



Žáci s ADHD ve společném vzdělávání

Bakalářská práce

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Monika Syrovátková

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Kadavá

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání bakalářské práce

Žáci s ADHD ve společném vzdělávání

Jméno a příjmení: **Monika Syrovátková**
Osobní číslo: P17000748
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Charakterizovat jednotlivé projevy syndromu ADHD a vývoj žáků s ADHD v mladším školním věku. Zjistit, jak jsou žáci s ADHD mladšího školního věku schopni se integrovat v základních školách.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník, rozhovor.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

DRTÍLKOVÁ, Ivana, ŠERÝ, Omar, 2007. Hyperkinetická porucha: ADHD. 1. vydání. Praha: Galen. ISBN 978-80-7262-419-5.
JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2010. Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.
MUNDEN, Alison, ARCELUS, Jon, 2008. Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-430-4.
RIEF, Sandra F., 2010. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-728-2.
ŠKRDÍLKOVÁ, Petra, 2015. Hyperaktivní předškoláci: výchova a vzdělávání dětí s ADHD. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0928-7.

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Kadavá
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2020

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

14. července 2021

Monika Syrovátková

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Janě Kadavé za její odborné vedení této práce, trpělivost a cenné rady při jejím zpracování. Děkuji také všem respondentům, kteří mi pomohli ke zpracování výzkumné části práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá společným vzděláváním žáků s ADHD na běžných základních školách. Zjišťuje, jak jsou žáci s ADHD začleněni do třídního kolektivu, jak je uskutečňován vzdělávací proces s podpůrnými opatřeními a jak učitelé vnímají kvalitu společného vzdělávání na běžných základních školách. Na základě informací z teoretické části, která se zaměřuje na obecnou charakteristiku syndromu ADHD a vývoj žáků s ADHD v mladším školním věku, byla zpracována praktická část práce. Praktická část analyzuje výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno metodou kvalitativní a kvantitativní. Kvalitativní výzkum byl uskutečněn metodou polostrukturovaného rozhovoru se žáky s ADHD a kvantitativní výzkum metodou dotazníkového šetření pro učitele. Bakalářská práce se snaží objektivně přiblížit proces společného vzdělávání žáků s ADHD, zaměřuje se na osobnost a schopnosti žáka s ADHD a na odborné názory učitelů.

Klíčová slova

ADHD, projevy ADHD, společné vzdělávání, podpůrná opatření, běžné základní školy

Annotation

The bachelor thesis deals with inclusive education of pupils with ADHD in common elementary schools. It finds out how pupils with ADHD are integrated into a class collective, how is education process hold with support measures carried out, and how teachers perceive the quality of inclusive education in common elementary schools. Based on the theoretical part, which focuses on the general characteristics of the syndrome ADHD and the development of afflicted pupils with ADHD in younger school age, there was processed empirical part of this thesis. The empirical part analyzes the results of the research, which was implemented of qualitative and quantitative methods. Qualitative research was carried out by the method of semi-structured interviews with pupils with ADHD and quantitative research with questionnaires for teachers. Bachelor thesis trying objectively zoom in on the process of inclusive education, focuses on the personality of pupils with ADHD and on professional opinions of teachers.

Keywords

ADHD, the symptoms of ADHD, inclusive education, support measures, common elementary schools

Obsah

Úvod.....	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 Terminologie	13
1.1 Vývoj termínu ADHD	14
1.1.1 Historicko-pedagogický pohled	15
2 Výskyt a etiologie poruchy ADHD	16
3 Základní projevy poruchy ADHD	18
3.1 Projevy ADHD ve vývojovém období	18
3.2 Porucha pozornosti	18
3.3 Porucha hyperaktivity	19
3.4 Porucha impulzivity.....	20
3.5 Přidružené projevy.....	21
3.5.1 Emoční poruchy a poruchy chování.....	21
3.5.2 Poruchy paměti, myšlení a řeči	22
3.5.3 Poruchy motoriky a senzomotorické koordinace	24
3.5.4 Poruchy percepčních a kognitivních funkcí	24
4 Rodinné prostředí	25
5 Školní prostředí	27
5.1 Pedagogický přístup	28
5.2 Období mladšího školního věku	30
6 Společné vzdělávání.....	32
6.1 Distanční forma vzdělávání	34
7 Závěr teoretické části	36
PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
8 Výzkumné šetření.....	38
8.1 Charakteristika výzkumného šetření	38

8.1.1	Stanovení cíle a výzkumné otázky	39
8.2	Výzkumné metody a realizace výzkumu	39
8.3	Analýza výzkumného šetření.....	41
8.3.1	Analýza rozhovorů	41
8.3.2	Analýza dotazníků.....	52
8.4	Výsledky výzkumu	63
9	Závěr.....	68
	Seznam použité literatury	69
	Seznam příloh.....	72

Seznam použitých zkratk

ADD – Attention Deficit Disorder – porucha pozornosti

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou

CNS – Centrální nervová soustava

ČSÚ – Český statistický úřad

DSM-IV – Americká psychiatrická asociace

ICD-10 – Světová zdravotnická organizace

IVP – Individuální vzdělávací plán

LMD – Lehká mozková dysfunkce

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPCH – Specifické poruch chování

SPU – Specifické poruchy učení

Seznam grafů

Graf 1: Počet žáků s ADHD	52
Graf 2: Věk a třída žáků s ADHD	53
Graf 3: Diagnóza žáka s ADHD.....	53
Graf 4: Základní projevy žáků s ADHD	54
Graf 5: Stupeň podpůrných opatření	55
Graf 6: Poskytovaná podpůrná opatření	56
Graf 7: Žáci s ADHD ve třídním kolektivu.....	57
Graf 8: Odborný názor na společné vzdělávání	58
Graf 9: Problémové chování žáků s ADHD.....	59
Graf 10: Náročnost a asistent pedagoga	60
Graf 11: Distanční výuka	61
Graf 12: Společné vzdělávání žáků s ADHD.....	62

Úvod

Tématem bakalářské práce je společné vzdělávání žáků s ADHD na běžných základních školách. S příchodem společného vzdělávání začal stoupat i počet diagnostikovaných dětí se syndromem ADHD. Vyšší počty žáků s ADHD v edukačním procesu uvádí Český statistický úřad. Společné vzdělávání ovlivnilo všestranně mnoho žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Autorka během své praxe měla možnost vidět negativní dopady společného vzdělávání na žáka s ADHD, proto si dané téma zvolila.

Cílem bakalářské práce je charakterizovat jednotlivé projevy syndromu ADHD a vývoj žáků s ADHD v mladším školním věku. Zjistit, jak jsou žáci s ADHD mladšího školního věku schopni se účastnit společného vzdělávání na běžných základních školách.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části bakalářské práce je vypracovaná rešerše odborné literatury o syndromu ADHD. Teoretická část je rozdělena na kapitoly, ve kterých autorka nejprve vysvětluje terminologii a historický vývoj pojmu ADHD. Dále jsou zde popsány charakteristické projevy syndromu ADHD, rodinné prostředí, školní prostředí, ve kterém je důležitou součástí pedagogický přístup a období mladšího školního věku. Na závěr teoretické části je definováno společné vzdělávání a distanční forma výuky.

V praktické části bakalářské práce dochází pomocí kvantitativní a kvalitativní výzkumné metody k analýze průběhu společného vzdělávání žáků s ADHD. Na začátku je charakterizováno výzkumné šetření a jsou zde stanoveny cíle práce a položeny výzkumné otázky. Ve výzkumné části byl použit smíšený výzkum, jehož metody se vzájemně doplňují, syntetizují a následně analyzují. Analýza výzkumu vede k odpovědím na výzkumné otázky, které byly stanovené na základě cíle této práce. Poslední částí je závěr, který shrnuje výzkumné poznatky a umožňuje nahlédnout do společného vzdělávání žáků s ADHD v základních školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Terminologie

Zkratka syndromu ADHD znamená Attention Deficit Hyperactivity Disorder neboli porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Termín ADHD popisuje takového žáka, u kterého se objevují znaky chování spojené s poruchou pozornosti, které jsou doprovázeny rysy spojenými s hyperaktivitou. Samotný termín ADHD nám popisuje jednotlivé typické projevy, které se u žáků projevují v jejich chování (Rief 2010, s. 17).

Porucha ADHD vzniká vždy v raném stádiu vývoje, obvykle v prvních pěti letech. Žáci s ADHD by měly být diagnostikováni, pokud porucha vznikla před 7. rokem věku a zda projevy trvaly nejméně 6 měsíců (Drtílková, aj. 2007, s. 24).

V České republice byl dlouhou dobu používán termín lehká mozková dysfunkce (dále LMD) (Ptáček, aj. 2018, s. 14). V současné době termín definují dva hlavní klasifikační systémy. Klasifikační systém Světové zdravotnické organizace (dále ICD-10), u nás známý jako Mezinárodní klasifikace nemocí (dále MKN-10) uvádí pojem hyperkinetická porucha, porucha pozornosti a aktivity a hyperkinetická porucha chování. Druhý klasifikační systém vydaný Americkou asociací psychiatrů (dále DSM-IV) uvádí termín porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou označený zkratkou ADHD, nebo také termín poruchy pozornosti bez hyperaktivity ADD (Munden, aj. 2008, s. 16). Termín ADHD je preferovanější a častěji používaný. Tento termín je akceptován odbornou i laickou veřejností, proto ho lze považovat za aktuálně shodný a nejlépe srozumitelný (Ptáček, aj. 2018, s. 14).

Podle diagnostického manuálu DSM-IV můžeme u žáků s ADHD rozlišovat tři typy. První typ je ADHD s převažující nadměrnou hyperaktivitou a impulzivitou, objevuje se převážně u chlapců. Druhý typ je ADHD s převládající poruchou pozornosti, kdy jsou žáci jak nepozorní, tak i nerozhodní a častější je u dívek. Třetí typ je ADHD kombinovaný typ, kdy jsou žáci hyperaktivní a nepozorní, nebo i jiná kombinace rysů, která je rozdílná od předchozích typů ADHD (Taylor 2012, s. 23–24). Klinické odhady uvádějí, že nejběžnější je kombinovaný typ. Můžeme určit i subtyp, ADHD nespecifický typ, který má význačné symptomy nepozornosti, hyperaktivity-impulzivity, ale nesplňuje kritéria ADHD (Drtílková, aj. 2007, s. 25–26).

Podle diagnostických kritérií MKN-10 jsou hyperkinetické poruchy charakterizované raným začátkem a kombinací nadměrně aktivního, špatně ovládaného chování s výraznou nepozorností a neschopností se soustředit na daný úkol (Drtílková, aj. 2007, s. 23).

Dle MKN-10 můžeme hyperkinetickou poruchu dělit na dva hlavní typy, konkrétně F90.0 Porucha aktivity a pozornosti a F90.1 Hyperkinetickou poruchu chování. Porucha aktivity a pozornosti (F90.0) je charakterizována poruchou motorického, percepčního, kognitivního a behaviorálního systému. K hyperkinetické poruše chování (F90.1) se navíc k narušené pozornosti, hyperaktivitě a impulzivitě přidává porucha chování (což zahrnuje agresivitu, projevy asociálního, vzdorovitého chování). Pokud chceme porovnat diagnostická kritéria pro hyperkinetickou poruchu a ADHD, můžeme zjistit, že u ADHD jsou kritéria mírnější. ADHD kombinovaného typu dle DSM-IV se spíše shoduje s poruchou aktivity a pozornosti. Ovšem diagnóza ADHD nezahrnuje podskupinu, která by byla shodná s hyperkinetickými poruchami chování (Michalová, aj. 2012, s. 13).

Hlavní dva rozdíly mezi klasifikačními systémy, týkající se ADHD a Hyperkinetické poruchy jsou následovné. První rozdíl spočívá v tom, že DSM-IV klasifikuje vlastnost „často je nepřiměřeně upovídané“ jako příznak hyperaktivity. MKN-10 uvádí podobný, ale přesnější popis příznaku impulzivity „mluví nadměrně bez ohledu na společenské zvyklosti a zábrany“. Druhý rozdíl v DSM-IV vyžaduje, aby 6 či více symptomů pro „hyperaktivitu-impulzivitě“ přetrvávalo po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že mají za následek nepříznivost dítěte a neodpovídají jeho vývojovému stadiu. Je zde zahrnuto 6 symptomů hyperaktivity a 3 symptomy impulzivity, proto je možné že děti bez impulzivity by mohly spadat pod diagnostická kritéria pro ADHD. To má význam ve chvíli, kdy vědecký názor směřuje k tomu, že k příznakům ADHD patří nedostatečná kontrola impulzivity (Munden, aj. 2008, s. 18–19).

1.1 Vývoj termínu ADHD

První zmínka o hyperaktivních dětech sahá do 30. let 20. století, kdy byl poprvé ve světě použit termín minimální mozková dysfunkce – MBD. První systematický popis nalézáme ve 40. letech 20. století pod názvem syndrom duševních poruch mozku (brain disorders), kdy hlavní důraz byl kladen na chybný vývoj zapříčiněný aktuálním poškozením centrální nervové soustavy (dále CNS) a organické poškození mozku (Ptáček, aj. 2018, s. 13). U nás se užíval termín malá mozková dysfunkce – MMD. Později u nás byl používán termín lehká dětská encefalopatie – LDE a v šedesátých letech dvacátého století se začalo mluvit o termínu lehká mozková dysfunkce – LMD. Děti takto označené byly považovány za motoricky nestálé. Zmiňované termíny vycházely především z etiologie syndromu a v devadesátých letech se začala terminologie zaměřovat na popis projevů poruch chování (Jurovičová, aj. 2010, s. 9).

V roce 1937 doktor Charles Bradley vydal studii, která zahrnuje děti s organickým mozkovým syndromem, které na základě reakce na Benzedrin vykazují zlepšení chování a školních výsledků. Roku 1947 byl termín přeformulován na tzv. Brain Damage nebo Minimal Brain Damage. V roce 1952 původní diagnostický manuál (DSM – Americká psychiatrická asociace) použil termín Minimální mozkové poškození – MBD a Hyperkinetický syndrom. Roku 1957 pojem Hyperkinetická impulzivní porucha zahrnoval symptom, který souvisel s nadměrnou stimulací mozku. A roku 1960 se pojem Hyperaktivní dětský syndrom zaměřil na nadměrné motorické pohyby (Ptáček, aj. 2018, s. 13).

V roce 1968 a DSM-II přichází s termínem hyperkinetická dětská reakce a specifikuje, že pokud se vyskytují tyto příznaky sekundárně k organickému poškození mozku, nemělo by být označení použito. V 70. a 80. letech se začíná klást důraz na projevy neklidu a na zvýšenou motorickou aktivitu. Roku 1980 v DSM-III byly použity termíny porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADDH), která zdůrazňovala oblasti nepozornosti, impulzivity a hyperaktivity. Druhým termínem byla porucha pozornosti bez hyperaktivity (ADD), což byla kombinace nepozornosti a impulzivity a třetím porucha pozornosti, reziduální typ (ADD-RT). V DSM-III-R roku 1987 byly všechny příznaky sjednoceny do jednoho termínu porucha pozornosti/hyperaktivní porucha (ADHD). Uvádí se, že dané symptomy musí být přítomny ve větším rozsahu, než u většiny jednotlivců stejného věku. Roku 1994 jsou opět v DSM-IV specifikovány tzv. subtypy ADHD – subtyp s převažující nepozorností, subtyp s převažující hyperaktivitou a impulzivitou, subtyp kombinovaného typu, byla zde zahrnuta i kategorie nespecifikované ADHD. Roku 2013 DSM-V navazuje na definici ADHD z předchozí verze, ale změna spočívá v tom, že diagnózu uvádí jako celoživotní (Ptáček, aj. 2018, s. 14).

1.1.1 Historicko-pedagogický pohled

Hlavní myšlenka Jana Amose Komenského „vzdělávat všechny ve všem všestranně“ byla a je zásadní pro vývoj pedagogického smýšlení, což vede k demokratizaci výchovy a vzdělávání. Mohli bychom tvrdit, že J. A. Komenský nastartoval motor moderní pedagogiky. Proces demokratizace výchovy a vzdělávání, který se týká všech skupin dětí, postupně zohledňuje pohlaví, sociální postavení, rasu, kognitivní schopnosti. Zároveň přenesl pozornost z učitele na žáka. Důležitým mezníkem byl princip přirozené výchovy respektující individuální specifika a osobitý vývoj každého dítěte ve spise Ellen Keyové Století dítěte vydaný v roce 1900. V současné době nastavujeme podmínky vzdělávání pro všechny, ve všem a všestranně. Dalším vývojovým stupněm by měl být inkluzivní princip jako neodmyslitelná součást školského systému (Tannenbergerová 2016, s. 20–24).

2 Výskyt a etiologie poruchy ADHD

Poruchu ADHD řadíme mezi specifické vývojové poruchy chování (dále SPCH). Výskytem a počtem žáků se zdravotním postižením na základních školách se zabývá Český statistický úřad (dále ČSÚ).

ČSÚ představil základní statistické ukazatele z oblasti školství a školských zařízení v České republice od školního roku 2009/2010 až po školní rok 2019/2020. Ze statistiky vyplývá, že ve školním roce 2009/2010 bylo 2702 žáků se SPCH. Statisticky významný je ukazatel počtu žáků se SPCH za školní rok 2019/2020. ČSÚ uvádí počet 18329 žáků se SPCH, což je o 15627 žáků se SPCH více. Ve školním roce 2018/2019 bylo diagnostikovaných 15855 žáků se SPCH, tudíž můžeme určit, že za jeden školní rok vzrostl počet žáků se SPCH na základních školách o 15,6 %. Ze statistiky za rok 2019/2020 zároveň vyplývá, že chlapců se SPCH je o 79,52 % více než dívek se SPCH. Závěrem ČSÚ poskytuje krajské srovnání, ze kterého vyplývá, že v Libereckém kraji je 649 žáků se SPCH (Český statistický úřad 2020).

V dnešní době nejsou příčiny poruchy ADHD zcela objasněny, můžeme se však shodnout, že jsou zřejmé různé faktory, které se podílejí na rozvoji poruchy. Největší vliv můžeme přikládat dědičnosti a biologickým faktorům. Význam vlivu dědičnosti se v etiologii pohybuje kolem 60–80 %.

Význam, který se přikládá genetickým souvislostem poruchy ADHD je stále vyšší. Genetická studie ukázala, že ADHD je mnohogeneračním problémem a je zde určitá pravděpodobnost, že sourozenci dětí trpících ADHD budou postiženi ADHD také. Pokud jsou sourozenci dvojčata, pravděpodobnost se opět zvyšuje (dědičnost prokázala 80 % symptomů ADHD). U jednovaječných dvojčat je shoda 81 % a u dvojvaječných dvojčat je shoda 29 %. V posledních genetických výzkumech se ukazuje, že většina forem ADHD je spíše polygenních, což znamená to, že na vzniku poruchy ADHD se podílí více genů (Ptáček, aj. 2018, s. 23).

Zároveň je zjištěno, že pokud uvažujeme-li nad zděděním poruchy ADHD od příbuzného druhého stupně, máme zde větší riziko dědičnosti poruchy po mužské linii. Znamená to, že je větší pravděpodobnost zdědění poruchy ze strany strýců a dědečků, než ze strany tet a babiček (Munden, aj. 2008, s. 52).

Shodným názorem je, že jednou z hlavních příčin ADHD jsou odchylky vzniklé v těhotenství a za porodu. Zároveň významnou příčinou rozvoje specifických poruch učení

(dále SPU) a chování je organické poškození mozku a opožděné zrání CNS (Michalová 2007, s. 40). Můžeme tedy stanovit rizikové faktory prenatálního, perinatálního a postnatálního období. Mezi faktory prenatální řadíme genetické, infekční, psychické, endokrinní a nutriční příčiny. Do skupiny perinatálních zařazujeme nedonošenost, přenošenost, protahovaný porod, abnormality polohy plodu a účinek medikace při porodu. Poslední skupinou faktorů jsou postnatální, kam řadíme infekce, úrazy, látky, jedy, toxiny, metabolické nebo cévní poruchy. V minulosti byly mezi primární příčiny považovány psychogenní faktory (např. nepřátelství mezi sourozenci, potlačená sexualita). Zároveň si všímáme, že důraz je kladen na vzájemném úzkém vztahu mezi psychickým, emocionálním a intelektovým vývojem člověka a porodním poškozením (Michalová 2007, s. 39).

Dalším faktorem v etiologii může být působení toxinů. Kouření či požívání alkoholu matkou v době těhotenství je častěji uvedeno v anamnéze u dětí s ADHD, není však ale jasné, zda se jedná o přímý vliv nebo genetickou složku. Některé studie hovoří i o alergiích na potraviny, které můžeme brát jako možné příčiny rozvoje ADHD. Zároveň můžeme upozorovat, že se zvýšilo povědomí o vlivu zanedbávání dítěte v raném věku na jeho další vývoj. Mnoho zanedbávaných dětí vykazuje známky nepozornosti nebo nadměrné aktivity, ale celkový projev je značně odlišný od diagnózy ADHD. Etiologie ADHD není jasně stanovena, ale můžeme stanovit platné zjištění. U většiny osob trpících ADHD se vyskytují změny v oblasti anatomie nebo fyziologie mozku a na rozvoji poruchy ADHD se podílejí genetické rizikové faktory. Při projevech poruchy ADHD hraje roli prostředí a vystavení toxinů v prenatálním období může vysvětlit případy ADHD, ale nepřipadá jako primární příčina ADHD (Ptáček, aj. 2018, s. 23–24).

3 Základní projevy poruchy ADHD

Nejprve se zaměříme na projevy ve vývojovém období, které je klíčové pro rozpoznání poruchy ADHD do 7 roku dítěte. U žáků s ADHD mladšího školního věku je charakteristických projevů velmi mnoho, nejvýraznější jsou tři hlavní projevy. Těmito třemi hlavními projevy jsou porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita.

Jako další projevy můžeme podle Jucovičové a Žáčkové (2010, s. 26) pozorovat percepčně motorické poruchy, poruchy paměti, poruchy myšlení a řeči, emoční poruchy a poruchy chování.

3.1 Projevy ADHD ve vývojovém období

Dnes můžeme jako hlavní příčinu problému přisuzovat poškození CNS u jedince s ADHD. První projevy lze pozorovat již v kojeneckém období, kdy dítě začíná být neklidné, pláče bez příčiny, má obtíže se spánkem a zároveň špatně saje mateřské mléko (Mazánková 2018, s. 52).

V batolecím období mají tyto demonstrující projevy – jsou živé, naprosto bez zábran, tudíž trpí častými úrazy, jejich psychomotorický vývoj je disharmonický (přeskočení vývojového stádia vertikalizace – lezení). Tyto děti se nesoustředí na hru, jsou pohybově neobratné, trpí afektivními výbuchy, mají opožděný vývoj řeči. Čím starší jsou, tím více u nich přibývají obtíže v kognitivních funkcích, problémy s udržením pozornosti, s pamětí, jsou motoricky neobratné, jejich jemná motorika není přesná, mají nedokonalý úchop, při manipulaci mají narušenou koordinaci oko-ruka, myšlení je ulpívavé, hůře chápou vzájemné souvislosti, trpí poruchou zrakového/sluchového vnímání (dopad na vývoj řeči). Dítě nemusí vykazovat všechny uvedené příznaky, ale jednotlivé projevy se mohou objevovat v různé intenzitě (Mazánková 2018, s. 53).

3.2 Porucha pozornosti

Základním znakem projevů poruchy pozornosti je nepozornost. Projevuje se různě v souvislosti se sociálním prostředím. U žáků s ADHD se mohou vyskytovat potíže s dlouhodobým udržením pozornosti, mají problémy s organizováním věcí, s dodržováním řádu a pravidel (pravidla hry), snadno se nechají rozptýlit jinými podněty, často dělají chyby z nepozornosti, jejich práce je velmi často neuspořádaná a nepečlivá, jsou zbrklé a rozlítané (Škrdlíková 2015, s. 26).

Žáci se syndromem ADHD se vždy dají snadno vyrušit, nejsou odolní vůči okolním vlivům. V předškolním věku si můžeme povšimnout, že děti s ADHD si nevydrží hrát jen s jednou hračkou, mají potíže při dodržování pravidel hry, nevydrží v klidu na lůžku při poslechu pohádky. Porucha pozornosti je více problematická v období školní docházky, kdy jsou žáci nuceni se soustředit na jednu činnost, která není pro ně motivující (Jurovičová, aj. 2010, s. 27–28).

Velkou roli ve schopnosti koncentrovat pozornost u dítěte s ADHD hraje motivace a adekvátní stimulace (Jurovičová, aj. 2010, s. 28).

Žáci s ADHD věnují nadměrnou a generalizovanou pozornost všem podnětům vnějším i vnitřním. V danou chvíli, kdy se žák nadbytečně soustředí na všechny podněty, působí pro okolí nesoustředěně, a to způsobuje rychlejší vyčerpání. To je u žáků s ADHD způsobeno zvýšenou únavou CNS. Dalším problémem pozornosti je její kolísání, které můžeme u žáků usnadnit tím, že jim poskytneme dostatek odpočinku (Michalová 2007, s. 47–48).

U žáků s ADHD se můžeme bavit o pozornosti jako o nevýběrové, žák nedokáže odlišit podstatné od nepodstatného. Může docházet k vytěšňování podstatných informací a k ukládání těch nepodstatných. Koncentrace pozornosti bývá ovlivněna rychlejším a snadnějším vyčerpáním, proto ve škole žák s ADHD často podává nerovnoměrné výkony. Poruchy koncentrace se mohou projevovat i v konverzaci, kdy žák s ADHD skáče do řeči, náhle mění téma a neudrží linii rozhovoru (Jurovičová, aj. 2010, s. 29–30).

Problémy s pozorností nemusí být nutně zaměřené jen na práci ve škole, ale problémy mohou nastat i u praktických dovedností (například naučit se plavat nebo jezdit na kole). Vrozenou schopnost naučit se něco žáci s ADHD mají, ale musíme jim pomoci udržet jejich pozornost tak dlouho, dokud nejsou schopni úkol zvládnout (Munden, aj. 2008, s. 23–24).

3.3 Porucha hyperaktivity

Porucha hyperaktivity bývá popisována jako nadměrná nebo vývojově nepřiměřená úroveň motorické či hlasové aktivity. Jedná se o pohyby, které neodpovídají dané situaci a jsou celkově bezúčelné. Mezi základní projevy hyperaktivity patří stálá fyzická aktivita označována jako psychomotorický neklid, který je vyznačován nekoordinovanými a rychlými pohyby. Zvýšená pohyblivost může vést k tomu, že žák s ADHD bude více náchylnější na různá zranění jako například padání ze židle. Můžeme narazit i na drobné jemné pohyby celého těla, jako je ošívání se a záškuby, zároveň ale můžeme narazit i na projevy mimického svalstva tzv. grimasování (Jurovičová, aj. 2010, s. 30–31).

Přídavné jméno hyperaktivní značí velkou energii, které zároveň můžeme použít i v souvislosti s temperamentem, ale poté se už nejedná o symptom syndromu ADHD. Pokud si všimneme u žáka, že vykazuje vyšší aktivitu, nemusí se hned jednat o hyperaktivního žáka. Zároveň aktivita u žáka s ADHD přesahuje míru přijatelnou pro danou věkovou kategorii. U hyperaktivního žáka si můžeme povšimnout nadměrného vynakládání sil, které je spojeno se zmiňovaným pohybem. Hyperaktivní žák namísto chůze běhá, skáče místo stání, vypadá rozčileně. Můžeme si povšimnout i nízkého podnětového prahu, žák se snadno podráždí. Obtížně při hrách zachovává klid a ticho. Žákovi s ADHD chybí pud sebezáchovy, takové dítě nemá strach z nebezpečí, naopak je zvýšeně dráždivý a citlivý „slyší blechy kašlat“ (Škrdlíková 2015, s. 27–28).

U hyperaktivní poruchy můžeme narazit i na zvýšený řečový projev. Žáci s ADHD nestíhají vyjádřit slovy své myšlenky, které se jim honí v hlavě, proto jim málo rozumíme a často se mohou zadýchávat. Mohou také bez uvědomění zvyšovat hlas, někdy až křičet. Mezi ostatními dětmi jsou rozpoznatelné na první pohled, překřičují se s ostatními, jelikož nedokáží odhadnout intenzitu svého hlasu (Jurovičová, aj. 2010, s. 32).

Ve škole bývají žáci s ADHD právě těmi, kteří nejsou na svých místech, nebo na místě dlouho nevydrží. Jsou to často žáci, kteří mají potřebu pošťuchovat své spolužáky, rušit je od jejich práce, mají sklon nekontrolovaně zvyšovat hlas a vykřikovat. Většinou to jsou žáci, kteří často něco zapomínají, nebo ztrácejí. Spolužáci takového žáka akceptují do doby, než je žák s ADHD neočekávaně fyzicky napadne, nebo je začne vyrušovat při hodinách (Munden, aj. 2008, s. 22).

Ve školním věku se žák s ADHD často projevuje tak, že nedokáže sedět v klidu, což má za následek to, že žák padá ze židle, nebo se na židli houpe. Stále si hraje s různými předměty, bouchá do věcí, při jídle stává od stolu, nevydrží doma nad domácími úkoly, během vyučovací hodiny může vyrušovat potřebou hodně mluvit a vydávat nejrůznější zvuky (Škrdlíková 2015, s. 29).

3.4 Porucha impulzivity

Impulzivita se vyznačuje tím, že jedinec bez rozmyšlení okamžitě jedná. V praxi to vypadá tak, že žák jedná podle své náhlé myšlenky, aniž by si rozmyslel postup a možné důsledky či následky svého jednání. Žák na podněty reaguje bez zábran, zbrkle, intenzivně a nezvykle prudce. Žák s ADHD vytváří nebezpečné situace, jak pro samotného žáka, tak i pro jeho okolí například bez rozmyslu vběhne do silnice, kde riskuje srážku s autem, jelikož na

druhé straně uvidělo svého spolužáka. Zároveň chybí sebekontrola a sebeovládání je sniženo, chování bývá spontánní a živelné (Jurovičová, aj. 2010, s. 33).

Charakteristické impulzivní chování se projevuje tak, že žák žije zcela přítomností, všechno chce mít hned, nedokáže čekat, což ho vlastně vůbec ani nenapadne. Jednání žáka je ukvapené, prudké, nepřiměřené a nedokáže si představit možná rizika. Ve školním prostředí to může vypadat tak, že žák odpovídá bez vyslechnutí celé otázky, řeší úkol bez řádného přečtení zadání (Michalová 2007, s. 49).

3.5 Přidružené projevy

Mezi další příznaky ADHD řadíme různé poruchy a problémy jedinců, které se mohou, ale nemusí, objevovat u syndromu ADHD. Jako první sem můžeme zařadit výkonnostní variabilitu, která se projevuje velkými rozdíly úkolové či pracovní výkonnosti v průběhu času. Počet správně dokončených či vyřešených problémů nebo testových položek se u žáků s ADHD zásadním způsobem mění. Žáci s ADHD také většinou trpí zdravotními problémy. Velmi častý je strabismus, který je charakterizován jako zhoršení motorické koordinace, což se týká úloh vyžadující jemné motorické dovednosti. U žáků s ADHD se předpokládají potíže s rukopisem a zvláště s krasopisem. Zároveň je u žáků s ADHD větší pravděpodobnost nehod. Nekoordinovaná motorika zapříčiní více závažnějších nehod, které končí úrazem. V prvních letech věku dítěte s ADHD se projevují zejména poruchy spánku a problémy s příjmem potravy. Starším dětem dlouho trvá, než usnou, nebo mají problém s častým nočním probouzením. Další jsou komorbidní poruchy, kdy žáci s ADHD trpí více úzkostí, depresí a nižším sebehodnocením než zdravé děti. Nejběžnějšími typy problémového chování u žáků s ADHD je lhaní, krádeže, záškoláctví a v menší míře i fyzická agresivita. Zároveň sem můžeme zařadit poruchy nálad, tikové poruchy a poruchy opozičního vzoru (Paclt 2007, s. 19–20).

Mezi základní přidružené projevy ADHD můžeme řadit poruchy ve vnímání (zrak, sluch, čas a prostor), s myšlením a řečí, problémy s motorikou (jemná a hrubá motorika, artikulační motorika), chováním a emocemi (Kocurová 2002, s. 25).

3.5.1 Emoční poruchy a poruchy chování

Většina žáků s ADHD má problémy s emocemi, emoční labilitou, výkyvy nálad. Jejich emoční reakce jsou nevypočitatelné, což může souviset s citovou nezralostí jedince a nízkou frustrační tolerancí (žáci reagují na podněty neadekvátně, bouřlivě). Mají problémy se sebeovládáním, což může vést k afektivním až agresivním reakcím, které mohou být pouze obranným mechanismem na nadměrnou zátěž nebo ztíženou adaptaci na proměnlivé prostředí

a podmínky. Snížená schopnost vyrovnat se změnami a neúspěchy ve škole může vést ke konfliktům mezi spolužáky, pedagogy a rodiči. S náladou žáka souvisí i jeho výkon ve škole. Pokud má žák dobrou náladu jeho výkon bude stoupat, ale pokud žák bude mít špatnou náladu, jeho výkon bude klesat, bude podrážděný a náchylný k afektivnímu chování. Zároveň mohou žáci s ADHD trpět tím, že se musí více bránit vůči svému okolí, což může mít za následek snížené sebehodnocení, sebevědomí. Hypoaktivní žáci, kteří působí jako klidné, neaktivní děti mohou mít rovněž problémy s afektivním chováním, které roste z vnitřního neklidu. Žáci s ADHD mají často potíže s empatií, respektive s vcítěním se do druhých. Proto bychom se mohli domnívat, že žáci s ADHD mají obtíže s rozlišením, co je vhodné a co naopak vhodné není. Zmíněné afektivní jednání může mít podobu verbální a fyzickou. Fyzická agrese může společně s impulzivitou vyvolat velmi nebezpečné jednání. Následkem svého chování nejsou přijímáni svým okolím. Nácvik sebeovládání může být velmi náročným a dlouhodobým procesem. Problémy s poruchami emocí a chování se mohou zvyšovat na intenzitě, pokud je ve skupině, nebo třídním kolektivu více žáků s ADHD. Žáci s ADHD si nemusí rozumět, jelikož si navzájem vyčítají nevhodné chování. Dalším problémem jsou konflikty mezi vrstevníky. Žáci s ADHD touží po dobrém kamarádství, ale ve svých citech jsou nestálí, přelétaví. Ze strany vrstevníků mohou být terčem verbálních i fyzických útoků. Běžné jsou vztahy s mladšími dětmi, jelikož mezi nimi jsou žáci s ADHD úspěšnější a více sociálně přizpůsobeni. Pokud žák s ADHD opakovaně selhává ve svém životě, má to za následek ztrátu sebevědomí, začne se uzavírat do sebe, vidí sám sebe jen v negativním světle, je úzkostný a začne být nešťastný. Mohou se u něho objevit i neurotické projevy jako jsou tiky, koktavost, úzkostnost (neopodstatněný strach), bolesti hlavy, břicha až po depresivní stavy ke školní fobii. Hypoaktivní žáci jsou naopak introvertní, žádná přátelství nevyhledávají a spíše se uzavírají do sebe, vystačí si většinou sami (Jurovičová, aj. 2010, s. 43–52).

Žáci s ADHD, kteří mají obtíže v oblasti psychických poruch se vyznačují poškozenou pamětí, jelikož si nepamatují, že mají něco vykonat. Mají problémy v opožděném vývoji vnitřní řeči a v dodržování pravidel, neumějí regulovat své emoce, motivaci a bezděčnou pozornost. Dále mohou mít potíže při atypické variabilitě pracovního výkonu a ve schopnosti řešit problémy, neschopnost stanovit si dlouhodobé cíle a pružně je dle situace přizpůsobovat (Michalová, aj. 2011, s. 45).

3.5.2 Poruchy paměti, myšlení a řeči

Žáci s ADHD mohou mít krátkodobou provozní paměť, která uchovává informace pouze několik hodin, dnů a maximálně týdnů. Jedná se o to, že tito žáci mají narušený celý

paměťový systém, což znamená, že je narušené ukládání, systematizování získaných informací až po vybavování z paměti. Žáci velmi často zapomínají pokyny, ale zároveň i své osobní věci, které často ztrácejí a hledají. Důsledkem jsou problémy ve škole, učitelé si stěžují, že děti zapomínají pomůcky na vyučování a domácí úkoly. Rodiče si naopak stěžují, že si jejich děti nepamatují zadání domácích úkolů a že se musejí spíše soustředit na zapamatování učiva – osvojování, fixace, třídění. Charakteristická je porucha v oblasti krátkodobé paměti, ať už auditivní, nebo vizuální. Informace sice žáci vnímají, ale nezapamatují si je. Žáci nereagují adekvátně na pokyny a jsou označováni za zapomnětlivé, nespolehlivé či líné žáky. Poruchy krátkodobé paměti ovlivňují negativně i přípravu na vyučování, jelikož se může zdát, že žák/žákyně s ADHD se doma nepřipravoval/a. U žáků s ADHD velmi často bývají problémy s vybavením konkrétní informace z paměti. Tento proces bývá u nich narušen, proto si žák nemůže vybavit, vzpomenout si. Účinně zde pomáhá asociační učení, které žákům přibližuje situaci klíčovým slovem. Přidružené poruchy paměti mohou být příčinou školní neúspěšnosti a vzniku problematiky v učení, což může mít za následek specifické poruchy učení (Jurovičová, aj. 2010, s. 38-39).

Rozvoj rozumových schopností je nerovnoměrný a zároveň víme, že se myšlení rozvíjí společně s řečí. Vliv změn dynamiky psychických procesů může způsobovat převahu verbálního myšlení nad neverbálním. Verbální myšlení může převládat i v souvislosti s percepčně motorickými poruchami, kde dominuje slovně pojmové myšlení. Každopádně je možné, že u některých žáků s ADHD převládá neverbální myšlení, a tudíž převažuje praktická složka. Školní prostředí bývá zaměřené na verbální složku, konkrétně na pojmové myšlení. Proto žáci s ADHD, kteří mají více rozvinutou neverbální složku mohou být ve škole handicapovaní a podávat nižší výkon. Narušená může být plynulost myšlenkových procesů, jelikož žáci s ADHD mají zvýšenou vnímavost ke všem podnětům v okolí. Žáci s ADHD mají myšlení ulpívavé, nepružné, nebo chaotické. Většinou žáci s ADHD lpí na jedné myšlence a nedokáží myslet na nic jiného. Nedokáží se soustředit na důležité věci, a naopak si zapamatují nepodstatné detaily. Myšlení u dětí s ADHD může být buď příliš rychlé nebo pomalé, těžkopádné, kolísavé. Žáci mají často potíže s vnímáním souvislostí, posloupností, zobecňováním, tvořením a rozlišováním nadřazených a podřazených pojmů (např. vnímání posloupnosti může stěžovat výuku matematiky). S poruchou myšlení souvisí i porucha řeči, která se dělí na poruchy porozumění řeči a poruchy aktivní řeči. Poruchy porozumění řeči vznikají poruchami sluchu a kolísáním pozornosti u žáků s ADHD. U poruch aktivní řeči se objevují poruchy artikulace, neobratnost mluvidel a rytmus řeči. S poruchou motoriky řeči

může souviset artikulační neobratnost a vyskytují se i specifické asimilace. Řeč u žáků s ADHD bývá nesrozumitelná, neadekvátně hlasitá, opožděná, obsahově nejasná a mohou mít omezený jazykový cit, problémy s tvorbou pojmů (Jurovičová, aj. 2010, s. 40–43).

3.5.3 Poruchy motoriky a senzomotorické koordinace

Žáci s poruchou ADHD mají velice často obtíže s jemnou i hrubou motorikou. Jejich pohyby mohou být nekoordinované a mohou působit jako nešikovné, ale zároveň může být patrná křečovitost. V oblasti motoriky mohou mít žáci problémy při sebeobsluze a při aktivitách díky své neohrabanosti často rozbíjejí věci. Ve školním prostředí se problémy s motorikou mohou objevit při tělesné, výtvarné nebo i pracovní výchově. V oblasti jemné motorice jim dělá velký problém psaní, jejich tempo psaní je pomalé, písmo neúhledné až nečitelné. Zároveň u nich může dojít k poruše motoriky mluvidel, která se projevuje artikulační neobratností při řeči. Obtíže jim činí vyslovování delších slov, projevuje se u nich tzv. specifická asimilace řeči (obtíže při vyslovování sykavek nebo měkkých a tvrdých slabik (Jurovičová, aj. 2010, s. 35–36).

3.5.4 Poruchy percepčních a kognitivních funkcí

Pokud se jedná o poruchu sluchového a zrakového vnímání bývá dost často spojována s dysgnózií – jde o lehčí poruchu nebo opožděný vývoj v oblasti vnímání. Žáci s ADHD velmi často trpí deficitem v percepční oblasti. Nemluvíme o poruše orgánu, ale jedná se o poruchu funkce. U zrakového vnímání jde např. o špatné rozlišování podobných tvarů, mohou mít problémy s orientací v prostoru a v čase. V oblasti sluchového vnímání mohou mít problém s rozlišováním podobných zvuků nebo hlásek (projevuje se při psaní diktátů). Někteří žáci s ADHD mají problémy se sluchovou pamětí, mají pak potíže si zapamatovat výklad, který je veden pouze ústně. Někteří žáci s ADHD mohou mít problémy při vnímání vlastního těla, což způsobuje poruchy jemné a hrubé motoriky. Nedostatečné ovládání vlastních pohybů způsobuje další problémy při hodinách tělesné výchovy, ve sportu a zájmových činnostech, což může snižovat společenský statut žáka s ADHD (Jurovičová, aj. 2010, s. 36–37).

4 Rodinné prostředí

Před nástupem do mateřské školy si mnoho rodičů nepřipouští starosti o své děti, protože teprve sociální kontakt s vrstevníky posiluje u dětí typické projevy problémového chování. Neklidné děti jsou většinou neoblíbené a odmítané, neboť se stále něčeho dožadují. Ostatní děti nedokáží tolerovat jejich neustálou aktivitu a neschopnost soustředit se (Train 1997, s. 26).

Důležitou podmínkou výchovy je vztah rodiče a dítěte. První projevy ADHD u dítěte zachycují většinou pedagogové, nebo právě rodiče žáka. Pozorují projevy dítěte, kde si všímají odlišností v chování a emocích (Švamberská Šauerová, aj. 2012, s. 47, 65).

V současné době je nejdůležitější to, že známe a umíme aplikovat řadu vhodných metod a přístupů, abychom mohli ovlivnit projevy související s poruchou a zároveň abychom žákům pomohli zvládnout výchovně vzdělávací proces a v jeho průběhu jim dát zažít pocit úspěchu. Získané poznatky o výchově žáků s ADHD pomáhají především rodičům, kteří jsou často obviňováni ze špatné výchovy a z nedokonalého rodičovského působení. Z časového hlediska se jedná o dlouhodobou psychickou zátěž hlavně právě pro rodiče (Mazánková 2018, s. 52).

Rodinné prostředí je pro kompenzaci ADHD důležitým faktorem. Mělo by pro dítě být prostředím bezpečným, naplněným láskou a pochopením. Nezbytným je také soulad výchovného přístupu obou rodičů. Harmonickým, přátelským a bezpečným prostředím pro dítě by měl být třídní kolektiv, který by měl pro dítě vytvořit pedagogové a asistenti pedagoga ve škole. Dalším důležitým faktorem je pevný a pravidelný řád, který by měl opět fungovat jak ve škole, tak i doma. Dítě by mělo vědět, co se od něj v rodině i ve škole očekává a kde jsou stanovené hranice. Nastolený řád je úzce spjat s důsledností ze strany rodičů i pedagogů. Aby vše fungovalo je důležitá úzká spolupráce a komunikace mezi rodiči a pedagogem. Pedagog a asistent pedagoga by se měli orientovat především na úspěchy a kroky dítěte (Mazánková 2018, s. 53).

Aby žák s ADHD neměl problémy s plněním domácích úkolů v domácím prostředí, je důležité stanovit si řád a udělat z učení zábavu. Důležitým bodem je tedy stanovení přesné doby na domácí úkoly, aby si je žák začlenil do svého každodenního programu. Kreativní a zábavnou formou může být pro žáka použití stopek, zároveň tak poskytne žákovi přehled o jeho čase. Dalším bodem je určení vhodného místa pro učení, mělo by být tiché, dobře osvětlené, s omezením hluku a případného vyrušování (televize, rádio). Při práci je vhodné nezapomínat na přestávky a vždy začínat jednoduššími úlohami. Pro některé jedince je užitečné používat kartičky s poznámkami, které mohou pomoci k naučení se na test (Taylor 2012, s. 79–92).

Při nástupu žáků s ADHD na základní školu jsou jejich rodiče nedůvěřiví vůči učitelům. Bojí se konfliktu mezi učitelem a žákem, neúspěchu žáka ve školním prostředí, stížnosti na žáka ze strany učitele. Můžeme se setkat také s variantou, že pro rodiče je obtížné připustit, že jejich dítě má diagnostikovanou poruchu a odmítají nabízenou pomoc ze strany pedagogů. Rodiče dětí s ADHD mohou trpět syndromem vyhoření, protože nebyli na poruchu ADHD připraveni. Jsou unavení, vyčerpaní a trpí pocity bezmoci. Rezignují na rady ze strany pedagogů, mají pocit, že jim nikdo nepomůže, nemají chuť se snažit a zároveň mohou reagovat podrážděně na nabízenou pomoc. Pokud pedagog hovoří s rodiči žáka s ADHD musí si uvědomit cíl při komunikaci s rodiči. Cíl pedagoga by měl být reálný a splnitelný. Pokud rodič vycítí ze strany pedagoga, že má zájem o žáka a nechce si jen na něj stěžovat, snáze naváže s pedagogem společnou komunikaci. Pedagog by měl projevít rodičům uznání, být k nim empatický, ocenit jejich práci a trpělivost, měl by projevít pochopení pro jejich nelehkou situaci a dát najevo vlídnost. Vždy je dobré, aby pedagog bral rodiče jako své partnery a vytvořil pro ně bezpečné prostředí, kde budou moci vyjádřit své názory (Jurovičová, aj. 2010, s. 98–100).

Pro žáka a jeho rodiče bývají nejobtížnější první roky školní docházky, kdy jsou poruchy aktivity a pozornosti nejvýraznější. Ve škole se žák snadno rozruší, ztrácí velmi rychle pozornost, obtěžuje ostatní spolužáky, dostává velmi často poznámky od učitelů a dělá chyby z nepozornosti. Jeho prospěch bývá nevyrovnaný v závaznosti na výkyvy výkonu. Nejtěžší úkol připadá na rodiče, kteří musí dítě v tomto období v co největší míře dítě podporovat, pracovat na rozvoji jeho sebevědomí, dobrých vlastnostech a zájmech (Drtílková, aj. 2007, s. 249).

5 Školní prostředí

Pro některé žáky s ADHD může být těžké sledovat pozorně výklad učitele. Žáci často nevydrží potichu a v klidu sedět. Pokud se hodně hýbou a mluví, učitelé je trestají za vyrušování v průběhu výuky. Žáci s ADHD by měli být zahrnuti do speciálního vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami podstupují testy, které pak odborníci z pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP), nebo speciálně pedagogického centra (dále SPC) vyhodnocují a navrhnou individuální vzdělávací plán (dále IVP). Podle něho se pak upravuje školní prostředí pro daného žáka, aby vzdělávací podmínky byly pro něj co nejlepší. Důležitá je spolupráce s učiteli. Učitelé by se měli snažit vycházet žákovi vstříc. Dobrým způsobem, jak zvládat u žáka nadměrnou aktivitu, je umožnění pohybu po třídě, při kterém žák nesmí rušit ostatní. Někteří učitelé používají dvě lavice, které má žák k dispozici, jsou rozmístěny na protilehlých stranách místnosti. Když má žák potřebu pohybu, může se přemístit spolu s věcmi do druhé lavice a poté pokračovat v práci. Někteří žáci mohou mít dovoleno udělat si během výuky přestávku. Když cítí, že je na ně toho příliš, mají dovoleno odejít ze třídy. Pro žáka s ADHD je také dobré rozložit si úkoly na menší části, jelikož se mu lépe udrží pozornost (Taylor 2012, s. 79–92).

Počátek školní docházky je pro žáka i jeho rodinu důležitým životním mezníkem. Škola, školní akceptace a úspěšnost představují v celoživotní úspěšnosti zásadní i nenahraditelný prvek. Selhání ovlivní rozvoj dětské osobnosti, ale především může způsobit závažná životní selhání (nižší sociální adaptace, trestnou činnost, delikvenci). Připravenost žáka je charakterizována úrovní vývoje CNS (stabilitou a odolností vůči zátěži). Úspěšná integrace do školního prostředí je úzce vázaná na specifické působení sociálního prostředí (Paclt 2007, s. 119).

Žáci s ADHD ve škole často selhávají a tím mohou upevňovat a posilovat nežádoucí vzorce chování a adaptace, které následně vedou k nižší školní úspěšnosti, ale i celoživotním obtížím. Školní prostředí pro žáka s ADHD hraje jistým způsobem významnější roli, než u zdravých žáků. Výrazné obtíže ve školním životě může způsobovat nevyzrálé sociální vnímání a snížená schopnost dodržování sociální normy. Chování žáků s ADHD ve škole učitelé často považují za formu nevychovanosti a drzosti, nikoliv za projevy vývojového oslabení, které může být nevhodným přístupem ještě posilováno (Paclt 2007, s. 119).

Žáci s ADHD se neumějí ve třídě zaměřit na zadané úkoly, často přebíhají od jedné činnosti ke druhé a při neúspěšnosti hledají možnost, jak se sprátně se spolužáky. Může se stát,

že žák s ADHD na ostatní působí jako „třídní šašek“, který je nešikovný a neobratný. Žáci s ADHD si s přibývajícím věkem uvědomují více svoji odlišnost vůči ostatním vrstevníkům, což může mít dopad na jeho sebevědomí. (Michalová, aj. 2012, s. 44).

Problémy chování se mohou u dětí projevit až se zahájením školní docházky. Některé děti se mohou velmi obávat zkoušení a zároveň neumí zpracovat nároky, které jsou na ně kladeny ze strany rodičů a učitelů. Žáci by rozhodně měli začínat s tím, co již znají a umí, a teprve potom se učit nové věci. Zároveň ve vrstevnické skupině si žáci kladou vysoké nároky na sebe navzájem. Proto žákovy projevy chování působí tak, že mají spíše víc nepřátel než přátel (Train 1997, s. 76–77). Problémy s chováním je nutné řešit, proto je vhodné dlouhodobé výchovné vedení ze strany rodičů i pedagogů, které dokáže kázeňské problémy významně eliminovat. Největší problém je tendence žáků s ADHD jednat impulzivně, bez rozmyšlení a domyšlení důsledku (Jurovičová, aj. 2010, s. 109).

Problémy s chováním a emocemi u žáka s ADHD, které nastanou při vzdělávacím procesu, je vždy vhodné řešit pouze s konkrétním žákem a v soukromí. Vhodnou metodou je vyslechnout si žáka a promluvit si s ním. Míra pochopení ze strany učitele je přínosná společně s přijatelnou alternativou. Dbáme na to, abychom umožnili žákovi uvolnit tělesné napětí, které lze spojit s relaxačními technikami. Pokud je žák negativistický, rozčilený, nebo agresivní pomáháme mu s uvědomováním vlastních pocitů a s uklidněním pomocí techniky hlubokého dýchání, sebeovládání (Rief 2010, s. 40).

5.1 Pedagogický přístup

Správný učitel by měl svým žákům stále připomínat, že každý žák je ve všech ohledech jiný, než ostatní a tím pádem je každý žák něčím jinak výjimečný. Důležitým úkolem pro každého učitele je zabránit vzniku sekundárních poruch chování (Train 1997, s. 130).

Nejdůležitější je vždy přístup k dítěti s ADHD, jak doma, tak i ve škole. Nutné je též spolupráce všech, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu – rodiče, prarodiče, učitelé, vychovatelé ve školních družinách, ale i vedoucí zájmových volnočasových kroužků. K samotné povaze poruchy ADHD se přihlíží i při hodnocení. Zjišťují se skutečné vědomosti a dovednosti žáka, které nejsou zkresleny projevy poruchy (Jurovičová, aj. 2010, s. 187).

Systematický a otevřený přístup k žákovi s ADHD může jeho chování i jeho motivaci ke školním záležitostem výrazným způsobem ovlivnit. Pozitivní posilování ve formě pochval, které by měly směřovat ke všem projevům žádoucího chování. Tresty by měly být mírné, jasně definované a v přímé časové souvislosti. Častá zpětná vazba může vést ke změně chování žáka.

Zpětná vazba by měla být stručná a pro žáka jasná. Instrukce a pokyny mají být stručné, jasné a splnitelné. Respektování stylu učení, kterým je pro většinu žáků s ADHD charakteristický tzv. globální styl učení, podle kterého bychom měli žákům podávat úlohy a informace jako celek. A zároveň bychom žákům měli dovolit nácvik a naučení se vlastního stylu učení. Sebekontrola a sebehodnocení žáka vede k regulaci impulzivitu a může být vhodným nástrojem ke změně nežádoucího chování (Paclt 2007, s. 119–120).

Doporučuje se systematický, strukturovaný a pozitivní přístup s předem jasné definovanými pravidly. Základním doporučením je jasné sdělení požadavků na chování a práci žáka, dostatek času na vysvětlení žádoucího a nežádoucího chování, jasná struktura vyučovací hodiny, předvídatelnost a důslednost jednání učitele, nácvik žádoucího chování, důslednost na dovedení práce do konce, učitelovo porozumění, pružnost a trpělivost, učitelova pomoc na individuální úrovni. Škola a školní prostředí představuje pro další životní vývoj dítěte zásadní mezník, a proto by měla být věnována maximální pozornost a péče možnostem jeho úspěšného začlenění. Ta může být vedena na úrovni systematického a otevřeného chování vůči dítěti, které se v jeho projevech může orientovat a předvídat tak případné následky (Paclt 2007, s. 121).

Při práci s žáky s ADHD jsou důležité některá doporučení podle konkrétní situace. Prvním doporučením je nekárat, netrestat žáky s ADHD za jejich typické projevy. Pro žáky s ADHD jsou důležité reakce na oční kontakt, nebo na dotyk. Je pro ně vhodné pohybové uvolnění v průběhu vyučování (např. rozdávání sešitů, smazání tabule). Žáci mají dovoleno pracovat po kratších, častěji se střídajících úsecích, mohou využít i krátký odpočinek, relaxaci a v průběhu mohou měnit svoji pracovní plochu. Jako důležité sledujeme také zasedací pořádek ve třídě. Je dobré, aby žáci s ADHD seděli na nejméně rušeném místě, aby se mohli lépe soustředit a neztráceli pozornost. Učitel musí umět respektovat projevy ADHD a zároveň na projevy připravit i spolužáky žáka/žákyně. Za strany učitele je také důležitá motivace žáků s ADHD a oceňování jejich vhodného chování, snahy a malých pokroků. U hypoaktivních žáků je významné respektovat pomalejší psychomotorické tempo a při ústním ověřování nevyžadovat pohotovou odpověď, naopak mu poskytnou čas na přípravu. Při písemné práci je nezbytné žákům s ADHD poskytnout dostatek času (Jurovičová, aj. 2010, s. 188–190).

Úkolem pedagoga není odstraňování nežádoucích projevů žáka, ale úprava prostředí a podmínek, aby se žák s ADHD ve třídě cítil komfortně. Úprava prostředí má za úkol odstranit negativní rušivé podněty a úprava podmínek výuky má minimalizovat negativní projevy žáka ve vztazích s vrstevníky. Učitel by měl žákům vytvářet podmínky pro možné sdělení svých pocitů, vyjádření se. Základem je vztah mezi učitelem a žákem, který by měl být založený na

vzájemné důvěře a respektování přirozených autorit (Michalová, aj. 2012, s. 47). Každý žák, který nastoupí do školy se musí přizpůsobovat organizačně novému prostředí. Žáci mají potřebu být oceňováni jako jednotlivci. Potřebují cítit, že je s nimi jednáno jako s jednotlivci a že jejich zájmy a nápady jsou pro učitele důležité. Žáci s ADHD zároveň potřebují pomoc s tím, aby si vzpomněli, ale zároveň nesmí být ze strany učitele napomínáni, nebo shazováni před ostatními vrstevníky (Carter 2014, s. 21–24).

5.2 Období mladšího školního věku

Dítě ve školním prostředí pobývá podstatnou část svého života a ze začátku je pro něj nejvýznamnější osobou učitel a jeho autorita. Pro dítě je dobrým základem dostatečná motivace v začátcích povinné školní docházky. Sociální role žáka je vymezena pevnými požadavky stanovenými podle normy. Žák z mateřské školy přechází k vytrvalejší a cílevědomé činnosti, musí být schopen pracovat ve skupině spolužáků, podřídit se nové autoritě, řídit se pravidly, najít si své místo ve skupině vrstevníků. Mladší školní věk (6–11 let) je považován za nejstabilnější období v dětském životě, pokud dítě vyrůstá ve zdravém sociálním prostředí. Skupina spolužáků, ale i vztah k učiteli dává dítěti příležitost k sociálním interakcím jako je spolupráce ve skupině a pomoc slabším (Michalová 2007, s. 92–93).

Z různých rolí, které dítě přijímá, si osvojuje vlastní sebehodnocení, porovnávání s vrstevníky, přeceňování vlastních sil. Na rozvoj sebehodnocení u žáka má značný vliv hodnocení rodičů, učitelů i vrstevníků. Zdrojem citové jistoty je vzájemných vztah s autoritou (Michalová 2007, s. 94).

S nástupem do školy se objevují změny v myšlení u intaktních žáků. Začínají konkrétně uvažovat, dávají přednost novým poznatkům a zkušenostem na základě konkrétní činnosti a vlastní zkušenosti. Žáci s ADHD mají obtíže s přizpůsobením se novému prostředí, kde je mnoho nových vlivů, které na ně působí (Bartoňová 2013, s. 66).

Při zachycení drobných úspěchů je potřeba umět pochválit a tyto drobné úspěchy s pozitivním nadšením předat rodičům. Zřetel je nutné brát na samotné uvědomění si drobných, mnohdy až nevýrazných pokroků, které mohou být pro rodiče, a především pro samotné žáky velmi důležité. Při samotném výchovně vzdělávacím procesu je nutné akceptovat specifické projevy dítěte a přizpůsobit se jim. Pro předcházení nevhodným projevům žáka se doporučuje střídání aktivit náročných na soustředění, pozornost a další kognitivní funkce s aktivitami, u kterých si žák může odpočinout a být pohybově aktivní (Mazánková 2018, s. 54).

Pro úspěšné vzdělávání žáků s ADHD je nutné upravit prostředí třídy a zasedací pořádek žáků. Pro žáky s ADHD je vhodnější jednoduché vybavení místo barevně vyzdobených tříd, ve kterých je spousta nábytku s vystavenými pomůckami. Není vhodné žáka usazovat u okna ani daleko od pedagoga. Mezi žákem s ADHD a pedagogem je důležitý oční kontakt, není dobré příliš křičet (neponižovat před ostatními), výchovné přestupky raději s žákem řešit o samotě (nevhodné řešit před celou třídou). K plnění jednotlivých úkolů by měl žák dostat jasné a stručné instrukce, složitější úkoly lze rozfázovat. A zároveň pro pedagoga bude vzdělávání a výchova žáka s ADHD velmi náročná na trpělivost. (Mazánková 2018, s. 54). Ve školách by měla být klasifikace žáka s ADHD přizpůsobena specifickému přístupu. V těchto případech je možnost využít jiné formy hodnocení např. slovní hodnocení, pomocí bodů, uvedením počtu chyb. Písemné testy a práce je vhodné rozdělit na několik kratších částí. Zároveň není vhodné využívat testy časově limitované (Drtílková, aj. 2007, s. 249).

Školní zájem vzbudíme u žáků s ADHD prostou motivací. U většiny lidí jsou dosahované výkony (školní, pracovní) vázané na pozornost věcem, o které máme zájem a baví nás. Vynaložený výkon je vždy propojený s našim zájmem, motivací a záměrnou ochotou vynaložit úsilí (Winter 2018, s. 20).

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem pro všechny děti, jelikož jedinec se stává školákem, a tak získává automaticky dosažením věkové hranice novou sociální roli ve společnosti. U dětí s ADHD často dochází k odkladu školní docházky. O tom, jak se dítě dokáže socializovat v školním prostředí, rozhoduje vliv vrstevnické skupiny. Další význam v mladším školním věku má i zmiňovaný učitel, který sehraává roli autority. Z pohledu učitele žák s ADHD působí jako problémové dítě od počátku svého nástupu. Velmi rušivé pro učitele mohou být jeho projevy, které jsou zcela postřehnutelné a narušují průběh vyučovacího procesu. Což může mít za následek to, že si učitelé vytváří k žákům s ADHD negativní vztah, který je těžké později odbourat. Proto dochází místo spolupráce rodiny a školy ke zvýšení napětí a ke konfliktům mezi nimi (Michalová 2007, s. 95).

Problémy u žáků s ADHD se objevují s příchodem do školního prostředí, kdy si děti musí navyknout, nebo podřídít se školnímu režimu. V tomto věku se u žáků s ADHD projevují kognitivní dysfunkce, nepozornost, nesoustředěnost vedoucí k neúspěšnosti (intelekt žáka je na dobré úrovni). Žáci jsou častěji podráždění, mohou reagovat agresivně, zároveň mohou mít problém se sníženým sebehodnocením (Ptáček, aj. 2018, s. 24).

6 Společné vzdělávání

Pojem společné vzdělávání v běžných školách může ukrývat další dva pojmy. Pojmy jako inkluze a integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. A právě inkluzi a integraci se budeme v této kapitole zabývat.

Inkluzivní směřování je patrné v euro-americkém prostředí, kdy samotný pojem inkluze se používá od doby konání konference v Salamance v roce 1994. Inkluze je v období povinné školní docházky pro vývoj osobnosti žáků nejdůležitější. Inkluzi můžeme zároveň radit mezi základní principy edukace na základních školách. U nás se používá „inkluzivní vzdělávání“, nebo „školní inkluze“, jako ustálený pojem (Tannenbergerová 2016, s. 34).

Inkluzivní vzdělávání můžeme podřadit pod inkluzi sociální, kam patří nejen školství, ale i oblast zaměstnání, volného času, bydlení a zároveň se snaží zabránit vyloučení ze společnosti, nebo izolaci žáka. Inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umožňuje žákům navštěvovat běžné základní školy. Na inkluzivně orientovaných školách musí být přístup k žákovi individuální. Na individualizovaném přístupu k žákům je postavena výuka, ale především celá organizace a filozofie školy. Každá výuka je soustředěna na potenciál žáka a na komunikaci a spolupráci s ostatními vrstevníky. Všichni žáci by měli být vnímáni jako jedinci, kteří mají potřebu zohledňovat svá osobní specifika. Jedním z hlavních cílů inkluze je připravit žáky na kvalitní, úspěšný život a schopnost fungovat ve společnosti. Inkluze je nekončící proces, ve kterém se snažíme efektivně vzdělávat všechny žáky v hlavním vzdělávacím proudu. Dalšími cíli inkluze je zajištění optimálních podmínek pro sociální a kognitivní rozvoj žáků a podpora vzdělávací úspěšnosti každého žáka (Tannenbergerová 2016, s. 34–35).

Principem inkluze je vzdělávání všech žáků v běžných školách bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, jazykové nebo jiné podmínky. Charakteristika správného inkluzivního vzdělávání je sebeurčení a spoluúčast, zodpovědnost, uznání individuality, kooperace a solidarita. Inkluzivní vzdělávání staví na těchto principech: princip humanizmu a demokracie (aplikace lidských práv a hodnot svobodné a demokratické společnosti); princip heterogenity (různorodost); princip spolupráce; princip regionalizace (právo žáků navštěvovat školu v jejich okolí); princip otevřenosti a efektivity; princip individualizace (potřeby žáků v edukačním prostředí); princip celistvosti (rozvoj žáka ve složkách intelektuálních, sociálních, etických, tělesných) (Tannenbergerová 2016, s. 36–37).

Pojem úzce spojovaný s inkluzí je integrace. Tyto dva pojmy jsou často nesprávně zaměňovány nebo ztotožňovány.

Podle světové zdravotnické organizace (WHO) integraci chápeme jako sociální rehabilitaci, schopnost příslušného žáka podílet se objektivně na společenských vztazích. Integrace je stav, kdy se žák se speciálně vzdělávacími potřebami vyrovnal se svou vadou, spolupracuje s intaktními jedinci, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné. Integrované vzdělávání chápeme jako přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Cílem je poskytnout žákům zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a zároveň respektovat jejich potřeby. V podmínkách běžných škol můžeme objevit dva typy integrace. První je integrace individuální, která vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě. Druhá je skupinová integrace, která probíhá ve speciálních třídách, odděleních nebo ve skupinách pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole (Tannenbergerová 2016, s. 39–40).

Společné vzdělávání je zaměřené na rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby. Rozdíl mezi integrací a inkluzí můžeme brát v zaměření na potřeby jednotlivců ve vzdělávání. Při integraci se zaměřujeme spíše na potřeby jedinců se znevýhodněním, které se snažíme uskutečnit změnou prostředí, speciální intervencí nebo speciálním vzdělávacím programem pro žáka s postižením. Inkluzi můžeme charakterizovat jako zaměřenou na potřeby všech vzdělávaných, dbáme na kvalitní výuku pro všechny žáky a prospěch pro všechny žáky i pedagogy. Inkluzivní přístup k přítomnosti žáka s postižením či znevýhodněním respektuje specifika každého jedince bez ohledu na závažnost postižení nebo míru odlišnosti. Cílem společného vzdělávání je eliminování izolace dítěte s postižením oproti intaktním dětem a snaha o omezení komunikačních bariér, snížení informačního deficitu a podnětové deprivace. Ve vzdělávání platí, že k úspěšné integraci patří ochota ke spolupráci rodiny se školou, podpora školského poradenského zařízení, ale zároveň i vhodné podmínky, které integraci žáků s postižením umožní. Velkou a důležitou součástí jsou personální podmínky, které by měly zajistit učitelé, kteří budou mít pozitivní přístup ke vzdělávání dětí s postižením, dostatek informací, odborných znalostí a času. Čas je velmi často největší bariéra pro integraci, nebo inkluzi ve vzdělávacím procesu. Společné vzdělávání staví na individuální práci s dítětem, které je závislé na počtu dětí ve třídě, složení třídy a na počtu dalších dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud je v jedné třídě nižší počet žáků, můžeme se domnívat, že se jedná o základní podmínku pro úspěšné vzdělávání. Důležitým aspektem je i typ postižení žáka, při některém není společné vzdělávání žáků jednoduché. Další důležitou podmínkou je atmosféra v třídním kolektivu. Přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími

potřebami můžeme využít k nácviku sociálních kompetencí, které si žáci mohou postupně osvojovat (Škrdlíková 2015, s. 50–52).

Rozdíl mezi oběma koncepty je takový, že inkluzi vnímáme jako proces nebo systém a integraci jako stav nebo opatření. Integrace je více záležitostí praxe, jedná se o faktické začlenění žáka, o provedení všech opatření k tomu, aby žák byl přijat do skupiny. V souvislosti s integrací mluvíme o jednotlivcích či skupině, při inkluzi se snažíme pojímat společnost, školu či komunitu jako celek a pouze individualizovat přístup k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Negativa můžeme shledat u integrace, kdy žák není automaticky přijímán do běžné školy a musí se snažit o zařazení do běžné základní školy. Zároveň u integrace přisuzujeme selhávání žáka jeho předpokladům a možnostem (Tannenbergerová 2016, s. 39–40).

Důležitou součástí pro společné vzdělávání je také uspořádání prostředí třídy. Vhodné varianty na uspořádání lavic ve třídě jsou šachovité rozestavění lavic/řad, půlkruhy, seskupení lavic, seskupení lavic v kombinaci se samostatnými lavicemi. Žákům s ADHD na základních školách nejvíce prospívají studijní koutky, nebo oddělená místa pro samostatnou práci. Vhodnou součástí je změna intenzity světla v průběhu dne, která může příjemně ovlivnit průběh vyučování. Žákům s ADHD by měla být umožněna možnost častějších kratších přestávek, které žáci s ADHD mohou využít na protažení těla a proběhnutí, pomoc učiteli s drobnými úkoly např. rozdávání sešitů, smazání tabule, odnést věci do kanceláře (Rief 2010, s. 121–122).

Žáci s ADHD mají nárok na podpůrná opatření, která zahrnují využití speciálních metod, forem a prostředků pro vzdělání, používání kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. Základním opatřením je poskytování pedagogicko-psychologických služeb, práce se speciálními didaktickými materiály, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, snížení počtu žáků ve třídě či studijní skupině a další jiné úpravy, které zohledňují speciální vzdělávací potřeby žáka (Kendíková 2014, s. 2). Termín podpůrná opatření můžeme chápat jako využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a metodických pomůcek. Jedná se i o poskytování pedagogických a psychologických služeb, vzájemné působení dvou pedagogů ve třídě, zajištění asistenta pedagoga a poskytování individuální podpory při vzdělávání (Bartoňová, aj. 2007, s. 23–24).

6.1 Distanční forma vzdělávání

Od 1. března 2020 zasáhla Českou republiku pandemie virové choroby COVID-19. Nárůst nově nakažených chorobou COVID-19 a zavedená vládní opatření společně zahájila formu distančního vzdělávání ve všech stupních vzdělávací soustavy v ČR.

Pojem distanční vzdělávání definuje specifický způsob organizace výuky, který se vztahuje k uspořádání prostředí a způsobu organizace činností učitelů a žáků. Činitelé vzdělávacího procesu, učitelé a žáci, jsou od sebe fyzicky odděleni, tudíž nemůže docházet k osobní interakci. Při realizaci distanční výuky musí být vytvořené takové podmínky, které eliminují nevýhody, aby obsah a cíl vzdělávání zůstal zachován. Při distanční výuce musí docházet k procesu vyučování (teaching) a učení (learning). Zároveň distanční vzdělávání můžeme označit jako multimediální formu vzdělávání, kde hlavní multimediální platformou je internet. Internet je dostupné médium a nástrojem pro rozšíření a prezentaci vzdělávacího obsahu (Šindlerová 2005, s. 32–33).

Největší uplatnění distančního vzdělávání najdeme mezi činiteli edukačního procesu, kteří jsou od sebe separováni vzdáleností a pro komunikaci využívají technologie s použitím face-to-face. Při distanční výuce by měl být využíván široký rozsah technologických možností: audio, video, data a tisk. Vyučující by měl svědomitě vybrat technologické možnosti, tak aby vycházel vstříc potřebám žáků (Telnarová 2003, s. 11–12).

Pro poskytování motivace a zpětné vazby žákům slouží vyučujícímu základní nástroj – konzultace. Základní dva typy konzultací – osobní a multimediální. Osobní konzultace jsou založeny na principu pravidelnosti a iniciativě žáka. Multimediální konzultace jsou založené na využití informačních a komunikačních technologií – realizace telefonicky, nebo prostřednictvím internetu. Velký vliv na úspěšnost studia v distanční formě má vnější a vnitřní motivace, a především všestranná studijní podpora ze strany vyučujícího (Šindlerová 2005, s. 34–44).

7 Závěr teoretické části

Teoretická část práce se zabývá rešerší odborné literatury, která se týká syndromu ADHD a společného vzdělávání v běžných základních školách. První kapitola vysvětluje základní rozdělení terminologie podle dvou klasifikačních systémů. První systém Světové zdravotnické organizace uvádí pojem hyperkinetická porucha a Americká asociace psychiatrů uvádí preferovanější pojem ADHD. Zaměřuje se na vývoj pojmu a historicko-pedagogický pohled. Druhá kapitola se zabývá výskytem a etiologií ADHD, která přikládá velký vliv dědičnosti a biologickým faktorům.

Nejvíce rozsáhlá je kapitola třetí, která pojednává o projevech ADHD. Projevy ve vývojovém období jsou klíčové pro rozpoznání poruchy ADHD do 7 roku dítěte. Mezi základní projevy ADHD patří porucha pozornosti, aktivity a impulzivity. Mezi přidružené projevy můžeme řadit poruchy chování, emocí, paměti, myšlení, řeči, motoriky a senzomotorické koordinace, percepčních a kognitivních funkcí. Emoční poruchy a poruchy chování se vyznačují emoční labilitou, výkyvy nálad, nízkou frustrační tolerancí, afektivitou a agresivitou. Zároveň hypoaktivní žáci, kteří působí klidně, mohou mít problémy s afektivním chováním. Poruchy paměti a myšlení se nejvíce projevují ve školním prostředí. Žák s ADHD je zapomnětlivý, ztrácí pomůcky a nezvládá si zapamatovat zadání úkolů. Porucha motoriky a senzomotorické koordinace se projevuje nekoordinovanými pohyby, v jemné motorice jsou problémy se psaním, nebo se mohou objevit problémy s motorikou mluvidel. V této kapitole jsou posledním projevem poruchy percepčních a kognitivních funkcí. V oblasti sluchového i zrakového vnímání mohou mít problémy s rozlišováním podobných hlásek, zvuků a tvarů, problémy s orientací v čase a prostoru.

Další kapitola zkoumá vztahy mezi rodiči a žáky s ADHD. Rodina by měla žákovi s ADHD nastavit pevný řád, pomoc při plnění domácích úkolů (motivace, stanovená přesná doba), zajistit klidné a světlé místo na učení. Kapitola zároveň pojednává o spolupráci rodiny se školou a pedagogy. Kapitola pátá vysvětluje průběh výchovně vzdělávacího procesu na běžné základní škole s ohledem na poruchu ADHD. Podkapitolou je pedagogický přístup, který by měl být systematický, strukturovaný, pozitivní a otevřený. Podkapitola zahrnuje doporučení pro učitele podle konkrétní situace. Další podkapitola charakterizuje žáky s ADHD v období mladšího školního věku. Období mladšího školního věku je součástí výzkumného vzorku praktické části.

Poslední kapitola v teoretické části práce je zaměřená na společné vzdělávání, které je odvozeno ze dvou pojmů. Pojem inkluze a integrace je neodmyslitelně propojen se speciální

pedagogikou. Podkapitolu tvoří distanční forma vzdělávání, která se vztahuje k onemocnění COVID-19 a pandemické situaci v České republice v roce 2020/2021.

Na základě vypracovaných informací z teoretické části a zformulovaných výzkumných otázek je vypracována výzkumná část, která se zabývá kvalitou společného vzdělávání na běžných základních školách, vlivem přítomnosti žáků s ADHD na společném vzdělávání a nastavením vhodných podmínek pro žáky s ADHD v běžných třídách.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce obsahuje charakteristiku výzkumného šetření, stanovené cíle a výzkumné otázky. Dále jsou zde popsány výzkumné metody a realizace výzkumu. Následuje analýza výzkumného šetření, která obsahuje vyhodnocení řízených rozhovorů a vyhodnocení dotazníkového šetření. V poslední kapitole praktické části jsou zodpovězeny výzkumné otázky a vyhodnoceny výsledky výzkumu.

8 Výzkumné šetření

Ve společném vzdělávání dle statistiky ČSÚ (2020) stále přibývají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem bakalářské práce je na základě výzkumného šetření zjistit, jak jsou žáci s ADHD mladšího školního věku schopni se vzdělávat v běžných základních školách. Jaká podpůrná opatření jsou poskytována žákům s ADHD v průběhu výchovně vzdělávacího procesu a jak probíhá společné vzdělávání na běžných základních školách v Libereckém kraji.

8.1 Charakteristika výzkumného šetření

Na základě předem stanovených výzkumných otázek je praktická část založena na smíšeném výzkumu. Dle Vlčkové (2011, s. 3) lze chápat smíšený výzkum, jako propojení alespoň jednoho kvantitativního šetření s alespoň jedním kvalitativním šetřením, sběrem, nebo analýzou dat. Praktická část bakalářské práce je realizována kombinací kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Hlavní výzkumnou částí je kvalitativní šetření metodou polostrukturovaného rozhovor se žáky s ADHD, kteří studují na běžných základních školách. Další výzkumná část je prováděna kvantitativním šetřením. Jedná se o polostrukturovaný dotazník, který je určen pro učitele, kteří vyučují žáky s ADHD v běžných třídách.

Polostrukturovaný rozhovor je metoda kvalitativního výzkumu, která stojí mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Autor polostrukturovaného rozhovoru má připravenou osnovu, podle které se rozhovor může a nemusí řídit. Během rozhovoru může autor práce měnit pořadí otázek a dle situace přidávat další. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je flexibilita a možnost reagovat na respondenta (Giddens, aj. 2013, s. 111–112).

Dotazníkové šetření patří mezi kvantitativní výzkumné metody. Dotazníkové šetření je zasíláno či ústně sděleno vybrané skupině respondentů. Šetření může být aplikováno na širší okruh lidí. Dotazníkové šetření může být cíleno na chování, názory, postoje, vlastnosti, znalosti, volební preference a víru. Dotazníkové šetření vytváříme nejprve přesnou formulací výzkumného problému a definováním cílů výzkumu. Dalším krokem je stanovení si

reprezentativního vzorku a rozhodnutí o sběru dat. Posledním krokem je návrh výzkumného nástroje. Polostrukturovaný dotazník obsahuje, jak standardizované otázky, tak i otevřené otázky, na které mohou respondenti odpovídat celými větami (Reichel 2009, s. 63).

Rozhovor je proveden se vzorkem 28 žáků s ADHD, kteří jsou vzděláváni na běžných základních školách v Libereckém kraji. Dle předem stanovených výzkumných otázek je cílem rozhovoru zjistit, jak jsou žáci s ADHD začleněni do běžných tříd, jaké vztahy mají se spolužáky a s pedagogy ve třídě, jaké podmínky a podpůrná opatření jsou nastavená pro jejich společné vzdělávání. Hlavní část jsem doplnila o kvantitativní metodu. Polostrukturovaný dotazník je určený pro učitelé, kteří vyučují žáky s ADHD ve společném vzdělávání. Dotazníkové šetření bylo provedeno na vzorku 62 učitelů. Dle předem stanovené výzkumné otázky, je cílem dotazníku zjistit, jak učitelé vnímají a hodnotí žáky s ADHD v procesu společného vzdělávání, jaké jsou nejčastější projevy žáků s ADHD, jak se žáci projevují v třídním kolektivu a jak zvládají distanční výuku.

8.1.1 Stanovení cíle a výzkumné otázky

Cílem bakalářské práce je charakterizovat jednotlivé projevy syndromu ADHD, vývoj žáků s ADHD v mladším školním věku a zjistit, jak jsou žáci s ADHD mladšího školního věku schopni se integrovat v základních školách. K naplnění stanoveného cíle byly položeny tři výzkumné otázky.

1. Jakým způsobem probíhá společné vzdělávání žáků s ADHD?
2. Jaká je schopnost žáků s ADHD účastnit se společného vzdělávání v základních školách?
3. Jak učitelé hodnotí žáky s ADHD v procesu společného vzdělávání?

8.2 Výzkumné metody a realizace výzkumu

Pro realizaci výzkumného šetření byla použita kvalitativní i kvantitativní metoda. Kvalitativní metoda v první část výzkumného šetření byla zvolena formou polostrukturovaných rozhovorů. Kvantitativní metoda ve druhé části byla zvolena formou polostrukturovaných dotazníků.

V první části výzkumu byly připravené okruhy otázek, které sloužily jako osnova rozhovoru viz Příloha č. 1. Cílem první části výzkumu je přiblížit průběh společného vzdělávání žáků s ADHD na běžných základních školách, vymezení školního a rodinného prostředí v rámci edukačního procesu. Úkolem rozhovorů je také zjistit, jaké jsou vztahy mezi

respondenty a spolužáky/vrstevníky. Cílem polostrukturovaných rozhovorů není zevšeobecnit výpovědi respondentů, ale poukázat na průběh společného vzdělávání žáků s ADHD v rámci běžných základních škol.

Výzkumný vzorek polostrukturovaných rozhovorů tvořilo 28 žáků s ADHD z běžných základních škol v Libereckém kraji. Rozhovor se žáky byl rozdělen na 3 základní okruhy otázek, které se zaměřují na školní a rodinné prostředí, průběh výuky a na spolužáky/vrstevníky. Rozhovory se dále dělí na prezenční a distanční formu výuky. Výzkumné šetření probíhalo od 15. února do 4. dubna 2021 formou polostrukturovaných rozhovorů. Od nového roku 2021 přetrvával omezený provoz běžných základních škol, konkrétně byla povolena osobní přítomnost na výuce pouze žákům 1. a 2. ročníku základních škol. MŠMT 26. února přijalo krizové opatření a od 27. února se zakázala osobní přítomnost i žákům 1. a 2. ročníků na běžných základních školách. Respondenty jsem kontaktovala přes učitele, nebo vedení základních škol a zároveň přes zákonné zástupce žáků s ADHD. Rozhovory s respondenty probíhaly přes audio, nebo video hovory. Před zahájením rozhovoru jsem respondenty ujistila o anonymitě, seznámila jsem je s účelem bakalářské práce a poprosila o krátké shrnutí názoru na distanční výuku. Odpovědi respondentů byly, po udělení souhlasu, nahrávány prostřednictvím diktafonu, pro následnou přesnější transkripci a analýzu získaných dat. Zodpovězené rozhovory se liší obsahem i časem. Průměrná délka jednoho rozhovoru činila přibližně 10 minut v závislosti na otevřenosti respondenta.

Druhá část výzkumného šetření byla zaměřena na dotazníkové šetření pro učitele, kteří vyučují žáky s ADHD. Výzkumný vzorek jsem zvolila na základě postavení učitelů v rámci společného vzdělávání žáků s ADHD, protože pomohou dodat výzkumnému šetření odbornost a vhled do edukačního procesu. Cílem dotazníkového šetření je zjistit, jak úspěšní jsou žáci s ADHD v edukačním procesu z pohledů respondentů. Role učitele je ve společném vzdělávání podstatná a nezbytná k naplnění edukačního procesu všech žáků. Metodu dotazníku jsem zvolila tak, aby se podařilo data z kvalitativního šetření objektivněji zanalyzovat.

Respondentům bylo zasláno prostřednictvím elektronické pošty dotazníkové šetření. V elektronické poště jsem respondenty seznámila se záměrem dotazníkového šetření a následně požádala o jeho vyplnění. Na začátku polostrukturovaného dotazníku ujišťuji respondenty o anonymitě celého šetření. Výzkum se uskutečnil od ledna do dubna roku 2021. Dotazník obsahuje polostrukturované výzkumné otázky ohledně diagnóz a projevů žáků s ADHD, podpůrných opatření, třídního kolektivu, kázeňských problémů, distanční výuky, a především společného vzdělávání.

8.3 Analýza výzkumného šetření

Výzkumná část bakalářské práce je rozdělena do 2 výzkumných částí a výzkumná šetření jsou analyzována v následujících podkapitolách. První část práce analyzuje rozhovory od 28 žáků. Druhou částí výzkumného šetření je kvantitativní dotazník, který byl vyplňován učiteli běžných základních škol, kteří vyučují žáky s ADHD.

8.3.1 Analýza rozhovorů

Kvalitativní šetření, zkoumané metodou rozhovoru, probíhalo od února do dubna roku 2021. Výzkumný vzorek je zaměřený na žáky prvních stupňů běžných základních škol s diagnostikovanou poruchou ADHD. Respondenti výzkumného vzorku byli kontaktováni přes pedagogické pracovníky základních škol, nebo zákonné zástupce. Šetření probíhalo formou audio, nebo video hovoru. Pro zákonné zástupce žáků s ADHD jsem připravila písemný souhlas viz Příloha č. 4 společně s informacemi o prováděném výzkumu viz Příloha č. 3 a prohlášení o mlčenlivosti viz Příloha č. 5. Pro rozhovory jsem měla připravené 3 okruhy otázek, které obsahovaly otázky ohledně školního/rodinného prostředí, prezenční/distanční výuky a vrstevníků/spolužáků žáků s ADHD. Zároveň jsem byla nucena podle krizových opatření připravit 2 verze otázek podle prezenční, nebo distanční výuky. Výzkumný vzorek 28 žáků s ADHD se skládal z 5 dívek a 23 chlapců. Přesná transkripce provedených rozhovorů je uvedena v přílohách.

Prezenční výuka

Respondent č. 1 – 7letý žák v 1. třídě

Analýza rozhovoru č. 1

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 1 se cítí velmi dobře ve školním prostředí. Při popisu třídy popsal pouze dřevěný stůl a barvu třídy, dále uvedl, že sedí v první lavici u okna u stolu paní učitelky. Zasedací pořádek je pro žáka s ADHD nastaven správně. S přípravou do školy vypomáhají rodiče i bratr. Mezi oblíbené předměty zařadil matematiku a tělesnou výchovu. Uvedl, že má problém se čtením a psaním. Vztah s paní učitelkou hodnotil velmi pozitivně a zároveň má nastavená drobná opatření, která mu pomáhají při písemných pracích. Žák uvedl, že je více spokojený ve školním prostředí, v rodinném prostředí vzdělávání bylo pro žáka obtížné. Vztah se spolužáky hodnotil velmi pozitivně, především i spolupráci mezi spolužáky i paní učitelkou viz Příloha č. 6.

Respondent č. 2 – 8letá žákyně v 1. třídě

Analýza rozhovoru č. 2

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 2 se cítí ve školním prostředí dobře, především proto, že si může povídat s kamarády. Žákyně uvedla, že ráda tráví čas v přírodě na čerstvém vzduchu. Při popisu třídy vyzdvihla hodně obrázků a velká okna, dále uvedla, že sedí u okna úplně vzadu, a dodala, že s místem není spokojená. Sdělila, že s přípravou do školy jí vypomáhá rodina. Mezi oblíbené předměty zařadila prvouku a výtvarnou výchovu, naopak češtinu označila jako předmět, který ji nebaví a nejde jí. Vztah s učitelkou hodnotila velmi kladně, ale zasedací pořádek je pro žákyni nastaven nevhodným způsobem. Mezi spolužáky má kamarády, se kterými si pomáhá viz Příloha č. 7.

Respondent č. 3 – 8letý žák ve 2. třídě

Analýza rozhovoru č. 3

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 3 byl nejvíce spokojený ve škole před koronavirem. Při popisu třídy uvedl pouze velikost a barevnost třídy. Uvedl, že sedí ve druhé lavici u dveří, což je správně určené místo pro žáka s ADHD. V rozhovoru sdělil pomoc rodičů při vzdělávání doma a zdůraznil oblíbené předměty matematiku a tělocvik, a zároveň uvedl složité předměty češtinu a prvouku. Vztah s učitelem popisoval velmi kladně a má správně zvolená opatření při řešení písemných prací. Z rozhovoru vyplývá, že respondent má mezi svými spolužáky hodně kamarádů, kteří jsou si navzájem při výuce velmi nápomocní viz Příloha č. 8.

Respondent č. 4 – 9letý žák ve 2. třídě

Analýza rozhovoru č. 4

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 4 se cítí dobře ve školním prostředí. Žák uvedl, že ve třídě sedí ve školní lavici úplně vzadu, tak že nevidí přes svého spolužáka, což znamená, že podmínky pro žáka s ADHD nejsou v konkrétním případě nastaveny správně. Sdělil, že s přípravou do školy mu většinou nikdo nepomáhá, občas jeho bratr. Mezi oblíbené předměty patří matematika a tělesná výchova, naopak čeština a prvouka nejsou předmětem jeho zájmů. Vztah s učitelem je neutrální, ovšem žádná podpůrná opatření během písemných prací, nebo výuky nejsou zde zavedena. Uvedl, že učitel při problémovém chování ve třídě zasáhne napomenutím. Při porovnávání distanční a prezenční výuky žák popisoval, že byl spokojený doma, jelikož mu

šlo učení lépe a měl doma více času. Vztahy se spolužáky popisoval kladně, ale spolupráce se spolužáky, nebo učitelem při hodině nefungovala viz Příloha č. 9.

Distanční výuka

Respondent č. 5 – 8letá žákyně ve 2. třídě

Analýza rozhovoru č. 5

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 5 se cítí dobře ve školním i rodinném prostředí. Žákyně popisovala třídu jako pěknou spolu s lavicí, ve které sedí se svým hlasitým spolužákem. Tyto podmínky mohou být pro žákyni nevhodné a problematické v rámci edukačního procesu. Sdělila, že s přípravou do školy ji pomáhá matka. Mezi oblíbené předměty zařadila hudební výchovu, ale vyjádřila problém s počítáním a psaním. Vztah s učitelkou hodnotila pozitivně, přestože krátce popisovala negativní vlastnosti paní učitelky. Distanční výuku v rodinném prostředí popisovala kladně, zároveň ale přiznala stesk po školním prostředí a spolužácích. Vztah se spolužáky popisovala kladně společně se vztahem s jinými vrstevníky. Spolupráce se spolužáky a učitelem fungovala při distanční výuce viz Příloha č. 10.

Respondent č. 6 – 9letý žák ve 3. třídě

Analýza rozhovoru č. 6

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 6 se cítí velmi dobře ve školním prostředí. Prostor třídy popisoval velmi kladně, naopak lavice, ve které seděl, zjevně snižovala jeho pozornost. Rodinné prostředí hodnotil pozitivně, jelikož mu vypomáhá starší sestra, nebo docházející paní asistentka. Mezi oblíbené předměty zařadil český jazyk, anglický jazyk, výtvarnou výchovu a tělesnou výchovu. Mezi obtížné předměty zařadil matematiku a pracovní činnosti. Vztah s paní učitelkou hodnotil kladně, ale spíše velmi pozitivně hodnotil vztah s paní asistentkou. Respondent projevil nedostatek sociální interakce se spolužáky z důvodu distanční výuky. Vztah se spolužáky hodnotil velmi pozitivně společně se spoluprací na distanční výuce viz Příloha č. 11.

Respondent č. 7 – 9letý žák ve 3. třídě

Analýza rozhovoru č. 7

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 7 se cítil ve škole velmi dobře a komfortně, zároveň vyjádřil nespokojenost s distanční výukou. Prostor školní třídy popsal jako malý, kde seděl v první lavici. V rodinném prostředí má vhodně zvolené studijní místo ve svém pokoji

a s distanční výukou mu vypomáhají matka s bratrem, nebo případně paní učitelka a paní asistentka. Mezi oblíbený předmět zařadil tělesnou výchovu. Mezi obtížnější předměty patří matematika a český jazyk. Vztah s paní učitelkou a paní asistentkou hodnotil velmi pozitivně, popisoval, že pokud potřebuje pomoc paní asistentka mu vždy pomůže. Distanční výuku zhodnotil spíše negativně, prezenční výuku zhodnotil pozitivně, protože sdělil, že je rád přítomen ve školním prostředí, má rád své spolužáky a paní učitelku s paní asistentkou. Vztahy se spolužáky a vrstevníky popsal velmi pozitivně. Ohledně školy spolupracuje spíše se svým bratrem viz Příloha č. 12.

Respondent č. 8 – 9letý žák ve 3. třídě

Analýza rozhovoru č. 8

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 8 se velmi těší na prezenční výuku ve školním prostředí. Žák popsal prostředí třídy velmi pozitivně. Zároveň popsal i své studijní místo v rodinném prostředí, kde mimo jiné přiznal, že se mu ve škole pracovalo lépe. Při distanční výuce mu vypomáhal otec, spolužáci, ale především paní učitelka s paní asistentkou. Mezi oblíbené předměty zařadil tělesnou výchovu, prvouku a mezi obtížnější předmět zařadil matematiku, která mu dělá problém. Vztah s učitelkou a asistentkou zhodnotil velmi pozitivně. Žák popsal, že má možnost většího časového limitu při písemné práci. Žák uvedl, že byl spokojenější s prezenční výukou a že mu chybí spolužáci ze školy. Vztah se spolužáky popsal pozitivně, ale spolupráci se spolužáky při distanční výuce vyvrátil, jelikož vše potřebné řeší společně při online výuce viz Příloha č. 13.

Respondent č. 9 – 9letý žák ve 3. třídě

Analýza rozhovoru č. 9

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 9 se cítí komfortně při distanční i prezenční výuce. Klima třídy zhodnotil kladně, protože v rodinném prostředí nemá při distanční výuce prostor na klidné a tiché podmínky. Při distanční výuce žákovi pomáhá velmi paní učitelka, zároveň i matka a sestra žáka. Mezi oblíbené předměty zařadil tělesnou a výtvarnou výchovu, naopak mezi obtížnější předměty zařadil pracovní činnosti a matematiku. Vztah s paní učitelkou zhodnotil velmi pozitivně. Prezenční výuka ve školním prostředí je pro žáka lepší, především kvůli spolužákům, se kterými má velmi pozitivní vztahy. Spolupráce se spolužáky proběhla velmi pozitivně, jelikož žák spolužákům pomáhal s materiálním zajištěním viz Příloha č. 14.

Respondent č. 10 – 9letý žák ve 3. třídě

Analýza rozhovoru č. 10

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 10 se cítí lépe ve školním prostředí. Třídní prostředí popsal jako vhodnější pro výuku oproti studijnímu místu v rodinném prostředí. Při distanční výuce pomáhá otec, nebo paní asistentka. Mezi oblíbené předměty zařadil anglický a český jazyk, ale zároveň uvedl, že má potíže s pravopisem. Vztah s paní učitelkou hodnotil kladně, ale pozitivněji hodnotil paní asistentku, protože mu hodně pomáhá. Prezenční výuku a vztah se spolužáky žák zhodnotil velmi pozitivně. Spolupráci mezi spolužáky také popsal pozitivně viz Příloha č. 15.

Respondent č. 11 – 10letý žák ve 3. třídě

Analýza rozhovoru č. 11

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 11 se cítí komfortněji ve školním prostředí. Žák popsal lavici, ve které seděl ve třídě, ale také uvedl, že ho do dané lavice posadila paní učitelka. Studijní místo v rodinném prostředí popsal jako dobré a při distanční výuce žákovi vypomáhají jeho rodiče. Sdělil, že mezi jeho oblíbené předměty patří výchovy a obtížným předmětem označil český jazyk. Vztah s učitelkou zhodnotil kladně a zároveň má stanovená opatření, která mu mohou velmi pomáhat při distanční i prezenční výuce. Žák toužil po ukončení distanční výuky, jelikož se velmi těšil do školy na spolužáky a paní učitelku. Vztah se spolužáky hodnotil velmi pozitivně a při distanční výuce společně velmi dobře spolupracují viz Příloha č. 16.

Respondent č. 12 – 10letý žák ve 3. třídě

Analýza rozhovoru č. 12

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 12 se cítí příjemně spíše ve školním prostředí z důvodu sociální interakce. Žák popsal prostředí ve třídě neutrálně a sdělil, že sedí ve čtvrté lavici u dveří. Studijní místo v rodinném prostředí popsal také neutrálně, ale zároveň uvedl, že mu nikdo s distanční výukou nepomáhá. Mezi obtížnější předměty zařadil český jazyk a matematiku a mezi oblíbené zařadil tělesnou výchovu a prvouku. Vztah s učitelkou zhodnotil velmi pozitivně. Žák sdělil, že se mu opravdu stýská po spolužácích a paní učitelce, proto se těší na prezenční výuku zpět do školního prostředí. Vztah se spolužáky a vrstevníky zhodnotil velmi pozitivně společně se spoluprací při distanční výuce viz Příloha č. 17.

Respondent č. 13 – 10letý žák ve 4. třídě

Analýza rozhovoru č. 13

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 13 se cítí lépe ve školním prostředí. Žák popsal, ve které lavici ve třídě sedí a uvedl, že když byl menší měl problém s pozorností. V rodinném prostředí může sedět u velkého stolu. S distanční výukou vypomáhá především paní učitelka, která úkoly pro žáky omezila. Mezi oblíbené předměty zařadil matematiku a výtvarnou výchovu, jelikož při hodinách výtvarné výchovy byl respondent pozitivně motivován učitelem. Naopak mezi obtížnější předmět zařadil český jazyk. Vztah s paní učitelkou zhodnotil neutrálně, spíše potvrdil, že učitelka stanovila opatření, která žákovi mohou pomoci při distanční i prezenční výuce. Distanční výuku zhodnotil žák negativně, jelikož mu chybí sociální interakce. Vztah i spolupráci, při distanční výuce, se spolužáky zhodnotil velmi pozitivně viz Příloha č. 18.

Respondent č. 14 – 11letý žák ve 4. třídě

Analýza rozhovoru č. 14

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 14 se cítí komfortněji ve školním prostředí. Žák popsal, že ve třídě seděl ve 3. lavici uprostřed, ale spolužák rád vyrušoval. V rodinném prostředí probíhá distanční výuka v obývacím pokoji, kde jsou složitější podmínky, především na soustředění pozornosti. S distanční výukou žákovi vypomáhá matka, nebo bratr. Mezi oblíbené předměty zařadil matematiku a tělesnou výchovu. Jako obtížnější předmět popsal český jazyk a přírodovědu označil za nezábavnou. Vztah s paní učitelkou zhodnotil neutrálně, ale uvedl, že paní učitelka pomáhá. Při distanční výuce žákovi chyběl kontakt se spolužáky a zároveň sdělil, že při prezenční výuce se cítí lépe. Žák popsal, že vztah se spolužáky ze staré školy byl velmi pozitivní, ale spolužáky z nové školy nestačil poznat. Spolupráce se spolužáky při distanční výuce vůbec neprobíhala viz Příloha č. 19.

Respondent č. 15 – 11letý žák ve 4. třídě

Analýza rozhovoru č. 15

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 15 se cítí více komfortně při distanční výuce díky volnějšímu rannímu režimu. Zároveň uvedl, že se mu stýská po spolužácích ze školy. Respondent popsal prostředí třídy negativně a sdělil, že během distanční výuky se věnuje školním povinnostem ve své posteli, nebo společné místnosti. Ani jedna z uvedených možností není vhodná jako studijní místo, jelikož se špatně zvoleným studijním místem klesá u žáků

s ADHD pozornost. Při distanční výuce žákovi pomáhá příležitostně bratr. Mezi oblíbené předměty zařadil český jazyk, výtvarnou a hudební výchovu. Za obtížnější předmět označil vlastivědu. Vztah s učitelkou popsal velmi neutrálně, spíše negativně. Při porovnání distanční a prezenční výuky se vyjádřil dost nejednoznačně, rodinné prostředí mu vyhovuje, ale zároveň se těší do školy za kamarády. Vztah se spolužáky označil za velmi pozitivní, ale společná spolupráce se spolužáky při distanční výuce spíše neprobíhala viz Příloha č. 20.

Respondent č. 16 – 11letý žák ve 4. třídě

Analýza rozhovoru č. 16

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 16 se cítí dobře v rodinném prostředí. Třídní prostředí popsal velmi stručně, zaměřil se pouze na třídní okna. Žák hodnotil negativně studijní místo v rodinném i školním prostředí. Při distanční výuce žákovi nikdo nepomáhal. Dále žák negativně uvedl, že nemá rád žádné předměty, pouze možná tělesnou výchovu. Vztah s učitelkou popsal opět velmi negativně. Distanční výuku, přesněji spíše rodinné prostředí popsal velmi pozitivně, naopak školní prostředí zhodnotil velmi negativně. Vztah se spolužáky i vrstevníky popsal kladně, naopak spolupráci se spolužáky při distanční výuce zhodnotil velmi negativně viz Příloha č. 21.

Respondent č. 17 – 11letý žák ve 4. třídě

Analýza rozhovoru č. 17

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 17 se cítí lépe ve školním prostředí. Třídní prostředí žák popsal kladně a sdělil, že seděl v páté lavici u okna, kde mu vyhovovalo přírodní světlo a při distanční výuce sedí také u okna. Lavice a studijní místo u okna může u žáka s ADHD způsobit zhoršení pozornosti. Žák uvedl, že nepotřebuje pomoc při distanční výuce. Mezi oblíbený předmět zařadil matematiku a mezi obtížný předmět zařadil český jazyk. Žák uvedl, že paní učitelka mu zajistila podpůrné edukační pomůcky. Vztah s paní učitelkou popsal jako velmi pozitivní. Prezenční výuka v školním prostředí je pro žáka příjemnější než distanční výuka. Vztah a spolupráci se spolužáky zhodnotil kladně viz Příloha č. 22.

Respondent č. 18 – 10letý žák v 5. třídě

Analýza rozhovoru č. 18

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 18 hodnotí distanční výuku neutrálně. Žák popsal prostředí třídy velmi stručně, rozsáhleji popsal lavici, ve které seděl. Lavice, ve které seděl

dříve, byla zvolena správně, jelikož žák mohl při hodině soustředit více pozornosti na výuku. Změna lavice zapříčinila to, že žák méně udržel pozornost při výuce, jelikož měl před sebou daleko více podnětů, které mohly rozptylovat jeho soustředění. V rodinném prostředí popsal své studijní místo dost zmateně/neuspořádaně, což znamená, že může opět docházet k větší nepozornosti. K výpomoci při distanční výuce moc nedochází. Mezi oblíbené předměty zařadil matematiku, přírodovědu, vlastivědu a zároveň i anglický jazyk, který mu dělá obtíže. Vztah s učitelem zhodnotil kladně, ale přiznal se, že když potřebuje pomoc, nejprve požádá spolužáky. Žák přiznal, že byl velmi spokojený ve školním prostředí před koronavirem, protože se mohl vídat se spolužáky. Vztah se spolužáky hodnotí neutrálně, spíše uvedl, že má mezi vrstevníky mimo školu velmi dobré kamarády. Záležitosti ohledně distanční výuky se spolužáky řeší pouze občas viz Příloha č. 23.

Respondent č. 19 – 10letý žák v 5. třídě

Analýza rozhovoru č. 19

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 19 se cítí komfortně spíše ve školním prostředí. Prostředí třídy i své studijní místo doma popsal žák souhrnem jednotlivých předmětů, což působí velmi neutrálně. Žák uvedl, že sedí v první lavici u dveří. S distanční výukou žákovi vypomáhá učitelka s asistentkou pedagoga. Mezi oblíbené předměty žák uvedl český jazyk, matematiku, přírodovědu, vlastivědu, tělesnou výchovu a pracovní činnosti, obtížnějšími předměty označil hudební a výtvarnou výchovu. Vztah s paní učitelkou a paní asistentkou zhodnotil jako pozitivní a nápomocný. Prezenční výuku, s porovnáním distanční výuky, žák zhodnotil kladně. Zároveň uvedl, že se mu stýská po spolužácích, podle čehož můžeme soudit pozitivní vztah mezi žákem a spolužáky. Spolupráce při distanční výuce probíhala s paní učitelkou, ale i se spolužáky viz Příloha č. 24.

Respondent č. 20 – 10letý žák v 5. třídě

Analýza rozhovoru č. 20

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 20 se cítí příjemněji ve školním prostředí, přestože je spokojený i v rodinném prostředí. Prostředí a prostor třídy žák popsal rozsáhle a velmi kladně, rodinné prostředí zhodnotil spíše negativně. Při distanční výuce žákovi pomáhají rodiče, nebo spolužáci. Mezi oblíbené předměty zařadil všechny předměty, ale především vlastivědu a uvedl, že podle názoru paní učitelky mu dělá obtíže český jazyk. Vztah s učitelkou zhodnotil spíše negativně, ale uvedl, nastavená opatření s navýšením času. Při

distanční výuce se žák necítí komfortně a spíše zhodnotil pozitivně průběh prezenční výuky ve školním prostředí. Vztah se spolužáky zhodnotil velmi pozitivně. Spolupráci při distanční výuce žák zhodnotil spíše kladně viz Příloha č. 25.

Respondent č. 21 – 11letá žákyně v 5. třídě

Analýza rozhovoru č. 21

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 21 hodnotil více pozitivně rodinné prostředí. Žákyně uvedla, že seděla v poslední lavici ve třídě, jenom aby se na ni nemusela paní učitelka dívat. Zde můžeme přístup učitele hodnotit jako naprosto nevyhovující. Dále uvedla, že v rodinném prostředí se cítila komfortněji. Žákyně popisovala, že s distanční výukou ji občas vypomůže matka, ale spíše spolupracuje se spolužačkou. Mezi oblíbený předmět zařadila tělesnou výchovu a mezi obtížnější předmět zařadila český jazyk, který je ještě náročnější při distanční výuce. Vztah s učitelkou hodnotila velmi negativně. Distanční výuku hodnotila pozitivně, jelikož se žákyni nechce vracet do školního prostředí. Vztah se spolužáky hodnotila pozitivně, ale mrzelo jí, že se se spolužáky nevidá, jelikož bydlí daleko. Spolupráce mezi spolužáky při distanční výuce probíhala jen velmi málo. Stanovené podmínky společného vzdělávání můžeme vyhodnotit jako velmi nevyhovující viz Příloha č. 26.

Respondent č. 22 – 11letý žák v 5. třídě

Analýza rozhovoru č. 22

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 22 se necítí dobře v rodinném prostředí při distanční výuce. Prostor ve třídě popsal spíše negativně, trochu lépe popsal studijní místo v rodinném prostředí. Při distanční výuce žákovi pomáhají starší sourozenci. Mezi oblíbené předměty žák žádné nezařadil, pouze projevil velmi nízké sebevědomí. Vztah s paní učitelkou zhodnotil negativně, což může mít dopad na zmíněné nízké sebevědomí žáka. Distanční výuku žák zhodnotil jako velmi složitou, což zdůvodňuje neaktivní paní učitelkou. Vztah se spolužáky žák popisuje velmi neutrálně, jelikož při distanční výuce s nikým není ve spojení a se spolužáky ani nespolečně pracuje viz Příloha č. 27.

Respondent č. 23 – 11letý žák v 5. třídě

Analýza rozhovoru č. 23

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 23 se cítí příjemněji v rodinném prostředí. Žák popsal studijní koutek, který má doma, pozitivně. Prostor třídy nepopsal, pouze uvedl negativní situaci spojenou s paní učitelkou. Při distanční výuce žák uvedl, že nic nedělá. Mezi

oblíbené předměty žák žádný neuvedl, pouze sdělil, že má rád míčové hry. Vztah s paní učitelkou zhodnotil negativně, jelikož podle jeho slov paní učitelka nepomáhá a dává pouze špatné známky. Žák uvedl, že je velmi spokojený s distanční formou vzdělávání, jelikož by chtěl doma zůstat. Vztah a spolupráci se spolužáky zhodnotil negativně viz Příloha č. 28.

Respondent č. 24 – 11letý žák v 5. třídě

Analýza rozhovoru č. 24

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 24 se cítí spokojeně v rodinném i školním prostředí. Prostor třídy žák popsal stručně a zaměřil se na popis jednotlivých předmětů. Žák zhodnotil své studijní místo v rodinném prostředí jako nepříjemné. Zvolené studijní místo není vhodně zvolené pro výuku, protože může mít negativní dopad na udržení pozornosti žáka. Při distanční výuce žákovi zřídka pomáhá matka. Mezi oblíbené předměty žák zařadil vlastivědu, informatiku společně s přírodovědou. Mezi obtížnější předmět zařadil matematiku. Vztah s učitelem zhodnotil kladně, protože paní učitelka pomáhá žákovi a žák při výuce využívá podpůrnou edukační pomůcku. Žákovi se stýská po prezenční výuce ve školním prostředí, ale zároveň se cítí příjemně i při distanční výuce. Vztah se spolužáky a vrstevníky zhodnotil pozitivně. Žák spolupracuje se spolužáky při distanční výuce viz Příloha č. 29.

Respondent č. 25 – 12letý žák v 5. třídě

Analýza rozhovoru č. 25

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 25 se cítí ve školním prostředí více komfortně a příjemně. Žák popisoval, že seděl ve druhé lavici vzadu ve třídě a zároveň, že v rodinném prostředí musí distanční výuku realizovat v kuchyni. Podle výpovědi žáka, můžeme stanovené podmínky ve škole zhodnotit jako vyhovující. Žák dále uvedl, že s distanční výukou vypomáhají pouze spolužáci. Mezi oblíbené předměty zařadil tělesnou výchovu, český jazyk a anglický jazyk, naopak matematiku označil jako předmět, který ho nebaví a nejde mu. Vztah s učitelkou hodnotil průměrně, spíše hodnotil pozitivní vztah s asistentkou pedagoga a spolužáky. Distanční výuku hodnotil negativně, pozitivně hodnotil spíše školní prostředí společně se spolužáky. Mezi spolužáky zdůrazňoval velmi dobrého kamaráda, se kterým rád tráví čas a spolupráci mezi spolužáky na distanční výuce zhodnotil kladně viz Příloha č. 30.

Respondent č. 26 – 12letá žákyně v 5. třídě

Analýza rozhovoru č. 26

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 26 hodnotí negativně školní prostředí a pozitivně hodnotí rodinné prostředí společně s vrstevníky. Žákyně uvedla, že v prostředí třídy se cítila dobře a popisuje, že seděla v poslední lavici u okna. Podmínky ve třídním prostředí můžeme hodnotit jako nesprávně zvolené, přestože žákyně vyjadřuje spokojenost. V rodinném prostředí se účastní distanční výuky ve svém pokoji, ale nikdo jí s distanční výukou nevypomáhá. Mezi oblíbený předmět zařadila český jazyk, ale jinak vyučovací předměty hodnotila negativně. Vztah s učitelkou také hodnotila negativně. Distanční výuku hodnotila pozitivně, pouze z důvodu komunikace s vrstevníky a klidného prostředí. Vztah se spolužáky hodnotila kladně a zároveň sdělovala, že se spolužáky nespolupracují na distanční výuce viz Příloha č. 31.

Respondent č. 27 – 12letý žák v 5. třídě

Analýza rozhovoru č. 27

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 27 se cítí velmi příjemně ve školním prostředí. Prostor třídy žák popsal stručně, ale pozitivně. V rodinném prostředí má žák studijní místo v jídelně, nebo na stole jeho sestry, jak sám popsal. Při distanční výuce pomáhá žákovi jeho sestra, nebo pan učitel. Vztah s učitelem zhodnotil žák velmi pozitivně. Prezenční výuku ve školním prostředí zhodnotil velmi pozitivně, zároveň žákovi chybí kontakt se spolužáky a panem učitelem. Vztah se spolužáky a vrstevníky popsal velmi kladně, spolupráce mezi spolužáky neprobíhá, jelikož pan učitel se vším žákům pomáhá viz Příloha č. 32.

Respondent č. 28 – 12letá žákyně v 5. třídě

Analýza rozhovoru č. 28

Z rozhovoru vyplývá, že respondent č. 28 se nejlépe cítí v rodinném prostředí. Prostor třídy žákyně popsala velmi stručně a uvedla, že se cítí lépe doma. Nastavené podmínky ve školním prostředí můžeme hodnotit jako nevyhovující a špatně nastavené. Při distanční výuce žákyni nikdo nepomáhá a zároveň se doma neučí. Mezi oblíbené předměty zařadila matematiku, přírodovědu, hudební a výtvarnou výchovu. Mezi obtížnější předměty zařadila anglický a český jazyk. Vztah s učitelkou zhodnotila velmi negativně, jelikož popsala učitelku jako zlou, která nemá nikoho ráda a neumí učit. Distanční výuka je pro žákyni lepší, jelikož jak sama popsala: „nemusí toho tolik dělat.“ Vztah se spolužáky popsala kladně, ale nespolupracuje s nimi při distanční výuce viz Příloha č. 33.

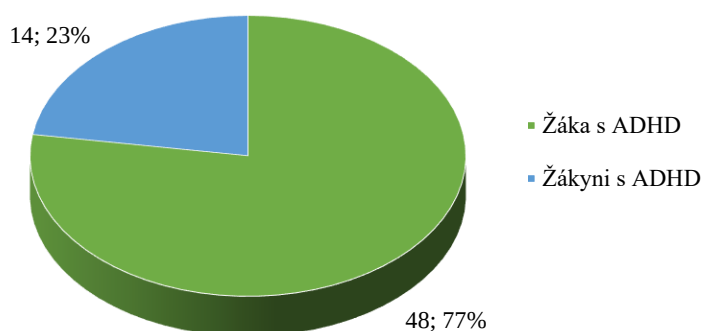
8.3.2 Analýza dotazníků

Dotazníkové šetření probíhalo od ledna do dubna roku 2021 a bylo rozesláno pomocí elektronické pošty pedagogům a ředitelům běžných základních škol v Libereckém kraji. E-mailové kontakty jsem získala na webových stránkách jednotlivých základních škol. Rozesláno bylo celkem 177 dotazníků, z nichž byla návratnost 62 dotazníků. Návratnost rozeslaných dotazníků v přepočtu činí 35,03 %. Dotazník je zpracován pomocí internetového online nástroje Survio.com.

Dotazník obsahuje celkem 12 otázek z nichž každá otázka byla povinná pro vyplnění dotazníku. Osm otázek je otevřených, tři otázky jsou polouzavřené a jedna otázka je uzavřená. Opakující se odpovědi respondentů z otevřených a polouzavřených otázek dotazníkovém šetření jsou kategorizované do stručných odpovědí a následně jsou znázorněny v jednotlivých grafech. Většina stanovených výzkumných otázek souvisí s výzkumnými rozhovory, které budou na závěr společně vyhodnoceny. Formulář dotazníku naleznete v Příloze č. 2.

Graf 1: Počet žáků s ADHD

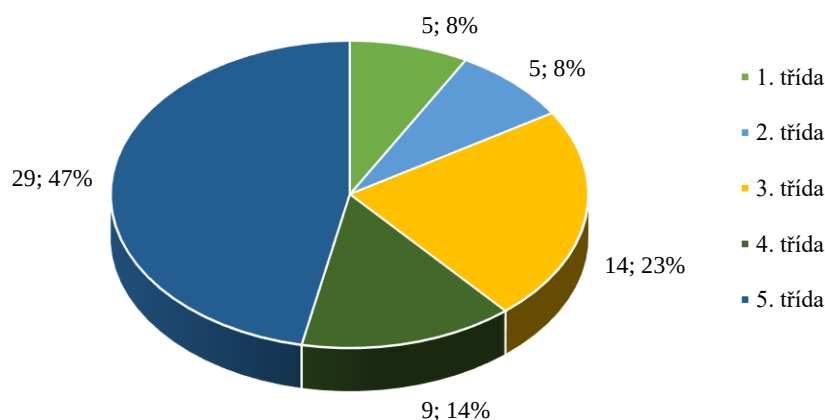
1. Máte ve Vaší třídě žáka, nebo žákyni s ADHD?



První výzkumná otázka slouží pouze jako informativní a má ukázat, jaký je poměr mezi žáky a žákyněmi s ADHD na prvních stupních základních škol. Z grafu vyplývá, že 77 % učitelů vyučuje žáky s ADHD. Údaje z grafu můžeme porovnat s výsledky statistiky ČSÚ za rok 2019/2020, ze které vyplývá, že chlapců se SPCH je o 79,52 % více než dívek se SPCH. Graf potvrzuje výsledky ČSÚ, jelikož chlapců s ADHD je ve společném vzdělávání opravdu více než dívek s ADHD. K této otázce byla ještě doplňující otázka, která zkoumala větší počet žáků s ADHD v jedné třídě. Respondenti odpověděli, že 32 učitelů vyučuje ve své třídě 1 žáka/žákyni s ADHD, 9 učitelů má ve své třídě 2 žáky, 13 učitelů vyučuje 3 žáky, 3 učitelé vyučují 4 žáky a 5 učitelů vyučuje 5 žáků s ADHD.

Graf 2: Věk a třída žáků s ADHD

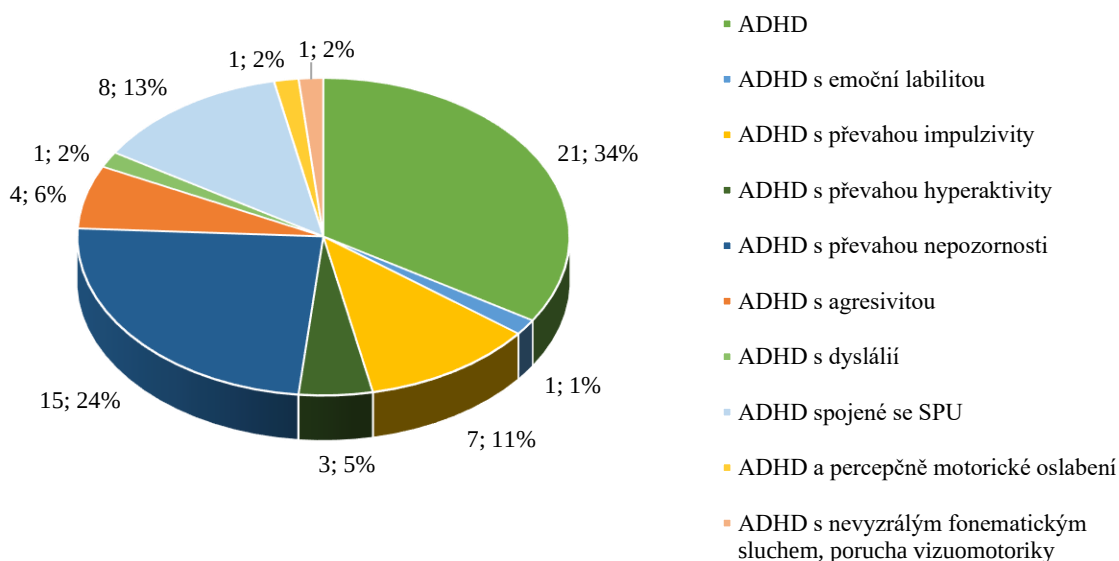
2. Kolik je žákovi/žákyni s ADHD let a do jaké třídy dochází?



Otevřená otázka č. 2 slouží jako informativní a ukazuje nám, jak staří žáci s ADHD navštěvují třídy prvních stupňů základních škol. V první třídě je zaznamenáno 5 žáků s ADHD od 7-8 let. Ve druhé třídě, je počet žáků stejný jako v první třídě, počet žáků je 5 od 8-9 let. Respondenti odpověděli, že žáků, kteří chodí do 3 třídy je 14 ve věku od 9-10 let. Ve čtvrté třídě máme 9 žáků s ADHD ve věku 10-11 let a v páté třídě máme nejvyšší počet žáků. V páté třídě je 29 žáků s poruchou ADHD ve věku od 10-12 let. Páté ročníky navštěvuje nejvyšší počet (47 %) žáků s ADHD.

Graf 3: Diagnóza žáka s ADHD

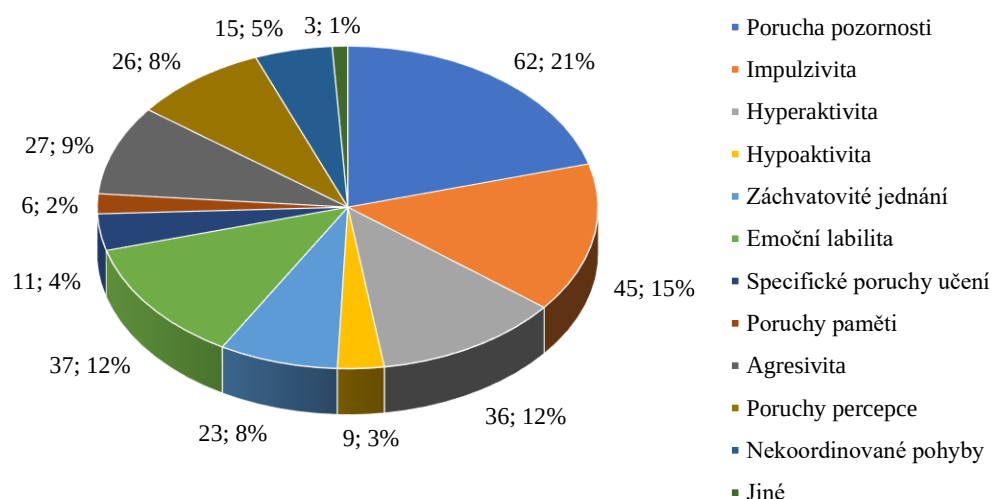
3. Jaká je přesná diagnóza žáka/žákyně s ADHD?



Z grafu vyplývá, že 34 % diagnóz stanovuje poruchu ADHD. Druhá nejčastější diagnóza z 24 % je porucha ADHD s převahou nepozornosti. Respondenti uvedli, že z 13 % je diagnostikována porucha ADHD spojená se specifickými poruchami učení a z 11 % je diagnostikována porucha ADHD s převahou impulzivity. Respondenti dále také uvedli diagnostikovanou poruchu ADHD s převahou hyperaktivity (5 %), ADHD s agresivitou (6 %), ADHD s dyslálií (2 %), ADHD a percepčně motorické oslabení (2 %), ADHD s nevyzrálým fonematickým sluchem, poruchou vizuomotoriky (2 %) a ADHD s emoční labilitou (1 %).

Graf 4: Základní projevy žáků s ADHD

4. Jaké projevy vykazuje žák/žákyně s ADHD ve třídním kolektivu?

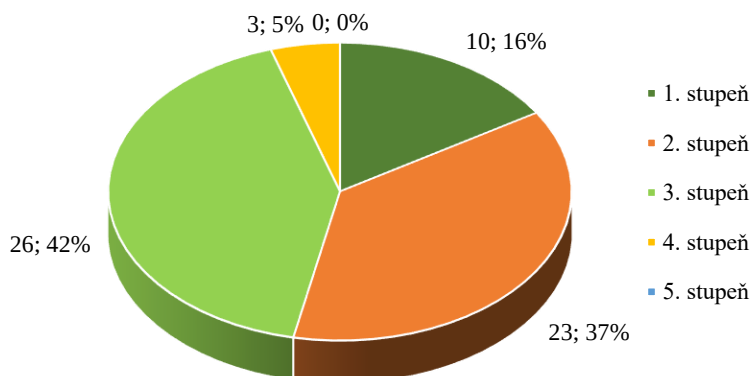


Otázka č. 4 byla stanovena za účelem ověření poznatku z teoretické části. Předpokládala jsem, že nejčastějšími pozorovanými projevy poruchy ADHD jsou nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. Z grafu č. 4 vyplývá, že mezi nejčastější projevy poruchy ADHD patří porucha pozornosti u 21 % žáků s ADHD, impulzivita u 15 % žáků s ADHD a hyperaktivita u 12 % žáků s ADHD. Tento předpoklad byl pomocí výzkumné otázky dotazníku potvrzen. Velmi častým projevem byla emoční labilita u 12 % žáků s ADHD. Respondenti dále uvedli projevy agresivity u 9 % žáků, záchvatovitého jednání u 8 % žáků, poruchy percepce u 8 % žáků, nekoordinované pohyby u 5 % žáků, specifické poruchy učení u 4 % žáků, projevy hypoaktivity u 3 % žáků a poruchy paměti u 2 % žáků s ADHD. Výzkumná otázka č. 4 je polouzavřená, jelikož respondenti měli na výběr z více možných odpovědí a mohli také uvést odpověď do jiná. Proto je posledním údajem v grafu jiné, kde 3 respondenti zaznamenali odlišné odpovědi.

Respondenti uvedli projevy tikové poruchy, pomalého psychosomatického tempa a vynucování pozornosti.

Graf 5: Stupeň podpůrných opatření

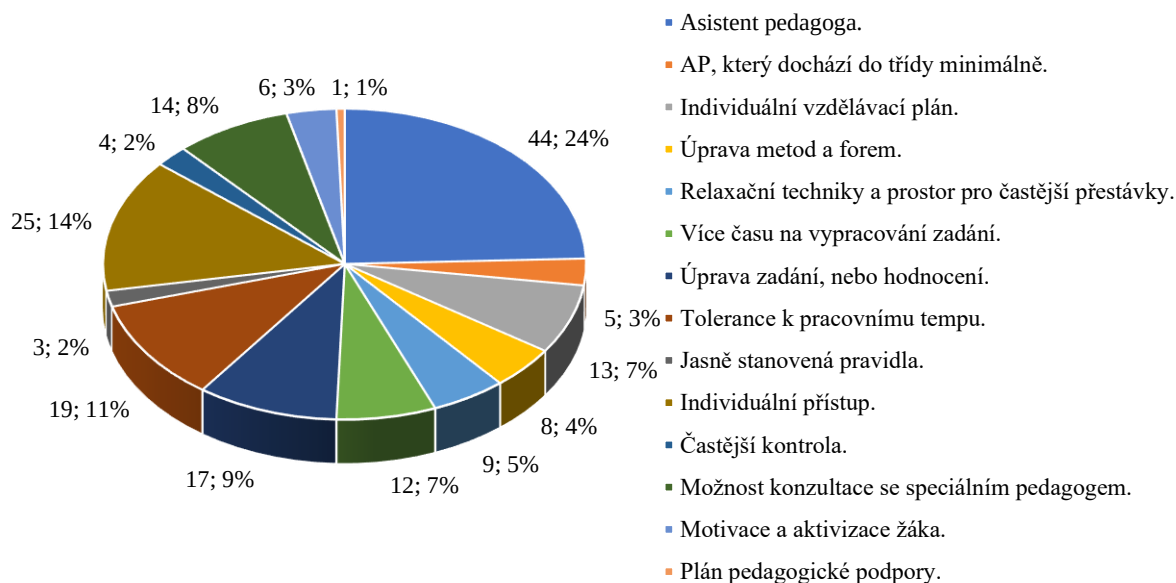
5. Jaký stupeň podpůrného opatření je poskytován u žáka/žákyně s ADHD v edukačním procesu?



Z grafu č. 5 vyplývá jaký stupeň podpůrného opatření je poskytován žákům s ADHD. Nejvíce využíváný je 3. stupeň podpůrného opatření z 42 % a 2. stupeň podpůrného opatření z 37 %. Třetí stupeň podpůrného opatření zahrnuje nutné úpravy ve vzdělávacích podmínkách a postupech režimu školní práce. Využívá speciální metody a formy, postupy a úpravu hodnocení výsledků dle možností žáka s ADHD a IVP, podle kterého může být obsah učiva redukován. Součástí 3. stupně může být využití asistenta pedagoga. Druhý stupeň podpůrného opatření zařazuje speciální metody a formy. Organizace vzdělávání se týká úpravy zasedacího pořádku, počtu přestávek a délky vyučování. U 2. stupně se doporučuje kooperativní učení a úprava forem hodnocení. Podpůrná opatření 1. stupně zvolilo 16 % respondentů. V 1. stupni jsou užívány běžné metody a formy práce, ale dochází k prevenci zhoršování školní úspěšnosti žáků a zvýrazňování zásad a pravidel individuálního přístupu. 5 % respondentů zvolilo 4. stupeň podpůrného opatření, ve kterém jsou zahrnuty podstatné úpravy organizace a průběhu vzdělávání, asistent pedagoga, využívání speciálních učebnic, didaktických, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek.

Graf 6: Poskytovaná podpůrná opatření

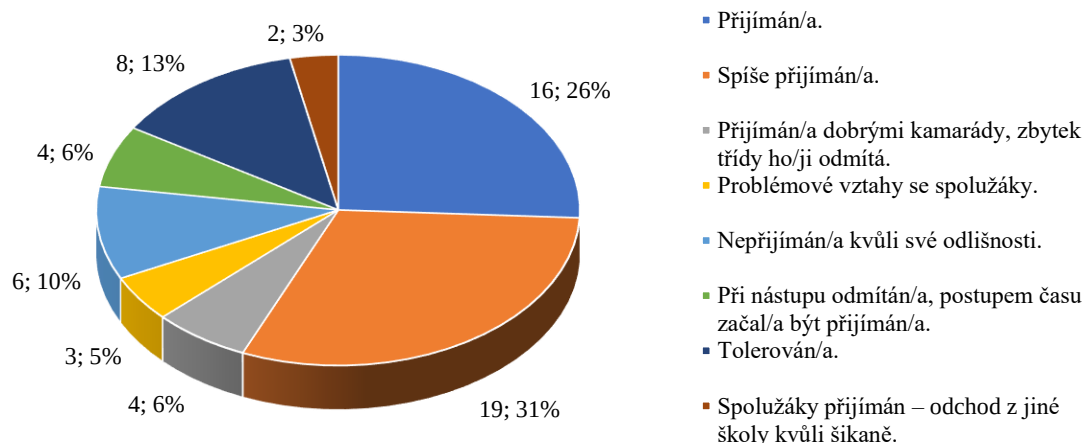
6. Co obsahuje konkrétní stupeň podpůrného opatření?



Z grafu č. 6 vyplývá, jaká konkrétní podpůrná opatření jsou poskytována žákům s ADHD. Respondenti nejčastěji uváděli asistenta pedagoga, který je ve škole přítomen pravidelně. Asistent pedagoga zvyšuje úroveň společného vzdělávání, jelikož svou přítomností ve třídě zvyšuje interakci se žáky a tím i kvalitu výuky. Zároveň může pomoci při komunikaci mezi učitelem a žáky, zapojování žáků do výuky a s přípravou na výuku. Mezi další nejčastější podpůrná opatření respondenti uvedli individuální přístup a toleranci k pracovnímu tempu. Individuální přístup má žákům zajišťovat takové podmínky, které splňují a přizpůsobují se speciálním vzdělávacím potřebám žáka s ADHD. Proto můžeme hodnotit, že individuální přístup je podpůrné opatření, které velmi zvyšuje kvalitu procesu společného vzdělávání. Tolerance pracovního tempa je velmi vhodným opatřením, díky kterému žáci s ADHD nemusejí být rozpačiti z nedostatku času. Dále 9 % respondentů uvedlo úpravu zadání, nebo hodnocení. Další respondenti uvedli z 8 % možnosti konzultace se speciálním pedagogem, ze 7 % využití IVP, ze 7 % více času na vypracování zadání, z 5 % relaxační techniky a prostor pro častější přestávky, ze 4 % úpravu metod a forem. 3 % respondentů uvedla asistenta pedagoga, který dochází do třídy minimálně, 3 % motivaci a aktivizaci žáka, 2 % jasně stanovená pravidla, 2 % častější kontroly a pouze jeden respondent uvedl plán pedagogické podpory.

Graf 7: Žáci s ADHD ve třídním kolektivu

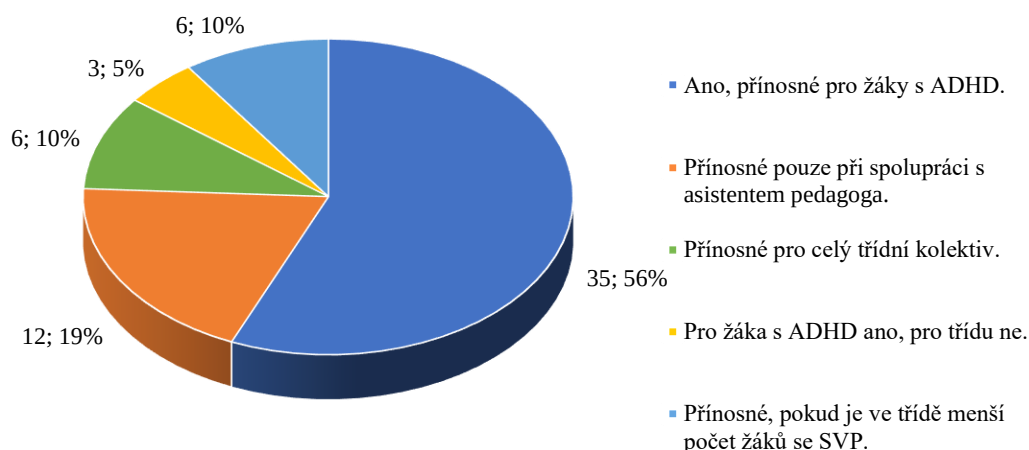
7. Jak podle Vás funguje žák/žákyně s ADHD v třídním kolektivu? Funguje to spíše tak, že je spolužáky přijímán/a, nebo je spíše odmítán/a?



Z grafu č. 7 vyplývá, jaký je odborný názor respondentů na začlenění žáků s ADHD do třídního kolektivu. Jedná se o otevřenou otázku v dotazníkovém šetření a opakující se výpovědi respondentů jsem kategorizovala do grafu. Z grafu č. 7 vyplývá, že nadpoloviční většina respondentů uvedla, že žáci s ADHD jsou spíše, nebo úplně přijímáni mezi spolužáky v třídním kolektivu. Pokud chceme tyto údaje zhodnotit, můžeme se domnívat, že největší vliv na vztahy v třídním kolektivu má pedagog. Pedagog, nebo asistent pedagoga mají největší podíl na vytváření harmonického a bezpečného prostředí třídního kolektivu. Zároveň o rozvoji socializace žáků s ADHD rozhodují žádoucí vlivy vrstevnické skupiny. Můžeme shrnout vhodně zvolené přístupy učitelů a vlivy vrstevnické skupiny, které pozitivně socializovali žáky. 13 % respondentů uvedlo, že jsou žáci s ADHD pouze tolerováni. Dalších 10 % respondentů uvedlo, že jsou žáci s ADHD nepřijímáni kvůli své odlišnosti, 6 % uvedlo, že žáci s ADHD jsou při nástupu do školy odmítáni, ale postupem času začnou být přijímáni. 6 % respondentů odpovědělo, že konkrétní žák/žákyně je přijímán/a dobrými kamarády, zbytek třídy ho/ji odmítají. 5 % respondentů odpovědělo, že žák/žákyně s ADHD mají problémové vztahy se spolužáky, poslední 3 % uvedla, že je žák/žákyně spolužáky přijímán/a, ale musel/a kvůli šikaně odejít z předešlé školy.

Graf 8: Odborný názor na společné vzdělávání

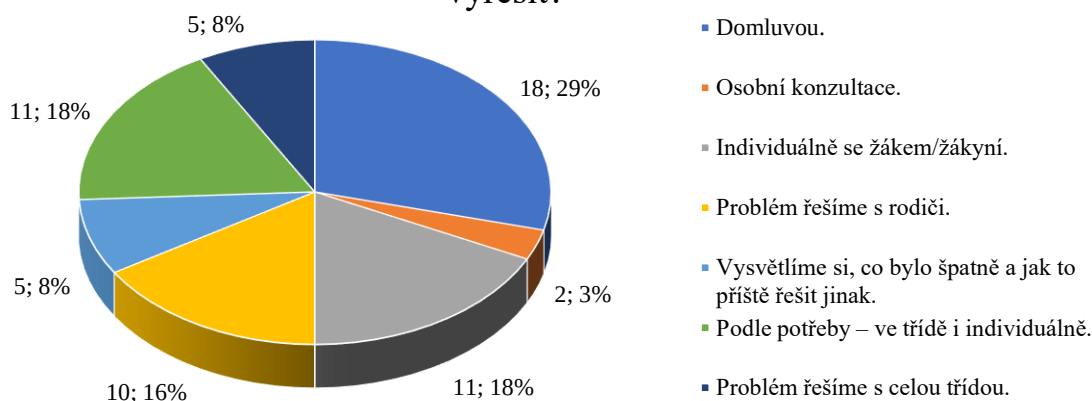
8. Jaký je Váš pohled na vzdělávání žáků s ADHD ve společném vzdělávání? Je podle Vašeho odborného názoru společné vzdělávání pro žáky s ADHD přínosné, nebo spíše nevýznamné?



Z grafu č. 8 vyplývá, jaký je odborný pohled a názor respondentů na společné vzdělávání žáků s ADHD. Jedná se o otevřenou otázku v dotazníkovém šetření a opakující se výpovědi respondentů jsem kategorizovala do grafu. Nadpoloviční většina respondentů uvedla, že společné vzdělávání je přínosné pro žáky s ADHD. Společné vzdělávání můžeme hodnotit jako přínosné, protože rozvíjejí osobnosti a schopnosti žáků s ADHD. Druhou nejpočetnější výpovědí respondentů byl přínos vzdělávání pouze při spolupráci s asistentem. Toto tvrzení můžeme také potvrdit, jelikož přítomnost asistenta pedagoga ve třídě má pozitivní vliv nejen na rozvoj osobnosti žáka/žákyně, ale také na sociální interakce. Někteří respondenti z 10 % uvedli, že společné vzdělávání je přínosné pro celý třídní kolektiv a 10 % respondentů uvedlo, že společné vzdělávání je přínosné pro žáky s ADHD, pouze pokud je ve třídě menší počet žáků se SVP, jinak hodnotí jako nezvladatelné podmínky pro pedagogy. Pro posledních 5 % respondentů znamená společné vzdělávání přínos pouze pro žáka s ADHD, pro třídu naopak nepřínosné.

Graf 9: Problémové chování žáků s ADHD

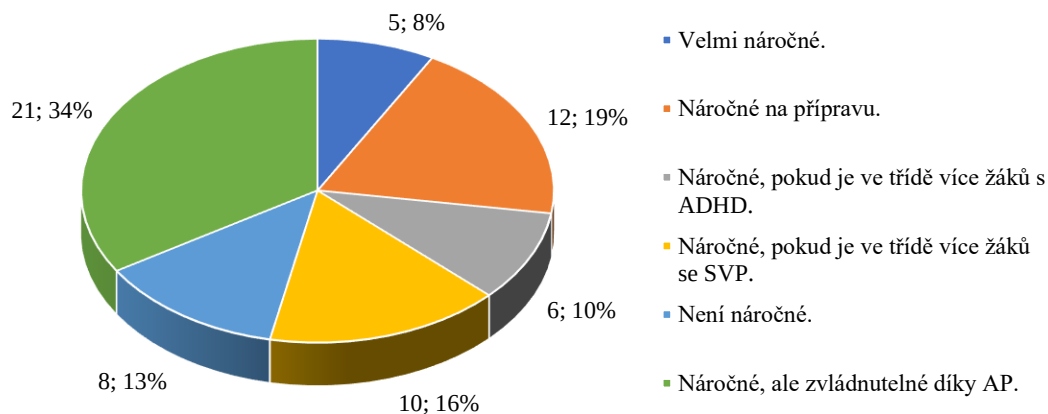
9. Pokud se u žáka/žákyně s ADHD objeví kázeňský problém (problémové chování), jakým způsobem se snažíte problém vyřešit?



Graf č. 9 znázorňuje, jakým způsobem se snaží pedagogové řešit problémové chování u žáků s ADHD. Nejvíce respondentů uvádí, že se kázeňský problém snaží vyřešit domluvou. Při řešení kázeňského problému může pedagog prostřednictvím dohody vhodně vysvětlit, proč je problém nevhodný, a z jakého důvodu toto chování neopakovat. Respondenti dále navrhli individuální přístup, který je pro žáky přínosný, jelikož nemá negativní dopad na sebehodnocení žáků a pedagog nezesměšňuje žáky s ADHD před třídním kolektivem. Někteří pedagogové navrhli, aby se problémy s kázní řešili s rodiči, nebo zákonnými zástupci žáka/žákyně. Tento způsob stanovujeme také jako vhodný, jelikož rovnocenný a otevřený vztah učitel-rodič-žák je klíčový ke společnému vzdělávání. 8 % respondentů by problém řešilo s celou třídou, což můžeme hodnotit, jako nesprávný způsob, jelikož může dojít k zesměšnění žáka/žákyně s ADHD. Dalších 8 % respondentů by vysvětlilo žákovi/žákyni s ADHD, co bylo špatně a jak to příště řešit jiným způsobem. Pouze 3 % respondentů by využila možnost osobní konzultace.

Graf 10: Náročnost a asistent pedagoga

10. Jaká je míra náročnosti vzdělávání žáků s ADHD? Máte ve třídě k dispozici asistenta pedagoga?

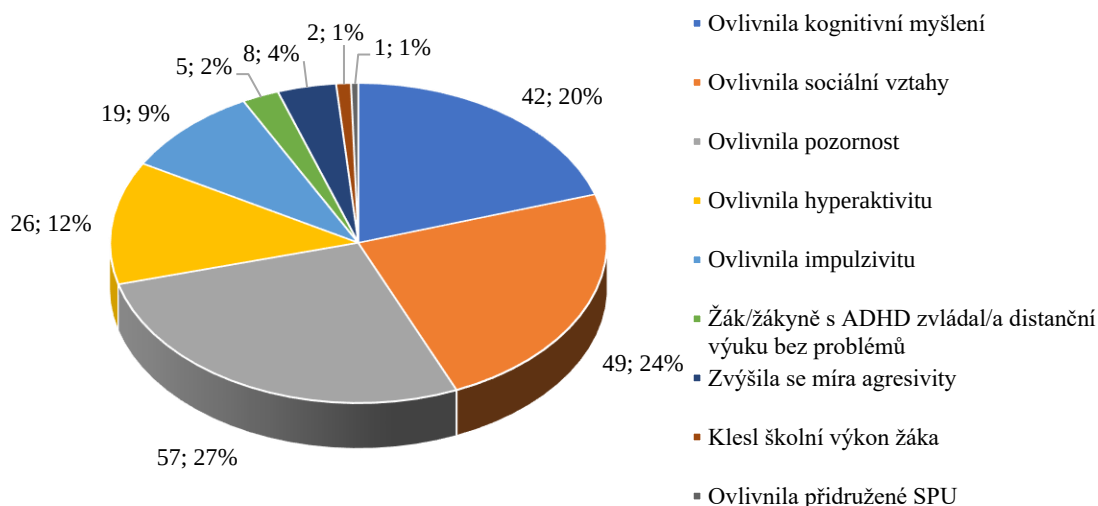


Graf č. 10 znázorňuje náročnost vzdělávání z pohledu pedagogických pracovníků, kteří vzdělávají žáky s ADHD. Nejčastější výpověď respondentů sděluje vysokou míru náročnosti, která je zvládnutelná s přítomností asistenta pedagoga. Učitelé mají více času na intaktní žáky a jsou schopni lépe udržovat kázeň v třídním kolektivu. Zároveň učitelé nemusí věnovat více pozornosti žákům se SVP, tudíž nikdo nemůže být znevýhodňován. Asistenti pedagoga jsou k dispozici 86 % respondentů a 14 % respondentů nemá pedagogického asistenta ve třídě.

Dále 19 % respondentů hodnotí vzdělávání žáků s ADHD jako náročné na přípravu, a 16 % respondentů hodnotí vzdělávání jako náročné, pokud je ve třídě větší počet žáků se SVP. Další 13 % respondentů uvádí, že vzdělávání žáků s ADHD není náročné. Poslední 10 % respondentů hodnotí vzdělávání jako náročné s větším počtem žáků s ADHD v jedné třídě.

Graf 11: Distanční výuka

11. Jakým způsobem ovlivnila současná situace (tzn. distanční výuka) žáka/žákyni s ADHD? Ovlivnila jeho/její kognitivní myšlení, sociální vztahy, nebo typické projevy (pozornost, hyperaktivitu a impulzivitu)?

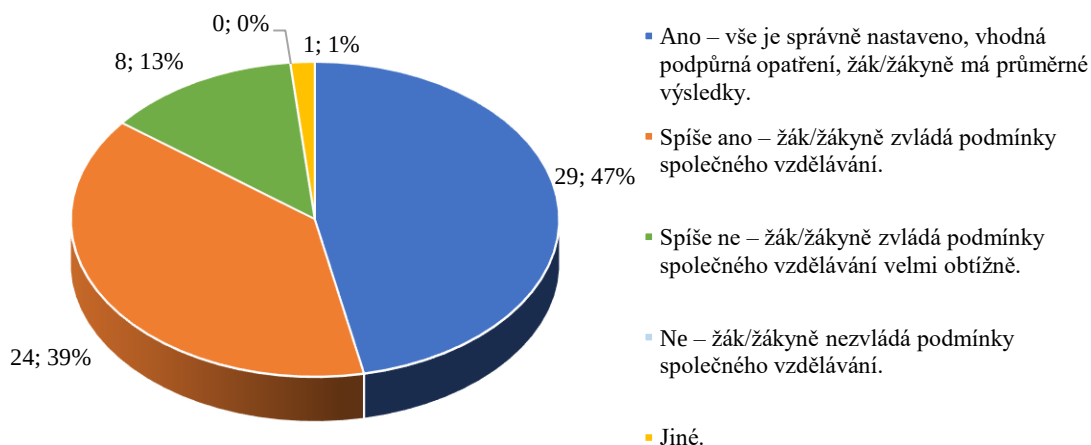


Graf č. 11 znázorňuje způsob, jakým distanční výuka ovlivnila žáky s ADHD. Respondenti zdůrazňují především vliv na pozornost žáků s ADHD. V rodinném prostředí je velmi obtížné nastavit vhodné podmínky, jako ve školním prostředí. Pro žáky jsou důležité nastavené organizační podmínky a edukační pomůcky, které ve škole podporují školní úspěšnost žáků s ADHD. V rodinném prostředí můžeme objevit velké množství rozptylujících podnětů a předmětů. Respondenti dále uvádějí vliv na sociální vztahy a kognitivní myšlení. Vliv na sociální vztahy se u žáků s ADHD projevuje ve velké míře, jelikož je zde patrný minimální kontakt se spolužáky. Příčina vlivu na kognitivní myšlení je zřejmá, protože všichni žáci na distanční výuce nejsou zatěžováni učivem a zároveň, jak bylo zmíněno, stanovené podmínky distančního vzdělávání nejsou vhodně zvoleny.

Dále 12 % respondentů se domnívá, že distanční výuka ovlivnila u žáků hyperaktivitu a 9 % respondentů určilo vliv na impulzivitu. Další 4 % respondentů se domnívají, že distanční výuka ovlivnila a zvýšila míru agresivity. 2 % respondentů uvedla, že žák/žákyně s ADHD zvládá distanční výuku bez problémů., 1 % respondentů uvádí vliv na školní výkon žáka a 1 % respondentů se domnívá, že distanční výuka ovlivnila přidružené SPU.

Graf 12: Společné vzdělávání žáků s ADHD

12. Myslíte si, že je vhodné pro žáka/žákyni s ADHD, aby byl/a součástí společného vzdělávání?



Z posledního graf č. 12 vyplývá, jaký je odborný pohled pedagogů na společné vzdělávání žáků s ADHD. Respondenti se z velké části shodují, že je pro žáky s ADHD vhodné být součástí společného vzdělávání v základních školách. 13 % respondentů uvedlo, že pro žáky s ADHD spíše není vhodné, aby byli součástí společného vzdělávání, pokud žák/žákyně zvládají podmínky společného vzdělávání velmi obtížně. Pouze 1 respondent zvolil odpověď jiné. Respondent uvedl, že velmi záleží na tom, jak se konkrétní žák projevuje, jakým způsobem s ním učitel pracuje a jak spolupracuje rodič. Můžeme zhodnotit, že spolupráce a rovnocenný vztah učitel-rodič-žák je klíčový ke společnému vzdělávání.

8.4 Výsledky výzkumu

Cílem práce bylo charakterizovat jednotlivé projevy syndromu ADHD a vývoj žáků s ADHD v mladším školním věku. Dalším cílem práce bylo zjistit, jak jsou žáci s ADHD mladšího školního věku schopni se integrovat v základních školách. Cíle bylo dosaženo pomocí rešerše odborné literatury a pomocí výzkumných otázek zaměřujících se na způsob průběh společného vzdělávání žáků s ADHD v základních školách, na schopnosti žáků s ADHD účastnit se společného vzdělávání a na hodnocení učitelů procesu společného vzdělávání.

Výzkumná otázka č. 1

- *Jakým způsobem probíhá společné vzdělávání žáků s ADHD?*

Výzkumná otázka zjišťuje, zda jsou vhodně nastaveny podmínky společného vzdělávání v základních školách. Nejprve jednotlivé podmínky přiblížíme a následně je vyvrátíme, nebo potvrdíme. Z teorie vyplývá, že vhodné podmínky společného vzdělávání se dělí na personální podmínky, atmosféru v třídním kolektivu, uspořádání prostředí třídy a jasně stanovená pravidla.

Personální podmínky znamenají postoj pedagoga k žákům. Pedagog by měl mít pozitivní přístup ke vzdělávání, dostatek informací, odborných znalostí a času. Ve zdravém sociálním prostředí umožňuje skupina spolužáků a vztah k učiteli pozitivní příležitosti k sociálním interakcím jako je spolupráce a pomoc slabším. Pedagog by si měl dávat pozor při vzdělávání žáků s ADHD na nevhodné křičení, nebo ponižování a výchovné přestupky by měl s žáky řešit o samotě. Z výpovědi respondentů je zřejmé, že nadpoloviční většina žáků s ADHD hodnotí vztah s učitelem jako pozitivní, přínosný a nápomocný. 25 % respondentů hodnotí vztah s učitelem negativně, respondenti popsali vzájemné spory a nesympatie. Zbýlých 18 % respondentů hodnotí vztah s učitelem neutrálně, nebo hodnotí lepší vztah s asistentem pedagoga.

Atmosféra v třídním kolektivu závisí na vrstevnické skupině. Třídní kolektiv by měl být harmonickým, přátelským a bezpečným prostředím, který by měli pro žáky vytvořit pedagogové, nebo asistenti pedagoga. Zároveň odlišnosti vůči vrstevníkům mohou mít negativní dopad na sebehodnocení. Na základě odpovědí z rozhovorů můžeme stanovit, že většina respondentů má se spolužáky, nebo vrstevníky velmi pozitivní vztahy. Toto tvrzení potvrzuje i průzkum mezi učiteli viz Graf č. 7. Pouze 4 % respondentů uvedla, že žádné kamarády nemá a 7 % uvedlo neutrální odpovědi. První respondent uvedl, že spolužáci jsou dobří a mezi vrstevníky má 2, nebo 3 dobré kamarády. Druhý respondent uvedl, že se se spolužáky ve škole bavil, ale na distanční výuce v kontaktu nejsou.

Uspořádání prostředí třídy, jasně stanovená pravidla a podmínky by měly být součástí každého společného vzdělávání. Úspěšné společné vzdělávání zahrnuje i úpravu prostředí. Prostředí třídy by mělo mít jednoduché vybavení, šachovité rozestavění lavic, půlkruhy, nebo seskupení lavic. Vhodné jsou také studijní koutky, nebo oddělená místa pro samostatnou práci, která žákům s ADHD prospívají. Žáci s ADHD by neměli sedět u oken, nebo daleko od pedagoga. Polovina respondentů uvedla v rozhovoru odpovědi, které odpovídají správně nastaveným podmínkám ve třídě. Nevhodné podmínky přiblížilo 43 % respondentů, posledních 7 % respondentů uvedlo pouze vzhled třídy, nebo kvalitu lavice.

Stanovené podmínky a opatření by měly zahrnout nevhodnost využívání časově limitovaných testů. Vhodné jsou pro žáky písemné práce rozděleny na kratší části. Další důležitou součástí je vhodné střídání aktivit náročné na pozornost a častější přestávky, které zahrnují protažení těla, proběhnutí, pomoc učiteli s úkoly, umožnění pohybu po třídě bez vyrušování spolužáků, nebo využití dvou lavic, které žák může využívat, střídat. Z rozhovoru vyplývá, že u 29 % respondentů jsou nastavené podmínky a opatření zcela správně a vhodně. Dalších 39 % respondentů uvedlo, že podmínky nejsou přizpůsobeny, ale vyučující, nebo asistent pedagoga žákům se vším a vždy pomáhá. Zbylé výpovědi 32 % respondentů uvedlo, že vhodné podmínky, ani podpůrná opatření nejsou zavedeny. Zde můžeme společně vyhodnotit odpovědi z dotazníkového šetření. Otázka č. 6 zkoumala, jaká konkrétní podpůrná opatření jsou poskytována žákům s ADHD v edukačním procesu. Z grafu č. 6 vyplývá, že nejvíce se využívá podpory asistenta pedagoga, kterou zároveň zmiňuje v rozhovoru 7 respondentů. Úprava metod a forem výuky je zmíněna pouze od 4 % respondentů a s úpravou zadání, nebo hodnocení pracuje 9 % respondentů. V grafu č. 6 dále 14 % respondentů uvedlo individuální přístup, který můžeme propojit s výpověďmi rozhovoru. V rozhovoru 11 respondentů uvádí získanou pomoc od učitele, nebo asistenta pedagoga při vyučování. Pomoc při vyučování můžeme hodnotit jako individuální přístup, tudíž u 39 % respondentů můžeme podmínky a opatření označit jako vhodně zvolené.

Z výzkumného šetření můžeme stanovit, že společné vzdělávání žáků s ADHD probíhá z větší části za vhodně stanovených podmínek. Pouze podpůrná opatření mohou mít vliv na školní úspěšnost žáka, proto bych navrhovala zavést více podpůrných opatření, která pomohou žákům s ADHD při společném vzdělávání.

Výzkumná otázka č. 2

- *Jaká je schopnost žáků s ADHD účastnit se společného vzdělávání v základních školách?*

Schopnosti žáků s ADHD účastnit se procesu společného vzdělávání se odvíjejí od motivace a zájmu žáka/žákyně o vzdělávání, spolupráce mezi vrstevníky a nastavení vhodných podmínek vzdělávání. Nastavené podmínky vzdělávání analyzuje výzkumná otázka č. 1. Z rozhovorů vyplývá, že zájem o vzdělávání má 71 % respondentů, 18 % respondentů projevilo nezájem o vzdělávání a 11 % respondentů odpovědělo nerozhodně. Respondenti měli možnost zodpovědět otázku ohledně distanční a prezenční výuky. Respondenti porovnávali formy vzdělávání podle toho, která respondentům více vyhovovala. Prezenční forma vzdělávání ve školním prostředí více vyhovuje 64 % respondentů což je velmi pozitivní výsledek. 29 % respondentů je spokojeno s formou distančního vzdělávání v rodinném prostředí. Pouze 7 % respondentů se nemůže rozhodnout, která forma vzdělávání jim více vyhovuje. Výzkumné šetření doplňuje odborný pohled učitelů, kteří vyučují žáky s ADHD. Učitelé odpovídali v dotazníkovém šetření na otázku č. 11, která zkoumá, jakým způsobem ovlivnila distanční výuka žáky s ADHD. Nejvíce respondentů (27 %) uvedlo, že distanční výuka negativně ovlivnila pozornost žáků s ADHD. 20 % respondentů zdůrazňuje vliv distanční výuky na kognitivní myšlení a 24 % respondentů upozorovalo vliv distanční výuky na sociální vztahy. Můžeme stanovit, že zájem žáků s ADHD o vzdělávání je poměrně velmi vysoký. Zájem žáků s ADHD o vzdělávání ve školním prostředí mírně stoupá při distanční výuce.

Spolupráce mezi vrstevníky je důležitá nejen ve školním prostředí, ale zároveň při distančním vyučování. Vzájemnou pozitivní spolupráci mezi spolužáky hodnotí 53 % respondentů, 36 % respondentů nespolupracovalo se spolužáky během distanční výuky. 11 % respondentů uvádí, že spolupráce se spolužáky probíhala v menší míře a s distanční výukou pomáhali rodinný příslušníci, nebo učitelé. Výzkumné šetření doplňuje odborný pohled učitelů, kteří vyučují žáky s ADHD. Učitelé odpovídali v dotazníkovém šetření na otázku č. 7, která zkoumá žáky s ADHD ve třídním kolektivu. Podle 26 % respondentů je žák/žákyně jednoznačně přijímán/a v třídním kolektivu a 31 % respondentů uvádí, že žák/žákyně je spíše přijímán/a do třídního kolektivu. 6 % respondentů uvedlo, že žák/žákyně s ADHD je přijímán/n pouze dobrými kamarády, 13 % respondentů uvedlo, že je žák/žákyně tolerován/a ve třídním kolektivu. 5 % respondentů uvedlo, že žák/žákyně s ADHD má problémové vztahy se spolužáky, 6 % respondentů popisuje, že žák/žákyně s ADHD byl/a při nástupu odmítán/n, ale postupem času ho/ji spolužáci přijali. 10 % respondentů uvedlo, že žáci s ADHD nejsou

přijímání do třídního kolektivu kvůli odlišnostem. Zbylé 3 % respondentů uvedla, že je žák/žákyně s ADHD přijímán/a spolužáky, ale museli odejít z jiné školy, kde byl žák/žákyně šikanován/a. Můžeme stanovit, že polovina žáků s ADHD spolupracuje se spolužáky. Někteří žáci uvádějí, že se spolužáky spolupracují velmi málo. Pokud bychom z pozice učitele chtěli, aby žáci více spolupracovali při distanční výuce, můžeme žákům zadat skupinovou, nebo projektovou práci. Zároveň můžeme zhodnotit, že většina žáků s ADHD je schopna účastnit se společného vzdělávání na běžných základních školách.

Výzkumná otázka č. 3

- *Jak učitelé hodnotí žáky s ADHD v procesu společného vzdělávání?*

Výzkumná otázka je určena pro učitelé, kteří vyučují žáky s ADHD v běžných základních školách. Učitelé vyplňovali dotazníkové šetření, ze kterého analyzujeme výzkumnou otázku. Učitelé uváděli odborný pohled na vzdělávání žáků s ADHD, řešení problémového chování u žáků, náročnost vzdělávání a počet asistentů pedagoga ve třídách. V dotazníkovém šetření se otázka č. 8 týkala odborného názoru pedagogů na vzdělávání žáků s ADHD ve společném vzdělávání. Všichni respondenti se shodli na přínosu společného vzdělávání pro žáky s ADHD. Společné vzdělávání můžeme hodnotit jako přínosné, protože se rozvíjí osobnost a schopnosti žáků s ADHD. Dále můžeme potvrdit tvrzení, že vzdělávání je přínosné pouze při spolupráci s asistentem pedagoga, jelikož přítomnost asistenta ve třídě má pozitivní vliv nejen na rozvoj osobnosti žáka/žákyně, ale také na sociální interakci. Problémové chování u žáků s ADHD, které je zkoumáno v otázce č. 9, řeší učitelé nejradši domluvou, individuálně se žákem/žákyní, s rodiči žáka/žákyně, nebo podle potřeby buď ve třídě, nebo individuálně. Při řešení kázeňského problému může pedagog prostřednictvím dohody vhodně vysvětlit, proč je problém nevhodný, a z jakého důvodu toto chování neopakovat. Individuální přístup je pro žáky přínosný, jelikož nemá negativní dopad na sebehodnocení žáků a pedagog nezesměšňuje žáky s ADHD před třídním kolektivem. Dále učitelé mohou kázeňské problémy řešit s rodiči žáků a tento způsob stanovujeme také jako vhodný, jelikož rovnocenný a otevřený vztah učitel-rodič-žák je správná cesta ke společnému vzdělávání.

V dotazníkovém řešení respondenti hodnotili míru náročnosti vzdělávání žáků s ADHD a zároveň odpovídali, zda mají ve třídě asistenta pedagoga. Respondenti nejčastěji uvedli, že vzdělávání žáků s ADHD je náročné, ale zvládnutelné díky asistentovi. Míra náročnosti společného vzdělávání je zvládnutelná s přítomností asistenta pedagoga. Učitelé mají více času na intaktní žáky a jsou schopni lépe udržovat kázeň v třídním kolektivu. Zároveň učitelé nemusí

věnovat více pozornosti žákům se SVP, tudíž nikdo nemůže být znevýhodňován. U otázky č. 10 86 % respondentů uvedlo přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, který pomáhá při prezenční i distanční výuce a je velkým přínosem při společném vzdělávání.

Poslední otázka č. 12 vyhodnocuje odborný názor učitelů. 86 % respondentů se shoduje, že je pro žáky s ADHD vhodné být součástí společného vzdělávání. Z toho 47 % respondentů zhodnotilo, že je pro žáky s ADHD vhodné být součástí společného vzdělávání, když je vše správně nastaveno, jsou zvolená vhodná podpůrná opatření a žák/žákyně má průměrné výsledky. 39 % respondentů uvádí, že je společné vzdělávání spíše vhodné pro žáky s ADHD, pokud žák/žákyně zvládá podmínky společného vzdělávání. Žádný z respondentů neuvedl, že pro žáky s ADHD není vhodné být součástí společného vzdělávání, pouze 13 % respondentů uvedlo, že spíše není vhodné společné vzdělávání, pokud jsou podmínky společného vzdělávání pro žáky s ADHD velmi obtížné. Můžeme zhodnotit, že správně nastavené podmínky, podpůrná opatření, sociální interakce mezi žáky, spolupráce a rovnocenný vztah učitel-rodíč-žák je klíčem ke společnému vzdělávání.

9 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak jsou žáci s ADHD mladšího školního věku schopni se integrovat v základní škole. Pro uskutečnění cíle, byly provedeny rozhovory s 28 žáky s ADHD a vyplněny dotazníky od 62 učitelů. Předmětem bakalářské práce je získání náhledu na společné vzdělávání žáků s ADHD v základních školách Libereckého kraje. V úvodní části práce byla zpracována rešerše odborné literatury zabývající se poruchou ADHD, výskytem a etiologií poruchy ADHD, byly popsány základní projevy poruchy ADHD, rodinné prostředí, školní prostředí a společné vzdělávání. Zjištěné teoretické poznatky byly využity pro realizaci výzkumu a pro naplnění stanového cíle bakalářské práce.

V praktické části je uvedena charakteristika výzkumného šetření, dále je zde popsán cíl bakalářské práce spolu se stanovením výzkumných otázek. Výzkumné otázky se snaží analyzovat výzkumné šetření a tím naplnit cíl bakalářské práce. Popsány byly výzkumné metody, které byly při zpracování výzkumu použity. Nejprve se jednalo o rozhovory s 28 žáky s ADHD, kteří popisují společné vzdělávání na základních školách při prezenční, nebo distanční výuce. Transkripce rozhovorů je zaznamenána v praktické části a následně vždy krátce analyzována. Zjištěné výsledky potvrzují ve většině vhodně zvolené podmínky společného vzdělávání a schopnosti žáků s ADHD účastnit se společného vzdělávání na běžných základních školách. Další zvolenou metodou bylo dotazníkové šetření určené pro učitelé žáků s ADHD. Dotazníkové šetření bylo zvoleno pro získání náhledu do edukačního procesu z opačného pohledu a pro zvýšení objektivnosti. Dotazníkové šetření vyplnilo 62 učitelů ze základních škol v Libereckém kraji. Výsledky byly znázorněny v grafech a vyhodnoceny. Části výzkumného šetření na sebe navazují a jsou doplněny teoretickými poznatky z odborné literatury.

Výsledky výzkumu jsou uvedeny v závěrečné části práce. Výzkumná část bakalářské práce je interpretací výpovědí žáků s ADHD a učitelů, kteří žáky s ADHD vyučují ve společném vzdělávání. Výzkumná část může pomoci učitelům v běžných základních školách nastavit vhodné podmínky pro společné vzdělávání, nebo pracovat na jejich zlepšení.

Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2013. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6560-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie, 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-255-0.

CARTER, Cheryl R, 2014. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0621-7.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2020. *Školy a školská zařízení za školní rok 2019/2020* [online]. Praha: ČSÚ [cit. 2020-12-18]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122363208/230042200202.pdf>

DRTÍLKOVÁ, Ivana, ŠERÝ, Omar, 2007. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. 1. vydání. Praha: Galen. ISBN 978-80-7262-419-5.

GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., 2013. *Sociologie*. 1. vydání. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0807-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2014. *Legislativa ADHD pro školy a poradny: praktická příručka pro ředitele, učitele a poradenské pracovníky*. 1. vydání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-167-0.

KOCUROVÁ, Marie, 2002. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-705-X.

MAZÁNKOVÁ, Martina, 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2007. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiaš. ISBN 80-7311-075-X.

MICHALOVÁ, Zdeňka, PEŠATOVÁ, Ilona, 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-815-1.

MICHALOVÁ, Zdeňka, PEŠATOVÁ, Ilona, 2012. *Hyperkinetické poruchy a jejich dopad na školní úspěšnost*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-933-2.

MUNDEN, Alison, ARCELUS, Jon, 2008. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-430-4.

PACLT, Ivo, 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1426-4.

PTÁČEK, Radek, PTÁČKOVÁ, Hana, 2018. *ADHD – variabilita v dětství a dospělosti*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-2930-8.

REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.

RIEF, Sandra F., 2010. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-728-2.

ŠINDLEROVÁ, Irena, 2005. *Základy distančního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN isbn80-244-1224-1.

ŠKRDLÍKOVÁ, Petra, 2015. *Hyperaktivní předškoláci: výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0928-7.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára, NECHLEBOVÁ, Eva, 2012. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.

TAYLOR, John F., 2012. *Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti: rádce pro děti s ADHD a ADD*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0068-0.

TELNAROVÁ, Zdeňka, 2003. *Úvod do problematiky distančního vzdělávání*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN isbn80-7042-954-2.

TRAIN, Alan, 1997. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-131-2.

VLČKOVÁ, Kateřina, 2011. Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In: *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5774-6.

WINTER, Britta, 2018. *Jak na ADHD a problémy s pozorností: praktické tipy pro každý den*. 1. vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1304-6.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky k rozhovorům s respondenty

Příloha č. 2 – Formulář dotazníku

Příloha č. 3 – Informace o prováděném výzkumu žáků s ADHD

Příloha č. 4 – Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Příloha č. 5 – Prohlášení o mlčenlivosti

Příloha č. 6 – Respondent č. 1

Příloha č. 7 – Respondent č. 2

Příloha č. 8 – Respondent č. 3

Příloha č. 9 – Respondent č. 4

Příloha č. 10 – Respondent č. 5

Příloha č. 11 – Respondent č. 6

Příloha č. 12 – Respondent č. 7

Příloha č. 13 – Respondent č. 8

Příloha č. 14 – Respondent č. 9

Příloha č. 15 – Respondent č. 10

Příloha č. 16 – Respondent č. 11

Příloha č. 17 – Respondent č. 12

Příloha č. 18 – Respondent č. 13

Příloha č. 19 – Respondent č. 14

Příloha č. 20 – Respondent č. 15

Příloha č. 21 – Respondent č. 16

Příloha č. 22 – Respondent č. 17

Příloha č. 23 – Respondent č. 18

Příloha č. 24 – Respondent č. 19

Příloha č. 25 – Respondent č. 20

Příloha č. 26 – Respondent č. 21

Příloha č. 27 – Respondent č. 22

Příloha č. 28 – Respondent č. 23

Příloha č. 29 – Respondent č. 24

Příloha č. 30 – Respondent č. 25

Příloha č. 31 – Respondent č. 26

Příloha č. 32 – Respondent č. 27

Příloha č. 33 – Respondent č. 28

Příloha č. 1 – Otázky k rozhovorům s respondenty

Škola – školní/rodinné prostředí

1. Žák ve škole:

- Jsi rád/a ve škole, nebo spíše doma? Cítíš se ve škole komfortně, příjemně?
- Můžeš popsat, jak vypadá tvoje třída? Ve které lavici sedíš a jak se ve třídě cítíš?
- Pomáhá ti někdo s úkoly a přípravou do školy?

2. Žák na distanční výuce:

- Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
- Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
- Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?

Průběh prezenčního/distančního vzdělávání

3. Žák ve škole:

- Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém/nerozumíš probírané látce?
- Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Máš dovoleno dělat si častější přestávky, nebo pomáhat s něčím učiteli?
- Máš dostatek času při řešení písemných prací (popř. čas navíc)?
- Pokud s tebou učitel/ka řeší problém, který se týká tebe (tvého chování), řešíte ho s tebou o samotě, nebo ve třídě před ostatními spolužáky?
- Můžeš porovnat současnou dobu, když jsi se musel/a učit doma a když chodíš opět do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýskalo se ti po spolužácích, nebo učiteli?

4. Žák na distanční výuce:

- Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
- Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
- Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?

Spolužáci/vrstevníci

5. Žák ve škole:

- Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i mimo školu?
- Pomáháte si se spolužáky, když si nevíte rady (popř. koho požádáš o pomoc, když něčemu nerozumíš)?

6. Žák na distanční výuce:

- Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
- Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?

Příloha č. 2 – Formulář dotazníku

Žáci s ADHD ve společném vzdělávání

Dobrý den, jmenuji se Monika Syrovátková a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia v oboru speciální pedagogika na Technické univerzitě v Liberci. Ráda bych Vás poprosila o vyplnění krátkého dotazníku. Výsledky dotazníku využiji ke zpracování své bakalářské práce. Dotazník je zcela anonymní a je určený pro učitele na 1. stupni základních škol.

Předem děkuji za Váš čas

1. Máte ve Vaší třídě žáka, nebo žákyni s ADHD?

Nápověda k otázce: Zde uveďte pohlaví žáka/žákyně, podle které/ho vyplňujete dotazník. Zda-li máte ve třídě více žáků s ADHD doplňte počet žáků do "Jiná".

- a) Žáka s ADHD
- b) Žákyni s ADHD
- c) Jiná: _____

2. Kolik je žákovi/žákyni s ADHD let a do jaké třídy dochází?

3. Jaká je přesná diagnóza žáka/žákyně s ADHD?

4. Jaké projevy vykazuje žák/žákyně s ADHD ve třídním kolektivu?

a) Porucha pozornosti	b) Impulzivita	c) Hyperaktivita
d) Hypoaktivita	e) Specifické poruchy učení (např. dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie)	f) Poruchy percepce (sluchové a zrakové vnímání)
g) Agresivita	g) Poruchy paměti	ch) Nekoordinované pohyby
i) Záchvatovité jednání	j) Emoční labilita	k) Jiná:

5. Jaký stupeň podpůrného opatření je poskytován u žáka/žákyně s ADHD v edukačním procesu?

- a) 1. stupeň b) 2. stupeň c) 3. stupeň d) 4. stupeň e) 5. stupeň

6. Co obsahuje konkrétní stupeň podpůrného opatření?

7. Jak podle Vás funguje žák/žákyně s ADHD v třídním kolektivu? Žák/žákyně je spolužák/přijímán/a, nebo spíše odmítán/a?

8. Jaký je Váš pohled na vzdělávání žáků s ADHD ve společném vzdělávání? Je podle Vašeho odborného názoru společné vzdělávání pro žáky s ADHD přínosné, nebo spíše nevýznamné?

9. Pokud se u žáka/žákyně s ADHD objeví kázeňský problém (problémové chování), jakým způsobem se snažíte problém vyřešit?

Nápověda k otázce: Popř. snažíte se problém řešit s žáky individuálně, nebo tyto problémy řešíte ve třídě?

10. Jaká je míra náročnosti vzdělávání žáků s ADHD? Máte ve třídě k dispozici asistenta pedagoga?

11. Jakým způsobem ovlivnila současná situace (tzn. distanční výuka) žáka/žákyni s ADHD? Ovlivnila jeho/její kognitivní myšlení, sociální vztahy, nebo typické projevy (pozornost, hyperaktivitu a impulzivitu)?

12. Myslíte si, že je vhodné pro žáka/žákyni s ADHD, aby byl/a součástí společného vzdělávání?

a) Ano – vše je správně nastaveno, vhodná podpurná opatření, žák/žákyně má průměrné výsledky.

b) Spíše ano – žák/žákyně zvládá podmínky společného vzdělávání.

c) Spíše ne – žák/žákyně zvládá podmínky společného vzdělávání velmi obtížně.

d) Ne – žák/žákyně nezvládá podmínky společného vzdělávání.

e) Jiná: _____

Příloha č. 3 – Informace o prováděném výzkumu žáků s ADHD



Informace o prováděném výzkumu žáků s ADHD v běžných základních školách

Vážený pane / Vážená paní,

jmenuji se Monika Syrovátková a jsem studentkou třetího ročníku bakalářského studia v oboru speciální pedagogika na Technické univerzitě v Liberci.

Ráda bych na základní škole provedla výzkum týkající se mé bakalářské práce na téma „Žáci s ADHD ve společném vzdělávání.“ Výzkum bude prováděn formou polostrukturovaného rozhovoru se žáky s ADHD z prvních stupňů základních škol v Libereckém kraji.

Polostrukturovaný rozhovor pro žáky s ADHD je koncipován na jednoduché otázky, které zkoumají prostředí společného vzdělávání na běžných základních školách. Metoda rozhovoru je časově nenáročná, přibližně se jedná o 10 minut.

Zároveň si uvědomuji náročnost této situace, proto bych Vám ráda navrhla realizaci výzkumu prostřednictvím video hovoru, nebo audio hovoru. Pokud by bylo možné realizaci výzkumu provést ve škole, můžete se spolehnout, že bych samozřejmě byla vybavena hygienickými pomůckami (respirátor, rukavice).

Rozhovor se žáky s ADHD se bude týkat následujících témat:

- společné vzdělávání (integrace/inkluze) žáků ve třídě,
- vztahy žáka/žákyně se spolužáky,
- kooperace žáka/žákyně s pedagogy (případně s asistenty),
- zvolená podpůrná opatření pro žáka/žákyni,
- přístup učitelů k žákovi/žákyni.

Celý rozhovor je založený na anonymitě a informace budou použité jen pro výzkum bakalářské práce. Pokud budete mít jakékoliv dotazy týkající se rozhovoru, neváhejte mě kontaktovat.

Studentka Monika Syrovátková

Obor: Speciální pedagogika pro vychovatele

Tel.: +420 733 694 497

E-mail: monika.syrovatkova@tul.cz



Příloha č. 4 – Informovaný souhlas s účastí na výzkumu



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Příloha – Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Téma bakalářské práce: Žáci s ADHD ve společném vzdělávání

Autor práce: Monika Syrovátková

Jméno žáka/žákyně

Já zákonný zástupce souhlasím s účastí svého syna/své dcery na výzkumu v rámci bakalářské práce s názvem „Žáci s ADHD ve společném vzdělávání“ na běžných základních školách.

Udělením svého souhlasu беру na vědomí, že:

1. jsem byl/a dostatečně informován/a o účelu výzkumu v rámci bakalářské práce, vím, kolik času zabere žákovi/žákyni účast na daném rozhovoru, který je součástí výzkumu zkoumané problematiky,
2. žák/žákyně může kdykoliv odstoupit z účasti na výzkumu,
3. souhlasím s tím, že údaje získané při výzkumu mohou být publikovány v bakalářské práci, aniž by žáka/žákyni nebo základní školu bylo možné identifikovat,
4. jsem si vědom/a toho, že budu-li mít jakékoli dotazy, týkající se rozhovoru, mohu kontaktovat Moniku Syrovátkovou, která mi mé otázky zodpoví.

Podpis

Datum podpisu



Příloha č. 5 – Prohlášení o mlčenlivosti



Prohlášení o mlčenlivosti

Tímto prohlášením se zavazuji k zachování kompletní a bezvýhradné mlčenlivosti o všech skutečnostech, které se dozvím z odpovědí respondenta v rámci účasti na výzkumu v praktické části své bakalářské práce během studia na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci.

Tuto mlčenlivost se zavazuji zachovávat jednou provždy, tj. i po ukončení rozhovoru a studia.

Tento závazek mlčenlivosti se nevztahuje na případy, kdy povinnost oznamovat určité skutečnosti stanoví zákon.

Studovaný obor: Speciální pedagogika pro vychovatele, bakalářské studium, prezenční forma

Jméno a příjmení: Monika Syrovátková

V Liberci dne

Podpis studenta.....



Příloha č. 6 – Respondent č. 1

Respondent č. 1 – 7letý žák v 1. třídě – prezenční výuka

1. Jsi rád/a ve škole, nebo spíše doma? Cítíš se ve škole komfortně, příjemně?
„Jo, školu mám moc rád. Jsem ve škole rád.“
2. Můžeš popsat, jak vypadá tvoje třída? Ve které lavici sedíš a jak se ve třídě cítíš?
„Sedím v první lavici u okna. Paní učitelka má velký dřevěný stůl a třída je oranžová.“
3. Pomáhá ti někdo s úkoly a přípravou do školy?
„Ano, rodiče, nebo starší bratr.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém/nerozumíš probírané látce?
„Moc rád počítám a moc rád mám tělocvik, na který teď nechodíme. Nemám rád psaní a čtení, to mi vůbec nejde.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Máš dovoleno dělat si častější přestávky, nebo pomáhat s něčím učiteli?
„Učitelku máme všichni moc rádi. Hodně se na nás směje a pomáhá.“
6. Máš dostatek času při řešení písemných prací (popř. čas navíc)?
„Když nestihnu rychle psát, tak mi paní učitelka dovolí, abych si to dopsal.“
7. Pokud s tebou učitel/ka řeší problém, který se týká tebe (tvého chování), řešíte ho s tebou o samotě, nebo ve třídě před ostatními spolužáky?
„Ve třídě nikdo moc nezlobí.“
8. Můžeš porovnat současnou dobu, když jsi se musel/a učit doma a když chodíš opět do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýskalo se ti po spolužácích, nebo učiteli?
„Ve škole je to lepší. Doma mi to moc nešlo a chtěl jsem si hrát s klukama ze třídy.“
9. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i mimo školu?
„Kluci ze třídy jsou vtipný a rád si s nima hraju. Vždycky hrajeme na policajty, nebo s auty.“
10. Pomáháte si se spolužáky, když si nevíte rady (popř. koho požádáš o pomoc, když něčemu nerozumíš)?
„Pomůžeme si s klukama i holkama, anebo pomůže paní učitelka.“

Příloha č. 7 – Respondent č. 2

Respondent č. 2 – 8letá žákyně v 1. třídě – prezenční výuka

1. Jsi rád/a ve škole, nebo spíše doma? Cítíš se ve škole komfortně, příjemně?

„Dobře. Baví mě, že si můžu povídat ve škole s kamarády a bavit se svojí sousedkou. Baví mě, když jdeme ven a děláme matematiku a potom si chvíli hrajeme. Baví mě to venku, já se můžu venku nadýchat čerstvého vzduchu.“

2. Můžeš popsat, jak vypadá tvoje třída? Ve které lavici sedíš a jak se ve třídě cítíš?

„Máme hezkou třídu, máme hodně obrázků a velká okna. Sedím u okna úplně vzadu. Tam mě posadila paní učitelka. Já jsem chtěla sedět úplně vpředu u paní učitelky, ale tam sedí někdo jiný.“

3. Pomáhá ti někdo s úkoly a přípravou do školy?

„Hodně maminka, nebo starší brácha.“

4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém/nerozumíš probírané látce?

„Baví mě prvouka, ta mě baví nejvíce úplně nejvíce ze všechno. Baví mě prvouka a když děláme takový, že prostě vybarvujeme, anebo čteme slovesa a pak to musíme vybarvit. Takže mě vlastně baví dost i výtvarka. Nebaví mě čtení, nebo mi vůbec nejde psaní.“

5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Máš dovoleno dělat si častější přestávky, nebo pomáhat s něčím učiteli?

„Paní učitelka je moc hodná. Ano. Já často když to mám hotové, tak můžu pomoci paní učitelce, nebo si můžu kreslit, nebo si můžu dělat co chci.“

6. Máš dostatek času při řešení písemných prací (popř. čas navíc)?

„Když něco nemám hotové, tak to musím dodělat s paní asistentkou. Ale většinou mám vše rychle napsané.“

7. Pokud s tebou učitel/ka řeší problém, který se týká tebe (tvého chování), řešíte ho s tebou o samotě, nebo ve třídě před ostatními spolužáky?

„Já nikdy nezlobím, takže paní učitelka se mnou nic neřešila. Ale když zlobí ostatní, tak je napomeně.“

8. Můžeš porovnat současnou dobu, když jsi se musel/a učit doma a když chodíš opět do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýskalo se ti po spolužácích, nebo učiteli?

„Doma to bylo lepší, že jsem si mohla hrát. Ve škole je to sice fajn, ale doma to bylo lepší.“

9. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i mimo školu?

„Mám tu 5 dobrých kamarádek. Mám kamarádky hlavně ve škole.“

10. Pomáháte si se spolužáky, když si nevíte rady (popř. koho požádáš o pomoc, když něčemu nerozumíš)?

„Ano, pomáháme si. Paní učitelka mi pomůže, když nevím.“

Příloha č. 8 – Respondent č. 3

Respondent č. 3 - 8letý žák ve 2. třídě – prezenční výuka

1. Jsi rád/a ve škole, nebo spíše doma? Cítíš se ve škole komfortně, příjemně?
„Někdy jakoby se mi tam líbí, když mě třeba zlobí spolužáci, otravujou mě třeba, tak jsem radši doma se ségrou. Ale někdy mě ségra taky otravuje, takže jsem třeba radši právě v té škole.“
2. Můžeš popsat, jak vypadá tvoje třída? Ve které lavici sedíš a jak se ve třídě cítíš?
„Velká barevná třída. U dveří, druhá lavice od tabule. Když máme třeba otevřený dveře, tak je tam příjemný průvan.“
3. Pomáhá ti někdo s úkoly a přípravou do školy?
„Pomáhají mi hodně rodiče.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém/nerozumíš probírané látce?
„Moje oblíbený předměty jsou matematika, tělocvik. Matematika mi jde a třeba dobře počítám. O tělocviku jsem rád hrál vždy vybíjenou, s kapitánem a bez kapitána, potom jsme hráli ovečky, rybáře, mrazíka a takovýchle věci. Čeština a prvouka je složitá. Čeština je náročná, takže jí moc nemám rád, ale ta prvouka není zas tak náročná, ale je spíš nudná.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Máš dovoleno dělat si častější přestávky, nebo pomáhat s něčím učiteli?
„Paní učitelka je na nás hodná. No třeba u diktátů mám třeba 3-4, tak když paní učitelka vidí, že se snažím a že jsem před tím měl jedničky, tak mi dá lepší známku.“
6. Máš dostatek času při řešení písemných prací (popř. čas navíc)?
„Záleží u čeho, třeba u té češtiny mám větší čas, třeba 3–5 minut. Třeba u matematiky mám ten test hotový za 10 minut, vlastně dřív než ostatní kamarádi.“
7. Pokud s tebou učitel/ka řeší problém, který se týká tebe (tvého chování), řešíte ho s tebou o samotě, nebo ve třídě před ostatními spolužáky?
„Ve družině zlobím asi víc, takže to spíš řešíme s paní vychovatelkou. Ve škole třeba už skoro vůbec nezlobím.“

8. Můžeš porovnat současnou dobu, když jsi se musel/a učit doma a když chodíš opět do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýskalo se ti po spolužácích, nebo učiteli?

„Kvůli těm rouškám je to ve škole na nic. Nejvíce mě to bavilo ve škole před koronavirem, ale teď ve škole už mi není zas tak dobře. Doma to bylo lepší. Tam mám jakoby více času doma, celý den. Nebo když mám nějaký test, nebo něco vybarvovat, tak mám na to víc času doma.“

9. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i mimo školu?

„Mám hodně kamarádů spolužáků, ale kvůli koronaviru nechodí do školy. Před koronavirem to bylo lepší. Mám 7 hodně dobrých kamarádů ve škole a pak ještě 2 kamarády.“

10. Pomáháte si se spolužáky, když si nevíte rady (popř. koho požádáš o pomoc, když něčemu nerozumíš)?

„Zeptám se kamaráda, nebo se zeptám kluků, nebo zvednu ruku, dojdou za paní učitelkou, zeptám se, co děláme za cvičení a ta mi pomůže.“

Příloha č. 9 – Respondent č. 4

Respondent č. 4 – 9letý žák ve 2. třídě – prezenční výuka

1. Jsi rád/a ve škole, nebo spíše doma? Cítíš se ve škole komfortně, příjemně?

„Já myslím, že ve škole dobrý. Ted' jsme si procvičovali opakování v matematice.“

2. Můžeš popsat, jak vypadá tvoje třída? Ve které lavici sedíš a jak se ve třídě cítíš?

„Sedím úplně vzadu uprostřed. Když se dívám na tabuli, tak nevidím dopředu přes mého kamaráda.“

3. Pomáhá ti někdo s úkoly a přípravou do školy?

„Většinou ne, někdy starší brácha.“

4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém/nerozumíš probírané látce?

„Mám rád matematiku. Čeština mě nebaví. A prvouka. Jdou mi, ale nebaví mě to. A ještě miluju sporty. Kolo, plavání, to je vše.“

5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Máš dovoleno dělat si častější přestávky, nebo pomáhat s něčím učiteli?

„Paní učitelka je někdy dobrá a někdy dost nepříjemná. Nemám. Častější přestávky si nikdo dělat nesmí.“

6. Máš dostatek času při řešení písemných prací (popř. čas navíc)?

„Nemám víc času.“

7. Pokud s tebou učitel/ka řeší problém, který se týká tebe (tvého chování), řešíte ho s tebou o samotě, nebo ve třídě před ostatními spolužáky?

„Ne jenom mě ve třídě napomene.“

8. Můžeš porovnat současnou dobu, když jsi se musel/a učit doma a když chodíš opět do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýskalo se ti po spolužácích, nebo učiteli?

„Před dobou koronaviru mě to bavilo víc, než ted' s těma rouškama, ale doma to bylo nejlepší. Doma mně šlo líp i učení a měl jsem na to víc času. Ale byl jsem furt venku, s kamarádkou. A užíval jsem si to víc.“

9. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i mimo školu?

„Jo, dobrý. Mám 5 dobrých kamarádů a mám i kamarády i kamarádky mimo školu.“

10. Pomáháte si se spolužáky, když si nevíte rady (popř. koho požádáš o pomoc, když něčemu nerozumíš)?

„Ne napíšu to špatně, mě je jedno, jakou dostanu známku.“

Příloha č. 10 – Respondent č. 5

Respondent č. 5 – 8letá žákyně ve 2. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?

„Jsem ráda ve škole, ale i doma. Doma si můžu hrát se ségrou, ale do školy se moc těším.“

2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?

„Třidu máme moc pěknou, všude jsou hezké obrázky. Třeba i jeden se zvířátkama v zoologický. Já sedím ve druhé lavici u dveří. Je to dobré místo, ale jeden kamarád, který se mnou sedí v lavici moc křičí, a to mě vadilo. Doma sedím u kulatého stolu.“

3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?

„Ano, maminka pomáhá, ale někdy je moc unavená.“

4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?

„Mám moc ráda hudebku, ta mě baví moc. Baví mě všechny předměty, ale někdy mám problém s počítáním a někdy s psaním.“

5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dát více času na řešení úloh/písemných prací?

„Naše paní učitelka je hodná. Někdy ale vypadá hodně unaveně a je rozzlobená. Čas navíc nemám, paní učitelka mi hodně pomáhá, když něco nevím, nebo třeba něco zapomenu.“

6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?

„Mám to ráda doma, doma je maminka i sestríčka. Ale do školy se těším, hlavně na paní učitelku a na kamarádky.“

7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?

„Mám hodně kamarádky. Hodně se kamarádíme s holkama z baráku.“

8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?

„Pomáháme si s kamarádkama, nebo paní učitelka taky pomáhá.“

Příloha č. 11 – Respondent č. 6

Respondent č. 6 – 9letý žák ve 3. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Mám to ve škole moc rád.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Třidu máme světlou a barevnou, hodně tabulí máme. Seděl jsem v poslední lavici u okna. Tam mě to vyhovovalo, to mě spíš třeba rušila paní učitelka, které furt něco padalo a musel jsem na ni koukat. Doma je to ale taky dobrý, mám svůj stůl, kde dělám všechny úkoly.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Dost mi pomáhá paní asistentka, která mi nosí úkoly domů, a pak mi i pomůže. Nebo pak pomůže starší sestra.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Oblíbené předměty jsou čeština, ajina a výtvarka. Vůbec mi nejde matika, a ani pracovní činnosti mi nešli. A vlastně tělocvik mě ještě bavil. Ale ta matika je nejhorší. Ale násobilku třeba umím.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Paní učitelku mám rád, ale daleko víc mám paní asistentky.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Ve škole to bylo super. Chybí mi hlavně kamarádi, který nemůžu vidět.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Mám hodně dobrých kamarádů. S hodně teď s klukama se bavíme.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„Spíš moc ne, občas si zavoláme přes telefon, hodně s klukama se bavíme. Ale když potřebuji pomoc, tak se obrátím na asistentku, nebo někdy i učitelku.“

Příloha č. 12 – Respondent č. 7

Respondent č. 7 – 9letý žák ve 3. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?

„Jsem moc rád ve škole. Chodil jsem do školy, kde jsem byl šikanován spolužáky a musel jsem přestoupit na jinou školu. Ted' na téhle škole mám možnost hovořit s paní psychologkou, která se snaží všechny problém vyřešit. Doma je to složitější, protože nemůžu vidět svoje kamarády.“

2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?

„Menší třída a seděl jsem v první lavici u dveří. Doma mám pokojík s bráškou a tam děláme školu.“

3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?

„Ano, hodně maminka a brácha, pak když mi něco nejde, hodně se snaží i paní učitelka s asistentkou.“

4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?

„Jako mám rád všechny předměty, hlavně tělocvik, tak když jsem doma, tak chodím hodně ven. Nejde mi hodně matematika ani čeština. A třeba u matematiky používám prsty, neumím myslet z paměti.“

5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dát více času na řešení úloh/písemných prací?

„Učitelku a paní asistentku mám moc rád. Více času nemáme, ale pokud potřebuji, tak mi pomůže se zadáním testu paní asistentka.“

6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?

„Já jsem rád v té škole, protože mám rád kamarády. Za druhé mám rád jak paní učitelku, tak i paní asistentky, protože jsou na nás moc hodné. Doma to je o trochu těžší. Ale chodím hodně ven s kamarády a bráchou.“

7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?

„Mám hodně kamarádů i z jiných tříd. Mám třeba hodně dobrého kamaráda, který je na vozejků.“

8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?

„Spíš s bráchou, který chodí se mnou do stejné třídy. Kamarádi ze školy chodí s námi ven.“

Příloha č. 13 – Respondent č. 8

Respondent č. 8 – 9letý žák ve 3. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Už chci zase chodit do školy. Doma dobrý, ale už chci zpět do školy.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Ve škole máme moc pěknou třídu, paní učitelka dělá moc ráda výzdobu. Doma mám v pokojičku stůl, tak na něm pracuju. Jinak táta má taky pracovní stůl, takže někdy sedím tam. Seděl jsem v druhé lavici uprostřed třídy. Ve škole se mi pracovalo líp.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Pomáhá mi táta, spolužáci, ale hlavně paní učitelka, občas i paní asistentka.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Mám moc rád tělocvik a prvouku. Na tělocviku jsem měl rád, když jsme hráli různé hry. Doma mi moc nejde matika, počítání mi dělá problém.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Paní učitelku máme všichni moc rádi, protože nám pomáhá. Chce abychom vše dobře uměli. Víc času mohu dostat, když paní učitelka, nebo paní asistentka vidí, že mi to nejde. Paní asistentka taky pomáhá.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Ve škole to bylo všechno lepší. Rád bych chodil do školy a kamarádi mi chybí. Paní učitelka s asistentkou taky říkají, že už se chtějí vrátit, že jim chybíme.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Kamarádů mám ve škole hodně a máme se všichni rádi. Holky si se mnou moc nepovídají.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„Ne, ne, protože všechno řešíme na online hodině, tak vyřešíme všechno a pak i se hodně snaží paní učitelka, protože chce, aby to měli všichni správně.“

Příloha č. 14 – Respondent č. 9

Respondent č. 9 – 9letý žák ve 3. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Cítím se dobře doma i ve škole. Lepší je spíš ta škola, kde mám kamarády.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„No ve škole v lavici jsem se cítil určitě líp. Doma nás je opravdu hodně a když máme online výuky všichni, tak je to těžké.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Ano, učitelka hodně pomáhá, když nám je zadává. Pak mi hodně pomáhá moje máma a pak hodně taky velká ségra.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Je, dlouho jsem nehrál žádný fotbal, ani žádné míčové hry, to mám opravdu hodně rád. Takže tělocvik a pak možná i výtvarka. Co mi určitě nejde, jsou pracovní činnosti a různé počty v matematice.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Od nás ze třídy jsem asi jediný, kdo má rád naši paní učitelku. Ona je ale fakt nejhodnější učitelka. Někdy nám sice dá hodně práce, ale já jí mám opravdu moc rád.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Škola je lepší kvůli tomu, že tam mám plno dobrých kamarádů.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Mám 9 dobrých kamarádů. Pak mám i jiné kamarády, ale s nima není taková legrace, jako s klukama z naší třídy.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„No stalo se, že někteří kamarádi nemají doma nějaké pomůcky a potřeby, nebo třeba tiskárny, takže jsem jim s rodiči pomáhal, aby měli všechno, co potřebují, když se učíme z domova.“

Příloha č. 15 – Respondent č. 10

Respondent č. 10 – 9letý žák ve 3. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Doma je to dobrý, ale po chvilince mi chybí škola. Chybí mi i kamarádi, paní učitelka s paní asistentkou.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Doma se můžu učit u stolu, kde pracuje i můj tatka. V naší třídě máme lavice dané do půlkruhu. Ve škole to učení šlo líp, ale doma je to taky dobrý.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Tatka mi občas dost pomůže, ale hodně mi pomáhá paní asistentka.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Mám rád jazyky, takže angličtinu a češtinu, ale v českém jazyce většinou dělám chyby v pravopisu.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Naší paní učitelku mám hodně rád, ale nejlepší je naše paní asistentka. Vždycky mi hodně pomůže a poradí. Hlavně se stále směje.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Mám to velmi rád ve škole a hodně se mi stýskalo po spolužácích.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Mám 3 nejlepší kamarády, se kterými se bavím nejvíc. Ale jinak mám rád všechny z naší třídy. Pak mám hodně kamarádů v ulici, kde bydlíme a společně chodíme hodně ven.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„Ano, dost jsme si pomáhali, když jsme nevěděli, jak udělat nějaký zadaný úkol.“

Příloha č. 16 – Respondent č. 11

Respondent č. 11 – 10letý žák ve 3. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Škola je dobrá. Doma je to o málo těžší.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Úplně v první lavici u dveří. Paní učitelka mě tam posadila, ale seděl jsem tam rád, mohl jsem se trochu víc soustředit. Doma dělám úkoly u stolu, to je taky dobrý.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Hlavně máma, někdy i táta.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Hodně mě ve škole bavila výtvarná činnost, tělocvik, pracovní výchova a hudobka. Ted' mi nejde čeština a písanka, vůbec, je to hrozně náročné.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Učitelku mám rád, je docela fajn. Snaží se mi hodně pomáhat, když máme výuku přes počítač, tak mi dovoluje chodit po pokoji. Na testy mám víc času.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Doma se už trochu nudím, do školy se těším na kamarády i na učitelku.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Hodně super, kamarádím s celou třídou.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„Když něco nevím, nejdřív se zeptám spolužáků a když nevědí, tak jdu požádat paní učitelku. Vyplňujeme spolu s kamarády i úkoly, abychom to měli hned hotový.“

Příloha č. 17 – Respondent č. 12

Respondent č. 12 – 10letý žák ve 3. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Radši jsem byl ve škole, doma mě to už nebaví. Rád bych viděl kamarády.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Ve třídě jsme měli plno nových lavic. Seděl jsem ve čtvrté lavici u dveří. Doma mám svůj stůl, kde můžu mluvit s paní učitelkou přes počítač.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Nikdo.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Nemám fakt rád češtinu a matiku. Matika mi docela ještě jde, ale češtině vůbec nerozumím. Mám moc rád tělocvik a prvouku.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Naše paní učitelka je velice hodná a hodně pomáhá.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Moc se mi stýská po spolužácích i po paní učitelce. Opravdu se do školy moc těším.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Mám kamarády ze školy moc rád, mám asi 7 kamarádů. Ted' když jsme doma jsme se vůbec neviděli. Dva kamarády mám, kteří chodí do jiné školy.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„Někdy si něco napíšeme, poradíme se, když nerozumíme práci od paní učitelky.“

Příloha č. 18 – Respondent č. 13

Respondent č. 13 – 10letý žák ve 4. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Asi je to ve škole lepší, protože jak jsme dlouho doma, tak už si ani nemáme skoro co říct s kámošema.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Odzadu sedím ve třetí lavici u okna. No ve třídě, když jsem byl menší, tak jsem se moc nesoustředil, protože všude něco viselo a koukal jsem furt z okna, ale teď už je to v pohodě. Doma mám místo u velkého stolu.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Učitelka se snaží nám toho tolik nedávat, ale když nám něco zadá, tak nám s tím i hodně pomůže.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Matika mi jde, tak co no, něco jo a něco ne. Čeština mě nebaví, ale jde mi. Výtvarka je super, protože učitelka vždycky říkala, že je jedno jak to namalujeme, ale hlavně aby nás to bavilo. Takže si teď maluju hodně i doma.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Učitelka mi občas pomáhá a poradí, ale jinak mám víc času na test o pár minut. Hodně třeba u matematiky a češtiny.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„No nejvíc mě to bavilo ve škole před koronavirem, škola je fajn a zjistil jsem, že mě to doma nebaví. Ve škole mám aspoň spolužáky.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Jo, tak nějakýma s klukama se bavíme a chodíme i všichni ven. Jakoby je nás 8, tak se bavíme tak nějak všichni.“

8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?

„Ano, řeším.“

Příloha č. 19 – Respondent č. 14

Respondent č. 14 – 11letý žák ve 4. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?

„Doma a je to no dobrý, dá se to, učitelka s náma mluví přes Meet. Lepší to bylo ve škole, už se tam moc těším.“

2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?

„Ve škole jsem seděl ve prostřed a v třetí řadě. Výuka mi moc nešla, kamarád mě furt otravoval. Ted' se doma učím v obýváku, někdy je to špatný, když mi tam leze malá ségra, ale jinak je to dobrý. Ve škole to bylo ale lepší.“

3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?

„Když něco nevím, tak se zeptám mamky a někdy bráchy o pomoc.“

4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?

„Baví mě matematika a tělocvik. Čeština mi vůbec nejde a přírodověda mě nebaví.“

5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dát více času na řešení úloh/písemných prací?

„No, když učitelku někdo štve, tak je našťvaná, ale jinak je příjemná. A když mi něco nejde, tak jo, snaží se pomáhat.“

6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?

„Ve škole je to mnohem lepší. Chybí mi ten kontakt s kamarády.“

7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?

„Já jsem ted'kon přestoupil, ale v té staré škole jsem měl hodně kamarádů. Kamarády z nové školy jsem ještě neviděl naživo. S kamarády ze staré školy si hodně píšeme mezi sebou.“

8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?

„Vůbec si nepomáháme.“

Příloha č. 20 – Respondent č. 15

Respondent č. 15 – 11letý žák ve 4. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Nevím, doma jsem sice rád, ale už mi chybí kamarádi od nás ze školy. Ale doma se cítím líp, nemusím třeba vstávat tak brzo, jako když jsem jezdil do školy.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Naše třída je už dost stará a vůbec se mi tam nelíbí, ale naše učitelka říkala, že snad příští rok se udělá nová. Doma dělám školu v posteli, nebo ve společné místnosti u stolu. Ve škole v lavici to bylo lepší, protože doma mě to nebaví.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Někdy pomůže brácha, ale jinak to zvládám sám.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Mám rád češtinu, ta mě dost baví. Pak ještě výtvarku a hudebku. Co mě nikdy nebavilo, tak je vlastivěda. Ted' vlastivědě vůbec nerozumím.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Učitelka je fajn. Někdy teda zvedne dost hlas a křičí na nás, protože jí třeba neposloucháme. Ale chce po nás abychom se víc zapojovali přes Teams, nebo přes Meets.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Já vlastně ani nevím. Jsem sice rád doma, ale do školy se těším za kamarády. Docela i ta učitelka chybí, ale někdy je na nás hnusná, tak jsem rád, že jsem doma.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Báječný, mám je moc rád a chybí mi. Mám rád celou naši třídu, jak kluky, tak holky.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„No školu moc spolu neřešíme. Jako když potřebuji něco vědět, tak se jich zeptám, ale jinak spíš mluvíme o jiných věcech než o škole.“

Příloha č. 21 – Respondent č. 16

Respondent č. 16 – 11letý žák ve 4. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Doma je to skvělý.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Já už ani nevím, vím jenom, že jsme měli vždycky hrozně špinavý a flekatý okna. Já doma moc školu nedělám, nevím, co mám dělat a nebaví mě to. Seděl jsem v druhý lavici odzadu, abych nemusel být blízko naší učitelky.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Ne.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Nemám rád žádné předměty, možná tak tělocvik, protože rád běhám, ale to je tak všechno.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Učitelka mě nemá ráda. Furt na mě řve, chce po mě něco a já ani nevím co. S ničím nikomu nepomáhá.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Doma to je lepší, do školy se už ani nechci vracet.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Jo, kamarádi jsou dobří. Mám plno kamarádů, jak ve škole, tak i v našem městě.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„Ne, nezajímá mě to a oni se mě taky na nic neptají.“

Příloha č. 22 – Respondent č. 17

Respondent č. 17 – 11letý žák ve 4. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Ve škole je to lepší, protože jsme se furt s kamarády teď scházeli a byli společně všichni venku. Doma nás to už všechny nudí.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Třidu máme pěknou, velkou a já sedím v páté lavici u okna. Doma mám stůl taky u okna, takže, když se učím, tak tam mám krásný světlo z venčí.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Ne, nepomáhá, ale protože to nepotřebuji. Když jsem potřeboval pomoc, tak jsme se poradili s kluky ze třídy.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Matika mi jde a čeština, tak ta mi vůbec nejde, ale paní učitelka mi vyrábí takové nápomocné kartičky a ty mi pomáhají.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Já jsem hrozně rád, že mám takovouhle paní učitelku. Všichni ve třídě jí mají moc rádi.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Škola je škola, doma už je to moc dlouhý.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Mám plno kamarádů i z jiných tříd. A jsem moc rád, že můžeme spolu trávit čas aspoň venku, nebo třeba i u někoho doma.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„Občas se objeví něco, čemu nerozumíme, tak si společně radíme.“

Příloha č. 23 – Respondent č. 18

Respondent č. 18 – 10letý žák v 5. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?

„Doma tak jako je to v pohodě. Někdy ne, někdy jo. Aspoň nemusím vstávat tak brzo, jako do školy.“

2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?

„Velká třída se zeleným kobercem, všude hodně kyttek. Seděl jsem v lavici úplně vzadu u dveří. Seděl jsem tam rád. Dřív jsem seděl u dveří v první lavici. Když byla přestávka, tak jsem samozřejmě radši byl vzadu, ale o hodině jsem to měl radši vpředu, protože potom toho víc slyším, takže bych byl asi radši vpředu. Doma sedím každý den někde jinde, někdy v kuchyni, někdy v pokoji a třeba i v obýváku.“

3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?

„Někdy pomůže mamka, když nevím, ale spíš úkoly, a tak, dělám sám.“

4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?

„Moje oblíbený předměty jsou matika, přírodověda a vlastivěda. Na matice mám rád počítání. Angličtina mě baví, ale zas tak mi nejde.“

5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?

„První se zeptám asi kamarádů a potom učitele. Učitel většinou vždycky pomůže, je hodný, ale čas navíc nedává.“

6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?

„Nejvíce mě to bavilo ve škole před koronavirem, protože ve škole byli všichni kámoši, a ještě bez roušek.“

7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?

„Spolužáci dobrý. Tak nějaký jo. Dva nebo tři, což jsou fakt dobrý kámoši.“

8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?

„Občas.“

Příloha č. 24 – Respondent č. 19

Respondent č. 19 – 10letý žák v 5. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Ve škole a ano.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Lavice, koberec, tabule, kytky, piano, interaktivní tabule a velké skříň. Doma mám pokoj, kde mám stůl, kde se učím a dělám domácí úkoly, postel, skříň, kytky, sušák s oblečením a tablet. Seděl jsem v I. lavici u dveří.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Učitelka, asistentka. Občas se ptám i mámy.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Mám rád češtinu, matematiku, přírodovědu, vlastivědu, tělocvik a pracovní činnosti. Vůbec mě nebaví hudební a výtvarná výchova.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Paní učitelka s paní asistentkou jsou skvělé a moc hodné. Hodně mi se vším pomáhají a pracují se mnou, někdy i samy po online vyučování.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Škola je lepší než hodiny doma. Kamarádi mi chybí, ale na online výuce spolu hodně povídáme, posíláme si zprávy. Párkrát jsme byli i venku.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Chybí mi, už bych chtěl si s nimi povídat ve škole, ale hodně si spolu i píšeme, takže to tolik nevadí.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„O to se starala spíš paní učitelka a asistentka. Ale někdy jsme si i napsali s kamarády. Kamarádů mám hodně, ve škole i v naší ulici.“

Příloha č. 25 – Respondent č. 20

Respondent č. 20 – 10letý žák v 5. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Moc rád chodím do školy, proto je mi to líto, že musíme být doma. Doma je to sice pohodlné a jsou se mnou doma i bratr se sestrou, ale škola a spolužáci mi moc chybí.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Naše škola je krásná, i naše třída je moc pěkná. Barevná, prostorná, hezké velké lavice a spousta místa mezi nimi. Doma to nemáme tak hezké, klidné. Doma stále někdo chodí, máme doma zimu a já musím dělat úkoly na malém stolečku u televize.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Ano, dost mi pomáhají rodiče, nebo si pomáháme navzájem s kamarády.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Já mám rád všechny předměty, ale když bych měl říct jaký asi nejvíce, tak bych řekl, že vlastivědu. Paní učitelka by možná řekla, že mi nejde pravopis a že hodně škrábu.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Já naši paní učitelku nemám moc rád, protože dává těžké úkoly, které nechápe třeba ani moje máma. Ale když třeba píšeme nějaký ten test, a já nestíhám tak rychle psát, tak mi dá nějaký čas navíc.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Doma mi ta výuka vůbec neutíká. Ve škole to aspoň utíkalo rychle, o přestávkách jsem si povídal s kamarády, třeba i z jiných tříd. Doma furt někdo chodí a ruší. Už se těším až začneme zase chodit do školy.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Moji kamarádi ze školy jsou super, je s nima zábava. Vždycky vymyslí nějakou zábavnou hru.“

8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?

„Řešíme spolu školu, ale jen opravdu málo. Když někdo něco nevíme, tak si poradíme.“

Příloha č. 26 – Respondent č. 21

Respondent č. 21 – 11letá žákyně v 5. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Doma je to lepší. Ve škole to bylo fajn, ale doma je to přece jenom lepší.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Seděla jsem vzadu uprostřed. Blíže u tabule bych sedět nechtěla, to místo vzadu mi vyhovovalo. Sice mě tam posadila paní učitelka, aby se na mě nemusela dívat, ale vyhovovalo mi to. Doma se ale cítím určitě líp, buď se učím v pokoji, nebo tam kde najdu klid, třeba kuchyň.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Doma mi nikdo nepomáhá, možná mamka trochu. Spíš třeba napíšu kamarádce, ale stejně to moc neřeším. Nebo na webu máme vždycky napsané, co máme dělat. No prostě něco si vyberu, mamka mi to zakroužkuje a já to udělám.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Oblíbený mám tělocvik. Baví mě vybíjená a celkově míčové hry, které doma hrát nemůžu. A český jazyk mi nejde a ani mě nebaví. Doma už to vůbec nechápu.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Učitelka mě nesnáší, takže ta mi s tím vůbec nepomáhá. Žádné výhody nemám.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Doma to je nejlepší, protože třeba můžu jít na zahradu a nemusím mít roušku. Zpátky do školy se mi nechce.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Mám dobrý kamarády. Ve třídě jich mám víc než třeba doma, jelikož bydlím daleko od školy. Mám 4 kamarádky a jednoho kamaráda.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„Občas se zeptám spolužáků na úkoly, napíšu jim, ale to jenom málo kdy.“

Příloha č. 27 – Respondent č. 22

Respondent č. 22 – 11letý žák v 5. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Nevím, už jsme zase dlouho doma, takže mě to samozřejmě nebaví a není, co pořádně dělat.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Ve třídě jsem seděl ve velké lavici, která se ale kývala ze strany na stranu, takže to bylo hodně nepohodlné. A ještě jsem seděl úplně první, takže každý, kdo prošel kolem, tu lavici rozkýval. Doma sice musím pracovat u maličkého stolku, ale ten se mi nehýbe.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Ano, pomáhají mi starší sourozenci.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Ani toho nemám moc rád, přijde mi, že nic neumím a nic mi nejde.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Nevím, paní učitelka mě nemá asi ráda. Protože vždycky chválí všechny kromě mě. Mě jenom nadává a dává špatný známky.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Doma je to učení o moc těžší, paní učitelka se s námi moc nespojuje, zadává nám jenom úkoly na vypracování a pak to jenom kontrolujeme.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„No taky nevím, se spolužáky jsme se sice bavili ve škole, ale když jsem doma, tak si s nikým nepíšu, s nikým nechodím ven. Mám jednu dobrou kamarádku od školky.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„Ne, já s nikým nic neřeším.“

Příloha č. 28 – Respondent č. 23

Respondent č. 23 – 11letý žák v 5. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Doma je to mnohokrát lepší. Škola je šílená, ještě že můžeme být doma.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Doma mám svůj koutek, kde můžu být sám a nikdo mě neruší. Ve škole jsem seděl se spolužačkou v poslední lavici uprostřed a jenom když jsem jí něco říkal ohledně nějakýho předmětu, tak učitelka začla říkat, ať nevyrušuju v hodině.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Ne, neřeším to, nic nedělám.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Vždycky jsem měl rád různé míčové hry, ale na tělocviku se vždycky dělala nějaká gymnastika.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Nepomáhá, jenom mi dává špatný známky, i když to vím, nebo to mám napsané správně.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Vyhovuje mi být doma, už bych doma úplně zůstal.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Žádné, s nikým se nebavím. Žádné kamarády nemám.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„Ne.“

Příloha č. 29 – Respondent č. 24

Respondent č. 24 – 11letý žák v 5. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Doma i ve škole jsem spokojený. Doma už jsme ale dost dlouhou dobu a myslím, že všichni chtějí už zpátky do školy.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Ve třídě máme plno věcí, jako je klavír, televize, velká tabule a lavice. Doma se musím učit v kuchyni, a to není vůbec příjemné, protože mamka každý den vaří nový teplý oběd.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Když se zeptám mamky, tak někdy pomůže, ale většinou na to nemá čas.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Tenhle rok máme nově vlastivědu, tak ta mě docela baví a informatika, ta je super, počítače mám moc rád. A pak mám rád i přírodovědu. Co mě vůbec nejde je matika.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Jo učitelka dobrý. Včera byla hrozně naštvaná na nás, protože nám zadala větší úkol a skoro nikdo ze třídy to neudělal. Ale jinak je dobrá, protože mi hodně pomáhá a u matematiky mám povolené kartičky s nápovědou.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Stýská se mi po škole, to je jasný, protože doma je to už moc dlouhý. Doma jsem sice rád, ale těším se do školy i za učitelkou a hlavně kamarády.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Se spolužáky máme dobré vztahy. Nějaký kluci jsou teda hrozný, ale tak s těma se nebavím. Rád si povídám s holkama od nás ze třídy. Jo kamarády mám u nás v paneláku, nebo pak kluky od tety, která chodí za mamkou na návštěvu.“

8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?

„Jo, když máme zadáný úkol a mamka nemá čas, tak napíšu spolužákům, jestli už to nemají hotové.“

Příloha č. 30 – Respondent č. 25

Respondent č. 25 – 12letý žák v 5. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?

„Je to špatný. Podle mě je to lepší, když chodím do školy.“

2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?

„Druhá lavice odzadu a uprostřed, tam mi to vyhovovalo. Doma se musím učit v kuchyni u stolu.“

3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?

„Pomáháme si s kamarády, píšeme si spolu a pak chodíme ven.“

4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?

„Mám rád tělocvik, potom trošku češtinu a angličtinu. A matika mi vůbec nejde a ani mě nebaví.“

5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dát více času na řešení úloh/písemných prací?

„No docela dobrý. Spíš požádám úplně nejdřív paní asistentku, pokud tam je. Ta mi poradí spíš víc. Pokud tam není, tak mi pomůžou hlavně kamarádi a potom až učitelka.“

6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?

„Spíš doma se víc nudím, protože ve škole mám kámoše, se kterými si můžu popovídat. Myslel jsem si, že je to vždycky doma nejlepší, ale po tom, co jsem doma byl a sem, tak jsem zjistil, že je to ve škole lepší. Paní učitelka mi nabídla doučování, některých předmětů, tak to jsem rád.“

7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?

„Já mám ve třídě dobrýho kamaráda, který skáče parkour a já skáču s ním. Takže mi se hodně známe a hodně spolu kámošíme. Mám hodně dobrých kámošů.“

8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?

„Jo, stále spolu něco řešíme.“

Příloha č. 31 – Respondent č. 26

Respondent č. 26 – 12letá žákyně v 5. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Lepší to je doma. Do školy se mi nechce, jenom se těším na kámoše.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Cítla jsem se tam fajn. Poslední lavice u okna. Bylo to v pohodě. Doma dělám školu v pokoji.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Ne.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Čeština mě baví a jde mi. Jinak mě to spíš nebaví.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dát více času na řešení úloh/písemných prací?
„Učitelku nemám moc ráda. Nikoho se neptám. Neřeším to.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Lepší je to fakt doma. Chodím hodně ven s kámošema. Prostě můžu bejt doma, prostě v klidu. Úkoly dostáváme přes počítač, ale můžeme si je vyzvedávat i ve škole.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Dobrý, 3 holky a pak se bavím ještě s jedním klukem. Jo, furt se scházíme, nebo chodíme ven.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„Školu neřešíme.“

Příloha č. 32 – Respondent č. 27

Respondent č. 27 – 12letý žák v 5. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Rád jsem ve škole. Cítím se spíš příjemně ve škole než doma. Ze začátku, když to začínalo, tak jsem byl radši doma.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Malá, s velkou zelenou tabulí. Doma se učím u stolu v jídelně, nebo na stole mé sestry. Ve třídě jsem se cítil lépe než doma.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Sestra se mi snaží pomáhat, jinak pan učitel, také rád poradí a pomůže všem.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Já mám rád všechny předměty, moc mě to baví. Když mi nějaký předmět nejde, pan učitel mi to vysvětlí a je to zase dobrý.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Mít pana učitele, to je sen. Jsem opravdu hrozně moc šťastný, že pana učitele máme. Je hodný, chytrý a se vším všem pomůže a znovu a znovu vysvětlí.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Vyhovuje mi, když jsme byli všichni ve škole. Spolužáci mi chybí, a právě i pan učitel.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„Suprové vztahy. Mám asi 4 kamarády a s těma se hodně bavím. Pak mám ještě jiné kamarády.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„Ani ne, protože pan učitel nám se vším pomáhá. Na online hodinách máme ale možnost říct ostatním, co nám nejde, co chceme ještě potrénovat a kdo potřebuje nějakou pomoc.“

Příloha č. 33 – Respondent č. 28

Respondent č. 28 – 12letá žákyně v 5. třídě – distanční výuka

1. Jsi rád/a doma, nebo spíše ve škole? Cítil/a ses ve škole komfortně, příjemně?
„Doma nejlepší.“
2. Můžeš popsat, jak vypadala tvoje třída a jak vypadá tvoje studijní místo doma? Ve které lavici si seděl/a? Jak ses cítil/a ve třídě a jak doma?
„Třída velká a světlá s interaktivkou, kde jsme koukali na různé filmy. Seděla jsem ve třetí lavici u oken. Doma se cítím líp, úkoly moc nemáme.“
3. Pomáhá ti někdo doma při distanční výuce s úkoly?
„Ne. Moc se doma neučím.“
4. Jsou předměty, které máš rád/a, nebo naopak které ti dělají problém? Jsou předměty, kterým kvůli distanční výuce nerozumíš, nebo je složitá probíraná látka?
„Moc předmětů neprobíráme na distanční výuce. Ale ve škole jsem měla ráda matematiku a přírodovědu, jo a možná ještě hudební výchovu s výtvarnou. Ale co mi určitě nejde je angličtina a čeština.“
5. Jak hodnotíš vzájemný vztah mezi tebou a učitelem? Snaží se učitel/ka pomáhat, pokud nerozumíš probírané látce, nebo dává více času na řešení úloh/písemných prací?
„Špatný, nemám ráda tuhle učitelku. Je zlá, nemá nikoho ráda a neumí učit.“
6. Můžeš porovnat dobu, kdy v tuto chvíli se učíte z domova a když jste chodili do školy? Co ti víc vyhovuje, co tě baví, stýská se ti po spolužácích, učiteli nebo škole obecně?
„Doma je to lepší, protože nemusím toho tolik dělat a učitelka není zbytečně zlá na nás.“
7. Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš dobré kamarády i v době mimo školu?
„S kamarády si píšu, nebo občas někam společně zajdeme. Hlavně se bavím jen se spolužáky.“
8. Řešíš se spolužáky záležitosti ohledně distanční výuky?
„Neřeším.“