



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



PORUCHA POZORNOSTI S HYPERAKTIVITOU NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika

Autor práce: **Bc. Jaroslava Janoušková**
Vedoucí práce: Mgr. Květuše Sluková, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jaroslava Janoušková**
Osobní číslo: **P13001084**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Porucha pozornosti s hyperaktivitou na střední škole**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Analyzovat vliv poruchy pozornosti s hyperaktivitou na úspěšnost středoškolského studia.

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

Metody: Dotazník, analýza dokumentů.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- BENDL, S., 2011. Kázeňské problémy ve škole. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-436-0.
- HALLOWELL, E. M., RATEY, J. J., 2007. Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti. Praha: Návrat domů. ISBN 80-7367-188-3.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2010. Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.
- KYRIACOU, CH., 2005. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- MICHALOVÁ, Z., 2007. Sondy do problematiky specifických poruch chování. Havlíčkův Brod: Tobíáš. ISBN 80-7311-075-X.
- MUNDEN, A., ARCELUS, J., 2008. Poruchy pozornosti a hyperaktivita : přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-430-4.
- RIEFOVÁ, S. F., 2010. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-728-2.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Květuše Sluková, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

1. listopadu 2013

Termín odevzdání diplomové práce:

25. dubna 2014



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 4. listopadu 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji Mgr. Květuši Slukové za odborné vedení, konzultace a cenné rady, které mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Zároveň děkuji své rodině za trpělivost a podporu, kterou mi poskytovala během studia.

Název diplomové práce: Porucha pozornosti s hyperaktivitou na střední škole

Jméno a příjmení autora: Bc. Jaroslava Janoušková

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2013/2014

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Květuše Sluková, Ph.D.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá posouzením vlivu poruchy pozornosti s hyperaktivitou na úspěšnost středoškolského studia.

Teoretická část je zaměřena na poruchy pozornosti s hyperaktivitou, na její terminologické vymezení, etiologii, symptomatologii a terapii. Je zde popsán legislativní rámec péče, vzdělávání a výchova žáků se syndromem ADHD a možnosti ovlivňování projevů ADHD. Dále je zde popsána osobnost pedagoga a vliv školního klimatu na úspěšnost studia.

V empirické části je popsán cíl diplomové práce, metody šetření, použitá metodologie, popis a charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku, interpretace výsledků šetření.

Na závěr jsou vyhodnoceny hypotézy a navržena opatření ke zlepšení situace žáků s poruchami pozornosti s hyperaktivitou ve škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

ADHD, porucha pozornosti s hyperaktivitou, etiologie, symptomatologie, legislativa, vzdělávání, učitel, školní klima.

Title of the diploma thesis: Attention Deficit Hyperactivity Disorder at the Secondary School

Author's name and surname: Bc. Jaroslava Janoušková

Academic year of the master degree submission: 2013/2014

Supervisor for the diploma thesis: Mgr. Květuše Sluková, Ph.D.

SUMMARY:

This diploma thesis evaluates the influence of attention deficit hyperactivity disorder on the success of secondary studies.

Theoretical part is focused on attention disorder with hyperactivity, in its terminology delimitation, etiology, symptomatology and therapy. In this part, the legislative frame of care, education and training of students with ADHD syndrome and options of interaction ADHD influences are described. There is also described the personality of the teacher and school climate influence on the success of the study.

There is described objective, methods of investigation, the methodology used, a description of the characteristics of examination and research sample, interpretation of the findings in the empirical part of the thesis.

In the conclusion part, there are the evaluation of hypotheses and proposed measures to improve the situation of students with attention deficit hyperactivity disorder at school.

KEYWORDS

ADHD, attention deficit hyperactivity disorder, etiology, symptomatology, legislation, education, teacher, school climate.

Obsah

Seznam použitých zkratk	8
Úvod	9
1 Teoretická východiska	11
1.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou	12
1.1.1 Terminologické vymezení	12
1.1.2 Výskyt ADHD	14
1.1.3 Etiologie vzniku poruch pozornosti	15
1.1.4 Symptomatologie poruch pozornosti	15
1.1.5 Terapie	17
1.1.6 Další příčiny školní neúspěšnosti	22
1.2 Žáci s poruchou pozornosti s hyperaktivitou na střední škole	25
1.2.1 Legislativní rámec péče	25
1.2.2 Systém poradenství	27
1.2.3 Rámcové vzdělávací programy	29
1.3 Vzdělávání a výchova dětí s poruchou pozornosti	32
1.3.1 Zásady přístupu	32
1.3.2 Možnosti ovlivňování	39
1.3.3 Osobnost pedagoga	40
1.3.4 Vzdělání pedagoga	41
1.3.5 Školní klima	45
2 Empirická část	46
2.1 Cíl výzkumu	46
2.2 Výzkumné hypotézy	46
2.3 Metody tvorby dat	46
2.4 Metody analýzy dat	47
2.5 Popis a charakteristika místa šetření	47
2.6 Popis a charakteristika výzkumného souboru	49
2.7 Interpretace výsledků šetření	53
2.8 Vyhodnocení hypotéz	80
Závěr	82
3 Navrhovaná doporučení	84
4 Seznam použitých zdrojů	86
5 Seznam tabulek a grafů	89
6 Seznam příloh	91

Seznam použitých zkratk

ADD - Attention Deficit Disorder – deficit pozornosti

ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder – deficit pozornosti
s hyperaktivitou

MKN-10 – mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize

DSM IV - Diagnostický a statistický manuál duševních (mentálních) poruch IV

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

RVP – rámcový vzdělávací program

ŠVP – školní vzdělávací program

MŠMT - Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

Úvod

Ke své diplomové práci jsem si vybrala téma, které se zabývá podmínkami důležitými pro úspěšnost žáků s poruchami pozornosti s hyperaktivitou při studiu na střední škole. V současné vysoce technicky vyspělé společnosti je úspěch odvozován často od úspěchu v zaměstnání, ve kterém jsou vysoce oceňovány úkoly vyžadující speciální vzdělání a vyžadující vysoký stupeň koncentrace pozornosti a uvážlivé rozhodování. Těmto požadavkům není schopna vyhovět již na úrovni školy poměrně velká skupina dětí trpící syndromem ADHD.

Práce je věnována žákům, jejichž výchovné a vzdělávací problémy jim sice dovolují studovat střední školu, ale ve srovnání s ostatními spolužáky je pro ně role školáka z různých důvodů obtížnější. Tyto děti jsou mnohdy nespravedlivě hodnoceny a kárány za svoje špatné chování a neúspěchy, ačkoliv pro to sami pro to mohou udělat jen velmi málo. Bez pomoci učitelů a rodičů se tito žáci se svojí poruchou, která se projevuje velmi různými způsoby, nemohou vyrovnat.

Úspěšnost dětí ve středoškolském studiu je důležitým aspektem k jejich dalšímu rozvoji a uplatnění. V současné době je kladen čím dál větší důraz na profesní způsobilost. Pokud jedinec nemá středoškolské vzdělání, je jeho uplatnění na trhu pracovních příležitostí velice ztížené.

Cílem této práce je posouzení vlivu poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou na úspěšnost středoškolského studia a zjištění, jaké faktory tuto úspěšnost ovlivňují. První část představuje teoretická východiska zkoumaného problému. Vymezujeme zde terminologii, která se týká specifických poruch chování, a stručně je zde charakterizujeme. Podrobněji zde popisujeme poruchu pozornosti s hyperaktivitou (syndrom ADHD), její etiologii a projevy. Dále je zde popsán současný systém péče o osoby se specifickými poruchami chování. Je zde popsána i legislativa, která tuto problematiku podchycuje, včetně poradenského systému a organizaci vzdělávání v České republice. Další podkapitoly jsou zaměřeny na zásady přístupu k dětem s poruchami chování a na možnosti nápravy a terapie, doporučení, která by mohla pedagogům pomoci při další práci s dětmi postiženými ADHD. Zároveň je zde také

popsána osobnost pedagoga a školní klima, což jsou faktory, které také ovlivňují možnou úspěšnost nebo neúspěšnost školního studia.

Ve druhé kapitole, v empirické části, jsou popsány cíle výzkumné práce, charakteristika školy, ve které výzkum proběhl, interpretace výsledků šetření a vyhodnocení hypotéz. Závěr patří celkovému zhodnocení situace na této škole a navrhovaná doporučení. Shrnuje to, co je pro práci s takto postiženými žáky nejdůležitější.

1 Teoretická východiska

Škola patří mezi základní socializační činitele ve vývoji člověka. Často doplňuje či nahrazuje rodinné prostředí. Prostřednictvím učitele, ale také z reakcí ostatních spolužáků získává žák v nejrůznějších podobách zpětnovazební reakce o správnosti či nesprávnosti svých projevů, výkonů a chování. Takové socializační působení vede dítě k lepšímu sebepoznání a následně k spontánnímu rozvoji osobnosti (Jedlička, 2011. s. 117).

Škola probouzí v dětech snahu o dosažení co nejlepšího výkonu, pobízí a motivuje jejich úsilí a aktivitu. Děti potřebují být hodnoceny a oceněny, aby získaly dostatečné sebevědomí a sebeuspokojení. Potřeba být úspěšný a dosáhnout dobrého výkonu je důležitá téměř pro každého.

Úspěch posiluje sebedůvěru dítěte a tímto uspokojuje i jeho potřebu seberealizace. Jestliže dítě úspěšné není, zvyšuje se riziko vzniku pocitů méněcennosti a nejistoty, které mohou být více či méně generalizované. Z hlediska většiny dospělých je pro školáka nejdůležitější úspěšnost v oblasti vzdělávání, to znamená ve škole. (Vrstevníci berou v úvahu i jiná kritéria, pro děti může být stejně významné uplatnění ve skupině kamarádů, prostřednictvím výkonů a dovedností, které se školou nemají nic společného Vágnerová, 2005. str. 33-34).

Do školy ale chodí i děti, které nejsou schopné dosáhnout požadovaných výsledků, protože k tomu nemají předpoklady. Neúspěšné dítě získává roli špatného žáka.

Úspěšnost studia je závislá na mnoha okolnostech. Příčinou může být odchylka v celkové úrovni inteligence, specifická porucha učení, vývojově podmíněné změny, nedostatek motivace nebo hyperaktivita a porucha pozornosti (Vágnerová, 2005. str. 5-6).

1.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou

1.1.1 Terminologické vymezení

Hyperkinetická porucha je typickou neurovývojovou poruchou, projevující se od nejtútlejšího dětství, se specifickými, nepřehlédnutelnými charakteristikami ve školním věku, přecházející do adolescence. Má výraznou genetickou komponentu a specifické změny v neurobiologických systémech. Podle MKN-10 jsou hyperkinetické poruchy rozděleny do dvou jednotek: porucha aktivity a pozornosti a hyperkinetická porucha chování.

V DSM-IV je používán název ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) a poruchy jsou rozříděny do 3 skupin (ADHD s poruchou pozornosti, ADHD s impulzivitou a hyperaktivitou, ADHD-kombinovaný typ), přičemž skupina hyperkinetická porucha chování není přítomna. Hyperkinetická porucha je modelovou poruchou pro interakci mezi faktory genetickými, neurobiologickými a zevními epigenetickými. Různá diagnostická označení tohoto syndromu ukazují posun od etiologického hledání organické poruchy k behaviorální expresi.

Hyperkinetická porucha vyjadřuje nejpřesněji etiologii. *„Podle MKN-10 je hyperkinetická porucha skupina poruch, které vznikají v prvních pěti letech života a projevují se kombinací hyperaktivního, špatně ovládaného chování a nepozornosti a neschopností trvale se soustředit na daný úkol. Toto chování se objevuje ve všech situacích a je trvalé. K tomu se často připojuje nedbalost, impulzivnost neschopnost dokončovat činnosti, neukázněnost, porušování pravidel, někdy též asociální chování, pocity méněcennosti.* (Pešatová 2006, s. 13)

V české terminologii se používá termín LMD - lehká mozková dysfunkce nebo hyperkinetická porucha. Lehkou mozkovou dysfunkci chápeme jako syndrom obsahující příznaky mírných vývojových poruch. Je to širší pojem pro specifické poruchy učení i chování, ne všechny lehké mozkové dysfunkce se ale takto projevují (Pokorná, 2001, s. 130).

„Označením LMD nedáváme tedy dítěti originálně nějakou znehodnocující nálepkou, nýbrž především snímáme tu, kterou mu předtím dali rodiče, učitelé, druhé děti či kdokoliv jiný, tj. nálepkou neukázněný, lajdák, lenoch, blázen, darebák, hloupý,

zlomyslný, nemožně vychovaný, hrozné dítě aj. Taková nálepka je ovšem v tomto případě hrubě nesprávná, neoprávněná, terapeuticky bezvýhodná a pro další vývoj dítěte nebezpečná“. (Matějček 2005, s. 107)

Ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb., § 16) jsou tyto poruchy označeny jako vývojové poruchy chování a spolu s vývojovými poruchami učení (VPU), mentálním, tělesným a smyslovým postižením, vadami řeči a autismem jsou zahrnuty do kategorie zdravotního postižení. Ze zákona vyplývá dětem s touto poruchou právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Tyto speciální vzdělávací potřeby zjišťuje školské poradenské zařízení. Viz také vyhláška 147/ 2011 Sb, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder – to je deficit pozornosti a hyperkinetická porucha chování. Toto označení se používá v anglicky psané literatuře, ale rychle se ujal i u naší odborné veřejnosti i v praxi. V německé literatuře se používá termín nápadné nebo agresivní chování. V české terminologii se používá termín specifické poruchy chování. (Pokorná 2001, s. 128) ¹

Specifické poruchy chování často zůstanou nerozpoznány. A přece mohou dítěti, rodičům i učitelům způsobit nesmírné množství problémů a nepříznivě ovlivnit celou další životní dráhu jedince.

„ Hyperaktivní dítě vyvolává napětí ve všech lidech, kteří s ním musí být v delším kontaktu. Jeho problémem je, že působí nepříjemně a tomu obvykle odpovídá zpětná vazba, kterou dostává. Neklidné dítě bývá pro učitele i ostatní žáky zdrojem nadměrné stimulace. Jeho projev je nejen ruší, ale i dráždí a vyčerpává. V tomto smyslu pro ně existence neklidného dítěte ve třídě představuje specifický zátěžový faktor, na který reagují různým způsobem“ (Vágnerová 2001, s. 42).

¹ ADD – Attention Deficit Disorder – tedy poruchy pozornosti bez hyperaktivity. U dítěte s ADD nedomnuje impulzivita a hyperaktivita, více problémů je v oblasti pozornosti a v percepčně-motorických schopnostech, typickou je porucha efektivní distribuce pozornosti při mentální činnosti, celkově pak pomalé osobní pracovní tempo. Pro okolí jsou tyto děti méně nápadné, většinou ve výuce nevyrušují a „nezlobí“. (Vágnerová, 2000).

Dřívější užívané diagnózy (LDE = lehká dětská encefalopatie či LMD = lehká mozková dysfunkce) se snažily postihnout etiologii, aktuálně užívané označení syndromu vychází z popisu chování této poruchy. V mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-10 se používá označení Hyperkinetické poruchy, pod nímž je zařazena Porucha aktivity a pozornosti (F90.0) a Hyperkinetická porucha chování (F90.1).

Dítě se syndromem ADD/ADHD, podobně jako dítě s poruchou učení, z této poruchy „nevyroste“, i když se jednotlivé projevy jeho chování během dospívání mění. Pro úspěch dětí je sebeúcta základním předpokladem. Jestliže dítě sebeúctu ztratí, zbude mu jen pocit ponížení, vzteku a hluboko usazené frustrace, která se odrazí v pocitu zoufalství. Někdo si myslí, že neschopnost dodržovat pravidla pramení z nedořešeného problematického vztahu s autoritami. Tento příznak však spíše bývá projevem nudy, frustrace, protože tytéž úkony opakovaně stále dokola jsou pro jedince s ADHD neskutečně nudné a nezajímavé. On potřebuje změnu, nový přístup. Jedinci s ADHD navíc prožívají již zmíněnou úzkost z toho, že by úkol nemuseli zvládnout dobře (Hallowell, Ratey 2007).

„V pojmovém posunu od LDE (lehkých dětských encefalopatií) přes LMD (lehké mozkové dysfunkce) k dnešnímu ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) ubývá původního důrazu na etiologii organickou, tj. drobná mozková poškození či jiné mozkové anomálie, a přibývá důrazu na etiologii genetickou, anebo i výchovnou, neurotickou apod.“ (Matějček 2005, s. 108).

1.1.2 Výskyt ADHD

Podle Drtílkové (2007, s. 29.) *„Hyperkinetická porucha patří mezi nejčastější příčiny psychiatrické léčby v dětském věku. Podle různých studií se behaviorální problémy spojené s hyperkinetickou poruchou vyskytují u 5-8 % dětí, častěji u chlapců. Epidemiologické údaje ukazují, že v zemích, ve kterých je ke klasifikaci používán manuál DSM-IV, je prevalence dětí s ADHD podstatně vyšší (4-19 %) než v zemích, ve kterých je používána klasifikace MKN-10 (1-3%). Je to způsobeno tím, že kritéria DSM-IV jsou širší a měkčí, nevyžadují pro diagnózu přítomnost všech základních příznaků, zahrnující subtyp tvořený pouze poruchou pozornosti a subtyp tvořený pouze kombinací hyperaktivity a impulzivity, které nemají odpovídající protějšky v evropské klasifikaci. Pouze kombinovanému typu ADHD podle klasifikace DSM-IV nejvíce odpovídá porucha aktivity a pozornosti podle MKN-10. Hyperkinetické poruchy se častěji vyskytují u chlapců než u dívek, různé zdroje a studie uvádějí poměr od 10:1 do 2,5:1.*

1.1.3 Etiologie vzniku poruch pozornosti

„Mezi odborníky neexistuje shoda, která neurobiologická nebo biochemická skutečnost vyvolává hyperaktivní poruchy. Genetické vlivy mohou být zjištěny u poloviny případů. Jiní upozorňují na další vlivy: opožděné neurologické zrání, prenatální a postnatální poškození, zvýšený spád těžkých kovů a vliv radioaktivity, otrava olovem, vliv některých léků a konečně vliv prostředí, především charakteristické rysy interakce mezi dítětem a rodiči. Samostatnou otázkou je i osobnost dítěte, jeho celkový obraz, temperament, zranitelnost, plasticita nervové soustavy, podpora, která je mu dávana, schopnost adaptace, míra úzkostnosti, tolerance k zátěži apod.“ (Pokorná 2001, s. 131-132)

Příčiny specifických vývojových poruch chování lze rozdělit do dvou hlavních skupin – vnějších a vnitřních.

Mezi vnitřní příčiny patří odchylky ve struktuře a fungování mozku. Specifické vývojové poruchy chování mohou být způsobeny drobnými poškozeními mozku, která vznikají v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním. Dalším rizikovým faktorem je nepříznivá konstelace laterality, netypická dominance hemisfér. U jedinců se specifickými vývojovými poruchami chování byly nalezeny netypické vztahy v rámci zapojení mozkových hemisfér, např. při procesu čtení. Dále u těchto jedinců mnohem častěji nacházíme zkříženou či nevyhraněnou lateralitu. Velkou roli sehrávají i dědičné dispozice. V rodině dítěte je často rodič, prarodič, sourozenec nebo jiný člen, který měl v dětství podobné potíže. Při užívání alkoholu nebo drog v těhotenství pozorujeme u dětí takovýchto matek neurologické poškození a projevují se u nich nejrůznější projevy typické pro děti s poruchami chování. (Černá 2002, s. 38)

1.1.4 Symptomatologie poruch pozornosti

Porucha se projevuje v průběhu vývoje dítěte v podobě nedostatků v oblasti kognitivních a percepčně-motorických funkcí, v oblasti regulace afektů a emotivity a také v sociálním přizpůsobení. Základními třemi znaky v projevu dítěte s ADHD syndromem jsou vývojově nepřiměřený stupeň pozornosti (poruchy pozornosti), hyperaktivity a impulzivity.

Podle Matějčka (2005, s. 118) jsou nejčastějšími příznaky nápadně nerovnoměrný vývoj jednotlivých duševních funkcí, nápadně zvýšená pohyblivost čili nadměrná živost a neklid, nápadná roztěkanost a obtíže v soustředění, tělesná neobratnost, obtíže v jemné motorice, artikulační neobratnost a obtíže ve vnímání, v představách a v myšlení. Pro diagnostiku syndromu ADHD je podstatné, zda se uvedené příznaky vyskytovaly

- již před vstupem do školy,
- soustavně po dobu delší než 6 měsíců,
- výrazně častěji než u jiných dětí stejného věku.

„Uvedené příznaky se u jednotlivého dítěte samozřejmě nevyskytují vždy všechny. Jejich zastoupení je u každého dítěte trochu jiné, jiná je i jejich intenzita, jiná je jejich vzájemná vazba, takže každý případ je svým způsobem individuální neboli jedinečný.“ (Matějček 2005, s. 119)

Tyto základní příznaky jsou rizikové pro rozvoj dalších obtíží. Obtíže se často projevují již v raném dětství, jsou dlouhodobé a s vývojem dítěte se mohou měnit. Je zde větší riziko vzniku úrazů, děti nejsou schopné dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Často se proto také rozvíjí obtíže v učení, klinické zkušenosti potvrzují i častější výskyt příznaků deprese, úzkosti, emočních problémů nebo problémů v oblasti sociálních dovedností. Jde také o rizikovou skupinu ve vztahu k poruchám chování.² (v případě dalších rizikových faktorů jako je nepřiměřené výchovné vedení nebo disfunkční rodina).

Podle Riefové (2007, s. 18) jsou nejtypičtější projevy chování dětí s poruchou pozornosti provázené hyperaktivitou:

- Vysoká míra aktivity:

² Podle Goetze a Uhlíkové (2009, s. 76) je nejčastější poruchou porucha opozičního vzdoru a je zjišťována u více než 40% dětí s ADHD. Vážnějšími poruchami chování trpí asi 14% pacientů s ADHD. Poruchy chování se přidružují v pozdějším věku než porucha opozičního vzdoru a stupňují se s dospíváním. Pro děti s poruchami chování je charakteristická jejich neúcta k právům, majetku a zdraví druhých, zejména slabších. Častěji někoho šikanují nebo zastrašují, vyvolávají rvačky, ničí cizí věci, lžou více než jejich vrstevníci, setkáváme se u nich se záškoláctvím, útekami z domova a touláním. Někdy se toto chování děje v rámci party a pak je u nich určitá naděje, že pokud se kontakt s partou přeruší, chování selepší.

Děti a dospívající s kombinací ADHD a poruch chování jsou do budoucna ohroženy zneužíváním návykových látek a kriminálním chováním.

- vypadá, že je v neustálém pohybu,
- nenechá v klidu ruce ani nohy,
- vrtí se, padá ze židle, vyhledává blízké předměty, s nimiž si hraje, nebo je vkládá do úst,
- prochází se po třídě (nedokáže setrvat na místě).
- Impulzivita a malé sebeovládání:
 - často něco vyhrkne, mnohdy nepřípadně, nemůže se dočkat, až na něj přijde řada,
 - často skáče do ostatním do řeči nebo je ruší,
 - často nadměrně mluví,
 - dostává se do nesnází tím, že si věci nedokáže předem promyslet (nejdříve reaguje, teprve pak přemýšlí),
 - často se zapojuje do fyzicky nebezpečných činností, aniž by předem uvážil možné následky (např. skáče dolů z velké výšky, vjíždí na kole na silnici bez rozhlédnutí), proto se často zraní.
- Potíže s přechodem k jiné činnosti.
- Agresivní chování, nepřiměřené reakce i na drobné podněty.
- Sociální nevyzrálost.
- Malá sebeúcta a značná frustrovanost.

„Ne všechny příznaky platí pro každé dítě a jejich stupeň se bude případ od případu lišit! Základním kritériem je nepřiměřenost projevu vzhledem k věku dítěte a také jeho dlouhodobý výskyt“ (Kebza, 2001).

1.1.5 Terapie

Nápravné postupy vyplývají z pestrosti příznaků poruchy a jsou dány také mezioborovým přístupem. Některé používané postupy mají charakter léčby, jiné rehabilitace, jiné učení a cvičení, nelze mluvit o jediném způsobu nápravy. V lékařsky odůvodněných případech je využívána farmakoterapie (podpora pro lepší aktivaci nervových buněk), EEG-biofeedback (trénink funkcí nervové soustavy přímo na úrovni aktivace pozornosti a soustředění, posílení vůle, sebeovládání aj.) nebo pohybová rehabilitace (aktivace ochablého svalstva a zlepšení motorické koordinace). Mezi

nápravné postupy patří také logopedická náprava a v neposlední řadě metody poradenské psychologie (řešení výchovných nesnází, adaptačních obtíží dítěte, nácvik relaxace aj.) a speciální pedagogiky (rozvoj percepčně-motorických funkcí, nápravné postupy u specifických poruch učení – dyslexie apod.). Možnosti nápravných postupů lze konzultovat přímo s odborníky v pedagogicko-psychologické poradně. Stěžejní pro zdárný vývoj dítěte je však především odpovídající výchovný přístup v rodině a v době plnění školní docházky nabývá silně na významu také pedagogický přístup ve škole. Výchova může další vývoj dítěte velmi významně ovlivnit – a to jak v pozitivním, tak v negativním směru.

- **Psychoterapie**

Často se rodiče cítí poníženi, protože stále jsou zváni do školy, aby už konečně zakročili a „něco udělali“ s dítětem, se kterým nemůže udělat nikdo nic. A jsou zoufalí z toho, že jsou podezíráni, že jsou špatní a neschopní. I učitelé se mohou cítit frustrovaně a mohou být obviňováni z neschopnosti a nezájmu. Z tohoto je jasné, že pocitů a pokřivených vztahů, které je třeba napravit, je víc, než kolik jich na první pohled můžeme vidět. Takže lékaři a ostatní odborníci zabývající se duševním zdravím dítěte s ADHD pravděpodobně využijí celou řadu terapeutických technik. Připraví taková opatření, která budou odpovídat potřebám dítěte v jeho konkrétní životní situaci. Terapeut pracuje s dítětem individuálně v pravidelných intervalech. Dítě má příležitost odhalit své myšlenky, pocity, vztahy a zkušenosti v soukromí, aniž by hrozilo nebezpečí, že rozzlobí rodiče. Terapeut může zvolit formu hry, výtvarného nebo dramatického projevu, hraní rolí. Snaží se navázat s dítětem dobrý, bezpečný a přátelský vztah, zprostředkovat mu pozitivní zkušenost a pomoci dítěti i v dalších oblastech jeho života. Dítě pak snáze pochopí, jaký smysl má to, co se stalo a co se děje nyní a lépe porozumí i sobě samému. Když pak porozumí vlastnímu chování i chování druhých lidí, může dojít ke značnému zlepšení každodenního života (Munden 2002, s. 87-88).

- **Rodinná terapie**

Podstatou rodinné terapie je pojetí rodiny jako jednoho organismu. Cílem je nalezení rovnováhy a osvojení si způsobů, jak problém efektivně řešit.³

- **Farmakoterapie**

Syndrom ADHD je charakteristický oslabením a nedostatečnou aktivací mozkové kůry, a proto existuje řada prostředků, které aktivaci mozku podporují.

Nootropika podporují aktivaci nervové soustavy, protože zlepšují výživu mozkové tkáně. Z přirozených látek je účinný extrakt z listů stromu Gingko biloba. Pro výživu nervové tkáně jsou určeny především vitaminy skupiny B, kde specifický je vitamin B6, který je přirozený a nachází se např. v obilných klíčcích. Elektrická aktivita mozku je tvořena ionty hořčíku, vápníku, draslíku, sodíku a chloru. Jejich dostatek a vzájemná rovnováha jsou pro funkce nervových buněk nezbytné. Pro zranění mozku ve smyslu tlumení pomalých frekvencí EEG (a tedy např. zklidnění hyperaktivních dětí) se doporučují minerály, zejména hořčík (magnesium).

Psychostimulancia jsou razantním zásahem do aktivace CNS.⁴ Tlumí příznaky nedostatečné aktivace CNS, jako je nepozornost a hyperaktivita. Z psychostimulancií tlumících projevy ADHD se používá např. budivý amin – Ritalin. Thymoleptika jsou látky, které v mozku podporují vyšší hladinu serotoninu, neurotransmiteru zajišťujícího duševní pohodu. Používají se v psychiatrické praxi jako antidepresiva, podle americké praxe však také tlumí příznaky hyperaktivity. Mezi obecně posilující potravinové doplňky můžeme zařadit lecitin, který má posilující účinek na CNS. Lecitin je přirozená

³ Základními technikami rodinné terapie jsou:

- ~ práce s prostředky komunikace a komunikačními strategiemi rodiny;
- ~ práce s rodinnou historií, příběhy a rituály;
- ~ využívání přirovnání a připodobnění;
- ~ dramaterapie, hraní rolí;
- ~ arteterapie;
- ~ práce s prostorem, časem, kontextem, v němž se rodina nachází;
- ~ psychomotorická terapie;
- ~ muzikoterapie,
- ~ „domácí úkoly“. (Šauerová 2012, s. 102-103)

⁴ Schopnost psychostimulancií tlumit neklid u dětí je někdy označována jako paradoxní reakce, protože u zdravých jedinců tyto látky působí opačně – způsobují vzružení, aktivizují, snižují potřebu spánku a mohou vyvolat návyk. Proto jsou tyto látky někdy zneužívány jako povzbuzující prostředky.

Aby léčba stimulačními látkami byla úspěšná (příznivý efekt lze očekávat asi u 70-90% dětí), je nutné spolehlivě určit diagnózu hyperkinetické poruchy a vyloučit děti psychomotoricky neklidné z jiných příčin, u kterých jsou psychostimulancia neúčinná nebo naopak způsobují prohloubení neklidu (Drtílková 2007, s. 250).

látka (výtažek ze sóje), která má příznivý účinek na posílení paměti a bdělosti. Dalším známým prostředkem je ženšen, který má obecně růstový efekt.

„Psychofarmakoterapie hyperkinetického syndromu představuje ve většině případů indikovanou a nezbytnou součást terapie. Léčba stimulancii nezvyšuje, ale naopak snižuje rizika závislosti v časně dospělosti“ (Paclt 2007, s. 100).

- **EEG-biofeedback**

EEG-biofeedback je vysoce specifická metoda pro posílení žádoucí aktivace nervové soustavy, především pro trénink pozornosti a soustředění, sebeovládání a sebekázně (zklidnění impulzivity a hyperaktivity), zlepšení výkonů intelektu. EEG-biofeedback je metoda, která umožňuje regulaci frekvencí elektrické aktivity mozku. Jedná se o sebeučení mozku pomocí tzv. biologické zpětné vazby. Když mozek dostává okamžitou, cílenou a přesnou informaci o ladění – v případě ADHD tedy "rozladění" – svých mozkových vln, může se naučit, jak je uvést do souladu. Účinek EEG-biofeedbacku se vyrovná účinku silného psychostimulancia. Stejně jako u psychostimulancií však není účinek EEG-biofeedbacku trvalý (Ptáček, Tyl, Sedláková in Kucharská, 1998).

- **Relaxační techniky**

„Relaxační techniky u dětí s ADHD přispívají k jejich zklidnění, zlepšení jejich výkonnosti, sebeovládání a sebekontroly. Tím napomáhají i ke zlepšení jejich životního stylu, k umění zvládat zátěžové situace.“ (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 135).

Fyzickým uvolněním se dosáhne psychického uvolnění. Tím se přispěje k tlumení zvýšené aktivity, zmírnění zvýšené unavitelnosti, zlepšení koncentrace pozornosti. Relaxační cvičení působí na uvolnění úrovně myšlení a paměti. Svalové uvolnění také kladně ovlivňuje celkovou motorickou schopnost a poruchy motorické koordinace.

- **Videotrénink interakcí**

Tato metoda vznikla v Nizozemí počátkem 80. let 20. stol. Videotrénink interakcí (dále jen VTI) je intervenční a terapeutickou metodou, která je využívána při poruchách komunikace (zejména při poruchách interakce rodič - dítě, učitel - žák, pomáhající - klient) nebo jako efektivní způsob podpory komunikace s cílem nastolit, posílit či obnovit úspěšnou komunikaci v rámci určitého vztahu nebo v daném

sociálním/pomáhajícím systému. Metoda se ukázala být velice efektivní, proto byla postupně přenesena do psychosociální sféry, školství a zdravotní péče. Podle potřeb a požadavků dané oblasti se modifikuje. Terapie VTI je složena ze tří částí: nahrávání situace, analýza interakcí, rozbor. Videotréninku se využívá jednak v rodinách s dětmi sociálně, psychicky či fyzicky ohroženými, s dětmi s problémovým chováním, s dětmi se specifickými poruchami učení a chování, s dětmi s jakýmkoliv postižením a v náhradních rodinách. Dále se využívá v místech, kde je žádoucí posilovat pozitivní prvky komunikace. VTI se může používat ve školách, v nemocnicích, v zařízeních pro děti s postižením.

„Z hlediska specifických (i nespecifických) poruch chování v projektu VTI ve školách je kladen důraz na vytváření dobré atmosféry při vyučování a při práci s dětmi. Příjemná atmosféra ve třídě je považována za jednu z podstatných podmínek pro úspěšný průběh kognitivních procesů učení dětí. Může napomoci harmonickému vývoji dítěte a zvládnutí učení v rámci jeho možností. Učitelem podporovaná atmosféra ve třídě může napomoci přijetí dítěte školním kolektivem a tak značně podpořit jeho sociální vývoj (Michalová, 2007. S. 162).

Podle Bronse In Michalová (2007. S. 162-163) může VTI vést k výraznému zlepšení pedagogického klimatu ve třídě i škole, ke zlepšení situace dítěte v rodině, učitel se zaměřuje na pozitivní interakce, méně na chyby, selhání a neúspěchy, k podpoře a zaměření pozornosti na verbální i neverbální projevy, k analýze a rozpoznání možností dětí i možnosti kontaktu mezi učitelem a žákem, k hledání řešení, která učitel může v běžné situaci vyučování ihned aplikovat.

Cíle programu VTI ve škole jsou:

- Učitel bude vědět, jak vytvořit ve třídě pozitivní pedagogické klima;
- Učitel si uvědomí a pozná své vlastní styly komunikace;
- Učitel získá větší přehled o organizaci výuky, třídy, apod., a to ve vztahu k jednotlivým žákům i k celku;
- Učitel si bude jistý ve výběru metodiky vzhledem k atmosféře ve třídě i potřebám jednotlivců a cílům pedagogického procesu;
- Učitel získá náhled na chování a jednání problémových žáků;

- Učitel bude schopen sám najít řešení a uplatňovat jej v průběhu vyučování (Michalová, 2007. S. 163).

1.1.6 Další příčiny školní neúspěšnosti

– Odchylka v celkové úrovni inteligence

Podle Fontany je inteligence schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů (Fontana, 2010. str. 102). Tato schopnost je měřitelná a klasifikovatelná. Nejznámějším a nejpoužívanějším vyjádřením úrovně inteligence je inteligenční kvocient.

Moderní teorie pracují s různými typy inteligence u člověka (abstraktní, praktická, sociální atd.), stále se ovšem vyskytuje potřeba kvantifikovat (měřit) inteligenci, která kdysi vedla Sterna (1871- 1938) až k definování inteligenčního kvocientu (IQ) jako poměru mentálního a fyzického věku. Pro výpočet hodnoty IQ platí vzorec

$$IQ = \text{mentální věk} / \text{chronologický věk} \times 100 \text{ (Slowík. 2007. str. 113).}$$

Rovněž lze inteligenci definovat jako vlastnost, která zahrnuje schopnost myslet, schopnost učit se a schopnost zvládnout různé požadavky společnosti, včetně školy.

Schopnost myslet a dosažená úroveň myšlení se projevuje ve způsobu zpracování informací, v míře porozumění jejich podstatným znakům a souvislostem a v přístupu k řešení různých problémů a úkolů.

Učení je schopnost využívat zkušenosti při řešení problémů. Souvisí s myšlením, protože se dítě naučí mnohem víc, pokud daný problém chápe a rozumí mu. Méně nadané děti se častěji učí mechanicky, protože učivo nechápou a mají poté problémy s využitím naučených znalostí a dovedností.

Schopnost zvládnout požadavky společnosti – školy - zde se projevuje inteligence jako reakce na nové učivo, schopnost aplikovat naučená pravidla, pochopení učitele, pochopení toho, co má dítě udělat, aby splnil očekávání.

Pro měření inteligence jsou používány testy. Tyto testy mohou být různé, jsou zaměřeny na různé kompetence a obecné schopnosti. Výsledky těchto testů se nemusí vždy shodovat. Test inteligence ale zachycuje pouze aktuální stav. Přesná informaci, jak se bude dítě dále rozvíjet, se získat nedá. Ale pro učitele je to určité vodítko, jak má

s dítětem pracovat, co od něj může očekávat a jakou může zvolit strategii práce s takovýmto dítětem.

Rozumové schopnosti se nevyvíjí rovnoměrně, vývoj probíhá ve skocích, jednotlivé složky se rozvíjejí různým způsobem. *Projevují se zde rozdíly dané specifickostí vývoje dílčích schopností, závisící na zrání i různém působení prostředí. To znamená, že na základě výsledků vyšetření nelze s jistotou přesně odhadnout jejich budoucí úroveň* (Vágnerová, 2005. str. 39).

Mezi příčiny lehkého snížení inteligence patří nejčastěji poškození CNS během porodu (přidušení, krvácení do mozku) a kombinace nižšího nadání a výchovné nepodnětnosti. V prvním případě rodiče bývají normálně inteligentní, mohou však mít na děti vyšší nároky, ve druhém případě bývají rodiče na celkově nižší úrovni, sami bývají podprůměrně nadaní a nejsou zpravidla schopni vytvořit dětem podnětné prostředí. Důsledkem nižší inteligence jsou problémy v samostatnosti - tyto děti jsou častěji závislé na vedení a podpoře učitele. Verbální projev je chudší, dětem chybí pojmy, jsou náchylnější ke stereotypnímu vyjadřování a opakování určitých slovních spojení. Podprůměrné děti jsou častěji odmítány, častěji se mohou stát obětí výsměchu a šikany. Mohou se ale stát agresory, aby si takto kompenzovaly svoji neúspěšnost. (Vágnerová, 2005. str. 44-46).

– Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou. Nepříznivě ovlivňují vzdělávací proces a osobnostní rozvoj jedince, negativně působí na rozvoj intelektových a kognitivních funkcí (Šauerová, 2012. str. 21).

Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.

Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových vlivů (Matějček, 1993. str. 24).

V odborné literatuře se setkáme s termíny specifické vývojové poruchy učení nebo chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení. Tyto pojmy jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Tři posledně jmenované pojmy jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáme (Bartoňová in Pipeková, 2006. str. 143).

Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Dítě má problémy s rozpoznáním a zapamatováním jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Pro dítě je náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, související s oslabením spolupráce mozkových hemisfér (Matějček 1993, 1995, Pokorná 1997, Zelinková 1995, Bartoňová 2004) i s řadou autorů uváděnými očními pohyby. Porucha může postihnout rychlost čtení, správnost čtení, porozumění čtenému textu.

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě opět zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné.

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, vyskytuje se velice často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě. Porucha negativně ovlivňuje také proces aplikace gramatického učiva.

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnutí základních početních výkonů.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení charakteristická nízkou úrovní kresby.

Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby.

Dyspraxie je specifická porucha obratnost, schopnosti vykonávat složité úkony, může se projevit jak při běžných denních činnostech tak při vyučování (Bartoňová 2004).

– Vývojově podmíněné změny

V období dospívání dochází k hromadění mnoha změn a z toho vyplývá i zvýšené riziko vzniku různých problémů. Žáci bývají citově labilnější, impulzivnější, mají větší obtíže v sebeovládání. Tyto projevy bývají učitelům nepříjemné a často se projeví zhoršeným hodnocením žáka. Dospívající také často přijímají zkratkovité závěry. Z jedné špatné známky nebo z konfliktu s učitelem vyvodí radikální závěry a odmítají je napravit.

Školní neúspěch může být pro pubescenta uspokojivý, pokud je to jeho způsob vzpoury proti rodičům. V době dospívání se mění i vztah k autoritě. Učitele uznávají jen tehdy, když jim něčím imponuje a mohou si ho vážit. Učitel může svým přístupem žáky motivovat i demotivovat. Pokud žák učitele uznává a přijímá, pak obvykle v jeho předmětech i lépe pracuje (Vágnerová 2005, s. 122-126).

– Nedostatek motivace a negativní postoj ke škole

Motivace je jednou z nejdůležitějších podmínek školního úspěchu. Motivace ke školní práci může vyplývat z různých potřeb např. potřeba nových podnětů, potřeba dobrého hodnocení, potřeba úspěchu. Motivaci ovlivňuje nejvíce rodina – pokud rodina považuje vzdělání za důležité, bývá i dítě školsky úspěšnější.

Nechuť ke škole vzniká častěji, když dítě původně chtělo, snažilo se, ale výsledek tomu neodpovídal (Vágnerová 2005, s. 130-137).

1.2 Žáci s poruchou pozornosti s hyperaktivitou na střední škole

1.2.1 Legislativní rámec péče

Současná školská legislativa vychází z mezinárodního dokumentu Úmluva o právech dítěte. Právo na vzdělání je zajištěno Listinou práv a svobod, která je součástí Ústavy České republiky. Směrodatným dokumentem pro vývoj vzdělávací soustavy ČR je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha.

Z těchto dokumentů vychází Školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 24. 9. 2004. Tento zákon je založen na principu vzdělávacích programů a typů vzdělání.

Upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání na školách a školských zařízeních, udává podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje. Stanovuje zásady a cíle, dlouhodobé záměry, právní postavení škol a školských zařízení. Paragraf 16 tohoto zákona se zabývá vzděláváním žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dále je specifikuje.

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy.

Národní program vzdělávání rozpracovává cíle vzdělávání stanovené školským zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. Pro jednotlivé obory vzdělání se vydávají rámcové vzdělávací programy, které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), které představují školní úroveň. Každá škola si vytváří ŠVP pro jednotlivé obory vzdělávání.

Vyhláška MŠMT č. 147/2005 Sb., kterou se upravuje vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zaručuje právo na poskytnutí vzdělání způsobem, který odpovídá jejich potřebám. Formy speciálního vzdělávání jsou vymezeny v paragrafu 3, který určuje podmínky individuální, skupinové integrace žáků, jejich umístění do speciálních škol a případně kombinaci těchto možností. Náležitosti individuálního vzdělávacího plánu jsou obsahem paragrafu 6.

Žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami se může vzdělávat podle individuálního vzdělávacího plánu, který povoluje ředitel s písemným doporučením školského poradenského zařízení (zákon 561/2004 Sb., § 18).

Je-li žákovi potvrzena diagnóza ADD/ADHD mírnějšího stupně, má nárok na toleranci při hodnocení a klasifikaci. Škola by měla začít se změnou chování k žákovi,

kteřá je prevencí před vznikem sekundárních psychosociálních problémů. „Jedná-li se o závažné projevy, silnou formu poruchy, může být dítě na základě vyšetření odborníkem (psychologem a speciálním pedagogem ve školském poradenském zařízení, případě potřeby i lékařem) zařazeno mezi žáky se zdravotním postižením (a to jak v mateřské, tak i základní, střední či vysoké škole). To pak opravňuje školu i k čerpání navýšených finančních prostředků určených na nákup potřebných pomůcek, ocenění náročné práce vyučujícího“ (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 186).

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb.,- ve znění vyhlášky 116/ 2011 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařazeních. V rámci školské soustavy legislativně zaručuje podpůrný systém pedagogicko-psychologického poradenství. Jeho hlavním úkolem je přispívat k optimalizaci procesu vzdělávání a výchovy ve škole a v rodině. Příloha této vyhlášky ustanovuje standardní činnosti pedagogicko-psychologických poraden, standardní činnosti speciálně pedagogických center s členěním dle jednotlivých typů postižení. Ve standardních činnostech školy vymezuje činnost výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga.

1.2.2 Systém poradenství

Současný systém pedagogicko-psychologického poradenství je tvořen těmito složkami:

- výchovný poradce, v některých školách i školní psycholog, speciální pedagog a metodik prevence;
- pedagogicko-psychologické poradny;
- speciálně pedagogická centra;
- střediska výchovné péče;
- institut pedagogicko-psychologického poradenství (vyhláška č.116/2005 Sb.)..

Výchovný poradce – činnost výchovného poradce je legislativně zakotvena ve vyhlášce č.72/2005 Sb. (ve znění vyhlášky 116/ 2011 Sb.) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařazeních. Výchovný poradce ve škole má na starosti oblast poradensko-výchovné činnosti, zaměřuje se na oblast prevence a oblast sociální, řeší oblast poradenství a profesní orientaci, spolupracuje s institucemi a

odborníky, poskytuje metodickou, informační pomoc pedagogickým pracovníkům a rodinám.

Školní psycholog – poradenskou službu může vykonávat jen pracovník s ukončeným vysokoškolským vzděláním v oboru psychologie nebo pedagogika-psychologie. Mezi základní kompetence psychologa patří poradenská činnost pro pedagogické pracovníky v přístupu k jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc učitelům při zpracování individuálních vzdělávacích programů, poskytuje osobní konzultace pro rodiče, pedagogické pracovníky, sleduje projevy a výkony žáků s výukovými nebo výchovnými problémy ve vyučování.

Školní speciální pedagog – poradenské speciální služby může vykonávat pouze pracovník s ukončeným vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogika. Mezi základní kompetence speciálního pedagoga patří: metodická pomoc pedagogickým pracovníkům při depistáži žáků se speciálními potřebami, provádí speciálně-pedagogická vyšetření žáků, poskytuje reedukační péči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poradenskou činnost jejich rodičům, pomáhá učitelům volit správná opatření, která slouží ke zkvalitnění vyučovacího procesu.

Pedagogicko-psychologické poradny – pomáhají řešit výukové a výchovné problémy dětí a žáků.

- provádí pedagogicko-psychologická vyšetření dětí a žáků,
- stanovují diagnózy žáka,
- pomáhají žákům s profesní orientací,
- zajišťují odborné pedagogicko-psychologické služby,
- poskytují metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům, výchovným poradcům, psychologům ve školách a školských zařízeních.

V péči PPP jsou děti a mládež od 3 do 19 let, až do ukončení vzdělání na středních školách.

Speciálně-pedagogická centra – dále jen centra – poskytují poradenské služby žákům se zdravotním postižením ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách, v zařízeních pečujících o žáky se zdravotním postižením.

Centra zajišťují speciální připravenost žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku, zpracovávají odborné podklady pro integraci těchto žáků, zařazení a přeřazení žáků do škol a školských zařízení, vykonávají speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku, poskytují poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků se zdravotním postižením.

Střediska výchovné péče – u nás působí jako samostatná zařízení nebo jako součást speciálních škol či speciálního školského zařízení. Jejich činnost je dána vyhláškou 73/2005 Sb. – ve znění vyhlášky 147/ 2011 Sb. - a zákonem č.109/2002 ve znění pozdějších předpisů. Zajišťování prevence, terapie a poradenství v oblasti sociálně patologických jevů a depistáž problémových jedinců je hlavním úkolem těchto zařízení.

Institut pedagogicko-psychologického poradenství – koordinuje poradenská zařízení a zajišťuje další vzdělávání poradenských pracovníků. (Bartoňová, Pipeková 2006, s. 52-55)

1.2.3 Rámcové vzdělávací programy

RVP pro střední odborné vzdělávání jsou státem vydané pedagogické (kurikulární) dokumenty, které vymezují závazné požadavky na vzdělávání v jednotlivých stupních a oborech vzdělání, tzn. zejména výsledky vzdělávání, kterých má žák v závěru studia dosáhnout, obsah vzdělávání, základní podmínky realizace vzdělávání a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Jsou závazným dokumentem pro všechny školy poskytující střední odborné vzdělávání, které jsou povinny jej respektovat a rozpracovat do svých školních vzdělávacích programů, veřejně přístupným dokumentem pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost, jsou otevřeným dokumentem, který bude po určitém období platnosti nebo podle potřeby inovován (RVP, s. 3).

RVP pro střední odborné vzdělávání se snaží o vytvoření mnohostranného vzdělávacího prostředí a podporu pedagogické samostatnosti škol, a proto vymezují pouze požadované výsledky vzdělávání a nutné prostředky pro jejich dosažení, ale způsob realizace vymezených požadavků nechávají na školách. Také se snaží o lepší uplatnění absolventů středního odborného vzdělávání na trhu práce a jejich připravenost

dále se vzdělávat, popřípadě se bezproblémově rekvalifikovat, a vést kvalitní osobní i občanský život. Usilují o zvýšení kvality a účinnosti středního odborného vzdělávání.

RVP jsou zpracovány pro obory vzdělání zařazené v nové soustavě oborů vzdělání. Pro každý obor vzdělání existuje jeden RVP. Vzdělávání vymezené v RVP vychází ze čtyř cílů vzdělávání pro 21. století formulovaných komisí UNESCO (tzv. Delorovy cíle)⁵ učit se poznávat, učit se učit, učit se být, učit se žít s ostatními.

Požadavky na odborné vzdělávání a způsobilosti (kompetence) absolventů vycházejí z požadavků trhu práce popsanych v profesních profilech a kvalifikačních standardech, na jejichž zpracování se podíleli představitelé zaměstnavatelů.

Na rozdíl od dosavadních učebních dokumentů, které vymezují obecné cíle vzdělávání a zejména učivo (obsah vzdělání), které se mají žáci naučit, RVP stanovují především výsledky (výstupy) vzdělávání – co má žák umět a být schopen na určité úrovni odpovídající jeho předpokladům prokázat. Učivo není cílem vzdělávání, ale prostředkem k dosažení požadovaných výstupů. RVP jsou zpracovány tak, aby zajišťovaly srovnatelnou úroveň odborného vzdělávání a přípravy všech absolventů a aby zároveň umožňovaly škole reagovat na potřeby trhu práce v regionu nebo vytvářet odborná zaměření pro určité skupiny odborných činností.

RVP kladou důraz na význam všeobecného vzdělání pro rozvoj žáků a na jeho průpravnou funkci pro odborné vzdělávání a pro získání kompetencí potřebných k výkonu povolání. Všeobecné vzdělávání je důležité pro celoživotní vzdělávání (učení), pro porozumění současným jevům ve společnosti i rychlému vývoji vědy a techniky a pro přizpůsobení se měnícím se životním i pracovním podmínkám.

Vzdělávání směřuje v souladu s cíli středního odborného vzdělávání k tomu, aby si žáci vytvořili, v návaznosti na základní vzdělávání a na úrovni odpovídající jejich schopnostem a studijním předpokladům, následující klíčové a odborné kompetence.

- Klíčové kompetence - kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické kompetence,

⁵ *Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha, Pedagogická fakulta UK, Ústav výzkumu a rozvoje školství 1997.

kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi;

- Odborné kompetence - vykonávat a organizovat odborné činnosti, vykonávat obchodně podnikatelské aktivity, dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci, usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb, jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje (RVP, s. 7-12).

V Rámcových vzdělávacích programech je věnována pozornost i otázkám vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při zvažování možností a záměrů školy zpřístupnit vzdělávání co nejširšímu spektru žáků a při tvorbě školních vzdělávacích programů je třeba vzít v úvahu zejména charakter oboru vzdělání a požadavků na zdravotní způsobilost uchazeče o vzdělávání vzhledem ke stupni zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění, přínos vzdělávání v daném oboru pro sociální uplatnění absolventa i jeho osobní uspokojení, možnosti pracovního uplatnění tohoto absolventa v regionu a potřebu úzké spolupráce se sociálními partnery, potřebu a způsob úpravy vzdělávacího programu (délky studia, učebních plánů, vzdělávacího obsahu, změnu vyučovacích metod a organizace výuky apod.), materiální a organizační podmínky vzdělávání, např. možnosti bezbariérového přístupu do školy, k učebnám, k sociálním aj. zařízením, zajištění speciálních učebnic, speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek, možnost snížení počtu žáků ve třídách a skupinách, vytváření samostatných oddělení, studijních skupin nebo jiných organizačních forem pro výuku některých předmětů nebo předmětů speciální pedagogické péče, odborné a personální zabezpečení výuky; znalost specifik jednotlivých druhů postižení a zdravotního znevýhodnění, vytvoření vhodných podmínek při přijímání žáků ke vzdělávání a ukončování vzdělávání žáků se zdravotním postižením, znalost odpovídajících metod a forem vzdělávání a hodnocení, uplatňování principu individualizace vzdělávání, přehled o vhodných učebnicích a pomůckách, potřeba zvýšení počtu pracovníků např. o speciální pedagogy, asistenty pedagoga, pracovníky zajišťující tlumočnické služby těžce sluchově postiženým žákům atd., způsob přípravy pedagogů, zdravých žáků a jejich rodičů na soužití se žáky se zdravotním postižením (zejména se žáky s těžkým stupněm postižení) nebo sociálním

znevýhodněním, způsob spolupráce se školskými poradenskými pracovišti, se základními školami, ve kterých žák plnil povinnou školní docházku, s rodiči těchto žáků, popř. se sociálními pracovníky a s občanskými sdruženími zdravotně postižených, se sociálními partnery v regionu školy.

Velmi důležitá je i práce s ostatními žáky a jejich seznámení s problematikou týkající se spolužáků s určitým postižením či znevýhodněním. Při vzdělávání žáků se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním je možno využívat pomoci asistentů pedagoga (RVP. s. 75-76).

1.3 Vzdělávání a výchova dětí s poruchou pozornosti

Dospívající tráví s postupem času ve škole nebo přípravou na výuku stále větší část svého času, škola představuje původ řady životních změn. Při přestupu ze základní školy si musí zvykat na nové spolužáky, nové učitele, vyšší nároky. Někteří se stěhují do domovů mládeže, kde si musí zvykat na nové zázemí a odtržení od rodiny. Pokud dítě trpí poruchou pozornosti, bývá tento přechod ještě problematictější.

1.3.1 Zásady přístupu

Pomoc, terapie a intervence by měly vycházet z toho, co víme o projevech a příčinách syndromu ADHD.

Jednotlivé postupy nevedou jen ke snížení četnosti problémového chování, ale zaměřují se na způsob života dítěte, snaží se měnit jeho životní styl, podmínky, v nichž dítě žije a které jsou živou půdou pro vznik konfliktů. Z toho vyplývá, dospělí, kteří přicházejí do kontaktu s dítětem s ADHD, musejí rozumět obtížím dítěte.

Děti jsou unavené a neklidné právě proto, že se nedovedou odpoutat od nedůležitých podnětů a zaměřit se na určitou činnost. Účelné je omezení podnětů, pokud se má dítě soustředit na určitou činnost. Proto k všeobecným zásadám patří zklidnění dítěte.

S potřebou zklidnit dítě souvisejí i odpovídající postoje osob, které jsou s dítětem v denním styku. Optimální je klidné a důsledné vedení. I když je to někdy opravdu těžké, musí sám vychovatel vyzařovat klidem a být na dítě laskavě důsledný.

Důslednost totiž znamená i řád. Řád pomáhá dítěti, aby mohlo lépe předjímat události a mohlo tak lépe strukturovat situace. Vnější řád pak pomáhá dítěti, aby zvnitřnilo řád svého vlastního života, aby ho přijalo jako pomoc, a tak se i samo zklidnilo a naučilo se lépe organizovat a předjímat denní události. Děti s ADHD právě pro svůj neklid, nesoustředěnost a emoční labilitu nemají rády změnu. Obtížně se na změnu adaptují. Dítěti s obtížemi v koncentraci trvá několik minut, než se v nové činnosti orientuje. Dítě samo si má určit dobu, po kterou bude pracovat, samo se má kontrolovat, jak dlouho se dokáže soustředit. Dítě má být předem na změnu upozorněno. Proto je pro dítě s ADHD výhodné, když je vedeno k určitému, pokud možno, důsledně dodržovanému řádu. Doporučuje se, aby se vytvářely rituály, které v běžném životě dítěti pomáhají, aby si některé činnosti a jejich následnost zautomatizovalo (Pokorná 2001, s. 139).

- **Přístupy v rodině**

Neschopnost pozitivní a plnohodnotné interakce s ostatními vede dítě s ADHD ke ztrátě sebeúcty a dalším negativním projevům. Jedná se o uzavřený a sestupný proces. *„Není-li ADHD rozpoznána, může vést nejen k vážnému narušení vztahů dítěte s okolím, ale i k selhání v procesu učení a získávání praktických dovedností. V důsledku toho bývají děti s ADHD ze školy vyloučeny nebo z ní samy odcházejí, a potom u nich hrozí nebezpečí vzniku drogové závislosti či delikvence. Nikdy byste se tedy neměli utěšovat tím, že vážné problémy, které dítětem máte, s jeho přibývajícím věkem samy vymizí“* (Train, 1997. s. 57).

Podle Pokorné (2001, s. 141–146) by si rodiče měli uvědomit, že ADHD není nemoc, ale vzorec problémů chování. Proto je důležité akceptovat problém a snažit se ho postupně překonávat. Dítě je jen nositelem problému, není problémovým dítětem. To je pro terapii důležité. Jen tehdy, pokud oddělíme způsoby chování od dítěte samotného, můžeme o nich spolu s ním mluvit. Důležité je netrestat dítě za to, co nedokáže nebo co neudělalo vědomě špatně. Dítě totiž může vnímat určitou sociální situaci jinak než my. A proto dítě ve své neschopnosti pohotově rozlišovat mezi podněty může mít zkreslený obraz věcí, činností i jejich příčin.

Syndrom ADHD je poruchou vývojovou. Nejčastěji v pubertě se pod vlivem hormonů, dítě začne zklidňovat a snižuje se jeho impulzivita. Předpokladem jsou ovšem předcházející vstřícné postoje rodičů.

Rodiče a učitelé se nemusí bát „nejednotného přístupu“. Dítě s ADHD sice vyžaduje důslednou výchovu, to však neznamená, že se všichni vychovatelé dohodnou na společném postupu. Každý z vychovatelů má svou specifickou roli a měl by jednat autenticky. Důležité je, aby hráli svou roli důsledně a přesvědčivě a respektovali, že se druzí chovají jinak a projevovali si vzájemnou úctu. To je podstata tolerance, kterou můžeme dítěti předat zcela přirozeně.

Do rozumné míry je nutné nereagovat na nežádoucí chování. Rodiče se často dopouštějí chyb, když dítěti opakovaně vytýkají jednu a tutéž zkušenost, která jim vadí. Stále ji dítěti připomínají a tím tuto jeho strategii posilují. Připomínání problémů a kritika by mohly vést ke ztrátě chuti a odvahy se snažit. To znamená, že je lepší umožnit dítěti, aby začalo nově, znovu a použilo jiné optimálnější strategie.

Rodiče dětí s ADHD prožívají velmi často pocit bezradnosti. V takových chvílích by si rodiče měli uvědomit, co je pro ně povzbuzující výzvou. Ale je důležité, se na tento problém podívat i z druhé stránky – z pozice dítěte, které je jiné, má jiné priority a potřeby. Proto by se rodiče měli dozvědět, po čem ono samo touží, co je pro ně důležité, jaké jsou jeho problémy.

Je důležité také počítat s pocity ostatních dětí, sourozenců. Potíže vznikající v sourozeneckých vztazích, kdy rodiče nepřístupují ke svým dětem stejně, se vyskytují poměrně často. V případě, že jedno dítě má syndrom ADHD a rodiče musí k jeho prohřeškům přistupovat hodně tolerantně, je třeba druhému dítěti dát co nejlépe najevo, že jeho sourozenec není privilegovaný, že má jen své zvláštní problémy, a proto je mu více dovoleno.

Při výchově dítěte s ADHD je nezbytný optimismus a pevné nervy. Je jasné, že čím klidnější domácí atmosféru rodiče dítěti připraví, tím více nežádoucího chování eliminují. K tomu přispívá také nesmírně chápavá a laskavá péče. Není možné říci, že nějaké dítě potřebuje méně a jiné více lásky. Není možné oddělit děti s ADHD od jiných, které mohou být také velmi snadno zranitelné. Děti s ADHD mají prostě své specifické potřeby, které je nutné si uvědomit a zohlednit.

Důležitou roli má i spánek a celkový režim dne, který by měl být klidný, pravidelný, neuspěchaný. Dítě by se ke spánku mělo ukládat v pravidelnou dobu, s dodržováním určitých „rituálů“. Ke zklidnění dítěte s ADHD může přispět i dodržování zásad racionální výživy a pitný režim. Dětem je třeba zajistit dostatečný přísun ovoce a zeleniny, strava by měla být lehká, pestrá, v menším množství a častěji, s omezením sladkostí. Člověk by měl za den vypít nejméně 2 litry tekutin, to platí především pro dítě s ADHD. Zvláště v dopoledních hodinách je nutné dbát na dostatečný přísun tekutin.

K vybití „přebytečné“ energie a ke zklidnění může pomoci také muzikoterapie a arteterapie. Střídáním rychlé a pomalé hudby se může částečně usměrňovat i případná zbrkllost, překotnost či naopak pomalost a těžkopádnost v projevech dítěte. Dynamický a rychlý pohyb se může také převést do výtvarných technik – malování, kreslení. Naopak pomalá a klidná hudba má své využití též při relaxaci, při níž se podporuje prožitek z hudby a fantazijní představy.

Zvláště u dětí s ADHD, pomocí objevení jejich „silné stránky“, je nutné podporovat nějaký zájem, zálibu nebo koníček. Je důležité objevit to, na co je dítě nadané, a nemusí to být vždy jen sport. Děti s ADHD mívají tendenci často své záliby měnit. Samozřejmě bychom měli dát dítěti možnost objevit, co je pro ně „to pravé“, ale pakliže to objevíme, je dobré je u této činnosti vhodnou motivací „přidržit“.

Rodiče dětí s ADHD by měli mít vždy na paměti, že výchova jejich dítěte je proces náročný, dlouhodobý, vyžaduje více času, více péče, více trpělivosti a optimizmu, ale úsilí jí věnované se rozhodně vyplatí.

„Rodiče jsou zničení z opakujících se stížností na chování dětí ve škole, někdy dochází i k vyloučení. Může být velmi lákavé svalovat vinu na nesprávné lidi. Rodiče mívají dojem, že se jich jiné rodiny a přátelé straní, že je chování jejich dítěte vyčlenilo ze společenského života. Mohou mít pocit, že jsou neschopní, dokonce jsme se setkali s rodiči, kterým to řekli příbuzní nebo odborníci. Někdy jsou obviňováni z toho, že se pokoušejí přisuzovat problémy svých dětí zdravotním příčinám, jen aby se zbavili své vlastní nedostatečnosti. Důsledky ADHD a situací zmíněných výše jsou dalekosáhlé pro všechny zúčastněné, a proto by se měly brát v úvahu při rozhodování o tom, jak nejlépe pomoci“ (Munden, Arcelus 2006, s. 26).

• **Přístupy ve škole**

Ve škole by měl pedagog žákovi poskytnout příležitosti, které mu umožní vyjádřit své myšlenky a plnou účast v oblasti sociálních a emočních zkušeností. Pedagogické působení spočívá především ve speciální výchově, která je velmi náročná a obtížná, všestranná i rozmanitá, komplexní i úzce individualizovaná. Obecně doporučované pedagogické zásady pro práci s dětmi se syndromem ADHD:

- Žák by neměl sedět přímo u okna, aby nebyl vyrušován dalšími vnějšími podněty, vhodné je místo v blízkosti vyučujícího. Doporučuje se, aby seděl v lavici s klidnějším žákem
- Na stole by měl mít pouze to, s čím se pracuje.
- Kontakt s učitelem by měl být co nejpřímější.
- Učitel by měl znát způsob, jak dítě uklidnit, např. pohledem očí, položením ruky na rameno.
- Učitel musí používat přímé a výstižné věty, důležité pokyny mají být posíleny např. tělesným či zrakovým kontaktem.
- Nepřiměřené chování by učitel neměl přehlédnout, měl by však reagovat tiše a klidně. Žáka by neměl neustále okřikovat a kárat.
- Žákovu nekázeň nelze považovat za projevy schválnosti. Důležité je snažit se podchytit snahu žáka a uspořádat podmínky určitých činností tak, aby dítě bylo úspěšné. Většina těchto dětí lépe pracuje, když může hovořit (písemný projev bývá horší).
- Je vhodné pracovat v co nejmenších skupinách a umožnit, aby žák alespoň část práce udělal správně, než aby udělal celou práci chybně.
- Učitel by neměl odměňovat jen výsledek práce, ale i zájem a pohotovost.
- Důležitý je řád a pravidelnost.
- Žák potřebuje k uvolnění mnoho pohybu a někdy i bezúčelnou činnost, aby zregeneroval své síly.
- Vhodné je umožnit těmto dětem pohyb i v průběhu hodiny, zařadit uvolňovací sekvence pomocí her. O přestávkách jsou nezbytné četné pohybové aktivity.

- Důležité je tyto žáky nepodceňovat (dítě má tendenci se ztotožňovat s tím, za co je okolím pokládáno), je nutné dítěti důvěřovat a podporovat je (např. slovy “pokus se to dokázat” apod.).
- Nezbytné je trpělivě vysvětlovat, co je správné chování a co ne.
- Důležitá je neustálá tolerance a také naděje, že se dítě zlepší.
- Učitel by měl při podezření na některou z uvedených poruch upozornit rodiče dítěte a doporučit jim psychologické vyšetření dítěte. Při komunikaci s nimi je vhodné sdělit o dítěti co nejvíce pozitivních věcí, rodiče by měli dospět k názoru, že učitel jejich dítěti rozumí a chce mu pomoci. Rodiče jsou péčí o své problémové dítě často přetěžováni, je vhodné jim zprostředkovat co nejvíce pochopení a povzbuzení.

Doporučuje se, aby děti s ADHD dostávaly úkoly přiměřeně věku, ale relativně kratší. Ty by však měly zpracovat obsahově i formálně co nejlépe. Postupně opět zvyšovat nároky, až se dítě zcela přizpůsobí nárokům na ostatní žáky.

I když máme přechodně na dítě menší nároky než na ostatní děti, měli bychom důsledně trvat na splnění úkolu. Dítě si lehce zvykne, že někdy musí, jindy ne. Je to pro učitele nebo vychovatele náročná výzva. Má však své oprávnění a je předpokladem zlepšení. S tím souvisí i řád a určité rituály při sestavování průběhu hodiny. Dítě je klidnější, když ví, jaká činnost ho čeká. Rituál začátku a konce hodiny usnadňuje dítěti orientaci v průběhu hodiny. Dítě by na začátku hodiny mělo vědět podrobněji, jaké činnosti jsou naplánovány, co je obsahem vyučovací hodiny.

Děti ve školním věku potřebují mít dobré vztahy se svými vrstevníky. Podstatou dobré atmosféry ve třídě je, že nikdo z dětí nemá strach, že každé dítě ví, že do společenství třídy patří. Děti s ADHD nebyvají oblíbené u svých vrstevníků. Proto potřebují porozumění a podporu dospělého, aby se zklidnily a byly přijímány ostatními dětmi. Mnoho záleží na tom, jaký má k dítěti s ADHD postoj sám učitel. Jeho chování a přístup k takovému žákovi je modelem pro chování všech dětí ve třídě. Důležité je také, zda o potížích dítěte dovede s jeho spolužáky věrohodně, otevřeně a s porozuměním hovořit.

Při práci s těmito dětmi je důležitá učitelova pružnost, zainteresovanost a ochota pracovat se žákem v osobní rovině. Učitel by se měl dále vzdělávat, úzce spolupracovat

s rodiči. Důležité je vytváření přehledného a strukturovaného prostředí. Žákům s ADHD je třeba poskytnout řád. Při vyučování je třeba používat tvořivé, poutavé a interaktivní vyučovací metody. Děti by se měly naučit týmové spolupráci. Takto postižení žáci by neměli dostávat tolik domácích úkolů.

Při školní práci by se měly přizpůsobit zadávané úlohy míře postižení. Mělo by v nich být méně psaní. Při vypracování úlohy by měl mít žák více času na její dokončení. Pedagog by měl pomoci s udržením pořádku a studijní prostředí by měl přizpůsobit potřebám takto postiženého žáka.

Správný pedagog by měl respektovat soukromí žáka a zachovat jeho důvěrnost. K dětem by měl přistupovat citlivě a problémové děti by neměl ztrapňovat ani ponižovat před spolužáky. Je důležité ocenit to, čím se problémové děti liší od jiných a poskytnout možnost, aby ukázali své silné stránky.

„Pohled žáka může být často odlišný od vnímání situace ze strany učitele. Žákům by proto měly být ze strany pedagogů vytvářeny příležitosti ke sdělení svých pocitů a prožívaných obtíží ve výuce nebo mezi spolužáky. Základem je vztah založený na důvěře a respektování přirozené autority pedagoga. Užitečnou pedagogickou strategií je častá zpětná vazba neboli zpětně podávaná informace o kvalitě výkonu a chování“ (Zelinková, 2003).

Seznam věcí, kterým je třeba se vyhnout:

- Nevěřte tomu, že je žák ve třídě líný.
- Nenechte se zmást výkyvy ve výkonu žáka. To je pro děti s ADHD charakteristické.
- Neodepisujte předem žádného žáka.
- Nevzdávejte práci s intervenčními technikami.
- Nezapomínejte zapojovat svůj podpůrný tým.
- Nezanedbávejte spolupráci s rodiči.
- Nevyhledávejte společnost kolegů, kteří mají negativní postoj, žáky kritizují, nepřijímají nové metody a své profesní dovednosti si nezdokonalují.
- Neposlouchejte učitele, kteří žáka učili minulý rok, a kteří Vám chtějí sdělit pouze negativní zkušenosti.

- Neopomíjejte nenápadné žáky vzadu.
- Nebojte se pro potřebu žáků osnovu upravovat, měnit a dělat výjimky (Riefová, 2007. s. 27- 28).

Pedagog by se měl snažit vyhnout problémovému chování. Při jeho vzniku je třeba zajistit zklidnění situace například odloučením žáka od třídy.

1.3.2 Možnosti ovlivňování

Pokud chceme ovlivnit a redukovat projevy u žáků s ADHD, musíme podle Jucovičové a Žáčkové (2010) v první řadě znát jejich problematiku, umět předvídat a odhadnout které situace mohou k problémovému chování těchto žáků vést. Je nutné sledovat jejich aktuální stav, znát složení třídy a její sociální klima. V tom by nám měl pomoci školní nebo poradenský psycholog a to pozorováním, nebo sociometrickými technikami.

„Jde o to vědět, jaké typy dětí ve třídě máme, nejen zda a kolik dětí je hyperaktivních, ale i kdo je neformálním vůdcem třídy, které děti jsou potencionální „hvězdy“ a „outsideri“, kdo může být „agresor“ a kdo „oběť“.

„Pokud poznáme složení třídy, můžeme s ní pracovat tak, abychom vyloučili nebo zmírnili dopad vznikajících konfliktních situací mezi žáky.“ (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 112)

Pro pedagoga je také důležité, aby sám nezavdával příčinu negativnímu chování a konfliktních situací.

Prevence problémového chování ve třídě

Co dělat, když se žák vůbec neovládá – křičí, nadává, schovává se pod lavici?

Takové dítě by se mělo nejprve okamžitě vyvést ze třídy. Pokud je žák naprosto nezvladatelný, místnost opustí zbytek třídy a problémovému žákovi domluví například ředitel, jeho zástupce, nebo výchovný poradce. Je dobré v takovémto případě zkontaktovat rodiče a i s nimi naplánovat další postup.

Co dělat, když dítě nedokáže sedět v klidu a neustále například padá ze židle?

I v tomto případě je důležité žákovi v soukromém rozhovoru vysvětlit v čem je problém. Zeptáme se, proč nedokáže sedět v klidu. Většina těchto dětí mívá zvýšenou

fyziologickou potřebu pohybu. Ale může se stát, že má žák jenom nevhodně velkou nebo nepohodlnou židli. Někdy mohou pomoci polštářky na sezení.

Co dělat, když je dítě impulzivní a neustále při hodině vyrušuje?

Takový žák by měl sedět v přiměřené vzdálenosti od učitele, který mu vhodné chování připomíná. Pokud dítě neustále zlobí a rozčiluje se, je dobré umožnit mu uvolnění tělesného napětí, může se třeba proběhnout. Pokud dítě neustále zlobí a rozčiluje se, je dobré umožnit mu uvolnění tělesného napětí, může se třeba proběhnout. Je vhodné naučit žáka různým relaxačním technikám. Měli bychom žáka naučit, aby si při rozčilení uvědomoval svoje vnitřní pocity a aby si nacvičil například techniku hlubokého dýchání a sebeovládání.

Měli bychom mít stále na zřeteli, že si takový žák neuvědomuje, že svým chováním obtěžuje ostatní (Riefová, 1999, s. 40).

1.3.3 Osobnost pedagoga

Povolání učitele naplňuje soubor různých dovedností a činností, které dohromady tvoří profesní kompetence. Podle Čápa (2001, s. 265) se od učitele očekává, že bude žáky „vzdělávat, zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního, technického, popřípadě uměleckého oboru, podle učitelovy aproby, a- vychovávat, rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě soustavného poznání žáků, jejich typologických i individuálních rozdílů“

Do mnoha těchto dovedností a činností se promítají jeho sociální dovednosti. Podle Gillnerové (2003) 4 základní kategorie profesních kompetencí učitele, které se ale velice často doplňují a překrývají. Jedná se o odborné dovednosti, didaktické dovednosti, diagnostické dovednosti a sociálně psychologické, případně speciálně pedagogické dovednosti.

Odborné dovednosti vycházejí ze znalosti oboru, didaktické dovednosti zahrnují přístupy k výuce a její organizování. Prostřednictvím diagnostických dovedností by měl učitel zvládnout hodnotit průběžně své studenty, odhadnout jejich učební styl a možnosti dalšího vzdělávání. Sociálně psychologické, případně speciálně pedagogické dovednosti umožňují učiteli přiměřeně vystupovat ve vzájemném působení se všemi účastníky edukačního procesu (tj. žáky, kolegy, rodiči, nadřízenými, institucemi

působícími zvnějšku). Je třeba počítat s individuálním přístupem a nutností specifických forem práce se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (Krejčová, 2011. s. 62-63).

Žák s poruchou pozornosti a s hyperaktivitou bývá často označován jako problémový žák. Učitelův postoj k žákům je ovlivňován představami a přáními. Která nemusí být vědomá.

M. Augerová a Ch. Bouchartová shrnuje práci s problémovými dětmi takto. Je potřeba pozitivní přístup k těmto problémovým žákům. Žák by se měl setkávat jen s takovými dospělými, kteří k němu budou přistupovat pozitivně a budou mu důvěřovat. Je nezbytné vytvořit řád a stanovit pravidla. To vytvoří u žáků pocit jistoty. Žáci budou tato pravidla snáze respektovat, pokud se budou podílet na jejich utváření. Důležité je také odložení mocenského přístupu a budování autority. To znamená mít na druhé vliv i bez nátlaku. Budovat autoritu znamená umožňovat žákům, aby na sobě pracovali a vybudovali si vlastní autoritu. Motivace žáka, naslouchání žákům v individuálním přístupu – to pro učitele znamená nejprve umět naslouchat sám sobě. Aktivní zapojení žáka do života školy je dalším důležitým momentem při práci s problémovými dětmi. A ve výčtu nesmíme zapomenout na týmovou spolupráci s ostatními učiteli. Týmová spolupráce umožňuje učitelům pracovat ve skupině, odstranit izolovanost a spolu s ostatními hledat a nacházet řešení problémů.

„V případě žáků s problémovým chováním je možné využít i spolupráce s ostatními odborníky, například s výchovným poradcem, školním psychologem nebo pedagogicko-psychologickými poradnami (Augerová, Boucharlatová, 2005. s. 105-106).

1.3.4 Vzdělání pedagoga

Podle § 9 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů učitel všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

- a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,

- b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,
- c) ve studijním oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného všeobecně-vzdělávacího předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
- d) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace,
- e) zaměřeném na tělesnou výchovu a sport jen pro výuku tělesné výchovy, nebo
- f) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka.

Učitel odborných předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

- a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů odborných předmětů střední školy,
- b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu,

- c) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, nebo
- d) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo studiem pedagogiky podle § 22 (dále jen „studium pedagogiky“).

Učitel praktického vyučování získává odbornou kvalifikaci

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo studiem pedagogiky,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo studiem pedagogiky, nebo

- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo studiem pedagogiky.

Učitel praktického vyučování zdravotnických oborů vzdělání musí mít také způsobilost k výkonu zdravotnického povolání podle zvláštního právního předpisu v oboru, který vyučuje.

Učitel odborného výcviku získává odbornou kvalifikaci

- a) jako učitel praktického vyučování, nebo
- b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo studiem pedagogiky.

Učitel střední školy, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

- a) vzděláním stanoveným pro učitele střední školy podle odstavců 1 až 6 a
 - 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo
 - 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku,

- b) studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy, nebo
- c) pro výuku v praktické škole jednoleté a praktické škole dvouleté studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele.

1.3.5 Školní klima

Klima školy je relativně stálá kvalita vnitřního prostředí školy vyznačující se těmito znaky:

- a) prožívají ji ti, kteří ke škole patří (žáci, učitelé, vedoucí pracovníci školy, administrativní zaměstnanci, poradenští pracovníci, školníci, údržbáři),
- b) ovlivňuje jejich chování,
- c) může být popsána v termínech hodnot, norem a přesvědčení o souboru charakteristik, které má škola mít (Sackney, 1988, s. 4).

Klima školy je soubor ukazatelů, které určují celkový dojem a pocit, který mají jednotliví účastníci vzdělávacího procesu. A tento soubor ukazatelů má i vliv na úspěšnost školního studia. Studium může být úspěšné jenom v tom případě, pokud jsou učitelé i žáci ve škole spokojeni a dobře se jim tam pracuje.

Klima školy je podle Průchy (2001, s. 100): sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy atd. Je to tedy kultura školy, vztah rodiče – škola, vztah škola – veřejnost.

Mareš (2009) popisuje klima školy jako relativně stálou kvalitu vnitřního prostředí. Podle něj prožívají školní klima ti, kteří patří ke škole. Rozšiřuje a blíže definuje všechny, kteří přichází do styku s klimatem (administrativní pracovníci, poradenští pracovníci, školníci, údržbáři). Školní klima ovlivňuje chování všech. Odkazy k vytváření ideálního školního klimatu mohou být popsány v termínech hodnot a norem školy.

2 Empirická část

2.1 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je analyzovat vliv poruchy pozornosti s hyperaktivitou na úspěšnost středoškolského studia. Pro splnění tohoto cíle byly dále formulovány cíle dílčí:

1. Zaměřit se na možnosti pomoci žákům s poruchou pozornosti s hyperaktivitou a jejich učitelům.
2. Zjistit, jak problematiku poruch pozornosti s hyperaktivitou vnímají žáci střední školy.

2.2 Výzkumné hypotézy

Pro účely diplomové práce byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza 1.

Učitelé jsou seznámeni lépe s možnostmi pomoci při problémech spojených s poruchou pozornosti s hyperaktivitou než žáci.

Hypotéza 2

Učitelé se domnívají častěji než žáci, že žáci jsou pozitivně motivováni spravedlivým přístupem pedagogů k žákům s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou.

Hypotéza 3

Učitelé se domnívají častěji než žáci, že žáci s výchovnými problémy mají větší problémy se zapojením do vyučovacího procesu.

2.3 Metody tvorby dat

Základní metodou použitou ve výzkumném šetření byl dotazník. Dotazník je patrně nejvíce využívanou pedagogickou výzkumnou technikou. Je používán i v sociologických, demografických a dalších šetřeních zabývajících se člověkem.

„Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názor a postoj k problémům, které dotazujícího zajímají“ (Skutil 2011, s. 80). Existují dva jeho základní typy. Prvním je standardizovaný dotazník (jednotná instrukce, administrace, normy). Druhým je dotazník vlastní konstrukce, který je v prostředí edukační reality nejpoužívanější.

Zde byl použit nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce. Byly vytvořeny dva dotazníky – jeden pro žáky, druhý pro pedagogy.

Dotazníky byly anonymní a byly administrovány, zpracovávány a vyhodnocovány elektronicky.

Dotazník pro učitele i pro žáky je sestaven ze 4 položek a 16 otázek. Položky i otázky jsou uzavřené a polouzavřené.

Další použitou metodou je analýza dokumentů. Během výzkumu byly zkoumány výroční zprávy školy, výroční zprávy výchovné komise, výroční zprávy komise pro prevenci sociálně patologických jevů, zápisy z výchovných komisí, osobní složky žáků.

2.4 Metody analýzy dat

Základní metodou analýzy dat je kvantitativní výzkum. Data získaná při vyhodnocování dotazníku byla zpracována pomocí popisné statistiky. Získaná data byla uspořádána podle položek dotazníků a byla stanovena jejich absolutní a relativní četnost. Zjištěné hodnoty byly přepsány do tabulek. Zároveň z nich byly vytvořeny grafy.

Zjištěné hodnoty byly porovnávány se stavem zjištěným analýzou dokumentů.

2.5 Popis a charakteristika místa šetření

Výzkum byl proveden na Vyšší odborné škole a Střední škole, Varnsdorf, příspěvkové organizaci – konkrétně na Středisku oborů služeb a cestovního ruchu.

Vyšší odborná škola a střední škola vznikla sloučením Střední školy služeb a cestovního ruchu. Vyšší odborné školy a Střední průmyslové školy a Střední průmyslové školy technické 1. září 2010.

Středisko oborů služeb a cestovního ruchu nabízí vzdělání ve studijních a učebních oborech v oblasti cestovního ruchu a hotelnictví, bezpečnostně právní činnosti, služeb (gastronomie, osobní služby, ekonomika a podnikání, veřejnoprávní činnost), oděvnictví a textilu a speciálního školství.

SOS a CR zajišťuje výuku žáků především pro oblast severní části Děčínska – Šluknovského výběžku, ale u řady oborů se hlásí do školy také žáci z jiných oblastí, které mají do Varnsdorfu dobré dopravní spojení.

Součástí střediska je domov mládeže, kde je poskytováno ubytování žákům, kteří jsou z větších vzdáleností a nemohou dojíždět.

Ve školním roce 2013/2014 studuje na Středisku oborů služeb cestovního ruchu 759 žáků v denním studiu a 139 žáků v dálkové formě studia. V oborech středního vzdělání s výučním listem se vzdělává 288 žáků v 18 třídách. V oborech vzdělávání s maturitním vysvědčením včetně nástavbového studia se vzdělává 610 žáků v 15 třídách. Celkem se tedy na Středisku oborů služeb a cestovního ruchu vzdělává 898 žáků v 33 třídách.

Výuka probíhá v pěti budovách. Základní je Bratislavská 2166, odloučená pracoviště jsou Národní 2589, Kostelní 723, Čelákovická 747, a Karlova 3317 ve Varnsdorfu. V budovách na Bratislavské, Kostelní a Čelákovické ulici probíhá teoretická i praktická výuka, Budovy na Národní a Kostelní ulici slouží k praktické výuce. Je zde kadeřnický, kosmetický a masážní salon, cvičná kuchyně, dílna pro stavební a zahradnické práce, pracoviště pro nácvik pečovatelských služeb. Budova na Karlově ulici je cvičným hotelem a vzdělávacím střediskem, kde vykonávají praxi žáci oboru Kuchař-číšník a Vedení hotelového provozu.

Všechny budovy procházejí průběžně rekonstrukcemi, všude se doplňuje technika – PC, interaktivní tabule, nová zařízení v provozech praktického vyučování.

Ve škole pracuje 86 pedagogických pracovníků.

Ve škole je v současnosti evidováno 11 žáků s poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Pouze jeden má tuto diagnózu stanovenou samostatně, ostatní ji mají přidruženou ke specifickým poruchám učení nebo jiným postižením (zrakovým, somatickým).

2.6 Popis a charakteristika výzkumného souboru

O vyplnění dotazníku byli požádáni všichni pedagogové a žáci prvních a druhých ročníků, kteří byli ve škole v termínu od 17. do 21. března roku 2014. Z 384 žáků vyplnilo dotazník 125 respondentů, z 86 učitelů jich dotazník vyplnilo 58.

Dotazníkového šetření se tedy zúčastnilo celkem 183 respondentů.

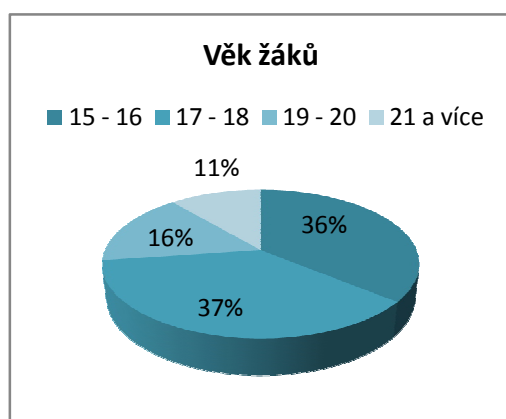
Žáků bylo 125 – z toho 37 chlapců a 88 děvčat. Byli vybráni žáci prvních a druhých ročníků studijních i učebních oborů. V těchto ročnících studují žáci ve věku od 15 do 26 let.

Věk žáků	absolutní počet	relativní počet
15 - 16	45	36%
17 - 18	46	37%
19 - 20	20	16%
21 a více	14	11%

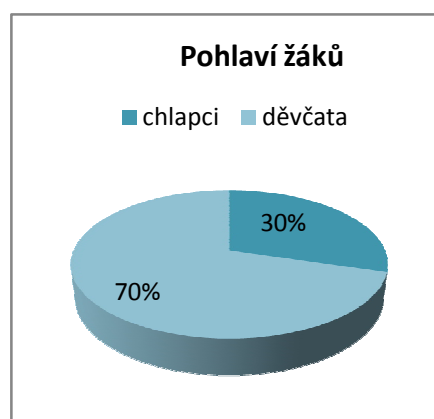
Tabulka 1 Věk žáků

pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
děvčata	88	62 %
chlapci	37	38 %

Tabulka 2 Pohlaví žáků



Graf č. 1 Věk žáků



Graf č. 2 Pohlaví žáků

Komentář: Pohlaví a věk žáků. Tabulka 1, 2 a graf č. 1 a č. 2

Nejvíce respondentů se zařadilo do věkové kategorie 15 – 16 a 17 – 18 let. To odpovídá i věkovému rozložení v prvních a druhých ročnících na této škole. Dotazník vyplnilo dále 20 žáků ve věku 19 – 20 let a 14 žáků starších 21 let.

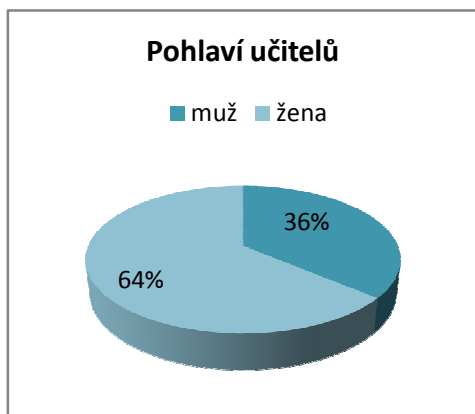
To je velmi častý jev. Ti slabší několikrát opakují ročník, ti chytřejší studují více oborů za sebou. Nejen že tak zlepšují své uplatnění v pracovním procesu, ale také se tím vyhýbají případné nezaměstnanosti, kdy by byli evidovaní na úřadu práce. Často studují až do 26 let. Největší podíl starších žáků je na oborech odborného školství. Nejen že si ho volí žáci, kteří byli neúspěšní na střední odborné škole a středním odborném učilišti, ale volí si ho i žáci, kteří úspěšní byli, závěrečné zkoušky úspěšně vykonali, ale mají potíže s nalezením odpovídajícího zaměstnání. Nyní jsou v prvním ročníku tři takováto děvčata.

Pohlaví učitelů	absolutní četnost	relativní četnost
muž	21	70 %
žena	37	30 %

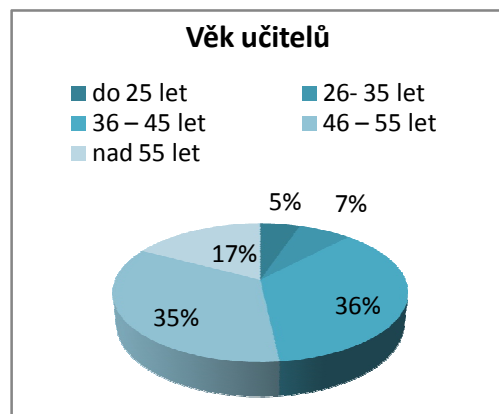
Tabulka 3 Pohlaví učitelů

Věk učitelů	absolutní četnost	relativní četnost
do 25 let	3	5 %
26- 35 let	4	7 %
36 – 45 let	21	36 %
46 – 55 let	20	34 %
nad 55 let	10	17 %

Tabulka 4 Věk učitelů



Graf č. 3 Pohlaví učitelů



Graf č. 4 Věk učitelů

Komentář: Pohlaví a věk učitelů. Tabulka a graf č. 2. a 3.

Mezi pedagogy se dotazníkového šetření zúčastnilo 58 respondentů. Bylo to 21 mužů a 37 žen. Nejvíce respondentů, srovnatelný počet, jich je ve věku 36-45 a 46-55 let. Jedná se o 21, respektive 20 dotazovaných. – což je 36 – 35 %. Do kategorie nad 55 let se zařadilo 10 respondentů. Nejméně je mladých učitelů. Do věkové kategorie od 26 do 35 let se zařadili 4 a do kategorie do 25 let se zařadili 3 respondenti, což jsou 4 – 3 %.

To odpovídá trendu zaměstnanosti na této škole i na všech školách obecně. Většinu pedagogických pracovníků tvoří ženy. Na této škole jsou ženy zaměstnány v poměru 62 % ku 38 % mužů. Důvodů tohoto stavu je několik. Horší finanční ohodnocení, malá prestiž, zranitelnost a vysoká náročnost tohoto povolání.

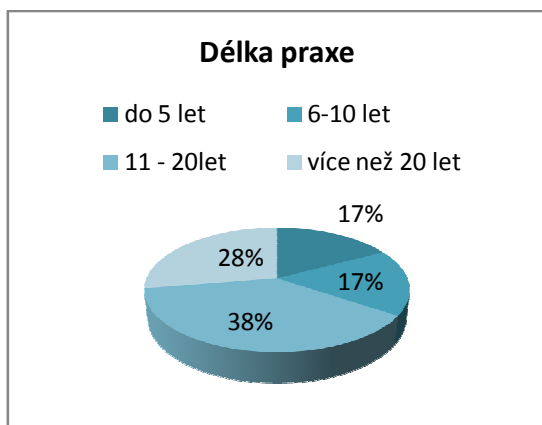
Také věkové složení koresponduje s počtem žáků této školy. V poslední době kvůli úbytku žáků bylo propuštěno několik pedagogů – především důchodců a noví mladí zaměstnanci jsou z toho důvodu také přijímáni jen výjimečně.

Délka praxe	absolutní četnost	relativní četnost
do 5 let	10	17%
6-10 let	10	17%
11 - 20let	22	38%
více než 20 let	16	28%

Tabulka 5 Délka praxe

Vzdělání	absolutní četnost	relativní četnost
Magisterské – pedagogické zaměření	10	17%
Magisterské - nepedagogické zaměření	14	24%
Bakalářské	10	17%
středoškolské vzdělání	24	41%

Tabulka 6 Vzdělání pedagogů



Graf č. 5 Délka praxe



Graf č. 6 Vzdělání pedagogů

Komentář: Délka praxe a nejvyšší dosažené vzdělání. Tabulka a graf č. 4 a 5

Nejvíce respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, se v otázce délka praxe zařadilo do kategorie 11-20 let. Šestnáct respondentů – tedy 28 % má praxi delší než 20 let. Stejný počet – 10 respondentů má praxi do pěti let a mezi 6 -10 lety.

Toto zjištění naznačuje, že zde ve většině případů pracují pedagogičtí pracovníci s velkou praxí. Jak již bylo řečeno dříve, v současné době se nových učitelů přijímá velice málo.

Aby byl učitel aprobovaný, musí být vzdělán v magisterském programu. Zároveň zde ale pracuje 35 % učitelů, kteří nesplňují požadavky odborné kvalifikace. Jedná se o učitele v teoretickém vyučování, ale především o mistry odborného výcviku, kteří mají vesměs pouze středoškolské vzdělání.

2.7 Interpretace výsledků šetření

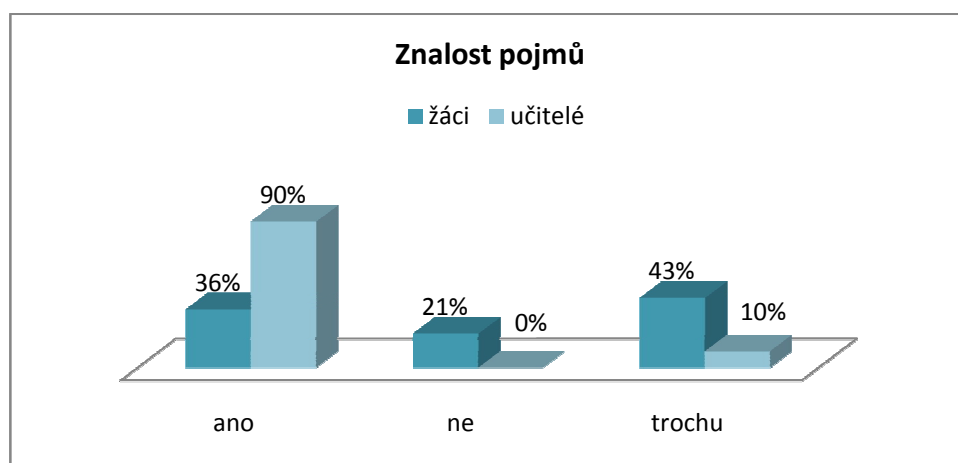
1. Víte, co jsou Specifické poruchy učení a chování, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders) nebo porucha pozornosti s hyperaktivitou?

Víte, co jsou Specifické poruchy učení a chování, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders) nebo porucha pozornosti s hyperaktivitou?	absolutní četnost	relativní četnost
ano	45	36%
ne	26	21%
trochu	54	43%

Tabulka 7 Znalost pojmů

Víte, co jsou Specifické poruchy učení a chování, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders) nebo porucha pozornosti s hyperaktivitou?	absolutní četnost	relativní četnost
ano	52	90%
ne	0	0 %
trochu	6	10%

Tabulka 8 Znalost pojmů



Graf č. 7 Znalost pojmů

Komentář: Víte, co jsou Specifické poruchy učení a chování, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders) nebo porucha pozornosti s hyperaktivitou? Tabulka 6 a 7, graf č. 6

V této otázce již můžeme porovnat odpovědi žáků i pedagogů. Zde je patrný rozdíl mezi znalostmi žáků a učitelů. Zatímco u žáků tyto pojmy zná 45 respondentů – 36 %, částečně je zná 54 účastníků dotazníkového šetření, což je 43 % a vůbec je nezná 26 respondentů, tedy 21 % účastníků dotazníkového šetření, mezi pedagogy je tato situace lepší. Pojmy týkající se poruchy pozornosti s hyperaktivitou – ADHD znají všichni. 52 respondentů - 90 % je zná dobře, 6 respondentů - 10 % - účastníků dotazníkového šetření je zná částečně.

Osvěta v oblasti znalosti pojmů porucha pozornosti s hyperaktivitou, ADHD se rok od roku zlepšuje. Svůj vliv na to má zřejmě i to, že v pedagogickém sboru je 7 pedagogů s kvalifikací v oboru speciální pedagogika, kteří jsou připraveni výchovné a prospěchové problémy řešit, nebo při řešení napomáhat ostatním kolegům.

2. Víte, jestli některý spolužák má specifické poruchy učení nebo chování?

Víte, jestli některý spolužák má specifické poruchy učení nebo chování?	absolutní četnost	relativní četnost
ano	73	58%
ne	52	42%

Tabulka 9 Problémy žáků – žáci

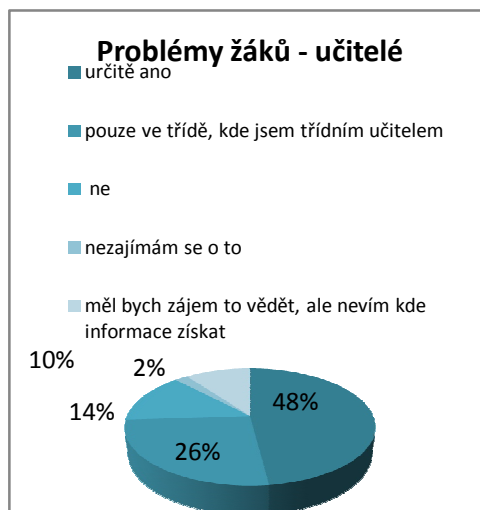
2. Víte, kolik žáků ze třídy, kde učíte, má specifické poruchy učení a chování?

Víte, kolik žáků ze třídy, kde učíte, má specifické poruchy učení a chování?	absolutní četnost	relativní četnost
určitě ano	28	48%
pouze ve třídě, kde jsem třídním učitelem	15	26%
ne	8	14%
nezajímám se o to	1	2%
měl bych zájem to vědět, ale nevím kde informace získat	6	10%

Tabulka 10 Problémy žáků – učitelé



Graf č. 8 Problémy žáků



Graf č. 9 problémy žáků - učitelé

Komentář: Víte, kolik žáků ze třídy, kde učíte (do které chodíte), má specifické poruchy učení a chování? Tabulka 9 a 10 a graf 8 a 9

Mezi účastníky dotazníkového šetření je 73 žáků, což je 58 %, kteří vědí, kdo z jejich třídy je postižen specifickými poruchami učení nebo chování. 52 respondentů, což je 42 % toto neví.

U učitelů je situace jiná. Znalosti o takto postižených žácích nemá 16 % učitelů. Jednoho respondenta tato problematika vůbec nezajímá, 8 respondentů, což je 14 % tyto informace nemá. Šest účastníků dotazníkového šetření, tedy 10 % neví, kde by tyto informace mohlo získat. Počty takto postižených žáků zná 28 respondentů, což je 48 %. 26 % účastníků dotazníkového šetření – 15 učitelů zná počet takto postižených žáků pouze ve třídě, kde je učitelem.

V každé třídě této školy se nachází žák, u kterého je diagnostikována některá ze specifických poruch učení nebo specifická porucha chování. Se specifickou poruchou chování - ADHD je v této škole integrováno 11 žáků. Je zřejmé, že velká část žáků nemá ponětí o problémech svých spolužáků.

Potěšitelné je, že většina pedagogů se o problémy svých žáků zajímá. I když je to třeba jen ve třídách, kde jsou třídními učiteli. Překvapivé je zjištění, že se našel jeden pedagog, kterého tato problematika nezajímá a že existují učitelé, kteří nevědí, kde tyto informace získat. Vždyť nejjednodušší je zeptat se třídního učitele nebo výchovné poradkyně, kteří mu tyto informace poskytnou.

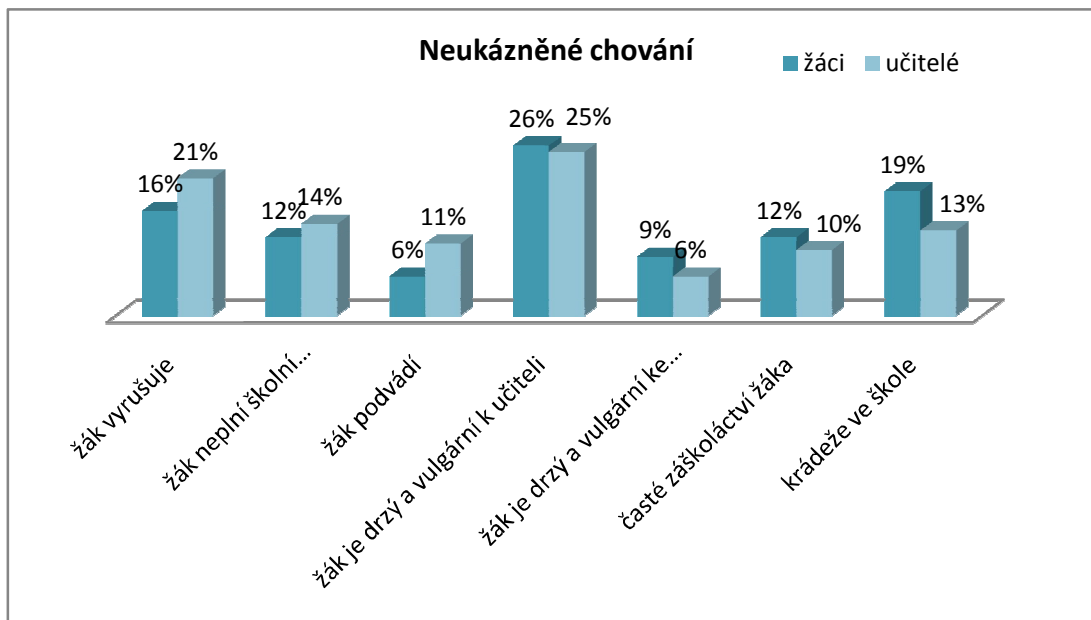
3. Jak byste klasifikovali neukázněné chování žáka ve třídě?

Jak byste klasifikovali neukázněné chování žáka ve třídě?	absolutní četnost	relativní četnost
žák vyrušuje	34	21 %
žák neplní školní povinnosti, které vyplývají ze školního řádu	23	14 %
žák podvádí	18	11 %
žák je drzý a vulgární k učiteli	41	25 %
žák je drzý a vulgární ke spolužákům	10	6 %
časté záškoláctví žáka	16	10 %
krádeže ve škole	20	13 %

Tabulka 11 Neukázněné chování – učitelé

Co je pro Vás neukázněné chování ve třídě?	absolutní četnost	relativní četnost
žák vyrušuje	59	16%
žák neplní školní povinnosti, které vyplývají ze školního řádu	47	12%
žák podvádí	21	6%
žák je drzý a vulgární k učiteli	98	26%
žák je drzý a vulgární ke spolužákům	34	9%
časté záškoláctví žáka	47	12%
krádeže ve škole	73	19%

Tabulka 12 Neukázněné chování - žáci



Graf č. 10 Neukázněné chování

Komentář: Jak byste klasifikovali neukázněné chování žáka ve třídě? Tabulky č. 11 a 12 a graf č. 10

Při zodpovězení této otázky měli respondenti možnost vybrat tři nejhorší prohřešky, které mohou při vyučování nastat. Tuto možnost využili všichni, čtyři respondenti vybrali možnosti 4, U pedagogů zase naopak 11 respondentů zvolilo pouze 2 odpovědi.

Nejvíce respondentů mezi žáky si vybralo možnosti: žák je drzý a vulgární k učiteli – 98 (26 % odpovědí), krádeže ve škole - 73 respondentů (19 %) žák vyrušuje, tuto odpověď zaškrtno 59 odpovědí, což je 21 % všech odpovědí.

I u pedagogických pracovníků je na prvním místě drzé a vulgární chování k učiteli. Tuto odpověď zvolilo 41 respondentů, což je 25 % odpovědí celkem. Na druhém místě skončila odpověď: žák vyrušuje – 34 odpovědí (21 %). Na třetím místě se umístila odpověď: žák neplní školní povinnosti, které vyplývají ze školního řádu. Tuto odpověď zvolilo 23 respondentů a tvoří 14 % odpovědí této dotazované skupiny.

Z uvedeného je zřejmé, že žákům i pedagogům vadí nejvíce drzost a vulgarita na úkor učitelů. To vyplývá ze špatného postavení učitelů ve společnosti. Pedagogové mají velice málo možností, jak se vůči těmto napadením bránit. Verbální napadení se velice těžko dokazuje a žáci si jsou toho vědomi. U učitelů převažují prohřešky týkající se právě pozornosti žáků a jejich přizpůsobení se školnímu řádu. Mezi nejčastější prohřešky patří používání mobilního telefonu. To je nešvar, se kterým se setkávají všichni pedagogičtí pracovníci na této škole ve zvýšené míře. Obzvláště děti s poruchami pozornosti mají problém si toto „zpestření“ hodiny odříci. Často si nenápadně dají sluchátka do uší a při výuce poslouchají hudbu. Naopak žákům vadí více krádeže ve škole. To je jev, který si pedagogičtí pracovníci jako problematický asi tolik neuvědomují.

4. Vyskytují se níže uvedené přestupky ve třídě, kde učíte?

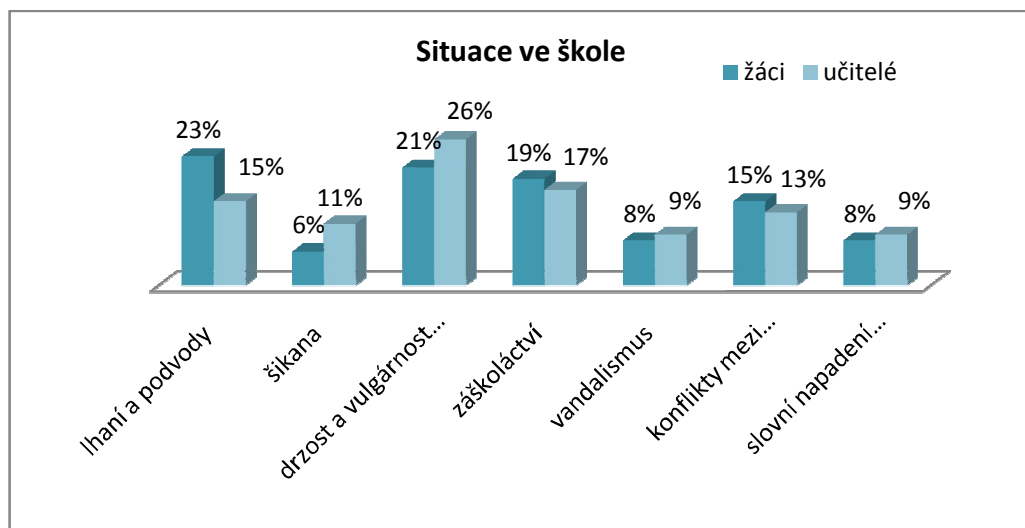
Vyskytují se níže uvedené přestupky ve třídě, kde učíte?	absolutní četnost	relativní četnost
lhaní a podvody	24	15%
šikana	18	11%
drzost a vulgárnost spolužáků	43	26%
záškoláctví	27	17%
vandalismus	15	9%
konflikty mezi spolužáky	21	13%
slovní napadení učitele	15	9%

Tabulka 13 Situace ve škole – pedagogové

4. Vyskytují se níže uvedené přestupky ve Vaší třídě?

Vyskytují se níže uvedené přestupky ve Vaší třídě?	absolutní četnost	relativní četnost
lhaní a podvody	81	23%
šikana	21	6%
drzost a vulgárnost spolužáků	75	21%
záškoláctví	66	19%
vandalismus	28	8%
konflikty mezi spolužáky	53	15%
slovní napadení učitele	27	8%

Tabulka 14 Situace ve škole– žáci



Graf č. 11 Situace ve škole

Komentář: Vyskytují se níže uvedené přestupky ve třídě, kde učíte? Vyskytují se níže uvedené přestupky ve Vaší třídě? Tabulky č. 13, 14, Graf č. 11

Opět se mírně rozchází odpovědi žáků a pedagogů. Nejvíce žáků – 81 (23 % všech odpovědí) si myslí, že nehorší u nich ve třídě jsou lhaní a podvody. Na druhém místě se umístilo se ziskem 75 hlasů (21 % všech odpovědí) drzost a vulgárnost žáků. Záškoláctví se v odpovědích objevilo v 66 případech (19 % všech odpovědí).

Naopak pedagogičtí pracovníci vidí největší problém v drzosti a vulgárnosti žáků. Jedná se o 43 odpovědí (26 %). Na druhém místě se objevilo záškoláctví – 27 odpovědí (17 %). Lhaní a podvody se u učitelů objevily až na třetím místě. Ostatní prohřešky jako vandalismus, konflikty mezi spolužáky a slovní napadení učitele jsou hodnoceny ze strany žáků i učitelů shodně. Jiný názor mají žáci a učitelé na šikanu. Žáci ji pocítují jako problém daleko méně.

Sociálně patologické jevy, které jsou v této otázce zmíněny, mají k poruše pozornosti s hyperaktivitou velice blízko. U žáků střední školy dochází k rozporu mezi jejich možnostmi a požadavky okolí. Případně v kombinaci s nevyhovujícím rodinným zázemím, nízkým sebehodnocením vedou k potřebě dosáhnout alespoň nějakého ocenění, i když je společensky neakceptovatelné. Neúspěšný a odmítaný adolescent má potřebu své okolí něčím zaujmout, šokovat, a to i přesto, že si je vědom toho, že ho okolí za tyto činy nebude mít rádo.

Lhaní, podvody, vulgárnost, drzost a záškoláctví jsou jevy, které v současnosti trápí žáky i učitele na dané škole nejvíce. Je otázkou proč žáci lžou, podvádí, chodí za školu nebo jsou drzí a vulgární. Můžou za to učitelé, že žáky nedokážou zaujmout? nebo za to může současný způsob výchovy v rodině, kdy již tam dochází ke snižování nutnosti vzdělání i ke snižování autority učitelů. Žáci často berou školu jako nutné zlo, které musí podstoupit pro to, aby rodiče získali dávky sociální podpory.

5. Máte ve škole stejný – spravedlivý přístup ke všem žákům?

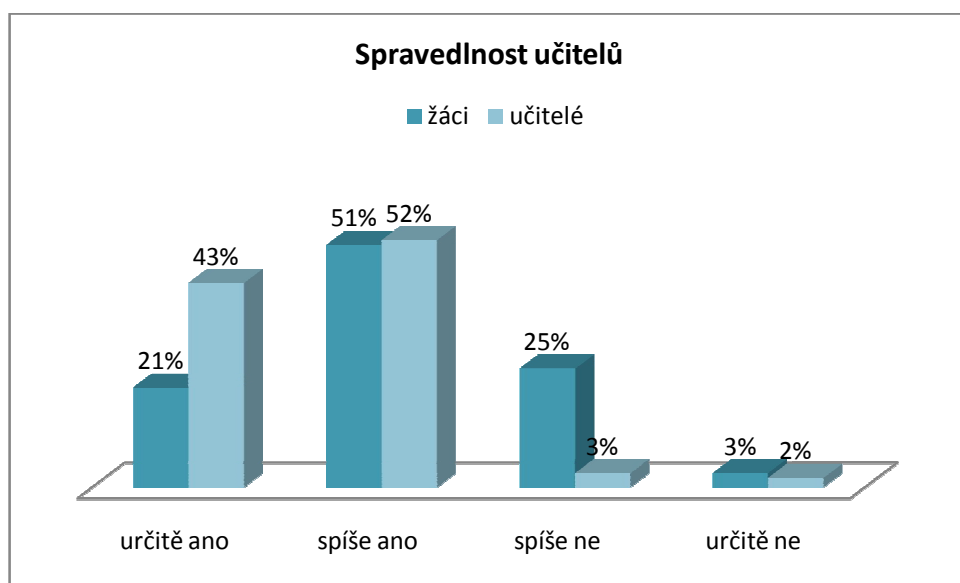
Máte ve škole stejný – spravedlivý přístup ke všem žákům?	absolutní četnost	relativní četnost
určitě ano	25	43%
spíše ano	30	52%
spíše ne	2	3%
určitě ne	1	2%

Tabulka 15 Spravedlnost učitelů – učitelé

5. Myslíte si, že učitelé na Vaší škole jsou spravedliví?

Myslíte si, že učitelé na Vaší škole jsou spravedliví?	absolutní četnost	relativní četnost
určitě ano	26	21%
spíše ano	64	51%
spíše ne	31	25%
určitě ne	4	3%

Tabulka 16 Spravedlnost učitelů – žáci



Graf č. 12 Spravedlnost učitelů

Komentář: Máte ve škole stejný – spravedlivý přístup ke všem žákům? Myslíte si, že učitelé na Vaší škole jsou spravedliví? Tabulky č. 15 a 16 a graf č. 12

Při zodpovězení této otázky využili respondenti škálu odpovědí určitě ano, spíše ano, spíše ne a určitě ne. Pro první možnost se rozhodlo 25 učitelů, což je 43 % dotazovaných a 26 žáků, což je ale pouze jen 21 % dotazovaných v této kategorii. Spíše

ano zvolilo 30 učitelů a 64 žáků, což je 51, respektive 52 % dotazovaných v jednotlivých kategoriích. Že učitelé spíše spravedliví nejsou, zaškrtnli 2 pedagogové a 31 žáků. To znamená 3 a 25 % respondentů. Určitě nespravedlivým se cítí jeden pedagog a čtyři žáci taktéž nespravedlnost cítí.

Z uvedeného je patrné, převažuje důvěra ve spravedlivý přístup ke všem žákům. Ale je zřejmé, že se lépe hodnotí pedagogové. U žáků je již důvěra v pedagogickou spravedlnost horší.

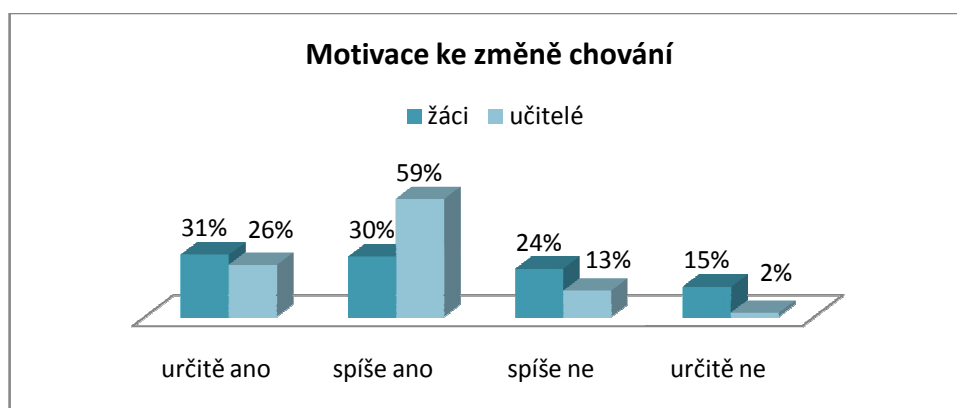
6. Myslíte si, že pro žáky s ADHD je spravedlivý přístup učitele motivací ke změně chování?

Myslíte si, že pro žáky s ADHD je spravedlivý přístup učitele motivací ke změně chování?	absolutní četnost	relativní četnost
určitě ano	39	31 %
spíše ano	37	30 %
spíše ne	30	24 %
určitě ne	19	15 %

Tabulka 17 Motivace ke změně chování – žáci

Myslíte si, že pro žáky s ADHD je spravedlivý přístup učitele motivací ke změně chování?	absolutní četnost	relativní četnost
určitě ano	14	26 %
spíše ano	32	59 %
spíše ne	7	13 %
určitě ne	1	2 %

Tabulka 18 Motivace ke změně chování - učitelé



Graf č. 13 Motivace ke změně chování

Komentář: Myslíte si, že pro žáky s ADHD je spravedlivý přístup učitele motivací ke změně chování? Tabulka 17 a 18 graf č. 13

Spravedlivý přístup jako motivaci ke změně chování určitě pocítuje 39 žáků (31 %), 37 (30 %) se přiklání variantě spíše ano, spíše ne – to odpovídělo 30 žáků (24 %). 6e spravedlivý přístup nemá určitě vliv na změnu chování si myslí 19 dotazovaných žáků (15 %). Učitelé odpovídali takto: Určitě ano 14 (26 %) dotazovaných, spíše ano 32 (59 %) dotazovaných, spíše ne 7 (13 %) a určitě ne 1 (2 %) dotazovaných.

Z uvedeného je patrné, že učitelé mají optimističtější představy. Spravedlnost pedagoga je jedním ze základních rysů demokratické výchovy. A i když se o ni většina učitelů snaží, ne vždy to se to povede, nebo i děti mají pouze pocit, že si na něho učitel „zasedl“. V letošním roce se na škole, kde výzkum probíhal, řešily dva případy, kdy měl žák pocit, že je učitel vůči němu zaujatý. V jednom případě tato situace byla z podnětu rodičů vyřešena změnou učebního oboru žáka. Tento žák měl ale problémy i s ostatními učiteli a školu stejně opustil.

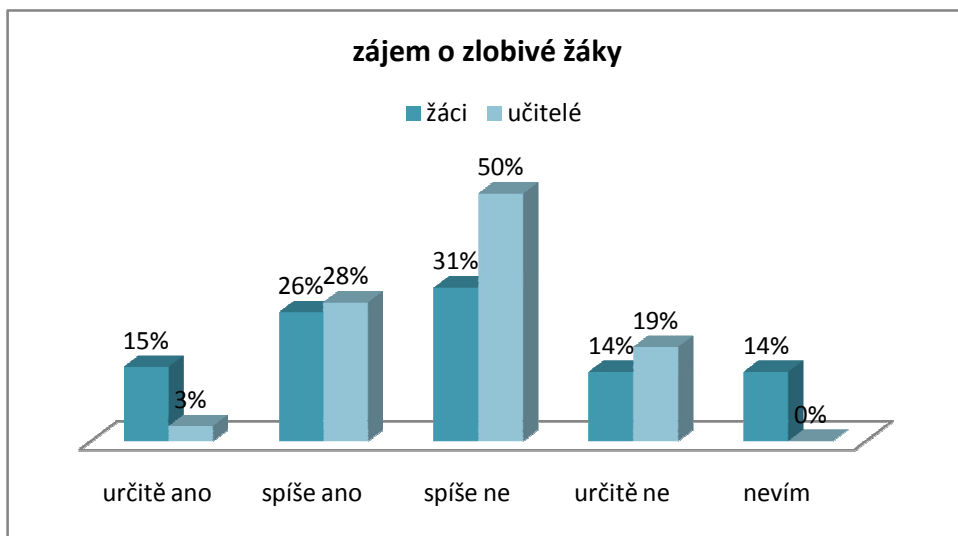
7. Myslíte si, že čím je žák zlobivější, tím méně se mu učitel věnuje?

Myslíte si, že čím je žák zlobivější, tím méně se mu učitel věnuje?	absolutní četnost	relativní četnost
určitě ano	19	15%
spíše ano	33	26%
spíše ne	39	31%
určitě ne	17	14%
nevím	17	14%

Tabulka 19 Zájem o zlobivé žáky – žáci

Myslíte si, že čím je žák zlobivější, tím méně se mu učitel věnuje?	absolutní četnost	relativní četnost
určitě ano	2	3 %
spíše ano	16	28 %
spíše ne	29	50 %
určitě ne	11	19 %
nevím	0	0 %

Tabulka 20 Zájem o zlobivé žáky – učitelé



Graf č. 14 Zájem o zlobivé žáky

Komentář: Tabulka 19 a 20, graf č. 14 Myslíte si, že čím je žák zlobivější, tím méně se mu učitel věnuje?

Tato otázka měla za úkol zjistit názory respondentů na přijímání žáků s poruchami pozornosti s hyperaktivitou a jejich zapojování do výuky. Odpovědi učitelů a žáků se částečně rozcházejí. Žáci uvedli, že pokud žák zlobí, učitel se mu určitě méně věnuje v 19 případech (15 % dotazovaných). Spíše ano označilo 33 žáků (26 %), spíše ne 39 žáků (31 % a určitě ne, tedy že zlobení žáka není překážkou k tomu, aby se učitel žákovi věnoval, označilo 17 (14 %) dotazovaných. Stejný počet – 17 (14 %) dotazovaných to nedokázal posoudit.

Učitelé většinou uváděli, že zlobení žáka spíše nemá vliv na to, aby se mu učitel věnoval. Uvedli to v 29 případech (50 %). Pouze 2 učitelé (3 %) uvedli, že zlobení má určitě vliv na to, aby si žákovi méně věnovali. 16 učitelů (28 %) se domnívá, že zlobení může mít vliv na zapojování žáka do výuky. 11 dotazovaných (19 %) je přesvědčeno o tom, že zlobení žáka určitě nemá vliv na to, aby se mu učitel věnoval. Odpověď nevím neoznačil žádný z respondentů.

Žáci mají trochu silnější pocit, že se jejich zlobení může promítnout do způsobu jednání s takovým žákem a jeho zapojování do vyučovacího procesu. Je ale zřejmé, že tomu tak není, Učitel se musí zlobivému žákovi věnovat, musí ho napomenout, musí ho zabavit tak, aby neměl důvod a příležitost více vyrušovat. Na škole, kde byl prováděn výzkum, není možnost odvést zlobivého žáka do detenční místnosti, nebo ho jinak

vyloučit z kolektivu. Učitel se musí postarat o to, aby výuka probíhala pořádku, a aby nebyl žádný z účastníků vyučovacího procesu nějakým způsobem omezován.

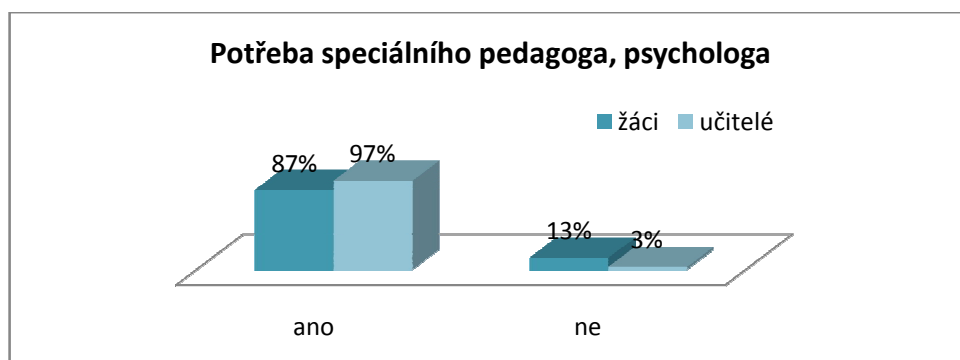
8. Myslíte si, že by měl ve škole pracovat psycholog nebo speciální pedagog?

Myslíte si, že by měl ve škole pracovat psycholog nebo speciální pedagog?	absolutní četnost	relativní četnost
ano	56	97%
ne	2	3%

Tabulka 21 Speciální pedagog, psycholog – učitelé

Myslíte si, že by měl ve škole pracovat psycholog nebo speciální pedagog?	absolutní četnost	relativní četnost
ano	109	87%
ne	16	13%

Tabulka 22 Speciální pedagog, psycholog – žáci



Graf č. 15 Potřeba speciálního pedagoga, psychologa

Komentář: tabulka 21 a 22, graf 15 Myslíte si, že by měl ve škole pracovat psycholog nebo speciální pedagog?

Z tabulky a grafu je jasné, že většina respondentů jak ve skupině žáků, tak ve skupině učitelů si myslí, že lidé s tímto zaměřením by ve škole pracovat měli. Jedná se o 109 žáků (87 %) a 56 učitelů (97 %). Pouze 16 žáků (13 %) a 2 učitelé (3 %) tuto potřebu necítí.

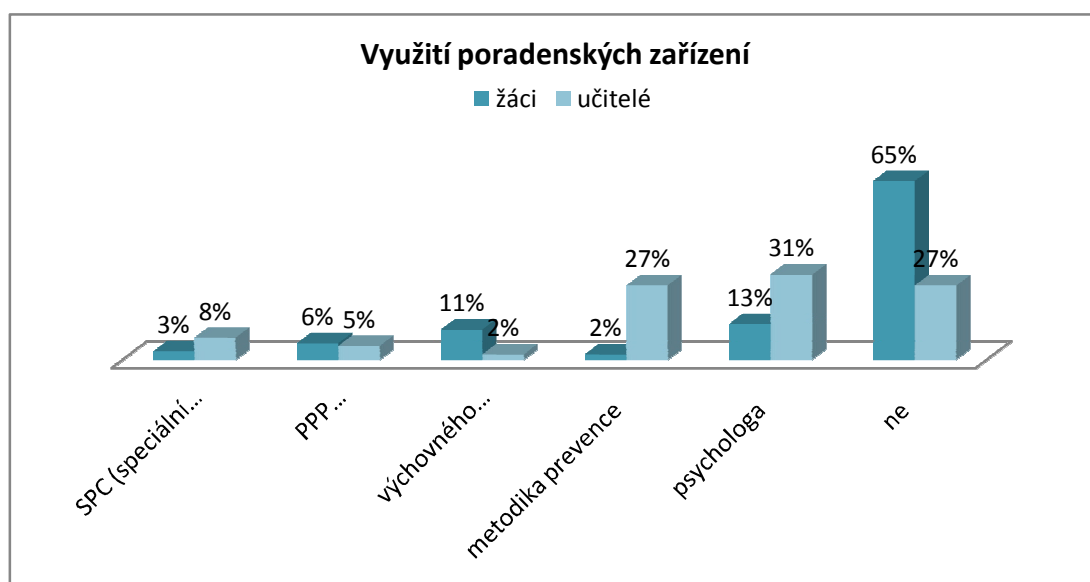
9. Vyhledal jste někdy při problémech s chováním některé z poradenských zařízení?

Vyhledal jste někdy při problémech s chováním některé z poradenských zařízení?	absolutní četnost	relativní četnost
SPC (speciální pedagogické centrum)	5	8 %
PPP (pedagogicko-psychologickou poradnu)psychologa	3	5 %
výchovného poradce	1	2 %
metodika prevence	17	27 %
psychologa	19	31 %
ne	17	27 %

Tabulka 23 Poradenská zařízení - učitelé

Vyhledal jste někdy při problémech s chováním některé z poradenských zařízení?	absolutní četnost	relativní četnost
SPC (speciální pedagogické centrum)	4	3 %
PPP (pedagogicko-psychologickou poradnu)psychologa	9	6 %
výchovného poradce	16	11 %
metodika prevence	3	2 %
psychologa	18	13 %
ne	94	65 %

Tabulka 24 Poradenská zařízení – žáci



Graf č. 16 Využití poradenských zařízení

Komentář: Vyhledal jste někdy při problémech s chováním některé z poradenských zařízení? Tabulka 23 a 24, graf č. 16.

Při zodpovězení této otázky měli respondenti možnost označit více odpovědí. 4 žáci (3 % všech odpovědí této skupiny) navštívili speciálně-pedagogické centrum, 9 žáků (6 %) navštívilo pedagogicko-psychologickou poradnu, 16 žáků (11 %) výchovného poradce, 3 žáci (2 %) metodika prevence, 18 žáků (13 %) navštívilo psychologa. 94 žáků (65 %) nikdy žádnou pomoc nehledalo.

Učitelé odpovědi označili takto. 5 dotazovaných (8 % z celkového počtu odpovědí) vyhledalo pomoc speciálně-pedagogického centra, 3 učitelé (5 %) vyhledali pomoc SPC, pouze jeden (2 %) vyhledal pomoc výchovného poradce, 17 (27 %) dotazovaných vyhledalo pomoc metodika prevence, 19 (31 %) vyhledalo pomoc psychologa. Žádnou pomoc poradenského zařízení nevyhledalo 17 učitelů (27 % všech odpovědí).

Z uvedených výsledků vyplývá, že pomoc poradenského zařízení vyhledalo pouze 31 žáků tedy 24 % tedy zhruba čtvrtina žáků, u učitelů to bylo 17 respondentů, což je téměř 30 % dotazovaných učitelů. Přitom poradenský systém zaměřený na řešení podpory žáků s určitým znevýhodněním vůči ostatní populaci je jedním nejdůležitějších prvků systémové podpory účasti těchto žáků ve vzdělávání. Umožňuje vyhledávat, definovat a prostřednictvím speciálních metod a postupů korigovat či odstraňovat obtíže, které žáci mají v důsledku daného znevýhodnění ve vzdělávacím procesu. Z tohoto pohledu se jedná o systém, který významnou měrou ovlivňuje úspěšnost vzdělávání v individuální rovině u jednotlivého žáka a v celospolečenské rovině přispívá k úrovni vzdělanosti dané skupiny jako celku.

Také je otázkou, zda žáci tato poradenská zařízení navštívili před nástupem na střední školu, nebo řešili už problémy vyplývající z přechodu na novou školu. Výsledky také částečně zkresluje skutečnost, že na škole, na které výzkum probíhal je funkce metodika prevence, školního psychologa výchovného poradce a speciálního pedagoga kumulována v jedné osobě.

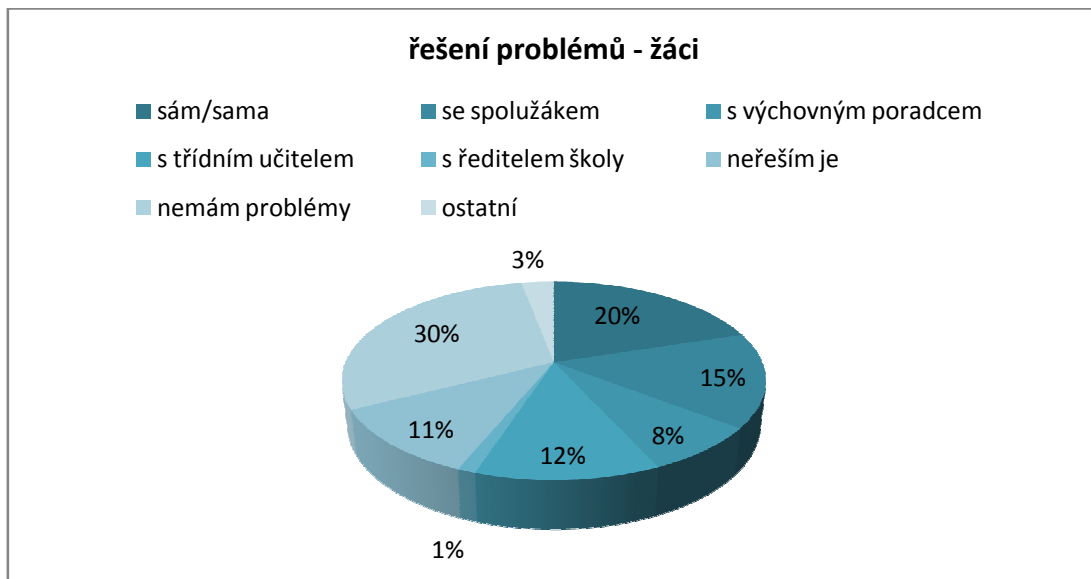
10. Pokud ve škole máte problémy s chováním, s kým tyto problémy řešíte?

Pokud ve škole máte problémy s chováním, s kým tyto problémy řešíte?	absolutní četnost	relativní četnost
sám/sama	34	20%
se spolužákem	26	15%
s výchovným poradcem	13	8%
s třídním učitelem	20	12%
s ředitelem školy	2	1%
neřeším je	19	11%
nemám problémy	50	30%
Ostatní	5	3%

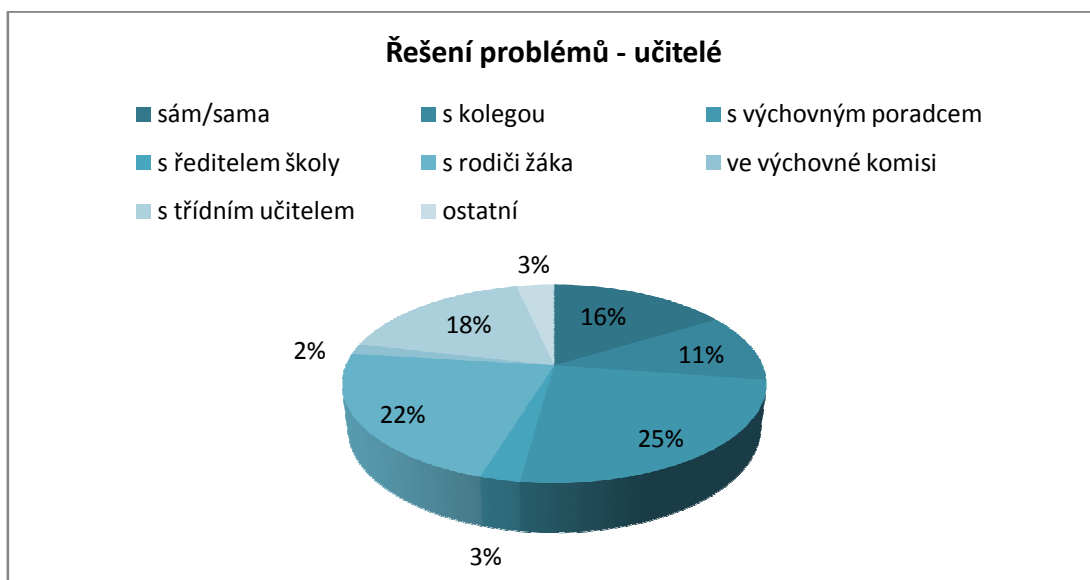
Tabulka 25 Řešení problémů – žáci

Pokud ve škole máte problémy s chováním, s kým tyto problémy řešíte?	absolutní četnost	relativní četnost
sám/sama	19	16 %
s kolegou	13	11 %
s výchovným poradcem	29	25 %
s ředitelem školy	3	3 %
s rodiči žáka	26	22 %
ve výchovné komisi	2	2 %
s třídním učitelem	21	18 %
ostatní	4	3 %

Tabulka 26 Řešení problémů – učitelé



Graf č. 17 Řešení problémů - žáci



Graf č. 18 Řešení problémů učitelé

Komentář: Pokud ve škole máte problémy s chováním, s kým tyto problémy řešíte? Tabulka 25 a 26, graf č. 17, 18.

Zde opět mohli respondenti označit několik odpovědí. Dotazovaní ze skupiny žáků nejčastěji zvolili odpověď „nemám problémy“. Stalo se tak v 50 případech, (30 % z celkového počtu odpovědí). Dalších 19 respondentů (11 %) problémy neřeší. 34 respondentů (20 %) si problémy řeší samo, 26 (15 %) se spolužákem, 20 (12 %) s třídním učitelem, 13 dotazovaných (8 %) s výchovným poradcem, 2 (1 %) problémy řeší s ředitelem školy. Žáci využili doplňovací možnost a tam všech 5 respondentů uvedlo rodiče. Učitelé odpovídali takto: 29 dotazovaných (25 % všech odpovědí této skupiny) problém řeší s výchovným poradcem. 26 (22 % všech odpovědí této skupiny) řeší výchovný problém s rodiči žáka, 21 respondentů (18 %) toto řeší s třídním učitelem, 19 (16 %) sám nebo sama. S kolegou problémy řeší 13 (11 %) dotazovaných. S ředitelem školy řeší problém 3 (3 %), ve výchovné komisi 2 dotazovaní (2 % všech odpovědí dotazovaných učitelů na tuto otázku). Další možnosti využili 4 dotazovaní a ti ve dvou případech napsali zástupce ředitele a ve dvou nadřazeného.

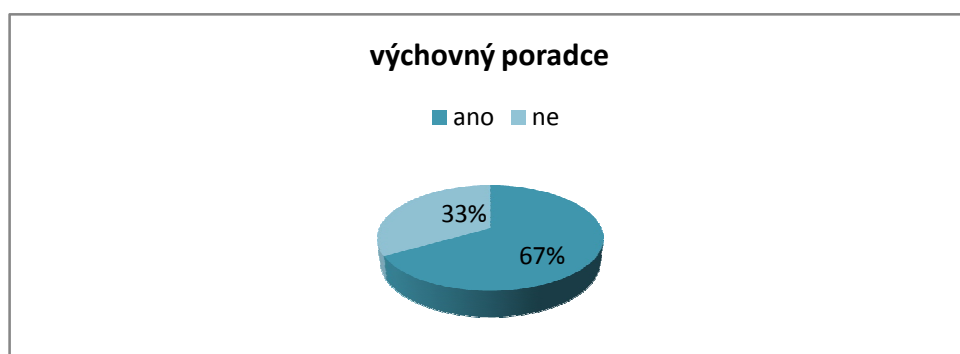
Řešení problémů, hlavně aktuálních a akutních, s nadřazeným je velice účinné, Pro žáky je zástupce ředitele nebo ředitel poslední nebo jedinou autoritou, kterou jsou

ochotni akceptovat. Také mi připadá výborná kombinace řešení problémů s třídním učitelem, s výchovným poradcem a s rodiči žáka, kterou označila téměř polovina dotazovaných pedagogů. Pouze v tomto případě může být řešení optimální a může přinést dobré výsledky.

11. Víte, kdo je na Vaší škole výchovným poradcem?

Víte, kdo je na Vaší škole výchovným poradcem?	absolutní četnost	relativní četnost
ano	82	67%
ne	41	33%

Tabulka 27 Výchovný poradce



Graf č. 19 Výchovný poradce

Komentář: Víte, kdo je na Vaší škole výchovným poradcem? Tabulka 27, graf č.

19

Tato otázka byla určena pouze pro žáky. Výchovného poradce na své škole nezná celá jedna třetina žáků.

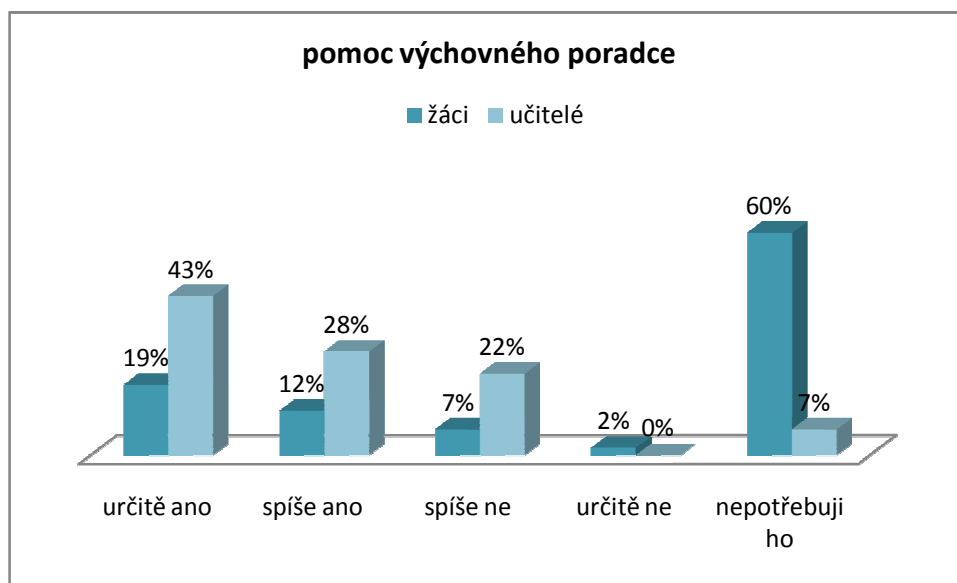
11a. Je Vám výchovný poradce oporou?

Je Vám výchovný poradce oporou?	absolutní četnost	relativní četnost
určitě ano	25	43%
spíše ano	16	28%
spíše ne	13	22%
určitě ne	0	0%
nepotřebuji ho	4	7%

Tabulka 28 Je vám výchovný poradce oporou? – učitelé

Je Vám výchovný poradce oporou?	absolutní četnost	relativní četnost
určitě ano	23	19%
spíše ano	15	12%
spíše ne	8	7%
určitě ne	3	2%
nepotřebuji ho	73	60%

Tabulka 29 Je Vám výchovný poradce oporou? - žáci



Graf č. 20 Pomoc výchovného poradce

Komentář: Je Vám výchovný poradce oporou? Tabulka 28 a 29, graf č. 20

Pro žáky je výchovný poradce určitě oporou ve 23 případech (19 %) Spíše oporou je ve 15 případech (12 %). Spíše není oporou pro 8 dotazovaných žáků (7 %) a určitě není oporou pro 3 (2 %) dotazovaných. 73 (60 %) žáků výchovného poradce nepotřebuje. Pro učitele je výchovný poradce oporou v 25 (43 %) případech, spíše ano označilo 16 (28 %) učitelů, spíše ne označilo 13 (22 % učitelů). Nikdo neoznačil možnost, že mu výchovná poradce určitě není oporou, ale 4 dotazovaní (7 %) uvedli, že výchovného poradce nepotřebují.

Je překvapivé, že se i mezi učiteli najdou jedinci, kteří výchovného poradce nepotřebují. **Výchovný poradce** poskytuje i některé informace vyučujícím týkající se poruch učení, chování, či individuálních zvláštností žáků s cílem lépe pochopit žáka a pomoci mu, metodicky usměrňuje informační činnost třídních učitelů i učitelů

odborného výcviku a poskytuje jim obsahovou a metodickou pomoc, tj. pomáhá jim v tom, o čem mají informovat a jak (Mühlpachr, 2002).

Výchovný poradce ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky sleduje žáky s výukovými problémy, předkládá učitelům, řediteli školy a rodičům návrhy na další péči o tyto žáky, zajišťuje případné vyšetření v PPP, SPC, podílí se společně s ostatními pedagogy na zpracování dokumentace integrovaného a poskytuje poradenskou péči pro rodiče. Je proto zvláštní, že 60 % dotazovaných výchovného poradce nepotřebuje.

12. Jak často jste v kontaktu s rodiči žáků?

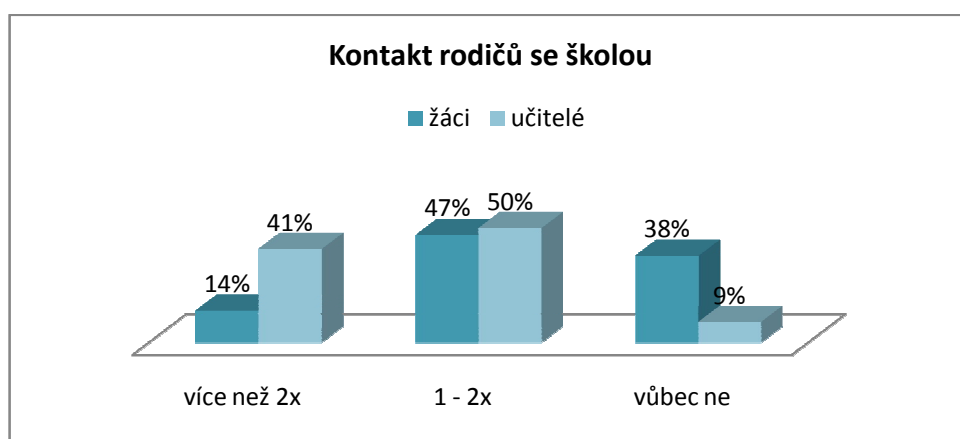
Jak často jste v kontaktu s rodiči žáků?	absolutní četnost	relativní četnost
více než 2x	24	41%
1 - 2x	29	50%
vůbec ne	5	9%

Tabulka 30 Kontakt s rodiči - učitelé

12. Jak často jsou Vaši rodiče v kontaktu se školou?

Jak často jsou Vaši rodiče v kontaktu se školou?	absolutní četnost	relativní četnost
více než 2x	18	14%
1 - 2x	59	47%
vůbec ne	48	38%

Tabulka 31 Kontakt rodičů se školou



Graf č. 21 Kontakt rodičů se školou

Komentář: Jak často jste v kontaktu s rodiči žáků? Jak často jsou Vaši rodiče v kontaktu se školou? Tabulka 30 a 31, graf č. 20

Ze zjištěných údajů vyplývá, že více než 2krát jsou v kontaktu se školou rodiče 18 (14 %) žáků ze zkoumaného vzorku, 59 dotazovaných (47 %) je v kontaktu se školou 1-2krát ročně, 48 žáků (38 %) uvedlo, že rodiče nejsou v kontaktu se školou vůbec. Učitelé jsou v tomto aktivnější. V kontaktu s rodiči častěji než 2krát ročně je 24 učitelů, což je 41 % dotazovaných v této skupině. 29 (50 %) učitelů je v kontaktu s rodiči 1-2krát ročně. Pouze 5 (9 %) učitelů není v kontaktu s rodiči vůbec.

Spolupráci s rodinou považují za nejdůležitější během celého výchovného působení. Rodina je nejdůležitější sociální skupina, která dítě utváří a zakládá i jeho místo v ostatních sociálních skupinách, například ve škole. V rodině získávají jedinci základní návyky a dovednosti, které potom mohou ve škole využít. Pokud rodina selhává a nejeví o svého člena zájem, nechodí ani na třídní schůzky, pak dítě (žák) ztrácí motivaci pro úspěšnou školní práci.

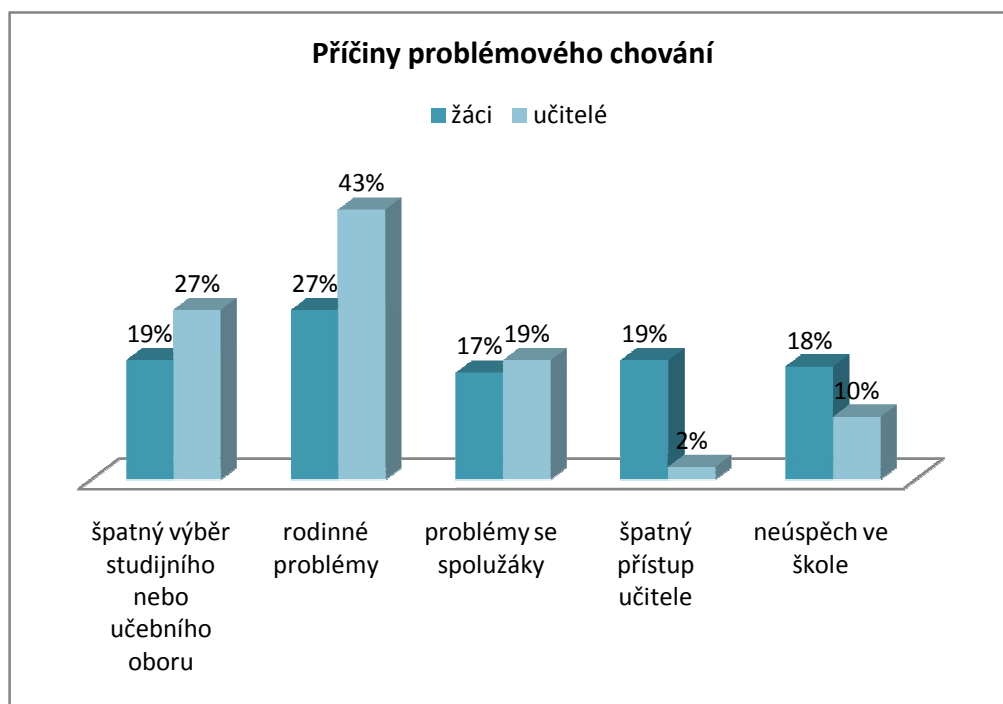
13. Co podle Vás přispívá k problémovému chování žáků ve vyučování?

Co podle Vás přispívá k problémovému chování žáků ve vyučování?	absolutní četnost	relativní četnost
špatný výběr studijního nebo učebního oboru	28	27%
rodinné problémy	45	43%
problémy se spolužáky	20	19%
špatný přístup učitele	2	2%
neúspěch ve škole	10	10%

Tabulka 32 Příčiny problémového chování – učitelé

Co podle Vás přispívá k problémovému chování žáků ve vyučování?	absolutní četnost	relativní četnost
špatný výběr studijního nebo učebního oboru	42	19%
rodinné problémy	58	27%
problémy se spolužáky	36	17%
špatný přístup učitele	41	19%
neúspěch ve škole	40	18%

Tabulka 33 Příčiny problémového chování – žáci



Graf č. 22 Příčiny problémového chování

Komentář: Co podle Vás přispívá k problémovému chování žáků ve vyučování?

Tabulka 32 a 33, graf č. 21

V této otázce opět mohli respondenti vybrat více odpovědí. Na prvním místě se ocitly rodinné problémy, a to jak u žáků – 58 (27 % všech odpovědí této skupiny dotazovaných), tak i u učitelů – 45 (43 % všech odpovědí dotazované skupiny učitelů). Na druhém místě se umístil špatný výběr studijního nebo učebního oboru. Ten označilo v dotazníku 42 (19 %) respondentů z řad žáků a 28 (27 %) respondentů z řad učitelů. Třetí místo se již mezi žáky a učiteli liší. Pro žáky je to špatný přístup učitele – 41 odpovědí (19 %), mezi učiteli jsou to problémy se spolužáky – 20 odpovědí (19 %). Na čtvrtém místě se opět shodně v obou skupinách umístil neúspěch ve škole. U žáků to bylo 40 označení (18 %) a u učitelů 10 (10 %). Na pátém místě se u žáků umístily problémy se spolužáky 36 – 17 % z celkového počtu odpovědí a u učitelů to byl pak špatný vliv učitele – 2krát – 2 % z celkového počtu odpovědí této skupiny.

Opět se zde dotýkáme vlivu rodiny na školní úspěšnost. **Pokud nefunguje rodina**, i žák a obzvláště ten s poruchami učení a chování bude přenášet svoje problémy do školního života a bude méně úspěšný. Zajímavé je rozdílné hodnocení žáků a učitelů a vlivu problému se spolužáky a špatného vlivu učitele.

Na škole, kde probíhal výzkum, dochází v několika případech ročně ke změnám oborů u jednotlivých studentů proto, že měli problémy s kolektivem. Také došlo ke změně oboru na žádost rodičů z toho důvodu, že žák měl pocit, že si na něho učitel „zasedl“. Tento žák ale již tuto školu opustil, protože měl problémy s více učiteli a ta změna měla zastřít jeho nechuť k učení. Bohužel ni na jiném oboru nedošlo ke zlepšení motivace.

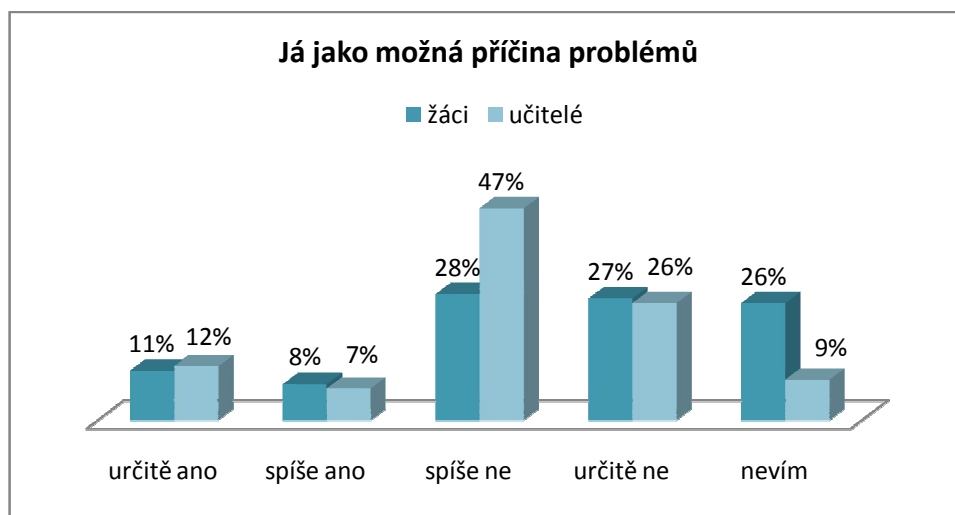
14. Můžete být Vy sám příčinou problémů chování žáků a spolužáků?

Můžete být Vy sám příčinou problémů chování vašich spolužáků?	absolutní četnost	relativní četnost
určitě ano	14	11%
spíše ano	10	8%
spíše ne	35	28%
určitě ne	34	27%
nevím	32	26%

Tabulka 34 Já příčinou problémů – žáci

Můžete být příčinou kázeňských problémů žáků?	absolutní četnost	relativní četnost
určitě ano	7	12%
spíše ano	4	7%
spíše ne	27	47%
určitě ne	15	26%
nevím	5	9%

Tabulka 35 Já příčinou problémů – učitelé



Graf č. 23 Já jako možná příčina problémů

Komentář: Můžete být Vy sám příčinou problémů chování žáků a spolužáků?
Tabulka 34 a 35, graf č. 23.

Cílem této otázky bylo zjištění, jak se podílí na problémech žáků jejich spolužáci a učitelé. 14 žáků – 11 % je přesvědčeno, že může být příčinou problémů spolužáků. Dalších 10 (8 %) žáků zaznamenalo odpověď spíše ano, 35 (28 %) žáků si myslí že spíše není příčinou a 34 (27 %) žáků nedomnívá, že určitě není příčinou problémů spolužáků. 32 (26 %) žáků neví, zda by mohli být příčinou problémů chování žáků a spolužáků. U učitelů je situace takováto. 7 (12 %) si jich myslí, že určitě mohou být příčinou problémů. 4 se přiklání k variantě, že může být příčinou problémů, 27 (47 %) se domnívá, že spíše není příčinou problémů, 15 (26 %) je přesvědčeno, že není příčinou problémů a 5 – 9 % neví, zda by mohli být příčinou problémů chování žáků.

Problémové chování je takové chování, které je pro učitele nepřijatelné. Tato definice poukazuje na to, že problémové chování je často problémovým chováním jen proto, že se tak jeví učiteli. Pro jednoho učitele tak určité chování žáka může být bráno jako problémové, pro druhého však nikoli. Záleží na subjektivním posouzení každého učitele. „Například některý učitel ochotně toleruje určitou míru mluvení mezi dětmi při práci, zatímco jiný vyžaduje naprosté ticho“ (Fontana, 2003, s. 338). V tom hrají velkou roli rysy pedagogovy osobnosti a charakter - pedagogický optimismus, pedagogický takt a pedagogický klid.

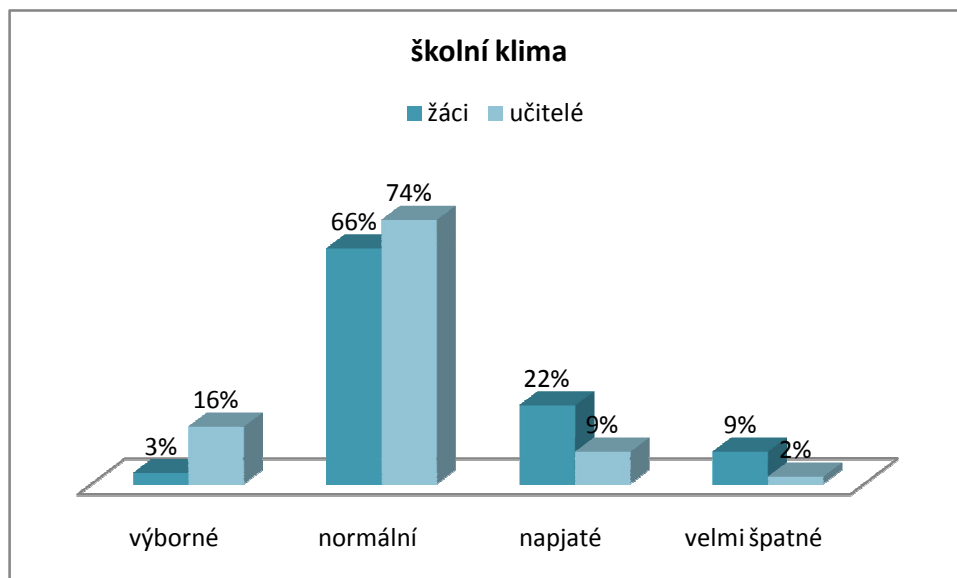
15. Jaké si myslíte, že je ve Vaší škole klima (atmosféra)?

Jaké si myslíte, že je ve Vaší škole klima (atmosféra)	absolutní četnost	relativní četnost
výborné	9	16%
normální	43	74%
napjaté	5	9%
velmi špatné	1	2%

Tabulka 36 Školní klima - učitelé

Jaké si myslíte, že je ve Vaší škole klima (atmosféra)	absolutní četnost	relativní četnost
výborné	4	3%
normální	83	66%
napjaté	27	22%
velmi špatné	11	9%

Tabulka 37 Školní klima – žáci



Graf č. 24 Školní klima

Komentář: Jaké si myslíte, že je ve Vaší škole klima (atmosféra)? Tabulka 36 a 37, graf č. 23

Školní klima je další proměnná, která má vliv na úspěšnost žáků a ADHD. Žáci klima vnímají takto. Jako výborné ho vidí 4 žáci (3 %). Normální je pro 83 žáků (66 %). Napjaté je pro 27 žáků (22 %). Velmi špatné je pro 11 žáků (9 %).

Devět učitelů (16 %) vnímá klima jako výborné, 43 (74 %) jako normální, 5 (9 %) jako napjaté a jeden (2 %) učitel ho vnímá jako velmi špatné.

Kvalitní školní klima má významný vliv na žáka a škola se tím stává bezpečným prostředím. To se odráží v bezpečí, pohodě, důvěře, jistotě, radosti, ale i smutku, strachu, nervozitě, zlosti, napětí a agresi. A to je právě pro žáka s ADHD ohrožující.

Celkově ze získaných informací vyplývá, že na škole, kde byl prováděn výzkum, se většina žáků i učitelů cítí dobře. Měl by tam tedy dobře prospívat i žák s poruchou pozornosti s hyperaktivitou.

16. Jací jsou Vaši učitelé?

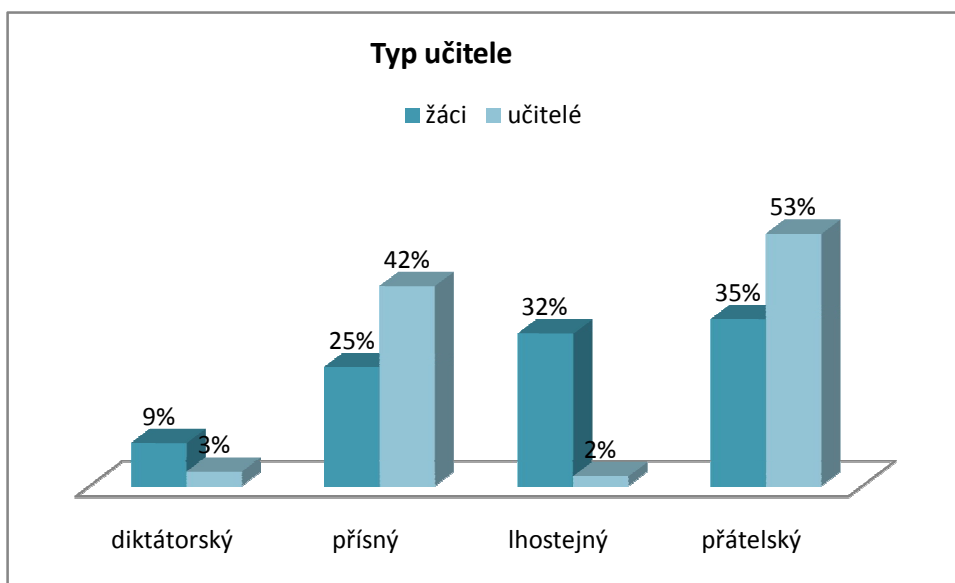
Jací jsou Vaši učitelé?	absolutní četnost	relativní četnost
diktátorský	14	9%
přísný	39	25%
lhostejný	50	32%
přátelský	55	35%

Tabulka 38 Typ učitele - žáci

16. Jaký jste učitel?

Jaký jste učitel?	absolutní četnost	relativní četnost
diktátorský	2	3%
přísný	26	42%
lhostejný	1	2%
přátelský	33	53%

Tabulka 39 Typ učitele – učitelé



Graf č. 25 Typ učitele

Komentář: Jací jsou Vaši učitelé? Jaký jste učitel? Tabulka 38 a 39, graf č. 24

Žáci i učitelé dostali na výběr čtyři možnosti diktátorský, přísný, lhostejný a přátelský. Žáci vidí učitele takto. 14 respondentů (9 %) označilo možnost, že učitelé na této škole jsou diktátorští, 39 žáků (25 % všech odpovědí na tuto otázku) si myslí, že učitelé na této škole jsou přísní, 50 (32 % odpovědí) si myslí, že jsou pedagogové lhostejní a 55 (35 %) vidí učitele jako přátelské.

Sami učitelé se vidí takto. 2 (3 %) se vidí jako diktátorští, 26 (42 %) se vidí jako přísní, 1 (2 %) se vidí jako lhostejný a 33 (53 %) se vidí jako přátelští.

Učitel by měl být přátelský a může být i přísný. Hlavně musí být spravedlivý. Protože to žáci ocení nejvíce. I přísnost je vítaná. Děti s ADHD potřebují řád a pravidla a kontrolu jejich dodržování. V tom přísnost být musí.

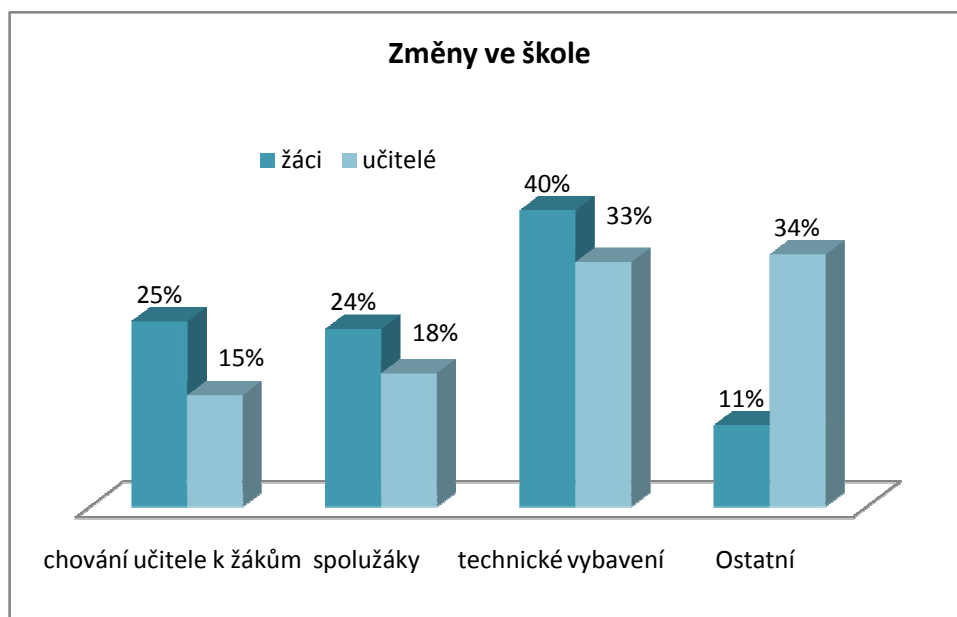
17. Kdyby mohli žáci ve Vaší škole něco změnit, co by změnili?

Kdyby mohli žáci ve Vaší škole něco změnit, co by změnili?	absolutní četnost	relativní četnost
chování učitele k žákům	10	15%
spolužáky	12	18%
technické vybavení	22	33%
Ostatní	23	34%

Tabulka 40 Změny ve škole - učitelé

Co byste ve Vaší škole změnili?	absolutní četnost	relativní četnost
chování učitelů k žákům	42	25%
spolužáky	40	24%
technické vybavení	68	40%
Ostatní	19	11%

Tabulka 41 Změny ve škole – žáci



Graf č. 26 Změny ve škole

Komentář: tabulka 40 a 41, graf č. 26 Kdyby mohli žáci ve Vaší škole něco změnit, co by změnili?

V této otázce měli žáci možnost vyjádřit, co by chtěli ve škole změnit. A učitelé měli odhadnout, co by žáci měnili.

Nečastěji chtěli žáci změnit technické vybavení. Tuto možnost označilo 68 žáků, je to 40 % všech odpovědí. Učitelé tuto možnost označili 22 (ve 33 % odpovědí). 25 % odpovědí se týkalo změny chování učitele k žákům. Tuto odpověď označilo 42 žáků. Učitelé ji označili pouze v 15 % - 10krát. Spolužáky by vyměnilo 40 žáků (24 %), Učitelé tuto možnost označili 12krát (18 %). Byla zde i možnost volné odpovědi, tu využilo devatenáct žáků. Nejčastěji se tam objevovalo nic a nevím. Jednou si žáci přáli změnit stravu, jednou chtěli zrušit zákaz používání výtahu a jednou chtěli změnit školní informační systém Bakaláři. Učitelé se domnívali, že žáci budou chtít změnit, aby nemuseli pracovat, chtěli by změnit nároky na studium a povinnosti, zrušit školní docházku, budovu, dobu výuky i samotnou výuku, délku přestávek, rozvrh hodin, třídního, předměty, chtěli by zrušit školu, zařídit kuárnu.

Učitelé byli ve svých návrzích kreativnější. Překvapilo mě, že některé návrhy žáci nepřednesli – kuárny, na škole kouří snad většina žáků, délku přestávek, volnost. Po tom volají poměrně často, ale do dotazníku tyto možnosti nevyplnili. Snad proto tyto možnosti uvedli učitelé.

Žákům by mělo být umožněno vyjadřovat svá přání a nápady. Většinou se ale nakonec všichni smíří s podmínkami, které jsou dané. Je to pro ně asi jednodušší. Žáci s poruchou pozornosti s hyperaktivitou potřebují, aby u nich někdo vzbudil zájem. Může to být třeba právě spoluprací a úpravě prostředí, ve kterém se vzdělávají.

2.8 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1

Učitelé jsou seznámeni lépe s možnostmi pomoci při problémech spojených s poruchou pozornosti s hyperaktivitou než žáci.

Při ověřování této hypotézy budeme vycházet z otázek č. 1, 8, 9, 10, 11. Z výsledků těchto otázek nám vyplývá, že učitelé i žáci většinou znají tuto problematiku. Alespoň částečně je s ní seznámeno 100 učitelů ale pouze 79 % žáků. Zároveň si většina dotazovaných myslí, že by měl ve škole pracovat psycholog nebo speciální pedagog. Je to 97 % učitelů a 87 % žáků. Většina dotazovaných také ví, kdo je ve škole výchovným poradcem. Výchovný poradce je oporou pro 71 % učitelů a 31 % žáků. 60 % žáků pomoc výchovného poradce dosud nepotřebovalo. Při problémech s učením a chováním vyhledalo pomoc poradenského zařízení 73 % pedagogů ale pouze 35 % žáků.

Hypotéza 1 se potvrdila.

Výsledky potvrzují, že učitelé i žáci znají možnosti pomoci při problémech spojených s poruchou pozornosti s hyperaktivitou, ale žáci ji v mnohem menší míře využívají.

Hypotéza 2

Učitelé se domnívají častěji než žáci, že žáci jsou pozitivně motivováni spravedlivým přístupem pedagogů k žákům s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou.

Při ověřování této hypotézy využijeme otázky 5 a 6. V otázce č. 5 nás zajímal názor žáků a učitelů na spravedlivý přístup učitelů k dětem s výchovnými problémy. Podle učitelů k žákům s problémy v chování přistupuje spravedlivě 95 % učitelů. U žáků je to pouze 72 % dotazovaných. Na přímou otázku, zda si myslí, že pro problémové žáky je spravedlivý přístup učitele motivací ke změně chování kladně odpovědělo 85 % učitelů a pouze 61 % žáků.

Hypotéza 2 se potvrdila.

Hypotéza 3

Učitelé se domnívají častěji než žáci, že žáci s výchovnými problémy mají větší problémy se zapojením do vyučovacího procesu.

K ověření této hypotézy je určena otázka č. 7: myslíte si, že čím je žák zlobivější, tím méně se mu učitel věnuje? Z šetření vyplývá, že se k tomuto příklání 31 % respondentů z řad učitelů a 41 % respondentů z řad žáků. To znamená, že většina učitelů (69 %) se domnívá, že žáci s výchovnými problémy jsou zapojováni do výuky a učitel se jim věnuje přinejmenším stejně jako hodným. Žáci si to myslí v 45 procentech, ve 14 procentech to nedokážou posoudit.

Hypotéza 3 se potvrdila.

V závěru je možné konstatovat, že cíl práce *Analyzovat vliv poruchy pozornosti s hyperaktivitou na úspěšnost středoškolského studia* byl splněn. Byly objasněny faktory a pojmy, které s touto problematikou souvisí, během dotazníkového šetření a analýzy dokumentů byly zjištěny konkrétní informace týkající se studia žáků s poruchou pozornosti s hyperaktivitou na střední škole. Potvrzeny byly všechny hypotézy.

V empirické části bylo zjištěno, že učitelé sice znají možnosti pomoci při problémech s aktivitou lépe než žáci, ale jejich využívání není vždy optimální ani ze strany učitelů, ani ze strany žáků. Během výzkumu bylo zodpovězeno mnoho dalších otázek, které se týkaly osobnosti učitele, školního klimatu, i atmosféry ve třídě při vyučování. Učitelé i žáci měli možnost se zamyslet nad touto problematikou. Tím byly splněny i cíle dílčí.

1. Zaměřit se na možnosti pomoci žákům s poruchou pozornosti s hyperaktivitou a jejich učitelům.
2. Zjistit, jak problematiku poruch pozornosti s hyperaktivitou vnímají žáci střední školy.

Díky výzkumu, který na škole probíhal, se zde rozproudila diskuze na toto téma. Učitelé i žáci se začali více zajímat takto postižené spolužáky i o možnosti pomoci. Žáci měli i možnost se vyjádřit k osobnostem učitele i vybavení školy.

Závěr

Práce s dětmi s poruchou pozornosti s hyperaktivitou na střední škole je náročná pro všechny, kteří s nimi přijdou do styku. Ať to je třídní učitel, učitelé všeobecných i odborných předmětů, učitelé odborného výcviku nebo vychovatelé na internátě. Teoretická a praktická znalost vyučovacích a výchovných metod patří k nedůležitější výzbroji každého učitele, který chce dětem pomoci a ulehčit jim vzdělávání. Práce s nimi vyžaduje velkou trpělivost, odpovědnost, plné soustředění a také tvořivý a motivační přístup ve vyučovacích hodinách. Každý učitel by se měl stále vzdělávat, studovat odbornou literaturu zaměřenou zejména na specifické poruchy chování, hledat nové formy a metody práce s těmito žáky.

Smysluplné začlenění těchto dětí do kolektivu na střední škole hlavního vzdělávacího proudu je podmíněno několika parametry. Především je to ochota a přístupnost vedení školy k umožnění individuálního přístupu k těmto dětem a k vybavení učeben pro jejich výuku tak, aby toto vybavení respektovalo jejich potřeby. Ne vždy se také podaří snížit počet dětí ve třídě tak, aby byl zachován potřebný individuální přístup k žákům s ADHD.

Dalším důležitým faktorem je pedagog s náležitým odborným vzděláním v oblasti speciální pedagogiky, který je schopen tato omezení u dětí objevit, popsat, ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou přesně diagnostikovat, vypracovat individuální vzdělávací plán a při splnění předešlých požadavků ho také se žákem realizovat.

Nejnápadnější jsou příznaky poruchy pozornosti s hyperaktivitou právě u dětí školního věku. U většiny těchto dětí jde bez odborné nápravy o celoživotní diagnózu. Syndrom ADHD je záležitostí poruchy nervové soustavy, zvláště mozkové činnosti. Za některé projevy tudíž dítě opravdu nemůže a v průběhu vývoje dozrávání CNS se některé z nich samy upraví.

Je ovšem naprosto jasné, že zlepšení je podmíněno správným přístupem k žákovi v době potíží. Je jisté, že pokud není dítěti s ADHD zajištěna v průběhu jeho rozvoje vhodná péče, můžeme téměř s jistotou očekávat, že se to dříve nebo později v chování dítěte negativně projeví. Problémy nejen nemizí, ale naopak se prohlubují, protože jsou

umocňovány každým dalším konfliktem a frustrací. Nezbytné je pochopit každé dítě jako individualitu a najít způsob, jak žákovi usnadnit průběh dětství v období školní docházky. Snažit se mu pomoci přizpůsobit výchovným požadavkům, které jsou na něj kladeny. Zajistit dětem harmonický vývoj, je úkol nejen pro rodiče, ale především i pro pedagogy.

Děti se syndromem ADHD představují pro učitele značnou zátěž, protože ve vyučování vyžadují speciální přístup. Pokud tyto děti nebudou povzbuzovány k pravidelným aktivitám a nebude jim pomáháno dosáhnout pocitu úspěšnosti, zabráníme jim v tom, aby zažívaly pocit štěstí a úspěchu a netrpěly pocitem méněcennosti.

Výchova dětí s ADHD je proces náročný, dlouhodobý, vyžaduje více času, péče, trpělivosti a optimismu. Nelásku a odmítavý přístup děti brzy vycítí. Proto bychom měli udělat vše, aby náš přístup k nim byl stále pozitivní.

3 Navrhovaná doporučení

Ze zjištěných údajů je zřejmé, že učitelé se již seznámili s pojmy ADHD nebo termínem specifická porucha chování spojená s hyperaktivitou. Je třeba je nasměrovat k informacím, které jsou pro práci s dětmi s poruchami chování důležité. Při vzdělávání žáků s poruchami chování i se specifickými vývojovými poruchami chování dochází k mnoha konfliktním situacím, na které by měli být pedagogové připraveni a kterým by měli umět čelit. Zde je prostor pro vedení školy, aby zajistilo proškolení pedagogů a kontinuální vzdělávání v této oblasti, cíleně poskytlo učitelům materiály s metodikou zvládání těchto krizových situací. Také je nutná větší podpora při konkrétním řešení. Nyní se některé problémy musí i přehlížet, protože v jednotlivých budovách schází autorita vedení. Na odloučených pracovištích by se měl neustále nacházet zástupce ředitele.

Dalším navrhovaným opatřením je zřízení funkce speciálního pedagoga. Na Vyšší odborné škole a Střední škole, Středisku oborů služeb a cestovního ruchu se otázkou poruch chování i učení zabývá pouze jedna výchovná poradkyně a to pouze na částečný úvazek. To je naprosto nedostatečné při počtu žáků studujících na škole, při složení studijních a učebních programů i při současném trendu nárůstu těchto poruch mezi studenty.

Také by bylo prospěšné zavést funkci školního sociálního pracovníka, který by zajišťoval podporu pedagogům školy, jejich žákům a rodičům těchto žáků, pomáhal by k efektivní komunikaci školy s rodiči a žáky a nabízel specifickou pomoc při začleňování žáků do vzdělávacího procesu s využitím metod sociální práce. Sociální pracovník při zajišťování poradenství vychází z potřeb těchto cílových skupin, podporuje je při uplatňování jejich práva na rovný přístup ke vzdělání. Poskytuje informace o možnostech využívání různých druhů sociálních služeb v regionu, o poskytovatelích těchto služeb a možných způsobech řešení nepříznivé sociální situace dětí. Podporuje vytváření sítě spolupracujících subjektů (OSPOD, PPP, SPC a dalších). Úzce spolupracuje s psychologem a speciálním pedagogem,

Důležité je samostudium všech učitelů. Pro jejich další vzdělávání jsou nejvhodnější publikace Sandry F. Riefové Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole:

Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD a publikace Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole a v rodině od autorek Drahomíry Jucovičové a Hany Žáčkové, které obsahují praktické rady pro učitele i rodiče.

Také by bylo vhodné zjištěné informace předat žákům i pedagogům a poskytnout jim tak zpětnou vazbu.

Pro žáky je důležité jejich aktivní zapojení do života školy. Je třeba žáky podporovat, aby měli možnost se vyjádřit k tomu, co se ve škole odehrává. Žáci by dostali i určitou možnost dění ve škole částečně ovlivňovat a tím by se učili i významným sociálním dovednostem. Žáci by měli mít možnost hodnotit výuku v jednotlivých předmětech (obsah, metody, úroveň, známky, třídní atmosféru, chování učitelů), nebo hodnotit školu jako celek.

4 Seznam použitých zdrojů

AUGEROVÁ, Marie-Thérèse, BOUCHARLAT, Christiane. 2005, *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, PIPEKOVÁ, Jarmila., 2006. Pedagogicko-psychologické poradenské služby in *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, 2. rozšířené a přepracované vydání, Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie., 2008. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-170-6.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-463-X.

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

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

FONTANA, David. 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.

GAVORA, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, ISBN 80-85931-79-6.

GILLNEROVÁ, Ilona, 2003. *Sociální vztahy ve škole a profesní dovednosti učitele*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-86633-09-8.

GOETZ, Michal; UHLÍKOVÁ, Petra. 2009. *ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.

HALLOWELL, Edward M., RATEY, John J. 2007. *Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti*. Praha: Návrat domů. ISBN 978-80-7255-154-5.

CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEDLIČKA, Richard. 2011. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-788-6.

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

KEBZA, Vladimír. 2001. *Hyperaktivní děti – informace pro rodiče*. Praha: Státní zdravotní ústav

KREJČOVÁ, Lenka. 2011. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3474-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. 1993. *Dyslexie*. Jinočany: H+H. ISBN 80-85467-56-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. 2005. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1056-6.

MICHALOVÁ, Zdena. 2007. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův brod: Tobiaš. ISBN 80-7311-075-X

MUNDEN, Alison, ARCELUS, Jon. 2006. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-188-3.

MÜHLPACHR, Pavel. 2002. *Sociální patologie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2511-5.

PEŠATOVÁ, Ilona. 2006. *Vybrané kapitoly z etopedie*, 1. díl Klasifikace a diagnostika poruch chování. 2. upravené vydání. Liberec: TUL. ISBN 80-7372-087-6.

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

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

PRŮCHA J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-416-8

RIEFOVÁ, Sandra F. 2007. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-257-7

SACKNEY, Larry. 1988. *Enhancing school learning climate: Theory, research and practice*. Saskatoon: University of Saskatchewan.

SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

SKUTIL, Martin., et al., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠAUEROVÁ, Markéta; ŠPAČKOVÁ, Klára; NECHLEBOVÁ, Eva. 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-496-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2001. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

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

Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online].[vid. 9. 2. 2014] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [online].[vid. 9. 2. 2014]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>

Rámcové vzdělávací programy pro obory vzdělání středního odborného vzdělávání [online].[vid. 15. 3. 2014]. Dostupné z : <<http://zpd.nuov.cz/uvod1.htm>>

5 Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1 Věk žáků	49
Tabulka 2 Pohlaví žáků	49
Tabulka 3 Pohlaví učitelů	50
Tabulka 4 Věk učitelů	50
Tabulka 5 Délka praxe	51
Tabulka 6 Vzdělání pedagogů	52
Tabulka 7 Znalost pojmů	53
Tabulka 8 Znalost pojmů	53
Tabulka 9 Problémy žáků - žáci	54
Tabulka 10 Problémy žáků – učitelé	54
Tabulka 11 Neukázněné chování – učitelé	56
Tabulka 12 Neukázněné chování - žáci	56
Tabulka 13 Situace ve škole – pedagogové	58
Tabulka 14 Situace ve škole – žáci	58
Tabulka 15 Spravedlnost učitelů – učitelé	60
Tabulka 16 Spravedlnost učitelů – žáci	60
Tabulka 17 Motivace ke změně chování – žáci	61
Tabulka 18 Motivace ke změně chování - učitelé	61
Tabulka 19 Zájem o zlobivé žáky – žáci	62
Tabulka 20 Zájem o zlobivé žáky – učitelé	62
Tabulka 21 Speciální pedagog, psycholog – učitelé	64
Tabulka 22 Speciální pedagog, psycholog – žáci	64
Tabulka 23 Poradenská zařízení - učitelé	65
Tabulka 24 Poradenská zařízení – žáci	65
Tabulka 25 Řešení problémů – žáci	67
Tabulka 26 Řešení problémů – učitelé	67
Tabulka 27 Výchovný poradce	69
Tabulka 28 Je vám výchovný poradce oporou? - učitelé	69
Tabulka 29 Je Vám výchovný poradce oporou? - žáci	70
Tabulka 30 Kontakt s rodiči - učitelé	71
Tabulka 31 Kontakt rodičů se školou	71
Tabulka 32 Příčiny problémového chování – učitelé	72
Tabulka 33 Příčiny problémového chování – žáci	72
Tabulka 34 Já příčinou problémů – žáci	74
Tabulka 35 Já příčinou problémů – učitelé	74
Tabulka 36 Školní klima - učitelé	75
Tabulka 37 Školní klima – žáci	75
Tabulka 38 Typ učitele - žáci	77
Tabulka 39 Typ učitele – učitelé	77
Tabulka 40 Změny ve škole - učitelé	78
Tabulka 41 Změny ve škole – žáci	78

Graf č. 1 Věk žáků	49
Graf č. 2 Pohlaví žáků	49
Graf č. 3 Pohlaví učitelů	51
Graf č. 4 Věk učitelů	51
Graf č. 5 Délka praxe	52
Graf č. 6 Vzdělání pedagogů	52
Graf č. 7 Znalost pojmů	53
Graf č. 8 Problémy žáků	55
Graf č. 9 problémy žáků - učitelé	55
Graf č. 10 Neukázněné chování	56
Graf č. 11 Situace ve škole	58
Graf č. 12 Spravedlnost učitelů	60
Graf č. 13 Motivace ke změně chování	61
Graf č. 14 Zájem o zlobivé žáky	63
Graf č. 15 Potřeba speciálního pedagoga, psychologa	64
Graf č. 16 Využití poradenských zařízení	65
Graf č. 17 Řešení problémů - žáci	67
Graf č. 18 Řešení problémů učitelé	68
Graf č. 19 Výchovní poradce	69
Graf č. 20 Pomoc výchovného poradce	70
Graf č. 21 Kontakt rodičů se školou	71
Graf č. 22 Příčiny problémového chování	73
Graf č. 23 Já jako možná příčina problémů	74
Graf č. 24 Školní klima	76
Graf č. 25 Typ učitele	77
Graf č. 26 Změny ve škole	78

6 Seznam příloh

1. Dotazník pro učitele
2. Dotazník pro žáky

Dotazník k diplomové práci pro učitele

Vážená kolegyně, vážený kolego,
obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který se týká problematiky ADHD na naší škole. Dotazník bude sloužit jako podklad ke zpracování této problematiky v mé diplomové práci.

Za vyplnění dotazníku Vám srdečně děkuji. Bc. Jaroslava Janoušková

***Povinné pole**

I. Jste muž nebo žena? *

- ☐ muž
- ☐ žena

II. Kolik je Vám let ? *

- ☐ do 25 let
- ☐ 26- 35 let
- ☐ 36 – 45 let
- ☐ 46 – 55 let
- ☐ nad 55 let

III. Délka praxe *

- ☐ do 5 let
- ☐ 6-10 let
- ☐ 11 - 20let
- ☐ více než 20 let

IV. Vzdělání: *

- ☐ Magisterské – pedagogické zaměření
- ☐ Magisterské - nepedagogické zaměření
- ☐ Bakalářské
- ☐ středoškolské vzdělání

1. Víte, co jsou Specifické poruchy učení a chování, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders) nebo porucha pozornosti s

hyperaktivitou? *

- ☐ ano
- ☐ ne
- ☐ trochu

○

2. Víte, kolik žáků ze třídy, kde učíte, má specifické poruchy učení a chování? *

- ☐ určitě ano
- ☐ pouze ve třídě, kde jsem třídním učitelem
- ☐ ne
- ☐ nezajímám se o to
- ☐ měl bych zájem to vědět, ale nevím kde informace získat

3. Jak byste klasifikovali neukázněné chování žáka ve třídě? *

Vyberte 3 nejzávažnější.

- ☐ žák vyrušuje
- ☐ žák neplní školní povinnosti, které vyplývají ze školního řádu
- ☐ žák podvádí
- ☐ žák je drzý a vulgární k učiteli
- ☐ žák je drzý a vulgární ke spolužákům
- ☐ časté záškoláctví žáka
- ☐ krádeže ve škole

4. Jaké kázeňské přestupky jsou ve třídě, kde učíte nejzávažnější? *

Vyberte 3 nejzávažnější.

- ☐ lhaní a podvody
- ☐ šikana
- ☐ drzost a vulgárnost spolužáků
- ☐ záškoláctví
- ☐ vandalismus
- ☐ konflikty mezi spolužáky
- ☐ slovní napadení učitele

5. Máte ve škole stejný – spravedlivý přístup ke všem žákům „hodným i zlobivým“? *

- ☐ ☐ určitě ano
- ☐ ☐ spíše ano
- ☐ ☐ spíše ne
- ☐ ☐ určitě ne

6. Myslíte si, že pro žáky s ADHD je spravedlivý přístup učitele motivací ke změně chování? *

- ☐ ☐ určitě ano
- ☐ ☐ spíše ano
- ☐ ☐ spíše ne
- ☐ ☐ určitě ne

7. Myslíte si, že čím je žák zlobivější, tím méně se mu učitel věnuje? *

- ☐ ☐ určitě ano
- ☐ ☐ spíše ano
- ☐ ☐ spíše ne
- ☐ ☐ určitě ne
- ☐ ☐ nevím

8. Myslíte si, že by měl ve škole pracovat psycholog nebo speciální pedagog? *

- ☐ ☐ ano
- ☐ ☐ ne

9. Vyhledal jste někdy při problémech s chováním některé z poradenských zařízení? *

- ☐ ☐ SPC (speciální pedagogické centrum)
- ☐ ☐ PPP (pedagogicko-psychologickou poradnu)psychologa
- ☐ ☐ výchovného poradce
- ☐ ☐ metodika prevence
- ☐ ☐ psychologa
- ☐ ☐ ne

10. Pokud ve škole máte problémy s chováním, s kým tyto problémy řešíte? *

- ☐ sám/sama
- ☐ s kolegu
- ☐ s výchovným poradcem
- ☐ s ředitelem školy
- ☐ s rodiči žáka
- ☐ ve výchovné komisi
- ☐ s třídním učitelem
- ☐ Jiné:

11. Je Vám výchovný poradce oporou? *

- ☐ určitě ano
- ☐ spíše ano
- ☐ spíše ne
- ☐ určitě ne
- ☐ nepotřebuji ho

12. Jak často jste v kontaktu s rodiči žáků? *

- ☐ více než 2x
- ☐ 1 - 2x
- ☐ vůbec ne

13. Co podle Vás přispívá k problémovému chování žáků ve vyučování? *

- ☐ špatný výběr studijního nebo učebního oboru
- ☐ rodinné problémy
- ☐ problémy se spolužáky
- ☐ špatný přístup učitele
- ☐ neúspěch ve škole

14. Můžete být příčinou kázeňských problémů žáků? *

- ☐ určitě ano
- ☐ spíše ano
- ☐ spíše ne
- ☐ určitě ne
- ☐ nevím

15. Jaké si myslíte, že je ve Vaší škole klima (atmosféra) *

- ☐ ☐ výborné
- ☐ ☐ normální
- ☐ ☐ napjaté
- ☐ ☐ velmi špatné

16. Jaký jste učitel?

- ☐ ☐ diktátorský
- ☐ ☐ přísný
- ☐ ☐ lhostejný
- ☐ ☐ shovívavý
- ☐ ☐ přátelský
- ☐

17. Kdyby mohli žáci ve Vaší škole něco změnit, co by změnili? *

- ☐ ☐ chování učitele k žákům
- ☐ ☐ spolužáky
- ☐ ☐ technické vybavení
- ☐ ☐ Jiné:

Dotazník k diplomové práci pro žáky

Vážení žáci, obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který se týká problematiky poruchy chování s hyperaktivitou na střední škole. Dotazník bude sloužit jako podklad pro zpracování této problematiky v diplomové práci.

Za vyplnění dotazníku Vám srdečně děkuji.

Bc. Jaroslava Janoušková

***Povinné pole**

I. Jste chlapec nebo děvče? *

- ☐ chlapec
- ☐ děvče

II. Kolik je Vám let ? *

- ☐ 15 - 16
- ☐ 17 - 18
- ☐ 19 - 20
- ☐ 21 a více

1. Víte, co jsou Specifické poruchy učení a chování, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders) nebo porucha pozornosti s hyperaktivitou? *

- ☐ ano
- ☐ ne
- ☐ trochu

2. Víte, jestli některý spolužák má specifické poruchy učení nebo chování? *

Dyslexie - porucha učení, dysgrafie - porucha psaní, dysortografie - porucha pravopisu, dyskalkulie - porucha matematických schopností, ADHD

- ☐ ano
- ☐ ne

3. Co je pro Vás neukázněné chování ve třídě? Vyberte 3

nejzávažnější. *

- ☐ žák vyrušuje
- ☐ žák neplní školní povinnosti, které vyplývají ze školního řádu
- ☐ žák podvádí
- ☐ žák je drzý a vulgární k učiteli
- ☐ žák je drzý a vulgární ke spolužákům
- ☐ časté záškoláctví žáka
- ☐ krádeže ve škole

4. Vyskytují se níže uvedené přestupky ve Vaší třídě? Vyberte 3

nejzávažnější. *

- ☐ lhaní a podvody
- ☐ šikana
- ☐ drzost a vulgárnost spolužáků
- ☐ záškoláctví
- ☐ vandalismus
- ☐ konflikty mezi spolužáky
- ☐ slovní napadení učitele

5. Myslíte si, že učitelé na Vaší škole jsou spravedliví? *

- ☐ určitě ano
- ☐ spíše ano
- ☐ spíše ne
- ☐ určitě ne

6. Myslíte si, že pro žáky s ADHD je spravedlivý přístup učitele motivací ke změně chování? *

- ☐ ano
- ☐ ne
- ☐ nevím

7. Myslíte si, že čím je žák zlobivější, tím méně se mu učitel věnuje? *

- ☐ určitě ano
- ☐ spíše ano
- ☐ spíše ne
- ☐ určitě ne
- ☐ nevím

8. Myslíte si, že by měl ve škole pracovat psycholog nebo speciální pedagog? *

- ☐ ano
- ☐ ne

9. Vyhledal jste někdy při problémech s chováním některé z poradenských zařízení? *

- ☐ SPC (speciální pedagogické centrum)
- ☐ PPP (pedagogicko-psychologickou poradnu)psychologa
- ☐ výchovného poradce
- ☐ metodika prevence
- ☐ psychologa
- ☐ ne

10. Pokud ve škole máte problémy s chováním, s kým tyto problémy řešíte? *

- ☐ sám/sama
- ☐ se spolužákem
- ☐ s výchovným poradcem
- ☐ s třídním učitelem
- ☐ s ředitelem školy
- ☐ neřeším je
- ☐ nemám problémy
- ☐ Jiné:

11. Víte, kdo je na Vaší škole výchovným poradcem? *

- ☐ ano
- ☐ ne

11a. Je Vám tento výchovný poradce oporou? *

- ☐ určitě ano
- ☐ spíše ano
- ☐ spíše ne
- ☐ určitě ne
- ☐ nepotřebuji ho

12. Jak často jsou Vaši rodiče v kontaktu se školou? *

- ☐ více než 2x
- ☐ 1 - 2x
- ☐ vůbec ne

13. Co podle Vás přispívá k problémovému chování žáků ve vyučování? *

- ☐ špatný výběr studijního nebo učebního oboru
- ☐ rodinné problémy
- ☐ problémy se spolužáky
- ☐ špatný přístup učitele
- ☐ neúspěch ve škole

14. Můžete být Vy sám příčinou problémů chování vašich spolužáků? *

- ☐ určitě ano
- ☐ spíše ano
- ☐ spíše ne
- ☐ určitě ne
- ☐ nevím

15. Jaké si myslíte, že je ve Vaší škole klima (atmosféra) *

- ☐ ☐ výborné
- ☐ ☐ normální
- ☐ ☐ napjaté
- ☐ ☐ velmi špatné

16. Jací jsou Vaši učitelé? *

Do jaké kategorie byste zařadili většinu učitelů ve Vaší škole?

- ☐ ☐ diktátorský
- ☐ ☐ přísný
- ☐ ☐ lhostejný
- ☐ ☐ shovívavý

17. Co byste ve Vaší škole změnili? *

- ☐ ☐ chování učitelů k žákům
- ☐ ☐ spolužáky
- ☐ ☐ technické vybavení
- ☐ ☐ Jiné: