

Problematika neúspěchu dětí v 1. třídě

Adéla Králíková

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Adéla KRÁLÍKOVÁ

Osobní číslo: H08478

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Problematika neúspěchu dětí v 1. třídě

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti neúspěchu dětí v 1. třídě.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. PRAHA. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

SERFONTEIN, G. Potíže dětí s učením a chováním. PRAHA: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. PRAHA: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. PRAHA: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **6. května 2011**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 6.5.2011

..... 

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpisy vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Abstrakt česky

Práce je zaměřena na problematiku neúspěchu dětí v 1. třídě. Nejprve popisuje vývoj dítěte v mladším školním věku a školní zralost. Dále se zabývá konkrétními příčinami a projevy neúspěchu u dětí a nalézá vhodné způsoby řešení, kterým je bezesporu i asistent pedagoga. Praktická část je zaměřena na výsledky výzkumu ohledně úrovně neúspěchu dětí.

Klíčová slova:

mladší školní věk, školní zralost, příčiny neúspěchu, projevy neúspěchu, způsoby řešení, asistent pedagoga

ABSTRACT

Abstrakt ve světovém jazyce

The work is focused on the failure of children at the 1 class. First, it describes the child's development at school age and school readiness. It also deals with specific causes and symptoms of children's failure and find appropriate solutions, which is undoubtedly an assistant teacher. The practical part is focused on the results of research on children's level of failure.

Keywords:

school age, school readiness, causes of failure, symptoms of failure, solutions, assistant teacher

Poděkování:

Ráda bych poděkovala Mgr. Elišce Zajitzové, Ph. D. za ochotu a odborné rady při vedení bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝVOJ DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	12
1.1 STAV ZÁKLADNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ.....	13
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	14
1.3 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE	14
1.4 ŠKOLNÍ ZRALOST.....	15
1.4.1 Diagnostika školní zralosti	16
2 PROBLEMATIKA ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU	18
2.1 PŘÍČINY ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU	18
2.1.1 Snížená úroveň rozumových schopností	18
2.1.2 Nerovnoměrné nadání	19
2.1.3 Specifické poruchy učení.....	19
2.1.4 Nezralost a nepřipravenost dítěte na školu.....	23
2.1.5 Poruchy adaptace.....	24
2.1.6 Somatický stav.....	25
2.1.7 Nedostatek motivace a negativní postoj ke škole	26
2.1.8 Hyperaktivita a porucha pozornosti.....	26
2.1.9 Poruchy motoriky, praxe a laterality	29
2.1.10 Sociální zanedbanost	31
2.2 PROJEVY NEÚSPĚCHU	32
2.2.1 Nežádoucí nepřítomnost žáka ve škole	32
2.2.2 Neurózy.....	32
2.2.3 Sebehodnocení.....	33
2.3 ŘEŠENÍ NEÚSPĚCHU	34
2.3.1 Pedagogicko-psychologické poradenství	35
2.3.2 Formy vzdělávání.....	35
2.3.3 Individuální vzdělávací plán.....	36
2.3.4 Asistent pedagoga jako způsob řešení.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
3 VÝZKUMNÁ ČÁST	39
3.1 CÍL VÝZKUMU	39
3.1.1 Dílčí cíle.....	39
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	39
3.4 METODA VÝZKUMU.....	40
4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	41

4.1	METODA ANALÝZY DAT.....	41
4.2	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	41
4.3	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	59
4.4	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	61
	ZÁVĚR	62
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	65
	SEZNAM OBRÁZKŮ	66
	SEZNAM TABULEK	67
	SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

Obsahem mé bakalářské práce je problematika neúspěchu dětí v 1. třídě. Důvodem k vybrání tohoto tématu je můj zájem o současnou situaci úrovně školního úspěchu dětí, který se v poslední době stává častěji diskutovaným tématem. I když je školní zralost a její posouzení na vysoké úrovni, vždy se najde dítě, u kterého se školní potíže objeví až po nástupu povinné školní docházky.

Cílem mé práce je zmapovat konkrétní oblasti neúspěchu, ať už se jedná o příčiny nebo projevy. Práce je rozdělena na dvě části. V úvodu teoretické části se zabývám charakteristikou mladšího školního věku a oblastí vývoje dítěte. Jsou tu popsány jak vývojové teorie, tak i stav základních schopností dítěte, jeho kognitivní a emocionální vývoj. Do této kapitoly jsem zahrнула školní zralost a její aspekty včetně její diagnostiky a odkladu školní docházky. Druhá kapitola je věnována školnímu neúspěchu, konkrétními příčinami, jako je syndrom ADHD, specifické poruchy učení, sociální zanedbanost nebo nedostatek motivace a negativní postoj ke škole. V této kapitole se zabývám i projevy neúspěchu, které dopadají na dítě po psychické stránce. Jedná se o neurotické poruchy nebo nízké sebehodnocení. Poslední kapitola v rámci kapitoly o školním neúspěchu pojednává o způsobech řešení, kde jsem uvedla charakteristiku Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, tradiční i netradiční formy a metody výuky a v neposlední řadě se zabývám i významem asistenta pedagoga v současném školství. Praktická část je rozdělena na charakteristiku výzkumu a výsledky výzkumného šetření. Výzkum je prováděn prostřednictvím kvantitativní metodologie, výzkumným nástrojem je dotazníkové šetření. Dotazník je určen učitelkám 1. tříd. Hlavním cílem je zjistit oblast a úroveň neúspěchu dětí, poté zjistit i dílčí díle, jako jsou příčiny, poruchy, využívání speciálních metod a forem práce s dětmi. Poslední kapitola praktické části obsahuje shrnutí výsledků výzkumu a doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Mladší neboli raný školní věk trvá podle Vágnerové (2005) od nástupu do školy, to je přibližně 6-7 let do 8-9 let. Toto stádium je charakteristické velkými změnami a to nejen vývojovými, ale i změnou životní situace – nástupu do školy.

Langmeier (1998) označuje jako mladší školní věk období od 6 – 7 let do období, kdy se začínají projevovat první známky dospívání, tj. 11 – 12 let. Mladší školní věk charakterizuje jako období **střízlivého realismu**. Dítě je zaměřeno na svět, jaký je, chce ho pochopit, narušit od předškolního věku, kdy je dítě orientováno spíše na vlastní přání a fantazii. Autor rozděluje období realismu na dvě části. Ze začátku se jedná o realismus naivní, kdy je dítě závislé na autoritách a tomu, co řeknou, později přechází do realismu kritického.

Existuje řada vývojových teorií, které pohlíží na člověka z různých úhlů. Mezi nejznámější vývojové teorie patří Sigmund Freud a jeho **psychoanalýza**. Mladší školní období se rovná **stadiu latence neboli stadiu relativního klidu**. Jedná se o období sexuální stability, kdy emoční a sexuální přání ustupují do pozadí a zájem se soustřeďuje na školní práci a koníčky. Zážitky, které dítě dříve prožilo, jsou zapomínány. (Drapela, 1997)

Dalším autorem, který se zabývá teorií vývoje, je Erikson a jeho **teorie psychosociálního vývoje**, konkrétně **stadium snaživosti proti méněcennosti**. V tomto stadiu dochází k adaptaci na nové prostředí, přechází se od hry k produktivním činnostem. K pocitu méněcennosti dochází v případech, kdy je dítě neúspěšné při zvládnání nějakého úkolu. (Drapela, 1997)

Kohlbergovo **stadium morálního vývoje** není jednoznačně charakterizováno jedním typem předkonvenční morálky. Jedná se o typ **heteronomní**, tzn. dítě je zcela zaměřeno na poslouchání autority a typ **naivního instrumentálního hedonismu**, kdy dítě jedná ve shodě s příkazy, protože očekává výhodu. Kolem 7 let dítěte přechází heteronomní morálka k morálce **autonomní**. Dítě jedná podle sebe, samo uznává co je správné a co ne, nebere ohled na názor a příkazy autority. (Langmeier, 1998)

Mezi vývojové teorie patří i Piagetovo **stadium kognitivního vývoje**. Mladší školní věk charakterizuje stadiem **konkrétních logických operací**. Dítě respektuje jak základní zákony logiky, tak i konkrétní realitu. (Vágnerová, 2005)

1.1 Stav základních schopností a dovedností

Před začátkem a na konci mladšího školního období lze pozorovat větší nebo menší zrychlení **tělesného růstu**. Během tohoto období se zdá vývoj rovnoměrně plynulý, jen v některých případech dochází k odlišnostem v růstové křivce dětí. (Langmeier, 1998). Biologický věk vždy nemusí odpovídat kalendářnímu věku dětí. Mezi dětmi je pozorován velký individuální rozdíl ve vývoji, bez ohledu na pohlaví. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Hrubá a jemná motorika je oproti předškolnímu období klidnější, rychlejší, pohyby jsou koordinovanější a účelnější. Ke zlepšení dochází nejen při pohybu ruky při psaní, ale hlavně při koordinaci všech pohybů těla. Roste zájem o různé sportovní aktivity, které vyžadují vytrvalost, obratnost a sílu. Právě tyto dovednosti mají velký vliv na postavení dítěte ve skupině. (Langmeier, 1998)

Rozvíjí se také **smyslové vnímání**. Na vnímání se podílí všechny složky osobnosti člověka a to postoje, očekávání, soustředěnost a vytrvalost, zkušenosti, zájem, schopnosti. V tomto věku je pozorován pokrok ve všech oblastech vnímání, a to zejména v oblasti zrakové a sluchové. Dítě se stává pozornějším, vytrvalejším, dokáže analyzovat různé věci a jevy. Vnímání tak postupně přechází do pozorování. (Langmeier, 1998)

Představivost v tomto období dosahuje vrcholu. Dítě začíná rozlišovat skutečnost od fantazie a vnímat svět reálnější. Zde se jedná o důležitý moment ve vývoji představivosti – bezděčné, spontánní představy přechází k představám záměrným. (Šimíčková-Čížková, 2008)

S vnímáním je úzce spojena i **paměť**. Stává se stabilnější, a to jak krátkodobá paměť, tak i dlouhodobá. Dítě začíná využívat různé paměťové strategie, např. opakování. (Langmeier, 1998)

O úspěšnosti dítěte rozhoduje také **pozornost**. Ze začátku je krátkodobá, dítě se těžce soustředí, nevydrží delší dobu vnímat vyučovací proces. Učitel by měl využívat alternativní metody práce, měl by do vyučování zařazovat relaxační chvílky a různé hrové prvky. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Řeč bývá považována za základní předpoklad úspěšného školního učení. Dítě má větší slovní zásobu, dochází k používání vícesouvětných vět i zdokonalování gramatiky a lepší zapamatování. (Langmeier, 1998). Podle Příhody (in Langmeier, 1998) zná dítě v 7 letech při-

bližně 18 663 slov. Školní úspěšnost podmiňují poruchy řeči, při kterých je potřeba pomoc logopeda.

1.2 Kognitivní vývoj

Na začátku školního věku dochází v myšlení k přechodu od stadia názorného ke **stadiu konkrétních logických operací**. Tento druh myšlení je charakteristický respektováním základních zákonů logiky a konkrétní reality, tzn., že si dítě na začátku školní docházky potřebuje ověřit informace poskytnuté učitelem a to nejlépe prakticky (využívání pomůcek, konkrétní příklady). (Vágnerová, 2005) Dále dochází k pokroku v tom, že děti začínají myslet logicky a přitom respektovat objektivní skutečnost. Steinberg a Belsky (in Vágnerová, 2005) hodnotí tuto proměnu jako kognitivní revoluci.

K základním změnám v uvažování dochází při decentraci. Dítě je schopno posuzovat skutečnost z více hledisek, zjišťovat vzájemné vztahy mezi nimi a s těmito poznatky spolupracovat. Dalším bodem změny je konzervace. Dítě dokáže posuzovat určitý objekt v odlišných případech jako stejný, neměnný a trvalý. Významným znakem logického myšlení je také reverzibilita, neboli pochopení vratnosti různých změn. Změna není chápána jako definitivní a neměnná. Reverzibilita umožňuje chápání pojmů a čísel a operace s nimi a chápání času. (Vágnerová, 2005)

V tomto období se rozvíjí také **metakognice**. Je to schopnost, kdy dítě uvažuje o vlastním myšlení. Welmann ji definuje jako vědomosti o vlastním poznávání. (In Vágnerová, 1999). Dvě složky, které metakognice obsahuje, jsou zaprvé sebeocnění a ocenění svých vlastností. V mladším školním věku dítě ještě pořádně nedokáže odhadnout svoje schopnosti. Druhým znakem je používat různé strategie při řešení problému, které dělá mladším školákům ještě problémy. (Vágnerová, 2005)

1.3 Emoční vývoj a socializace

Emoční stav dítěte se v mladším školním věku liší od věku předškolního. Dítě je schopno věnovat se školní práci bez různých emočních uspokojení potřeb. Rozumí svým pocitům a umí emoční reakce potlačovat, vyjadřovat je přiměřeným způsobem a kontrolovat podle situace. Zvládnutí emočních reakcí má vliv na úspěšnost dítěte, co se týče oblasti interakce

s ostatními, tak i v jiných oblastech. Také se u dítěte rozvíjí schopnost emočního porozumění. (Langmeier, 1998)

Dítě v průběhu života ovlivňují různé sociální skupiny, do kterých patří. Zkušenosti z těchto sociálních skupin dítěti umožňují rozvoj schopností a dovedností, které dítěti pomáhají orientovat se v dané společnosti a osvojit si vhodné způsoby chování. (Vágnerová, 2005)

Při nástupu do školy dítě získává nové sociální role a to roli školáka a spolužáka. Role žáka je vymezena pravidly a řádem školy a je podřízena určitými normami a autoritou učitele, na kterou si dítě musí zvyknout a respektovat ji. Přináší určitou prestiž, ale i různé zátěžové situace. Role spolužáka napomáhá dítěti nacházet nové vrstevnické vztahy a získat určitou pozici a prestiž ve třídě. (Vágnerová, 2005)

1.4 Školní zralost

Nástup do školy je pro dítě důležitým vývojovým mezníkem. Získává novou roli, a to roli školáka. Tato role je automaticky získána potvrzením věku dítěte a jeho vývojové úrovně. Z toho vyplývá, že funguje i jako potvrzení normality dítěte. (Vágnerová, 2005)

Školní zralost je zralost centrální nervové soustavy. Projevy zralosti jsou odolnost vůči zátěži, emoční stabilita a schopnost soustředit se. (Zelinková, 2001)

„Školní zralost je schopnost dítěte přizpůsobit se nárokům, které na ně klade škola, resp. školní vyučování. Je to takový stav tělesného a psychosociálního vývoje, kdy je dítě přiměřeně fyzicky i psychicky disponováno pro požadovaný výkon ve škole a kdy samo zažívá pocit uspokojení ze zvládnutí úkolů, které jsou na ně kladeny.“ (Šturma in Řičan, 2006)

„Za školní zralost budeme pak považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství; je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte; který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“ (Langmeier in Zelinková, 2001)

Mezi aspekty školní zralosti patří zralost fyzická, psychická a emocionální.

Fyzická zralost. V tomto období se nápadně mění proporce těla. Postava se protahuje, prodlužují se končetiny, zmenšuje se velikost hlavy podle těla a dochází k oplošťování tru-

pu. Pohyby těla jsou ekonomičtější a koordinovanější. (Langmeier, 1998). Mluví se o tzv. filipínské míře, tzn. dítě si dosáhne rukou přes hlavu na protilehlé ucho. (Šturma in Říčan, 2006)

Psychická zralost. Jedná se o dosaženou úroveň v oblasti poznávacích procesů. Zlepšuje se schopnost vnímání. Dochází k přechodu od globálního k diferencovanému vnímání v oblasti sluchové a zrakové, k rozvoji analyticko-syntetické činnosti. Názorné myšlení přechází k myšlení logickému. Důležitá je i dosažená úroveň v rozvoji řeči. Podkladem pro rozvoj dovednosti psaní je vyspělá grafomotorika. Nezbytný je správný úchop tužky, kresba by měla být bohatá na detaily, propracovaná, vyspělá. (Šturma in Říčan, 2006)

Emocionální a sociální zralost. V tomto věku se předpokládá zvýšená úroveň emoční stability, odolnost vůči stresu a schopnost přijmout neúspěch. Dítě by mělo mít své city a emoce pod kontrolou. Je schopno se na pár hodin odpoutat od matky a přijmout autoritu učitele. (Šturma in Říčan, 2006). V případě vrstevnických vztahů by mělo být schopno podřídit se práci ve skupině, plnit požadavky a umět spolupracovat. (Langmeier, 1998)

1.4.1 Diagnostika školní zralosti

Podmínkou zvládnutí školních požadavků je taková vývojová úroveň dítěte, která mu nebude v budoucnu činit potíže. Proto je vhodné před vstupem do školy provést vyšetření školní zralosti. Hodnocení školní zralosti obsahuje screening aspektů zralosti a podrobnější vyšetření školní zralosti. (Vágnerová, 2008)

Nejpoužívanějším screeningovým vyšetřením je **Kern – Jiráskův orientační test školní zralosti**. Test se skládá ze tří úkolů: kresba mužské postavy, přepis věty a obkreslení skupiny puntíků. Vyhodnocení testu je podobné školnímu známkování. V případě, že test dopadne špatně, je potřeba dítě poslat na podrobnější vyšetření, která ukážou, ve které oblasti je dítě nevyzrálé. (Vágnerová, 2008). Autor doporučuje orientační test doplnit rozhovorem, protože v něm chybí diagnostika verbálních projevů. (Zelinková, 2001)

V případě, že se dítě projeví jako nezralé na základě vyšetření pedagogicko – psychologické poradny, lékaře nebo speciálně pedagogického centra, podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění podle

pozdějších úprav, mohou rodiče požádat o odklad jejich dítěte ředitele školy, u které byl proveden žákův zápis do 1. třídy. (Šturma in Říčan, 2006)

2 PROBLEMATIKA ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU

Z pedagogicko-psychologického a sociopedagogického hlediska znamená školní neúspěšnost „ *selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školského edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů k vlastnímu učení, ke vzdělání vůbec, k učitelům aj.* “ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001)

Každý školák má potřebu úspěchu a dosahovat dobrých výkonů. Ovšem školu navštěvují i děti, které nejsou právě těchto výsledků schopny dosáhnout, protože k tomu nemají správné předpoklady. (Vágnerová, 2001)

2.1 Příčiny školního neúspěchu

Podle Matějčka tkví školní neúspěch v několika kategoriích: snížená úroveň rozumových schopností; nerovnoměrné nadání; vývojově podmíněné změny (nezralost a nepřipravenost na školu, somatický a psychický stav dítěte), nedostatečnou motivaci a negativní postoj ke škole. (In Vágnerová, 2001) Vágnerová zahrnuje poruchy učení a hyperkinetický syndrom jako samostatnou příčinu. (Vágnerová, 2001). Podle Kohoutka závisí školní problémy i na poruchách motoriky, lokomoce, praxie a laterality a také na sociální zanedbanosti. (Kohoutek, 1996)

2.1.1 Snížená úroveň rozumových schopností

Snížená úroveň rozumových schopností znamená sníženou úroveň inteligence. Lze ji definovat jako schopnost myslet, učit se a přizpůsobit se požadavkům okolí. Rozumové schopnosti jsou rozděleny na verbální, slovně číselné a neverbální, pohybově prostorové. Tyto se dále dělí na jednotlivé dílčí kompetence (sluchová a zraková percepce; paměť; verbální inteligence, která se dělí na porozumění, plynulost a jazykové cítění; matematickou inteligenci, která zahrnuje porozumění číslům, paměť na čísla, matematické dovednosti a uvažování; obecné myšlení; neverbální, prostorové schopnosti; intrapersonální a interpersonální inteligenci). (Vágnerová, 2005)

Projevy snížené úrovně rozumových schopností v 1. třídě

Předpokladem pro školní úspěch je vyspělá úroveň rozumových schopností. (Vágnerová, 2005)

Dětské myšlení je stále na prelogické úrovni, proto děti učivu nerozumí a nedovedou ho pochopit, objevují se nepřesnosti, látku se naučí za delší čas a s větším úsilím. (Vágnerová, 2005)

Verbální projev je obsahově chudý, chybí dostatečná slovní zásoba, děti se neumí smysluplně vyjadřovat, opakují slova a slovní spojení. Používají spíše jednodušší věty než souvětí. Nedostatečná úroveň zrakové a sluchové percepce se zobrazí při výuce čtení a psaní. Může docházet až k poruchám učení. (Vágnerová, 2005)

Matematická inteligence se projeví v nepochopení číslic a matematických pojmů a operací. (Vágnerová, 2005)

Ke snížené úrovni rozumových schopností patří i infantilismus. Dítě je takzvaně opožděné, jeho chování neodpovídá jeho věku, je nesamostatné, hravé, vyskytuje se nezájem o školní práci, je závislé na druhých. (Kohoutek, 1996)

2.1.2 Nerovnoměrné nadání

Nerovnoměrné nadání nesouvisí s inteligencí jako obecnou, ale s jejími funkcemi. Ty se mohou vyvíjet nestejně rychle a proto je dítě v jedné oblasti úspěšné a v druhé není. Inteligence je přitom zachována. Děti nadprůměrné nadané jsou samostatnější, pružnější, na druhou stranu se neumí přizpůsobit tempu ostatních průměrných žáků. (Matějček in Vágnerová, 2005)

2.1.3 Specifické poruchy učení

„Specifické vývojové poruchy učení jsou heterogenní skupina poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001)

Specifické poruchy učení mají individuální charakter a příčina vzniku je v dysfunkci CNS. Tyto poruchy se projevují i v jiných oblastech, objevují se např. poruchy řeči, poruchy soustředění, poruchy zrakové a sluchové percepce. (Zelinková, 2003)

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje vývojové poruchy učení do skupiny F80-89 Poruchy psychického vývoje (Šturma in Říčan, 2006)

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

Mezi nejčastější vývojové poruchy jsou uváděny dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Dyslexie

Je specifickou poruchou učení, která postihuje výkon **čtení**.

Rychlost čtení je v pomalém, někdy naopak ve zbrklém tempu. Dítě nemůže písmena rozluštit, dlouho hláskuje, dochází k vymyšlení slov. Také nemusí chápat význam slova. (Zelinková, 2003)

Časté chyby, které dítě dělá, jsou přeměny tvarově podobných písmen (b-d-p), přeměňuje i písmena zvukově nebo artikulačně podobná. Jedná se o sykavky a měkké a tvrdé hlásky (dy-di), hlásky artikulačně podobné (ž-š-č; t-d; b-p). (Serfontein, 1999)

Metody při nácviu techniky čtení jsou dvě. Analyticko-syntetická spočívá v tom, že dítě si čte potichu po hláskách a potom slovo nebo větu přečte nahlas. Jedná se o tzv. dvojí čtení. U genetické metody je problém v tom, že někdy u dítěte nedojde ke spojení písmen do slov, dítě není schopno provést syntézu hlásek.

Na předcházející ukazatele je závislé porozumění textu. (Zelinková, 2003)

Dysgrafie

Je specifickou poruchou učení, která postihuje žáka po grafické stránce, tj. úprava a čitelnost **písm**a.

Projevy dysgrafie jsou v první řadě obtížné pamatování a napodobování písmen. Písmo je nečitelné, příliš velké nebo malé. Dochází k častému škrtání a přepisování písmen, písemný projev je celkově neupravený. Dítě píše pomalým tempem, potřebuje více energie, vytrvalosti a času. (Zelinková, 2003)

Dítě má potíže se správným držením tužky. K tomu se přidružuje i koordinace jemné motoriky a pohybů ruky s pohybem oka, která způsobuje jemný třes ruky. Pro některé děti je přirozené psát zprava doleva. (Serfontein, 1999)

Dysortografie

Jde o specifickou poruchu učení, která postihuje žáka v oblasti **gramaticky správného osvojování písma** a projevuje se vysokým počtem dysortografických chyb. Mezi tyto specifické chyby se řadí nesprávné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, nesprávné rozlišování slabik ty-ti, dy-di, ny-ni, nerozlišování sykavek, dítě vynechává, přidává nebo přehazuje písmena a slabiky a neuznává hranice slov v písmu. (Zelinková, 2003)

Dyskalkulie

Jedná se o specifickou poruchu učení, která postihuje žákovy **matematické schopnosti**, manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii. Dyskalkulie se dělí na více typů. (Zelinková, 2003)

Při verbální dyskalkulii má dítě potíže s označováním množství a počtu předmětů. Není schopno vyjmenovat řady čísel od nejnižší po nejvyšší a naopak, problémy mu dělají i vybrat sudá nebo lichá čísla. (Zelinková, 2003)

Praktognostická dyskalkulie. Při tomto typu poruchy dítě nedokáže manipulovat s konkrétními nebo nakreslenými předměty. Problémy jsou i v geometrii, kde nedokáže rozeznat geometrické tvary, seřadit je podle velikosti nebo tvaru. (Zelinková, 2003)

Lexická dyskalkulie. Jedná se o obdobu dyslexie, ale v matematické oblasti. Projevuje se neschopností číst matematické znaky a číslice, zaměňuje např. 6 za 9, atd. (Šturma in Říčan, 2006)

Grafická dyskalkulie je neschopnost správného psaní matematických symbolů. Děti dělají problém číselné diktáty nebo psaní vícemístných čísel. (Zelinková, 2003)

Operační dyskalkulie je porucha schopnosti provádění matematických operací, tj. sčítání, odčítání, násobení, dělení. (Šturma in Říčan, 2006)

Ideognostická dyskalkulie. Obtíže jsou hlavně v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi a při řešení slovních úloh. (Zelinková, 2003)

Mezi vývojové poruchy učení se řadí i **dysmúzie**, což je porucha hudebních schopností a **dyspinxie**, porucha kreslení. Porucha motorické obratnosti, **dyspraxie**, je rozebrána v jiné kapitole.

Projevy vývojových poruch učení v 1. třídě

Čtení

Ve srovnání s jinými oblastmi, např. matematika, jsou žákovy výkony horší. Dochází k zaměňování písmen, dítě si je nepamatuje, spojení hláska-písmeno je na nízké úrovni. Čtený text si žák domýšlí nebo ho říká z paměti. Obtíže jsou ve skládání písmen do slabik, slabiky jsou pomalu hláskovány. Neudrží pozornost při jedné činnosti, proto nesleduje čtení ostatních dětí, nezvládne vést oční pohyb po řádku. Projevuje se tzv. druhé čtení. Dítě si přečte v duchu text a poté ho vysloví nahlas. Nerozumí obsahu čteného textu. (Zelinková, 2003)

Psaní

Dítě drží křečovitě nebo nesprávně psací náčiní. Tlačí na něj, a proto není schopno plynule psát. Tvary písmen jsou obtížně zapamatovatelné. Tvar písma je neurovnaný, kostrbatý, nečitelný. Písmena nejsou stejně velká. Metoda přepisování úkolů se zdá neúčinnou z toho důvodu, že přepsaný úkol je horší než ten předchozí. Při diktátech slabik nebo slov dítě napíše pouze ty, které si zapamatuje nebo která jsou zvukově výrazná. (Zelinková, 2003)

Matematika

Dítě nezná předčíselné představy, jako je menší-větší, atd. Neumí rozřadit předměty stejného tvaru k sobě, řadit podle velikosti. Narušená je orientace v prostoru. Nepamatuje si čísla, obtížně je přečte i napíše. (Zelinková, 2003)

V 1. třídě se aplikuje tzv. *Škála pro hodnocení dovednosti číst a psát v první třídě*. Autory jsou Alice Inizan a Denis Barout, českou verzi upravila B. Lazarová. Škála je tvořena 11 úkoly, které dítě musí splnit. Úkoly jsou z oblastí rozpoznávání a identifikace podobných slov; fonologické analýzy slov; syntézy slov; psaní. Tato zkouška umožní zvolit vhodné postupy řešení, pokud se porucha učení u dítěte objeví. (Zelinková, 2003)

2.1.4 Nezralost a nepřipravenost dítěte na školu

Za nezralé dítě se označuje dítě trpící dílčím oslabením v rámci vývoje některých psychických funkcí a schopností, dítě neklidné, impulzivní, těžkopádné, nesoustředěné, neobratné, závislé, nesamostatné, přecitlivělé atd. (Šturma in Říčan, 2006)

Nezralost je potřebná k úspěšnému zvládnutí povinné školní docházky. V tomto období dochází k rozvoji mnoha složek psychického vývoje a existuje riziko, že ne u všech dětí dojde k posunu ve stejné době a ve všech oblastech. (Vágnerová, 2001)

Příčiny školní nezralosti rozděluje Jirásek do těchto kategorií: nedostatky somatického a zdravotního stavu; opoždění mentálního vývoje, snížená inteligence; nerovnoměrný vývoj způsobený oslabením dílčích schopností a funkcí; neurotická povaha, rysy a symptomy; nedostatky výchovného prostředí a působení na dítě. (Šturma in Říčan, 2006)

Projevy nezralosti dítěte v 1. třídě

Nezralost neumožňuje dítěti snést zátěž školní práce. Dítě není schopno pracovat intenzivně delší dobu. Je to způsobeno nezralostí centrální nervové soustavy, která blokuje dítěti uplatňovat jeho rozumové schopnosti. (Vágnerová, 2001)

Infantilní znaky vnímání se projevují ve výuce trivia, tj. čtení, psaní, počítání. U dětí nedochází k dostatečné sluchové a zrakové diferenciaci, neumí vnímat celek jako soubor částí, tedy schopnost analýzy, soustředí se spíše na drobné detaily. (Vágnerová, 2001)

Dítě nedokáže vnímat a pochopit veškeré učivo z důvodu nedostatečné úrovně poznávacích procesů. Jedná se hlavně o myšlení, které by mělo být už ve fázi konkrétních logických operací, ale zůstává stále na prelogickém stupni, který je charakteristický pro předškolní věk. (Vágnerová, 2005)

Také verbální předpoklady nejsou dostatečně na úrovni. Dítě neumí smysluplně vyjádřit svůj názor, odpovídat na otázky. Takové dítě, které nezvládne jazyk a řeč, není schopno školního úspěchu. (Vágnerová, 2001)

V případě nastoupení dítěte nezralého, nepřipraveného a nezpůsobilého do školy, dochází k nevyrovnání se s požadavky školy. Dítě může být nadměrně unavené až vyčerpané. Některé děti se dostanou do stadia úzkosti a strachu ze školní docházky. Projevuje se to strachem ze školy, ranními žaludečními nebo střevními potížemi, v horším případě neurotickými stavy, jako je pomočování, špatné usínání, děsivé sny, objevují se poruchy chování nebo náchylnost k různým nemocem. Zhoršuje se školní prospěch, který se u lehce nezralých dětí během prvního roku školní docházky upraví. Výrazněji nezralejší děti mají dlouhodobější potíže, ohrožen je nejen počátek školní docházky, ale i pozdější výsledky a dokonce i tělesné a duševní zdraví dítěte. (Kohoutek, 1996)

2.1.5 Poruchy adaptace

Adaptace znamená přizpůsobení organismu na požadavky prostředí. Schopnost, kdy se člověk přizpůsobuje měnícím se podmínkám, se nazývá adaptabilita. V případě, že člověk není schopen se přizpůsobit okolí a v případě, že požadavky okolí přesahují schopnost adaptability, se jedná o maladaptaci. (Dařílek, 1998)

Vstup do školy a začátek školní docházky je pro dítě velkou změnou životní situace. Dítě se musí s novými podmínkami školního života vyrovnat. Problémy může mít i dítě, které je na školu připraveno. Problémy v nezvládnání množství nových povinností, požadavků, úkolů, ale i začlenění dítěte do třídy se projeví u mnoha dětí. (Kuric, 2000)

Školní prostředí se v některých případech může charakterizovat jako náročná životní situace. Dítě se setkává s různými překážkami, které mu stojí v cestě při uspokojování jeho potřeb. Výsledkem může být menší nebo větší míra frustrace. Škola by měla žáka učit překonávat překážky vlastním úsilím, tj. vytvářet míru odolnosti frustrační tolerance. Dlouhodobé stavy frustrace vyvolávají stres, kdy dítě musí mobilizovat veškeré síly a obranné mechanismy. (Dařílek, 1998)

Příčiny poruch adaptace se dělí na znemožňující a ztěžující. Mezi znemožňující se zahrnuje tělesné postižení v raném věku; podprůměrná inteligence; nedostatky tělesného vývoje; různá onemocnění ztěžující tělesný a duševní vývoj; neurotický vývoj. Ztěžující překážky jsou projevem nezvládnání požadavků školy. Mezi tyto překážky jsou zahrnuty příčiny fyzické; emocionální nezralost; stupeň nadání; předčasný vstup do školy; těžkosti v oblasti intelektu; problémy v oblasti trivia. (Kuric, 2000)

2.1.6 Somatický stav

Na tělesný stav dítěte, ale i na jeho prožívání, chování a výkon ve škole působí také somatické onemocnění. To se může odrazit v žákově školní práci. Z hlediska jeho prospěchu se stává největším problémem doba rekonvalescence, ve které přetrvává vyčerpanost a oslabení nemocí, projevující se změnami v chování a prožívání, kdy u dítěte převažuje nadměrná aktivace a dráždivost nebo naopak útlum. Na druhé straně může být somatický stav a onemocnění dítětem využíváno jako únik před nepříjemnými povinnostmi či problémy. (Vágnerová, 2001)

Projevy somatických chronických onemocnění u dětí v 1. třídě

Školní práci negativně ovlivňuje celková snížená výkonnost žáka; častější absence, dítě je pod větším tlakem, protože musí dohnat zameškané učivo, což konkrétně v 1. třídě jde těžko vzhledem k tomu, že se zde staví základy (čtení, psaní, počítání) pro pozdější úspěšné učení; ohrožena je sociální oblast, tj. adaptace na školu a postoj ke škole, učitel, spolužákům nebo školnímu výkonu. I když je nemocné dítě stejně inteligentní, nemůže se naučit tolik jako dítě zdravé. (Vágnerová, 2001)

2.1.7 Nedostatek motivace a negativní postoj ke škole

Motivace je jednou z nejdůležitějších podmínek školního úspěchu. Dítě nebude natolik využívat svoje schopnosti, pokud není dostatečně motivováno. (Vágnerová, 2001)

Podle Hrabala ml. motivace ke školní práci vyplývá z potřeb nových podnětů a potřeb přijatelného hodnocení. Potřeba nových podnětů je dána kognitivními potřebami. Dítě rádo poznává nové věci, získává nové informace, zkušenosti a dovednosti. Potřeba přijatelného hodnocení má pro dítě větší význam. Zahrnuje jak potřebu výkonu, tak potřebu úspěchu, která je základní motivací a potřebu vyhnout se neúspěchu. Je zaměřena spíše na výsledek než na proces učení. Každé dítě úspěch bere individuálně. Některé dítě si vystačí s horší známkou, kterou by jiné dítě bralo jako neúspěch. (Vágnerová, 2001)

Projevy nedostatečné motivace dětí v 1. třídě

Nedostatečná motivace způsobuje negativní postoj dítěte ke škole. V jeho hodnotové orientaci je škola až na nižších příčkách. Ovlivňovat jej může i rodina dítěte, školní neúspěch a přijetí role neúspěšného dítěte může být projevem identifikace s rodinou či sociální skupinou. (Vágnerová, 2005)

Negativní postoj se může přeměnit až k nechuti a odporu navštěvovat školu v důsledku subjektivní nepříjemné zkušenosti žáka. Neúspěch je spojen se stavu stresu, frustrace či deprivace podle délky trvání zkušenosti. (Vágnerová, 2001)

Typická reakce nemotivovaného žáka je vztek a nenávisť ke škole. Je to způsobeno žákovou nevyrovnaností s jeho neúspěchem. (Vágnerová, 2005)

2.1.8 Hyperaktivita a porucha pozornosti

Dřívější terminologie označovala hyperaktivní děti jako děti s lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD). Tento termín vychází z etiologie dysfunkce. V dnešní době se užívá terminologie, která spíše popisuje projevy, než příčiny. Mezinárodní klasifikaci nemocí podle WHO uvedla dva termíny pro hyperaktivní děti, a to jako **hyperkinetickou poruchu** a její subtypy – **poruchu pozornosti a aktivity** a **hyperkinetickou poruchu chování**. Česká terminologie pro hyperaktivní poruchy upřednostňuje zkratku ADHD, který znamená syndrom deficitu

pozornosti spojený s hyperaktivitou nebo zkratkou ADD, znamenající syndrom deficitu pozornosti bez přítomnosti aktivity. Uvádí se, že ADD je spíše podřazený pojem. (Žáčková, 2010)

Syndrom ADHD

Zkratka ADHD vychází z anglického označení syndromu „*attention deficit hyperactivity disorder*“. Jedná se o **poruchu pozornosti s hyperaktivitou**. (Vágnerová, 2005)

Jako příčina hyperaktivity bývá uváděno poškození mozku v období zrání CNS, které vzniká v prenatálním, perinatálním i postnatálním období. Mezi další příčiny se řadí i genetika. (Vágnerová, 2008)

Mezi základní projevy ADHD patří porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Dalšími projevy jsou přidružené poruchy, které se syndromem souvisejí. Jedná se o poruchy motorické a senzomotorické koordinace, poruchy percepčních funkcí, poruchy paměti, poruchy myšlení a řeči, emoční poruchy a vývojové poruchy učení. (Žáčková, 2010)

Porucha pozornosti. Typickým znakem je nesoustředěnost, roztěkanost, netrpělivost či nepozornost. Dítě se dá snadno vyrušit, není schopno se delší dobu a kvalitněji soustředit, charakteristická je i nadměrná těkavost, dítě dlouho nevydrží u jedné činnosti, při vyučování často odbíhá k zajímavějším věcem, než je výuka. (Vágnerová, 2008). U některých dětí dochází k fluktuaci pozornosti, což znamená nepřiměřené kolísání koncentrace pozornosti. Rozsah pozornosti je ve srovnání s ostatními dětmi příliš malý, dítě přijme jen omezené množství údajů. Charakteristickou bývá nedokončená práce a neschopnost rozlišit důležité věci. (Žáčková, 2010)

Hyperaktivita znamená „*nadměrnou nebo vývojově nepřiměřenou úroveň motorické či hlasové aktivity*.“ Neustálý pohyb, označovaný jako psychomotorický neklid patří mezi základní projevy hyperaktivity. Dochází nejen k celkové pohyblivosti dítěte, ale také k jemným záškubům mimického svalstva. Řečový projev je provázen nadměrnou hlasitostí a nadměrným množstvím. (Žáčková, 2010). Problémem hyperaktivity ve společnosti je značná rušivost. (Vágnerová, 2008)

Impulzivita bývá vysvětlována jako „*okamžitá reakce na podnět, kdy chybí fáze rozmyšlení*.“ Reakce jsou prudké, nerozmyšlené, intenzivní. Impulzivita je spojena se sníženou

schopností vůle a ovládní. Chování dítěte je hlučné, spontánní či zbrklé. Má potíže v oblasti komunikace a při vykonávání delších činností. (Žáčková, 2010)

Dítě se syndromem ADHD je podle současného školského zákona řazen do školství jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání; vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb.)

Projevy syndromu ADHD u dětí v 1. třídě

Projevy tohoto syndromu se téměř neliší od projevů v rámci celého školního období. Škola klade vyšší nároky než předškolní zařízení. Jedná se hlavně o nároky v koncentraci pozornosti a utlumení hyperaktivity a impulzivity. Vstup do školy je pro děti s ADHD zlomovým bodem. Brzy po nástupu může dítě získat negativní traumatizující zkušenost. Problémy má dítě hlavně s podřizováním se jak pravidlům ve skupině tak i podřizování se autoritě učitele. (Žáčková, 2010)

Konkrétní projevy syndromu. Dítě je nesoustředěné, netrpělivé, těkavé, nepozorné, rychle se unaví a má snížený rozsah pozornosti. Není schopno dodělat práci do konce a jeho výkonnost se potýká s častými výkyvy. (Žáčková, 2010)

Řečová i motorická aktivita je na vysoké úrovni. Dítě se neustále vrtí, vyskakuje z místa, hraje si s věcmi. Řeč je hlasitá, překotná, dítě často skáče ostatním do řeči, vydává různé zvuky. (Žáčková, 2010)

Impulzivní jednání je charakteristické zbrklostí, nepřemýšlením a domýšlením následků. Reakce jsou prudké až nepřiměřené. Dítě není schopno dokončit konanou činnost do konce. (Žáčková, 2010)

Diagnostická kritéria pro diagnózu ADHD

Syndrom se diagnostikuje v případě, že dítě vykazuje projevy trvající aspoň 6 měsíců, při kterých se objevuje nejméně 8 až 14 symptomů. Symptomy jsou tyto:

1. Dítě si pohrává s rukama, pohybuje s nohama, vrtí se.
2. Dítě má problém sedět v klidu i na požádání učitele nebo rodiče.
3. Dítě je lehce vyrušitelné.

4. Při společenských hrách nebo hrách s pravidly je netrpělivé.
5. Dítě odpoví na otázku bez rozmyšlení, někdy i ještě předtím, než byla vyslovena.
6. Dítě má problémy poslouchat a řídit se instrukcemi jiných osob.
7. Dítě má problémy se soustředěním při úkolech či hrách.
8. Dítě nevydrží u jedné činnosti delší čas, neustále přebíhá.
9. Dítě má problémy hrát si potichu.
10. Dítě je často nadměrně povídavé.
11. Dítě často přerušuje ostatní, skáče jim do řeči.
12. Dítě vypadá, jako by neposlouchalo, co se mu říká.
13. Dítě často ztrácí školní věci.
14. Dítě se zapojuje i do nebezpečných činností, aniž by si uvědomovalo možná rizika.

(Žáčková, 2010)

2.1.9 Poruchy motoriky, praxe a laterality

Poruchy motoriky

Motorika označuje pojem celkové pohybové schopnosti organismu. Rozlišuje se na hrubou motoriku (chůze, běh, lezení) a jemnou motoriku (pohyby rukou, prstů, artikulačních orgánů). V mladším školním věku se pohybový vývoj pomalu zklidňuje, pohyby jsou účelnější, přesnější a úspornější. (Zelinková, 2001)

Mezi poruchy hrubé motoriky můžeme řadit poruchy základních činností člověka, tj. chůze, běh, lezení. Pohyby nejsou kvalitně a koordinovaně prováděny, plynulost pohybů končetin je pomalá, dítě ztrácí orientaci v prostoru. (Zelinková, 2001)

Jemná motorika zahrnuje pohyby rukou, prstů, artikulačních orgánů, oční pohyby a grafomotoriku. Jemná motorika je významným aspektem školní zralosti. Jedním z ukazatelů je pohyb očí zleva doprava. Děti s dyslexií mají oční pohyby neplynulé, oko přeskakuje řádky, vykonávají více nesprávných očních pohybů. S očními pohyby souvisí také zrakové rozpětí. Artikulační orgány ovlivňují výslovnost dítěte, tím pádem i řeč, čtení a psaní. Zahrnují po-

hyblivost jazyka a rtů. Vyspělá grafomotorika se projevuje v oblasti písemného projevu či kresby. Kresba se označuje za jednu z metod pedagogické diagnostiky. (Zelinková, 2001)

Dyspraxie

Podle WHO a její Mezinárodní klasifikace nemocí je dyspraxie zahrnuta do specifických vývojových poruch motorických funkcí. Dyspraxie znamená „*poruchu, jejímž hlavním rysem je vážné postižení vývoje pohybové koordinace, které nelze vysvětlit celkovou retardací intelektu ani specifickou vrozenou nebo získanou nervovou poruchou. Motorická neobratnost je obvykle spojena s určitým stupněm poškození výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkolech.*“ (Kirbyová, 2000)

Podle Americké psychiatrické asociace má dyspraxie dvě kritéria. První kritérium zahrnuje vykonávání činností, které vyžadují pohybovou koordinaci těla. Toto vykonávání je neúměrné věku a inteligenci dítěte. Dítě může zaostávat při základních lidských činnostech, např. chůze, sezení atd. Mezi projevy patří i tzv. neohrabanost, špatné sportovní výkony nebo psací problémy. Druhé kritérium je splněno tehdy, pokud obtíže uvedené v prvním kritériu brání běžným denním činnostem a úspěšnému studiu dítěte. (Kirbyová, 2000)

Dyspraxie není poruchou pohyblivosti. Základem jsou poruchy ve vnímání tělesného schématu, schopnosti, které dítě vytváří, jsou nedostatečně vyjádřené, nerozvinuté a postrádají plánovitost. (Zelinková, 2001)

Projevy motorických poruch u dětí v 1. třídě

Hrubá i jemná motorika. Mezi základní projevy patří pohybová neobratnost, která se projevuje špatnou koordinací těla, nešikovností v tělesné výchově nebo při pracovní výchově. Manuální nezručnost se nazývá apraxie. Jsou ohroženy sebeobslužné činnosti, jako je oblékání (zapínání knoflíků, vázání mašle), stolování, hygienické návyky. (Zelinková, 2003)

Grafomotorika. Při písemném projevu se sledují oblasti správného sezení při psaní. Důležité je také správné držení tužky, které je předpokladem pro uvolnění ruky a plynulost pohybů při psaní. (Zelinková, 2001) Psací a kresebný projev je i přes veškeré úsilí neúhledný, písmo je kostrbaté, dítě používá nepřiměřený tlak na tužku při psaní. (Kohoutek, 1996)

Následky dyspraxie se projeví somatickými obtížemi, jako je bolest břicha, hlavy, únava, atd. (Zelinková, 2003).

Porucha se může objevit i v oblasti senzomotorické koordinace. Dítě není schopno zvládat koordinaci vnímání a pohybů (oko-ruka), provádí neadekvátní pohyby, nedokáže přesně odhadnout vzdálenost a pohyb. (Zelinková, 2001)

Poruchy laterality

Lateralita je známa jako „*přednostní užívání jednoho z párových orgánů*“, tj. ruky, nohy a orgánů smyslových. Podle toho, který orgán převažuje, se rozlišuje praváctví, leváctví a ambidextrie, což je nevyhraněná lateralita. To, kterou ruku dítě bude preferovat, je zřejmé už ve 3 letech a je závislé na dominanci mozkových hemisfér. Rozlišuje se fenotyp, tj. typ laterality, který dítě projevuje navenek, a genotyp, což znamená vrozený typ. Lateralita se zjišťuje i u smyslových orgánů-oko, ucho. (Zelinková, 2001). Závažné důsledky může mít přecvičování leváka na praváka. Problémy můžou nastat v rozlišování pravé a levé strany, může docházet i k poruchám řeči (koktavost). Přecvičování je provázeno pocitem frustrace. (Healey, 2002)

Projevy laterality u dětí v 1. třídě

Problémy nastanou díky nevyhraněné lateralitě, která způsobuje dítěti potíže na začátku školní docházky. K psaní používá obě ruce, nemůže se rozhodnout, kterou rukou bude psát. (Zelinková, 2001). Ke zlepšování a následnému výběru dominantního orgánu dochází v důsledku rozvíjení motorických dovedností. (Healey, 2002)

2.1.10 Sociální zanedbanost

Nejen samotná osobnost dítěte ovlivňuje jeho úspěšnost. Na vině je někdy i sociální prostředí a zejména fungování rodiny. Nefungující rodina, ve které rodiče dítě zanedbávají, znemožňuje školní úspěšnost dítěte. Tato rodina bývá často primitivní, problematická např. v oblasti alkoholismu, drog, a výchovně nedostačující. (Kohoutek, 1996)

Projevy sociální zanedbanosti u dětí v 1. třídě

I když je dítě na vyspělé rozumové úrovni, může se potkávat s potížemi při učení. Zejména v 1. třídě je důležité, aby se rodiče s dětmi učili a procvičovali probíranou látku (začátky psaní, čtení, počítání). U zanedbaných dětí, které rodiče neposílají pravidelně do školy, dochází k těžkostem při výkladu nové látky. Děti mohou používat vulgarismy, mají malou slovní zásobu, často je doprovází poruchy vývoje řeči. (Kohoutek, 1996)

2.2 Projevy neúspěchu

2.2.1 Nežádoucí nepřítomnost žáka ve škole

Mezi formy nepřítomnosti se řadí záškoláctví a školní fobie. (Dařílek, 1998)

Záškoláctví je porucha chování projevující se opuštěním školy, nedocházením do ní nebo opožděným příchodem bez vědomí rodičů a učitelů. Záškoláctví je problém společenský. Příčinou je výchovná nebo sociální stránka rodinného prostředí. Může být také důsledek nepřiměřených požadavků školy a tím žákovy neschopnosti plnit je. Přiřazují se k němu různé doprovodné jevy – lži, krádeže, atd. (Dařílek, 1998)

Školní fobie neboli nadměrný strach ze školy. Dítě odmítá navštěvovat školu. Jde o důsledek strachu ze selhání a dalšího neúspěchu dítěte, může vyplývat z negativní zkušenosti dítěte. K fobii se přidružují i další obtíže, tj. bolest břicha, hlavy, atd. Tyto příznaky se projevují jen v okamžiku, kdy má jít dítě do školy. (Vágnerová, 2008)

2.2.2 Neurózy

Neurotická porucha je „*funkční porucha nejvyšších regulací somatických a vegetativních funkcí.*“ (Dařílek, 1998). Je spojena se změnou prožívání a chování. Vzniká na základě odstraňování stresu, frustrujících situací a nevyřešených konfliktů. (Dařílek, 1998)

Příčiny neuróz jsou vrozené dispozice a vlivy vnějšího prostředí. Vnější prostředí je ovlivňováno aktuálním somatickým stavem jedince, aktuálním psychickým stavem jedince a jeho aktuální rolí v sociálním prostředí. (Vágnerová, 2008)

Neurotickými poruchami v dětství se zabývá Vágnerová, která je rozděluje na poruchy spánku, poruchy příjmu potravy, somatické stesky, neurotické návyky a tiky, školní fobie, poruchy vyměšování, poruchy komunikace a řeči. (Vágnerová, 2008)

Poruchy spánku. Děti mají problémy v oblasti usínání, spí neklidně, často a předčasně se budí.

Poruchy příjmu potravy. Děti buď jídlo odmítají, nebo se přejídají. Zvýšená potřeba jídla může nahrazovat pocit uspokojení v jiné oblasti.

Somatické stesky. Jde o reakci na zátěžovou situaci prostřednictvím organismu dítěte. Jedná se např. o zažívací potíže, různé bolesti hlavy, břicha atd.

Neurotické návyky a tiky. Neurotické návyky jsou zautomatizované, stereotypní pohybové aktivity. Jsou částečně nevědomé. Tiky jsou opakující se rychlé, neúčelné pohyby jak v obličeji, tak i po těle.

Poruchy vyměšování. Enuréza je porucha pomočování. Do tří let je považována za normální. Enkopréza je porucha vyměšování stolice.

Poruchy komunikace a řeči. Mutismus znamená nemluvnost. Dítě mluvit umí, ale z emočních důvodů mluvit odmítá. Mutismus je projevem strachu a napětí v určité situaci nebo s určitou osobou. Koktavost neboli balbuties je porucha plynulosti tempa řeči.

2.2.3 Sebehodnocení

S neúspěchem souvisí také sebehodnocení a sebedůvěra dítěte. Zdravé sebehodnocení je důležité pro vytvoření kladného vztahu dítěte ke školní práci. Významným faktorem sebehodnocení ve školní práci je školní prospěch a úspěch. Samozřejmě sebehodnocení ovlivňuje celkový postoj dítěte a postoj dospělých kolem něj. Neúspěšné dítě může být považováno jako špatné, jeho neúspěch je hodnocen jako nežádoucí jev, který nerespektuje sociální normy. (Vágnerová, 2001)

2.3 Řešení neúspěchu

Dokumentem, který vymezuje představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního vzdělávání je **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**, dále jen RVP ZV. Je východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů. (Bartoňová, 2007)

RVP ZV obsahuje základní úkoly, které se mají v průběhu vzdělávání plnit. Uvádím úkoly, které podle mě souvisejí s dětmi s neúspěchem: Respektovat individuální potřeby každého žáka. Vytvořit podmínky pro integrované vyučování. Umožnit individualizaci výuky, tj. diferenciaci výuky ve shodě s individuálními potřebami a možnostmi žáků. (Bartoňová, 2007)

Při tvorbě a realizaci školních vzdělávacích programů základního vzdělávání připravovat prostor pro kooperaci, pro užší kontakt mezi školou a rodiči, školou a veřejností aj. (Bartoňová, 2007)

Dokument je rozdělen na jednotlivé vzdělávací oblasti, které obsahují blízké vzdělávací obory, např. jazyk a jazyková komunikace – český jazyk a literatura, cizí jazyk; člověk a společnost – dějepis, občanská výchova, atd. Každá vzdělávací oblast je vymezena její charakteristikou, cílovým zaměřením a ukončena očekávanými výstupy a učivem. Mezi vzdělávacími oblastmi může docházet k propojování a tím k vytváření průřezových témat. (Bartoňová, 2007)

Očekávané výstupy neboli kompetence jsou souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. V RVP ZV jsou klíčovými kompetencemi kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. (Bartoňová, 2007)

RVP ZV zahrnuje i skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, to jsou žáci se zdravotním postižením a znevýhodněním, sociálně znevýhodnění žáci, žáci nadaní. (Bartoňová, 2007)

Žáci se specifickými poruchami učení patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich vzdělávání se nějak zásadně neodlišuje od ostatních žáků. Musejí být splněny základní podmínky. Mezi ně patří respektování tempa žáka, individuální práce s žákem, slovní hodnocení, postupy a metody nápravy, snížený počet dětí ve třídě, dobrá komunikace školy s rodiči aj. (Bartoňová, 2007)

2.3.1 Pedagogicko-psychologické poradenství

Služby pedagogicko-psychologického poradenství jsou určeny dětem, rodičům, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům, kteří hledají pomoc při řešení jejich problému, v tomto případě zjišťování a řešení potíží psychického a sociálního vývoje žáků v edukačním procesu. Pomoc probíhá formou diagnostikování, intervence, konzultací a podáváním informací. (Bartoňová, 2007)

Školní poradenská pracoviště

Výchovný poradce. Je na každé základní škole. Jedná se většinou o učitele vyučujícího na škole. Výchovný poradce vyhledává a diagnostikuje žáky s psychickým, sociálním vývojem, výchovou, vzděláváním nebo přípravou na budoucí povolání, které vyžadují pozornost; předkládá návrhy na další péči o žáky, na jejich předání do péče PPP, SPC nebo SVP, atd. (Bartoňová, 2007)

Školní psycholog, speciální pedagog. Hlavním cílem je snižování rizika vzniku výchovných a výukových problémů žáka a negativních jevů. (Bartoňová, 2007)

Specializovaná poradenská pracoviště

Pedagogicko-psychologická poradna. Činnost se zaměřuje na psychologickou, speciálně-pedagogickou a sociální diagnostiku. Také se zabývá prevencí neúspěšnosti a negativních jevů, rozhoduje o zařazování a přeřazování dětí do škol a školských zařízení, odklad školní docházky, otázky integrace dětí atd. (Bartoňová, 2007)

Speciálně-pedagogické centrum. Zabývají se poradenskou činností pro děti a mládež s postižením od nejranějšího věku po ukončení školní docházky. (Bartoňová, 2007)

2.3.2 Formy vzdělávání

V současné době existují tyto formy řešení při vzdělávání dětí s různými poruchami. Bartoňová (2007) je dělí na několik skupin:

Individuální péče prováděná kmenovým učitelem v rámci běžné třídy. Učitel, který má ve třídě dítě s projevy neúspěchu, by měl vytvořit co nejlepší podmínky pro reedukaci a uplatňovat u dítěte individuální přístup.

Individuální péče prováděná učitelem, který má absolvovaný speciální kurz. Může se jednat o školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Reedukace probíhá formou kroužků apod.

Skupiny individuální péče při ZŠ. Po vyučovací hodině v této skupině se žák vrací do své kmenové třídy. Péči zajišťuje speciální pedagog.

Speciální třídy při ZŠ se sníženým počtem žáků, např. dyslektická, logopedická třída.

Speciální školství. Dělí se na základní školu praktickou a základní školu speciální. (Bartoňová, 2007)

Dodatečný odklad školní docházky je umožněn dětem, u kterých se v průběhu 1. pololetí 1. roku školní docházky projevily nedostatečně vyspělé v oblasti tělesné i duševní. Odklad povoluje ředitel školy po domluvě s rodiči a zohledňuje odbornou zprávou o stavu dítěte z poradenského zařízení. (Šturma in Říčan, 2006)

Ve vzdělání dětí se specifickými potřebami se osvědčily netradiční formy výuky. Jedná se o skupinovou výuku, kdy děti pracují ve skupinách, které jsou vytvořeny podle různých kritérií. V každé jednotlivé skupině má žák své místo, plní určitou úlohu s potřebnou podporou ostatních spolužáků. Další formou je kooperativní výuka, při které děti spolupracují při řešení úkolů, učitel je partner, pomáhá tam, kde je potřeba. Také aktivizační metody jsou prospěšnou formou výuky. Tyto metody podporují aktivitu dítěte a zapojují děti do výukových činností. Jedná se např. o diskuzi nebo různé výukové hry. Metoda, která se využívá při práci ve dvojicích, se nazývá učení žáka žákem neboli peer teaching. Žák je podporován spolužákem při práci na zdaném úkolu. (Uzlová, 2010)

2.3.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je dokumentem sloužícím všem lidem podílejícím se edukaci dítěte s potížemi v různých oblastech, v této práci konkrétně dítěti se školním neúspěchem. IVP umožňuje dítěti, aby pracovalo podle jeho schopností, svým tempem, bez srovnávání se spolužáky. Učitelé umožňuje pracovat s dítětem na jeho úrovni. IVP ovlivňují i rodiče, tím pádem jsou také zodpovědní za výsledky žákovy práce. (Zelinková, 2001)

IVP sleduje dvě základní roviny. První obsahuje obsah vzdělávání, metody a postupy. Druhá rovina je zaměřena na specifické obtíže, ve které se řeší eliminace těchto problémů. (Zelinková, 2001)

IVP vychází z diagnostiky odborného pracoviště, z diagnostiky učitele, slovo mají i rodiče a žák. IVP vypracovává učitel, který vyučuje předmět, ve kterém má žák problémy. Při tvorbě učitel respektuje hlavně individuální potřeby dítěte. (Zelinková, 2001)

Schéma IVP je tvořeno základními informacemi (jméno, datum narození, zdravotní stav) a odbornými radami a postupy. Obsahuje zprávu z vyšetření na odborném pracovišti a pedagogickou diagnózu psychických funkcí, úroveň řeči, sociální vztahy, nejzávažnější problémy a pozitivní rysy a zájmy dítěte. Od diagnózy se odvíjí konkrétní úkoly v těchto oblastech, co přesně by se s dítětem mělo procvičovat a dělat. Dále obsahuje pedagogické postupy práce a využití pomůcek při práci s dítětem. Také je důležité vymezit způsob hodnocení a klasifikace a způsob ověřování vědomostí žáka. V dohodě o spolupráci s rodiči se uvádí formy spolupráce, způsob přípravy na vyučování, mimoškolní zájmy dítěte. Ne vždy rodiče v plnění těchto požadavků vychází vstříc. V neposlední řadě dokument obsahuje informace i dalším učitelům o stavu dítěte a jeho potřebách. (Zelinková, 2001)

2.3.4 Asistent pedagoga jako způsob řešení

Podle zákona č. 563/2004 Sb. je asistent pedagogickým pracovníkem, zaměstnancem školy působícím ve třídě, ve které je začleněn žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Neměl by se věnovat jen danému žákovi, ale i pomáhat učiteli zajišťovat plynulý chod výuky. Důležitá je spolupráce s učitelem. Tito dva pracovníci by se měli vzájemně informovat a vymezit si své kompetence. (Uzlová, 2010)

Hlavní náplní práce asistenta pedagoga je individuální pomoc při začleňování žáků do kolektivu a přizpůsobení se prostředí, pomoc žákům při zajišťování učební látky, pomoc pedagogům při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při vzájemné komunikaci žák – učitel a v neposlední řadě komunikovat s rodiči žáka. (Uzlová, 2010)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÁ ČÁST

Praktická část mé bakalářské práce je věnována charakteristice výzkumu a výsledkům jeho provedení. Jsou stanoveny hlavní a dílčí cíle výzkumu, výzkumné otázky a použity vhodné metody ke sběru a následné analýzy dat.

3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu této bakalářské práce je zmapovat oblast neúspěchu dětí v 1. třídě.

3.1.1 Dílčí cíle

Dílčí cíle stanovené při výzkumu jsou tyto:

Zmapovat nejčastější příčiny neúspěchu dětí.

Zmapovat nejčastější projevy neúspěchu dětí.

Zjistit používání metod a technik práce s neúspěšnými dětmi.

Zjistit význam asistenta pedagoga.

3.2 Výzkumné otázky

Jakým způsobem učitelka vnímá pojem neúspěch a neúspěch v 1. třídě?

Jaké jsou nejčastější příčiny neúspěchu dětí?

Jaké jsou nejčastější projevy neúspěchu dětí?

Jaké vybrané metody a techniky práce s neúspěšnými dětmi učitelka využívá?

Má smysl k neúspěšným dětem přiřadit asistenta pedagoga?

3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří učitelky 1. tříd na základních školách v okrese Kroměříž, minimální počet 50 respondentek.

3.4 Metoda výzkumu

Pro výzkum byla vybrána kvantitativní metodologie a jako výzkumný nástroj zvolena metoda dotazníkového šetření, která je vhodná pro hromadný sběr dat a získání objektivních informací. Dotazník obsahuje uzavřené, polouzavřené i otevřené otázky, má 16 položek, člení se na definici neúspěchu, její příčiny a projevy, zkušenosti učitelek s neúspěšnými dětmi, používání metod a technik práce s neúspěšnými dětmi, spolupráci s rodiči a odborníky a význam asistenta pedagoga.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola se zabývá výsledky výzkumného šetření. Výzkum byl proveden prostřednictvím kvantitativní metodologie formou dotazníkového šetření. Dotazníky byly rozdány učitelkám 1. tříd základních škol v kroměřížském okrese. Kritériem výběru škol byl větší počet žáků. Dotazníky byly anonymní, celkem je vyplnilo 56 respondentek.

4.1 Metoda analýzy dat

Zpracování dat proběhlo dvěma způsoby. V dotazníku jsou otázky otevřené i uzavřené. Uzavřené otázky jsem zpracovala metodou čárkovací, otevřené otázky jsem zkatégorizovala do podobných skupin. Obě tyto metody jsem poté zpracovala do tabulek relativní a absolutní četnosti a pro lepší přehlednost převedla do grafů. Každá otázka je zpracovaná zvlášť graficky a nechybí ani slovní hodnocení.

4.2 Výsledky dotazníkového šetření

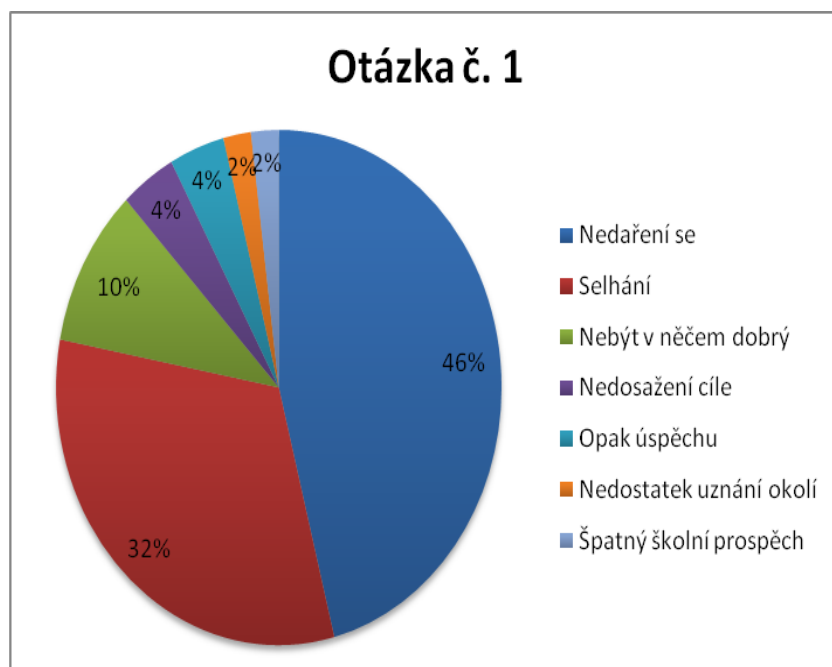
Otázka č. 1

Co podle Vás znamená pojem neúspěch?

Tabulka č. 1

Otázka č. 1	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nedaření se	26	46 %
Selhání	18	32 %
Nebýt v něčem dobrý	6	10 %
Nedosažení cíle	2	4 %
Opak úspěchu	2	4 %
Nedostatek uznání okolí	1	2 %
Špatný školní prospěch	1	2 %

Graf č. 1



Otázka č. 1 byla otevřeného typu. Všechny odpovědi jsem si vypsala a poté zkatégorizovala do sedmi skupin. Z počtu 56 respondentek (100 %) z nich 46 % uvedlo, že za neúspěch považují nedaření se, 32 % selhání, 10 % nebýt v něčem dobrý, 4 % nedosažení cíle, 4 % opak úspěchu, 1 % nedostatek uznání okolí a 1 % špatný školní prospěch.

Otázka č. 2

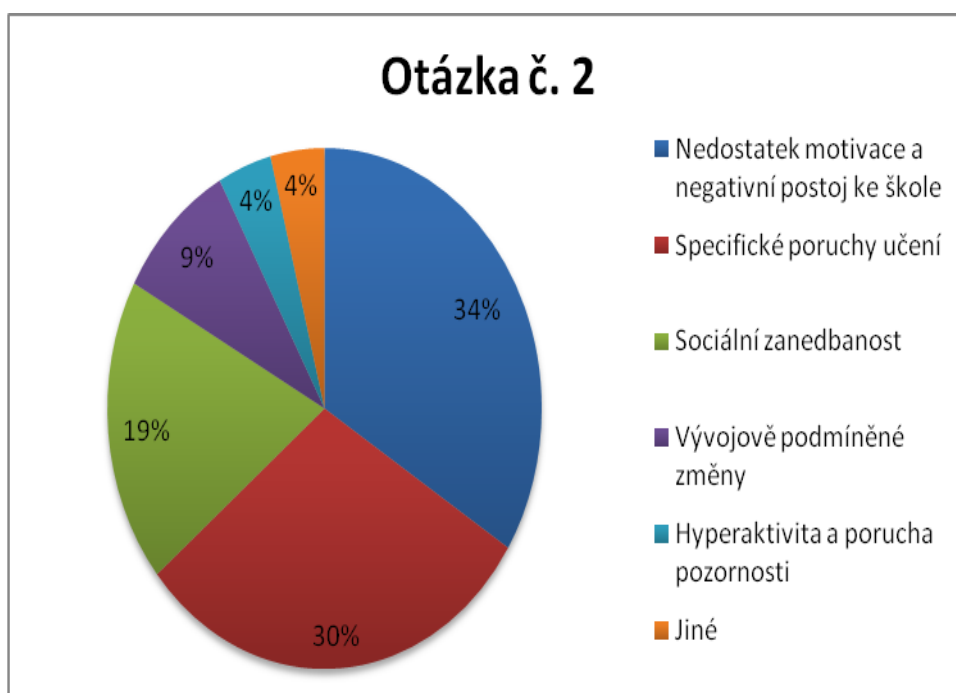
Uved'te, které příčiny neúspěchu u dětí jsou nejčastější.

Tabulka č. 2

Otázka č. 2	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nedostatek motivace a negativní postoj ke škole	19	34 %
Specifické poruchy učení	17	30 %
Sociální zanedbanost	11	19 %

Vývojově podmíněné změny	5	9 %
Hyperaktivita a porucha pozornosti	2	4 %
Jiné	2	4 %

Graf č. 2



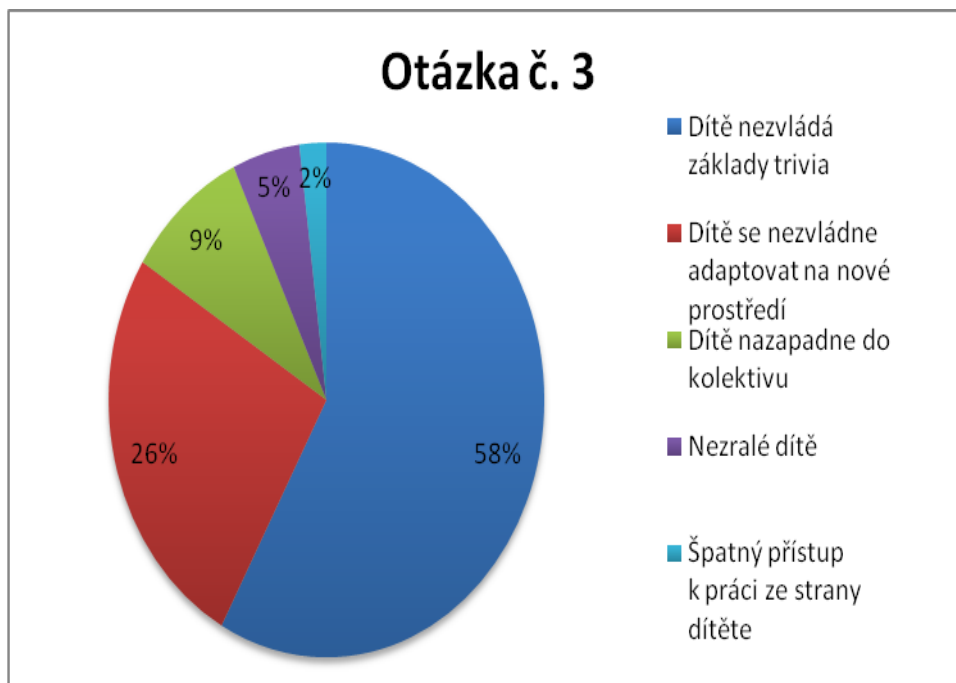
Otázka č. 2 obsahovala výběr z možností. Z počtu 56 respondentek (100 %) udalo jako nejčastější příčinu neúspěchu 34 % nedostatek motivace a negativní postoj ke škole, 30 % specifické poruchy učení, 19 % sociální zanedbanost, 9 % vývojově podmíněné změny, 4 % hyperaktivitu a poruchu pozornosti a 4 % jiné příčiny, kde respondentky uvedly součet několika faktorů.

Otázka č. 3**Co podle Vás konkrétně znamená neúspěšné dítě v rámci 1. třídy?**

Tabulka č. 3

Otázka č. 3	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dítě nezvládá základy trivia	33	58 %
Dítě se nezvládne adaptovat na nové prostředí	15	26 %
Dítě nazapadne do kolektivu	5	9 %
Nezralé dítě	3	5 %
Špatný přístup k práci ze strany dítěte	1	2 %

Graf č. 3



Otázka č. 3 byla otevřená, respondentky měly psát svůj názor na pojetí neúspěchu dítěte v 1. třídě. Odpovědi byly vypsané a zkatégorizovány do skupin podle podobnosti. Z počtu 56 respondentek (100 %) uvedlo 58 %, že neúspěch dítěte v 1. třídě znamená nedostatky v osvojování základů trivlia (čtení, psaní, počítání), 26 % uvedlo nedostatky v adaptaci na nové prostředí, 9 % uvedlo nezapadnutí dítěte do kolektivu, 5 % nezralost dítěte a 2 % špatný přístup ze strany dítěte.

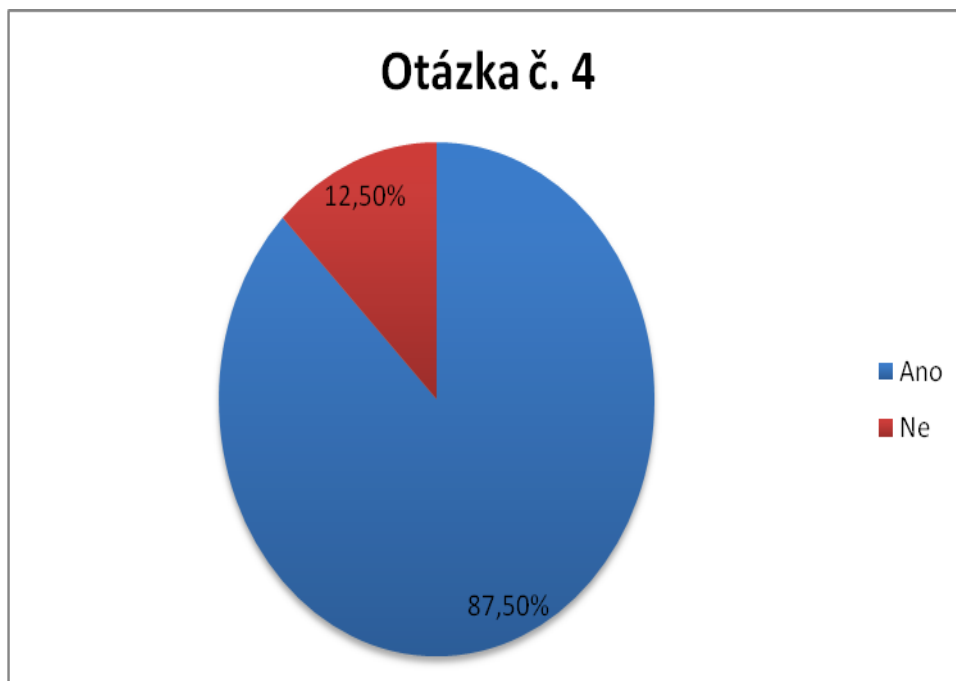
Otázka č. 4

Vyskytuje se ve vaší třídě neúspěšné dítě?

Tabulka č. 4

Otázka č. 4	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	49	87,5 %
Ne	7	12,5 %

Graf č. 4



Tato otázka měla pouze dvě možnosti odpovědi. Z 56 (100 %) respondentek 87,5 % z nich uvedlo, že mají ve třídě neúspěšné dítě, zbytek 12,5 % respondentek neúspěšné dítě nemá. V tomto okamžiku ty respondentky, které odpověděly ne, skončily s vyplňováním dotazníku. Tím pádem zůstalo 49 respondentek.

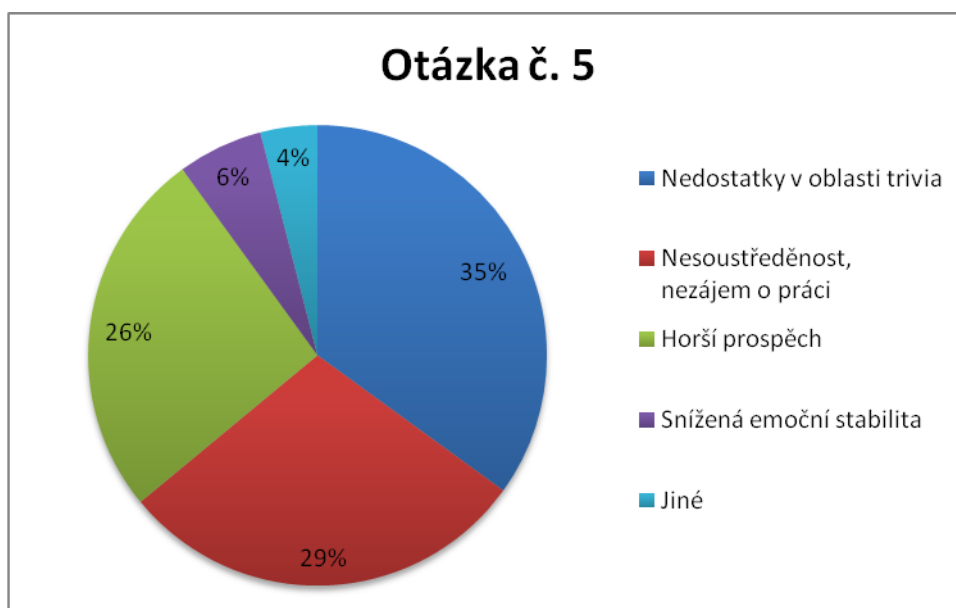
Otázka č. 5

Jak se neúspěch u dítěte ve vaší třídě nejčastěji projevuje?

Tabulka č. 5

Otázka č. 5	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nedostatky v oblasti trivivia	17	35 %
Nesoustředěnost, nezám o práci	14	29 %
Horší prospěch	13	26 %
Snížená emoční stabilita	3	6 %
Jiné	2	4 %

Graf č. 5



V otázce č. 5 bylo na výběr z několika odpovědí. Nový počet respondentek je 49, jelikož v předchozí otázce ukončilo vyplňování 7 z nich. Jsou to učitelky bez neúspěšného dítěte ve své třídě. Tedy z počtu nově 49 respondentek (100 %) odpovědělo 35 % z nich, že za nejčastější projevy neúspěchu dítěte považuje nedostatky v oblasti trivivia (čtení, psaní, počítání), 29 % uvedlo nesoustředěnost a nezáměr o práci, 26 % horší školní prospěch, 6 % sníženou emoční stabilitu a 4 % zbývajících uvedlo, že se neúspěch projevuje ve více oblastech.

Otázka č. 6

Věnujete více pozornosti neúspěšným dětem?

Tabulka č. 6

Otázka č. 6	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	45	92 %
Ne	4	8 %

Graf č. 6



Otázka č. 6 byla polouzavřená. Respondentky odpovídaly na otázku, zda věnují více pozornosti neúspěšným dětem. Z celkového počtu respondentek (100 %) jich 92 % odpovědělo, že ano, zbytek 8 % odpovědělo, že ne. Ke kladné odpovědi bylo přidáno jakým způsobem se respondenky věnují neúspěšným dětem. Způsoby věnování se jsou navázání užšího kontaktu, konzultace s rodiči, pomoc, podpora, povzbuzení, vyniknutí dítěte v oblastech, ve kterých vyniká. K záporné odpovědi respondentky uvedly, že se musí věnovat i ostatním dětem nebo že se jim nevěnují v dostatečné míře.

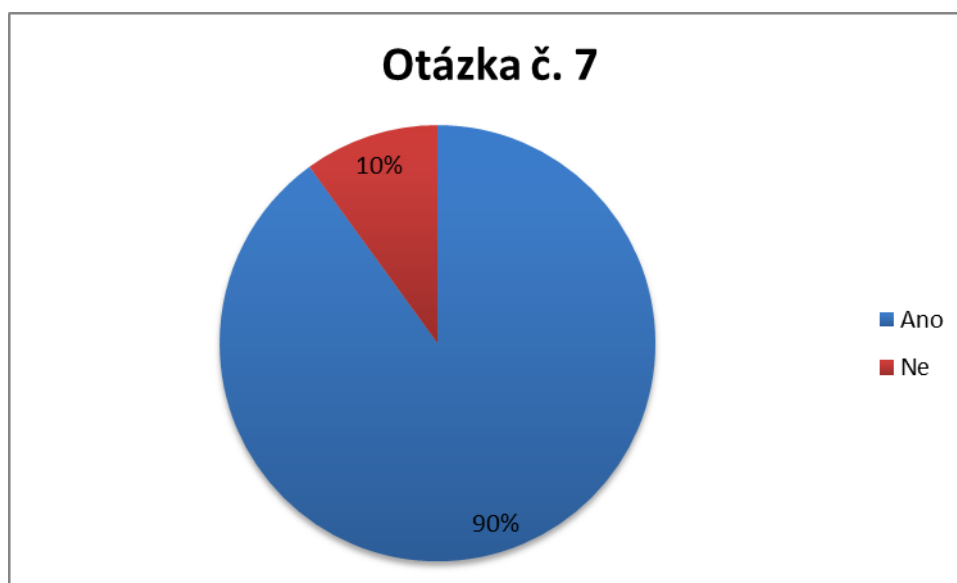
Otázka č. 7

Využíváte u neúspěšných dětí speciální metody?

Tabulka č. 7

Otázka č. 7	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	44	90 %
Ne	5	10 %

Graf č. 7



V otázce č. 7 měly respondentky odpovídat na otázku, zda u neúspěšných dětí využívají speciální metody. Z počtu 49 respondentek (100 %) uvedlo 90 % z nich, že speciální metody využívají. Většina z nich uvedla, že pracují podle individuálního plánu každého dítěte. V případě, že dítě nemá stanoven individuální plán, pracují s dětmi individuálním způsobem, využívají různé pomůcky, např. mnemotechnické pomůcky, výukové programy na PC, metodu názoru a tabulek. Zbýlých 10 % tázaných žádné speciální metody nevyužívá.

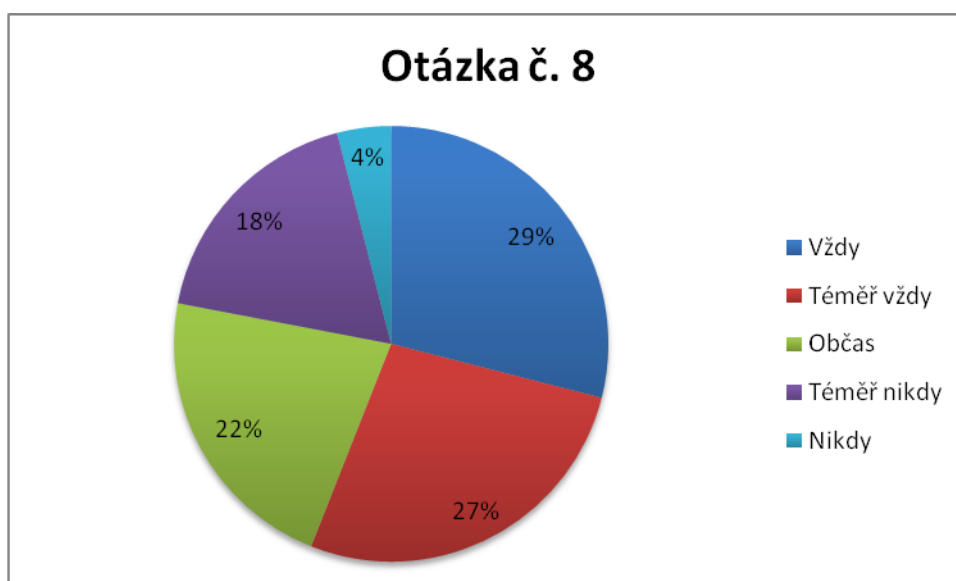
Otázka č. 8

Mají speciální metody, které využíváte u neúspěšných dětí, účinek?

Tabulka č. 8

Otázka č. 8	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Vždy	13	29 %
Téměř vždy	12	27 %
Občas	10	22 %
Téměř nikdy	8	18 %
Nikdy	2	4 %

Graf č. 8



Otázka č. 8 byla zaměřena na účinek metod využívaných u neúspěšných dětí. Respondentky využívaly nejvíce označení vždy 29 %, těsně za ním bylo téměř vždy 27 %, občas 22 %, téměř nikdy 18 % a nikdy jen 4 %. Výsledek odpovědí byl velice vyrovnaný.

Otázka č. 9

Spolupracujete s rodiči neúspěšných dětí?

Tabulka č. 9

Otázka č. 9	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	48	98 %
Ne	1	2 %

Graf č. 9



Otázka č. 9 byla zaměřena na spolupráci učitelky s rodiči neúspěšných dětí. Ze 100 % respondentek 98 % uvedlo, že s rodiči spolupracují a jen pouhá 2 % nespolupracuje. Důvod nespolupráce je neochota ze strany rodičů problém dítěte řešit. K odpovědi ano měly respondentky uvést, jakým způsobem s rodiči spolupracují. Nejčastější byl osobní kontakt

podle potřeby, dále spolupráce rodičů na individuálním plánu dítěte a také domluva na tom, co a jak mají rodiče dělat s dítětem při jeho domácí přípravě do školy.

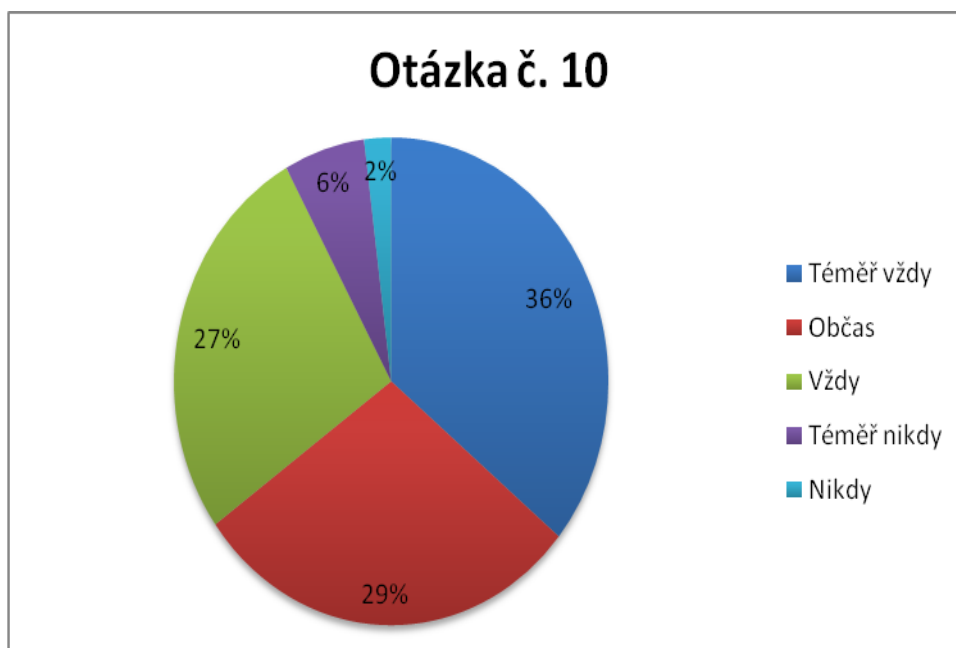
Otázka č. 10

Vychází Vám rodiče vstříc a starají se o neúspěch svého dítěte?

Tabulka č. 10

Otázka č. 10	Absolutní četnost	Relativní četnost
Téměř vždy	18	36 %
Občas	14	29 %
Vždy	13	27 %
Téměř nikdy	3	6 %
Nikdy	1	2 %

Graf č. 10



Otázka č. 10 byla uzavřená. Respondentky měly na výběr ze škály pěti možností, zda se rodiče starají o neúspěch svého dítěte. Na odpověď téměř vždy odpovědělo 36 % respondentek, na odpověď občas 29 %, na odpověď vždy 27 %, téměř vždy 27 % a nikdy jen 2 %.

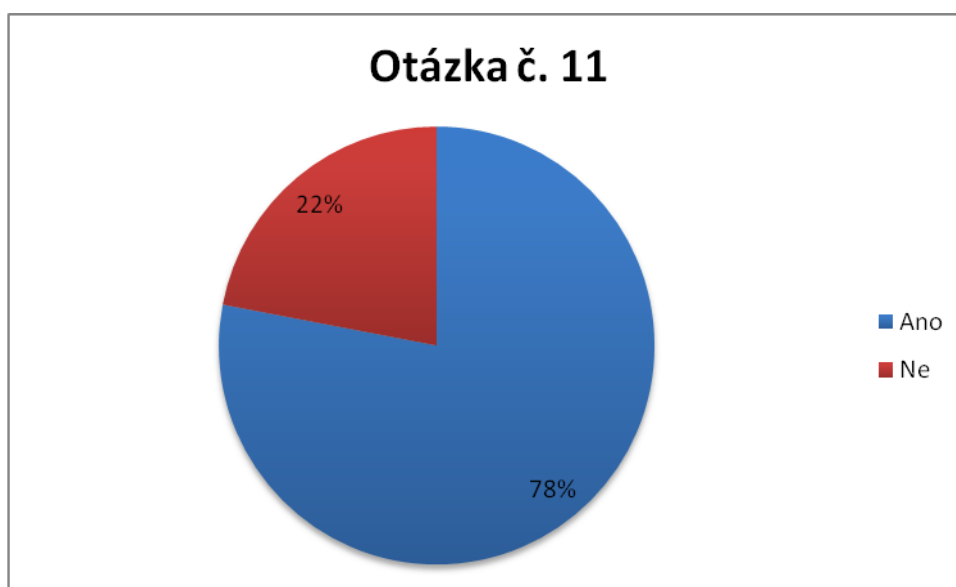
Otázka č. 11

Spolupracujete s psychologem, pedagogicko-psychologickou poradnou či jinými odborníky, např. logoped, speciální pedagog?

Tabulka č. 11

Otázka č. 9	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	38	78 %
Ne	11	22 %

Graf č. 11



Otázka č. 11 měla zjišťovat, zda učitelka spolupracuje s různými odborníky, např. pedagogicko-psychologická poradna, školní psycholog, speciální pedagog, logoped atd. a jakým způsobem spolupráce probíhá. Z počtu 49 respondentek (100 %) z nich uvedlo 78

%, že s odborníky spolupracují. Způsoby spolupráce jsou častý kontakt a čerpání rad, postupů a metod pro zlepšení neúspěchu dítěte, porovnávání poznámek učitelky s odborníkem, návštěvy odborníků přímo ve vyučovacím procesu. Zbýlých 22 % uvedlo, že spolupráce není potřebná, učitelka si poradí a problém neúspěchu vyřeší sama.

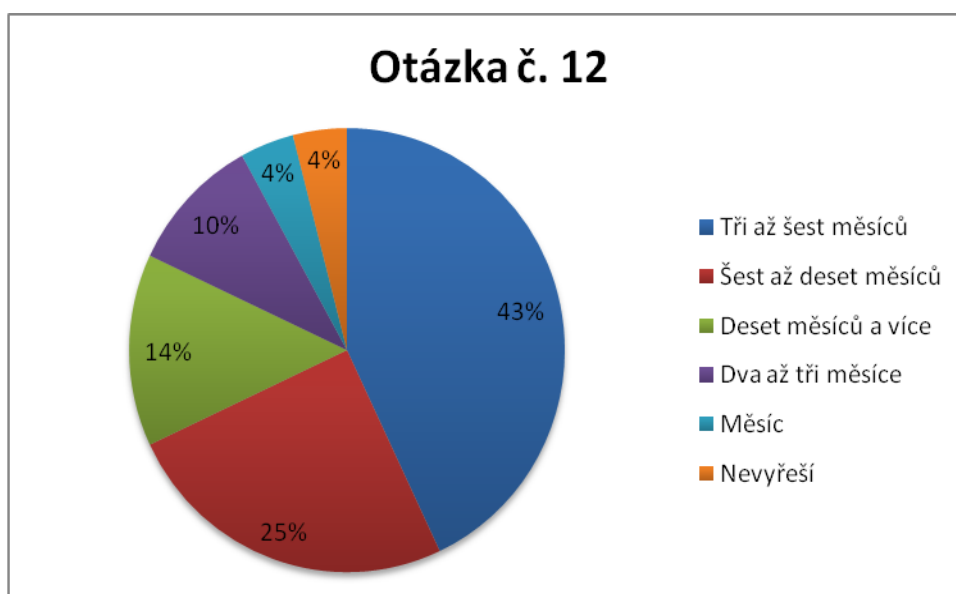
Otázka č. 12

Za jakou dobu se nejčastěji problém neúspěšného dítěte vyřeší?

Tabulka č. 12

Otázka č. 12	Absolutní četnost	Relativní četnost
Tři až šest měsíců	21	43 %
Šest až deset měsíců	12	25 %
Deset měsíců a více	7	14 %
Dva až tři měsíce	5	10 %
Měsíc	2	4 %
Nevyřeší	2	4 %

Graf č. 12



Otázka č. 12 se zabývala průměrnou dobou, při které dochází ke zlepšení a vyřešení problému neúspěchu dítěte. Ze 100 % respondentů uvedlo 43 %, že problém se vyřeší v době mezi třemi až šesti měsíci. Odpověď šest až deset měsíců dostala 25 %, deset měsíců a více 14 %, dva až tři měsíce 10 % a odpovědi doba trvání měsíc a nevyřešení problému každý po 4 %.

Důvodem nevyřešení problému je jeho vysoká úroveň a dítě musí být přeřazeno do speciální třídy nebo školy.

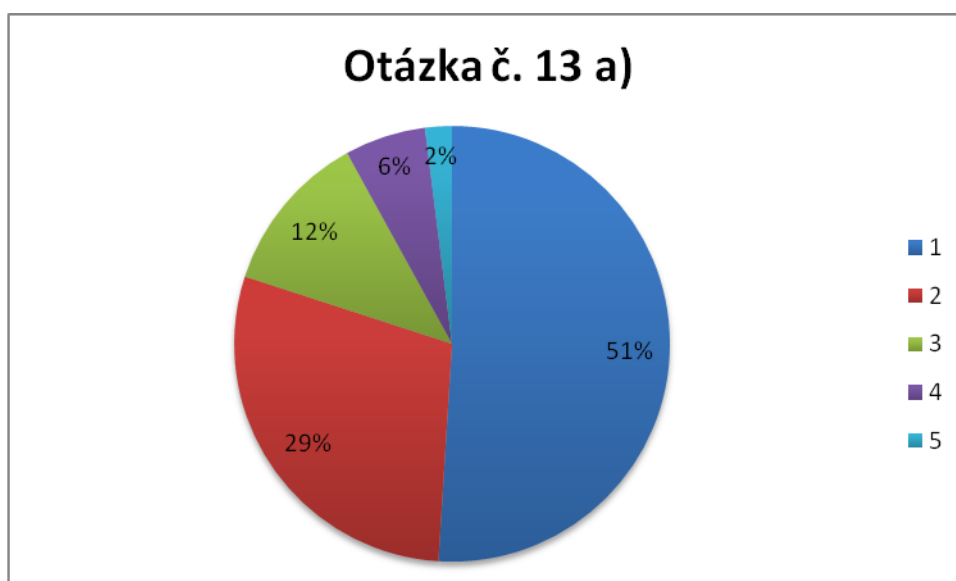
Otázka č. 13

Při řešení neúspěchu dětí se spoléháte na za a) sebe samu:

Tabulka č. 13

Otázka č. 13 a)	Absolutní četnost	Relativní četnost
3	25	51 %
2	14	29 %
4	6	12 %
1	3	6 %
5	1	2 %

Graf č. 13



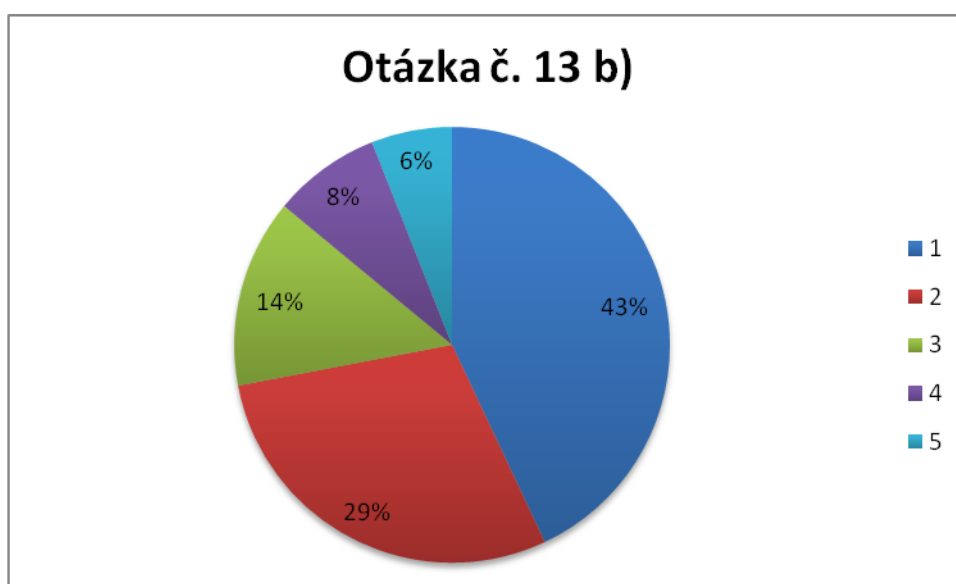
Otázka č. 13 je rozdělena na tři podotázky. První z nich, za a), je v jaké míře se učitelka při řešení problému spoléhá sama na sebe sama. Škála je od 1 do 5, hodnocení je jako na klasifikační stupnici školního hodnocení. Z respondentek 51 % uvedlo hodnocení 3, hodnocení 2 získalo 29 %, hodnocení 4 získalo 12 %, hodnocení 1 získalo 6 % a hodnocení 5 získalo 2 %. Z těchto odpovědí se dá usoudit, že přes 50 % učitelek zvládne vyřešit problém neúspěchu pomocí svých metod a způsobů práce s neúspěšnými dětmi.

Při řešení neúspěchu dětí se spoléháte na za b) spolupráci s rodiči:

Tabulka č. 14

Otázka č. 13 b)	Absolutní četnost	Relativní četnost
4	21	43 %
3	14	29 %
2	7	14 %
1	4	8 %
5	3	6 %

Graf č. 14



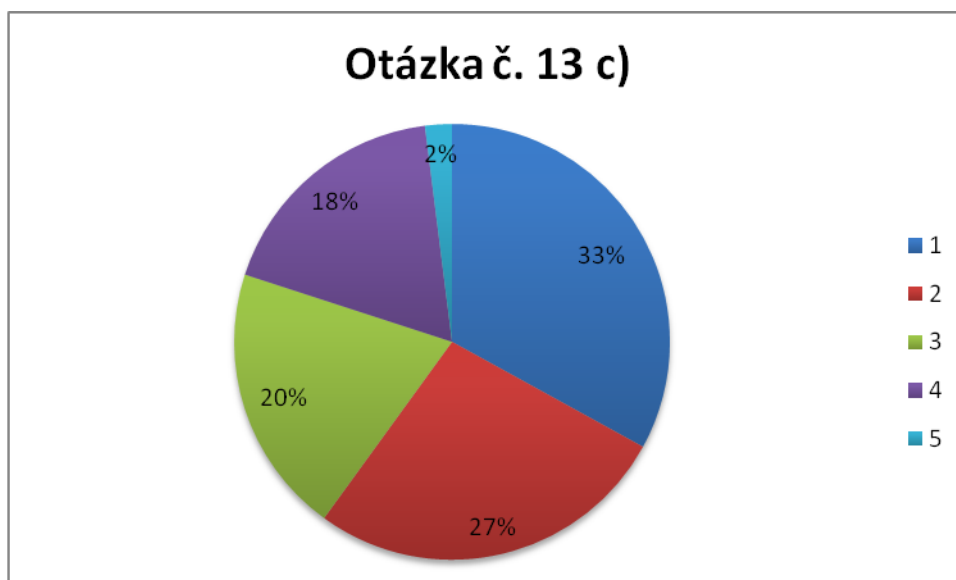
Druhá část otázky č. 13 obsahovala míru spolehnutí při řešení problému neúspěchu dítěte učitelky s rodiči. Úroveň hodnocení 4 získalo 43 %, hodnocení 3 získalo 29 %, hodnocení 2 získalo 14 %, hodnocení 1 získalo 8 % a hodnocení 5 získalo 8 %.

Při řešení neúspěchu dětí se spoléháte na za c) spolupráci s odborníky:

Tabulka č. 15

Otázka č. 13 c)	Absolutní četnost	Relativní četnost
3	16	33 %
2	13	27%
1	10	20 %
4	9	18 %
5	1	2 %

Graf č. 15



U poslední, třetí části se hodnotila spolupráce učitelky s odborníky. Hodnocení bylo vyrovnané. Hodnocení 3 mělo 33 %, hodnocení 2 27 %, hodnocení 1 20 %, hodnocení 4 18

%, hodnocení 5 jen 2 %. Lze usoudit, že spolupráce učitelky s odborníky při řešení neúspěchu dětí je velmi důležité.

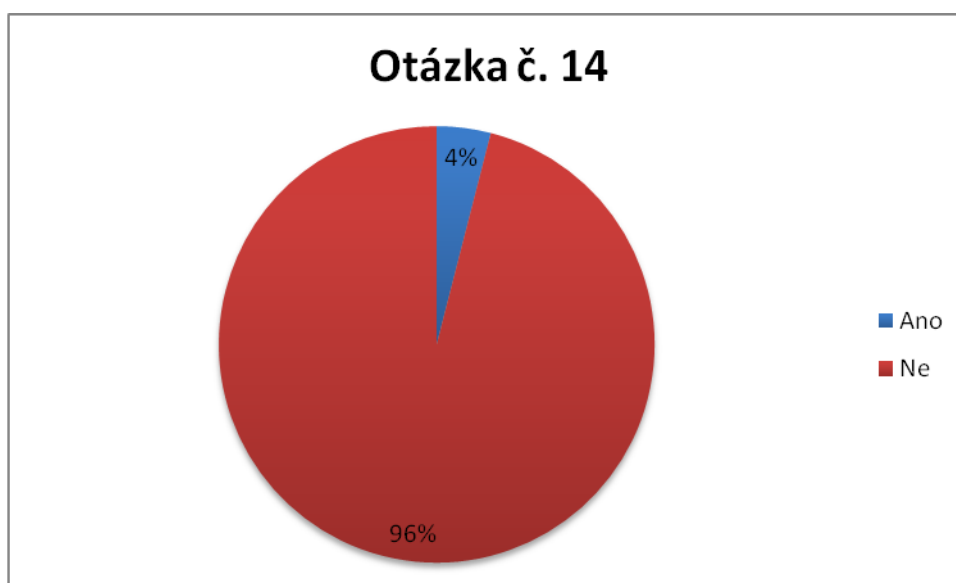
Otázka č. 14

Bylo některé neúspěšné dítě přerazeno do speciální školy?

Tabulka č. 16

Otázka č. 14	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	2	4 %
Ne	47	96 %

Graf č. 16



Otázka č. 14 měla zjistit, zda bylo některé neúspěšné dítě přerazeno do speciální školy. Ze všech respondentek uvedlo 96 %, že jejich dítě přerazeno nebylo a 2 % uvedlo, že ano. Důvod přerazení byla v těchto případech mentální zaostalost dítěte.

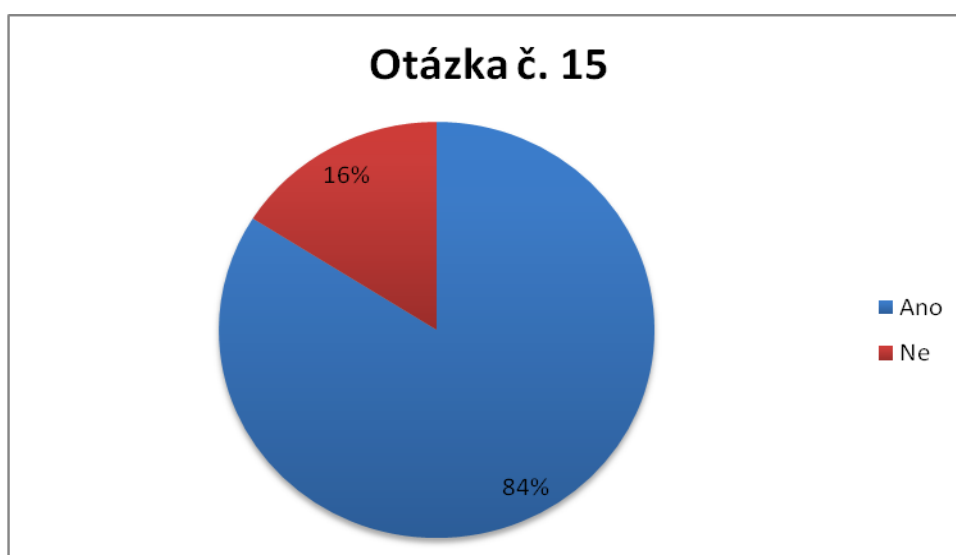
Otázka č. 15

Myslíte si, že pozice asistenta pedagoga má nějaký smysl?

Tabulka č. 17

Otázka č. 15	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	41	84 %
Ne	8	16 %

Graf č. 17



Otázka č. 15 měla za úkol zjistit názor učitelek na význam asistenta pedagoga. Z celkového počtu respondentek z nich 84 % uvedlo kladnou odpověď, 16 % uvedlo zápornou. Důvod byl ten, že nemůžou význam asistenta posoudit, jelikož s ním nemají žádné zkušenosti.

Otázka č. 16

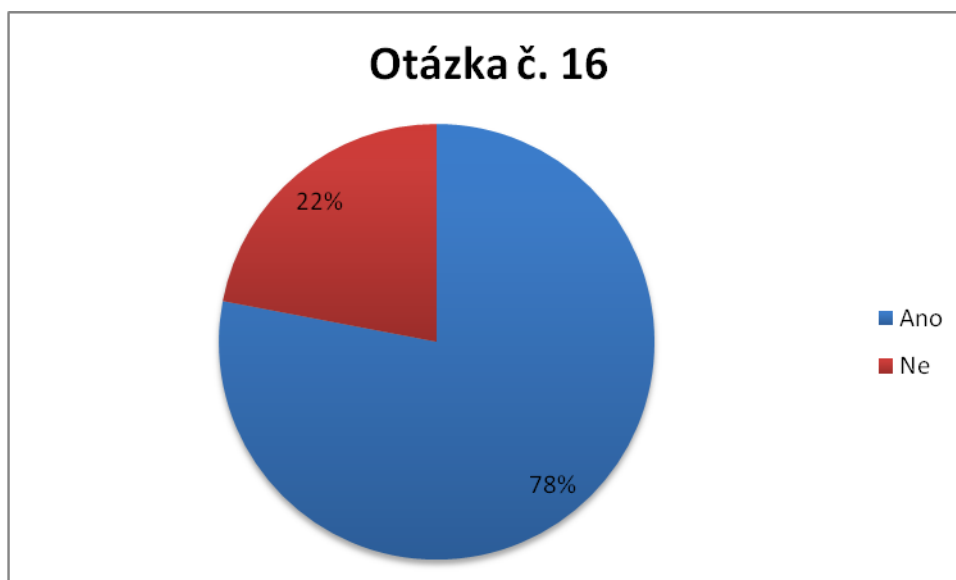
Byla byste ráda za pomoc v podobě asistenta pedagoga pro neúspěšné děti ve třídě?

Tabulka č. 18

Otázka č. 16	Absolutní četnost	Relativní četnost
--------------	-------------------	-------------------

Ano	38	78 %
Ne	11	22 %

Graf č. 18



Poslední otázka dotazníku zjišťovala, zda by byla učitelka ráda za pomoc v podobě asistenta pedagoga. 78 % tázaných odpovědělo, že by byly za pomoc rády, zbytek respondentek, a to 22 % ne. Důvodem je špatná zkušenost s asistentem.

4.3 Shrnutí výzkumného šetření

Tato kapitola obsahuje odpovědi na výzkumné otázky, které jsem si stanovila v charakteristice výzkumného šetření.

1. Jakým způsobem učitelka vnímá pojem neúspěch a neúspěch v 1. třídě?

Význam slova neúspěch učitelky vnímají jako obecný pojem, nic konkrétního. Odpovědi z dotazníku na tuto otázku jsem si vypsala a zkatégorizovala do sedmi skupin. Z výzkumu vyplynulo, že nejvíce respondentek, tj. skoro polovina, považuje za neúspěch nedaření se v nějaké oblasti. Na druhém místě v pojetí neúspěchu skončilo selhání. Dále

tázající chápou neúspěch jako nebýt v něčem dobrý, nedosáhnout cíle, být nedostatečně uznáván okolím a špatný školní prospěch.

Pojetí neúspěchu v rámci 1. třídy bylo v dotazníku také jako otevřená otázka. Odpovědi byly konkrétnější, aplikované na žáky 1. třídy. Výzkumem jsem přišla k závěru, že pojetí neúspěchu v 1. třídě chápou učitelky nejvíce jako nedostatky v osvojování základů trivie (čtení, psaní, počítání), vliv na pojetí mají také nedostatky dítěte při adaptaci na nové prostředí, nezralost dítěte nebo špatný přístup k práci ze strany dítěte.

2. Jaké jsou nejčastější příčiny neúspěchu dětí?

Výzkumy potvrdily mou myšlenku, že se na prvních třech příčkách umístí specifické poruchy učení. V dnešní době je čím dál víc dyslektických dětí, které nejsou schopny díky těmto poruchám učení zvládat učivo. Proto je vhodné na ně brát zřetel a pohlížet na ně individuálně. Specifické poruchy učení ale nebyla možnost s největším počtem odpovědí. Bylo pro mne poněkud překvapením, že respondentky považují za nejčastější příčinu neúspěchu nedostatek motivace a negativní postoj ke škole. Za specifickými poruchami učení skončila příčina sociální zanedbanost, za ní vývojově podmíněné změny a hyperaktivita a nejmenší počet odpovědí dostaly jiné příčiny, mezi které tázající uvedly součet několika faktorů. Dá se tedy říci, že odpověď na nejčastější příčiny tkví mezi nedostatkem motivace a specifickými poruchami učení.

3. Jaké jsou nejčastější projevy neúspěchu?

Odpovědi na tuto otázku jsou velice vyrovnané z hlediska počtu odpovídajících. Projevy neúspěchu se trochu podobají pojetí neúspěchu dětí v 1. třídě. Nejvíce respondentek odpovědělo, že se problémy u dětí projevují hlavně v oblasti osvojování trivie (čtení, psaní, počítání), které poté způsobují potíže v dalším školním rozvoji dítěte. Výzkumem bylo zjištěno, že po triviu učitelky dávají za nejčastější projev neúspěchu dětí nesoustředěnost a nezáměr o práci a horší školní prospěch. Malé procento respondentek uvedlo sníženou emoční stabilitu a projevy objevující se ve více oblastech.

4. Jaké vybrané metody a techniky práce s neúspěšnými dětmi učitelka využívá?

Nejvíce se v dotazníkových odpovědích objevoval individuální plán dítěte, vypracovaný přesně podle jeho schopností a dovedností a umožňující mu harmonický a bezproblémový budoucí rozvoj. Individuální plán zahrnuje způsoby, formy a techniky práce podle specifika dítěte. Učitelky dále využívají různé alternativní metody, různé pomůcky nebo počítačové programy. Našlo se pár odpovědí, ve kterých se objevuje nevyužívání žádných pomůcek. Když to tedy shrnu, nejpoužívanější metodou práce s neúspěšnými dětmi je zpracování individuálního plánu.

5. Má smysl k neúspěšným dětem přiřadit asistenta pedagoga?

Podle mého názoru poslední dobou roste význam a smysl asistenta pedagoga. Prováděný výzkum poukázal na stejné tvrzení. Většina z tázaných uvedla, že by byla ráda za pomoc při výuce ve formě individuálního věnování se danému dítěti, ale s podmínkou častého zapojování se do výuky ostatních dětí. Dítě by se hlavně nemělo díky asistentovi pedagoga separovat od ostatních. Problém je ve financování školství, ne každá škola má dostatečné výdaje na zaplacení asistenta. V pár procentech případů by se učitelky bez asistentů obešly, hlavně z důvodu špatné zkušenosti ve vzájemné interakci.

4.4 Doporučení pro praxi

Práce může sloužit jako ucelený přehled problematiky neúspěchu dětí nebo jako prevence případných neúspěchů dětí. V úvodu je rozebrána charakteristika mladšího školního věku, školní zralost a její diagnostika. Hlavní část práce obsahuje definici neúspěchu a její příčiny, projevy a způsoby řešení. Práce je uspořádána podle mého názoru systematicky a srozumitelně.

Práci bych doporučila učitelkám v MŠ, učitelkám 1. tříd a nejen těm, protože příčiny neúspěchu jsou zpracovány obecně, dále rodičům dětí se školním neúspěchem; v každém případě všem, kteří se o tuto problematiku zajímají.

ZÁVĚR

Svou prací jsem chtěla poukázat na zvyšující se riziko školního neúspěchu dětí. Neúspěch může vést v budoucnu k problematickému rozvoji dítěte, jeho schopností a dovedností a způsobovat mnoho problémů ve školním procesu.

Cílem mé práce bylo zjistit oblast neúspěchu dětí. Dle mého názoru a z výsledků realizovaného výzkumu je právě osvojování základů trivie (čtení, psaní, počítání) touto problematickou oblastí. Dílčí cíle měly za úkol zjistit nejčastější příčiny neúspěchů, které podle výzkumu tkví v oblasti nedostatku motivace a negativním postoji ke škole. Těsně za tímto výsledkem se umístily specifické poruchy učení. Dílčí cíl, který měl zjistit nejčastější projevy neúspěchu, se také splnil. Nejčastějším projevem se staly výše zmiňované nedostatky v oblasti trivie. Splnění dalšího dílčího cíle se také uskutečnilo. Nejčastější využívání formy práce s neúspěšnými dětmi je zpracování individuálního vzdělávacího plánu. Posledním dílčím cílem bylo zjistit význam asistenta pedagoga. Většina respondentek vnímá tuto pozici jako důležitou hlavně ve vztahu spolupráce učitel x asistent. Hlavní zásadou vztahu mezi nimi je správná komunikace.

Výsledky výzkumu se ve většině případů shodovaly s mými domněnkami. Jediný výsledek, který mě překvapil, byly nejčastější příčiny neúspěchu dětí. Předpokládala jsem, že většina respondentek odpoví, že nejčastější příčiny jsou specifické poruchy učení, ale zvítězila odpověď nedostatek motivace a negativní postoj ke škole, u kterého jsem se domnívala, že skončí na nižších pozicích.

Závěrem bych řekla, že podle mého se výzkum problematiky školního neúspěchu dětí zdařil, závěry výzkumu jsou srozumitelné a přehledné a práce celkově splnila má očekávání a představy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- [2] DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998.
- [3] DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997.
- [4] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [5] HEALEY, J. *Leváci a jejich výchova*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-701-9.
- [6] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [7] KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9.
- [8] KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- [9] KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-214-1844-3.
- [10] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- [11] PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- [12] SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.
- [13] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- [14] ŠTURMA, J. *Školní zralost a její poruchy*. In ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- [15] UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

- [16] VÁGNEROVÁ, M. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.
- [17] VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-488-8.
- [18] VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- [19] VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- [20] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [21] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- [22] ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- [23] ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697.
- [24] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání.
- [25] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
ADHD, ADD	porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou
IVP	individuální vzdělávací program
LMD	lehká mozková dysfunkce
např.	například
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaně
WHO	Světová zdravotnická organizace

SEZNAM OBRÁZKŮ

GRAF Č. 1. OTÁZKA Č. 1.....	41
GRAF Č. 2. OTÁZKA Č. 2.....	42
GRAF Č. 3. OTÁZKA Č. 3.....	43
GRAF Č. 4. OTÁZKA Č. 4.....	44
GRAF Č. 5. OTÁZKA Č. 5.....	45
GRAF Č. 6. OTÁZKA Č. 6.....	46
GRAF Č. 7. OTÁZKA Č. 7.....	47
GRAF Č. 8. OTÁZKA Č. 8.....	48
GRAF Č. 9. OTÁZKA Č. 9.....	49
GRAF Č. 10. OTÁZKA Č. 10.....	50
GRAF Č. 11. OTÁZKA Č. 11.....	51
GRAF Č. 12. OTÁZKA Č. 12.....	52
GRAF Č. 13. OTÁZKA Č. 13A).....	53
GRAF Č. 14. OTÁZKA Č. 13B).....	54
GRAF Č. 15. OTÁZKA Č. 13C).....	55
GRAF Č. 16. OTÁZKA Č. 14.....	56
GRAF Č. 17. OTÁZKA Č. 15.....	57
GRAF Č. 18. OTÁZKA Č. 116.....	58

SEZNAM TABULEK

TABULKA Č. 1. OTÁZKA Č. 1.....	41
TABULKA Č. 2. OTÁZKA Č. 2.....	42
TABULKA Č. 3. OTÁZKA Č. 3.....	44
TABULKA Č. 4. OTÁZKA Č. 4.....	45
TABULKA Č. 5. OTÁZKA Č. 5.....	46
TABULKA Č. 6. OTÁZKA Č. 6.....	47
TABULKA Č. 7. OTÁZKA Č. 7.....	48
TABULKA Č. 8. OTÁZKA Č. 8.....	49
TABULKA Č. 9 OTÁZKA Č. 9.....	50
TABULKA Č. 10. OTÁZKA Č. 10.....	51
TABULKA Č. 11. OTÁZKA Č. 11.....	52
TABULKA Č. 12. OTÁZKA Č. 12.....	53
TABULKA Č. 13. OTÁZKA Č. 13A).....	54
TABULKA Č. 14. OTÁZKA Č. 13B).....	55
TABULKA Č. 15. OTÁZKA Č. 13C).....	56
TABULKA Č. 16. OTÁZKA Č. 14.....	57
TABULKA Č. 17. OTÁZKA Č. 15.....	58
TABULKA Č. 18. OTÁZKA Č. 16.....	58

SEZNAM PŘÍLOH

PI **DOTAZNÍK**

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník pro učitelky 1. tříd

Dobrý den, do rukou se Vám dostává dotazník, který slouží k vyhodnocení dat k výzkumu mé bakalářské práce na téma Problematika neúspěchu dětí v 1. třídě. Touto cestou Vás žádám o vyplnění. Dotazník je anonymní. Odpovědi prosím kroužkujte. Pokud je v otázce více možností, vyberte jen jednu.

Děkuji za vyplnění

Králíková Adéla, studentka 3. ročníku Sociální pedagogiky na UTB
Zlín

- 1) Co podle Vás znamená pojem neúspěch?
- 2) Uveďte, které příčiny neúspěchu u dětí jsou nejčastější:
 - a) Odchylka v celkové úrovni inteligence
 - b) Specifické poruchy učení a chování
 - c) Hyperaktivita a porucha pozornosti
 - d) Vývojově podmíněné změny
 - e) Nedostatek motivace a negativní postoj ke škole
 - f) Sociální zanedbanost
 - g) Jiné, uveďte:
- 3) Co podle Vás konkrétně znamená neúspěšné dítě v rámci 1. třídy?
- 4) Vyskytuje se ve Vaší třídě neúspěšné dítě?
 - a) Ano, uveďte kolik:
 - b) Ne
- 5) Pokud ano, jak se neúspěch u dítěte ve Vaší třídě nejčastěji projevuje?
 - a) Nedostatky poznávacích procesů (potíže ve čtení, psaní, atd.)
 - b) Snížená emoční stabilita, emoční poruchy (neurózy; fobie; poruchy komunikace a řeči; smutek, deprese, atd.)

- c) Nesoustředěnost, nezájem o práci
- d) Špatný prospěch
- e) Jiné, uveďte:

6) Věnujete více pozornosti neúspěšným dětem?

- a) Ano, uveďte jakým způsobem:
- b) Ne

7) Využíváte u neúspěšných dětí speciální metody?

- a) Ano, uveďte jaké:
- b) Ne

8) Mají speciální metody, které využíváte u neúspěšných dětí, účinek?

- a) Vždy
- b) Téměř vždy
- c) Občas
- d) Téměř nikdy
- e) Nikdy

9) Spolupracujete s rodiči neúspěšných dětí?

- a) Ano, uveďte jakým způsobem:
- b) Ne

10) Vychází Vám rodiče vstříc a starají se o neúspěch svého dítěte?

- a) Vždy
- b) Téměř vždy
- c) Občas
- d) Téměř nikdy
- e) Nikdy

11) Spolupracujete s psychologem, pedagogicko-psychologickou poradnou či jinými odborníky, např. logoped, speciální pedagog?

- a) Ano, uveďte jakým způsobem:
- b) Ne

12) Za jakou dobu se nejčastěji problém neúspěšného dítěte vyřeší?

- a) měsíc
- b) dva až tři měsíce
- c) tři až šest měsíců
- d) šest až deset měsíců
- e) deset měsíců a více
- f) nevyřeší

13) Při řešení neúspěchu dětí se spoléháte na: (u každé odpovědi a), b), c) zakroužkujte jednu možnost, známkování jako na klasifikační stupnici)

- a) Sebe samu: vřdy 1 2 3 4 5 nikdy
- b) Spolupřáci s rodiči: vřdy 1 2 3 4 5 nikdy
- c) Spolupřáci s odborníky: vřdy 1 2 3 4 5 nikdy

14) Bylo některé neúspěšné dítě přerazeno do speciální školy?

- a) Ano, uveďte v jakém případě:
- b) Ne

15) Myslíte si, že pozice asistenta pedagoga má nějaký význam?

- a) Ano, uveďte jaký:
- b) Ne

16) Byla byste ráda za pomoc v podobě asistenta pedagoga pro neúspěšné děti ve Vaší třídě?

- a) Ano, vřdy
- b) Ne