný, ochotný spolupracovat, slušně jednající

18. Pohyb ve třídě

slabý přijatelný výborný

- chodí z místa bez dovolení, vyrušuje ostatní, opouští třídu bez dovolení,
- neustále se houpe na židli, stále se otáčí a vyrušuje ostatní spolužáky, o hodině bez dovolení neopustí třídu, při vyučování sedí celou dobu na židli, nevyrušuje ostatní spolužáky při výuce

19. Hlučnost

slabá přijatelná výborná

- stále se baví při vyučování, vykřikuje při vyučování, přerušuje učitele a skáče mu do řeči, neverbálně hlučný, bouchání, ťukání, při výuce je ukázněný a nebaví se, nevykřikuje při vyučování, neskáče učiteli do řeči,

20. Chování mimo vyučovací hodiny

slabé přijatelné výborné

- verbální agrese vůči personálu, verbální agrese vůči dětem, nevhodné chování ve družině, nevhodné chování na chodbě, nevhodné chování na záchodech, nevhodné chování venku na školním hřišti, bezproblémové chování, neprojevuje se agresivně vůči učitelům, neprojevuje se agresivně vůči dětem,

21. Chování dítěte ve srovnání s ostatními ve třídě

slabé přijatelné výborné

- je oproti ostatním dětem více agresivní, je méně agresivní než ostatní,
- má nadprůměrné učební výsledky, má podprůměrné výsledky, má průměrné výsledky, je přátelský ke spolužákům, je otažitý a uzavřený do sebe, zapadl do kolektivu třídy, vymyká se kolektivu třídy v pozitivním smyslu (oblíbený a na něco nadaný), vymyká se ze třídy negativně (prospěchem, uzavřeností, podivinstvím, atd.), má ve třídě neutrální postavení

**Příloha C - 2. část dotazníku A pro pani třídní učitelku, týkajících se
Adamova chování a plnění povinností**

• **O vyučování se projevuje:**

přiměřený zájem, nezájem, zajímá se jen o něco: _____

• **Aktivita při vyučování :**

hodně se hlásí, hlásí se průměrně, sám se prakticky nepřihlásí, hlásí se, i když nezná odpověď, hlásí se, ale přestože odpověď zná zarazí se a není schopen ji vyslovit

• **Chování a osobnostní charakteristiky:**

nesnášenlivé – vyvolává rvačky, pošťuchuje se, bázlivé, plaché, lítostivé, smutné, vzdorovité, umíněné, výkyvy v citových projevech a náladách, dobrosrdečné, mírné, klidné, při vyučování hodně, klidné, o přestávce velmi zlobí, zlobí jak při vyučování, tak i o přestávce

• **Pohyblivost:**

těžkopádné, pomalé, přiměřené, živé, neklidné, neposedné, stále si s něčím hraje, zbrklé, neovladatelné, manuálně zručné, obratné (kreslení, hra), neobratné

• **Pozornost:**

je pozorné, občas nepozorné, často nepozorné, téměř neustále je nepozorné, sebemenší podnět ho odvede od zadaného úkolu

- **Pracovitost:**

dokáže pracovat samostatně, nesamostatný – vyžaduje pomoc, bez dohledu se zhoršují výkony, úkoly sám dokončuje, úkoly sám nedokončí, během výuky se zhoršuje výkonnost, pozornost a zájem, během výuky je neklidný a unavený, během výuky je klidný a pozorný

- **Řeč:**

vyslovuje správně, nevyslovuje správně některé hlásky, obtížnější slova mu dělají potíže, mluví nesrozumitelně, v určitých situacích pravidelně koktá, má přiměřenou slovní zásobu, má dobrou slovní zásobu a aktivně ji používá, má chudou slovní zásobu

- **Lateralita:**

upřednostňuje pravou ruku, upřednostňuje levou ruku, střídá obě ruce

- **Socializace:**

má vedoucí postavení mezi dětmi, vcelku oblíben, spíše neoblíben,
 obětní beránek, výrazně oblíben, výrazně neoblíben, stojí na okraji třídy, třídní šašek, snadno ovlivnitelný, přiměřené chování k učiteli,
 nepřiměřené chování k učiteli

- **Rodinné prostředí:**

nosí věci v pořádku, výjimečně něco nepřinese, často nenosí věci na vyučování,
 rodiče se zajímají o výsledky práce ve škole, rodiče reagují na záznamy v žákovské knížce, rodiče se příliš nezajímají o prospěch dítěte ve škole, rodiče nereagují na záznamy v žákovské knížce, rodiče se s dítětem učí pravidelně, učí se s nimi občas,
 neučí se s ním prakticky vůbec, ve vztahu mezi rodiči a učitelem nejsou problémy,
 ve vztahu mezi rodiči a učitelem jsou problémy: _____

- **Hlavní příčiny potíží dítěte:**

V rodině : nedostatečná péče,

nedostatečné odpovídající vedení,

nedostatečný zájem,

V osobních vztazích: nízká úroveň rozumových schopností,

specifická porucha učení ,

specifická porucha chování,

zdravotní potíže (časté absence)

V problematických vztazích mezi: dítětem a rodiči,

školou a dítětem,

rodiči a školou.

**Příloha D - 1. Část dotazníku B pro spolužáky, týkající se
panujícího klimatu ve třídě**

1. Chodíš rád do školy? ANO NE
2. Líbí se Ti ve třídě mezi spolužáky? ANO NE
3. Zdá se Ti učivo ve škole obtížné? ANO NE
4. Stýkáš se s spolužáky také po škole? ANO NE
5. Ublíží ti někdo ve třídě fyzicky (uhodí)? ANO NE
6. Hádají se s Tebou spolužáci? ANO NE
7. Dělají Ti spolužáci naschvály? ANO NE
8. Je ve vaší třídě legrace? ANO NE
9. Máš ve třídě kamaráda, který Ti pomůže? ANO NE
10. Rozumíš si se spolužáky ve třídě? ANO NE
11. Jsi sám se sebou spokojený? ANO NE
12. Proviníš-li se, potrestá Tě učitelka přiměřeně? ANO NE
13. Poradí Ti učitelka, když potřebuješ pomoc? ANO NE
14. Pochválí Tě pani učitelka, když si to zasloužíš? ANO NE
15. Rozumíš si s paní třídní učitelkou? ANO NE

**Příloha E - 2. Část dotazníku B pro spolužáky, týkající se
začlenění se žáka Adama do kolektivu třídy**

1. Posmíváš se spolužáku Adamovi, když něco neumí? ANO NE

2. Zapadá podle tvého názoru Adam do kolektivu ANO NE
vaší třídy a proč?

3. Kamarádíš s Adamem a proč? ANO NE

4. Ublížil jsi někdy spolužáku Adamovi fyzicky
(myšleno uhodil si ho, popral si se s ním)? ANO NE

5. Pomohl si nebo poradil si Adamovi, pokud
pomoc potřeboval nebo si nevěděl s něčím rady? ANO NE

6. Zastal si se Adama, když mu někdo fyzicky ubližoval
nebo se mu někdo posmíval, slovně urážel a napadal? ANO NE

7. Udělal jsi někdy spolužákovi Adamovi nějaké
naschvály nebo si ho provokoval a proč? ANO NE

8. Projevuje Adam zájem kamarádit se s spolužáky? ANO NE

9. Hádáš se spolužákem Adamem často a proč? ANO NE

10. Považuješ Adama za hodného a bezkonfliktního
spolužáka a proč? ANO NE

11. Projevuje se Adam ve třídě někdy
agresivně (násilnicky) a proč? ANO NE

12. Je Adam náladový a tím pádem
i svým jednáním nepředvídatelný? ANO NE

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Radka Vacková

Obor: Speciální pedagogika – učitelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Celostní přístup k dítěti s SPU, ADHD a ADD

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 88

Celkový počet stran příloh: 11

Počet titulů českých použitých zdrojů: 35

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 3

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: Mgr. Jana Tomanová, PhD.