

Informovanost učitelů základních škol o syndromu ADHD

Jana Matušíková

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Matušíková**
Osobní číslo: **H140012**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Informovanost učitelů základních škol o syndromu ADHD**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti syndromu ADHD, vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a učitelské profese.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení 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:

DRTÍLKOVÁ, Ivana. Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD). Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-447-8.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

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

PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Magdalena Hanková**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **7. prosince 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 7. prosince 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

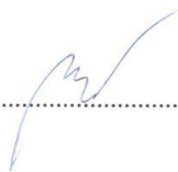
Beru na vědomí, že

- 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 17. 2. 2017

.....


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 předpis 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). Odpirá-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 jim 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 přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zaměřuje na informovanost učitelů základních škol o syndromu ADHD. V první části práce jsou vymezena teoretická východiska spojená se specifiky ADHD, a to jak v rovině obecné, tak i v kontextu vzdělávání jedince s tímto postižením. Stejně tak je však kladen důraz na vymezení učitelské profese, a to s akcentem na učitelovy kompetence a další profesní růst. Empirická část si prostřednictvím dotazníkového šetření klade za cíl zmapovat informovanost učitelů základních škol o syndromu ADHD a na základě získaných zjištění přinést doporučení do praxe.

Klíčová slova: ADHD, hyperaktivita, porucha pozornosti, impulzivita, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření, školní integrace, učitelská profese

ABSTRACT

This bachelor thesis' focus is on primary school teachers' awareness of ADHD syndrome. The first part of the thesis contains theoretical basis connected to ADHD specifications in both the general level and the context to teaching an individual with this disability. At the same time there is an emphasis on defining a teaching profession with an accent on a teacher's competence and on future professional growth. The empirical part, using a survey research, is aiming to map to what depth of information do primary school teachers possess about ADHD syndrome, and to come with practice recommendations based on the acquired findings.

Keywords: ADHD, hyperactivity, attention deficit disorder, impulsivity, special educational needs, support measures, school integration, teaching profession

Motto:

„Mnohému jsem se naučil u svých učitelů, ještě více u svých druhů, ale nejvíce u svých žáků.“ Talmud

Uctivě děkuji Mgr. Magdaleně Hankové za trpělivost, ochotu, odborné vedení a cenné profesionální rady a připomínky při zpracování této bakalářské práce.

Rovněž děkuji mé rodině za shovívavost, kterou projevovala při jejím zanedbávání.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SYNDROM ADHD	12
1.1 Znaky ADHD	13
1.2 Projevy ADHD u dítěte ve školním věku.....	17
1.3 Etiologie ADHD.....	18
1.4 Diagnostika ADHD	20
1.5 Prognóza ADHD	22
2 ŽÁK S ADHD V BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE	24
2.1 Žák s ADHD v kontextu konceptu speciálních potřeb.....	25
2.2 Podpůrná opatření poskytovaná žákovi s ADHD	27
2.3 Zásady přístupu učitele k žákovi s ADHD ve škole.....	33
3 UČITELSKÁ PROFESE	36
3.1 Profesní příprava a kompetence učitele	37
3.2 Typologie učitelů.....	39
3.3 Další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	44
4.1 Výzkumný problém.....	44
4.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky	44
4.3 Volba výzkumné strategie, metod a technik sběru dat.....	46
4.4 Výzkumný vzorek a způsob jeho výběru	47
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT	48
5.1 Sociodemografické údaje	48
5.2 Učitelovy znalosti a zkušenosti spojené s žákem s ADHD.....	50
5.3 Znalost projevů ADHD	53
5.4 Přístup k žákovi s ADHD.....	56
5.5 Spolupráce s dalšími odborníky a další vzdělávání	60
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	66
7 ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	79
SEZNAM TABULEK	80
SEZNAM PŘÍLOH	81

ÚVOD

Podle více amerických statistik, vycházejících z odborných výzkumů, jmenujme např. článek American Academy of Pediatrics (Booth, ©2016), je prevalence 7,2 % dětí s ADHD v celém světě. Tato čtyři písmena jsou pojmenováním poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou. Název pojmu ADHD vznikl v USA, kde se odborníci v oblasti psychologie, psychiatrie a medicíny podíleli na mnoha výzkumech, které vedly k označení syndromu ADHD a jeho definici. Vlastní zkušenost s problémem zvaným ADHD nás motivovala zajímat se a získávat více informací o tomto postižení, které ovlivňuje nejen samotného jedince, ale také jeho nejbližší okolí.

V problematice ADHD lze hovořit o postižení, protože je spojeno s významnými nepříznivými účinky na školní výsledky, sociální kompetence, zdraví a fungování rodiny. Vyznačuje se rozmanitou symptomatologií, různou etiologií a nejednotným vývojem (Kuželová et al., ©2014). Přestože děti s poruchami aktivity a pozornosti, jak je nazývá Švamberg Šauerová (2016, s. 9), nejsou v dnešní době ničím výjimečným, stále se v praxi můžeme setkávat s pedagogickými pracovníky, kteří nejsou zcela dostatečně obeznámeni s problematikou ADHD. A právě tato individuální zkušenost v nás probouzí pochybnost, zda pedagogové mají dostatek zkušeností s ADHD a vědomostí o ADHD. Správné a včasné výchovné vedení dítěte s ADHD může nejen zmírnit jeho projevy, ale také spouště jiných předejít (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 11). Dítě s ADHD vyžaduje respektování svého postižení, ale stejně tak se musí naučit respektovat ostatní. Nevyčlenit jej z kolektivu ostatních, zajistit přesnou strukturu a řád dne, podporující a časté povzbuzování s motivací do další práce. Je nutné s ním účelně komunikovat a ukazovat mu pozitivní cestu svého rozvoje. A právě otázce efektivní a podporující práce učitele a žáka s poruchou ADHD, která není pro učitele vůbec jednoduchá, se chceme v této práci věnovat.

Bakalářská práce je členěna na část teoretickou a praktickou. V první části práce vymezujeme teoretická východiska. Nabízíme vhled na centrální pojem ADHD, jeho hlavní znaky, projevy, etiologii a možnosti diagnostiky. V druhé části se zaměříme na specifika edukace žáka s ADHD ve škole hlavního vzdělávacího proudu, a to v kontextu školské integrace, zásad pedagogického přístupu k tomuto žákovi i podpůrných opatření, jež mu mohou být ve škole poskytnuta. Třetí kapitola se zaměřuje na bližší vymezení učitelské profese, její specifika a možnosti dalšího profesního rozvoje. V praktické části se věnujeme vlastnímu

kvantitativnímu výzkumu s cílem zjistit, jaká je informovanost učitelů základních škol o syndromu ADHD. Ke sběru dat použijeme dotazníky distribuované elektronickou cestou.

Naším obecným cílem je přinést teoretický vhled do specifik doprovázejících edukaci žáků s ADHD, empiricky ověřit informovanost učitelů obou stupňů základních škol o syndromu ADHD a na základě toho přinést doporučení do praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SYNDROM ADHD

ADHD je ústředním termínem naší práce, a proto si jej úvodem blíže představíme. Zkratka ADHD pochází z anglického Attention Deficit Hyperactivity Disorder a znamená syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou nebo jindy je název překládán jako hyperkinetická porucha. Současnému pojmenování ADHD předcházely rozličné názvy jako minimální mozková dysfunkce nebo lehká dětská encefalopatie či lehká mozková dysfunkce (LMD), který se ustálil na dlouhou dobu až do 21. století (Lechta, 2016, s. 378). Hlavní rozdíl mezi LMD a ADHD spočívá v tom, že LMD se zaměřuje na popis příčin problémů a ADHD popisuje projevy poruch chování (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 13). Munden a Arcelus (2008, s. 11) ještě přidávají označení hyperkinetická reakce a hyperkineze. My se však budeme dále držet zavedeného pojmu ADHD.

Co můžeme zjistit z historie o tomto syndromu? V naší republice jsou první známé zmínky o tzv. „neposedných dětech“ už od roku 1890 v publikaci J. Arbese v Pedagogických rozhledech nebo článek F. Strnada z roku 1910 píše o výstředním žákovi. Dříve se tyto děti považovaly za temperamentnější vlivem osobnostních charakterových vlastností. Tady již před více než 100 lety z dostupných zdrojů poznáváme typické znaky hyperaktivního dítěte (z historických osobností bývá zmiňován především W. A. Mozart). Domněnky laiků, že děti s ADHD jsou projevem dnešní doby, jsou tedy liché (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 10). Taktéž podle Mundenové a Arceluse (2008, s. 11) není ADHD porucha nová, moderní. Už v roce 1902 Frederic Still, britský lékař, popsal zvláštní psychický stav a zavedl pojem „deficit morální sebekontroly“. V České republice se pojmenování ADHD začíná používat od konce 20. století.

Označení ADHD vychází z terminologie Diagnostického a statistického manuálu Americké psychiatrické asociace (DSM-IV). Diagnostický manuál DSM-IV dále dělí ADHD do tří subtypů (Mash, Barkley, 2007, s. 61):

- ADHD, inattentive type (s převládající poruchou pozornosti, dříve nazývaný nesoustředěný typ – syndrom ADD)
- ADHD, hyperactivity/impulsivity type (s převládající motorickou hyperaktivitou a impulzivitou)
- ADHD, combined type (smíšený typ)

Jinou klasifikaci této poruchy předkládá MKN-10 a uvádí ji jako Hyperkinetickou poruchu (F 90) s jejími podkategoriemi Porucha pozornosti (F 90.0) a Hyperkinetická porucha chování (F 90.1).

Jak je to se zastoupením četnosti jednotlivých typů postižení v naší populaci? Klinické odhady četnosti výskytu jednotlivých subtypů ADHD uvádějí, že nejběžnější je smíšený typ, zastoupen je 60 %, nejméně častý je typ s hyperaktivitou a impulzivitou, jak uvádějí Jucovičová a Žáčková (2015, s. 16), a to v 10% zastoupení takto postižených. Zbýlých 30 % se vyznačuje převahou poruch pozornosti bez hyperaktivity. Ne zcela shodnou kategorizaci zmiňují Goetz a Uhlíková (2013, s. 33), kteří udávají nejvyšší procento 50 u dětí smíšeného typu, 25-35 % jsou děti s převažující poruchou koncentrace a do skupiny 10-20 % patří děti hyperaktivní a impulzivní.

1.1 Znaky ADHD

Tato kapitola představí základní znaky ADHD, které jsou charakteristické v projevech chování jedince s ADHD a jsou nejvíce zřetelné. Jsou to výrazné rysy chování a reakcí, které ztěžují fungování dětí především ve škole. ADHD je podle Šauerové (2012, s. 34) chápáno jako vývojové chronické postižení se silným biologickým a hereditárním zatížením, v jehož důsledku se zhoršuje školní a sociální výkon jedince. Paclt (2007, s. 13) ve své knize předkládá, že základními symptomy, projevujícími se zřetelně již v raném stadiu vývoje, jsou chronická nepozornost, nadměrná aktivita a impulzivita, jež neodpovídají mentálnímu věku dítěte. Projevem ADHD podle Závěrkové (2016, s. 9) ve shodě s publikací Mundenové a Arceluse (2008, s. 21) je narušená schopnost soustředit se, dále hyperaktivita a impulzivita. U dítěte se projevuje nejpozději do 7. roku věku a trvání symptomů je nejméně šest měsíců. Níže si podrobněji tyto charakteristiky představíme.

Nepozornost

Odborně podává vysvětlení pojmu nepozornost Novák (2012, s. 27), který říká, že je to „*neschopnost selekčního procesu zaměřujícího pozornost k nejpodstatnějším informacím*“. Munden a Arcelus (2008, s. 24) popisují nepozornost jako „*neschopnost koncentrovat se*“, která může značně ovlivnit vzdělávání a úspěch ve škole, ale také „*schopnost vést normální šťastný život*“.

Drtílková a Šerý (2007, s. 24) poskytují souhrnně příznaky nepozornosti a zdůrazňují, že pro potvrzení nepozornosti je nutné splnění 6 z 9 příznaků:

- obtížně koncentruje pozornost
- nedokáže udržet pozornost
- neposlouchá
- nedokončuje úkoly
- vyhýbá se úkolům vyžadující mentální úsilí
- nepořádný, dezorganizovaný
- ztrácí věci
- roztržitý
- zapomnětlivý

Všeobecně je v našich očích nepozornost chápána jako nevědomost nebo i nevědomé přehlédnutí maličností či větších detailů. Nepozorný žák nevěnuje dostatečnou pozornost a soustředěnost řečenému či psanému projevu. Jakoby nevnímal všechna slova ve větě, pamatuje si pouze některé úseky či slova, a proto ani význam vět pro něj není často pochopitelný. Zaobírá se detaily a ztrácí přehled o celku.

Goetz a Uhlíková (2009, s. 21-31) uvádějí, že nepozorný žák nedokáže dokončit zadaný úkol nebo domácí práci podle pokynů, které si neumí adekvátně převést ze slovní instrukce a provede je jinak či vůbec. Přidávají, že je málo vytrvalý, není cílevědomý, má obtíže se započítáním úkolu, přestože ví, že úkol musí provést. Straní se proto domácích úkolů, které vyžadují větší duševní úsilí, a se kterými si neumí poradit, neví, jak je řešit. Při případném neúspěchu další pokračování činnosti předem vzdává. Dalším typickým znakem nepozorného žáka je samomluva, kdy žák často šeptem nebo nahlas komentuje svou vlastní činnost. Tzv. vnitřní řeč je u těchto žáků méně rozvinutá, proto si handicap kompenzuje hlasovým projevem, kdy mluví sám k sobě. Má obvykle potíže s organizováním svých činností a zadaných úkolů, s dodržováním řádu a pravidel, jak vyjmenovává Škrdlíková (2015, s. 26). Goetz a Uhlíková (2009, s. 21-31) pokračují ve výčtu charakteristik nepozorného žáka, když uvádějí, že si neumí svou činnost naplánovat v postupných krocích, proto často improvizuje. Problémem je také jiné chápání času, špatný odhad pro trvání svých aktivit. Nepozornost se může také projevit opakovanou ztrátou a chybením předmětů či školních pomůcek, jejich opakovaným hledáním, nepořádkem ve svých věcech, zapomínáním předmětů na různých místech. K nepozornosti dochází rozptylováním díky působení vnějších vlivů a následně obtížným návratem k činnosti po vyrušení. Nepozorní žáci pracují rychle, ale povrchně, nekontrolují si svou práci, dělají mnoho chyb z nepozornosti. Jejich zevnějšek také může prozradit nepozornost v případě, že je žák neupravený, neučesa-

ný, nemá zastrčenou košili, zapnuté všechny knoflíky, nezavázané boty. Nepozornost s sebou rovněž přináší riziko úrazů a dalších nehod. Je evidentní, že projevy nepozornosti u dětí s ADHD jsou výrazně vyšší než u jiných dětí téhož věku bez poruchy ADHD a projevují se nadměrně, velmi zřetelně.

Hyperaktivita

Termín hyperaktivita vysvětluje Švamberk Šauerová (2016, s. 28) coby „*neklidné chování, které se projevuje přílišnou mobilitou, častou potřebou bezúčelného pohybu*“. Tuto charakteristiku potvrzuje Paclt (2007, s. 14), který píše: „*druhým základním rysem ADHD je nadměrná nebo vývojově nepřiměřená úroveň motorické či hlasové aktivity*“. Podle Goetze a Uhlíkové (2013) je to hyperaktivita nepřiměřená okolnostem, žák nevydrží chvíli v klidu. Musí pobíhat, poskakovat nebo alespoň si s něčím hrát, třeba i s rukama. U hyperaktivních žáků je typické divoké vykonávání aktivit i v případech, kdy je nutné se soustředit, zpomalit a zpřesnit prováděnou činnost. Dítě má problém se zklidnit, bývá dlouho roz dováděné, jak potvrzují Jucovičová a Žáčková (2015, s. 17) a přímo uvádějí, že „*se v podstatě jedná o vnitřní neklid, který je nutí pořád něco dělat, být v akci*“. Dodávají, že hyperaktivní děti nudí stereotypní a dlouhotrvající činnosti, jsou netrpělivé. Časté jsou potíže se spánkem, který je nepravidelný a tím i méně kvalitní, čímž může být negativně ovlivněna pozornost a nálada. Poruchy spánku se podle Paclta (2007, s. 20) vyskytují u dětí s ADHD až u 56 % ve srovnání s 23 % zdravých dětí.

Příznaky hyperaktivity jsou souhrnně definovány podle Drtílkové a Šerého (2007, s. 24) a pro potvrzení hyperaktivity je nutné splnění 3 z 5 příznaků:

- neposedný, vrtí se, pobíhá kolem
- nevydrží sedět na místě
- vyrušuje, je hlučný, obtížně zachovává klid a ticho
- „on the go“ (v neustálém pohybu)
- mnohomluvný

Impulzivita

Impulzivitu obecně považujeme za sklon jednat nahodile, náhle a bez rozmyslu, ze silného vnitřního (emočního či afektivního) popudu, bez adekvátního důvodu, bez jasného cíle a účelu, obvykle neklidně, rozčileně, podrážděně až agresivně, bez zjevné sebekontroly. Tyto naše osobní poznatky potvrzují Žáčková a Jucovičová (2010, s. 33), které chápou impulzivní jednání jako okamžitou reakci na podnět, kdy chybí fáze rozmyšlení a ve své

podstatě je spojeno se sníženými volními, ovládacími schopnostmi. Dítě působí jako vývoje mladší, je patrně jeho nerovnoměrné zrání. Celkově působí hlučně, spontánně, živelně, zbrkle. Příkladem může být nedočkavost, vykřikování při výuce, skákání do řeči. Žák, přestože ví o pravidlu hlásit se, v momentě jeho nutkavého pocitu vyjádřit se, si na pravidlo vůbec nevzpomene. „*S problémem (ne)vytrvalosti ve volním úsilí je propojena nedostačivost v útlumu chování, nebrzděnost*“ jak píše Paclt (2007, s. 14). Problém s ovládacími schopnostmi zmiňují také Drtílková a Šerý (2007, s. 75), protože u těchto dětí bývá velký problém sebeovládání. Nedokáží utlumit svou reakci. Závěrková (2016, s. 52) proto impulzivitu popisuje jako nutkavost a neovladatelnost.

Rodiče impulzivních dětí uvádějí zbrklou u vypracovávání domácích úkolů, škrtnutí v textu bez rozmyslu. Nepřátele si může dítě způsobit také bezděčným šťouchnutím do spolužáka, protože mají takovou potřebu, jak uvádějí Munden a Arcelus (2008, s. 23). V horším případě mohou nastat až zdraví nebezpečné situace při neuváženém jednání bez promyšlení důsledků svého počínání, jako je náhlé vběhnutí do silnice nebo riskantní jízda na kole po silnici. Tyto děti se nedokáží poučit z dřívější negativní zkušenosti, což pravděpodobně souvisí s jejich nedostatečnou orientací v čase. Impulzivitu jedince vyvolává neúspěch při hře, mírné napomenutí mohou chápat jako kritické odsouzení svého chování. Jsou více urážliví. Pozitivní na chování dětí s ADHD je jejich citlivost a dobrosrdečnost, kterých rozdávají nadmíru (Goetz, Uhlíková, 2009).

Příznaky impulzivity definují například Drtílková a Šerý (2007, s. 24) a uvádějí, že pro potvrzení impulzivity je nutné splnění 1 ze 4 příznaků:

- nezdrženlivě mnohomluvný
- vyhrkne odpověď bez přemýšlení
- přerušuje ostatní
- nedokáže čekat

Další přidružené znaky ADHD

Je také zjištěno, že krom uvedených charakteristik ADHD, jsou tyto jedinci postiženi dalšími komorbidními poruchami (emočními a poruchami chování), psychickými poruchami a problémy s učením, popisují Munden a Arcelus (2008, s. 25-29). Z psychických se jedná především o deprese a různé projevy úzkosti, o různé stupně vzdorovitého a opozičního chování včetně agresivity a projevů asociálního chování. To s sebou přináší obtížnější zařazení do sociálního soužití svých vrstevníků a další možné problémy v dospělosti

v případě následného delikventního chování. Žáčková a Jucovičová (2010, s. 35) doplňují ještě poruchy motoriky a senzomotorické koordinace, projevující se u dětí neohrabaností, neobratnostmi, nešikovnostmi v hrubé i jemné motorice. V jemné motorice mívají děti problémy v sebeobsluze.

1.2 Projevy ADHD u dítěte ve školním věku

V této kapitole se vzhledem k tématu bakalářské práce detailněji zaměříme na projevy ADHD ve školním věku. Chceme nastínit, jak se chovají děti se syndromem ADHD, jak je vnímá okolí vzhledem k jejich projevům a jakým způsobem může přítomnost ADHD ovlivnit situaci ve škole. Dítě po 6. roku věku (či v sedmi letech z důvodu odkladu školní docházky) se dostává do období školního věku a nastává pro něj velká a náhlá změna při vstupu do základní školy.

Podle Eriksonovy teorie konfliktu a krize se v období školního věku dítě dostává do etapy latence, kterou charakterizuje snaživost oproti méněcennosti, sdělují Langmeier a Krejčířová (2006, s. 243). Z této informace lze soudit, že žák s ADHD bude mít pravděpodobně nedostatek kompetencí v plnění úkolů, který vede k méněcennosti až rezignaci. Překážku v příčině ADHD můžeme hledat rovněž u Kohlbergovy koncepce morálního vývoje stran konformity a sociálního začlenění, čímž je pro dítě jednání podle společenských měřítek, plnění povinností, dodržování norem a společenských pravidel. Chybí konvenční morálka, kterou by dítě školního věku mělo mít osvojenou (Cakirpaloglu, 2012, s. 98). Rovněž u dětí v raném školním věku vnímáme absenci procesu „zóny nejbližšího vývoje“. Ta podle Vygotského, významného teoretika kognitivního vývoje, „určuje rozpětí mezi výkonem dítěte a jeho latentní kapacitou, která není zřejmá“ (Šmelová, 2014, s. 59). Pro pedagoga je tedy důležité, aby znal žakovu zónu nejbližšího vývoje, který je tak schopen úspěšně řešit školní úlohy a nebýt přetěžován úkoly, které kognitivně nezvládne.

Lze říci, že školní éra je pro dítě vůbec nejnáročnější období. Žák s ADHD se ve škole neumí přizpůsobit požadavkům ze strany učitelů, nedodržuje pravidla ani povinnosti, která jsou s výukou ve škole spojena (Drtílková, Šerý, 2007, s. 73-77): předčasně přeruší zadaný úkol, činnost nedokončí, přechází od jedné činnosti k jiné, pracuje povrchně, nedokáže soustavně vnímat učitelovy instrukce. Pro žáka je těžké sedět v lavici bez pobíhání, soustředit se na projev učitele, dělat právě to, co učitel požaduje a dokončit úkol, hlavně ten psací. Je nutné, aby žák pracoval pod kontrolou a vedením. Děti s ADHD dělají mnoho chyb z nepozornosti, školní prospěch bývá nevyrovnaný, projevují se těžkosti s učením,

žáci jsou zapomnětliví, stále něco hledají, ztrácejí školní pomůcky. Z toho důvodu je potřeba časté opakování k ukotvení poznatků. Problémem bývá porucha analýzy a syntézy, v důsledku čehož jsou jejich postupy práce při řešení úkolů nebo plánování nesystematické a chaotické. Tyto školní děti bývají nápadně pohyblivé, živé, neklidné, nedokáží delší dobu klidně sedět, rády vstávají ze židle a procházejí se po třídě. Jsou hlučné, upovídané, ruší ostatní spolužáky. Mají problém se sebeovládáním, všechno chtějí hned, nedokáží pozdržet nebo utlumit svou reakci. Těžce přijímají různá omezení a příkazy, nerady se podrobují autoritám a disciplíně, nemají všeobecně respekt k dospělým.

O to náročnější výuka je pro takového žáka, který současně vykazuje projevy specifických poruch učení jako je např. dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a další podobné poruchy, doplňují Goetz a Uhlíková (2013, s. 45). Není výjimkou, že se přidá motorický neklid, noční pomočování, somatické potíže, depresivní nálady i úzkostné stavy. Právě ve škole se projeví možné odmítání ostatních spolužáků z důvodu nepřizpůsobení se, nespolupráce s ostatními, nerespektování ostatních, osobních konfliktů se spolužáky z důvodu snadného vyprovokování se, agresivních reakcí. Nejen ve škole se stupňuje opoziční chování, prudké, afektivní reakce, mohou se projevit sklony k disociálnímu chování. Goetz a Uhlíková (2013, s. 46) dodávají, že „divné“ chování žáka s ADHD bývá ve školním kolektivu častěji terčem šikany. Podle Švamberg Šauerové (2016, s. 23) časté neúspěchy žáka ve škole vedou ke vzniku méněcennosti a v návaznosti na to se zhoršuje budování vlastní identity a pozitivní vnímání vlastní budoucnosti.

Velikost školní třídy a napětí vyvolané přítomností mnoha žáků také nepřispívají ke klidu a uvolnění žáka s ADHD. Ruch, vzniklý ve větší školní skupině, neumožní žákovi s ADHD soustředit se, jak by potřeboval (Train, 2001, s. 52).

Krom uvedených projevů dále pozorujeme percepčně motorické poruchy, poruchy paměti, poruchy myšlení a řeči, emoční poruchy a poruchy chování (Žáčková, Jucovičová, 2010, s. 26).

1.3 Etiologie ADHD

Existují 3 oficiální příčiny vzniku syndromu ADHD, které zmiňují Jucovičová a Žáčková (2015, s. 23):

1. Faktor genetický (až 60 % postižených), kdy bývá hyperaktivní někdo z rodičů či prarodičů a geny jsou předávány po mužské linii.

2. Negativní vlivy patologického prostředí v období prenatálním, perinatálním a postnatálním (30 % postižených).
3. Nejasná etiologie nebo kombinace obou předchozích faktorů (10 %).

Z dostupných zdrojů není jednoznačně možné potvrdit přesnou příčinu vzniku postižení ADHD u dětí, protože se na původu příčin neshodnou odborní lékaři, psychologové ani psychiatři. Jak píše Goetz a Uhlíková (2013, s. 69), „z dosud získaných poznatků je zřejmé, že ADHD porucha je podmíněna společným působením více příčin“. Podle Jucovičové a Žáčkové (2015, s. 21) tkví příčina vzniku ADHD v narušení nebo oslabení funkcí těch oblastí mozku, které souvisí s exekutivními procesy. Jedna z příčin, které se udávají, je nedostatek kyslíku (hypoxie) nebo krvácení do mozku, které vzniká důsledkem dlouhodobého nedostatku kyslíku, a to především v období prenatálním nebo perinatálním (Žáčková, Jucovičová, 2010, s. 12).

Jak uvádí Vágnerová (2004, s. 43), příčinou vzniku syndromu ADHD je nejčastěji nějaká odchylka centrální nervové soustavy. Z toho vyplývá, že se jedná o problém vrozený nebo získaný v prvních měsících života, kdy probíhá vyžívání centrální nervové soustavy, a že ho nelze zpočátku nijak ovlivnit. Informaci o zařazení ADHD mezi neurovývojové poruchy uvádí také Cahová, Pejčochová, Ošlejšková (©2010).

Ke genetickým vlivům se nejvíce přiklání Munden a Arcelus (2008, s. 51-52), kteří tvrdí, že se jedná o dědičnou poruchu. Odkazují na americké studie z roku 1990, kdy ze vzorku 75 dětí s ADHD a 457 jejich příbuzných zjišťovali přítomnost ADHD u předcházejících pokolení. Studií potvrdili, že „25% nejbližších příbuzných dětí s ADHD rovněž trpělo touto poruchou“ a dodávají, že největší riziko dědičnosti je po mužské linii. Stejně tak považují genetický podklad pro vznik ADHD jako nejvýznamnější faktor i Goetz a Uhlíková (2013, s. 69).

Ojedinelou teorii výkladu příčiny vzniku nepozornosti a hyperaktivity popisují O'Dell a Cook (1999, s. 55). Problém porozumění učivu, sezení v klidu, udržení pozornosti a psaní přisuzují nedostatečně vyvinutému tonickému šíjovému reflexu.

Podle nejnovějších zjištění může být původcem vzniku ADHD porucha látkové výměny v mozku. Dva důležité neurotransmitery, dopamin a noradrenalin, chemické látky, které za normálních okolností přirozeně vznikají v nervové soustavě a slouží v ní k přenášení vzruchů, nejsou v mozku dětí s ADHD produkovány v potřebném množství. Oba neurotransmitery hrají důležitou roli při podněcování motivace, pozornosti a koncentrace (Paclt,

2007, s. 29). O velkém vlivu obou chemických látek, produkovaných v mozku, píše i Dudová a Hrdlička (©2003). Podle nich je „*dopamin spojován s procesy odměny, plánování a zahájení motorické odpovědi, aktivací organismu, reakcí na nové podněty a schopností přepínání mezi podněty*“ a noradrenalin odpovídá za kognitivní procesy a přípravu na naléhavé podněty. Pokud je hladina obou transmitterů nižší, je u dětí s ADHD také snížena aktivita mozku (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 68).

Postupně, při získávání nových zkušeností a odhalování projevů ADHD u dítěte, můžeme jeho chování výchovným přístupem vhodně usměrňovat a případně použít také relaxační techniky či léčebnou terapii.

1.4 Diagnostika ADHD

Vzhledem k velkému množství znaků typických pro syndrom ADHD, není vždy jednoduché správně diagnostikovat právě toto postižení. Každý jedinec se může vyznačovat různými kombinacemi znaků typických pro ADHD a právě každý jedinec je individuálně postižen. V každém věku se mohou projevit různé znaky v různé intenzitě a míře, jak píše Munden a Arcelus (2008, s. 59). Diagnostika se posuzuje ve srovnání s jinými dětmi stejného věku s přihlédnutím na mentální věk dítěte. Jedinec s ADHD se může manifestovat v různých poruchách percepce, tvoření pojmů, paměti, řeči, pozornosti, impulzivity nebo motorických funkcí (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 18). Pokud se u dítěte vyskytne jediný typický znak ADHD v chování, neznamená to ještě, že dítě má problém s ADHD. Vždy se jedná o projevy chronické, trvající dlouhodobě, jsou zřetelné od raných vývojových období a neodpovídají mentálnímu věku dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 25). Nejvíce se projevují se změnou prostředí a to především v různých sociálních interakcích. Proto jsou nejvíce zřetelné u dětí při nástupu do mateřských škol.

Podle četnosti a závažnosti jednotlivých příznaků lze poruchu ADHD rozdělit na tři základní typy (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 27):

1. Mírný typ, při němž se jen málo projevují symptomy a lze je zvládnout bez speciální péče, pouze individuálním přístupem.
2. Střední typ, který již vyžaduje individuální přístup i speciální péči pro patrný neklid, nesoustředění, překotné reakce, emoční nestabilitu, sníženou sebekontrolu.
3. Závažný typ, projevující se v nadměrné míře a vyžadující nezbytnou speciální péči. Ovlivňuje celý život dítěte pro výrazný neklid, sklon k rizikovému chování, v obtí-

zích se soužitím s ostatními, nízkou nebo nulovou schopností sebekontroly. Přidružená bývá kombinace se specifickými poruchami učení.

V rámci stanovení diagnózy je potřeba provést důkladné šetření, které zahrnuje (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 29):

1. Anamnestické dotazování odborníků s rodiči, kdy se zaměřujeme na zjišťování průběhu těhotenství, porodu, vývoj dítěte od narození přes nástup do mateřské školy a základní školy. Zajímají nás projevy chování dítěte, vrstevnické vztahy, jeho zájmy, výchovný přístup rodičů, ale také informace o dědičných onemocněních, úrazech.
2. Pedagogické posouzení dítěte v mateřské nebo základní škole, vycházející z praktických poznatků projevů dítěte v kolektivu, rozboru jeho práce, o způsobu práce s dítětem, případně z poznatků spolupráce s rodinou dítěte. Další informace lze získat od školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce či metodika prevence.
3. Pozorování chování dítěte může poskytnout cenné informace. Provádíme rozhovor s dítětem, můžeme testovat v navozené situaci, při hraní, čtení, psaní, počítání. Mnohé prozradí také pozorování dítěte v jeho přirozeném prostředí, ve škole, v kontaktu s dospělým.
4. Psychologické vyšetření provádějí psychologičtí odborníci formou psychologických a intelektových testů, kdy zjišťují výrazné nerovnoměrnosti v jednotlivých výkonech, jako jsou všeobecné znalosti, sociální citění, abstraktní a logické myšlení, koncentrace pozornosti, krátkodobá paměť, impulzivní řešení úkolů, percepčně motorické výkony, schopnost analýzy a syntézy, verbální i neverbální projevy.
5. Speciálně pedagogické vyšetření většinou potvrzuje poruchy psychologického vyšetření v percepčně motorické oblasti, kognitivní, pracovní sešity dítěte, které mohou naznačit specifické poruchy učení. Používány jsou v rámci odborného vyšetření speciálně zaměřené testy, které mají za úkol určit úroveň schopnosti koncentrace pozornosti a screeningové posuzovací škály, které vypracovávají rodiče a posuzují, jak často a v jaké míře se určité prvky chování u dítěte vyskytují. Využívají se rovněž projektivní techniky (kresba postavy, stromu, ruky a podobně).

6. Munden a Arcelus (2008, s. 65) ještě přidávají vyšetření metodou EEG (elektroencefalografii), magnetické rezonance nebo výpočetní tomografií, které se však pro potvrzení ADHD nepoužívají.

1.5 Prognóza ADHD

S přihlédnutím k tomu, že syndrom ADHD byl nejprve popisován hlavně v USA a v našich zemích, potažmo v Evropě, se o něm nehovořilo, budeme vycházet ze zkušeností a poznatků amerických odborníků.

Podle Centers for Disease Control and Prevention, americké vládní agentury, jejímž posláním je chránit zdraví amerických občanů a jejich bezpečnost, je od roku 1997 stoupající trend syndromu ADHD. To znamená, že se rodí ročně o jednotky procent více dětí s diagnostikovaným syndromem ADHD. Např. v roce 2003 to bylo 7,8 %, v roce 2007 už 9,5 % a roku 2011 diagnostikovali lékaři až 11 % dětí s ADHD. Zastoupení jsou více chlapci, a to ve výši 13,5 %, dívky zaujímají pouze 5,6 % všech dětí v USA (US Department of Health & Human Services, ©2016).

Co se týká počtu dětí se syndromem ADHD v České republice, nejsou známy žádné podrobné statistiky v průběhu let, prevalence se odhaduje na 3-7 % takto diagnostikovaných dětí školního věku, přičemž chlapci jsou 3x častěji postiženi více než dívky (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 56). Pro zlepšení stavu dětí s ADHD velmi záleží na chápajícím a povzbuzujícím přístupu nejbližšího rodinného kruhu a také na brzkém diagnostikování a změně přístupu ve výchově u rodičů i učitelů.

V průběhu života s ADHD může dojít k těmto situacím (Roland, Horn, 1999, cit. podle Michalová, 2011, s. 53):

1. Ústup symptomů, vyléčení. Často v období adolescence.
2. Přetrvávání symptomů do dospělosti (asi 70 % všech případů).
3. Přejít symptomů do jiných poruch.

Zastavme se u bodu 2, kde je varující informace, že 70 % symptomů přechází do dospělosti. Různí odborníci uvádějí různá procenta pravděpodobnosti, zřejmě také proto, že neexistují oficiální odborné statistiky a studie počtu osob s prokazatelnými syndromy ADHD podle věku, jak jsme již zmínili. Tak např. Goetz a Uhlíková (2015, s. 43) prezentují množství 60 % případů, kdy prokazatelně znaky ADHD přecházejí do dospělosti. Munden

a Arcelus (2008, s. 103) zveřejňují širokou škálu 30-80 % pravděpodobnosti přetrvávání ADHD do dospělého věku. V každém případě je na základě těchto poznatků velmi důležité, aby došlo k brzkému odhalení symptomů u dítěte a zavedení strategických a individuálních opatření, případně zavedení efektivní léčby, zvláště pokud je přidružena porucha chování. Lze takto včas předcházet agresivním, antisociálním sklonům, riziku kriminality, drogové závislosti a závislosti na alkoholu. Na základě odborné pomoci a dostupných poznatků o ADHD je možné dosáhnout i v dospělosti úspěchů v rodinném, pracovním i společenském životě.

2 ŽÁK S ADHD V BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Jelikož se v naší práci zaměřujeme na informovanost učitelů základních škol o ADHD, považujeme za nutné osvětlit, jakými specifiky se vyznačuje vzdělávání žáka s touto diagnózou ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Konkrétně se zaměříme na žáka s ADHD v kontextu konceptu speciálních vzdělávacích potřeb, na podpůrná opatření ve škole a na to, jaké existují zásady edukačního přístupu k žákovi s ADHD.

Základní vzdělávání má za cíl pomoci utvářet a postupně rozvíjet všechny klíčové kompetence žáků, mezi něž patří: učení, objevování, myšlení a uvažování, komunikace, kooperace, práce a adaptace (Kaleja et al., 2014, s. 9-10).

Pro každého žáka, navštěvujícího základní školu, platí podmínky a práva ve vzdělávání podle školského zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Souhrnně lze říci, že paragraf 2 upravuje hlavní zásady vzdělávání takto: každý žák má zajištěn rovný přístup ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, má právo na zohledňování vzdělávacích potřeb, vzájemnou úctu, respektu, názorovou snášenlivost, solidaritu a důstojnost. Zákon dále zabezpečuje zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod, hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy. (ČESKO, ©2004)

Než se zaměříme na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání v mainstreamových školách, stručně si z historického hlediska osvětlíme, co tomuto stavu předcházelo. Jak zjistil Lechta (2016, s. 30-34), první instituce pro péči o osoby s postižením se začaly v Evropě rodit od 18. století. Přestože vznik těchto institucí byl zamýšlen jako podpora při výchově dětí s postižením, z našeho pohledu ho dnes chápeme jako segreganční edukaci. V průběhu 19. století dochází k masívnímu přetížení tříd základních škol a objevují se snahy o vytvoření takzvané léčebné pedagogiky pro žáky s postižením. Na přelomu 19. a zejména v první třetině 20. století přichází nástup reformní pedagogiky, vytvářejí se nové proudy alternativních pedagogik, především pro předškolní vzdělávání. Zmíníme pedagogiku Marie Montessori, waldorfskou školu Rudolfa Steinera či americkou progresivní edukaci pragmatika Johna Deweyho. V tomto období u nás vznikají pomocné školy

pro děti, které se z důvodu tělesného nebo mentálního postižení nemohou účastnit výuky tehdy ve školách obecných (základních veřejných). Po roce 1948 na základě vydaného zákona 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství vznikají zvláštní školy pro žáky s mentálním postižením. Dalších téměř 50 let nedošlo k žádnému zlepšení v přístupu a inovacích v edukaci žáků s postižením. V roce 1994 pak v rámci mezinárodní úmluvy podepsalo 92 zemí světa deklaraci na práva žáků a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami o změně vzdělávacího systému na inkluzivní vzdělávání. Deklarace je známá jako Prohlášení ze Salamanky (Potměšilová, Potměšil, ©2014). Až díky rozmachu komputeri- zace na konci 20. století se daří stimulovat vývoj dětí se speciálními vzdělávacími potřebami novými počítačovými programy. Dochází k zásadním změnám v přístupu k edukaci osob s postižením, otevírají se nové dimenze pro respektování a rozvíjení jinakosti, hledání správného přístupu k dětem s postižením v rámci integrované edukace v běžných školách. Integrační trend se ve vyspělých zemích datuje od 80. let 20. století. Brzy poté, na prahu 21. století se vynořují diskuze o inkluzivní pedagogice, na jejímž základě dochází k budování inkluzivních škol, které přijímají všechny žáky, nehledě na jejich různorodost, ale reagujíc na jejich potřeby. Inkluze všech žáků do veřejných škol je jediná čestná, etická a spravedlivá pro všechny žáky.

2.1 Žák s ADHD v kontextu konceptu speciálních potřeb

Na žáka, který přestupuje z předškolního vzdělávání ke vzdělávání na základní škole, jsou kladeny mnohem vyšší nároky spojené s výukou, které v mateřské škole neznal. Proto je to pro mnoho z nich náročný krok a strastiplná změna organizace běžného dne. Adaptace ve škole a školní úspěšnost představuje pro další život jedince s ADHD naprosto zásadní prvek (Paclt, 2007, s. 119). V závislosti na zjištěných projevech ADHD v předcházející kapitole a také v souladu s Jucovičovou a Žáčkovou (2015, s. 226), můžeme jedince s ADHD chápat jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jak jsme totiž zjistili, žák s ADHD je zahrnut do kategorie vývojové poruchy chování, které jsou spolu s vývojovými poruchami učení, mentálním, tělesným a smyslovým postižením, vadami řeči a autismem zařazeny do kategorie zdravotního postižení. Školský zákon 561/2004 Sb. zaručuje dětem s touto diagnózou právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem a na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní. Je nezbytné předchozí vyšetření ve školském poradenském zařízení nebo speciálně pedagogickém centru.

Kdo je ale žákem se speciálními vzdělávacími potřebami? Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se podle platné české legislativy rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními má právo na bezplatné poskytnutí podpůrných opatření školou nebo školským zařízením (ČESKO, ©2004). Využijeme matematiku a vyjádříme procenty, s jakými možnými problémy se ve vzdělávání žáků trpících ADHD můžeme setkat. Munden a Arcelus (2008, s. 97) vycházejí z anglických statistik a poskytují tato data:

- 90 % žáků zvládá školní práci podprůměrně
- 90 % žáků ve škole nestačí
- 60 % žáků má problémy s psaním
- 20 % žáků má potíže se čtením
- 30 % žáků ze školy odchází nebo jsou vyloučeni

Jednou z možností, jak naplnit edukační potenciál těchto žáků, je školní integrace. MŠMT pro podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami formou integrace připravilo strategický dokument Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV) v České republice jako doplněk Strategie vzdělávání 2010, který také vycházel ze základních principů a priorit Bílé knihy. Bílá kniha (2001, s. 58) totiž deklaruje, že je třeba „zásadně změnit tradiční koncept vzdělávání, přizpůsobit jeho obsah, formu a metody potřebám dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a sjednávat pro tuto změnu širokou společenskou podporu“.

Až vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dala impuls pro vzdělávání žáků formou individuální integrace v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Dalším vhodným řešením je vzdělávání formou skupinové integrace ve třídě nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení a také ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením či kombinací všech uvedených možností (ČESKO, ©2005). Pro vzdělávání žáků s ADHD budeme vycházet z individuální integrace v rámci běžné základní školy. Kaleja et al. (2014, s. 20) vysvětluje integraci jako „začlenění do vzdělávacího procesu s ohledem na věk a speciální vzdělávací potřeby, s často aplikovaným individuálním vzdělávacím plánem, upravujícím rozsah kurikula a jeho plnění. Integrativní přístupy představují zaměření se výhradně na potřeby žáků a studentů s postižením“. MŠMT

(©2002) vymezuje školní integraci jako „vzdělávání ve třídě mateřské školy, základní školy, střední školy nebo vyšší odborné školy, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při současném zajištění odpovídajících vzdělávacích podmínek a nezbytné speciálně pedagogické nebo psychologické péče“.

V České republice se od roku 2009 projevuje vzrůstající tendence v počtu žáků individuálně integrovaných v běžných třídách základní školy z původních 4,4 % ve školním roce 2009/2010 až na současných 5,6 % v roce 2015/2016 (MŠMT, ©2016). Jiná statistika MŠMT ukazuje postupný nárůst individuálně integrovaných žáků v základních školách z 36 226 žáků ve školním roce 2010/2011 až na současných 53 206 žáků ve školním roce 2016/2017, což představuje nárůst o necelých 47 % oproti roku 2010/2011. Současně dochází k poklesu žáků navštěvujících speciální třídy. (Statistické ročenky školství, ©2017) Z integrativního vzdělávání postupně vzrůstá trend inkluze, který ještě více podporuje vzdělávání žáků se zdravotním postižením a tedy i žáků s ADHD ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Podle Tannenbergerové (2016, s. 35-36) vnímá inkluzivně orientovaná škola odlišnost žáků jako příležitost k rozvíjení respektu k ostatním, ne jako problém nebo přítěž, ale jako potřebu zohledňovat jejich osobní specifika. Inkluze je založena na principu humanismu, demokracie, heterogenity, spolupráce, regionalizace, otevřenosti, efektivity, individualizace a celistvosti. Autorka dále dodává, že žáci, umístění v praktických a speciálních školách, nedisponují rovným přístupem ve vzdělávání, ani u nich nelze dosáhnout rozvoje maxima v jejich potenciálu.

Jako zajímavý se nicméně jeví fakt, že z výsledků výzkumu kolektivu odborníků v Ústavu speciálněpedagogických studií v Olomouci (Finková a kol., 2014, s. 101-103) bylo zjištěno, že pedagogové nemají dostačující informace a poznatky o žácích se specifickými potřebami, ale také o integraci. Sami jsou si vědomi nedostatečných znalostí a mají zájem o další vzdělávání v této oblasti. I tyto skutečnosti nicméně hovoří ve prospěch toho, proč by měl být žák s ADHD vzděláván v běžné základní škole. Vyžaduje to však individuální přístup ze strany pedagogů, s čímž se seznámíme v další podkapitole.

2.2 Podpůrná opatření poskytovaná žákovi s ADHD

Podpůrná opatření jsou úzce spojena právě se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole v hlavním vzdělávacím proudu, a proto si je v rámci této kapitoly blíže představíme. Jedná se o soubor opatření organizačních, personálních, vzdělávacích,

která školy poskytují těm žákům, kteří tato opatření ze zákonně vymezených důvodů potřebují (Michalík, Baslerová, Felcmanová, ©2015).

Pro zjištění, co znamenají a zahrnují podpůrná opatření, vycházíme z informací Národního ústavu pro vzdělávání, kde je vyjádřeno, že podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání (NÚV, ©2017). Veškerá opatření a doporučení NÚV vycházejí z vyhlášky 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, který je vztážen k zákonu č. 561/2004 Sb.

Cílem podpůrných opatření je vyrovnávat podmínky ve vzdělávání žáka s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem, který může ovlivňovat jeho vzdělávání. Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem a podle rozsahu a obsahu se dělí na I. - V. stupeň. I. stupeň vždy navrhuje a zajišťuje škola. Jedná se zpravidla o mírné úpravy v režimu školní výuky a při domácí přípravě. II. - V. stupeň navrhuje a metodicky doporučuje školské poradenské zařízení (PPP nebo SPC). To po vyšetření žáka vydává Doporučení žáka ke vzdělávání se speciálními vzdělávacími potřebami, které současně zahrnuje výčet podpůrných opatření. Ta, krom identifikačních údajů a shrnutí závěrů vyšetření, dále zahrnují popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka, údaje o jeho případném znevýhodnění, doporučená podpůrná opatření a jejich stupeň, návrh postupu při poskytování podpůrných opatření (ČESKO, ©2016).

Při podrobnějším popisu podpůrných opatření pro žáka s ADHD vycházíme z Plánu pedagogické podpory (PLPP), který je legislativně upraven ve vyhlášce 27/2016 Sb., a který předkládá komplexnější přístup ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a počítá se zapojením více pedagogů (ČESKO, ©2016).

Modifikace metod a forem vzdělávání

Upravené metody práce podporují kvalitu poznávacích procesů žáka s ADHD, rozvíjí vnímání, práci s textem a obrazem upevňující zapamatování pomocí opakování a procvičování. Metody aktivního učení dále aktivizují a motivují žáka, upevňují jeho pracovní návyky. Potence motivace závisí na přitažlivosti stanovených úkolů a výběru vhodných vyučovacích činností. Volí se taková forma práce, která umožní pravidelnou kontrolu pochopení osvojovaného učiva. Je respektováno pracovní tempo, volí se přiměřenost vyučování, které směřuje ke zvyšování koncentrace pozornosti. Přednost mají kooperativní učení a respektující styl učení, který upřednostňuje převažující učební styl žáka se syndromem

ADHD a vede tak k nejefektivnějšímu způsobu učení daného žáka. Obecně jde o potlačení frontálního vyučování ve prospěch individualizované výuky. (Michalík et al., 2015, s. 103-106)

Organizace výuky, obsah vzdělávání

Nejen pro žáky s ADHD se doporučuje nastavení pravidel průběhu a struktury vyučovací hodiny v podobě střídání forem a činností během vyučování, změna zasedacího pořádku a prostorové uspořádání třídy podle individuálních potřeb žáka, diferenciací výuky - skupinová a kooperativní výuka. Počítá se s variabilní délkou vyučovací hodiny, přestávky, omezeným počtem žáků ve třídě. Podle potřeby je možný odklad školní docházky, opakování ročníku, ale také prodloužení školní docházky. Podporuje se nabídka volnočasových aktivit pro rozvoj zájmů žáka s ADHD, mimoškolní vzdělávání (výuka v přírodě, exkurze, výcvik) a také je podporována sociokulturní adaptace v zapojení do třídního kolektivu žáků. Podpora organizace výuky je v odůvodněných případech realizována asistentem pedagoga. (ČESKO, ©2016)

Intervenční oblast podpory

Náleží sem prvotně průběžná a pravidelná spolupráce s rodinou žáka s ADHD, důležité je oboustranné předávání informací. Cílem podpůrného opatření intervence je zlepšit vyjadřovací schopnosti, komunikační dovednosti, porozumění řeči a rozšíření slovní zásoby žáka. Další možnou podporou je značné množství intervenčních, terapeutických a rehabilitačních technik. Součástí intervenční podpory je široké spektrum možností pro rozvoj specifických dovedností v oblasti percepce, jemné motoriky, nácviku sebeobslužných dovedností, kognitivních a exekutivních funkcí, dále nácviky sociálního chování a emočního vnímání. Pro žáky s omezeným dorozumíváním se využívají prostředky mimoslovního vyjadřování (pohled, mimika, gestika a jiné), technické pomůcky s hlasovým výstupem, moderní počítačové technologie, předměty, fotografie, obrázky, symboly, psaná slova. (Michalík et al., 2015, s. 106-111)

Spolupráce s dalšími odborníky

Pro podporu vzdělávání žáků s ADHD jsou určeny služby v rámci spolupráce s dalšími odborníky. Pedagog má možnost spolupracovat s (Kendíková, Vosmík, 2016, s. 25-28, 37-46):

- *Pedagogicko-psychologickou poradnou*, která provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytuje žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci, poradenské služby pro žáky se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, metodickou podporu škole.
- *Speciálněpedagogickým centrem*, které poskytuje své služby pedagogickým pracovníkům při výchově a vzdělávání žáků s různým typem postižení, alespoň 2x ročně navštěvuje školu za účelem pravidelné konzultace problémů při výchově a vzdělávání.
- *Výchovným poradcem*, který pracuje přímo ve škole a koordinuje níže zmíněné školní odborníky, provádí supervizi pro učitele a asistenty pedagoga, náslechy ve výuce, metodicky vede učitele.
- *Metodikem prevence*, jehož náplní činnosti je prevence v oblasti rizikového chování, individuální práce se žáky s obtížemi v adaptaci, se sociálně-vztahovými problémy nebo jinými problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání.
- *Školním speciálním pedagogem*, jehož význam spočívá v přítomnosti ve škole k okamžité konzultaci či reedukaci podle potřeb pedagoga. Jeho náplní činnosti jsou diagnostické a depistážní služby, konzultační, poradenská a intervenční práce a také metodické a koordinační činnosti.
- *Školním psychologem*, který poskytuje výchově stejné služby jako školní speciální pedagog a navíc umí pozitivně zlepšovat klima ve třídě a individuálně vést žáka s ADHD v případě osobních problémů.

Pomůcky

Pomůcky, které může v případě potřeby využívat také žák s ADHD, lze rozdělit do dvou oblastí podpory, a to jako pomůcky pro výuku využívané učitelem a ve druhém případě jsou to pomůcky pro učení využívané žákem. Žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice, speciální didaktické a kompenzační a reedukační učební pomůcky poskytované školou. Při přijímání a ukončování vzdělávání se stanoví vhodné podmínky odpovídající potřebám žáka (Michalík et al., 2015, s. 111-112).

Hodnocení

V procesu hodnocení dochází k respektování individuálních možností a schopností žáka s ADHD vzhledem k jeho diagnóze. Lechta (2010, s. 178) dodává, že při hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné zohlednit druh, stupeň i míru zdravotního postižení. Znamka není výrazem odchylky od optimálního výkonu podle standardního požadavku, ale přirozený znak procesu učení, jak vysvětlují Hájková a Strnadová (2010, s. 118). Co se dále týká hodnocení žáků, lze využít možnosti hodnocení klasifikačním stupněm, slovně i jejich kombinací. V případě použití slovního hodnocení jsou výsledky vzdělávání žáka popsány tak, aby zahrnovalo posouzení výsledků vzdělávání žáka v jeho vývoji, ohodnocení píle a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům a jak je překonávat (ČESKO, ©2016). Je nutné přihlížet k povaze postižení či znevýhodnění při školním hodnocení výsledků práce žáka s ADHD a zjištění skutečných vědomostí a dovedností nezkrácených projevy poruchy. (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 225)

Individuální vzdělávací plán

Jedná se o závazný dokument, který vypracovává škola na základě doporučení ze strany školského poradenského zařízení a upravuje pro žáka obsah vzdělávání, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, metody a formy výuky včetně hodnocení žáka v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami pro dosažení osobního maxima ve výuce každého jednotlivého žáka (ČESKO, ©2016). Individuální vzdělávací plán se vypracovává na základě doporučení Pedagogicko-psychologické poradny nebo Speciálně pedagogického centra po podrobném provedení speciálně-pedagogické diagnostiky před nástupem žáka s ADHD do školy. Není uzavřeným dokumentem, může být v průběhu školního roku podle potřeb žáka upravován a doplňován. Individuální vzdělávací plán obsahuje: údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování speciálně-pedagogické péče, údaje o cíli vzdělávání žáka, vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka, seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek a také návrh na snížení počtu žáků ve třídě. Dále školské poradenské zařízení může doporučit úpravu prostředí třídy, formu denního režimu, individuální metody a postupy výchovně-vzdělávací intervence. (Lechta, 2010, s. 178)

Asistent pedagoga

Personální podporou pro práci pedagoga jsou asistent pedagoga, školní psycholog nebo další školní speciální pedagog. Z hlediska problematiky ADHD je klíčovou podporou asistent pedagoga, který podle § 5 vyhlášky 27/2016 Sb. pracuje individuálně ve výuce podle potřeby žáka, pomáhá v adaptaci na školní prostředí převážně pomocí kooperativní komunikace, vede k nejvyšší možné samostatnosti při výuce, při přípravě na ni i při doučování, při akcích pořádaných školou v rámci vzdělávání (ČESKO, ©2016). Pod vedením učitele pracuje asistent pedagoga s žáky celé třídy, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Jejich činnost ve spolupráci s žákem dále zahrnuje (Hanák a kol., 2015, s. 13-14):

- pomoc učitelům při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomoc při vzájemné komunikaci se žáky a rodiči
- realizace rutinních prací při výchově žáků, upevňování jejich společenského chování, pracovních a hygienických návyků
- asistenci a doprovod žáků při přecházení do jiných učeben, dílen, jídelny, na toaletu a podobně
- pomoc učiteli při tvorbě školních pomůcek, zaškolování žáků při manipulaci s pomůckami ve škole, úprava pracovních listů, učebních textů
- neodkladnou pomoc při sebeobsluze a pohybu v průběhu vyučování
- asistenci při přípravě a ukládání pomůcek k vyučování, zápis textu do sešitu, opakování učiva, prohlubování grafomotorické zručnosti
- dohled nad dodržováním bezpečnostních pravidel

Podle výzkumného šetření na determinanty inkluze bylo respondenty, řediteli škol, uvedeno, že 64 % z nich považuje asistenta pedagoga za klíčový nástroj ve vzdělávání žáka se zdravotním postižením. (Vomáčková a kol., 2015, s. 101)

Podpora sociální a zdravotní

Tento typ podpory zahrnuje léčebná režimová opatření, která umožňují přizpůsobit výuku zdravotním potřebám žáka, dále zajištění stravování ve formě a časovém intervalu podle individuálních potřeb žáka, podávání medikace v případech, kdy je výkonnost žáka závislá na podávání pravidelné medikace. Z hlediska sociální podpory je pro žáka zajištěna služba sociálního charakteru jako je terapie (canisterapie) či různé rehabilitace. Nezapomeňme

jmenovat reedukační a socializační pobyty, jejichž úkolem je napomoci stabilitě rodinných vztahů a přispět k osobnímu rozvoji. (Michalík, 2015, s. 117)

2.3 Zásady přístupu učitele k žákovi s ADHD ve škole

Popsali jsme si syndrom ADHD, jeho projevy a charakteristiku, nyní by bylo potřeba si říci, jak tedy, podle nabytých poznatků, přistupovat k dítěti, žákovi s ADHD, jak s ním komunikovat, pracovat, motivovat jej, podporovat a usnadňovat mu život ve škole a kolektivu vrstevníků tak, aby se komplexně rozvíjel.

Vůbec nejdůležitější složkou pro oboustrannou úspěšnou spolupráci učitele a žáka s ADHD je efektivní komunikace. Zvláště u žáků s ADHD je nutné zohlednit jejich možné poruchy řeči a s tím spojenou nepozornost tak, aby se pedagogové vyhnuli obsahové nejasnosti sdělení (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 80). Autorky způsob sdělování informací shrnují: důležité informace opakujeme vícekrát, používáme také nonverbální techniky, hovoříme stručně, jasně, ověřujeme si pochopení informace, zachováváme oční kontakt (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 147-149). V rámci efektivní komunikace zásadně neprojevujeme netoleranci, nepoužíváme příkazy, zákazy, nátlak, naléhání, vyhrožování, mentoringování a domlouvání, nehodnotíme, nesoudíme, naopak projevujeme empatii, citovost, trpělivost (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 101). Neméně důležitá je dynamika a intonace hlasu k udržení pozornosti a srozumitelnosti projevu učitele. V individuální konverzaci učitele s žákem je nutné jednoznačné, jasné a srozumitelné vyjadřování, ne dlouhá souvětí a složité termíny. Pro povzbuzení mívá pro žáka s ADHD velký význam ocenění, pochvala i za snahu, projev radosti z jeho úspěchu, aby vnímal, že je přijímán a užitečný a to především v rámci kooperativní a evalvační komunikace. Někteří odborníci doporučují i neverbální způsoby komunikace především z toho důvodu, že žák s ADHD s deficitem v oblasti pozornosti si zapamatuje méně slyšeného než toho, co vidí. Součástí neverbální komunikace jsou dotyky, kterými lze vyjadřovat pocity, postoje a dát najevo žákovi podporu, ocenění, náklonnost. Při neverbální komunikaci rovněž můžeme využívat posturologie přisednutím blíže k žákovi při individuální komunikaci, čímž mu dáváme najevo svůj osobní zájem, vyjadřujeme podporu a pomoc. (Škrdlíková, 2015, s. 60-73)

Při vzdělávání žáka s ADHD je třeba využívat speciálního přístupu tak, jak si to postižení ADHD vyžaduje, abychom pomáhali pochopit žákovi, co je jeho úkolem, případně mu názorně ukázali, jak má pracovat, aby úkol splnil a abychom předešli nechtěným negativním reakcím. Učitel se nesmí „*nechat zmást ve výkonech žáka*“, jak podotýkají Goetz

a Uhlíková (2013, s. 132) a měl by hledat stále nové individuální postupy. Výuka žáka se syndromem ADHD vyžaduje od učitele pracovat v osobní rovině, vynaložit mu víc času, energie a úsilí, vytvořit si pozitivní vztah s žákem, projevovat laskavý, chápající postoj k žákovi. Škrdlíková (2015, s. 54) radí zachovat „*důslednost, trpělivost a individuální přístup*.“ Pojem „*individuální přístup*“ najdeme v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 83) vysvětlen jako postulát o respektování žákových specifických vlastností. V téže větě autoři dodávají, že tento přístup je v praxi těžko proveditelný. Lze však nastavit pro tyto žáky individualizovanou výuku. „*Individualizace výuky je způsobem diferenciacce výuky, při které dochází k zachování heterogenity třídy dětí jako základní sociální jednotky a provádí se diferenciacce vnitřní, obsahová i metodická, jež respektuje individuální zvláštnosti dětí*.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 82)

Jaká jsou další konkrétní doporučení pro práci se žáky s ADHD? Laver-Bradbury a kol. (2016, s. 58-68) doporučují především dodržovat pravidelný denní režim či program dne, aby se žák vyvaroval nenadálých změn, které mohou způsobit frustraci, nervozitu a změnu nálady. Jakékoliv obměny oproti plánovanému programu je vhodné žákovi s předstihem sdělit a vysvětlit. Krom toho doporučují vymezit jasné hranice chování a pravidel ve společnosti a formou pochval tak pozitivní chování podporovat. S tím souhlasí Jucovičová a Žáčková (2015, s. 101), které doporučují jasně a stručně vymezit, jaké chování se od dítěte očekává a jaké ne, zkrátka vymezit „*mantinely*“ v chování a dítě na případné porušení upozorňovat. Pravidelný režim dne je podle nich rovněž důležitý, aby byl svět pro dítě s ADHD „*přehledný a jasně uspořádaný*“ a v neposlední řadě „*být důsledný*“, průběžně žáka kontrolovat, zda dodržuje pravidla a plní zadané úkoly. Přístup by měl být zase laskavý a trpělivý. Podle autorek je zásadní krok sjednocení výchovných postupů v rodině, ale i ve škole, jinak může nejednotný přístup prohloubit problémy žáka. Při vzdělávání žáka s ADHD je potřebné a žádoucí vyhledat kladné stránky dítěte, oblasti, kde vyniká a je úspěšné, aby i ono zakusilo prožívat úspěch a pochvalu. Oceňujeme i malé pokroky a snahu, povzbuzujeme k dalším výkonům, vyjadřujeme mu důvěru.

Žákovi pomáhá nastavení připomínky v podobě zazvonění budíku či jiného časovače jako upozornění na změnu, která má přijít, protože je prokázáno, že tyto děti mají horší vnímání času i problémy s poznáváním času. Odpovědnost za svůj čas a splnění cíle pomůže žákovi plánovací záznamník nejen s rozvrhem školním, ale také s rozvrhem dne, doplňuje Carter. (2014, s. 48-49)

Co se týká práce ve vyučování, učitel má v předávání informací používat jen krátké stručné věty a zadávat příkazy postupně, ne více pokynů najednou. Platí zásada nezahlcovat podněty, u dětí/žáků s ADHD je schopnost přijímat množství podnětů, příkazů a zákazů omezena. Vždy udržovat oční kontakt. Je možné žáka zapojit do spolurozhodování o jeho další činnosti formou výběru v činnostech, které učitel zadá a žák si vybere, který úkol chce splnit. Ačkoliv je mnohdy těžké zůstat v komunikaci s žákem s ADHD v klidu, je třeba se naučit zůstat rozvážený, aby dítě nezrcadlilo chování učitele. Důležitým uměním učitele je vyvarovat se střetům a hádkám žáka s ADHD s ostatními spolužáky. V určitých situacích je možné žákovi poskytnout čas k relaxaci v relaxačním koutku k tomu účelu zřízenému s poslechem klidné hudby (Goetz, Uhlíková, 2013, s. 133-137).

Švamberk Šauerová (2016, s. 120) doplňuje důležité faktory pro kvalitní práci s žáky s obtížemi v oblasti aktivity: dobré diagnostické zkušenosti, umění naslouchat, kvalitní pedagogické vzdělání, schopnost využívat poutavé, tvořivé metody ve výuce, respektovat soukromí žáka, důvěrný přístup, podpora zdravého sebevědomí žáka a víra ve svou profesi. My dodáváme, že jedním z hlavních posláních pedagogů, ale také rodičů, je vnitřní přijetí a vyrovnání se s dítětem/žákem s ADHD, takovým, jaký je. Ztotožňujeme se s filozofií Carla Rogerse (Nykl, 2012, s. 31-37) a jeho teorií přístupu zaměřeného na člověka především při práci, komunikaci a sociální interakci učitele a žáka s ADHD. Jeho přístup ukazuje učiteli cestu ponoření se do lidské duše a pochopení postojů a způsobů jednání žáka, čímž mu pomáhá v rozvoji jeho vlastní kapacity a podporuje jeho růst. Rogers radí navázat pouto a naučit se schopnosti vnímání, chápání, empatie, akceptace jako je úcta či respekt, avšak bez výhrad a bez podmínek a kongruence ve vztahu. Vztah mezi dvěma osobami totiž podle Rogerse vede k psychickému růstu, dopomáhá k sebedůvěře a sociální vyspělosti, což dítě s ADHD postrádá. Netvrdíme, že se jedná o jednoduchý a okamžitý proces, právě naopak, navázání důvěrného vztahu je dlouhodobý a namáhavý postup. Teprve až poté, když žák vnímá a věří, že je akceptován, cítí prostor pro své pocity volnosti, svobody, sebejistoty a význam své vlastní hodnoty. Další spolupráce učitele s žákem je na základě toho vztahu snazší a otevřenější. A současně je nezbytná vzájemná spolupráce a propojenost školy s rodiči. Často rodiče upozorní vyučující, jaké specifické vzorce chování dítě vykazuje, co konkrétně vyvolává nežádoucí chování.

3 UČITELSKÁ PROFESE

Snad nejvýznamnějším učitelem byl J. A. Komenský, který „položil kámen“ k výchově a vzdělávání všech dětí a právem je u nás pokládán za učitele národů. Od té doby, za více než čtyři století, prošla pedagogika různými změnami. Jeho myšlenky sociálních předpokladů výchovy a bezplatného vzdělávání pro celou veřejnost bez rozdílu, jsou nicméně platné i dnes.

Na úvod si řekněme o pedagogice, vědě, ze které vychází profese pedagoga, učitele. Průcha (2002a, s. 25) na začátku 21. století seznamuje ve své knize s několika různými definicemi pedagogiky. Tak např. pedagogika „*se vymezuje jako zobecněný odraz výchovných jevů a zákonitostí a současně jako nástroj, který pomáhá racionálně koncipovat, organizovat i zabezpečovat výchovu*“. Jiný, antropologický pohled uvádí, že pedagogika se zabývá člověkem v situaci výchovy. Nám se jeví jako nejobsažnější definice tato: pedagogika „*zkoumá vztahy, procesy a výsledky výchovného a vzdělávacího působení prostřednictvím intencionálních vlivů při formování osobnosti jedince, skupiny i celé populace*“.

Kdo je tedy v kontextu této kapitoly a z hlediska pedagogiky učitel? Podle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících je učitelem „*pedagogický pracovník, který koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání podle tohoto zákona*“ (ČESKO, ©2004).

Jiný pohled na učitele jako vychovatele, podávají Dvořáková a kol. (2015, s. 35). Říkají, že nositelem výchovy je vychovatel coby základní aktivní činitel, neboť je nositelem cíle, iniciátorem výchovné aktivity, při které volí výchovné prostředky, koriguje je a harmonizuje jejich působení.

Profesi učitele vyzdvihují autorky Vališová a Kasíková (2011, s. 16). Učitel je podle jejich výroku nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti a je to především osobnost. Učitel jako osobnost umí vychovávat sám sebe, zakoušet veškerou problematičnost lidské existence, studovat sám sebe, klást si otázky a vykonávat to, co požaduje od jiných. Učitelé jsou významnými činiteli ve společnosti, kteří slouží jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků i tradic.

Osobností samotného učitele se zabývá nauka pedeutologie z hlediska normativního a analytického (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15). Normativní určuje požadavky, jaký má být

učitel, jaké má mít vlastnosti a kvalifikaci. Cílem analytického přístupu je zjistit, jaké jsou skutečné, reálné osobní vlastnosti konkrétního pedagoga.

3.1 Profesní příprava a kompetence učitele

Tak, jak se proměňuje v průběhu let naše společnost, mění se logicky vše kolem, škola rovněž. Změny ve vzdělávání dětí se promítají i do nároků na pedagogy. Jako průvodci světem poznání jsou v postavení, kdy žáky učí orientovat se v množství informací a smysluplně si vybírat z dostupných možností. Aby toho pedagogové byli v edukační praxi schopni, je důležitá profesní příprava budoucích učitelů. Podle Průchy (2015, s. 138) má učitelská příprava zahrnovat tyto složky: všeobecný základ, odborně předmětovou složku, pedagogicko-psychologickou a praktickou složku.

Povězme si, jaké jsou zákonné předpoklady pro profesi učitele. Čerpáme ze Školského zákona číslo 561/2004 Sb. který říká, že podmínkou výkonu činnosti pedagogického pracovníka je plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou získává vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu. Dále je to bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokazatelná znalost českého jazyka (ČESKO, ©2004). Nově lze studovat učitelství na I. stupni základní školy také v rámci studia na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Velkým přínosem jsou pro studenty v přípravě na profesi požadavky současného kurikula pro základní vzdělávání a také průběžná a souvislá pedagogická praxe a sebereflexe v profesním portfoliu, a to ve všech semestrech studia. Součástí studia jsou předměty Základy inkluzivní pedagogiky, Základy speciální pedagogiky, Speciální pedagogika pro učitele primárního vzdělávání a také Inkluzivní pedagogika – reflexe profesních problémů z pedagogické praxe. (UTB, ©2017)

Jůva (2001, s. 56-58) tvrdí, že základní kvality pedagogovy osobnosti spočívají v jeho hodnotové orientaci, na jeho všeobecném a odborném vzdělání, v jeho pedagogickém umění a v nezanedbatelné míře i na jeho osobnostních rysech a charakteru. Hodnotová orientace by měla jít ruku v ruce s demokratickými ideály, s humanitním a vlasteneckým přesvědčením a v souladu s jeho slovy a činy tak, aby tyto hodnoty mohl přenést na své svěřence. Dalším důležitým požadavkem na učitele je hluboké všeobecné vzdělání a rozhled filozofický, politický, vědecký a kulturní k rozvíjení všech složek výchovy, ne pouze k jednostranně orientované výuce. Učitel by se měl dále odborně a prakticky rozvíjet, sledovat současný vývoj a promítat jej do své práce. Součástí jeho práce jsou praktické peda-

gogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky. Pro zkvalitňování pedagoga účinného výchovně-vzdělávacího působení hraje velký význam jeho sebereflexe pro uvědomování si svých poznatků, pro potvrzení účinnosti svých postupů, pro korekci svých forem a metod práce a také k předcházení určitým náročným výchovným situacím.

V moderní pedagogice se hovoří o pedagogových kompetencích. Jak správně pochopit termín kompetence v pedagogice vysvětlují Greger a Ježková (2006, s. 89) a my vybíráme význam, který nás nejvíce oslovil: jedná se o obecnou schopnost založenou na vědomostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, které si pedagog v průběhu praxe vytvořil. Jedná se o nadstavbu původního významu slova kompetence, kterým rozumíme rozsah působnosti nebo činnosti, pravomoc, souhrn oprávnění a povinností.

Průcha, Mareš, Walterová (2003, s. 103-104) definují podobně kompetence jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Jedná se cíleně o kompetence osobnostní a profesní. Ty osobnostní zahrnují podle autorů zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. K profesním kompetencím se řadí především znalost předmětu a další pedagogické činnosti jako komunikativnost, řízení a diagnostika.

Osobnostní komponenty učitele pro výchovně-vzdělávací proces je určen odborníky takto (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15):

- Psychická odolnost zvláště v problémových situacích
- Adaptabilita a adjustabilita (schopnost alternativního řešení situace, psychická flexibilita)
- Schopnost osvojovat si nové poznatky
- Sociální empatie a komunikativnost

Podle výzkumu Garabikové Pártlové et al. (2014, s. 6) trpí začínající pedagogové nedostatkem zkušeností v praxi. Při prvotním kontaktu s praxí se učitelé vnímají jako málo kompetentní. Situaci se začínajícími pedagogy srovnávají autoři publikace s nastávajícím lékařem, kterého zpočátku vede zkušený kolega a mladý lékař je zprvu v roli asistenta. Bohužel podle autorů tato supervize u právě vystudovaných učitelů zcela chybí. Z výzkumu dále vyplynulo, že ani 20 let praxe zkušeného pedagoga nezajistí naplnění profesních kompetencí a jistot, ale že pouze další studium a přísun nových, moderních poznatků rozšiřuje a doplňuje profesní jistoty a obohacuje pedagogickou činnost.

S ohledem na pojem inkluze se také mění pohled na učitele, stává se z něj inkluzivní pedagog. Podle Lechty (2016, s. 43) se jedná o „*obecného edukátora intaktních dětí a dětí s postižením, narušením a ohrožením s komplexními úkoly a celoplošnými kompetencemi*“ a transdisciplinárním přístupem s poznatky především ze speciální a sociální pedagogiky, medicíny a psychologie. Inkluzivní pedagog má pro svou úspěšnou pedagogickou praxi disponovat specifickými znalostmi, jakými jsou metodika práce s heterogenní skupinou žáků, znalosti mechanismů formování sociálních skupin, znalosti interkulturní diferenciacce, formy lidské heterogenity, znalosti didaktické, analýzy a projektování výuky, znalosti hodnocení, poradenských a konzultačních postupů při práci s rodinou. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 103)

V případě řešení nenadálých problémových situací, je přínosné, když si učitel osvojí krizově intervenční kompetenci pro situace pomáhání a krizí. Lazarová (2008, s. 26-28) tuto dovednost přirovnává k profesi psychoterapeuta, kdy je nutné použít značné dávky kreativity a vynalézavosti pedagoga pro efektivní intervenci v dané komplexní situaci, čímž může být impulzivní reakce žáka s ADHD.

Vzhledem k tématu naší bakalářské práce je zajímavý pohled autorů Potměšilová, Potměšil, ©2014), kteří zmiňují fakt, že „*pedagogové jsou připravováni na práci s intaktními žáky a žáky s lehkým typem postižení, kteří nepotřebují zvláštní podpůrné a vyrovnávací opatření*“. A právě v souvislosti s inkluzivním vzděláváním a rozšířením cílové skupiny žáků se mění i nároky na pedagogické pracovníky. Z realizovaného kvalitativního výzkumu těchto autorů je pro nás cenná informace, týkající se náročnosti procesu individuální školní integrace žáka s ADHD, mající vliv na psychiku učitele. Samotní učitelé cítí potřebu speciálně-pedagogické kvalifikace, podpory ze strany speciálně-pedagogického centra, případně jejich metodického vedení.

Z jiného, staršího výzkumu stejného autora na téma Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, vyplynulo, že téměř 60 % respondentů vyjádřilo nedůvěru ve vlastní kompetence a považovalo je za nedostatečné. Přesto až 80 % pedagogů neprojevalo obavy z práce s žáky s ADHD. (Potměšil, ©2010)

3.2 Typologie učitelů

Seznámíme se nyní s typy učitelů za účelem získání profilu učitele a pochopení podstaty jeho osobnosti. Typologie slouží k deskripci a schematizování profesní stránky učitele

s cílem jejího ovlivňování. Každý jednotlivý typ zahrnuje soubor vlastností, které jsou u daného učitele dominantní. Tyto dominantní vlastnosti jsou charakteristické pro profesně úspěšnou osobnost učitele a jsou jimi především flexibilita, extroverze ve vztahu k okolí, suverenita, schopnost inovace, samostatnost, iniciativa, odolnost vůči stresu, organizační schopnosti, osobní nadšení, radost z práce, spolehlivost, empatie, citlivost, smysl pro realitu, dodržování etických standardů, schopnost sebereflexe a posouzení vlastní práce (Dyrtová, 2009, s. 18). Dvořáček (2005, s. 175) ještě doplňuje hlavní psychické předpoklady: vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost, mravní vyspělost, inteligence, trpělivost, tvořivost, pozitivní motivace, případně značná dávka filantropie až altruismu.

Typologií učitelů se podrobněji zabýval švýcarský psycholog Christian Caselmann a jako měřítko použil vyučovaný předmět a osobnost žáka. Jeho typologie vychází ze zájmu učitele a mírou zaujetí pro výuku předmětu či pro žáka. Toho učitele, který se zajímá především o předmět, teorii a metodiku, nazývá *logotropem*, učitele s převažujícím zájmem o žáka označil za *paidotropa* (Dvořáček, 2005, s. 176). Individuálně orientovaný paidotrop vidí podstatu svého působení především ve výchově, v navázání rodičovského vztahu k žákům, plného pochopení a důvěry, který se věnuje všem žákům bez rozdílu, tedy i těm s problémovým chováním. Hlavní údělem jeho činnosti je utváření osobnosti žáka. Obecně orientovaný paidotrop si klade za cíl krom utváření osobnosti i všeobecnou výchovu žáků, dodává Kohoutek (©2009).

Dalším pohledem na typ učitele můžeme zjistit rozlišnost z hlediska stylu řízení na *autokratický*, který uplatňuje své dominantní postavení, je autoritativní až despotický, často žáky kontroluje, napomíná, kárá a trestá. Naopak učitel *liberální* poskytuje svým žákům dostatek svobody, vyhýbá se konfliktům, o dění ve vyučování rozhodují především žáci. Prostředníkem mezi oběma protipóly je typ *sociálně integrativní*, který jedná na základě demokratických přístupů. Využívá své vedoucí pozice ve třídě, ale zároveň podporuje samostatnost a iniciativu žáků, umožňuje diskusi a trvá na dodržování pravidel, navozuje přátelskou atmosféru ve třídě, čímž získává autoritu svých žáků (Dvořáček, 2005, s. 176-177). Podle Dyrtové a Krhutové (2009, s. 19) jsou tato typologie v dnešní době již překonaná kvůli změnám učitelských rolí.

Jiná typologie vychází z postoje k učitelské reformě. Vašutová (2009, s. 19) tak rozděluje učitele na tradicionalisty, kteří mají negativní postoj ke změnám a jsou obtížně adaptabilní a na chameleony s jejich ambivalentním postojem, kteří si uvědomují nutnost změny, ale k její realizaci bývají zdrženlivější.

3.3 Další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů

Profese pedagoga, stejně jako například lékaře, vyžaduje neustálé poznávání nových inovativních profesních trendů, přístupů, forem a metod práce. Je to důležité proto, aby jeho činnost byla realizována v souladu s novými výzkumy, legislativními požadavky a ruku v ruce se změnami ve společnosti.

V andragogickém slovníku od Průchy a Vetešky (2014, s. 224) se můžeme dozvědět, že profesní vzdělávání je součástí dalšího vzdělávání, které zahrnuje krom počátečního formálního vzdělání a odborné přípravy také všechny formy vzdělávání dospělých spojené s výkonem povolání. Jeho cílem je rozvíjet postoje, znalosti a schopnosti požadované pro výkon jeho povolání.

Požadavky dalšího vzdělávání učitelů jsou také zakotveny v legislativě České republiky, konkrétně ve vyhlášce 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Stávajících pedagogů se týká paragraf 10 o průběžném vzdělávání, který určuje zaměření, obsah, formu a získání osvědčení o dalším vzdělávání. Důležitějším se nám jeví paragraf 13, stanovující podmínky zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů. Pedagogičtí pracovníci se zařazují do kariérních stupňů podle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti vykonávané činnosti, podle vykonávané specializované činnosti a také podle plnění odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů. Zapojením se do dalšího vzdělávání může pedagog získat informace o prevenci sociálně patologických jevů a možnost pracovat se zdravotně postiženými žáky v rámci speciálně pedagogické činnosti. (ČESKO, ©2005)

Co nám říkají provedené výzkumy o dalším vzdělávání učitelů? Zpráva z výzkumu Factum Invenio (MŠMT, ©2009) přináší poznatek, že 90 % učitelů si uvědomuje nutnost svého dalšího vzdělávání, pouze 10 % nepovažuje další vzdělávání za důležité.

Před 4 lety proběhlo mezinárodní šetření TALLIS 2013 k problematice profesního vzdělávání a subjektivně vnímané zdatnosti učitelů. Výsledky ukazují, že učitelé v ČR vnímají svoji zdatnost jako nižší než učitelé v jiných zemích, přesto, jak říkají dále výsledky výzkumu, „*se méně než v mezinárodním průměru vzdělávají v oblastech, v nichž se cítí nejméně zdatní a zároveň v těchto oblastech ani necítí vyšší potřebu se vzdělávat*“ (Kašparová, Potužníková, Janík, ©2015).

Podle výsledků výzkumu Potměšila a Potměšilové (©2014) pedagogičtí pracovníci v integrovaném vzdělávání vnímají přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako rizikovou situaci, a to především ve své odborné nepřipravenosti na práci s těmito žáky.

Zcela čerstvou informací je zpráva MŠMT o novelizaci zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, jehož cílem je zavést kariérní systém založený na podpoře celoživotního profesního rozvoje učitelů, který má být úzce propojen se systémem odměňování. Mezi hlavní přínos novely patří zavedení dvouletého adaptačního období pro začínající učitele, v němž bude mladý učitel požívat podpory ze strany zkušeného „*uvádějícího učitele*“. Hodnocení učitele po dvou letech je zaměřeno na plnění plánu profesního rozvoje a je cíleno na konkrétní pokroky v jeho práci ve vztahu k výsledkům žáků. Zavedení kariérního systému pro učitele se má stát třístupňový standard učitele, založen na profesních kompetencích a vzrůstající kvalitě práce učitele. Po absolvování prvního stupně v rámci adaptačního období následuje druhý stupeň, jenž má prověřit a zhodnotit kvalitu práce učitele v oblasti jeho přímé práce s žáky ve třídě, v oblasti rozvíjení jeho profesních znalostí a dovedností. Prověření kompetencí učitele probíhá v rámci atestačního řízení před atestační komisí. Postup do třetího kariérního stupně lze nejdříve po 10 letech pedagogické praxe a je také založen na zkvalitňování dosažených pedagogických kompetencí a kvalitě výkonu profese učitele. Atestační řízení je ukončeno hodnotícím pohovorem před atestační komisí. (MŠMT, ©2017)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Metodologie výzkumu je vědní disciplína, která zkoumá a popisuje plánování, promyšlenou organizaci a provádění výzkumu včetně vyhodnocení výzkumných dat. Jednotlivé etapy na sebe navazují a není možné je přeskakovat. Zásadním úkolem je stanovit si výzkumný problém, od kterého se odvozují všechny další kroky výzkumníka. K provedení samotného výzkumu je třeba si vybrat výzkumnou metodu a také provést předvýzkum pro ověření, že náš výzkumný nástroj v reálu funguje. V další části výzkumu se provádí sběr a zpracování dat, po nich následuje interpretace dat v podobě psaní výzkumné zprávy a vyhodnocení výsledků (Gavora, 2000, s. 13). V souladu s těmito odbornými doporučeními na následujících stranách představíme metodologii vlastního výzkumu.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem této bakalářské práce je informovanost učitelů základních škol o syndromu ADHD. Jedná se o deskriptivní výzkumný problém, který zjišťuje a popisuje daný stav, ptá se „*jaké to je?*“. Jako výzkumnou metodu při tomto typu výzkumu lze využít pozorování, škálování, dotazník i interview. V tomto typu výzkumu se nerozvíjí poznatky pro pedagogickou teorii, pouze získáváme výsledky pro zlepšení praxe. (Gavora, 2000, s. 26)

Tento výzkumný problém byl zvolen s ohledem na absentující rozsáhlejší výzkumy tohoto zaměření v českém prostředí. Výjimky představuje např. výzkumná práce autorů Potměšilových (©2014) se zaměřením na obavy pedagogů, kteří nemají speciálněpedagogické vzdělání a přesto v rámci integrovaného vzdělávání mají působit na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se jedná o dotazníkové šetření (Hájková, Strnadová, 2010, s. 106) věnované odborné přípravě učitelů pro práci s žáky s rozdílnými schopnostmi či kvantitativní výzkum trojice odborníků Garabiková Pártlová, Bílková, Procházka (©2014) na téma reflexe očekávání a praktické zkušenosti mladých začínajících učitelů s délkou praxe do 5 let. K volbě tématu nás ale vedly i osobní důvody, což jsme nastínili už v úvodu práce.

4.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jaká je informovanost učitelů základních škol o syndromu ADHD.

V návaznosti na hlavní výzkumný cíl jsme si zvolili následující *dílčí výzkumné cíle*:

1. Zjistit, zda respondenti vědí, co znamená zkratka ADHD.
2. Zjistit, zda mají respondenti ze své edukační praxe zkušenost s žáky s ADHD a jak ji případně hodnotí.
3. Zjistit, zda respondenti vědí, jak se ve škole projevuje žák s ADHD.
4. Zjistit, zda respondenti vědí, jak pedagogicky přistupovat k žákovi s ADHD.
5. Zjistit, zda respondenti vědí, s kterými odborníky lze při vzdělávání žáků s ADHD spolupracovat.
6. Zjistit, jak respondenti hodnotí svou informovanost o ADHD a zda mají zájem o další vzdělávání v této oblasti.
7. Zjistit, odkud respondenti čerpají informace o syndromu ADHD.

Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou jedny z nejdůležitějších činností pro jasné naplánování si svého výzkumu, abychom věděli, čeho chceme ve výzkumu dosáhnout. Ty nám současně dávají určité „*mantinely*“ pro udržení se ve správném rozhodování o dalším postupu ve výzkumu. (Walker, 2013, s. 23)

Hlavní výzkumná otázka v případě našeho výzkumu zní:

Jaká je informovanost učitelů základních škol o syndromu ADHD?

V návaznosti na hlavní výzkumnou otázku jsme si stanovili následující **dílčí výzkumné otázky**:

1. Znají respondenti zkratku ADHD a její český ekvivalent? Položka v dotazníku č. 5, 6, 7
2. Mají respondenti ze své edukační praxe osobní zkušenost s žákem s ADHD a jak ji případně hodnotí? Položka v dotazníku č. 8, 9
3. Mají respondenti informace o tom, jak se ve škole projevuje žák s ADHD? Položka v dotazníku č. 10, 11, 12
4. Znají respondenti způsoby komunikace s žákem s ADHD? Položka v dotazníku č. 13
5. Vědí respondenti, jaké pedagogické zásady je třeba ve škole uplatňovat při práci s žákem s ADHD? Položka v dotazníku č. 14, 15
6. Mají respondenti informace o tom, jaká podpůrná opatření lze poskytnout žákovi s ADHD? Položka v dotazníku č. 16, 17

7. Vědí respondenti, s kterými odborníky mohou spolupracovat při vzdělávání žáka s ADHD? Položka v dotazníku č. 18, 19
8. Jak respondenti hodnotí svou informovanost o ADHD a mají zájem o další vzdělávání v této oblasti? Položka v dotazníku č. 20, 21, 22
9. Odkud respondenti čerpají informace o ADHD? Položka v dotazníku č. 23

4.3 Volba výzkumné strategie, metod a technik sběru dat

Výzkumnou strategii výzkumu volíme, s ohledem na stanovené cíle, kvantitativní. Ze získaných dat můžeme vypočítat průměr, procentuální výskyt jevů i další matematické statistiky jako je směrodatná odchylka, korelační koeficient či statisticky významnou rozdílnost mezi dvěma a více zkoumanými jevy. Výsledky takového výzkumu jsou velmi přesné a lze je zobecnit na větší populaci (Gavora, 2000, s. 31). Kvantitativní výzkum má především funkci verifikační, tedy snažíme se výzkumem zjistit množství, počet, rozsah a frekvenci či míru výskytu jevů. Formu výzkumu volíme dotazník jako explorační metodu šetření (Peličán, 2011, s. 104). Jeho hlavní význam spočívá v hromadném získávání údajů za relativně krátkou dobu. Správně konstruovaný dotazník má promyšlenou strukturu tak, aby obsahově splnil cílové zaměření a koncipování jednotlivých položek na uzlové momenty, a pomohl tím získání odpovědí na konkrétně zadané výzkumné cíle. (Gavora, 2000, s. 99)

V dotazníku vlastní konstrukce jsme úvodem respondenty seznámili s účelem sběru dat, která jsou poskytnuta anonymně a dobrovolně. Současně získali návod k vyplňování položek v dotazníku s volbou výběru jedné možnosti u uzavřených položek a u některých uzavřených položek tam, kde byli vyzváni, mohli volit více možností odpovědí. V otevřených položkách měli možnost se co nejpřesněji vyjádřit vlastními slovy. Ve škálovaných, odstupňovaných položkách mohli respondenti volit variantu, jež se nejvíce blíží jejich postoji. Za vyplnění dotazníku jsme poděkovali a nabídli respondentům jako zpětnou reakci příležitost obdržet výsledky výzkumu s naším e-mailovým kontaktem. V dotazníku jsme použili několik druhů položek: uzavřené - s dichotomickými odpověďmi v počtu 6, uzavřené s možností pouze jedné volby v počtu 6, uzavřené s alternativními odpověďmi v rámci vícenásobného výběru v počtu 5, otevřené - s možností volné odpovědi bez omezení v počtu 4 a škálové, umožňující odstupňované hodnocení jevů v počtu 2. Dotazník disponuje celkem 23 položkami a jeho plné znění přikládáme do Přílohy P I.

Před distribucí dotazníku jsme provedli předvýzkum, jenž je jakýmsi zmenšeným modelem vlastního výzkumu, jak říká Chráska (2016, s. 23), provádíme ověření všech metod a tech-

nik, se kterými se počítá v hlavním výzkumu. Tím snižujeme riziko použití nevhodných metod a technik a současně máme možnost ověřit správné formulace výzkumného problému. Pro ověření funkčnosti dotazníků bez nedostatků, tak zvanou pilotáž, jsme využili spolupráce dvou učitelek Základní školy Na Výsluní v Uherském Brodě a Základní školy Bílovice, které si vyzkoušely dotazník vyplnit. Jejich zpětná reakce byla bez výhrad, dotazník byl pro ně srozumitelný, pochopitelný a také vcelku rychle vyplnitelný. První byl vyplněn za 6:06 minut, druhý dotazník měla respondentka vypracovaný za necelých 21 minut. Délku vyplňování dotazníku ovlivnil fakt, že respondentka od vyplňování odcházela a vracela se v rámci svých časových možností.

Dotazník jsme se rozhodli distribuovat elektronicky, především z důvodu pohodlného vyplňování pro respondenty. Sběr dotazníků probíhal on-line na stránkách Survio.com v termínu od 16. 3. do 3. 4. 2017. Pro některé respondenty byl dotazník pravděpodobně obtížný, protože z celkového počtu 260 otevření dotazníku bylo navráceno a plně vyplněno 122. Návratnost tedy byla 46,9 %. Zde se nám zcela nepotvrdila informace o nízké návratnosti elektronických dotazníků (10 %), na kterou poukazuje Průcha (2014, s. 116). Naopak koresponduje se sdělením Chráska (2016, s. 169), který uvádí návratnost rozesílaných dotazníků poštou mezi 30–60 %. Průměrná délka vyplňování činila 11:23 minut.

Přímý odkaz k dotazníku je: <https://www.survio.com/survey/d/I9C1C6G3Q5M0V9H1G>

4.4 Výzkumný vzorek a způsob jeho výběru

Pro výběr respondentů byl použit záměrný výběr. Chráska (2016, s. 19) vysvětluje, že tento způsob výběru není náhodný. O výběru jistého prvku rozhoduje úsudek výzkumníka. V rámci našeho výzkumu jsme si zvolili následující kritéria: učitele I. a II. stupně veřejných základních škol ve Zlínském a Jihomoravském kraji. To znamená, že elektronickou cestou jsme oslovili ředitele všech základních škol obou krajů, vyhovujících našim kritériím, jejichž kontakt jsme obdrželi z veřejně dostupných webových stránek www.seznamskol.cz/zakladni-skoly/. Pro naše účely mělo být dostačujících 100 vyplněných dotazníkových zdrojů, nám se podařilo sesbírat 122 dotazníků. První zkušební dotazník byl vyřazen. Počet platných dotazníků je tedy 121.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT

Nyní přistupujeme k analýze získaných dat. Tyto jsme nejprve vložili do tabulky Excel a provedli třídění prvního stupně. Následně byly vytvořeny tabulky četností. Využili jsme přitom jak absolutní četnosti, tak četnosti relativní (%). Pro přehlednost interpretace jsme si dotazník rozdělili do pěti pomyslných oblastí, které dále představíme.

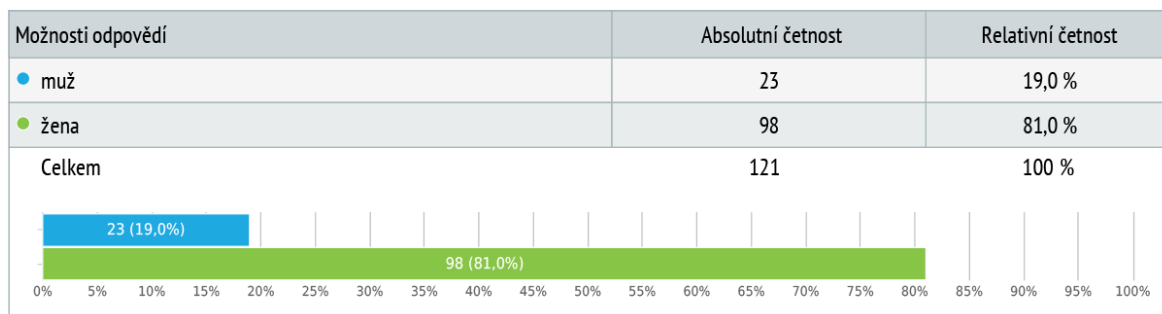
5.1 Sociodemografické údaje

Zde se krátce seznámíme se sociodemografickými údaji našich respondentů. Konkrétně se zaměříme na popis a rozložení respondentů z hlediska pohlaví, kraje, kde žijí, stupeň základní školy, na níž vyučují a také na vymezení délky jejich praxe.

Položka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Dotazníkového šetření se v rámci našeho výzkumu zúčastnilo 98 žen, což představuje 81 % všech respondentů a 23 mužů, představujících 19% zastoupení. Při srovnání se současným zastoupením žen a mužů v základním školství v roce 2016/2017, můžeme potvrdit, že naši respondenti byli adekvátně zastoupeni. V základním školství v tomto školním roce pracuje necelých 84 % žen a 16 % mužů. (MŠMT, ©2017)

Tabulka a graf č. 1, Jaké je Vaše pohlaví?

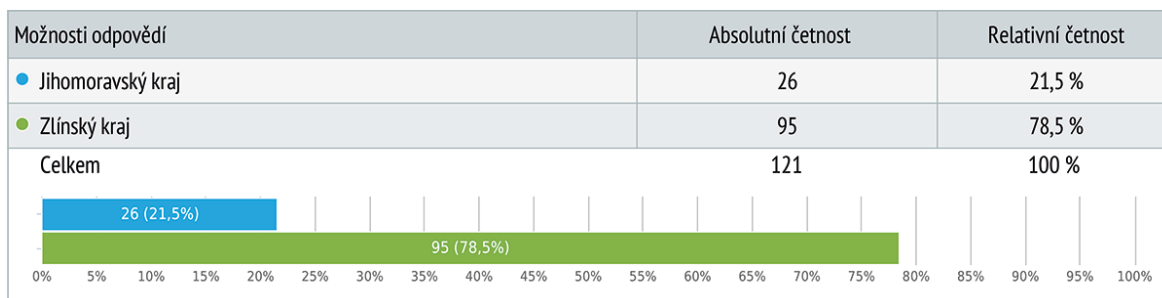


Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 2: V jakém kraji ČR vyučujete?

Ve druhé položce nás zajímalo, v jakém kraji respondenti vyučují. Z celkového počtu respondentů jich nejvíce žije ve Zlínském kraji. Ze získaných dat je patrné, že jejich počet je 95 respondentů (77,9 %), Jihomoravský kraj je zastoupen v počtu 26 respondentů (21,3 %). Uvedené skutečnosti ilustruje také tabulka a graf č. 2.

Tabulka a graf č. 2, V jakém kraji ČR vyučujete?

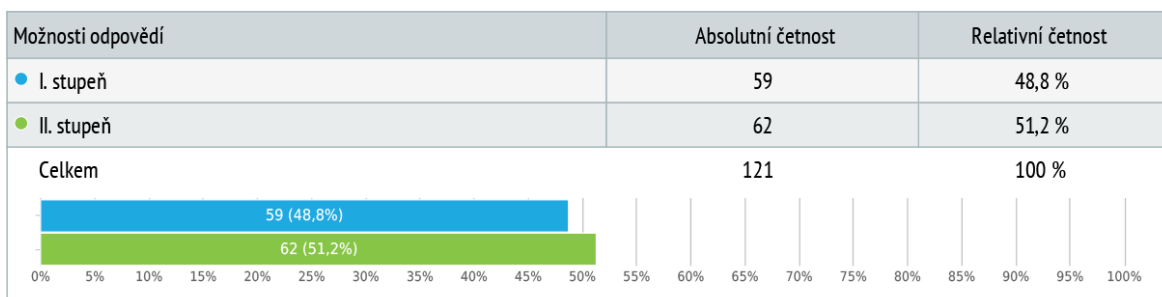


Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 3: Na kterém stupni základní školy vyučujete?

Téměř vyrovnaně se nám opět podařilo získat k výzkumu učitele z obou stupňů základních škol. Z I. stupně základního školství nám poskytlo své odpovědi celkem 59 respondentů (48,8 %) čítající 54 žen a 5 mužů. Z II. stupně základní školy to bylo 62 respondentů (51,2 %), složených ze 44 žen a 18 mužů. Přehled zastoupení učitelů podle stupňů základní školy ukazuje následující tabulka a graf č. 3.

Tabulka a graf č. 3, Na kterém stupni základní školy vyučujete?



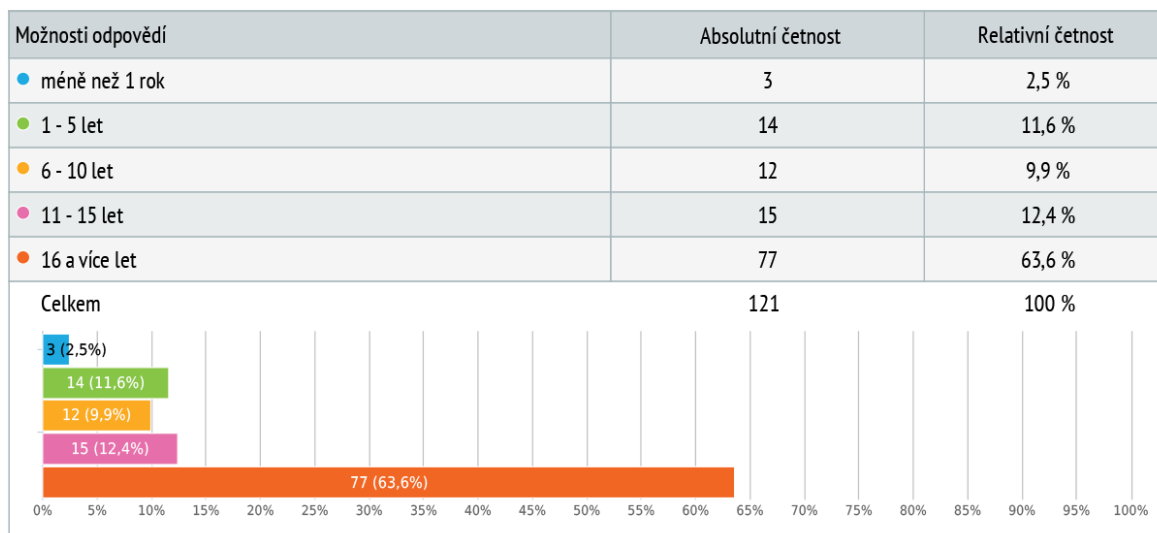
Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 4: Jaká je délka Vaší praxe ve školství?

Nejpočetnější zastoupení našich respondentů (63,6 %) je v řadách zkušených pedagogů, majících za sebou více než šestnáctiletou praxi. Jak naopak můžeme vidět z tabulky níže, nejméně zastoupeni byli v našem výzkumu začínající pedagogové, kteří představovali 2,5 % našich respondentů. Ostatní respondenti jsou v dalších časových úsecích zařazeni početně vyrovnaně. Učitelé podle délky praxe jsou zastoupeni v každém stupni základního školství takto: na I. stupni s praxí méně než 1 rok vyučují 3 respondenti, všechny jsou ženy. S praxí 1-5 let se jedná o 4 respondenty, opět samé ženy, s délkou praxe 6-10 let je to 5 respondentů, složených ze 3 žen a 2 mužů, v zastoupení podle délky praxe 11-15 let máme 6 respondentů, kde je již také 1 muž a s délkou praxe nad 16 let máme logicky nejpočetnější skupinu 41 respondentů, skýtající pouze 2 muže. Na II. stupni v našem výzkumu

není zastoupen žádný z učitelů s praxí do 1 roku, s délkou praxe 1-5 let je 10 respondentů, a to právě 5 mužů a 5 žen, pro časové rozmezí délky praxe 6-10 let máme zastoupeno 7 respondentů v podobě 3 mužů a 4 žen, pro úsek praxe 11-15 let se nám přihlásilo 9 respondentů, z nichž jsou jen 2 muži a 7 žen a pro poslední a nejdější praxi nad 16 let máme pro výzkum k dispozici 36 respondentů, zahrnujících 8 mužů a 28 žen.

Graf č. 4, Jaká je délka Vaší praxe ve školství?



Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

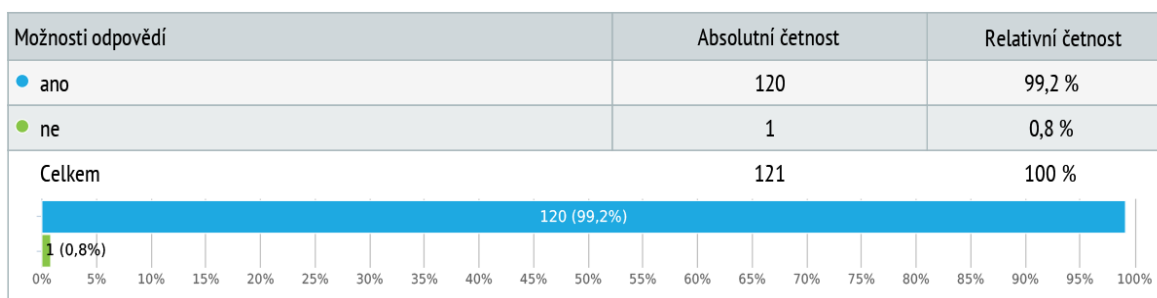
5.2 Učitelovy znalosti a zkušenosti spojené s žákem s ADHD

Ve druhé části dotazníku zjišťujeme, zda respondenti znají podstatu termínu ADHD a mají osobní zkušenost s žákem s ADHD a jak ji v případě kladné odpovědi hodnotí.

Položka č. 5: Slyšel (a) jste o termínu ADHD?

Z celkového počtu respondentů odpověděla záporně pouze 1 respondentka s praxí delší než 16 let. 99 % učitelů, což je početně 120 respondentů, tedy o syndromu ADHD již slyšelo.

Tabulka a graf č. 5, Slyšel (a) jste o termínu ADHD?

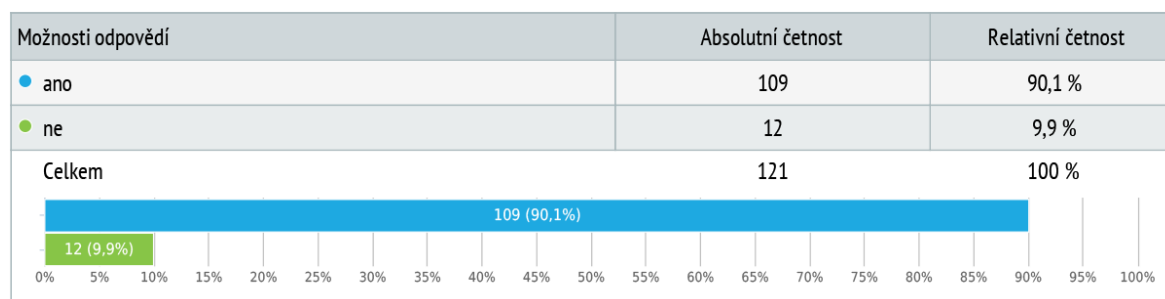


Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 6: Víte, co znamená zkratka ADHD?

V této položce nás již konkrétněji zajímalo, zda respondenti vědí, co zkratka ADHD vůbec znamená. Na výběr měli respondenti pouze dvě možné odpovědi „ano“ či „ne.“ Zde již 12 respondentů (9,9 %) nedokázalo podstatu tohoto termínu ve své odpovědi rozkrýt a tedy odpověděli záporně. Z této početně nízké skupinky respondentů byl 1 respondent/muž s praxí 1-5 let, 3 respondenti s praxí 6-10 let, 2 respondentky/ženy s praxí 11-15 let a 6 respondentů z nejzastoupenější kategorie nad 16 let praxe. Stále však lze uvažovat o tom, že 90,1 % učitelů, což představuje skupinu 109 respondentů, umí pojmenovat zkratku ADHD.

Tabulka a graf č. 6, Víte, co znamená zkratka ADHD?



Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 7: Pokud jste v předchozí položce zvolil (a) kladnou odpověď, uveďte, prosím, český ekvivalent zkratky ADHD.

Na otázku odpovědělo celkem 107 respondentů. Znamená to tedy, že 14 respondentů neodpovědělo. Z nich 1 respondent nikdy o zkratce ADHD neslyšel a ani nezná český ekvivalent, dalších 11 respondentů uvedlo, že také nezná českou definici ADHD, přesto, že o syndromu už někdy slyšelo a 2 respondenti s délkou praxe více než 16 let uvedli, že znají zkratku ADHD, ale dotaz nezodpověděli. Správnou anebo částečně správnou odpověď, která vysvětluje pojem ADHD jen kuse, neuceleně či ve starší terminologii, poskytlo 105 respondentů, což je necelých 87 % všech učitelů, kteří se výzkumu účastnili.

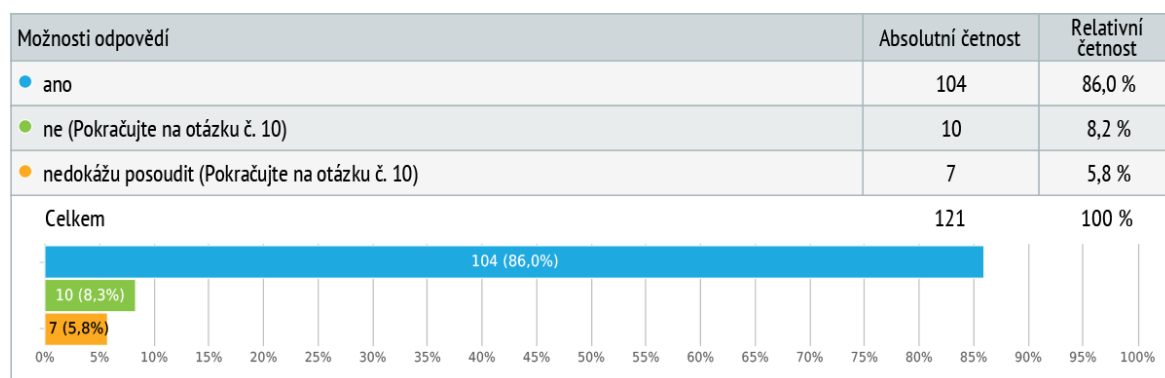
Na základě analýzy přijatých odpovědí lze konstatovat, že nejčastěji se v odpovědích objevilo vyhovující vysvětlení, že se jedná o „*hyperaktivitu s poruchou pozornosti*“ (49,5 %) nebo „*hyperaktivitu s poruchou chování*“ (16,8 %). Termín „*hyperkinetická porucha*“ uvedli 4 respondenti (3,7 %), „*hyperaktivitu*“ 4 respondenti (3,7 %), „*poruchu chování*“

5 respondentů (4,7 %), „*poruchu pozornosti*“ 8 respondentů (7,4 %). Zastaralé označení „*LMD*“ uvedli 3 respondenti (2,8 %) a dalších 6 respondentů (5,6 %) vysvětlilo zkratku ADHD jako „*poruchu mozku*.“ Mezi přijatelná vysvětlení můžeme ještě zahrnout „*syndrom zvýšeného neklidu dítěte*“ (1,0 %), „*syndrom poruchy chování a pozornosti*“ (1,0 %), „*syndrom hyperaktivity a impulzivity*“ (1,0 %), „*neurologické onemocnění*“ a „*problémy s výchovou*“ (1,0 %). Nepřijatelná byla vysvětlení, že zkratka ADHD značí „*Aspergrův syndrom*“ (1,0 %) a „*Až do večera hubu drž*“ (1,0 %). Ze 14 respondentů, kteří neodpověděli, je 8 s délkou praxe 16 a více let.

Položka č. 8: Setkal (a) jste se v průběhu své praxe s žákem s ADHD?

Položka nám ukázala, že 104 respondentů již má osobní zkušenost se žákem s ADHD, což představuje 86,0 % učitelů. 10 respondentů (8,2 %) uvedlo, že se ještě s žákem s ADHD nikdy nesetkalo a 7 (5,8 %) nedokáže posoudit, přičemž 2 z nich neznají český ekvivalent zkratky ADHD.

Tabulka a graf č. 7, Setkal (a) jste se v průběhu své praxe s žákem s ADHD?



Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 9: Pokud jste v předchozí položce odpověděl (a) kladně, jak hodnotíte Vaši zkušenost s žákem ADHD?

V otevřené otázce jsme získali odpověď od rovné stovky respondentů, 4 respondenti s vlastní zkušeností s žákem s ADHD se zdrželi komentáře a neuvedli odpověď žádnou. Jako „*problematickou*“, „*obtížnou*“, „*náročnou*“, „*negativní*“ nebo „*komplikovanou*“ zkušenost ji hodnotí 34 respondentů (34 %). Naopak „*normálně*“, „*kladně*“, „*dobře*“ nebo „*pozitivně*“ se vyjádřilo 16 učitelů, tedy 16 % všech respondentů, kteří odpověděli na dotaz. Jiné odpovědi hodnotí pracovní nasazení učitele: „*vynaložení více energie*“, „*více příprav na výuku*“, „*věnování hodně pozornosti žákovi*“, „*hodně trpělivosti*“, „*hodně prá-*

ce“, „více péče“, „střídání činností“ a „dozor a dopomoc“. Takto odpovědělo 12 respondentů (12 %). Nutný „individuální přístup“ především zmiňuje 11 učitelů, což představuje 11 % respondentů s vlastními zkušenostmi. „Pomoc asistenta pedagoga“ zveřejňují 4 respondenti (4 %). Jako „efektivní, obohacující a zajímavou zkušenost“ hodnotí práci s žákem s ADHD celkem 4 respondenti (4 %). „Úzké spolupráce s rodiči dětí s ADHD“ si cení celkem 2 respondenti (2 %). Jiní respondenti uvažují o „nastavení pravidel“ nebo „navyknutí si na sebe“ (3 %), „o volání po harmonii v rodině“ (1 %), „o vlastním vzdělávání s cílem pomoci“ žákovi (1 %), „chování žáka ovlivňuje klima ve třídě“ (1 %), „omlouvá se jejich nevychovanost“ (2 %), „ruší výuku“ (1 %), „už si nepamatuje“ (2 %) a „nedá se hodnotit jednou větou“ (1 %). Jindy respondenti hodnotí především „nesoustředěnost žáka ve výuce“ (3 %) nebo nejednoznačně odvěti, že „závisí na míře postižení“ (1 %) nebo si postěžují, „rodiče doma s dítětem nepracují“ (1 %). Z uvedených výpovědí vyplývá, že jednoznačně převažují negativní reakce učitelů, a to v zastoupení 33 %. Kladných a vstřícných hodnocení vlastních zkušeností s výukou žáka s ADHD je 20 %.

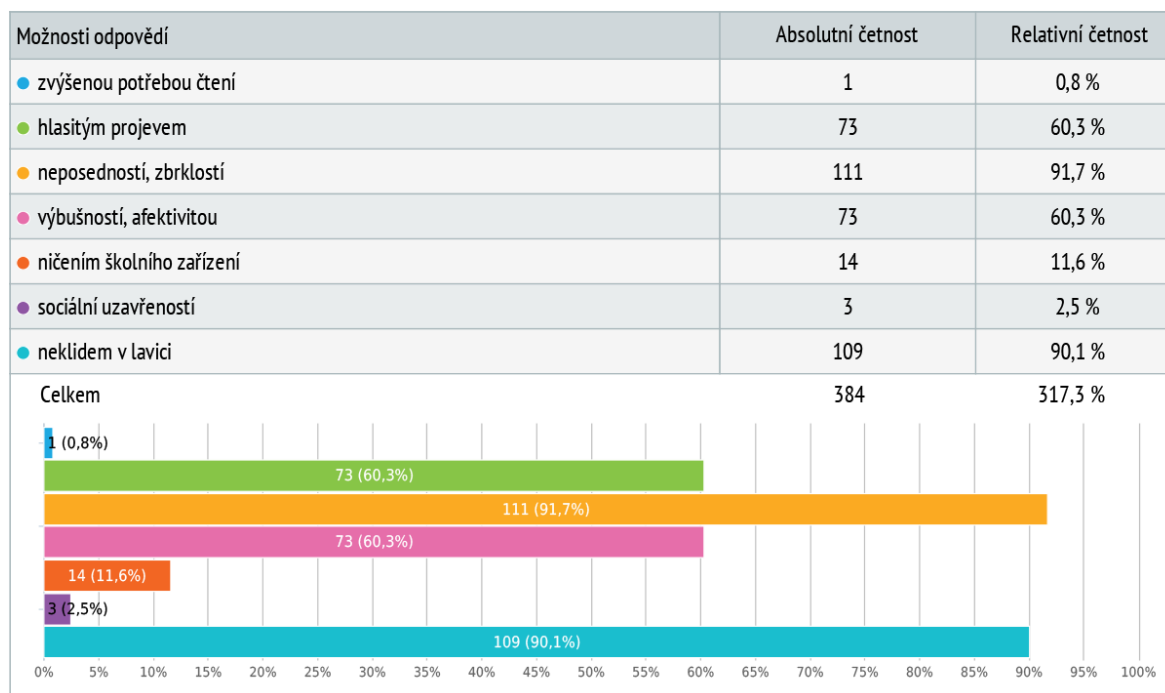
5.3 Znalost projevů ADHD

V této části dotazníku jsme se zaměřili na zjištění, jaké mají respondenti poznatky ohledně konkrétních projevů jednotlivých znaků ADHD, tedy hyperaktivity, impulzivity a nepozornosti.

Položka č. 10: Které z následujících charakteristik podle Vás nejlépe vystihují *hyperaktivního* žáka?

Uzavřená položka, nabízející různé charakteristiky, byla určena pro všechny zúčastněné a vyjádřilo se všech 121 respondentů. Z níže připojeného grafu vyplývá, že 91,7 % respondentů správně určilo jako jeden z hlavních znaků *hyperaktivity* „neposednost, zbrkllost“, 90,1 % z nich zvolilo „neklid v lavici“ a také „hlasitý projev“ vybralo 60,3 % respondentů. 73 respondentů (60,3 %) k projevům hyperaktivity chybně zařadili „výbušnost a afektivitu“, „sociální uzavřenost“ (2,5 %), „ničení školního zařízení“ (11,6 %) a „zvýšenou potřebu čtení“ (0,8 %).

Tabulka a graf č. 8, Které z následujících charakteristik podle Vás nejlépe vystihují *hyperaktivního* žáka?

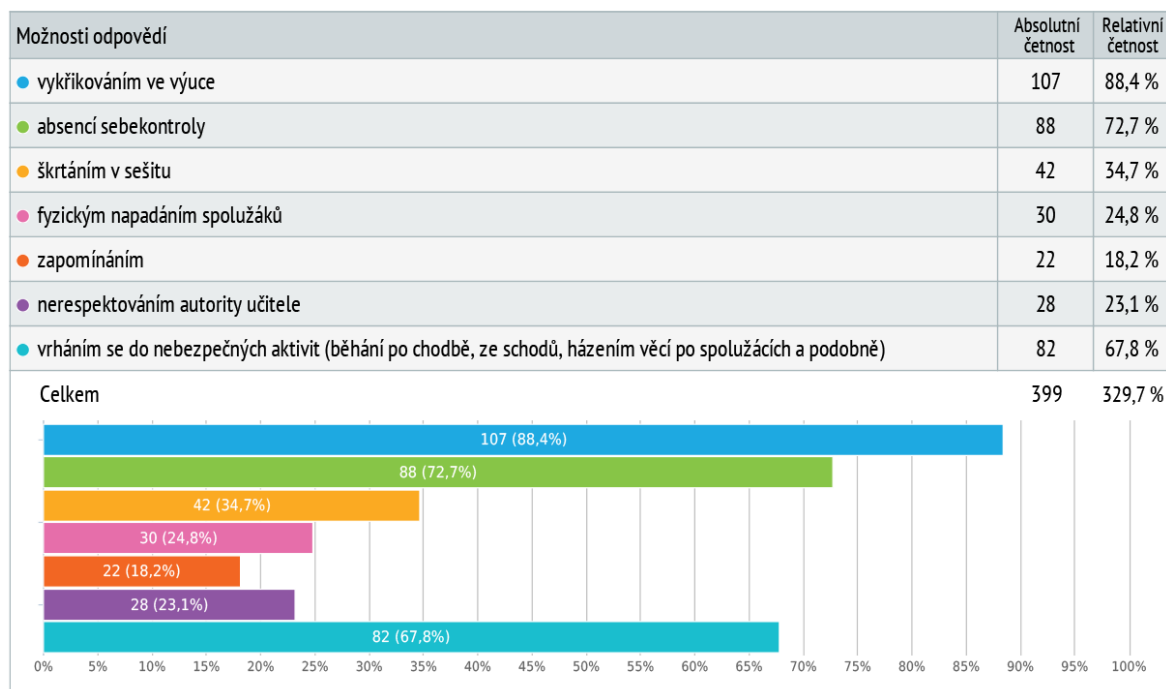


Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 11: Které z následujících charakteristik podle Vás nejlépe vystihují *impulzivního* žáka?

Tato položka byla povinná a odpovědělo na ni všech 121 respondentů. 88,4 % respondentů, tedy 107 učitelů správně vybralo projev „*vykřikování ve výuce*“, „*absenci sebekontroly*“ uvedlo celkem 72,7 %, což představuje 88 respondentů a „*vrhání se do nebezpečných aktivit*“ 67,8 % respondentů, tedy v počtu 82 učitelů. „*Škrtání v sešitu*“ jako projev impulzivnosti správně uvedlo 34,7 % respondentů, zastupujících 42 učitelů. Chybně byla zvolena možnost „*zapomínání*“ u 18,2 % respondentů v počtu 22 učitelů a také „*nerespektování autority učitele*“ u 23,1 % respondentů, tedy početně 28 učitelů.

Tabulka a graf č. 9, Které z následujících charakteristik podle Vás nejlépe vystihují *impulzivního* žáka?

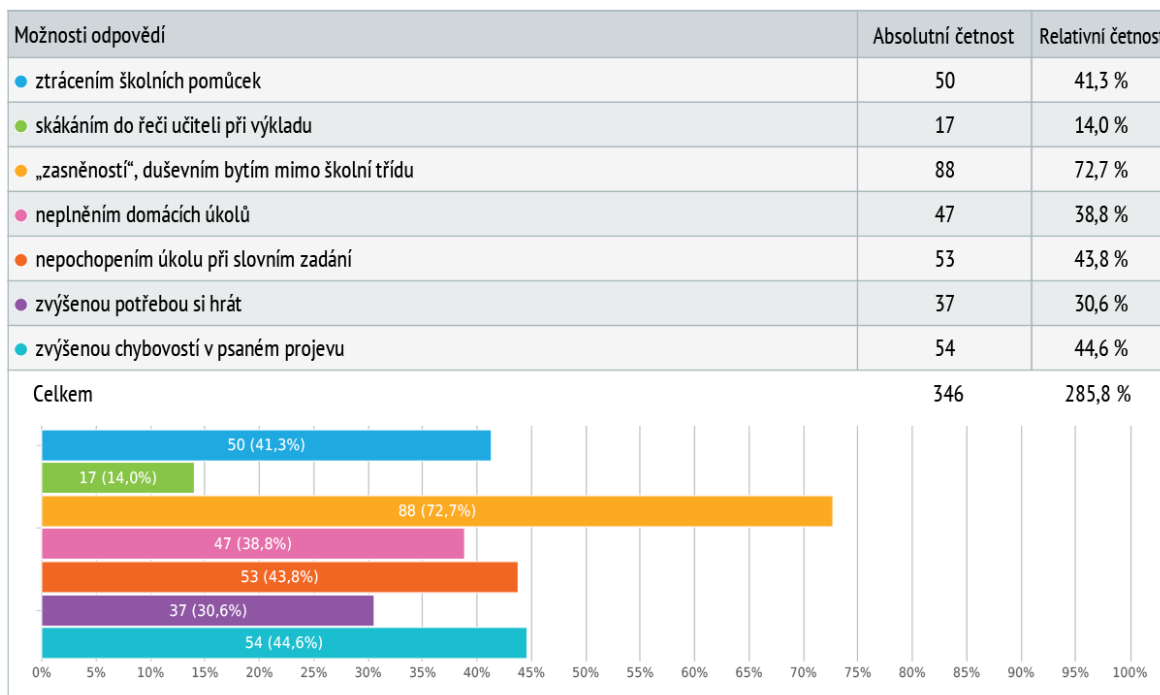


Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 12: Které z následujících charakteristik podle Vás nejlépe vystihují *nepozorného* žáka?

Na položku odpovídali všichni respondenti a znovu měli respondenti možnost volit více než jednu odpověď a využili jí. 22 respondentů vybralo pouze 1 odpověď, ostatní volili více než 2 odpovědi, někteří uvedli všechny předložené varianty. Nejvíce voleb pro charakteristiku „*zasněnosti a duševního bytí mimo školní třídu*“ označilo 88 respondentů (72,7 %), „*zvýšenou chybovost v psaném projevu*“ vybralo 54 respondentů (44,6 %), „*nepochopení úkolu při slovním zadání*“ 53 respondentů (43,8 %), „*ztrácení školních pomůcek*“ volilo 50 respondentů (41,3 %) a „*neplnění domácích úkolů*“ jen 47 respondentů (38,8 %). Chybně označilo nesprávnou odpověď „*zvýšenou potřebu si hrát*“ právě 37 respondentů (30,6 %) a „*skákání do řeči učiteli při výkladu*“ 17 respondentů (14 %). Ze zjištěných dat pro nás vyplývá informace, že méně než polovina respondentů dokáže rozpoznat u žáka s ADHD jeho projevy nepozornosti, pouze „*duševní nepřítomnost*“ identifikuje právě 72,7 % respondentů, početně 88 učitelů.

Tabulka a graf č. 10, Které z následujících charakteristik podle Vás nejlépe vystihují *nepozorného* žáka?



Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

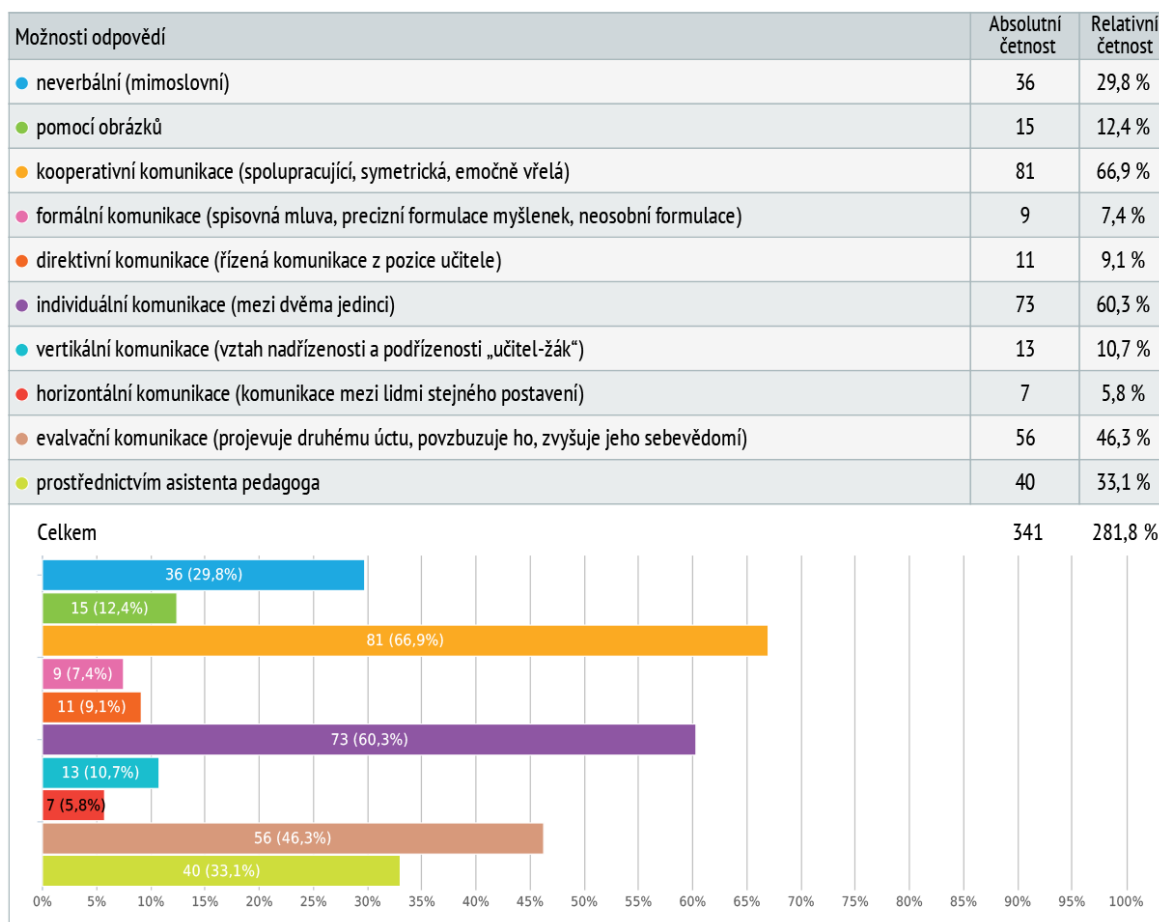
5.4 Přístup k žákovi s ADHD

Dalším okruhem našeho zjišťování bylo ověřit si, jaké způsoby komunikace, jaké metody a techniky ve výuce volí respondenti k žákovi s ADHD a jak nazírají na podpurná opatření ve vztahu v žákovi s ADHD.

Položka č. 13: Jaký způsob komunikace s žákem ADHD vnímáte jako nejvhodnější?

Respondenti měli na výběr několik možností odpovědí a taktéž mohli využít více voleb výběru. Nejvíce respondentů považuje za nejvhodnější „*kooperativní komunikaci*“, protože ji volilo 81 (66,9 %) z nich, k „*individuální komunikaci*“ se žákem s ADHD se přiklání 73 respondentů (60,3 %), pro „*evalvační způsob komunikace*“ je 56 respondentů (46,3 %), pomoc v komunikaci s žákem s ADHD „*prostřednictvím asistenta pedagoga*“ zvolilo 40 respondentů (33,1 %). Ne v každém případě komunikace vhodnou „*neverbální komunikaci*“ upřednostnilo 36 respondentů (29,8 %), komunikaci „*pomocí obrázků*“ by využilo 15 respondentů (12,4 %) a zcela nevhodnou komunikaci ve vztahu nadřazenosti a podřazenosti v rámci „*vertikální komunikace*“ celkem 13 respondentů (10,7 %) a také „*direktivní způsob komunikování*“ považuje za vhodné právě 11 respondentů (9,1 %). Nepříjemnou „*formální komunikaci*“ vybralo 9 respondentů (7,4 %) a „*horizontální komunikaci*“ zvolilo 7 respondentů (5,8 %). Přehled uvádíme v následujícím grafu.

Tabulka a graf č. 11, Jaký způsob komunikace s žákem ADHD vnímáte jako nejvhodnější?

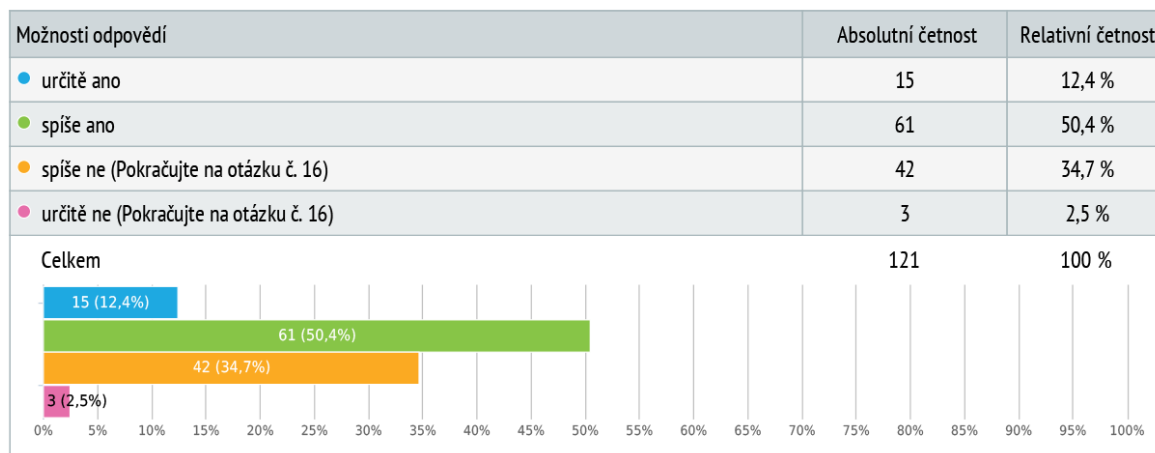


Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 14: Znáám metody a techniky, které je vhodné uplatnit při práci se žákem s ADHD ve škole.

V této subjektivně laděné položce větší polovina (62,8 %) respondentů v počtu 76 uvedla kladnou odpověď, ačkoliv 6 respondentů z nich v položce č. 6 uvedlo, že nezná termín ADHD. 45 respondentů (37,2 %) si není jisto svou znalostí metod a technik, jak je vidět v následujícím grafu.

Tabulka a graf č. 12, Znáám metody a techniky, které je vhodné uplatnit při práci se žákem s ADHD ve škole.



Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 15: Pokud jste v předchozí položce odpověděl (a) „určitě ano“ nebo „spíše ano“, kterou metodu anebo techniku práce s žákem s ADHD považujete za nejdůležitější?

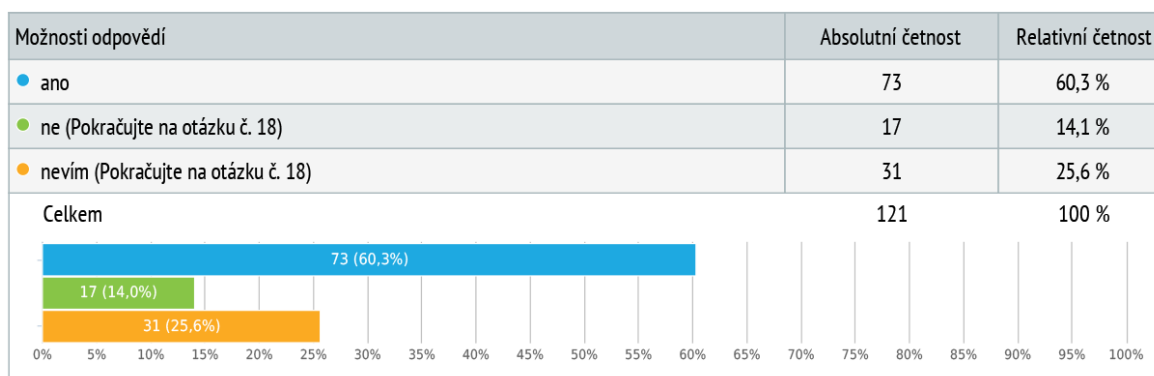
Z kladných odpovědí 76 respondentů v předchozí otázce nyní poskytlo odpověď jen 70 respondentů, 6 respondentů neprojevovalo žádnou reakci. Respondentům byl umožněn volný prostor pro odpověď formou otevřené otázky, avšak ne vždy se vyjadřovali ve svých sděleních o vhodných metodách a technikách práce s žákem s ADHD. Největší počet respondentů v počtu 28 (40 %) uvedl svou odpověď jako „*důslednost, kontrolu, dodržování pravidel*“. Ve výčtu následuje „*individuální přístup*“ s 25 hlasy (35,7 %), „*jasné zadání úkolů a pokynů*“ s 18 volbami (25,7 %), „*střídání činností*“ uvedlo 15 respondentů (21,4 %), těsně následuje „*pochvala, pozitivní motivace, ocenění úspěchů*“ od 14 respondentů (20 %), dále „*respekt k žákovi, vcítění se, trpělivost*“ s 10 responzemi (14,3 %). 7 respondentů (10 %) vidí jako důležité ve spolupráci s žákem s ADHD „*povzbuzení, podporu, zájem o osobnost žáka*“ a „*klidné jednání, zklidnění žáka*“, shodně 5 hlasy (7,1 %) volí respondenti „*oční kontakt*“, „*relaxační chvílky*“ a nutnost „*pohybových aktivit*“. 4 respondenti (5,7 %) vždy uvedli důležitost „*vhodného pracovního místa*“ nebo „*napomínat v soukromí*“ či „*spolupráce s rodiči*“, 3 respondenti (4,3 %) zmiňují „*režimová opatření*“, po 2 hlasech (2,9 %) získalo „*kooperativní učení*“, „*měření osobního pokroku*“, „*spolupráce s asistentem pedagoga*“, „*pomocné tabulky, názorné pomůcky*“, „*získávání důvěry, navázání vztahu*“, „*toleranci v chybovosti písemného projevu*“, „*zohlednění tempa práce žáka s ADHD*“, „*posilování sebevědomí*“, „*učení systematické práci*“ a „*názornost*“. Vždy 1 respondent (1,4 %) uvedl následující možnosti práce s žákem s ADHD: „*testové formy písemných prací*“, „*neustálý kontakt*“, „*spolupráce s PPP*“, „*stanovení hranic*“, „*nedirektivní vedení*“, „*systematicčnost v práci*“, „*přímá práce se žákem*“, „*zvy-*

šená pozornost k žákovi“, „krátké příběhy na čtení“, „práce s reálnými předměty“ a „citlivé vedení“. Z našeho pohledu nevhodné možnosti práce se žákem s ADHD, které někteří respondenti považují za důležité, jsou vždy s 1 hlasem (1,4 %): „vertikální komunikace“, který navíc nekoresponduje se zadáním dotazníkové položky, „práce ve skupině“, „multi-senzorické metody“ a „strukturované učení“, jenž se týkají především žáků s poruchou autistického spektra, „řízená činnost“, která se využívá spíše při výuce dětí v mateřské škole, „otevřená komunikace“, jenž se uplatňuje ve spolupráci skupiny, nikoliv se žáky s ADHD a „nacvičení rituálů“ blíže respondentem nespecifikovaných.

Položka č. 16: Domníváte se, že má žák s ADHD v běžné škole nárok na podpůrná opatření?

Na tento dotaz kladně odpovědělo pouze 60,3 % respondentů, což reprezentuje 73 odpovědí „ano“. Záporně se vyjádřilo a s podpůrnými opatřeními nesouhlasí 17 respondentů (14,1 %) a 31 učitelů (25,6 %) si není jisto svým rozhodnutím, zda podpůrná opatření poskytnout či nikoliv. Ze 17 respondentů, kteří se vyjádřili záporně, je 13 učitelů s předchozí zkušeností s žákem s ADHD.

Tabulka a graf č. 13, Domníváte se, že má žák s ADHD v běžné škole nárok na podpůrná opatření?



Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 17: Pokud jste v předchozí položce odpověděl (a) kladně, jaká konkrétní podpůrná opatření byste Vy osobně žákovi s ADHD ve škole poskytl (a)?

Tato položka byla určena pro 73 respondentů, kteří v předešlém dotazu odpověděli kladně. Na tomto místě dotazníku ochotně poskytlo svou odpověď 68 z nich, což ilustruje podíl 56,2 % všech respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili. Největší množství respondentů, 37 (54,4 %), volilo v rámci podpůrných opatření „asistenta pedagoga“, „individuální pří-

stup“ byl zmiňován u 12 respondentů (17,6 %) a ve stejném počtu 10 respondentů (14,7 %) byly uváděny „možnost relaxace“ a „delší čas na vypracování úkolů“. 7 respondentů (10,3 %) je ochotno „zredukovat úkoly“, 6 respondentů (8,8 %) navrhuje „úpravu hodnocení žáka“, 5 respondentů by umožnilo žákovi s ADHD používat „speciální pomůcky“, 4 respondenti (5,9 %) upřednostňují „pohybové aktivity“. Vždy 3 respondenti (4,4 %) uvedli jako podpůrná opatření pro žáka s ADHD „spolupráci se školním psychologem“, „dopomoc v řešení úkolu“ a „menší počet dětí ve třídě“. Právě 2 respondenti (2,9 %) se vyslovili pro „úpravu školního prostředí“, „spolupráci s PPP“ a 1 hlas od respondenta (1,4 %) vždy obdržely „vhodné didaktické postupy“, „časová dotace“, „tolerance chybovosti“, „úprava obsahu výuky“, „individuální vzdělávací plán“, „spolupráce se speciálním pedagogem“, „možnost výběru činností ve výuce“ a jiný respondent navrhuje „skupinovou terapii pro přijetí žáka s ADHD“. Dotaz nezodpověděli 2 respondenti (2,9 %), kteří tvrdí, že „nelze říci jednoznačně“ nebo „záleží na typu ADHD“ a další respondent (1,4 %), jenž uvedl nutnost „pedagogické intervence“ jako podpůrná opatření nebo jiný, který upozorňuje na „finanční dotaci pro učitele“, další respondent by rád dal žákovi s ADHD prostor a „možnost uplatnění svých názorů“, druhý respondent nabízí podpůrná opatření „I. a II. stupně“ a poslední vyžaduje „pevná pravidla, neposkytovat přehnané úlevy“.

5.5 Spolupráce s dalšími odborníky a další vzdělávání

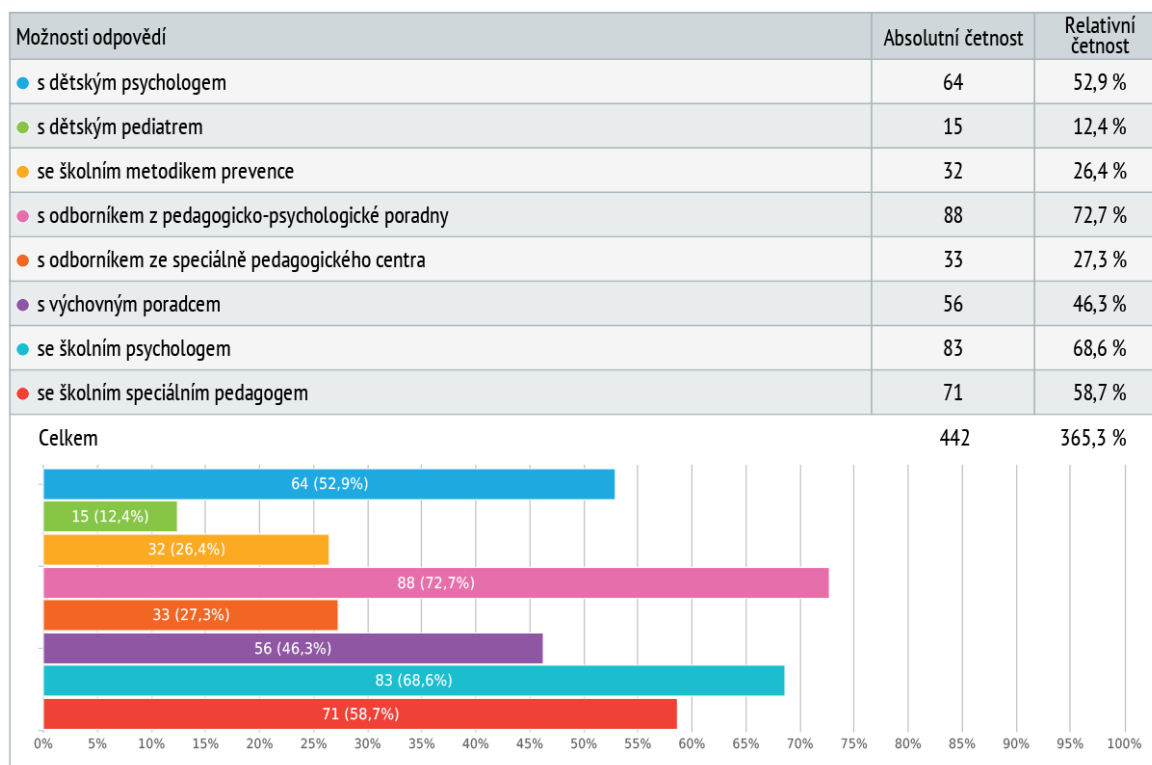
V této části výzkumu si ukážeme, jaká je informovanost respondentů o možnostech spolupráce s ostatními odborníky ve vzdělávání žáka s ADHD, jak hodnotí tuto součinnost, zda disponují dostatečnou informovaností o syndromu ADHD, odkud nové poznatky čerpají a také jsme zjistili, jestli mají zájem o další vzdělávání v tomto směru.

Položka č. 18: S kterými odborníky by měl učitel při vzdělávání žáků s ADHD spolupracovat?

Na uvedený dotaz odpovědělo v rámci povinné otázky všech 121 respondentů. Ti mohli využít příležitosti výběru více variant předložených odpovědí. 88 z nich (72,7 %) se přiklání k pomoci „odborníků z pedagogicko-psychologické poradny“, 83 (68,6 %) dalo hlas „školnímu psychologovi“, 71 (58,7 %) by rádo spolupracovalo se „školním speciálním pedagogem“, 64 respondentů (52,9 %) uvedlo „dětského psychologa“, 56 učitelů (46,3 %) by navázalo součinnost s „výchovným poradcem“, 33 (27,3 %) volilo „odborníka ze speciálně pedagogického centra“, 32 respondentů (26,4 %) se přiklání ke kooperaci se „škol-

ním metodikem prevence“ a až 15 respondentů by mělo zájem o spolupráci s „dětským pediatrem“, přičemž tuto volbu hodnotíme za chybnou.

Tabulka a graf č. 14, S kterými odborníky by měl učitel při vzdělávání žáků s ADHD spolupracovat?

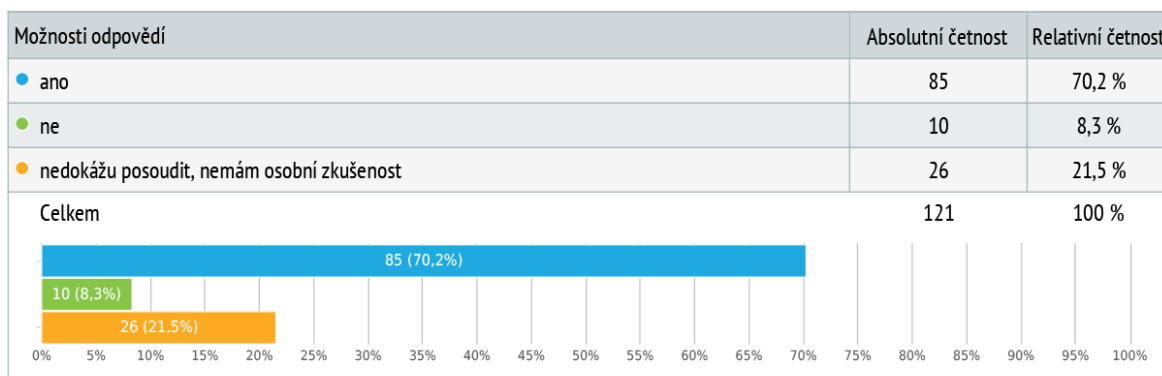


Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 19: Považujete spolupráci s dalšími odborníky při vzdělávání žáka s ADHD za efektivní?

Formulovat svůj názor v této položce byli povinni všichni účastníci výzkumu, tedy celkový počet 121 respondentů. Kladný postoj k součinnosti učitele a dalších odborníků při vzdělávání žáka s ADHD vyslovilo 85 respondentů (70,2 %), proti této spolupráci bylo 10 respondentů (8,3 %) a vlastní nezkušenost nebo pochybnosti o efektivitě této kooperace vyjádřilo 26 respondentů (21,5 %). Ze skupiny těch respondentů, kteří nesouhlasí se spoluprací učitele s dalšími pedagogickými a psychologickými odborníky nebo neumí tuto součinnost posoudit, bylo 6 respondentů (5,0 %), jenž neumí definovat pojem ADHD. Přitom z výše uvedených 36 nesouhlasících či nejistých respondentů (29,8 %) je právě 28 respondentů (23,1 %), kteří uvedli v položce č. 8, že již mají osobní zkušenost s žákem s ADHD. Zde nám vyvstává otázka, jaké rozhodnutí je vedlo k tomu, aby se ke spolupráci s dalšími odborníky takto nesouhlasně vyjádřili.

Tabulka a graf č. 15, Považujete spolupráci s dalšími odborníky při vzdělávání žáka s ADHD za efektivní?

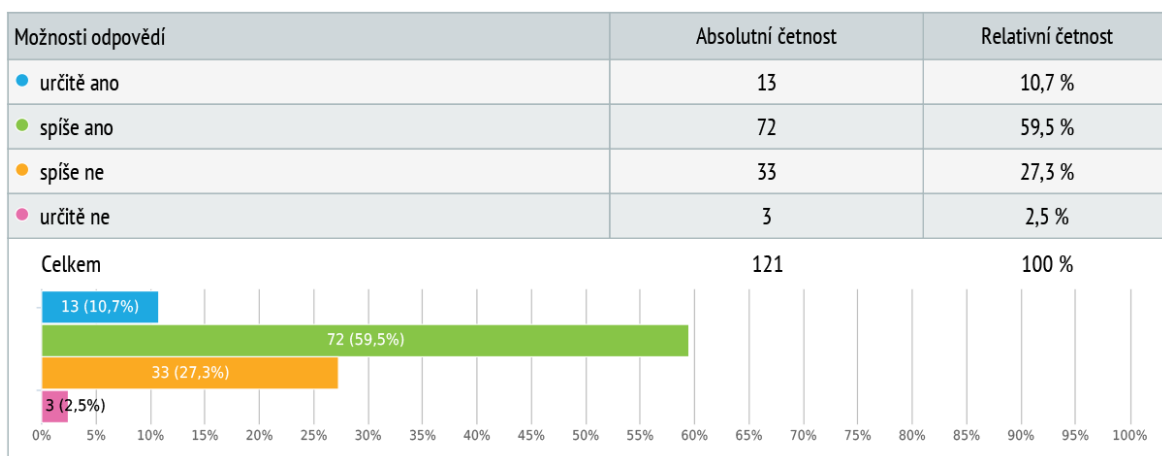


Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 20: Svou informovanost o ADHD hodnotím jako dostačující.

Vlastní informovanost o ADHD hodnotí volbou „určitě ano“ a „spíše ano“ celkem 85 respondentů (70,2 %), ačkoliv zcela přesvědčivě se vidí jen 13 z nich (10,7 %) a naopak 36 respondentů (29,8 %) si není zcela jistých ve svých vědomostech o ADHD. Z poskytnutých odpovědí lze vyvodit, že dvě třetiny respondentů se spokojí se svou informovaností o ADHD. Překvapující je zjištění, že právě 7 respondentů uvedlo, že nezná zkratku ADHD a přesto svou informovanost o ADHD považuje za dostačující. 15 respondentů, kteří hodnotí svou informovanost za dostačující, současně nezná metody a techniky práce s žákem s ADHD.

Tabulka a graf č. 16, Svou informovanost o ADHD hodnotím jako dostačující.

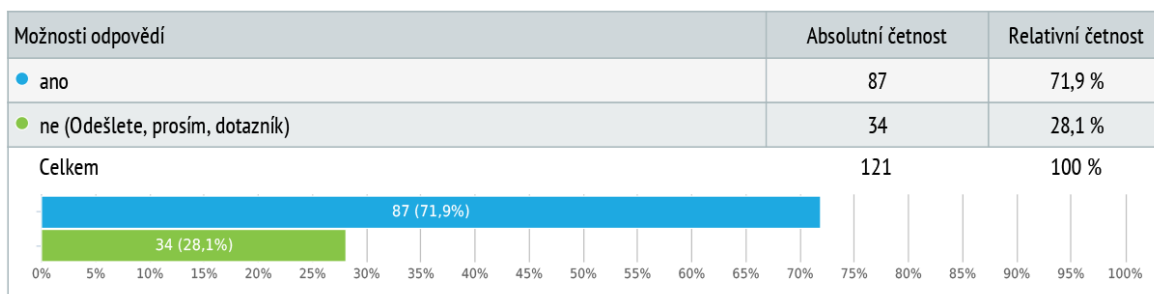


Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 21: Máte zájem o další vzdělávání o syndromu ADHD?

Přesto, že v předešlé položce odpovědělo 85 respondentů, že je jejich vlastní informovanost o ADHD dostačující, 87 respondentů (71,9 %) má zájem o další vzdělávání v této oblasti, 34 respondentů (28,1 %) se odmítá dále vzdělávat o syndromu ADHD, jak předkládá graf.

Tabulka a graf č. 17, Máte zájem o další vzdělávání o syndromu ADHD?

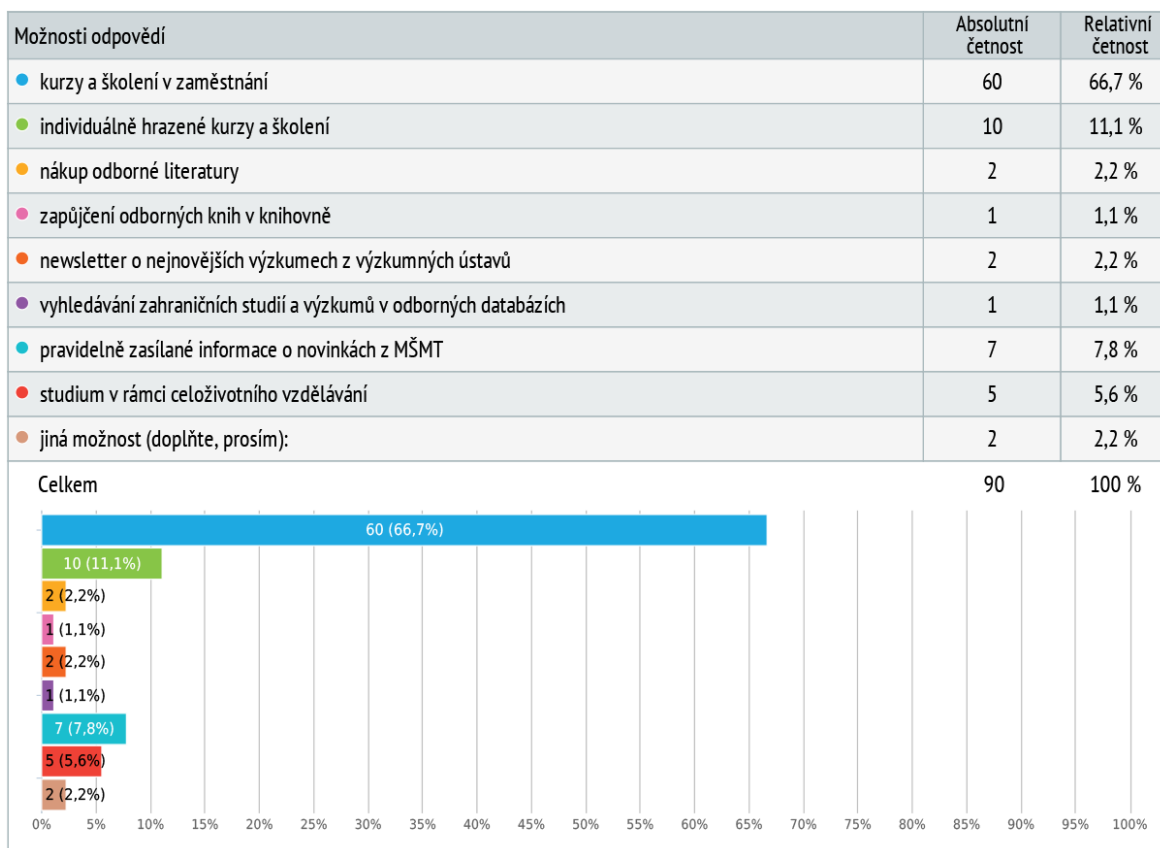


Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 22: Pokud jste v předchozí položce odpověděl (a) kladně, jakou formu dalšího vzdělávání byste nejraději volil (a)?

3 respondenti z těch, kteří nemají zájem o další vzdělávání, se zde také vyjádřili, sesbírali jsme tedy 90 voleb. Dominantní zde byla možnost „dalšího vzdělávání v podobě kurzů a školení v zaměstnání“ od 60 respondentů (66,7 %), 10 respondentů (11,1 %) vybralo „individuálně hrazené kurzy a školení“, 7 jiných respondentů (7,8 %) má zájem o „pravidelně zasílané informace z MŠMT“, dalších 5 respondentů (5,6 %) se vyjádřilo pro „studium v rámci celoživotního vzdělávání“, po 2 hlasech (2,2 %) obdržel „nákup odborné literatury“, „newsletter o nejnovějších výzkumech z výzkumných ústavů“ a „jinou možnost“, avšak neuvedli konkrétně jakou. Právě jeden respondent (1,1 %) by akceptoval „zapůjčení odborných knih v knihovně“ a „vyhledávání zahraničních studií a výzkumů v odborných databázích“.

Tabulka a graf č. 18, Pokud jste v předchozí položce odpověděl (a) kladně, jakou formu dalšího vzdělávání byste nejraději volil (a)?

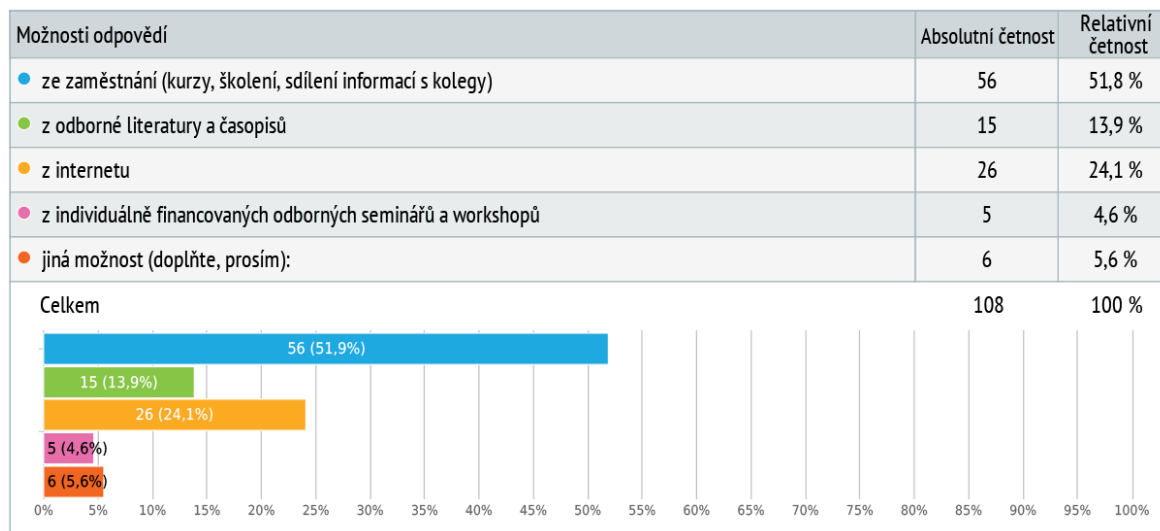


Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

Položka č. 23: Odkud aktuálně čerpáte informace o ADHD?

Na dotaz odpovědělo celkem 108 respondentů. Nejvíce informací podle výzkumu pochází z praxe, kdy 56 respondentů (51,8 %) zvolilo možnost „ze zaměstnání“, dalších 26 respondentů (24,1 %) dává přednost „internetu“, jiných 15 respondentů (13,9 %) „odbornou literaturu a časopisy“, 6 respondentů (5,6 %) se vyjádřilo pro „jinou možnost“ bez další bližší specifikace a 5 respondentů (4,6 %) by těžilo z „individuálně financovaných odborných seminářů a workshopů“.

Tabulka a graf č. 19, Odkud aktuálně čerpáte informace o ADHD?



Zdroj: Vlastní výzkum, 2017

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V předešlé kapitole jsme se věnovali analýze a interpretaci dat. Úkolem této kapitoly proto je shrnout námi vyvozená zjištění ve vztahu ke stanoveným výzkumným cílům a následně také přinést doporučení do praxe. Výzkumné cíle si nyní podrobně zodpovíme:

1. Zjistit, zda respondenti vědí, co znamená zkratka ADHD.

Skrze první položky našeho dotazníku jsme odkryli informaci, že respondenti, pedagogové základních škol, už slyšeli nebo znají zkratku ADHD a vědí, co znamená. Opíráme se o skutečnost, že 99 % z nich o zkratce již někdy slyšelo, 90 % uvedlo, že ví, co znamená a 87 % dokáže exaktně vyjádřit podstatu tohoto termínu. Uváděli např., že se jedná o: „*poruchu s deficitem pozornosti a hyperaktivitou*“ nebo je to „*porucha pozornosti, hyperaktivita, neklid*“ či „*ADHD - hyperaktivita a porucha pozornosti, která dříve byla uváděná značkou LMD - lehká mozková dysfunkce*“.

2. Zjistit, zda mají respondenti ze své edukační praxe zkušenost s žáky s ADHD a jak ji případně hodnotí.

Ze získaných dat jsme zjistili, že více než čtyři pětiny učitelů (86 %) má ze své edukační praxe zkušenost s žákem s ADHD. Z hlubší analýzy skrze otevřenou položku však vyplynulo, že u učitelů převažuje negativní vnímání takové zkušenosti, a to od více než třetiny respondentů (34 %). Pokud však porovnáme naše výsledky s doposud realizovanými výzkumy, zjistíme, že ještě vyšších hodnot výsledků ve výzkumu (70 %), věnovaného otázce vlastního pracovního zatížení ve vzdělávání žáka se specifickými potřebami ve vzdělávání, dosáhl Potměšil (©2010). Doporučení do praxe od nás zní: zavedení bonusových odměn pro pedagogy pracující s integrovaným žákem pro celkové obnovení duševních sil. Jak víme z teoretické části, práce ve výuce s neintaktními žáky je velmi namáhavá a psychicky vysilující. Při dlouhodobém negativním vnímání své profese může nastat i syndrom vyhoření způsobený především dlouhodobou psychickou zátěží. Je typický pro závěrečnou fázi poslední profesní dráhy, ale může přijít kdykoliv v průběhu pedagogické praxe. (Průcha, 2002b, s. 29). Proto jako podpora učitelů, kteří denně věnují mnoho času žákovi s ADHD, jenž vykazuje projevy hyperaktivity, nepozornosti či impulzivity včetně jejich kombinací, může být právě možnost pravidelné návštěvy wellness centra, různých relaxačních aktivit či masáží. Pro podporu profesního růstu a také s ohledem na plánovanou novelizaci zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, umožňující postup do vyšších kariérních stupňů, můžeme doporučit v rámci dalšího vzdělávání tréninky zátěžových situací, školení

rozvíjející speciálněpedagogické znalosti učitelů či supervizní vedení psychologa přímo ve výuce pro praktické zvládnání vypjatých situací ve škole.

Další otázkou, která z našich úvah vyplývá, je, zda se sami pedagogové necítí nedocení v případě práce s žákem s ADHD, a proto na celkové vnímání zkušenosti, kde žák s ADHD figuruje, mají negativní náhled? V jedné z reakcí respondenta takový podnět zazněl. Bylo by určitě zajímavé, prostřednictvím dalších výzkumů, zjistit finanční spokojenost pedagogů pracujících s žákem s ADHD.

3. Zjistit, zda respondenti vědí, jak se ve škole projevuje žák s ADHD.

V celkovém pohledu můžeme potvrdit, že naši respondenti znají projevy žáka s ADHD ve škole, ačkoliv si někteří určité projevy zařazují chybně. Tak například mezi projevy hyperaktivity 60,3 % respondentů zařadilo „výbušnost a afektivitu“, jenž náleží k projevům impulzivity, i když se celkově jedná o projev ADHD. Relativně nízké procento respondentů, 23,1 %, nesprávně uvedlo za projev impulzivity „nerespektování autority učitele“. Můžeme se spíše domnívat, anebo nabídnout k dalšímu výzkumu skutečnost, zda pedagogům ve spolupráci s žáky s ADHD nepřekáží právě ona chybějící úcta či absence většího respektu k učiteli, jak by si ze své pozice zaslouhovali. Ze skupiny respondentů, kteří se vyjádřili k chybějícímu respektu, bylo 67,9 % pedagogů s praxí déle než 16 let. 30,6 % respondentů, tedy 37 učitelů ještě poukázalo na „zvýšenou potřebu si hrát“ u žáků s ADHD, ačkoliv se v tomto případě nejedná o typický projev syndromu ADHD, ale spíše o nevyzrálou žáka. Z našeho výzkumného šetření dále vyplynulo, že 14 respondentů (11,6 %) chybně uvedlo projev hyperaktivity jako „ničení školního zařízení“, 22 respondentů (18,2 %) nesprávně přiřadilo jako projev impulzivity volbu „zapomínání“, u projevu nepozornosti zase zle přiřadilo 17 respondentů (14,0 %) projev „skákáni do řeči učiteli při výkladu“.

4. Zjistit, zda respondenti vědí, jak pedagogicky přistupovat k žákovi s ADHD.

Z hlediska komunikace se žákem s ADHD lze konstatovat, že učitelé znají způsoby komunikování, pouze někteří respondenti volili ne příliš vhodné možnosti jako „neverbální komunikaci“ (29,8 %) a do 10 % respondentů se vyjádřilo pro „direktivní“, „vertikální“ či „formální komunikaci“. Nejistotu ve svém vlastním chápání znalostí metod a technik přiznali respondenti, když pouze 50,4 % spíše zná a 12,4 % určitě zná metody a techniky, které je vhodné uplatnit při práci se žákem s ADHD ve škole. 37,2 % otevřeně nepopřelo svou neznalost metod a technik. Přesto respondenti podali fundované odpovědi a jen malé,

zanedbatelné procento (9,8 %) uvedlo nevhodné formy práce s žákem s ADHD. Zajímavé je zjištění, že 25,6 %, tedy celá čtvrtina respondentů, nedokáže posoudit, zda má žák s ADHD v běžné škole nárok na podpůrná opatření. Oblastí pro další prozkoumání by bylo jistě zjištění toho, jaká je celkově informovanost učitelů o podpůrných opatřeních jako takových. Pouze 60,3 % respondentů by žákovi podpůrná opatření poskytla. Jejich odpovědi v otevřeném dotazu byly účelné a odpovídaly požadavkům podpůrných opatření, na které má žák s ADHD v rámci svých speciálních vzdělávacích potřeb nárok. Pouze 9,9 % respondentů odpovídalo mimo náš dotaz anebo chybně.

5. Zjistit, zda respondenti vědí, s kterými odborníky lze při vzdělávání žáků s ADHD spolupracovat.

Respondenti prokázali svou rozhodnost a opět správně volili z předložených možností spolupráce. Největší důvěru mezi respondenty získala „*pedagogicko-psychologická poradna*“ od 72,7 % respondentů, naopak 12,4 % by při vzdělávání žáka s ADHD nelogicky vybralo „*dětského pediatra*“. Tuto volbu vybrali snad právě proto, že pětina respondentů (21,5 %) nedokáže posoudit efektivnost spolupráce s dalšími odborníky, nebo že nemají ještě žádnou osobní zkušenost s žákem s ADHD. Svou nerozhodnost takto projevilo 8 respondentů z řad učitelů s praxí 1-5 let, jenž představuje podíl 30,8 % nerozhodných respondentů a právě 12 respondentů (46,2 %), kteří mají překvapivě dlouholeté zkušenosti v řádu 16 a více let. U mladých, začínajících učitelů je přijatelné zjištění, že ještě nemají zkušenost s žákem s ADHD, avšak u profesně zkušených pedagogů je tato informace překvapující. Přesto výsledky z této položky dotazníku ukazují, že učitelé by si uměli poradit ve volbě odborníků, se kterými mohou řešit případné problémy ve vzdělávání dětí a žáků s ADHD. Doporučujeme k dalšímu výzkumu zjištění důvodů absentující vlastní zkušenosti s žákem s ADHD u pedagogů s dlouholetou praxí. Můžeme dále navrhnout k dalšímu výzkumnému šetření, zda učitelé znají praktickou podstatu a účel spolupráce s dalšími odborníky, zastřešující jednu z možností podpůrných opatření pro žáky s ADHD.

6. Zjistit, jak respondenti hodnotí svou informovanost o ADHD a zda mají zájem o další vzdělávání v této oblasti.

Jako dostačující hodnotí svou informovanost právě 70,2 % respondentů, avšak 71,9 % jich projevilo zájem o další vzdělávání, což je pozitivní zjištění. Dvě třetiny respondentů (66,7 %) v převaze zvolili „*kurzy a školení v zaměstnání*“, které dávají předpoklad ke spojení získané teorie s praxí a rychlému ověření nabytých informací. Z našich 17 mladých

začínajících pedagogů s praxí do 5 let, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, je 11 respondentů, kteří si uvědomují potřebu dalšího vzdělávání, což koresponduje se zjištěními Garabikové Pártlové a kol. (©2014), že se studenti učitelství necítí být plně připraveni na výkon své praxe a rovněž učitelé s praxí nad 20 let ztrácejí svou jistotu a jejich kompetence slábnou či se dále nerozvíjí. Lze říci, že markantní rozdíl ve výsledcích nám vznikl v potřebě dalšího vzdělávání v porovnání s jiným výzkumem TALIS 2013 (Kašparová, Potužníková, Janík, ©2015), kdy pouze 8 % respondentů zmíněného výzkumu projevilo potřebu se vzdělávat za účelem „výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“. Odpovědí na tento početní rozpor nám může být zohlednění roku výzkumu v době, kdy ještě nebyla v platnosti novelizovaná vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

7. Zjistit, odkud respondenti čerpají informace o syndromu ADHD.

Více než polovina respondentů (51,8 %) sdělila, že nejvíce informací o syndromu ADHD získávají „ze zaměstnání“ v rámci kurzů, školení a sdílení informací s kolegy. Pouze 13,9 % pedagogů se obrací za poznáním a získáváním nových informací k „odborné literatuře a časopisům“. Pro tuto skupinku pedagogů doporučujeme vybavit školu více zdroji tištěných odborných publikací nebo poskytnout zájemcům o elektronické příspěvky odkazy na online odborné pedagogické časopisy.

7 ZÁVĚR

V současné době můžeme ve shodě s inkluzivními trendy vysledovat, že ve školách hlavního vzdělávacího proudu narůstá počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi ně se řadí i žáci s ADHD, kteří stojí v centru naší práce. Ta nás provedla teoretickými poznatky o základních charakteristikách syndromu ADHD a jeho projevech, nahlédli jsme do etiologie, diagnostiky a statistiky ADHD, věnovali se pohledu na žáka s ADHD v běžné základní škole se zaměřením na jeho speciální vzdělávací potřeby, další podpůrná opatření a možnosti pedagogického přístupu k těmto žákům. Naším úkolem v neposlední řadě bylo seznámit se s pedagogickou profesí, profesní přípravou, kompetencemi učitelů, seznámili jsme se s typologií učitelů a nahlédli do možností dalšího vzdělávání a profesního rozvoje učitelů.

Z praktické části bakalářské práce jsme nabyli poznatku, že informovanost učitelů základních škol o syndromu ADHD, kterou jsme se ve výzkumné práci zabývali, je podle získaných výsledků z výzkumu velmi dobrá. Pedagogové projeví znalosti v pojmenování termínu ADHD, poznali jednotlivé projevy této poruchy, vědí, jakým způsobem komunikovat i jaké techniky a metody práce s žáky s ADHD ve výuce použít. Ne příliš známý je mezi respondenty, jak se ukázalo, termín „*podpůrná opatření*“. Zprvu více než 25 % dotázaných nedokázalo posoudit, zda na ně žáci s ADHD mají vůbec nárok. Jak nám dále výpovědi respondentů ukázaly v otevřené položce, respondenti tato opatření uměli konkrétně nabídnout svým žákům s ADHD. Pedagogům není neznámá spolupráce s dalšími odborníky, na které se mohou obrátit v případě dalších podnětů a rad z hlediska vzdělávání žáka s ADHD, avšak nejsou jí vždy nakloněni, jak přinesly výsledky odpovědí respondentů. Přesto doporučujeme pravidelnou návštěvu pedagogického odborníka, kterého má daná základní škola k dispozici, ať se jedná o speciálního pedagoga, výchovného poradce, pracovníka pedagogicko-psychologické poradny či jiného výše zmíněného specialistu pro vzdělávání přímo ve výuce. Tento specialista tak může mít jiný náhled na vztah pedagoga a žáka se syndromem ADHD a může pomoci vnést více inspirace do komunikace, přístupu k žákovi a volby korektních metod a technik ve vyučování.

Učitelé sami sebe subjektivně hodnotí pozitivně s dostatečnými informacemi o ADHD a přesto projeví zájem o další vzdělávání. Poznatek z odezvy respondentů výzkumu je volba dalšího vzdělávání v rámci jejich zaměstnání, k němuž se přiklonilo více než dvě třetiny učitelů. Proto dále doporučujeme pravidelnou komunikaci MŠMT s řediteli základ-

ních škol za účelem nabídek nových školení a odborných kurzů pro pedagogy s tématy například: „Kompletní informace o projevech ADHD“ nebo „Podstata podpůrných opatření pro žáky s ADHD“. Zajímavým přínosem pro pedagogy, kteří ještě neměli žádnou zkušenost s žáky s ADHD, by bylo v rámci kurzu promítání videa s vybraným typickým projevem chování a následný rozbor možných řešení dané situace.

Výsledky našeho výzkumu, jako zpětnou vazbu pedagogů, nabízíme Ministerstvu školství, které může plošně navrhopat uvedené možnosti dalšího vzdělávání pro učitele, kteří informace k problematice výuky žáků s ADHD přivítají. Za předpokladu, že syndrom ADHD má vzrůstající tendenci, jak jsme si ukázali v teoretické části na základě jiných výzkumů, existuje reálná možnost, že každý učitel se ve své praxi potká právě s žákem, který bude vykazovat syndrom ADHD. Z toho důvodu doporučujeme pro lepší připravenost učitelů získání maxima informací ještě před takovou situací.

Změny s prosazováním inkluzivního vzdělávání v běžných základních školách se nedějí ze dne na den. K realizaci zásadních změn je potřeba přípravy nejen materiální či finanční, ale především osobnostní a profesionální, která má ve školství prvořadý význam. Náš výzkum poukázal na některá zjištění, která jsme doporučili k dalšímu zkoumání v části Shrnutí výsledků výzkumu, protože ne každý respondent prokázal připravenost na výuku žáka s ADHD. Nic v lidském životě není dokonalé a dává příležitost ke zlepšování, i v informovanosti pedagogů jsou malé mezery či malé nedostatky, které je možné opravit. Záleží na každém jednotlivci, jak bude přistupovat ke svému profesnímu vzdělávání a nakolik je ochoten vrůstat do moderní pedagogické společnosti, ať se jedná o mladého, nezkušeného pedagoga či profesně zralého a zkušeného kolegu. Žijeme v rychlé, pokrokové době, která se přizpůsobuje diverzitě ve společnosti a podle toho bychom měli jednat a rozvíjet se i v rámci nových legislativních změn a přístupu k žákům podle jejich potřeb. Žáci totiž nejsou stvořeni pro školu, to škola je vybudována pro žáky a podobně i pedagogové jsou profesně připravováni pro své žáky. Ve své náročné a veřejnosti, bohužel, řádně nedocenené profesi, ať je vede porozumění, cit a láska, které právě žáci se syndromem ADHD nejvíce potřebují.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**Monografie:**

- [1] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [2] CARTER, Cheryl R., 2014. *Dítě s ADHD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0621-7.
- [3] DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ, 2007. *Hyperkinetická porucha/ADHD*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-419-5.
- [4] DVOŘÁČEK, Jiří, 2005. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: VŠE. ISBN 80-245-0886-9.
- [5] DVOŘÁKOVÁ, Markéta a kol., 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5039-2.
- [6] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [7] FINKOVÁ, Dita a kol., 2014. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4303-4.
- [8] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- [9] GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ, 2013. *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.
- [10] GREGER, David a Věra JEŽKOVÁ, 2006. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1313-1.
- [11] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [12] HANÁK, Petr a kol., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4452-9
- [13] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

- [14] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2015. *Máme dítě s ADHD*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5347-8.
- [15] JŮVA, Vladimír, 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- [16] KALEJA, Martin, 2014. *Inkluzivní vzdělávání žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-674-4.
- [17] KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK, 2016. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-36-7.
- [18] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- [19] LAVER-BRADBURY, Cathy et al., 2016. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD. Manuál pro rodiče a učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1035-1.
- [20] LAZAROVÁ, Bohumíra, 2008. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní ve školní praxi*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-169-0.
- [21] LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [22] LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [23] MASH, Eric J. a Russell A. BARKLEY, 2007. *Assessment of Childhood Disorders*. 4th ed. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-59385-493-5.
- [24] MICHALÍK, Jan et al., 2015. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2.
- [25] MICHALOVÁ, Zdeňka, 2011. *ADD/ADHD v kontextu poruch chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-733-8.

- [26] MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS, 2008. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-430-4.
- [27] NOVÁK, Tomáš, 2012. *Proč jsi stále tak neklidný?!*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4226-7.
- [28] NYKL, Ladislav, 2012. *CARL RANSOM ROGERS A JEHO TEORIE Přístup zaměřený na člověka*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4055-3.
- [29] PACLT, Ivo, 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1426-4.
- [30] PELIKÁN, Jiří, 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2461-916-3.
- [31] PRŮCHA, Jan, 2002a. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
- [32] PRŮCHA, Jan, 2002b. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-621-7.
- [33] PRŮCHA, Jan, 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5232-7.
- [34] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [35] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [36] ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ, 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-8187-7.
- [37] ŠMELOVÁ, Eva, 2014. *Bezvýhradná akceptace ve výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4217-4.
- [38] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, 2016. *Hyperaktivita nebo hypoaktivita – výchovný problém?* Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-348-0.
- [39] TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [40] TRAIN, Alan, 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.

- [41] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80–7178–802–3.
- [42] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [43] VOMÁČKOVÁ, Helena, 2015. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-933-7.
- [44] WALKER, Ian, 2013. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3920-5.
- [45] ZÁVĚRKOVÁ, Markéta, 2016. *Jak se žije s ADHD? Co se stane, když vám vstoupí do života, jaké to je žít s nimi a s vámi*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-30-5.
- [46] ŽÁČKOVÁ Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.

Internetové zdroje:

- [47] BOOTH, Karin Vander Ploeg, ©2016. *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in Children Born Preterm and With Poor Fetal Growth*. American Academy of Pediatrics [online]. [cit. 2017-03-07]. Dostupné z: <http://neoreviews.aappublications.org/content/17/4/e213>
- [48] CAHOVÁ, Pavlína, Jana PEJČOVÁ a Hana OŠLEJŠKOVÁ, ©2010. *Hyperkinetická porucha/ADHD v dospívání a dospělosti: diagnostika, klinický obraz a komorbidity*. Neurologie pro praxi [online]. [cit. 2017-01-16]. Dostupné z: <http://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/04.pdf>
- [49] ČESKO, ©2004. § 2 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). ©2010-2017. Zákony pro lidi.cz [online]. [cit. 2017-03-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p2-1>
- [50] ČESKO, ©2016. § 1 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi.cz [online]. [cit. 2017-03-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#p1-2>

- [51] ČESKO, ©2016. *Část A vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Zákony pro lidi.cz [online]. [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#castA>
- [52] ČESKO, ©2017. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. [cit. 2017-02-08]. Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20160901>
- [53] DUDOVÁ, Iva a Michal HRDLIČKA, ©2003. *Hyperkinetické poruchy v dětství*. Postgraduální medicína. UK Praha, [online]. [cit. 2017-01-16]. Dostupné z: <http://zdravi.euro.cz/clanek/postgradualni-medicina/hyperkineticke-poruchy-v-detstvi-157125>
- [54] GARABIKOVÁ PÁRTLOVÁ, Margareta, Zuzana BÍLKOVÁ a Miroslav PROCHÁZKA, ©2014. *Pohledy na profesi učitele. Reflexe očekávání a praktické zkušenosti*. Akademické centrum osobnostního rozvoje [online]. [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/6_Garabikova-Partlova-a-kol.pdf
- [55] KAŠPAROVÁ, Vendula, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Tomáš JANÍK, ©2015. *Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013*. Pedagogická orientace. [online]. [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3706/pdf_kasparova
- [56] KOHOUTEK, Rudolf, ©2009. *Osobnost učitele*. Psychologie v teorii a praxi. [online]. [cit. 2017-02-12]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>
- [57] KOHOUTEK, Rudolf, ©2009. *Typologie osobnosti učitelů*. Psychologie v teorii a praxi. [online]. [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>
- [58] KUŽELOVÁ, Hana et al., ©2014. *Genetická variabilita u poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)*. Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie. [online]. [cit. 2017-03-08]. Dostupné z: http://www.csnn.eu/ceska-slovenska-neurologie-clanek/geneticka-variabilita-u-poruchy-pozornosti-s-hyperaktivitou-adhd-49297?confirm_rules=1

- [59] MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, ©2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání. Člověk v tísní*, o. p. s., vzdělávací program Varianty. [online]. [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf>
- [60] MICHALÍK, Jan et. al., ©2016. *Současná situace ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Katalog podpůrných opatření. [online]. [cit. 2017-03-09]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/>
- [61] MŠMT, ©2002. *Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení*. [online]. [cit. 2017-03-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>
- [62] MŠMT, ©2015. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. [cit. 2017-03-28]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
- [63] MŠMT, ©2016. *Vývojová ročenka školství 2005/06–2015/16*. MŠMT [online]. [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2005-06-2015-16>
- [64] MŠMT, ©2017. *Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018* [online]. [cit. 2017-02-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>
- [65] MŠMT, ©2017. *Statistické ročenky školství*. MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie. [online]. [cit. 2016-04-03]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [66] Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, ©2015. [online]. [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: <http://www.inkluzie.cz/inkluzivni-vzdelavani/clanek-1/prehled-zakonu-a-vyhlasek>
- [67] NÚV, ©2017. *Podpůrná opatření*. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
- [68] POTMĚŠIL, Miloň, ©2010. *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání*. HAVEL, J.; FILOVÁ, H. a kol. Inkluzivní

- vzdělávání v primární škole. Brno: Paido. [online]. [cit. 2016-03-30]. Dostupné z: <http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/29.pdf>
- [69] POTMĚŠILOVÁ, Petra a Miloň POTMĚŠIL, ©2014. *Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání a integrované výchově*. Sociální pedagogika [online]. [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/12/STUDIE_Pedagogick%C3%BD-pracovn%C3%ADk_FINAL.pdf
- [70] US Department of Health & Human Services HHS, ©2016. *Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD): Data and Statistics*. [online]. [cit. 2016-09-27]. Dostupné z: <http://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/data.html>
- [71] UTB, ©2017. *Studijní programy a katalog předmětů*. [online]. [cit. 2016-04-03]. Dostupné z: <http://ects.utb.cz/plan/8103?lang=cs>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD	Attention Deficit Disorder, česky porucha pozornosti
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, česky porucha pozornosti s hyperaktivitou
DSM-IV	Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické společnosti DSM 4 je klasifikační systém s mezinárodním významem díky své kvalitě a komplexnosti. Jedná se o základní přehled diagnóz duševních poruch a souvisejících onemocnění a problémů doplněný převodníky na MKN.
MKN	Mezinárodní statistická kvalifikace nemocí a přidružených problémů. MKN-10 je výsledkem revize, jejíž přípravu koordinovala Světová zdravotnická organizace (WHO), a na které se podílela řada odborníků na národní i nadnárodní úrovni, včetně České republiky.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
s.	strana
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací plán

SEZNAM TABULEK

Tabulka a graf č. 1, Jaké je Vaše pohlaví?

Tabulka a graf č. 2, V jakém kraji ČR vyučujete?

Tabulka a graf č. 3, Na kterém stupni základní školy vyučujete?

Tabulka a graf č. 4, Jaká je délka Vaší praxe ve školství?

Tabulka a graf č. 5, Slyšel (a) jste o termínu ADHD?

Tabulka a graf č. 6, Víte, co znamená zkratka ADHD?

Tabulka a graf č. 7, Setkal (a) jste se v průběhu své praxe s žákem s ADHD?

Tabulka a graf č. 8, Které z následujících charakteristik podle Vás nejlépe vystihují *hyperaktivního* žáka?

Tabulka a graf č. 9, Které z následujících charakteristik podle Vás nejlépe vystihují *impulzivního* žáka?

Tabulka a graf č. 10, Které z následujících charakteristik podle Vás nejlépe vystihují *nepozorného* žáka?

Tabulka a graf č. 11, Jaký způsob komunikace s žákem ADHD vnímáte jako nejvhodnější?

Tabulka a graf č. 12, Znáte metody a techniky, které je vhodné uplatnit při práci se žákem s ADHD ve škole.

Tabulka a graf č. 13, Domníváte se, že má žák s ADHD v běžné škole nárok na podpůrná opatření?

Tabulka a graf č. 14, S kterými odborníky by měl učitel při vzdělávání žáků s ADHD spolupracovat?

Tabulka a graf č. 15, Považujete spolupráci s dalšími odborníky při vzdělávání žáka s ADHD za efektivní?

Tabulka a graf č. 16, Svou informovanost o ADHD hodnotím jako dostačující.

Tabulka a graf č. 17, Máte zájem o další vzdělávání o syndromu ADHD?

Tabulka a graf č. 18, Pokud jste v předchozí položce odpověděl (a) kladně, jakou formu dalšího vzdělávání byste nejraději volil (a)?

Tabulka a graf č. 19, Odkud aktuálně čerpáte informace o ADHD?

SEZNAM PŘÍLOH

I. dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Příloha: dotazník

Informovanost učitelů základních škol o syndromu ADHD

Vážené respondentky, vážení respondenti,

jmenuji se Jana Matušiková a jsem studentkou oboru sociální pedagogika na UTB ve Zlíně.

Obračím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad pro mou bakalářskou práci na téma „Informovanost učitelů základních škol o ADHD“.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Není-li u položek uzavřených (s výběrem možnosti) uvedeno jinak, prosím, abyste vybrali jednu odpověď. U položek otevřených (bez alternativ odpovědí) pak, prosím, co nejpřesněji formulujte Vaši odpověď. V položkách, kde odpověď znázorňuje škála, označte možnost, která se nejvíce blíží Vašemu postoji. Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná.

Máte-li zájem o výsledky výzkumu, kontaktujte mne, prosím, skrze e-mailovou adresu: matusikova.ps@seznam.cz.

Děkuji velmi za Váš čas a spolupráci.

1. Jaké je Vaše pohlaví:

- muž
- žena

2. V jakém kraji ČR vyučujete?

- Jihomoravský kraj
- Zlínský kraj

3. Na kterém stupni základní školy vyučujete?

- I. stupeň
- II. stupeň

4. Jaká je délka Vaší praxe ve školství?

- méně než 1 rok
- 1 - 5 let
- 6 - 10 let
- 11 - 15 let
- 16 a více let

5. Slyšel(a) jste o termínu ADHD?

- ano
- ne

6. Víte, co znamená zkratka ADHD?

- ano
- ne

7. Pokud jste v předchozí položce zvolil(a) kladnou odpověď, uveďte, prosím, český ekvivalent zkratky ADHD. Jedná se o:

8. Setkal(a) jste se v průběhu své praxe s žákem s ADHD?

- ano
- ne (Pokračujte na otázku č. 10)
- nedokážu posoudit (Pokračujte na otázku č. 10)

9. Pokud jste v předchozí položce odpověděl(a) kladně, jak hodnotíte Vaši zkušenost s žákem ADHD?

10. Které z následujících charakteristik podle Vás nejlépe vystihují hyperaktivního žáka? (Lze vybrat více možností)

- zvýšenou potřebou čtení
- hlasitým projevem
- neposedností, zbrklostí
- výbušností, afektivitou
- ničením školního zařízení
- sociální uzavřeností
- neklidem v lavici

11. Které z následujících charakteristik podle Vás nejlépe vystihují impulzivního žáka? (Lze vybrat více možností)

- vykřikováním ve výuce
- absencí sebekontroly
- škrtním v sešitu
- fyzickým napadáním spolužáků
- zapomínáním
- nerespektováním autority učitele
- vrháním se do nebezpečných aktivit (běhání po chodbě, ze schodů, házením věcí po spolužácích a podobně)

12. Které z následujících charakteristik podle Vás nejlépe vystihují nepozorného žáka? (Lze vybrat více možností)

- ztrácením školních pomůcek
- skákáním do řeči učitele při výkladu
- „zasněností“, duševním bytím mimo školní třídu
- neplněním domácích úkolů
- nepochopením úkolu při slovním zadání
- zvýšenou potřebou si hrát
- zvýšenou chybovostí v psaném projevu

13. Jaký způsob komunikace s žákem ADHD vnímáte jako nejvhodnější? (Lze vybrat více možností)

- neverbální (mimoslovně)
- pomocí obrázků
- kooperativní komunikace (spolupracující, symetrická, emočně vřelá)
- formální komunikace (spisovná mluva, precizní formulace myšlenek, neosobní formulace)
- direktivní komunikace (řízená komunikace z pozice učitele)
- individuální komunikace (mezi dvěma jedinci)
- vertikální komunikace (vztah nadřízenosti a podřízenosti „učitel-žák“)
- horizontální komunikace (komunikace mezi lidmi stejného postavení)
- evalvační komunikace (projevuje druhému úctu, povzbuzuje ho, zvyšuje jeho sebevědomí)
- prostřednictvím asistenta pedagoga

14. Znáte metody a techniky, které je vhodné uplatnit při práci se žákem s ADHD ve škole. (Zvolte možnost, jež se nejvíce shoduje s Vaším stanoviskem.)

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne (Pokračujte na otázku č. 16)
- určitě ne (Pokračujte na otázku č. 16)

15. Pokud jste v předchozí položce odpověděl(a) „určitě ano“ nebo „spíše ano“, kterou metodu anebo techniku práce s žákem s ADHD považujete za nejdůležitější?

16. Domníváte se, že má žák s ADHD v běžné škole nárok na podpůrná opatření?

- ano
- ne (Pokračujte na otázku č. 18)
- nevím (Pokračujte na otázku č. 18)

17. Pokud jste v předchozí položce odpověděl(a) kladně, jaká konkrétní podpůrná opatření byste Vy osobně žákovi s ADHD ve škole poskytl(a)?

18. Se kterými odborníky by měl učitel při vzdělávání žáků s ADHD spolupracovat? (Lze vybrat více možností)

- s dětským psychologem
- s dětským pediatrem
- se školním metodikem prevence
- s odborníkem z pedagogicko-psychologické poradny
- s odborníkem ze speciálně pedagogického centra
- s výchovným poradcem
- se školním psychologem
- se školním speciálním pedagogem

19. Považujete spolupráci s dalšími odborníky při vzdělávání žáka s ADHD za efektivní?

- ano
- ne
- nedokážu posoudit, nemám osobní zkušenost

20. Svou informovanost o ADHD hodnotím jako dostačující. (Zvolte možnost, jež se nejvíce shoduje s Vaším stanoviskem.)

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

21. Máte zájem o další vzdělávání o syndromu ADHD?

- ano
- ne (Odešlete, prosím, dotazník)

22. Pokud jste v předchozí položce odpověděl(a) kladně, jakou formu dalšího vzdělávání byste nejraději volil(a)?

- kurzy a školení v zaměstnání
- individuálně hrazené kurzy a školení
- nákup odborné literatury
- zapůjčení odborných knih v knihovně
- newsletter o nejnovějších výzkumech z výzkumných ústavů
- vyhledávání zahraničních studií a výzkumů v odborných databázích
- pravidelně zasílané informace o novinkách z MŠMT
- studium v rámci celoživotního vzdělávání
- jiná možnost (doplňte, prosím):

23. Odkud aktuálně čerpáte informace o ADHD?

- ze zaměstnání (kurzy, školení, sdílení informací s kolegy)
- z odborné literatury a časopisů
- z internetu
- z individuálně financovaných odborných seminářů a workshopů
- jiná možnost (doplňte, prosím):