

# **Sociálně pedagogické aspekty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD na ZŠ**

Bc. Lucie Krajčová

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Krajčová**

Osobní číslo: **H120054**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sociálně pedagogické aspekty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD na ZŠ**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, problematiky ADHD a sociálně pedagogické intervence.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou rozhovorů.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Vymezení závěrů na základě výsledků, shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

AUGER, Marie-Thérese a Christiane BOUCHARLAT. Učitel a problémový žák. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-907-0.

BREADEKAMP, Sue and Carol COPPLE. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. National Association for the Education of Young Children, 1997. ISBN: 978-09-3598-979-3.

BROWN, E. Thomas. ADHD comorbidities: handbook for ADHD complications in children and adults. American Psychiatric Pub, 2009. ISBN: 978-15-8562-158-3.

GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou. Praha: Galén, 2009. ISBN: 978-80-7262-630-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN: 978-80-247-3070-7.

MICHALOVÁ, Zdena. Sonda do problematiky specifických poruch chování. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN: 80-7311-075-X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-252-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-214-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum, 2002. ISBN: 80-7184-488-8.

Vedoucí diplomové práce:

**doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**

Ústav pedagogických věd

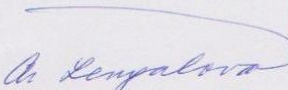
Datum zadání diplomové práce:

**15. ledna 2014**

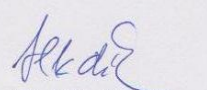
Termín odevzdání diplomové práce:

**18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 16. 4. 2014

..... Be. Bogdan Lucie

*<sup>1)</sup> Tj 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 chybnějiho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Naše akademická práce je zaměřena na inkluzivní vzdělávání dětí s ADHD na základních školách. Přibližuje problematiku dětí s ADHD, ukazuje nám, jak se máme chovat při výchově těchto dětí, jak jim přizpůsobit výuku, jak jim pomoci se začlenit mezi své vrstevníky a dále se zabývá inkluzivním vzděláváním. Praktická část obsahuje rozbor rozhovorů s rodiči a učiteli, kteří jsou s těmito dětmi v nejbližším kontaktu.

Klíčová slova: poruchy pozornosti, ADHD, impulzivita, hyperaktivita, speciální vzdělávací potřeby, inkluze, integrace, inkluzivní vzdělávání.

## **ABSTRACT**

Our academic assignment's theme is an inclusive education of children with ADHD in primary schools. It is focusing at issues related to children with ADHD. It shows us how to act and behave at their education, how to make the lessons more appropriate, how to help them to integrate within their peers and it also looks at inclusive education. The practical part includes breakdowns of communications with parents and teachers, all those who are in close contact with these children.

Keywords: Attention Deficit, ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Impulsivity, Hyperactivity, Special Educational Needs, Inclusion, Integration, Inclusive Education.

**MOTTO:**

*„Byl jsem od počátku zázračným dítětem. Všichni o mně už od dětství říkali, že to bude hotový zázrak, stane-li se ze mě něco“.*

**Paul Cézanne**

Děkuji panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné vedení a cenné rady i připomínky při psaní mé diplomové práce.

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



# OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I</b> <b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1</b> <b>K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM</b> .....	<b>11</b>
1.1    O LITERATUŘE A DOKUMENTECH.....	11
1.2    VÝZNAM TÉMATU.....	14
1.3    K ZÁKLADNÍM POJMŮM .....	14
<b>2</b> <b>HYPERKINETICKÁ PORUCHA</b> .....	<b>18</b>
2.1    HYPERAKTIVITA .....	21
2.2    IMPULZIVITA.....	22
2.3    VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SYNDROMEM ADHD .....	23
2.4    SOCIÁLNÍ VZTAHY DĚTÍ SE SYNDROMEM ADHD .....	26
<b>3</b> <b>INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>28</b>
3.1    SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY .....	28
3.2    FORMY SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ .....	30
3.3    INKLUZE .....	33
3.4    KOMPETENCE INKLUZIVNÍHO PEDAGOGA .....	41
<b>II</b> <b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>45</b>
<b>4</b> <b>METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>46</b>
4.1    CÍL VÝZKUMU .....	46
4.2    DRUH VÝZKUMU .....	47
4.2.1    Výzkumný vzorek .....	48
4.3    ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	48
4.4    ANALÝZA DAT.....	50
<b>5</b> <b>VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> .....	<b>61</b>
5.1    ODPOVĚDI NA DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMU .....	61
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>64</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>68</b>

## ÚVOD

V dnešní době má právo na vzdělání každý a mělo by probíhat v přirozeném a neomezu-  
jícím prostředí. Každý má ale také své individuální potřeby, na které různě reaguje. Co děti  
s ADHD syndromem? Dokáží se přizpůsobit svým potřebám bez obtíží? Respektovat nové  
pravidla, které se týkají školní docházky a bez problému se začlenit mezi své vrstevníky?  
Právě díky problematickému chování tyto děti mají často problém navázat kontakt se svým  
okolím a to především se svými spolužáky. Je na rodičích a pedagozích, aby dítě správně  
motivovali a ukázali jim, jak velkou roli v životě hraje právě přátelství. Člověk je bytostí  
společenskou a ve společnosti lidí se pohybuje celý svůj život. Proto se musí naučit s lidmi  
žít a ne jen vedle nich existovat. „Zásadní otázkou tedy není, zda může být dítě vzděláváno  
v běžné škole, ale jak takovému dítěti toto vzdělání umožnit, aby z něho profitovalo ono  
samo i jeho okolí (spolužáci apod.)“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 7). Může se zdát, že  
dětí s tímto problémem přibývá, ale je to spíše způsobeno tím, že je větší zájem o tuto pro-  
blematiku. Práce s dětmi s ADHD syndromem je náročná a to nejen pro pedagogy, ale i pro  
rodiče, kteří s dětmi tráví nejvíce času. Proto je třeba využívat všech dostupných informací,  
které pomohou usnadnit práci jak rodičům, tak pedagogům.

Mají však pedagogové na základních školách dostatek informací o těchto dětech? Do-  
kážou k dětem s ADHD syndromem správně přistupovat a budou schopni přizpůsobit výu-  
ku jak jim tak i ostatním dětem?

Cílem diplomové práce je zjistit přínos inkluzivního vzdělávání žáků s ADHD syndro-  
mem na základní škole a zjistit, jak tyto děti vůbec reagují na vstup do nového prostředí, ve  
kterém se musejí naučit respektovat a dodržovat určité úkoly a pravidla.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM

V úvodní části si klademe za cíl zmapování dostupné literatury, která se vztahuje k ústřednímu tématu, kterým se tato diplomová práce zabývá. Znění a obsah této diplomové práce s názvem „Sociálně pedagogické aspekty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD do základních škol“ se skládá ze dvou kapitol.

Ke kapitole s názvem „Hyperkinetická porucha“ byla potřeba věnovat pozornost především výběru literatury. Tomuto tématu se věnuje poměrně značná část autorů, například můžeme jmenovat Zdenu Michalovou, Drahomíru Jucovičovou, Danu Žáčkovou, Ivanu Drtílkovou, Petru Uhlíkovou, Marii Vágnerovou, Michala Goetze, Alan Train a v neposlední řadě Pavel Říčan.

V kapitole s názvem „Inkluzivní vzdělávání“ se bylo třeba zaměřit na dvě formy vzdělávání které od sebe musíme odlišit a to společné vzdělávání a forma integrace. Tato část se věnuje vymezením těchto zmíněných pojmů, jejich legislativní zakotvení. Tomuto tématu se věnují autoři jako Vanda Hájková, Iva Strnadová, Olga Zelinková, Miroslava Bartoňová, Marie Vítková, Helena Vaďurová, Viktor Lechta, Josef Maňák a Vlastimil Švec. V legislativě se opíráme o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se pozměnila vyhláška č. 73/2005 Sb.

### 1.1 O literatuře a dokumentech

Důležitou knihou pro diplomovou práci se stala kniha *Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti* od Edwarda M. Hallowella a Johna J. Rateye (2007). Ani ne kvůli odbornosti ale díky tomu, jak autoři díky své soukromé praxi v oboru psychiatrické péče popisují na základě vyprávění zážitků svých pacientů. Ukazují, jaké různé podoby může porucha pozornosti mít, od hyperaktivního chování až po nepozornost spojenou se sněním s otevřenými očima. Kniha je velmi přesvědčivá, jelikož je založena na klinických zkušenostech a dokáže i laikovi přiblížit tuto problematiku.

Další knihou, která byla velkou inspirací a přinesla hodně podkladů je s titulem *ADHD Porucha pozornosti a hyperaktivita* od Alison Munden (2006). Kniha přináší přehled poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky. Jelikož děti trpící ADHD jsou velkou zkouškou

jak pro rodiče, tak pro pedagogy, tak i samotným dětem přináší jejich postižení řadu problémů a často tato porucha ohrožuje jejich zařazení do společnosti a někdy i bohužel zdraví. Kniha je situována na pozornost a pochopení příčin a projevů poruch pozornosti a zejména výzkumu možností pomoci postiženým dětem a jejich vychovatelům. Obsahuje přehled současných poznatků o specifických poruchách pozornosti a hyperaktivitě u dětí a zároveň je vodítkem pro práci s nimi.

Autorky Drahomíra Jucovičová a Hana Žáčková ve své publikaci „Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině“ popisují neklidné a nesoustředěné děti a zejména ty hyperaktivní. Ukazují, že tyto děti jsou pro své chování vnímány pedagogy a někdy i rodiči jako děti problémové. Publikace by měla přispět k tomu, aby hyperaktivní děti přestaly být neřešitelným problémem. Jak včasné a výchovné vedení hyperaktivního dítěte může zmírnit projevy, ale že i některým se bude dát dokonce předejít. Autorky ukazují na to, že hyperaktivita nemá jen negativa ale i své pozitiva, kterých lze využít. Kniha se zabývá vhodným řešením případných výchovných obtíží a klade důraz i na využívání relaxačních technik. Svým praktickým zaměřením napomáhá při výchově a vzdělávání těchto dětí.

Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole od Sandry F. Riefové, nám tato publikace poukazuje na to, že specifické poruchy chování často nejsou rozpoznány. A díky tomu mohou dítěti, jeho rodičům i jeho pedagogům způsobit nesmírné množství problémů a nepříznivě ovlivnit celou další životní dráhu jedince. Autorka nabízí praktické rady pro všechny oblasti školní práce s dětmi se specifickými poruchami chování. Kniha je psána jako manuál, čili neobsahuje dlouhé teoretické výklady, většina textu je shrnuta do přehledů osvědčených zásad, seznamů, postupů a pro všechny oblasti života a práce školy. Umožní všem zainteresovaným lépe rozpoznávat děti s tímto syndromem, vyučovat s ohledem na jejich potřeby a zvládat krizové situace a konflikty, ke kterým může dojít.

Alan Train a jeho publikace „Nejčastější poruchy chování dětí“ nám napomáhá, jak rozpoznáme tyto poruchy a kdy se máme raději obrátit na odborníka. Kniha je určena jak pedagogům, tak i rodičům, kteří se setkávají denně s problémovým chováním dětí. Publikace popisuje projevy dětského chování, které mohou, ale nemusejí, být signálem vážnější poruchy, s níž je i při pouhém podezření vhodné obrátit se na odborníka. Další část knihy je přehledem nejčastějších duševních poruch objevujících se v dětském věku. Autor zde probírá okruh poruch spojený s ADHD, poruchy vztahů, komunikace, úzkostné poruchy, strach a deprese. V závěrečné části rodiče a vychovatelé naleznou informace, jak mohou

dětem s problémovým chováním pomoci sami a jaké metody léčení mohou využít odborníci.

Z cizojazyčné literatury přispěla publikace „ADHD comorbidities: handbook for ADHD complications in children and adults“ od Thomase E. Browna, příručka pro děti i dospělé, u kterých bylo diagnostikováno ADHD, ukazuje i více možností jak tato diagnóza koplikuje další psychiatrické poruchy učení u dětí i dospělých. Publikace je založená na výzkumu, informace o stavu od poruch nálady a vývojové koordinační poruchy, které napsali lékaři na základě výzkumno-seznamovací struktury, které tyto poruchy představují. Autoři shrnují co je známo o ADHD a jeho doprovodných onemocněních od předškolního věku až do dospělosti. Popisují, jak ADHD vytváří různé profily v různých fázích vývoje.

Česká republika se přihlásila k myšlenkám společného vzdělávání všech žáků a studentů a to i včetně jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách. Bohužel jen přihlášení k těmto idejím nestačí. Je důležité, aby i školský terén byl dostatečně připravený pro tuto realizaci. Je nutné vytvořit legislativní rámec, základní materiální vybavení a nutná je především odborná příprava pedagogických pracovníků. Jak budoucích, tak i těch kteří již působí na školách a stále více se budou postupně setkávat s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto problematiku jsem se snažila přiblížit těmito publikacemi.

Inkluzivní vzdělávání od autorek Vandy Hájkové a Ivy Strnadové (2010) publikace je jak již název napovídá věnována vzdělávací inkluzi, tedy pedagogickému konceptu kterého by měli děti navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu a to bez ohledu na stupeň svého postižení. Kniha přináší všem, kteří mají zájem českou školní praxi nadále rozvíjet, přehled současných teorií vzdělávací inkluze, interpretaci principů a metodiky inkluzivního vzdělávání. Záměr autorek je vytvořit současně i teoretické zázemí pro postupující inkluzivně orientovanou praxi na školách. Tato publikace je určena pro studenty pedagogických oborů a pro odbornou veřejnost (psychology, pedagogy, sociální pracovníky a poradenské pracovníky ve školství).

Publikace od Oldřicha Müllera a kol. (2001) „Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole“ je rozdělena do devíti kapitol. Každá kapitola přibližuje jiné zaměření integrace jako například děti s narušenou komunikační schopností, děti se sluchovým postižením, integrace dětí se zrakovým postižením, děti s poruchou mobility. My jsme nejvíce čerpali z kapitoly sedmé, která právě pojednávala o dětech s poruchami chování, kde

byly popsány jednotlivé kategorie žáků s poruchami chování, a to z různých hledisek včetně jejich projevů. Na základě poznání příčin a následků těchto poruch můžeme najít řešení situace v rámci rodiny a základní školy.

Slovenský logoped a speciální pedagog prof. PhDr. Viktor Lechta, Ph.D. autor knihy „Základy inkluzivní pedagogiky“ popisuje vývoj pedagogických oborů, zvláště speciální pedagogiky v posledních letech, kdy je přechod trendu od integrace v celosvětový trend inkluze v pedagogickém procesu. Přibližuje, že při integraci šlo o přizpůsobení dítěte s postižením potřebám školy, a že u inkluze je cílem přizpůsobit edukační prostředí všem dětem, včetně dětem s postižením.

## 1.2 Význam tématu

Inkluzivní vzdělávací systém je důkazem na dostupnost co nejvyšší formy vzdělávání pro každého žáka. Znamená to možnost vzdělávání a začlenění pro všechny děti bez rozdílu do hlavního vzdělávacího proudu. Základem myšlenky je snaha poskytnout všem dětem adekvátní a co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na podobě jejich speciálních potřeb. V rámci inkluzivního přístupu by měl být co největší počet dětí ponechán v hlavním vzdělávacím proudu a zabránit tak segregaci dětí s různými vzdělávacími potřebami. Na rozdíl od integrace se cíleně nevěnuje pozorování a analýze chování integrovaných dětí, ale přenášá odpovědnost za vytváření podmínek vhodných pro inkluzi ze specializovaných profesí především na učitele. Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou brány jako součást přirozené společenské začlenění a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích plánů a vhodných dalších pedagogických intervencí.

## 1.3 K základním pojmům

### ADD

Termín ADD (Attention Deficit Disorder) představuje poruchu pozornosti, hlavními příznaky jsou slabá koncentrace pozornosti, délka soustředění, rozsah pozornosti, pružnost pozornosti, porucha poznávacích funkcí.

## **ADHD**

Podle Zelinkové (2009) termín ADHD je zkratkou z anglického Attention Deficit Hyperactivity Disorder a označuje neurovývojovou poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou a impulzivitou. Označení ADHD není objevem posledních let, ale bylo použito již v roce 1980 v Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch Americké psychiatrické asociace.

## **Pozornost**

Proces, který značí soustředěnost duševní činnosti člověka po určitou dobu na jeden objekt, jev, na jednu činnost. Pozornost je záležitost výběrová, situační a záležitost výchovy a výcviku.

## **Impulzivita**

„Impulzivní jednání bývá popisováno jako okamžitá reakce na podnět, kdy chybí fáze rozmyšlení – dítě jedná podle svého prvotního nápadu, aniž by si rozmyslelo postup a domyslelo důsledky nebo následky svého jednání“ (Jucovičová, Žáčková, 2010, str. 33).

## **Hyperaktivita**

Je definována jako porucha aktivační úrovně. Velmi často dochází k její kombinaci s poruchou pozornosti. Příčiny této poruchy jsou rozličné, ve většině případech se jedná o odchylku ve funkcích centrální nervové soustavy.

## **Speciální vzdělávací potřeby**

Termín vyjadřuje, že vedle majoritní populace žáků, studentů a dospělých, jejichž vzdělávání probíhá běžnými formami, jsou lidé, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické: jsou to žáci se zdravotním postižením, žáci s mimořádným nadáním, děti a dospělí z rodin imigrantů. Vzdělávací politika se snaží tyto speciální vzdělávací potřeby zjišťovat a v souladu s nimi vytvářet příslušné vzdělávací programy.



## **Inkluze**

„Pojem inkluze vychází z angl. Inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 12).

## **Inkluzivní vzdělávání**

„*Inkluzivním vzděláváním* se rozumí vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci a *inkluzí* se rozumí uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na výsledcích poměrování výkonů žáků“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 90).

## **Formy speciálního vzdělávání žáků**

Tyto formy jsou blíže definovány ve vyhlášce č. 147/2011 Sb. a rozlišuje na následující:

- **Individuální integrace** (tato forma znamená, že dítě se zdravotním postižením je zařazeno do běžné třídy mateřské, základní nebo střední školy. Jde o plné začlenění dítěte s postižením do přirozeného sociálního prostředí majoritní společnosti).
- **Skupinová integrace** (tato forma znamená, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou ve speciálních třídách, ale dochází na běžnou základní školu, v určitých předmětech se mohou žáci běžně vzdělávat s ostatními žáky běžné školy).
- **Speciální školy** (vzdělávání v samostatné škole pro žáky se zdravotním postižením, zde se vzdělávají žáci se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, případně žáci s autismem).
- **Kombinace všech tří výše popsaných forem**

## **Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán (IVP) se sestavuje v případě potřeby pro integrovaného žáka. Vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, kam daný žák dochází a dále je tvořen z diagnostiky odborného pracoviště a z pedagogické diagnostiky pedagoga.

## **Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga napomáhá se přizpůsobit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami školnímu prostředí. Podle vyhlášky 73/2005 Sb. je jeho úkolem pomáhat pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky a spolupráci se zákonnými zástupci žáka.

## **Výukové strategie**

Při zařazení inkluzivního vzdělávání je nutné využívat efektivní výukové strategie. „Kromě strategií tradičních se čím dál tím častěji setkáváme se strategiemi zapojujícími vlastní aditivu, reflexi a sebereflexi žáků“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 22).

## 2 HYPERKINETICKÁ PORUCHA

Když se nad problematikou poruchy pozornosti více zamyslíme a pochopíme, co všechno obnáší, uvědomíme si, že ji vidíme skoro všude okolo nás. O někom jsme si mohli myslet, že je to věčný popleta, o dalším, že je nepředvídatelný, neposedný a impulzivní. Nebo v obchodě potkáme maminku s křičícím a na zemi se válejícím dítětem, kterému ne a ne domluvit, pomyslíme si: „No jo, další rozmazlené dítě mezi námi...“. Ale tihle všichni mohou mít poruchu pozornosti (dále jen ADD – Attention Deficit Disorders).

ADD vzniká většinou drobným poškozením centrálního nervového systému v raných vývojových obdobích (v době před narozením, při porodu a také časně po porodu). Tato porucha centrálního nervového systému způsobuje určité odlišnosti v chování a jednání dítěte a jde většinou o projevy vrozené, za které dítě nemůže a které zpočátku ani nemůže ovlivnit. Hlavními příznaky jsou slabá koncentrace pozornosti, délka soustředění, rozsah pozornosti, pružnost pozornosti, porucha poznávacích funkcí (dítě nedovede odhadnout míru přiměřeného přísunu informací), ve značné míře je ovlivněna paměť a učení dítěte, výkyvy emočního ladění, nápadnosti v reagování, dítě nejdříve jedná, až poté domýšlí důsledky svého jednání. Děti mají převážně problém ve škole, kdy jim největší problémy dělá plnění zadaných úkolů a musí je dokončit v určitém časovém limitu. Tyto děti potřebují pracovat ve velmi krátkých intervalech a často střídat práci.

### Pozornost

„Psychický proces, který značí soustředěnost duševní činnosti člověka po určitou dobu na jeden objekt, jev, na jednu činnost. Pozornost je záležitost výběrová, situační a záležitost výchovy a výcviku. Kde zlepšování pozornosti žáků napomáhá: stanovení cíle, vhodné motivování, střídání typů činností, nácvik soustředění a zařazování přestávek“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 163).

*Porucha ADHD bývá také někdy označována jako ADD. Oba termíny se často používají jako synonyma: máme-li být však být přesní, vztahují se k různým, ačkoli velmi podobným, pravděpodobně příbuzným onemocněním. Lidé postižení ADHD mívají potíže se soustředěním, bývají impulzivní a hyperaktivní (Munden, 2002, str. 11) což se však u lidí s ADD*

nevyskytuje. U nich můžeme pozorovat tzv. hypoaktivitu (děti jsou velmi pomalé, těžkopádné, utlumené až apatické).

V minulosti byla porucha pozornosti s hyperaktivitou nazývána různě a někdo i v dnešní době používá pro tuto poruchu názvy jako: minimální mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce (LMD), lehká dětská encefalopatie aj. Dnes se nejčastěji používá název ADHD podle systému Americké psychiatrické asociace (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) nebo hyperkinetická porucha. V odborné literatuře lze najít mnoho definic syndromu ADHD od velkého množství odborníků, kteří se touto problematikou zabývají.

Michalová (2007) uvádí, že syndrom ADHD je vývojová porucha, kterou lze charakterizovat vývojově nepřiměřenou pozorností, zvýšenou hyperaktivitou a impulzivitou. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Potíže jsou zpravidla spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní úkoly. Tyto problémy jsou viditelné už v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. S vývojem centrálního nervového systému se však mohou nedostatky zmírňovat, ale v porovnání se svými vrstevníky budou vždy znevýhodněni.

**Diagnostická kritéria pro diagnózu ADHD podle DSM-IV** (in Jucovičová, Žáčková, 2010, str. 15-16)

**A)** Porucha, trvající nejméně 6 měsíců, při níž se objevuje nejméně 8 z následujících 14 symptomů, a to v takové míře, že projevy dítěte neodpovídají jeho věku:

1. Často si neklidně pohrává s rukama, bezúčelně pohybuje nohama anebo se vrtí na židli. V době dospívání můžeme omezit kladnou odpověď na tuto položku pouze na takové případy, kdy adolescent hovoří o tom, že prožívá subjektivní pocity vnitřního neklidu.
2. Dítě má potíže s tím, aby vydrželo klidně sedět, i když je o to požádáno.
3. Lehko je vyruší (případně odvedou od práce) vnější stimuly.
4. Ve hrách s pevně stanovenými pravidly či ve společenských nebo skupinových simulacích mu dělá potíže vyčkat, dokud na ně nepříjde řada.

5. Často vyhrkne odpověď na otázku ještě předtím, než ji ten, kdo se ptá, vůbec stačil vyslovit (což vede k častým chybám).
6. Dělá mu potíže řídit se instrukcemi jiných osob (a není to kvůli opozičnímu, negativistickému chování ani kvůli nepochopení), například mu dělává potíže dokončit nějakou práci.
7. Dělá mu potíže soustředit se, ať už na úkoly, nebo při hrách.
8. Často „přebíhá“ od jedné nedokončené činnosti ke druhé.
9. Dělá mu potíže hrát si tiše.
10. Často je nadměrně povídavé, překotně hovoří.
11. Často přerušuje jiné anebo jim skáče do řeči, například se plete do her jiných dětí.
12. Často to vypadá, jako že neposlouchá, co se mu říká.
13. Často ztrácí věci, které jsou nezbytné pro školní práci či celkově pro různé důležité činnosti, ať už doma, nebo ve škole (např. hračky, tužky, knihy, domácí úkoly).
14. Často se zapojuje do fyzicky nebezpečných činností, aniž by bralo v úvahu možné následky (přitom to nedělá kvůli tomu, že by vyhledávalo nebezpečí pro nebezpečí), například vbíhá do vozovky, aniž by se předtím rozhlédlo.

B) Nemoc se začíná výrazněji projevovat obvykle před sedmým rokem věku.

C) Nemoc nesplňuje kritéria vše zachvacující vývojové poruchy (pervasive development disorder).

### **Dále ADHD rozdělujeme podle závažnosti**

#### **Mírný typ ADHD**

- Projevuje se jen málo symptomů. Školní a společenská účast dítěte trpí v tomto stupni jen minimálně nebo vůbec. *U dítěte kolísá schopnost koncentrace pozornosti, celkově jsou patrné výkyvy, dominující symptomy jsou zvládnutelné bez speciální péče, v rámci individuálního přístupu* (Jucovičová, Žáčková, 2010, str. 16).

### Střední typ ADHD

- Symptomy kolísají mezi mírným a vážným typem ADHD. „U dítěte je patrný neklid, nesoustředění, překotné reakce, emoční nestabilita, snížená sebekontrola aj. Dítě většinou již potřebuje kromě individuálního přístupu i další speciální péči“ (Jucovičová, Žáčková, 2010, str. 16).

### Vážný typ ADHD

- Z uváděných symptomů, které jsou potřebné ke stanovení diagnózy, se jich projevuje velmi mnoho a ve velké míře. Dítě trpí při činnostech doma, ve škole i při kontaktu s vrstevníky. „U dítěte je často zjevný výrazný neklid, zjevný sklon k rizikovému chování, nápadné obtíže v soužití s ostatními, nízká nebo nulová schopnost sebekontroly a sebeovládání. Častá je i kombinace se specifickými poruchami učení. Další speciální péče je nezbytná“ (Jucovičová, Žáčková, 2010, str. 16.).

ADHD se ve většině případů nevyskytuje osamoceně, bývá spojena například s nějakým typem specifické poruchy učení, jako dyskalkulie (porucha matematických schopností), dysgrafie (porucha psaní), dyslexie (porucha čtení), dysortografie (porucha pravopisu). Musíme ale zdůraznit, že ADHD nemá žádný vliv na inteligenci jedince, i když snížená pozornost ve škole může školní výsledky zhoršit.

## 2.1 Hyperaktivita

Jak už jsme si uváděli výše, hyperaktivita je symptom, který nám odlišuje poruchu ADD od ADHD. *Bývá uváděna jako nadměrná nebo vývojově nepřiměřená úroveň motorické či hlasové aktivity. Popisovány jsou pohyby, které nejsou nezbytné ani potřebné (vrtění, neklid), a pohyby, které neodpovídají zadané úloze nebo celkové situaci, které jsou bezúčelné* (Jucovičová, Žáčková, 2010, str. 30). Jak uvádí Train (2001), mezi základní projevy hyperaktivity patří neustálý pohyb dítěte (dítě si stále hraje s rukama, neustále se vrtí, poskakuje, padá ze židle, pošťuchuje ostatní děti, stále mluví, čmárá si a ruší ostatní).

Paclt (2007) definuje hyperaktivitu jako zvýšenou fyzickou aktivitu, která jde jen těžko ovlivnit vůlí. Pro děti je velký problém zůstat v klidu, neustále někde pobíhají, odbíhají od rozdělané práce a to i během školního vyučování. Děti jsou nadměrně hlučné, aniž by si to uvědomovaly, ať už při hře nebo při odpočinku.

Hyperaktivita spotřebuje velké množství energie, ale nedochází k běžným útlumovým reakcím jako při únavě. To se projevuje tak, že i když je dítě unavené, je stále v pohybu. Přitom je ve své podstatě unavené, nespokojené, ale aktivitu nedokáže přerušit. Je to jako u malých dětí, když se propásne chvíle, kdy dítě mělo jít spát, pak je *dítě* přetažené. Dítě bylo stále aktivní, ale nespokojené, mrzuté a nepodařilo se mu usnout (Vágnerová, 2005).

## 2.2 Impulzivita

„Impulzivní jednání bývá popisováno jako okamžitá reakce na podnět, kdy chybí fáze rozmyšlení – dítě jedná podle svého prvotního nápadu, aniž by si rozmyslelo postup a domyslelo důsledky nebo následky svého jednání“ (Jucovičová, Žáčková, 2010, str. 33).

Děti většinou reagují okamžitě na první popud, co je napadne, bez zábran a zbrkle. To vytváří často nebezpečné situace jak pro dítě, tak i pro jeho okolí. Chybí u nich sebekontrola, sebeovládání. Říká se, že tyto děti myslí až potom, co něco udělají. Jejich chování bývá hlučné, spontánní, živelné a zbrklé. Ve škole vykřikují odpověď dřív, než se jich na ni učitel zeptá, skáčou lidem do řeči, při práci často zmatkují a jsou značně netrpělivé.

**Hyperaktivita, impulzivita a porucha pozornosti jsou považovány za základní projevy ADHD syndromu.** Podle Paclta (2007) další poruchy autoři považují spíše jen za přidružené k syndromu ADHD (jsou to například percepčně motorické poruchy, poruchy paměti, poruchy myšlení a řeči, emoční poruchy a poruchy chování).

## Léčba ADHD

**Farmakologická léčba** dětí s ADHD má příznivý vliv na celkovou atmosféru v rodině a zlepšuje jak vztahy dítěte s rodiči tak i s jejich sourozenci. Většinou si i pedagogové povšimnou zmírnění neklidu u dítěte a lepšího soustředění při školní práci. Přestože antidepresiva nebyla speciálně vyvinuta a určena pro léčbu dětí s ADHD, jsou některé z nich, pro schopnost zvyšovat koncentraci noradrenalinu. Antipsychotika tvoří skupinu léků určenou především k léčbě psychotických onemocnění, jako je například schizofrenie. Mimo to mají antipsychotika různě velké sedativní účinky, působí na zklidnění a některá významně tlumí agresivitu (Drtílková, Šerý a kol., 2007).

Občas se může stát, že i při správném postupu léčby, léky nezaberou a musí se hledat méně obvyklé terapeutické metody. Zde nastupuje *alternativní léčba*. Jsou to metody, které zrovna nepatří mezi preferované a uznávané postupy léčby. K nejvíce známým metodám patří například dietní omezení (omezení cukrů ve stravě, léčba vysokými dávkami vitamínů), EEG biofeedback (vysoce specifická metoda pro posílení žádoucí aktivace nervové soustavy, především pro trénink pozornosti a soustředění, sebeovládání a sebekázně) (Drtílková, Šerý a kol., 2007).

### 2.3 Vzdělávání žáků se syndromem ADHD

V celém našem životě se neustále něco učíme. Bohužel, ne každý má pro svou výchovu a vzdělávání stejné podmínky. Syndrom ADHD se u dětí nejvíce projevuje v okamžicích, kdy se musí podřídit nějakým pravidlům a především při nástupu do školy. Výuka u těchto dětí je velmi náročná a učitel se může častěji cítit více vyčerpaný, než při běžné výuce. Nejideálnější cestou je, když rodina a škola spolupracuje a snaží se dítě vychovávat a vzdělávat společně. Rodiče by měli být pravidelně ve styku s vyučujícím učitelem, měli by být seznámeni s výchovně vzdělávacím programem a navazovat na něj výchovným vedením i doma. Učitel by se měl věnovat společným pravidelným rozhovorům s rodiči, i když se nic zlého neděje. Podle Drtílkové (2007) by se rodiče i učitelé měli snažit umožnit dítěti vyniknout v některé jeho schopnosti a nadání, a by se zvýšila jeho sebedůvěra.

### Obecné zásady výchovného vedení

Jak od rodičů, tak i učitelů, se vyžaduje schopnost používat správnou taktiku, umění vcítit se do psychiky druhého a předvídat jeho reakce. Nezbytné je, aby rodič/učitel zůstal klidný a strategicky postupoval.

#### Zásady podle Jucovičové a Žáčkové (2010):

##### 1. Vytvořit klidné a citově proteplené rodinné prostředí

- Musíme dávat dítěti najevo lásku, oporu, a že mu rodina vždy poskytne zázemí. Nesmíme však dělat ústupky ve výchovných postupech a být důslední. Požadavky ale musí být přiměřené a pro dítě zvládnutelné. *Dítě by mělo zažívat atmosféru, kdy je pozitivně přijímáno takové, jaké je. U rodičů i učitelů nebývá od věci nácvik ade-*



*kvátních reakcí na negativní projevy chování dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2010, str. 55).*

## **2. Stanovit řád, vytyčit hranice ve výchově a v chování dítěte**

- Dítě by se mělo naučit, že své potřeby musí i někdy podřídit ostatním potřebám a nárokům ostatních. Snažíme se, aby dítě dodržovalo pravidla, ztotožnilo se s nimi a přijalo za své. Všichni musí dodržovat pravidla.

## **3. Být důslední**

- Je třeba dítě kontrolovat pravidelně a často, nesmíme podlehnout vlastní pohodlnosti a lenosti. Při důslednosti ale neznamena, že budeme na děti příliš tvrdí. Když vidíme, že se dítě snaží, ale výsledek není stoprocentní, snažíme se dohodnout na nějakém kompromisu, který bude přijatelný jak pro nás, tak pro dítě.

## **4. Sjednotit výchovné přístupy**

- Sjednotit výchovu je třeba u rodičů doma, ale i ve škole u všech vyučujících i vychovatelů školní družiny. Nejednotný přístup vede k prohloubení problémů dítěte.

## **5. Soustředit se na kladné stránky osobnosti dítěte**

- Je důležité se zaměřit na oblast, ve které je dítě úspěšné a umožnit mu prožívat i úspěchy. Děti musíme chválit i za malé pokroky, povzbuzujeme ho dále ke zlepšení a věříme, že to dokáže. Oceňujeme i to, že vydržely chvilku v klidu, že nám neskákaly do řeči. Negativní chování se snažíme spíše ignorovat a chválit to, co udělalo dítě správně.

## **6. Usměrňovat aktivitu dítěte a dodávat mu přiměřené podněty**

- Jak už bylo několikrát řečeno, děti s ADHD jsou více aktivní, velmi pohyblivé, plné energie a neklidné. Kdybychom ale tuhle energii chtěli potlačit, dítěti bychom uškodili. Energie by se projevila v jiné situaci a v mnohem větší míře a negativním způsobem. Proto je třeba nechat děti „vyřádit“ a využít tuto energii pozitivním způsobem. *Je potřeba si uvědomit, že budeme-li chtít dlouhodobě pozitivně ovlivňovat chování dítěte s ADHD pomocí příkazů, zákazů a trestů, ničeho nedosáhneme. Řešení spočívá v pravém opaku – přes porozumění a přijetí dítěte ke konkrétní pomoci, oceňování a uznání (Jucovičová, Žáčková, 2010, str. 59).*

**Zásady pro učitele při práci s dětmi s ADHD syndromem podle Riefové (1999)**

1. **Pružnost, zainteresovanost a ochota pracovat se žákem.** Aby učitel těmto žákům správně naslouchal a povzbuzoval je, musí si pro ně vytyčit více času a energie.
2. **Další vzdělávání učitelů a získání znalostí o ADHD.** Učitel se musí naučit chápat děti s ADHD, že vše co je v jejich chování vytáčí, nedělají naschvál.
3. **Úzká spolupráce mezi rodiči a školou.**
4. **Vytvořit strukturované a přehledné prostředí.** Žákům se musí přesně určit, co od něj bude učitel požadovat a očekávat. Je důležité, aby se střídala doma klidu a aktivity.
5. **Tvořivé, interaktivní a poutavé vyučovací metody,** které přimějí žáka spolupracovat s ostatními spolužáky.
6. **Podpora ze strany vedení školy.** Vedení školy by mělo učitele podporovat při práci s problémovými dětmi, při které musejí být učitelé velmi tvořiví a nápadití. Škola by tyto učitele měla posílat na různá školení, kde by načerpali i nové nápady a získali hlavně zkušenosti od ostatních kolegů.
7. **Respekt k soukromí žáka a zachování důvěrnosti.** Individuální prospěch žáka, výsledky jeho vyšetření, snížené požadavky na některé aspekty jeho práce a zdravotní problémy jsou vždy považovány za důvěrné informace a je důležité, aby nebyly zbytečně zveřejňovány.
8. **Méně domácích úkolů.**
9. **Více času na úkoly.** Při psaní testu, dát dítěti více času, nebo ho vyzkoušet ústně.
10. **Citlivý přístup učitele.** Učitel by neměl dítě ztrapňovat a ponižovat před spolužáky.
11. **Důvěra ve schopnosti žáka.**
12. **Oceňování toho, čím se žák liší od ostatních.** Žák by měl ukázat své silné stránky.

### Čemu by se učitel měl vyhnout podle Riefové (1999)

1. Učitel nesmí věřit tomu, že je žák líný. Existují přece jiné důvody pro jeho nedostatečný výkon.
2. Neodepisovat jakéhokoliv žáka.
3. Nenechat se zmást výkyvy ve výkonu žáka.
4. Nezapomenout požádat o pomoc i své kolegy a ostatní žáky.
5. Nezanedbávat spolupráci s rodiči.
6. Neposlouchat ostatní učitele, kteří dítě dříve učili. Udělejte si vlastní obrázek o dítěti a neposlouchejte jen ty špatné vlastnosti, které vám ostatní budou sdělovat.
7. Upravte podle potřeby žáků osnovy. Cílem je, aby žáci zažili úspěch a uchovali si sebeúctu.

Každý učitel by si měl hned na začátku školního roku s žáky vyjasnit jaké má požadavky na chování a při jejich práci, vytvořit si třídní řád. V něm si stanoví, co je a co není přijatelné, jak bude vyučování vypadat. Pravidla jsou pro všechny děti stejné a každý se musí naučit je respektovat a dodržovat.

## **2.4 Sociální vztahy dětí se syndromem ADHD**

*Děti s ADHD mají inteligenci srovnatelnou s ostatními vrstevníky, bývají vnímavé a citlivé, a přitom zažívají méně často pocit úspěchu než ostatní (Drtílková, 2006, str. 17).* Jelikož život dítěte ovlivňují postoje jeho vrstevníků, chování dětí s ADHD vede častěji k posměchu než u dětí bez této poruchy. Hůře navazují kontakty se svými vrstevníky a často se cítí osamocené. Tyto děti si mohou nadělat nepřátele mezi svými vrstevníky mnoha způsoby. Ať už je to, že ostatním berou hračky, ruší je při hrách nebo do někoho strčí, aniž by mu chtělo ublížit. Je to ale způsobeno impulzivitou, kterou nedokážou ovládat.

Děti s ADHD nemají kolem sebe plno kamarádů, rády by to i změnily, ale díky tomu, že nezvládají pravidla společenského chování a nechápou sociální pravidla, je to pro ně velmi obtížné. Můžeme jim pomoci, když je budeme navádět konkrétními pokyny, které jim budeme poskytovat podpurným a motivujícím způsobem. Jakmile budou děti často odmítány a u ostatních dětí nebudou mít úspěch, může to mít drtivý dopad na jejich sebevědomí a chování k ostatním.

Jako i v jiných situacích, kdy má dítě problém s vytrvalostí, stejně to mají i ve vztazích. To že nějakého kamaráda urazili nebo se připravili o velmi hodnotného člověka, později litují. Tyto obtíže ve vztazích mohou být zapříčiněny i menší schopností empatie.

Postoje spolužáků a vrstevníků mohou být vůči dětem s ADHD odlišné. Většinou nechápu problémy v jejich chování a proto se jim i více posmívají nebo si z nich udělají oběti šikany. Jak uvádí Zelinková (2003) kamarádům a spolužákům by se mělo určitou formou vysvětlit podstatu obtíží. Nemůžeme dopustit, aby dítě bylo díky svým obtížím izolováno od ostatních vrstevníků. Učitel by měl vyhledávat situace, při kterých by takové dítě zapojoval do společných aktivit ve třídě. Dítě by se mělo cítit jakou součástí kolektivu. Pozitivní vzor kamaráda poskytuje model chování vhodný k napodobení.

### 3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Všeobecná deklarace lidských práv, která byla přijata roku 1948, zaručuje právo na vzdělání. Úmluva o právech dítěte vydaná OSN v roce 1989 (tehdejší ČSFR přistoupila v roce 1991) zase udává nárok na bezplatné a povinné vzdělání dětem. Tento dokument jako první zmiňuje vzdělávání dětí s postižením a děti různého sociálního původu (Vaďurová, 2009).

Problematika inkluze osob s postižením do vzdělávacího, pracovního a společenského života zůstává hlavním cílem rovného přístupu všech osob ke vzdělávacím příležitostem. Touto problematikou se zabývá dokument MŠTM Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010-2013, který představuje základní dokument zastřešující aktivity v oblasti podpory inkluzivního vzdělávání v České republice. „*Inkluzivním vzděláváním* se v dokumentu rozumí vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci a *inkluzí* se rozumí uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na výsledcích poměrování výkonů žáků“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 90).

#### 3.1 Speciální vzdělávací potřeby

Tento pojem se na mezinárodní úrovni používá více než dvacet let. *Za klíčový impulz pro přijetí pojmu speciální vzdělávací potřeby je považována Deklarace Světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance* (Hájková, Strnadová, 2010, str. 16). V české legislativě se pojem speciální vzdělávací potřeby používá od roku 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.).

„*Pojem speciální vzdělávací potřeby se vztahuje k „rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno* (Wedell, 2003, str. 107). Co je ale „normou“, kterou můžeme očekávat? Základem normy v období školního věku běžný vývoj dítěte v oblasti komunikace, motorik, sociální dovedností a sebeobslužných dovedností dítěte. Tyto jednotlivé oblasti vývoje jsou měřeny pomocí vývojových škál.

V legislativě se o speciálních vzdělávacích potřebách zmiňuje školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a také vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně

nadaných a její novela, vyhláška č. 147/2011 Sb. Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vymezeny jako osoby se zdravotním postižením (řadí se sem postižení mentální, tělesné, zrakové a sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování), osoby se zdravotním postižením (zde je to považováno jako zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc a lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování) a osoby se sociálním znevýhodněním.

*Školský zákon zajišťuje dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na vzdělávání, jehož „obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem (Hájková, Strnadová, 2010, str. 17).*

Vyhláška č. 73/2005 Sb., definuje následující podpůrná opatření, na která mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo:

- speciální metody, formy a postupy
- didaktické materiály
- speciální učebnice
- rehabilitační pomůcky
- kompenzační pomůcky
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče
- snížené počty dětí, žáků a studentů ve třídě, v oddělení či ve studijní skupině
- služby asistenta pedagoga
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb
- další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu.

### **3.2 Formy speciálního vzdělávání žáků**

Vyhláška č. 147/2011 Sb. rozlišuje formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením a to na individuální integraci, skupinovou integraci a speciální školy.

#### **Individuální integrace**

Tato forma integrace znamená, že dítě se zdravotním postižením je zařazeno do běžné třídy mateřské, základní nebo střední školy. „Individuální integrace znamená plné začlenění dítěte s postižením do přirozeného sociálního prostředí majoritní společnosti, zde představované skupinou zdravých žáků“ (Müller, 2001, str. 39). Ve třídě běžné základní školy je možno vzdělávat 5 žáků s postižením.

#### **Skupinová integrace**

Tato forma integrace znamená, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou ve speciálních třídách, ale dochází na běžnou základní školu. V některých vyučovacích předmětech se žáci mohou vzdělávat společně s ostatními žáky běžné školy a v rámci svých možností jsou zapojeni do všech aktivit mimo vyučování.

#### **Vzdělávání v samostatné škole pro žáky se zdravotním postižením (speciální školy)**

Zde se vzdělávají žáci se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, popřípadě žáci s více vadami a autismem. Cílem těchto škol je předat dětem takové dovednosti, znalosti a návyky, aby se dokázaly co nejvíce a co nejsamostatněji zapojit do běžného života.

#### **Kombinace všech tří výše popsaných forem**

#### **Individuální vzdělávací plán**

Cíle inkluzivního vzdělávání jsou dány národním a následně i školním vzdělávacím kurikulem a v případě potřeby i individuálním vzdělávacím plánem jako nástrojem k odpovědi na specifické potřeby žáka.

Individuální vzdělávací plán (IVP) se sestavuje v případě potřeby pro integrovaného žáka. Vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, kam daný žák dochází a podle Zelinkové (2001) je dále tvořen podle následujících principů:

### **1. Z diagnostiky odborného pracoviště**

Závěry získané z diagnostiky (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum) bývají příliš odtažitě, proto je pedagog nezpracovává přímo do plánu, ale bere je v úvahu.

### **2. Z pedagogické diagnostiky pedagoga**

Pedagog respektuje zjištění odborného pracoviště, pracuje s údaji, které k práci potřebuje, avšak opírá se o vlastní pedagogickou diagnostiku a zkušenosti.

### **3. Respektuje závěry diskuse s žákem a rodiči**

Je potřeba aktivitu rodičů podporovat, protože spolupráce s nimi je nezbytná. Rodičům musíme podat co nejpřesnější informace a upozornit je, jak bude výuka upravena a zda s tím souhlasí a zda tak budou pracovat i doma. Pokud se rodiče o výuku a přípravu žáka nestarají a žádají jen úlevy, ve vzdělávání k zlepšení nedojde.

### **4. Vypracováván pro předměty kde se handicap vyskytuje**

U dětí se specifickými poruchami učení (dyskalkulie, dyslexie) jsou nejčastější problémy v předmětech jako český jazyk, matematika nebo cizí jazyk. Mohou se i dle potřeby uvádět dílčí doporučení týkající se písemných projevů, hodnocení, klasifikace a případně můžeme doplňovat některé poznámky. Pedagogická hlediska mohou být uvedena společně i pro více předmětů.

### **5. Plán vypracovává pedagog daného předmětu**

IVP je součástí dokumentace žáka a měl by podle vyhlášky 73/2005 Sb. obsahovat: údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi, údaje o cíli vzdělávání, seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, jmenovitě určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení a závěry z vyšetření.

Podle Zelinkové (2001) pedagog sleduje tyto aspekty:

#### **Cíle vzdálené**

Co by měl žák zvládnout, aby splňoval profil absolventa jednotlivých stupňů. Jako takové cíle můžeme považovat například i přechod mezi prvním a druhým stupněm, ukončení školní docházky, nebo maturitní zkoušku.



### **Cíle dlouhodobé**

Co by se měl žák naučit v daném ročníku. Rozhodnutí zůstává především na pedagogovi, který nejlépe zná učební osnovy, třídní kolektiv ve kterém je žák integrován a ví, jak bude výuka probíhat. Pedagog má pravomoc provést úpravy učebních osnov tak, aby byl žák schopen si osvojit alespoň základy učiva. S těmito změnami však musí být seznámen ředitel.

### **Cíle krátkodobé**

Co by měl žák zvládnout v nejbližší době, jaké jsou očekávané okamžité výsledky a jak žáka aktivizovat v dané oblasti. Například: vyvození násobilky nebo správnost psaní velkých a malých písmen.

Za zpracování plánu zodpovídá ředitel školy a musí být vytvořen nejpozději do 1 měsíce po nástupu žáka do školy. Žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami může být přidělen asistent pedagoga.

### **Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga napomáhá se přizpůsobit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami školnímu prostředí. Podle vyhlášky 73/2005 Sb. je jeho úkolem pomáhat pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky a spolupráci se zákonnými zástupci žáka. Tato podpurná činnost se doporučuje především v nižších ročnících školy a předpokládá se její postupné omezování v souladu s věkovým i sociálním osamostatňováním žáka.

### **Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga**

Tak jako každý jiný pedagogický pracovník, tak i asistent pedagoga musí disponovat k výkonu svého povolání určitým stupněm vzdělání s pedagogickým zaměřením. Zákon č. 563/2004 Sb. §20, o pedagogických pracovnících určuje, jakého stupně vzdělání je potřeba a jakým způsobem ho lze dosáhnout:

„Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo
- e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“ [online, cit. 2014-1-13].

### 3.3 Inkluze

„Pojem inkluze vychází z angl. Inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 12). V inkluzivním vzdělávání není tedy problémem dítě s postižením, ale systém vzdělávání a kompetence učitelů, které musí být takové, aby dokázaly uspokojit individuální potřeby a podporovaly maximální rozvoj všech žáků.

Inkluzi je tedy možné označit jako vyšší stupeň integrace. Přináší nám posun od integrace k přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za rovnoprávné členy školní komunity. Podle Langa (1998) plné integrace lze dosáhnout jedině tehdy, pokud se podaří jejich včlenění (neboli inkluze) do společenství žáků, učitelů a všech ostatních, kteří tvoří školu. Ovšem z českých pramenů není ve všech případech viditelný rozdíl mezi termínem integrace a inkluze.

Podle Hájkové a Strnadové (2010) existují dvě teoretické koncepce vzdělávací inkluze. V té první jsou ke vzdělání přiváděni noví žáci, kteří dříve byli z edukačního procesu díky svému těžkému zdravotnímu postižení vyloučeni, neboli osvobozeni od školní docházky. „Takto chápaná inkluzivní vzdělávací praxe sleduje respektování práva každého dítěte na vzdělání, ať už v běžné nebo speciální škole, v domácím či ústavním prostředí, ve zdravot-

nickém zařízení aj“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 7). A druhá koncepce inkluze směřuje k tomu, že všichni žáci z jedné územní oblasti navštěvují jednu stejnou místní školu a jsou společně vzděláváni přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání. „Tato koncepce s sebou přináší praktický předpoklad, že se všechny školy a školské systémy otevrou všem dětem a strukturálně se změní tak, aby jako inkluzivní vzdělávací zařízení začleňovaly postižené i nepostižené žáky a umožňovaly jim společně se vzdělávat“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 7). Ideou takto podané inkluze je skutečnost, že lidstvo je integrovanou komunitou lidí různých ras, národností, schopností, postižení a různého pohlaví.

„V současnosti je u nás i v zahraničí možné zaznamenat třidimenzionální pojetí inkluze v porovnání s integrací. Inkluze se tak může:

1. ztotožňovat s integrací, anebo chápat jako
2. jakási vylepšená „optimalizovaná integrace, nebo jako
3. nová kvalita přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, odlišná od integrace v bezprostředním akceptování speciálních potřeb všech dětí“

(Lechta, 2010, str. 28)

Z čeho vychází inkluzivní pedagogika a co ji ovlivňuje? Lechta (2010) uvádí 5 komponentů inkluzivní pedagogiky:

### **1. Etický komponent**

V dějinách lidstva nikdy nebylo postavení lidí s postižením jednoduché. V postoji k lidem s postižením lze pozorovat návrat určitých negativních tendencí. Tyto tendence ať pozitivní nebo negativní ovlivňují edukaci dětí. Koncept inkluze má však své východisko právě v diskuzi o lidských právech.

### **2. Sociologický komponent**

Inkluze je ovlivňována nynějšími společenskými podmínkami. Lidé si totiž zvykli, že jsou odkázáni na určitou sociální asistenci. Inkluzivní trend však začíná čím dál víc prosazovat chápání lidí s postižením v rovině sociálního znevýhodnění než v rovině patobiolo-

gického pojetí. Lidé s postižením jsou společností přijímáni a tolerováni, ale jedná se spíše o částečnou integraci než o plnohodnotnou.

### **3. Profesní komponent**

Profesní příprava pro inkluzivního pedagoga je velmi náročná. Vysokoškolské fakulty již začaly učitele částečně připravovat, ale nemůžeme očekávat, že každý pedagog bude disponovat všemi speciálně pedagogickými kompetencemi.

### **4. Politický komponent**

Se zaváděním a prosazováním inkluzivního vzdělávání se každá země vyrovnává po svém. Můžeme říci, že jde o globální politickou vůli k prosazení tohoto konceptu na úrovni EU a OSN. V mnoha případech se stává realizace inkluze především z politických důvodů bez komplexní analýzy jejích jednotlivých komponentů a bez splnění základních podmínek. Pokud by politici měli opravdu zájem se zapojit do konceptu inkluze, měli by aplikovat výpočet tzv. indexu inkluze, který napomůže rozhodovat o tom, zda je daná instituce objektivně připravená na inkluzi.

### **5. Aplikační komponent**

Pokud jde o aplikační koncept inkluzivní pedagogiky, je teoretický bezchybný, ale v praktické realizaci naráží na mnoho překážek. Podle Lechty není nedostatek kvalitních výchovně-vzdělávacích programů charakteristický jen pro naši zemi, ale i pro rozvinuté zahraniční země.

## **Výukové strategie**

Při zařazení inkluzivního vzdělávání je nutné využívat efektivní výukové strategie. „Kromě strategií tradičních se čím dál tím častěji setkáváme se strategiemi zapojujícími vlastní aditivu, reflexi a sebereflexi žáků“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 22).

### **Frontální výuka**

Typ této výuky na školách převládá. Definujeme ji jako „společnou práci žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků“ a která se „orientuje převážně na kognitivní procesy“ (Maňák, Švec, 2003, str. 133).

#### **Charakteristické rysy:**

- jednosměrnost komunikačního procesu ve směru od pedagoga k žákům
- zaměření pedagoga na vysvětlování daného tématu žákům

Z těchto rysů můžeme vyvodit, že frontální výuka není vhodná pro inkluzivní vzdělávání díky pasivitě žáků, protože nejsou vedeni k samostatnému myšlení.

### **Kooperativní učení**

„Komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem“ (Maňák, Švec, 2003, str. 138).

#### **Znaky:**

- zadaný úkol musí být vhodný pro skupinovou práci a jeho zadání musí být všem žákům jasné
- učení probíhá v malé skupině, 2-6 žáků
- učitelé musí postavit úkoly tak, aby si žáci uvědomili, že cíle dosáhnout pouze společnou prací
- každý žák je odpovědný za proces učení, který ve skupině probíhá

Kooperativní výuka vyžaduje velkou důslednou přípravu učitele, která se pak odráží v jeho přípravě, realizaci i prezentaci.

### **Systémy vrstevnické podpory**

Jak uvádí Hájková a Strnadová (2010) základem je vytvoření dvojic žáků, ve kterých má jeden roli tutora a druhý roli toho, kdo je doučován. Dochází ke zlepšení u obou členů dvojice a to jak v oblasti vědomostí a dovedností, tak v oblasti sociální a v sebehodnocení. Učitel může dvojice tvořit různými způsoby, ale nejčastěji je používána kombinace, že ke

staršímu je přidělen žák mladší nebo žák bez postižení a žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Nevýhodou této strategie může být její časová náročnost díky nutnosti stálé kontroly obou žáků.

### **Kognitivní a metakognitivní strategie**

Hlavním cílem této strategie je naučit žáka přemýšlet a jednat takovým způsobem, aby se vědomě učil a podával výkon. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je někdy nutné hledat alternativní strategie, které se musí volit záměrně a uvážlivě s ohledem na jejich handicap a využívat přitom kompenzační pomůcky.

### **Výcvik sociálních dovedností jako metodická strategie**

Sociální dovednosti pedagogové považují za zásadní předpoklad pro úspěšné začlenění se do společnosti nebo do sociální skupiny. Sociální dovednosti žáka zahrnují podle Hájkové a Strnadové (2010):

- mít motivaci pro vyhledávání interakce s ostatními
- znalosti o pravidlech a možnostech soužití
- mít soubor sociálních dovedností a vědět, kde a kdy je efektivně a vhodně použít
- umět měnit chování v reakci na to, jak se mění souvislosti

Procvičování sociálních dovedností se opírá o motivaci žáků ke komunikaci.

### **Využití počítače a dalších technologií**

V dnešní době již s největší pravděpodobností nenajdeme školu, která by neposkytovala žákům možnost využít počítačové technologie. Zvláštní význam využití počítačů a adaptivní technologie má především i pro žáky s potřebou podpůrných opatření.

### **Inkluze žáků s mírnou potřebou podpůrných opatření**

Inkluze žáků s mírnou potřebou podpůrných opatření představuje pro školy minimální zátěž. Jde o žáka, u kterého je potřeba mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy. Tyto úpravy a podpůrná opatření zajišťuje škola s využitím svých poradenských pracovníků. V praxi se asi nesetkáme s třídou, ve které by nebyl alespoň jeden žák s mír-

nou potřebou podpůrných opatření. Pro žáky se může vypracovat individuální vzdělávací plán, mohou se změnit způsoby hodnocení, zavést kompenzační pomůcky a provést úprava učebních materiálů.

Pro příklad kazuistika publikovaná v knize *Inkluzivní vzdělávání* (Hájková, Strnadová, 2010, str. 29): „Lukáš – žák s mírnou potřebou podpůrných opatření

*Lukášovi je 15 let a chodí do 9. třídy základní školy. Rodiče jsou rozvedeni, otec o něj nejeví zájem. Lukáš nyní žije s matkou v rodině společně s novým manželem matky a s mladší sestrou. Lukášovi byla diagnostikována dyslexie a dygrafie.*

*Ve škole patří Lukáš mezi nadprůměrně nadané žáky, což se projevuje především v předmětech, ve kterých může více uplatňovat verbální formu komunikace. Největší problémy se u něho vyskytují v českém jazyce, matematice a do značné míry i v německém jazyce. Německý jazyk se učí již pátým rokem. Zatímco v mluveném projevu se zlepšuje, v písemném projevu dochází jen k malým změnám. Stále je zřetelná velká neobratnost v grafomotorice a z ní vyplývající nechuť k psaní. Vzhledem k problémům v oblasti jemné motoriky se u Lukáše neosvědčilo používání počítače během výuky.*

*Ve výuce se Lukáš učí převážně poslechem, vyhovuje mu používání audiovizuálních pomůcek. I při hodnocení je lépe využívat jako ústní projev.*

*V současné době se Lukáš, motivován touhou dostat se na vybranou střední školu, snaží zlepšit prospěch ve všech předmětech. Nepřeje si, aby na něj byly brány kvůli specifickým poruchám učení jakékoliv ohledy. Zkouší psát například celé diktáty, píše stejné písemné domácí úkoly.“*

### **Inkluze žáků se zvýšenou potřebou podpůrných opatření**

Ve vztahu k průběhu vzdělávání žáka jsou specifika jeho potřeb zvýšená a jsou nutné podstatné úpravy průběhu vzdělávání podle předem sestaveného individuálního vzdělávacího plánu. Opatření změn zahrnuje především úpravy ve vzdělávacích postupech v režimu školní práce, v plánu kontroly navržených reedukačních opatření podle individuálních potřeb žáka a v mimoškolní přípravě. Hodnocení toho žáka by mělo probíhat alespoň jednou za 3 měsíce a to se žákem a i jeho zákonnými zástupci.

Pro příklad kazuistika publikovaná v knize Inkluzivní vzdělávání (Hájková, Strnadová, 2010, str. 32). „Arnošt – žák se zvýšenou potřebou podpůrných opatření

*Arnošt je 18letý student gymnázia. Arnošt žije v úplné rodině, má o rok starší sestru. Ve 14 letech se u něho začaly vyskytovat chvilkové výpadky paměti, na pokyny rodičů a učitelů reagoval zmateně. V 15 letech mu byla diagnostikována adrenuleukodistrofie s nepříznivou prognózou. V 16 letech se jeho stav výrazně zhoršil. Vzhledem k prudkému zhoršení zrakové i sluchové percepce potřeboval ve třídě asistenta již trvale.*

*Cíle pedagogické intervence jsou u Arnošta jiné než u ostatních dětí. Hlavním cílem individuálního vzdělávacího plánu je naplnit jeho psychologické a sociální potřeby, mezi které bezesporu patří:*

- *potřeba někam patřit (mezi studenty gymnázia),*
- *potřeba uznání (Arnošt chce být známkován a zkoušen jako všichni ostatní),*
- *potřeba něco dokázat (odmaturovat, přihlásit se na vysokou školu).*

*Na naplnění podpůrných opatření spolupracuje s pedagogy gymnázia v případě Arnošta celý tým odborníků. Ve třídě, kterou Arnošt navštěvuje, byla zřízena pozice asistenta pedagoga. Arnošt má také k dispozici osobního asistenta, který mu pomáhá s přesuny mezi vyučovacími hodinami i do jídelny. Role osobního asistenta začíná být pro Arnošta klíčovou, protože se kromě ztrát zraku a sluchu začíná projevovat počínající demence.*

*Z hlediska úprav kurikula se u Arnošta uplatňuje především převzetí materiálů alternativních a tvorba materiálů nových. Příkladem nově vytvořené pomůcky pro Arnošta je zhotovený obrázek rovnoběžek a poledníků do hodiny zeměpisu, který pro něj připravil asistent pedagoga. Co se alternativních pomůcek týče, pedagogové byli seznámeni s využitím plastických písmen či kartiček se slovíčky, které Arnošt s úspěchem využívá především při hodinách cizího jazyka.*

*Velikou pomocí je pro Arnošta používání diktafonu při hodinách, který mu ulehčuje studium doma s výraznou pomocí matky.*

*Vzhledem k postupujícím ztrátám zraku u Arnošta gymnázium intenzivně spolupracuje se speciálněpedagogickým centrem pro zrakově postižené. Výsledkem bylo osvojení LORMova psaní písmem do dlaně, které se u Arnošta osvědčilo. V současné době také probíhá jednání o získání počítače s hlasovým výstupem, který by Arnoštovi značně ulehčil život.*



## **Inkluze žáků s intenzivní potřebou podpůrných opatření**

U těchto žáků je potřeby výrazných úprav průběhu vzdělávání s výraznou personální a materiální podporou. Má-li být inkluze žáka s intenzivní potřebou podpůrných opatření úspěšná, předpokládá společné plánování i budování strategie přijatelné pro všechny zúčastněné strany. V tomto procesu zjišťujeme (podle Hájkové, Strnadové, 2010):

- jaké má žák speciální vzdělávací potřeby
- na jakých silných stránkách můžeme v práci s žákem stavět a které je třeba více rozvíjet
- jaké budou zapotřebí úpravy výukových materiálů a prostředí
- jací odborníci se budou podílet na optimalizaci vzdělávacího procesu

Pokud by probíhala inkluze žáka s intenzivní potřebou podpůrných opatření, je třeba počítat s výraznou úpravou obsahu kurikula

Pro příklad kazuistika publikovaná v knize Inkluzivní vzdělávání (Hájková, Strnadová, 2010, str. 36). „Renata – žákyně s intenzivní potřebou podpůrných opatření

*Renata je devítiletá dívka se středním stupněm mentálního postižení, dětským autismem a Downovým syndromem. Žije s oběma rodiči a mladším bratrem. Rodiče se rozhodli pro integraci své dcery do běžné základní školy.*

*Renata využívá prostředků neverbální komunikace. Pro dorozumění se svým okolím používá prostředků výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS). Využití komunikační knihy se v případě Renaty ukázalo jako výborný komunikační prostředek.*

*Renata potřebuje svůj denní program strukturovat a vizualizovat. Velikou pomocí je jí denní program v podobě piktogramů, a to jak v prostředí školy, tak v prostředí domova.*

*Rodiče jsou si vědomi, že úskalím integrace Renaty může být její problémové chování. V situacích, které jsou pro ni nepříjemné, nepřehledné nebo ve chvílích, kdy má strach, Renata křičí a bije osoby, které se v dané chvíli vyskytují v její blízkosti. Na druhé straně se Renata dokáže zaměstnat i sama – baví ji počítačové hry a zvukové knížky a hračky. V takovém případě Renata stlačuje tlačítko a s radostí znovu a znovu čeká na zvuk hračky. Má také ráda hudbu.*

*Má-li se Renata soustředit na vzdělávací aktivity, potřebuje přítomnost dospělého – jinak má tendenci opustit svou lavici a hledat si zábavnější aktivity.*

### **3.4 Kompetence inkluzivního pedagoga**

Profesní kompetence pedagoga bývají obecně definovány jako soubor odborných předpokladů (znalostí, zkušeností, dovedností a postojů), nezbytných pro úspěšný výkon pedagogické profese (Průcha, Walterová, Mareš, 1996). Pojem kompetence je však významově širší než pojem dovednosti učitele.

Pedagog v inkluzivním vzdělávání by neměl být jen tím, kdo řídí a vede hodinu, ale také průvodce, rádcem a partnerem. Měl by být schopen jasně rozklíčovat kompetence žáků, k nimž směřuje.

Obecný model pedagogických kompetencí a rámec pedagogických činností je zakotven v dokumentu Standard kvality profese učitele. Tento dokument existuje v každé zemi usilující o demokratický rozvoj školství. Tento standard definuje tři základní oblasti, které podléhají změnám ve společenské poptávce v oblasti vzdělávání a reflektují i změny i v oblasti vzdělávání i požadavky na učitele. Měl by tedy směřovat k sociální inkluzi a následně k inkluzivnímu vzdělávání. Oblasti, které jsou blíže definovány ukazateli (Tvorba profesního standardu kvality učitele, dostupné na [www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu](http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu) [online, cit. 2014-1-15]:

#### **1. oblast**

Výuka jako proces vyučování a učení, která je charakterizována následujícími ukazateli: plánování, realizace výuky a reflexe.

#### **2. oblast**

Širší kontexty výuky jsou definovány následujícími ukazateli: rozvoj školy a školního vzdělávacího programu, klima školy a spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností

### 3. oblast

Profesní rozvoj učitele je obtížně oddělitelná na jednotlivé ukazatele, kritéria této oblasti se budou týkat didaktické znalosti obsahu, profesních dovedností, profesních postojů a profesních hodnot

Hájková a Strnadová (2010) předpokládají, že není pochyb o tom, že předpoklady pedagoga inkluzivních kompetencí se významnou měrou formují až v samém průběhu profesní dráhy, přičemž průběh formování je ovlivněn:

#### 1. Charakterem a kvalitou předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání

Z předchozí teoretické přípravy by měl inkluzivní pedagog využívat znalosti z aprobačních oborů, včetně metodologie a reflexe rozvoje příslušných vědních disciplín, z pedagogiky a psychologie, znalosti pedagogického managementu a pedagogické diagnostiky. Mezi specifické znalosti, které by měl pedagog získat, je metodika práce s heterogenní skupinou žáků, znalost mechanismů formování sociálních skupin, znalost zákonitostí sociálního pohybu obecně, znalosti didaktické, analýzu a projektování výuky, znalosti hodnocení, poradenských a konzultačních postupů při práci s rodinou.

#### 2. Zkušenostmi z inkluzivně i segregativně orientované praxe

Tyto praxe působí v procesu profesionalizace pedagoga jako základní kameny jeho pedagogické orientovanosti a schopnosti iniciovat změny ve škole i školním systému, směřující ke vzdělávání všech žáků. Tyto zkušenosti a schopnosti si pedagog může částečně přinést již z negraduační přípravy, avšak jen tehdy pokud měl možnost navštěvovat vhodné kombinace praxí na různých typech vzdělávacích zařízení.

#### 3. Vlivem profesionálního prostředí

Zahrnujeme sem působení, postoje a profesionalitu ostatních pedagogů školy, možnosti účastnit se týmové práce na přípravě protiinkluzních podmínek a nabídka poradenských a servisních služeb i technického charakteru ve škole. „Má to vliv i na to, aby pedagog pochopil, že vytvoření funkčního inkluzivního prostředí ve škole je výsledkem souhry profesionálního, jednotně postupujícího i smýšlejícího pedagogického týmu, nikoli výsledkem bezbřehého úsilí osamělého profesionála“ (Hájková, Strnadová, 2010 str. 104).

#### 4. Reflexe vzdělávací reality

V oblasti sociální péče a vzdělávání v našich podmínkách se inkluzivně orientovaná legislativa utváří a prosazuje postupně a s velkými překážkami. Pedagog musí být schopen na tyto legislativní změny reagovat a obratně je aplikovat do vlastní pedagogické činnosti. „Znalost právního i estetického rámce vlastní profese navíc podmiňuje formální autoritu každého, tedy i inkluzivního pedagoga“. „U inkluzivního pedagoga dvojnásobnou měrou, neboť se při své práci téměř každodenně střetává s etickými problémy, s konfliktními situacemi, které je nucen řešit a které jej nutí k zaujímání osobních postojů, posuzování a hodnocení jevů současné vzdělávací reality“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 104).

#### 5. Sebereflexe, analýza a evaluace vlastních edukačních postupů

Pedagogickou sebereflexi je možné se naučit v průběhu přípravného vzdělávání na vysoké škole a vhodně k tomu slouží programy řízené reflexe pedagogů. Sebereflexe vytváří základní dimenzi v pedagogově profesionalizaci. Reflexe inkluzivního pedagoga má v první fázi směřovat k sobě samému a poté teprve směrem k žákům. Je důležité, aby pedagog nejprve udělal autodiagnostiku svých individuálních zkušeností se školou, vlastním vzdáváním a s vlastními učebními problémy.

V situační reflexi, která se vztahuje k přítomnosti, ověřuje, zda budoucí inkluzivní pedagog vlastní komunikační dovednosti v sociální interakci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento typ reflexe umožňuje pedagogům adaptaci v nové roli a při opakovaných situacích se pedagog vytváří vlastní strategie pro jednání s těmito dětmi. Reflexe je důležitá k poznání sebe sama i v procesu profesní přípravy.

Cílem pro inkluzivní pedagogy je promýšlet důsledky svého jednání a odpovědnost za své rozhodnutí. Při provádění reflexe směřované dovnitř světa žáků by se měl soustředit na tyto úvahy:

- zda umí připravit učební plán,
- jestli dokáže analyzovat vyučovací postupy a flexibilně měnit strategie,
- zda umí sestavit individuální vzdělávací plán
- zda dokáže být flexibilní, tvořivý a pohotový.

Tuto reflexi můžeme rozdělit do dvou fází. První fáze tvoří komplexní reflexi potřeb žáka ve smyslu jeho vzdělávacích potřeb a ve druhé fázi reflexi učitelova konání a sledování inkluzivních cílů ve vzdělání.

Velká řada pedagogů má z inkluzivního vzdělávání strach. Především pedagogové tzv. tradiční generace se bojí přijmout žáka s handicapem, protože se s takovou situací ještě během své praxe nesetkali a necítí se být odborně připraveni. Ale tohle není jediný důvod, proč pedagogové mají toto vzdělávání strach přijmout. Mají obavy z toho, že čas, který by měli věnovat ostatním žákům, budou převádět právě na žáka s handicapem nebo že se jim nedostane dostatečné opory ze strany vedení školy. Musíme se tedy snažit tyto názory vyvrátit a snažit se přiblížit inkluzivní vzdělávání mezi své žáky.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Jelikož už druhým rokem pracuji jako asistent pedagoga s dítětem, které má syndrom ADHD a sama vidím problémy, které při školní docházce jsou, rozhodla jsem se, že oslovím více učitelů, kteří mají s těmito dětmi zkušenosti a porovnáám názory na průběh jejich začlenění. Jak už do kolektivu svých spolužáků a vrstevníků, tak celkově na přijetí a zvyknutí si daných pravidel a podmínek, které jsou potřeba při nástupu do školy.

Na základní škole, ve které momentálně pracuji, připraveni na takového žáka nebyli. Mnoho učitelů ho rovnou zavrhl a neměli ani zájem se o této problematice něco více dozvědět nebo pochopit chování a reakce žáka s ADHD. Touto prací bych chtěla otevřít oči těm učitelům, kteří s takovými dětmi nemají zkušenosti a aby je hned nezařadili do škatulky „rozmazlené a rozežrané děti“.

V praktické části naší akademické práce se budeme zabývat, zda je z pohledu učitelů lepší integrace těchto dětí nebo inkluzivní vzdělávání na základních školách. A zda u každého dítěte probíhá včleňování mezi své vrstevníky stejným způsobem.

### 4.1 Cíl výzkumu

„Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky“ (Gavora, 2000, str. 11).

Hlavním cílem našeho výzkumu bude zjistit, zda je pro děti s ADHD syndromem lepší pro zařazení do základní školy formou inkluzivního vzdělávání nebo formou integrace. K tomu nám pomohou rozhovory s učiteli, kteří tyto děti učí a mají s nimi zkušenosti a také rozhovory s rodiči, od kterých se dozvíme, jaké zkušenosti mají s učiteli a jejich názor zda jsou učitelé na vzdělávání jejich dětí dostatečně připraveni.

### Dílčí cíle

- 1) Zjistit, co je z pohledu pedagogů a rodičů důvodem toho, že mají děti s ADHD potíže s navazováním vztahů se svými vrstevníky.

- 2) Zjistit, jaké modelové situace jim dělají problém při kontaktu s ostatními dětmi.
- 3) Zjistit, zda by navštěvování zájmového kroužku napomohlo k lepšímu vztahu k ostatním dětem.
- 4) Zjistit, zda je důležitá přítomnost asistenta pedagoga ve třídě k dětem s ADHD syndromem.

## 4.2 Druh výzkumu

Pracuji na základní škole, kde jsem měla možnost oslovit své kolegy a zároveň jsem oslovila i pedagogy na jiných školách, abych nebyla omezena jen na naši školu. Ta má mezi svými žáky jen jednoho žáka se syndromem ADHD. Ve školách nebo spíše ředitelé škol, moc rádi mezi své žáky tyto děti neradi přijímají. I přesto se mi podařilo kontaktovat alespoň několik učitelů, kteří tyto zkušenosti mají. Proto jsem zvolila kvalitativní metodu formou rozhovorů.

„Termínem kvalitativní výzkum se označují různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevystupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza. Tyto přístupy vycházejí z různých teoretických paradigmat, nejčastěji z hermetiky a fenomenologie. Můžeme se také poměrně často setkat s etnograficko-anropologickým přístupem, na kterém je založen – etnografický výzkum. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu je kvalitativní výzkum do hloubky zkoumaných jevů (fenoménů), které se ale zároveň snaží začlenit do širšího kontextu. Další specifičností kvalitativního výzkumu je, že v jeho průběhu nezaujímá výzkumník tak velkou distanci od zkoumaných subjektů. Naopak, je s těmito subjekty bližší, spíše neformální interakcí“ (Maňák, Švec Š., Švec V., 2005, str. 55).

Existuje několik typů rozhovorů – standardizovaný (strukturovaný), nestandardizovaný, polostandardizovaný, narativní. Narativní techniku definoval Hendl ve své publikaci *Kvalitativní výzkum* (2005).

Pro naši práci zvolíme rozhovor strukturovaný. Před samotnou realizací výzkumu si vytvořím schéma otázek, na které se budu během rozhovoru dotazovat. Zaznamenávání dat proběhlo nahráváním na audiozáznam a poté následovala transkripce (převod mluveného projevu z rozhovorů do písemné formy). Podle Hendla (2005) je díky transkripci možné



zdůrazňovat důležitá místa podtrháváním, opatřovat určitá místa komentářem nebo vytvářet seznamy a srovnávat určitá místa textu.

#### 4.2.1 Výzkumný vzorek

Do výzkumu budou zařazeni pedagogové a rodiče dětí s ADHD syndromem, protože právě oni mají s těmito dětmi nejvíce zkušeností a jsou s nimi neustále v kontaktu.

Výzkumný vzorek tvořilo 6 respondentů – vše ženy (1 matka dítěte s ADHD, 5 učitelek na ZŠ dětí s ADHD). Respondentky byly ve věku 35 – 53 let. Schůzky probíhaly buďto v domácím nebo školním prostředí. Všechny respondentky chtěly zůstat v anonymitě, proto budou představeny jen základními údaji

##### **Představení respondentek:**

Respondentka č. 1 – (R1) – žena, 43 let, žena v domácnosti, matka dítěte s ADHD

Respondentka č. 2 – (R2) – žena, 38 let, učitelka na ZŠ momentálně vyučuje 1.třidu

Respondentka č. 3 – (R3) – žena, 43 let, učitelka na ZŠ na 1.stupni

Respondentka č. 4 – (R4) – žena, 48 let, učitelka na ZŠ na 1.stupni

Respondentka č. 5 – (R5) – žena, 35 let, učitelka na ZŠ na 1.stupni

Respondentka č. 6 – (R6) – žena, 53 let, učitelka na ZŠ na 2.stupni

### 4.3 Způsob zpracování dat

#### **Analýza prostřednictvím kódování**

Strauss a Corbinová (1999) uvádějí, že kódováním se rozumí operace, pomocí které jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a poté složeny novými způsoby. Autoři popisují tři základní kódovací fáze (kódování otevřené, axiální a selektivní neboli zakotvená teorie). Tyto metody nemusí následovat po sobě a je možné mezi nimi přecházet.

**Otevřené kódování** odhaluje v datech určitá témata. V první základní fázi se získané údaje rozeberou na samostatné části a označí se pojmy (kódy). Ty na základě podobnosti seskupíme a vytváříme tak kategorie. Abychom lépe charakterizovali kategorie, přiřadíme

k nim určité vlastnosti, které se nacházejí na dimenzionální škále. Každá kategorie má několik vlastností a každá vlastnost se mění v rozsahu nějaké škály.

**Axiální kódování** je podle Strausse a Corbinové (1999) soubor postupů, při kterém jsou údaje po otevřeném kódování uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. Pro snadnější orientaci vytvořili autoři paradigmatický model. V tom jsou kategorie spojovány do vztahů zahrnujících příčinné podmínky, jev, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky. Je mnoho grafických znázornění, ale nejjednodušší vypadá takto:

(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY => (B) JEV => (C) KONTEXT => (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY => (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE => (F) NÁSLEDKY

Strauss a Corbinová (1999) tyto jevy popisují následovně:

**Příčinné podmínky** – události, případy a dění, které vedou k výskytu nebo vzniku nějakého jevu.

**Jev** – je to ústřední myšlenka, událost, dění a případ, na který se zaměřuje soubor zvládajících nebo ovládajících jednání nebo interakcí nebo k němuž má tento soubor jednání nějaký vztah.

**Kontext** – konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží, to znamená, že musíme umístit události nebo případy tohoto jevu na dimenzionálních škálách. Kontext představuje konkrétní soubor podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání nebo interakce.

**Intervenující podmínky** – strukturní podmínky souvisejí se strategiemi jednání nebo interakce, které jevu náleží. Usnadňují nebo naopak znesnadňují strategie, použité v určitém kontextu.

**Jednání / interakce** – strategie vyvinuté ke zvládnutí, ovládnutí, vykonávání nebo reagování na jev určitého souboru percipovaných podmínek.

**Následky** – následky nebo výsledky jednání a interakce.

Je nezbytně nutné abychom jsme se neustále vraceli k získaným údajům a ověřovali si je, zda-li jsou naše závěry opravdové a skutečně z nich vycházejí.

**Zakotvená teorie** je poslední fází práce s daty. V této fázi vybereme jednu centrální kategorii, která je poté systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Vztahy dále

ověřujeme a kategorie, u nichž je to potřeba, dále rozvíjíme. Integrace je podobná axiálnímu kódování, jen s tím rozdílem, že se provádí na abstraktnější úrovni. Strauss a Corbinová (1999) nám postup ulehčují definováním jednotlivých kroků, kterými zakotvená teorie prochází. Vyložení kostry příběhu, uvedení pomocných kategorií do vztahu s centrální kategorií, popis jejich vzájemných vztahů na dimenzionální úrovni. Vztahy musíme dále ověřit a případně upřesníme nebo rozvineme ty kategorie, které si to žádají. Pořadí těchto kroků opět není přesně dáno, stejně jako v jiných fázích, i zde můžeme přeskakovat a vracet se.

## 4.4 Analýza dat

### Otevřené kódování

#### Kategorie č. 1. AUTORITA

Kódy	Vlastnosti	Dimenze
Respekt	Problémy	Malé / Velké
Vliv rodičů	Neplnění úkolů	Trvalé / Občasné
Vliv učitelů	Porušování hranic	Pravidelné / Vzácné
Motivace		

**Z většiny rozhovorů s učiteli vyplývá, že děti s ADHD uznávají, ale jen tehdy pokud jsou doma rodiče důslední. Naopak matka (R1) a učitelka (R2) se domnívají, že autoritu v žádném případě neuznávají, ani doma a ani ve škole. Největší negativum u přijímání autority jsou rodiče, kteří neustále omlouvají své děti a ulehčují jim různé situace, jako například nemusíš ten úkol plnit hned, po dlouhé době když si dítě neuklidí, udělá to rodič za něj apod. Naopak pedagog se jeví jako pozitivně motivující prvek. U těchto dětí je v první řadě důslednost a tu se pedagogové snaží dítě naučit.**

„Zatím jsem měla pocit, že co se týká mé osoby, tak ano.“ (R3)

„Uznávají, pokud to po nich důsledně vyžadujete, jednáte s nimi na rovinu, respektujete je, používáte hlavně pozitivní motivaci. Vše je o vztahu k nim. Když je budete stále jenom

trestat a brát jejich handicap jako něco negativního, nikdy vás nebudou jako autoritu brát.“ (R4)

„Noo, co já jsem se setkala, tak ano.“ (R5)

„Hmm, ano, ale jak které dítě. Pokud ho doma rodiče moc omlouvaly, že je jiný než ostatní a neustále mu ustupovaly, tak se to projevilo i po téhle stránce a dělaly si, co chtěly.“ (R6)

Matka R1 a učitelka R2 se domnívají, že neuznávají.

„Ne, neuznává.“ (R1)

„Ne, neuznávají.“ (R2)

### **Co se týká kódu respektu ve vztahu dítěte a asistenta pedagoga, odpověděli respondenti následovně:**

„Já si myslím, že dítě by mělo pochopit, že autorita je autorita a přátelé jsou přátelé a kamarádi.“ (R2)

„Myslím si, že je tam důležitost pravidel, ale také si asistent musí svého svěřence získat, tím že mu bude blízkým kamarádem.“ (R1)

„Jsem pro kamarádský vztah s jasně danými pravidly.“ (R3)

„Vždy musí navázat bližší vztah, aby v něm dítě mělo oporu a mohlo mu důvěřovat. Nemůžeme učit a pomáhat někomu, s kým vztah nemáte, zejména pak u malých dětí. Zároveň ale nesmí chybět zdravá autorita. Pokud bude v míře, dítě bude fungovat, pokud ne, bude z něj mít strach, bude bojkotovat práci a tak dále.“ (R4)

„Hmm, dítě by mělo znát hranice, co se smí a nesmí, ale musí také mít pocit, že asistentovi může důvěřovat a opřít se o něj, když bude potřebovat.“ (R6)

„Dítě by mělo mít rozhodně respekt, ale zároveň asistentovi důvěřovat.“ (R5)

### **Názor korespondentů na plnění úkolů byl takový:**

„Jeden chlapec se oháněl tím, co mu řekla maminka a v poradně, že má dělat jenom kousek, že nemusí všechno, že to má dovolený.“ (R3)

„Musí zde ve velké míře fungovat pozitivní motivace, ocenění, pochvaly, dát více času, nereagovat na jeho výbuchy agrese. Často se setkávám s tím, že se dítě zapře, bojkotuje práci a schválně ji odbyde. Pak je to o tom, jak si to učitel vyřeší.“ (R4)

„Snášel to špatně, byl z toho psychicky rozhozený, dostal z toho tiky do očí, začal koktat a byl z toho celkově nevyspaný, nespal a psychicky byl úplně mimo.“

„Problémy nastávají tehdy, když mají splnit s ostatními nějaký úkol, se kterým si neví rady.“ (R5)

„Dělá jim problém prostě respektovat nějaké hranice pravidel, her a vůbec jako prostě celkově být v klidu a dělat to co ostatní děti.“ (R1)

## Kategorie č. 2. KONTAKT S VRSTEVNÍKY

Kódy	Vlastnosti	Dimenze
Agresivita	Změny	Pozitivní / Negativní
Kamarádství	Temperament	Přijatelny / Nepřijatelny
Motivace	Spolupráce	Ochotný / Neochotný
Zájmový kroužek	Potřeba kontaktu	Nízká / Vysoká
Dodržování pravidel		
Konflikt		

Některé děti s ADHD syndromem se neumí chovat ke svým vrstevníkům, ale spíše jen na základě toho, že dříve od nich byly izolovány. Když s vrstevníky přijdou do kontaktu, tak ani neví, jak se k nim mají chovat. Tyto děti bývají většinou velmi temperamentní a ostatní spolužáci to nemusí zrovna akceptovat a díky tomu vznikají i rozepře, které mohou vyústit až do agresivních situací. Jiným dětem s ADHD to však nemusí vůbec dělat problémy a s ostatními vycházejí naprosto normálně a nikoho nenapadne, že by mohl vzniknout nějaký problém. Z odpovědí respondentů můžeme konstatovat, že děti problém s navazováním vztahů mají, obzvláště když se mají začlenit do velké skupiny, alespoň takhle odpověděla většina. Jen učitelky R5 a R4 odpověděly, že tyto děti navázání kontaktu s vrstevníky snášely dobře.

„K vrstevníkům se dokázal přizpůsobit velice špatně. Pokud si tam našel jednoho človíčka, který se s ním kamarádil a dělal ten člověk zrovna to, co chtěl on, tak ano, ale více dětí jinak dohromady ne. Noo když se vlastně dělalo, vše co chtěl on tak to bylo v naprostém pořádku.“ (R1)

„Je to velmi individuální, ale víceméně velmi obtížně se přizpůsobují. Mají svůj svět většinou.“ (R2)

„Špatně navazují kontakt se svou skupinou. Kamaráda hledají tak, že provokují, pošťuchují, nadávají atd. Jeden si je kupoval, kradl doma rodičům peníze, cestou do školy nakoupil v obchodě brambůrky a sušenky a rozdával je ve škole.“ (R3)

„K velké skupině těžko, těmto dětem vyhovují malé skupinky tak maximálně ehmm tak 5 dětí. Noo ale nejideálnější bylo, když si našli svou oběť a ten dotyčný človíček skákal, jak oni pískají.“ (R6)

„Nedokáží si se svými vrstevníky hrát a ani s nimi pracovat. Někdy jsem schválně dala oba chlapce s ADHD do jedné skupiny a čekala jsem, co se bude dít. Bylo zajímavé je pozorovat. Nejdřív se nedělo nic, když viděli, že to jinak nepůjde, tak vždycky něco vyplodili. Trvalo to ovšem dva roky a bez pomoci to nešlo.“ (R3)

#### **Učitelky R4 a R5 však mají zkušenosti s dětmi s ADHD jiné:**

„Dokázaly se přizpůsobit velmi dobře. Zpočátku se musely řešit situace, kdy na spolužáky byly tyto děti zlé, netaktní, urážely je. Časem ale i děti s ADHD zjistily, že pokud by takto pokračovaly, nebudou mít kamarády, které tak chtějí. Co se týče ostatních vrstevníků, pokud jsou k tomu vedeni, dokážou brát kamaráda s tímto handicapem jako normální dítě.“ (R4)

„Hmm, co já se setkala s dětmi s ADHD tak většinou dobře.“ (R5)

#### **A co je podle respondentek důvodem, že mají děti s ADHD problém navazovat kontakty:**

„No co já si myslím a vyzozorovala jsem, tak to dělají hlavně rodiče. Ví, že s jejich dětma jsou problémy a tak je izolují od jejich vrstevníků, aby nemuseli neustále řešit nějaké konflikty. Takže tím pádem jsou neustále v kontaktu s dospělými, a když přijdou do školy, neví vlastně jak se ke svým vrstevníkům chovat.“ (R6)

„Myslím si, že děti s ADHD většinou jsou velice chytré a inteligentní v některých věcech a jsou víc takové všímavé a všechno slyší, ty ostatní děti se prostě zaměří na nějakou hru a jsou schopny prostě hrát si, dělat to co mají. Ale tady tyhle děti vidí prostě všechno kolem dokola a nejsou schopné vlastně soustředit se na to, na co se mají soustředit.“ (R1)

„Problémem jsou většinou pozornost, dále soustředěnost, hyperaktivita, to jsou takové ty hlavní znaky, které překáží, aby navázaly bližší kontakt se svým okolím. Ostatní děti s nimi nemají trpělivost.“ (R2)

„Tyto děti jsou mnohem citlivější, než děti bez tohoto syndromu. Snadněji se jich něco dotkne, lehčeji se urazí. Na druhou stranu ale umí dát velmi nevybíravě najevo, že se jim něco nelíbí, že se jich kamarád něčím dotknul, což zase nemusí unést okolí okolo nich.“ (R4)

**Jak by podpořily včleňování dětí mezi své vrstevníky, odpovídaly respondentky takto:**

„Musí se to dělat nenápadně, aby vrstevníci nebyli naštvaní, že jim stojí za zadkem pořád nějaký dospělý a říká jim, co mají dělat. Sledujeme s asistentkou práci a nenápadně je vedeme. Záleží i na tom jak je sociálně zdatný kolektiv a jak jim vysvětlíme, proč je někdo jiný.“ (R3)

„Musím ho neustále podporovat a to každý den, bez toho to nejde. Hned zpočátku jsme si vysvětlili s dětmi, že takového žáka tady máme. Řekla jsem jim, co se může stát, jaké reakce můžeme od něj čekat a jak by se jako kamarádi měli zachovat. Děti jsou schopny si jeho hyperaktivních výbuchů nevšímát a pracovat dál, tolerují, že se k nim občas chová nepěkně a podobně. Vždy dbám na to, aby se kamarád jak s ADHD, tak bez něj omluvit, snažil se chybu napravit. Ne vždy je nutné brát dítě s ADHD jako něco zvláštního.“ (R4)

„Noo, takhle otázka je docela obtížná... smích... tak ehmm já si myslím, že tyto děti by se neměly vyčleňovat samostatně, měly by se začleňovat do kolektivu dětí, ale spíše bych volila menší kolektiv dětí... (odmlka), kde by byla taková přirozená přizpůsobivost.“ (R2)

„Určitě by co nejdříve měly být v kontaktu se svými vrstevníky, aby si na ně zvykly a braly je jako rovný k rovnému.“ (R6)

„Noo, určitě odborně vzdělanýma lidma, kteří si myslím, že by ve škole měli být, že by měli být odborně vzdělaní učitelé, kteří si myslím, na mnoha a mnoha školách chybí. Protože je tam spousta starých učitelů, kteří nemají zkušenosti s takovýma dětma, neumí s nimi pracovat, takže v tom si myslím, že je hlavní problém, že prostě neumí tihle učitelé začlenit takové dítě do kolektivu.“ (R1)

**Všechny respondetky se shodly, že zájmové kroužky by dětem s ADHD prospěly a napomohly jim k začlenění do kolektivu:**

„Určitě ano, nehledě na to, že aktivnější kroužky, které jsou zaměřeny na fyzickou aktivitu náramně pomáhají k vybití dítěte.“ (R4)

„Určitě, určitě. Existují kroužky, kde se učí trpělivosti, soustředěnosti, takže třeba šachový kroužek a je spousta jiných kroužků, kde se dítě učí tady tyto věci.“ (R2)

„Ano, kdyby to byla činnost, která by dítě bavila, tak by to smysl mělo.“ (R5)

„Určitě. Ale všechny děti, které jsou s ADHD zatím poznala, byly docela nemehla. A bohužel jak v hasičském kroužku, tak i na fotbale. Kam tito chlapi chodili, tam jim to moc nešlo a ostatní jim to dávali najevo.“ (R3)

„Určitě, hlavně když ho a činnost baví, tak určitě není co řešit.“ (R6)

„Myslím si že určitě, pokud by to byl kroužek, které to dítě zajímá, který ho baví, tak tam si myslím, že by byl schopný i spolupracovat s těma dětma, kde vlastně dělají v podstatě to samé.“ (R1)

**Kategorie č. 3. ASISTENT PEDAGOGA**

<b>Kódy</b>	<b>Vlastnosti</b>	<b>Dimenze</b>
Potřebnost	Problémy	Malé / Velké
Respekt	Neplnění úkolů	Trvalé / Občasné
Pomoc	Motivace	Malá / Velká
Efektivita práce		



**Pro některé děti s ADHD je asistent pedagoga nutný a pro některé ne, takové názory nám vyplývají i z rozhovorů s respondentkami. V každém případě je to velká pomoc pro učitele ve třídě, hlavně v nižších ročnících, protože mu asistent pomáhá i s ostatními žáky. Když dítě s ADHD asistenta pedagoga dostane, rodiče si často mylně myslí, že asistent je jen pro dítě a bude pracovat pouze s ním, ale opak je pravdou. Náplní práce „asistenta pedagoga“ je pomáhat všem, ne jen jednomu dotyčnému dítěti.**

„100% je přítomnost nutná.“ (R1)

„Můj názor je, že ano. Je to velmi potřebné a to hlavně třeba v první třídě, kdy je tato pomoc k nezaplacení.“ (R6)

„Rozhodně ano!!!“ (R3)

„No, v některých případech je to obrovská pomoc pro pedagoga, ale jen v případech, že asistent správně funguje.“ (R5)

„Tohle je poměrně těžká otázka, protože musíme vědět, jak to dítě je moc zasaženo. Je, pokud je tam ještě tělesné zasažení a ještě zkombinováno s něčím, tak je nutná ta asistence. Ale pokud má dítě jen hyperaktivitu nebo jenom poruchu pozornosti, tak bych to vůbec neřešila asistencí. Spíše jen individuálním přístupem.“ (R2)

„Někdy ano někdy ne. Záleží, jak těžkou formu ADHD nebo k tomu jiný handicap dítě má.“ (R5)

#### **Ke kódům respektu, pomoci a efektivitě práce respondentky odpovídaly takto:**

„Vždy musí navázat bližší vztah, aby v něm dítě mělo oporu a mohlo mu důvěřovat. Nemůžete učit a pomáhat někomu, s kým vztah nemáte, zejména u malých dětí. Zároveň ale nesmí chybět zdravá autorita.“ (R4)

„Ve velké míře musí fungovat pozitivní motivace, ocenění, pochvaly, dát více času, nereagovat na jeho výbuchy apod.“ (R4)

„Dítě by mělo mít rozhodně respekt, ale zároveň asistentovi důvěřovat.“ (R5)

„Pokud jsou dobře motivovány a zadání je zaujme, tak pracují.“ (R5)

„Jeden chlapec se oháněl tím, co mu řekla maminka a v poradně, že má dělat jenom kousek, že nemusí dělat všechno, že to má dovolený.“ (R3)

„Při výtvarné nebo hudební výchově či psaní, to byla katastrofa. Bez asistentky bych tyto hodiny nezvládla.“ (R6)

„Hmm, dítě by mělo znát hranice, co se smí a nesmí, ale musí mít také pocit, že asistentovi může důvěřovat a opřít se o něj, když bude potřebovat.“ (R6)

„Myslím si, že je tam důležitost pravidel, ale také si asistent musí svého svěřence získat, tím že mu bude blízkým kamarádem.“ (R1)

#### Kategorie č. 4 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Kódy	Vlastnosti	Dimenze
Integrace	Začlenění	Snadné / Obtížné
Pomoc asistenta pedagoga	Přechod	Problematický /Bezproblémový
Spolupráce		

**Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga je velmi důležitá, protože se to projeví i na výuce. Pokud se nedokážou sehrát a nebudou fungovat, děti to poznají a budou zkoušet, co a na koho si mohou dovolit. Většina učitelek však odpověděla, že jsou více pro integraci dítěte než pro inkluzivní vzdělávání a že spolupráce a pomoc asistenta pedagoga ve třídě je pro ně potřebná.**

„No já si myslím...Já jsem pro formu integrace, protože je to lepší jak pro dítě s ADHD tak i pro ostatní žáky, kteří jsou s ním ve třídě.“ (R2)

„Já jsem jen pro integraci, inkluzivní vzdělávání ne!!!!“ (R5)

„Děti s ADHD syndromem bych do běžné ZŠ integrovala, ale pouze s asistentem, protože jinak trpí celá třída včetně učitele, který se na úkor jednoho dítěte nemůže věnovat žákům slabším nebo nadaným.“ (R3)

„No popravdě, integrace je pro vyučujícího učitele jednodušší.“ (R6)

„Při výtvarné nebo hudební výchově či psaní, to byla katastrofa. Bez asistentky bych tyto hodiny nezvládla.“ „V první třídě je tato pomoc k nezaplacení.“ (R6)

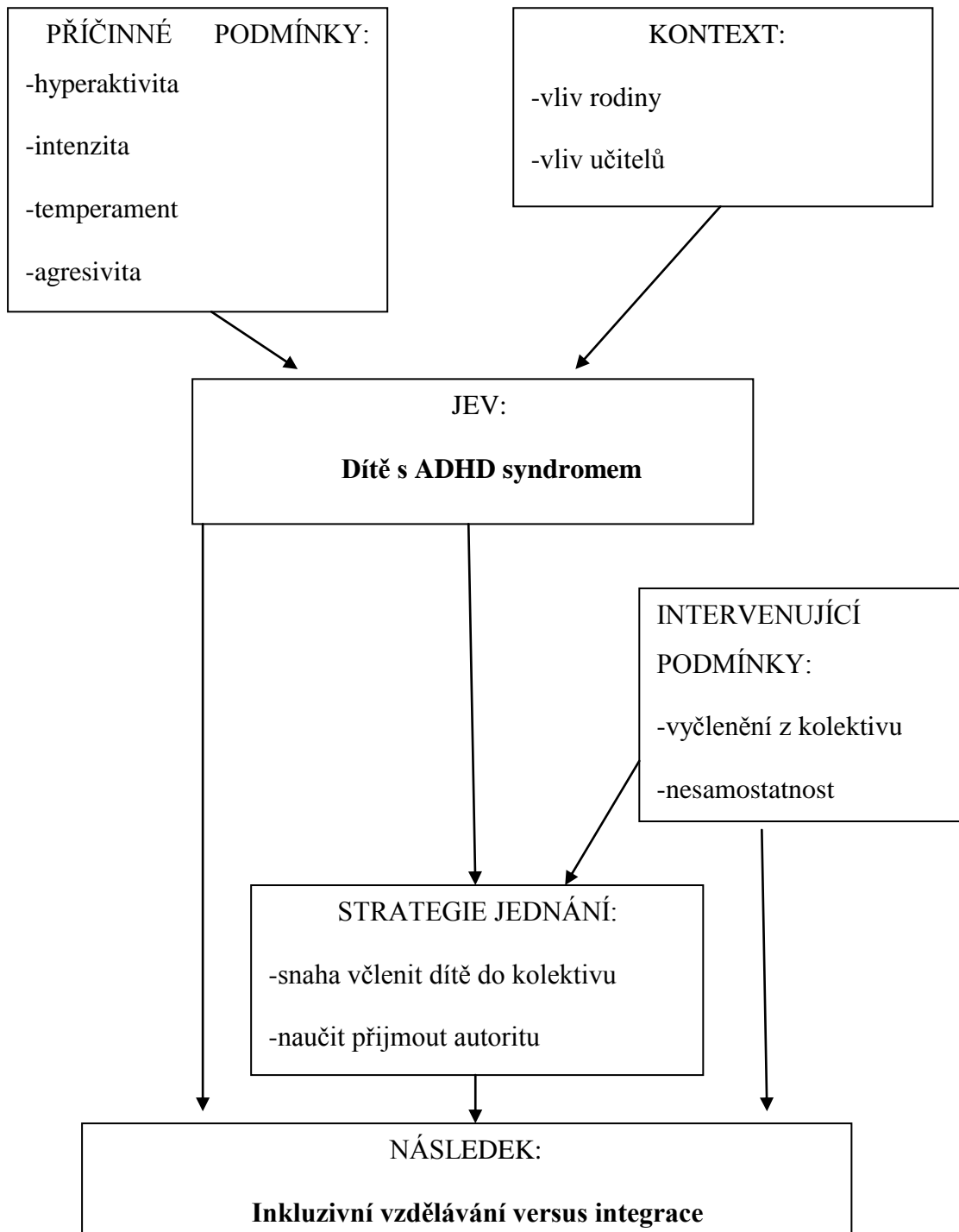
„Je to obrovská pomoc pro pedagoga, ale jen v případě, že asistent správně funguje.“ (R5)

„Sledujeme s asistentkou práci a nenápadně je vedeme.“ (R3)

### Axiální kódování

Jednotlivé kódování jsem propojila a uspořádala do paradigmatického modelu:

Obr. č. 1 Paradigmatický model axiálního kódování

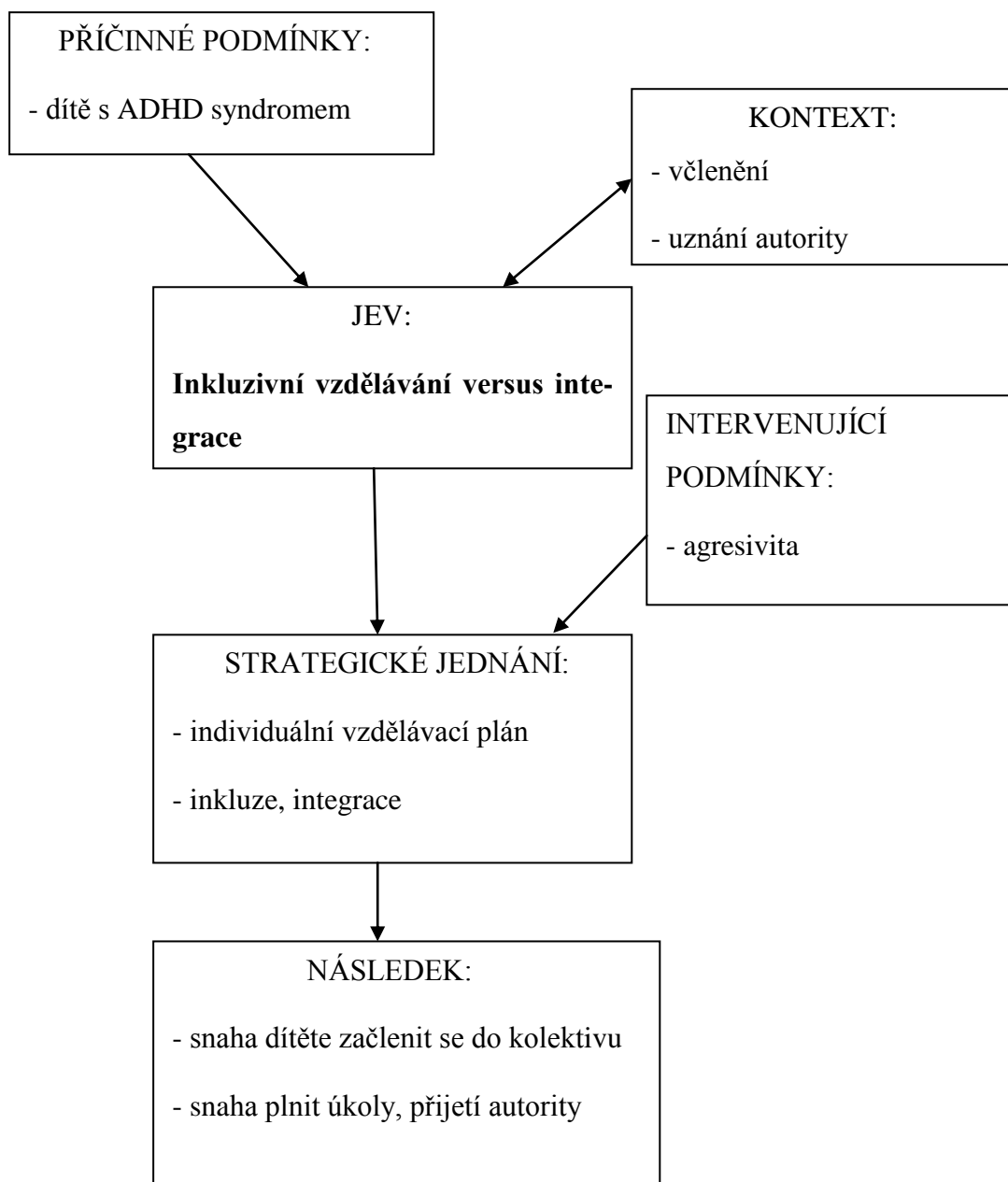


V průběhu kódování se nám vytvořila nová kategorie „inkluzivní vzdělávání versus integrace“, která zastřešuje ty ostatní a můžeme ji tedy označit jako centrální kategorii a postoupit k zakotvené teorii.

### Zakotvená teorie

Centrální kategorii jsme uvedli do vztahu s ostatními kategoriemi pomocí paradigmatického modelu:

Obr. č. 2 Paradigmatický model zakotvěte teorie



## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Na začátku výzkumu jsme stanovili dílčí cíle výzkumu a to zjistit, co je z pohledu pedagogů a rodičů důvodem toho, že mají děti s ADHD potíže s navazováním vztahů se svými vrstevníky, zjistit, jaké modelové situace jim dělají problém při kontaktu s ostatními dětmi, zjistit, zda by navštěvování nějakého zájmového kroužku napomohlo k lepšímu vztahu k ostatním dětem a zjistit, zda je důležitá přítomnost pedagoga ve třídě k dětem s ADHD syndromem.

Naším hlavním cílem bylo zjistit, zda jsou učitelé spíše pro inkluzivní vzdělávání nebo pro integraci dětí do školního prostředí. I když je v posledních letech inkluzivní vzdělávání neustále probíráno a preferováno, nynější pedagogové, se kterými byly vedeny rozhovory, stejného názoru nejsou. Preferují integraci před inkluzivním vzděláváním.

Mým názorem je, že integrace žáka je pro ně jednodušší, nemusí se tolik snažit a nemusí přemýšlet nad tím, jak by upravili výuku a hlavně proč by to dělali, když mají výuku už zajetou ve svých kolejích

### 5.1 Odpovědi na dílčí cíle výzkumu

#### 1) **Zjistit, co je z pohledu pedagogů a rodičů důvodem toho, že mají děti s ADHD potíže s navazováním vztahů se svými vrstevníky.**

Odpovědí na tento dílčí cíl je velmi složité naleznout. Z dotazování vyplynulo, že nejčastější příčinou problémů v navazování vztahů s vrstevníky je způsobeno především jejich pozdním začleněním do kolektivu vrstevníků. Zároveň v tomto případě je kladen důraz na důležitost přítomnosti asistenta, který však musí být fundovaný a především psychologicky zdatný s notnou dávkou empatie, a to jak vůči dítěti s ADHD, tak i vůči ostatním dětem v kolektivu a samozřejmě také vůči hlavnímu vyučujícímu pegoogovi.

#### 2) **Zjistit, jaké modelové situace jim dělají problém při kontaktu s ostatními dětmi.**

Z dotazování vyplynulo, že hlavní typologickou modelovou situací, které jsou pro dítě s ADHD problematické při kontaktu s ostatními dětmi je jejich odlišnost při vímání té které situace. Ta je dle respondentů dána především tím, že dítě s ADHD je vnímavější vůči okolí a tudíž se hůře koncentruje na jednu věc a součástí tohoto postižení je pak

neadekvátní zpětná vazba vůči rozdílným názorům většinového kolektivu vrstevníků. Je jedno, zda se jedná o aktivitu sportovní, či uměleckou. Nikdo z respondentů pak nezdůraznil, že by stěžejní byly třeba problémy vzdělávací při výuce, ve většině případů se jednalo o problémy při společných aktivitách.

### **3) Zjistit, zda by navštěvování zájmového kroužku napomohlo k lepšímu vztahu k ostatním dětem**

všechny dotazované osoby, které byly předmětem výzkumu se shodly, že navštěvování zájmového kroužku či tématické volnočasové aktivity má pozitivní přínos k lepšímu vztahu k dětem. To mohu doložit i osobní zkušeností z praxe. Čím déle je dítě s ADHD v jiném kolektivu a pokud má možnost objevovat nové věci, daří se alespoň částečně eliminovat jeho „nedostatky“ např. v oblasti soustředění a dochází také k postupnému respektování dítěte s ADHD kolektivem.

### **4) Zjistit, zda je důležitá přítomnost asistenta pedagoga ve třídě k dětem s ADHD syndromem.**

Všichni dotazovaní i osobní zkušenost řešitele shodně konstatovali, že přítomnost asistenta pedagoga je přínosná, až nezbytná. To je závislé od síly postižení ADHD. Lehčí formy (hyperaktivita apod.) je dle respondentů zvládnutelná pedagogem samotným, u většího rozsahu je pak účast asistenta nezbytná, a to ne jen kvůli dítěti s ADHD samotnému, ale také kvůli ostatním dětem a pedagogovi samotnému. Dotazovaní se také shodli na tom, že asistent musí být především kamarád postiženého s notnou dávkou respektu, který si musí vydobýt u dítěte s ADHD. V opačném případě je asistent pedagoga zbytečný a jeho přínos je nulový.

## ZÁVĚR

Vzdělávání v 21. Století klade velké nároky na osobnostní rozvoj jedince, reaguje na jeho potřeby a zvláštnosti. Snaží se svými přístupy pomoci žákovi ve formování jeho osobnosti, pomoci najít mu cestu v životě, zvládat komunikační a vztahové problémy. Možnost vzdělávání jedinců s postižením je jedním z důležitých témat.

Inkluzivní pedagogika umožňuje rozvoj vlastního potenciálu všem jedincům, i těm, kterým brání v přístupu k informacím překážky fyzické, psychické či sociální. České školství si zaslouží rozšíření organizačních forem a konceptů vyučování žáků, včetně rozmanitější nabídky vzdělávacích možností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, která by tvořila spojovací linii mezi separací a inkluzí žáků s odlišnými předpoklady a schopnostmi a vytvářela pestřejší podmínky pro vzdělávací cestu každého jednotlivého žáka.

Nelze však říci, že by byl pozorovatelný rozvoj systému inkluzivního vzdělávání i přesto, že ve většině norem, které byly v uplynulém desetiletí přijímány, byl uváděn důraz na zvýšení inkluzivního charakteru českého školství. Bohužel se dodnes do České republiky nepodařilo přenést obecně sdílené zkušenosti z ostatních zemí Evropské unie, kde tento obdobný proces vzdělávání je hlavním vzdělávacím proudem. Procento vyčleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z našeho hlavního vzdělávacího proudu je stále vysoké a jsou začleňovány do škol samostatně zřízených pro tyto děti.

Jako doporučení pro praxi, bych uvedla potřebu více rozšířit informovanost pedagogů na našich školách, více školení a přednášek, které by je více zasvětili do této problematiky. Především hlavně pedagogové by měli být namotivováni, k lepším výkonům pro svou profesi, která by je měla bavit a dělat ji s radostí a dobrým pocitem ve vztahu ke všem dětem.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT, 2005. Učitel a problémový žák. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.
- [2] BREADEKAMP, Sue and Carol COPPLE, 1997. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. National association for the Education of Young Children. ISBN 978-09-3598-979-3.
- [3] DRTÍLKOVÁ, Ivana, 2007. Hyperaktivní dítě. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-447-8.
- [4] DRTÍLKOVÁ, Ivana, 2006. Dítě s hyperkinetickou poruchou. Gasset. ISBN 80-903682-6-3.
- [5] DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ, 2007. Hyperkinetická porucha. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-419-5-
- [6] GAVORA, Peter, 2000. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [7] GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ, 2009. ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.
- [8] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. Inkluzivní vzdělávání. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s.. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [9] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Dana ŽÁČKOVÁ, 2000. Metody práce s dětmi s LMD – především pro učitele a vychovatele. D&H. ISBN 978-80-9038-691-4.
- [10] LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ, 1998. Každé dítě potřebuje speciální přístup. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
- [11] LECHTA, Viktor, 2010. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [12] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. Výukové metody. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- [13] MICHALOVÁ, Zdena, 2007. Sonda do problematiky specifických poruch chování. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-075-X.

- [14] MUNDEN, Alison, 2002. Poruchy pozornosti a hyperaktivita. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-430-4.
- [15] MÜLLER, Oldřich, 2001. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Univerzita Palackého. ISBN 978-80-2440-231-4.
- [16] PACLT, Ivo a kol., 2007. Hyperkinetická porucha a poruchy chování. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1426-4.
- [17] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1998. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- [18] TRAIN, Alan, 2001. Nejčastější poruchy chování dětí. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.
- [19] RIEFOVÁ, Sandra F. a Lenka STAŇKOVÁ, 2010. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole – Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-728-2.
- [20] ŘÍČAN, Pavel, 2010. Psychologie osobnosti. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9.
- [21] ŠVEC, Vlastimil, 1999. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.
- [22] VAĐUROVÁ, Helena, 2009. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Portál. ISBN 80-210-5032-7.
- [23] VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál. ISBN 80-7178-214-9.
- [24] VÁGNEROVÁ, Marie, 2002. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.
- [25] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- [26] ZELINKOVÁ, Olga, 2001. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

- [27] ZELINKOVÁ, Olga, 2003. Poruchy učení. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.
- [28] WEDELL, Klaus, 2003. Concepts of special educational need. In Journal of Research in Special Education.

**Zákony:**

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. částka 190. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

ČESKO. Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. částka 190. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADD	Porucha pozornosti
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMD	Lehká mozková dysfunkce
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SPUCH	Specifické poruchy učení
ZŠ	Základní škola

## SEZNAM PŘÍLOH

P1 Rozhovor s matkou dítěte se syndromem ADHD

P2 Rozhovor s učitelkou na ZŠ 1.stupně

P3 Rozhovor s učitelkou na ZŠ 1. stupně

P4 Rozhovor s učitelkou na ZŠ 1.stupně

P5 Rozhovor s učitelkou na ZŠ 1.stupně

P6 Rozhovor s učitelkou na ZŠ 2.stupně

P7 Rešerže

## **PŘÍLOHA P1: MATKA DÍTĚTE S ADHD SYNDROMEM**

**Dobrý den, chtěla bych s Vámi udělat rozhovor, který by byl použit v diplomové práci, která se týká inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD syndromem na základních školách. Souhlasíte s tím, že rozhovor budu nahrávat na diktafon a souhlasíte, že bude zpracován v diplomové práci?**

Ano.

**Děkuji. Takže k otázce č. 1. Váš syn má vlastně ADHD syndrom, znáte i více dětí s tady tímto syndromem?**

Ano.

**Uznává Vaše dítě autoritu?**

Ne. Neuznává.

**Ani k učitelům ani k rodičům?**

K rodičům částečně, ale k učitelům ne.

**Dobře. Jak snášel pocit toho, že ve škole musel plnit nějaké úkoly, které musel vypracovávat?**

Snášel to špatně, byl z toho psychicky rozhozený, dostal z toho tiky do očí, začal koktat a byl z toho celkově nevyspaný, nespal a psychicky byl úplně mimo.

**Jak se dokázal přizpůsobit k svým vrstevníkům ve třídě?**

K vrstevníkům se dokázal přizpůsobit velice špatně. Pokud si tam našel jednoho človíčka, který se s ním kamarádil a dělal ten člověk zrovna to, co chtěl on, tak ano, ale více dětí jinak dohromady ne. Noo když se vlastně dělalo, vše co chtěl on tak to bylo v naprostém pořádku (smích matky).

**Všimla jste si některých určitých ehm situací, které dělají těmto dětem při kontaktu s ostatními problém?**

Hmm no, dělá jim problém spolupráce. Dělá jim problém prostě respektovat nějaké hranice pravidel, her a vůbec jako prostě celkově být v klidu a dělat to co ostatní děti.

**Co je podle Vás důvodem, že děti s ADHD syndromem mají problém navazovat bližší kontakty s ostatními vrstevníky?**

Myslím si, že děti s ADHD většinou jsou velice chytré a inteligentní v některých věcech a jsou víc takové všímavé a všechno slyší, ty ostatní děti se prostě zaměří na nějakou hru a jsou schopny prostě hrát si, dělat to co mají. Ale tady tyhle ty děti vidí prostě všechno kolem dokola a nejsou schopné vlastně soustředit se na to, na co se mají soustředit.

**A jak byste podpořila včleňování dětí s ADHD do společnosti svých vrstevníků?**

Noo, určitě odborně vzdělanýma lidma, kteří si myslím, že by ve škole měli být, že by měli být odborně vzdělaní učitelé, kteří si myslím, na mnoha a mnoha školách chybí. Protože je tam spousta starých učitelů, kteří nemají zkušenosti s takovýma dětma, neumí s nimi pracovat, takže v tom si myslím, že je hlavní problém, že prostě neumí tihle učitelé začlenit takové dítě do kolektivu.

**Myslíte si, že by navštěvování nějakého zájmového kroužku napomohlo dítěti se lépe začlenit do kolektivu?**

Myslím si že určitě, pokud by to byl kroužek, které to dítě zajímá, který ho baví, tak tam si myslím, že by byl schopný i spolupracovat s těma dětma, kde vlastně dělají v podstatě to samé.

**Je podle Vás nutná přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, do které chodí dítě s ADHD?**

100%.

**Takže byste nikdy nedopustila, aby zůstalo dítě samo ve třídě...**

Určitě ne.

**A je podle Vás důležité, aby dítě mělo se svým asistentem navázat bližší vztah nebo aby z něj mělo spíše respekt a byly pevně nastavené pravidla, bude to takhle a takhle...**

Myslím si, že je tam důležitost pravidel, ale také si asistent musí svého svěřence získat, tím že mu bude blízkým kamarádem.

**Já Vám tímto děkuji, že jste mi věnovala Váš čas a zodpověděla mi mé otázky. Děkuji.**

Nemáte zač, rádo se stalo.



## **PŘÍLOHA P2: UČITELKA DÍTĚTE NA ZŠ 1.STUPNĚ**

**Dobrý den, chtěla bych s Vámi udělat rozhovor, který by byl použit v diplomové práci, která se týká inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD syndromem na základních školách. Na začátek našeho rozhovoru bych se Vás chtěla zeptat, zda souhlasíte s tím, že budu náš rozhovor nahrávat.**

Ano.

**Děkuji. Takže k první otázce. Znáte více dětí, které mají ADHD syndrom?**

Ano.

**Ehmm. Podle Vás uznávají tyto děti autoritu? Jak u rodičů nebo u učitelů?**

Ne. Neuznávají.

**Jak snášejí tyto děti pocit, že musejí plnit úkoly, které se po nich vyžadují. Ať už doma nebo ve škole?**

Velmi obtížně.

**Jak se tyto děti dokázali přizpůsobit svým vrstevníkům ve třídě?**

Je to velmi individuální, ale víceméně velmi obtížně se přizpůsobují. Mají svůj svět většinou.

**A všimla jste si nějakých určitých situací, které dělají těmto dětem při kontaktu s ostatními problém?**

Problém je většinou pozornost, dále nesoustředěnost, hyperaktivita, to jsou takové ty hlavní znaky, které překáží, aby navázali bližší kontakt se svým okolím. Ostatní děti s nimi nemají trpělivost.

**Touto odpovědí jste mi rovnou odpověděla i na další otázku která byla, co je podle Vás důvodem, že děti s ADHD mají problémy navazovat bližší kontakty s ostatními vrstevníky.**

Smích paní učitelky.

**Jak byste podpořila včleňování dětí s ADHD do společnosti svých vrstevníků?**

Noo, tahle otázka je docela obtížná... smích... tak ehmm já si myslím, že tyto děti by se neměli vyčleňovat samostatně, měly by se začleňovat do kolektivu dětí, ale spíše bych volila menší kolektiv dětí...(odmlka), kde by byla taková přirozená přizpůsobivost.

**A myslíte si, že pro tyto děti je lepší integrace do školní třídy nebo inkluzivní vzdělávání?**

No já si myslím... (přerušeni nahrávání, pokračování v další nahrávce) Já jsem pro formu integrace, protože je to lepší jak pro dítě s ADHD tak i pro ostatní žáky, kteří jsou s ním ve třídě.

**Dobře. A myslíte si, že by navštěvování nějakého zájmového kroužku napomohlo dítěti k začlenění do kolektivu?**

Určitě, určitě. Existují kroužky, kde se učí trpělivosti, soustředěnosti, takže třeba šachový kroužek a je spousta jiných kroužků kde se dítě učí tady tyto věci.

**A teď trochu z jiného soudku. Je podle Vás nutná asistence asistenta pedagoga u těchto dětí ve třídě?**

Tohle je také poměrně těžká otázka, protože musíme vědět, jak to dítě je moc zasaženo. Jo, pokud je tam ještě tělesné zasažení a ještě zkombinováno s něčím, tak je nutná ta asistence. Ale pokud má dítě jen hyperaktivitu nebo jenom poruchu pozornosti, tak bych to vůbec neřešila s asistencí. Spíše jen individuálním přístupem.

**A pokud by dítě mělo asistenci pedagoga, myslíte si, že by dítě a asistent měli mezi sebou přátelský vztah, nebo aby se dítě naučilo i u něj respektovat autoritu?**

Já si myslím, že dítě by mělo pochopit, že autorita je autorita a přátelé jsou přátelé a kamarádi.

**Já bych Vám tímto chtěla poděkovat za rozhovor a zodpovězení otázek.**

Není zač.

## **PŘÍLOHA P3: UČITELKA NA ZŠ 1.STUPNĚ**

**Dobrý den, chtěla bych s Vámi udělat rozhovor, který by byl použit v diplomové práci, která se týká inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD syndromem na základních školách. Na začátek našeho rozhovoru bych se Vás chtěla zeptat, zda souhlasíte s tím, že budu náš rozhovor nahrávat.**

Ano.

**Děkuji. Takže k otázce číslo jedna. Znáte více dětí s ADHD syndromem?**

Ano, každý rok mám alespoň jedno dítě s tímto syndromem ve třídě. A vždy je to chlapec.

**Uznávají tyto děti autoritu?**

Zatím jsem měla pocit, že co se týká mé osoby, tak ano.

**Jak snáší pocit toho, že musí ve škole plnit nějaké úkoly a které musejí vypracovávat?**

Často diskutují a vymlouvají se, jeden chlapec se oháněl tím, co mu řekla maminka a v poradně, že má dělat jenom kousek, že nemusí všechno, že to má dovolený.

**Jak se tyto děti dokázaly přizpůsobit k svým vrstevníkům ve třídě?**

Špatně navazují kontakt se svou skupinou. Kamaráda hledají tak, že provokují, pošťuchují, nadávají atd. Jeden si je kupoval, kradl doma rodičům peníze, cestou do školy nakoupil v obchodě brambůrky a sušenky a rozdával je.

**Všimla jste si nějakých určitých situací, které dělají těmto dětem při kontaktu s ostatními problém?**

Nedokáží si se svými vrstevníky hrát a ani s nimi pracovat. Někdy jsem schválně dala oba chlapce s ADHD do jedné skupiny a čekala jsem, co se bude dít. Bylo zajímavé je pozorovat.

vat. Nejdřív se nedělo nic, když viděli, že to jinak nepůjde, tak vždycky něco vyplodili. Trvalo to ovšem dva roky a bez pomoci to nešlo.

**Co je podle Vás důvodem, že děti s ADHD syndromem mají problém navazovat bližší kontakt se svými vrstevníky?**

Mají svůj svět.

**Jak byste podpořila včleňování dětí s ADHD do společnosti svých vrstevníků?**

Musí se to dělat nenápadně, aby vrstevníci nebyli naštvaní, že jim stojí za zadkem pořád nějaký dospělý a říká jim, co mají dělat. Sledujeme s asistentkou práci a nenápadně je vedeme. Záleží i na tom jak je sociálně zdatný kolektiv a jak jim vysvětlíme, proč je někdo jiný.

**Myslíte si, že by navštěvování nějakého zájmového kroužku napomohlo dítěti k začlenění do kolektivu?**

Určitě. Ale všechny děti, které jsou s ADHD zatím poznala, byly docela nemehla. A bohužel jak v hasičském kroužku tak i na fotbale. Kam tito chlapci chodili, tam jim to moc nešlo a ostatní jim to dávali najevo.

**Myslíte si, že je pro tyto děti lepší integrace do školní třídy nebo inkluzivní vzdělávání?**

Děti s ADHD bych do běžné ZŠ integrovala, ale pouze s asistentem, protože jinak trpí celá třída včetně učitele, který se na úkor jednoho dítěte nemůže věnovat žákům slabším nebo nadaným.

**Je podle Vás nutná asistence pedagoga u těchto dětí ve třídě?**

Rozhodně ano!!!

**Pokud by dítě mělo asistenci pedagoga, myslíte si, že by dítě mělo navázat bližší vztah se svým asistentem nebo aby s něj měl spíše respekt?**

Jsem pro kamarádský, vztah s jasnými danými pravidly.

**Děkuji Vám za odpovědi a poskytnutý rozhovor.**

Rádo se stalo...

## **PŘÍLOHA P4: UČITELKA NA ZŠ 1.STUPNĚ**

**Dobrý den, chtěla bych s Vámi udělat rozhovor, který by byl použit v diplomové práci, která se týká inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD syndromem na základních školách. Na začátek našeho rozhovoru bych se Vás chtěla zeptat, zda souhlasíte s tím, že budu náš rozhovor nahrávat.**

Ano.

**Děkuji. Takže k otázce číslo jedna. Znáte více dětí s ADHD syndromem?**

Ano, setkávám se s nimi jak v práci, tak v blízkém okolí, včetně příbuzenstva.

**Uznávají tyto děti autoritu?**

Uznávají, pokud to po nich důsledně vyžadujete, jednáte s nimi na rovinu, respektujete je, používáte hlavně pozitivní motivaci. Vše je o vztahu k nim. Když je budete stále jenom trestat a brát jejich handicap jako něco negativního, nikdy vás nebudou jako autoritu brát.

**Jak snášejí pocit toho, že musí ve škole plnit nějaké úkoly a které musejí vypracovávat?**

Záleží jak jsou úkoly podané. Je dobré jim vysvětlit, že škola je i o povinnostech něco udělat a vykonat. Musí zde ve velké míře fungovat pozitivní motivace, ocenění, pochvaly, dát více času, nereagovat na jeho výbuchy apod. Často se setkávám s tím, že se dítě zapře, bojkotuje práci a schválně ji odbyde. Pak je to o tom, jak si to učitel vyřeší.

**Jak se tyto děti dokázaly přizpůsobit k svým vrstevníkům ve třídě?**

Dokázaly se přizpůsobit velmi dobře. Zpočátku se musely řešit situace, kdy na své spolužáky byly zlé, netaktní, urážely je. Časem ale i děti s ADHD zjistily, že pokud by takto pokračovaly, nebudou mít kamarády, které tak chtějí. Co se týče ostatních vrstevníků, pokud jsou k tomu vedeni, dokážou brát kamaráda s tímto handicapem jako normální dítě.

**Všimla jste si nějakých určitých situací, které dělají těmto dětem při kontaktu s ostatními problém?**

Jedná se o situace, kdy se s nimi dostávají do střetu například kvůli nepůjčení hračky nebo že jim ji seberou nebo pomůcky. Citlivé jsou i na to, když některá skupina dá najevo, že ho k sobě nechtějí.

**Co je podle Vás důvodem, že děti s ADHD syndromem mají problém navazovat bližší kontakt se svými vrstevníky?**

Tyto děti jsou mnohem citlivější, než děti bez toho syndromu. Snadněji se jich něco dotkne, lehčeji se urazí. Na druhou stranu ale umí dát velmi nevybíravě najevo, že se jim něco nelíbí, že se jich kamarád něčím dotknul, což zase nemusí unést okolí okolo nich.

**Jak byste podpořila včleňování dětí s ADHD do společnosti svých vrstevníků?**

Musím ho neustále podporovat a to každý den, bez toho to nejde. Hned zpočátku jsme si vysvětlili s dětmi, že takového žáka tady máme. Řekla jsem jim, co se může stát, jaké reakce můžeme od něj čekat a jak by se jako kamarádi měli zachovat. Děti jsou schopny si jeho hyperaktivních výbuchů nevšimnout a pracovat dál, tolerují, že se k nim občas chová nepěkně a podobně. Vždy dbám na to, aby se kamarád jak s ADHD, tak bez něj omluvil, snažil se chybu napravit. Ne vždy je nutné brát dítě s ADHD jako něco zvláštního.

**Myslíte si, že by navštěvování nějakého zájmového kroužku napomohlo dítěti k začlenění do kolektivu?**

Určitě ano, nehledě na to, že aktivnější kroužky, které jsou zaměřeny na fyzickou aktivitu náramně pomáhají k vybití dítěte.

**Myslíte si, že je pro tyto děti lepší integrace do školní třídy nebo inkluzivní vzdělávání?**

Nelze to jednoznačně říct. Sama bych byla pro integraci do školní třídy. Takovéto dítě často potřebuje speciální přístup, pomůcky i styl výuky. Už jsem se ale setkala i s případem,



kdy to nebylo nutné a dítě bylo do školy začleněno zcela běžně a se vším, i když mělo handicap. Myslím, že to je tedy o konkrétním případě. Zpočátku je asi lepší varianta integrace s tím, že se postupně snaží dítě přejít na inkluzivní vzdělávání.

**Je podle Vás nutná asistence pedagoga u těchto dětí ve třídě?**

Odpovím vám podobně jako u předchozí otázky. Někdy ano někdy ne. Záleží, jak těžkou formu ADHD nebo k tomu i jiný handicap dítě má.

**Pokud by dítě mělo asistenci pedagoga, myslíte si, že by dítě mělo navázat bližší vztah se svým asistentem nebo aby s něj měl spíše respekt?**

Vždy musí navázat bližší vztah, aby v něm dítě mělo oporu a mohlo mu důvěřovat. Nemůžete učit a pomáhat někomu, s kým vztah nemáte, zejména pak u malých dětí. Zároveň ale nesmí chybět zdravá autorita. Pokud bud v míře, dítě bude fungovat, pokud ne, bude z něj mít strach, bude bojkotovat práci a tak dále..

**Děkuji Vám za odpovědi a poskytnutý rozhovor.**

Nemáte vůbec za co.

## **PŘÍLOHA P5: UČITELKA ZŠ 1.STUPEŇ**

**Dobrý den, chtěla bych s Vámi udělat rozhovor, který by byl použit v diplomové práci, která se týká inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD syndromem na základních školách. Na začátek našeho rozhovoru bych se Vás chtěla zeptat, zda souhlasíte s tím, že budu náš rozhovor nahrávat.**

Ano.

**Děkuji. Takže k otázce číslo jedna. Znáte více dětí s ADHD syndromem?**

Ano.

**Uznávají tyto děti autoritu?**

Noo co já jsem se setkala, tak ano.

**Jak snášejí pocit toho, že musí ve škole plnit nějaké úkoly a které musejí vypracovávat?**

Záleží na způsobu zadání úkolu. (odmlka) Pokud jsou dobře motivovány a zadání je zaujme, tak pracují. Ehm.. Také záleží, jakou vyučovací hodinu úkol plní.... První hodinu většinou ještě vnímají málo, čtvrtou a další vyučovací hodinu už nevnímají vůbec, nechtějí pracovat, ruší, dělají činnosti, kterými naruší soustředění ostatních.

**Jak se tyto děti dokázaly přizpůsobit k svým vrstevníkům ve třídě?**

Hmm, co já se setkala s dětmi s ADHD tak většinou dobře.

**Všimla jste si nějakých určitých situací, které dělají těmto dětem při kontaktu s ostatními problém?**

Ano, problémy nastávají vždy, když mají splnit s ostatními nějaký úkol, se kterým si neví rady.

**Co je podle Vás důvodem, že děti s ADHD syndromem mají problém navazovat bližší kontakt se svými vrstevníky?**

Každé dítě je osobnost a ostatní jejich temperament nemusí akceptovat.

**Jak byste podpořila včleňování dětí s ADHD do společnosti svých vrstevníků?**

No, těžko říct, záleží na kolektivu kam má být dítě včleněno.

**Myslíte si, že by navštěvování nějakého zájmového kroužku napomohlo dítěti k začlenění do kolektivu?**

Ano kdyby to byla činnost, která by dítě bavila tak by to smysl mělo.

**Myslíte si, že je pro tyto děti lepší integrace do školní třídy nebo inkluzivní vzdělávání?**

Já jsem jen pro integraci, inkluzivní vzdělávání ne!!!

**Je podle Vás nutná asistence pedagoga u těchto dětí ve třídě?**

No, v některých případech je to obrovská pomůcka pro pedagoga, ale jen v případě, že asistent správně funguje.

**Pokud by dítě mělo asistenci pedagoga, myslíte si, že by dítě mělo navázat bližší vztah se svým asistentem nebo aby s něj měl spíše respekt?**

Dítě by mělo mít rozhodně respekt, ale zároveň asistentovi důvěřovat.

**Děkuji Vám za odpovědi a poskytnutý rozhovor.**

Rádo se stalo.

## **PŘÍLOHA P6: UČITELKA ZŠ 2.STUPEŇ**

**Dobrý den, chtěla bych s Vámi udělat rozhovor, který by byl použit v diplomové práci, která se týká inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD syndromem na základních školách. Na začátek našeho rozhovoru bych se Vás chtěla zeptat, zda souhlasíte s tím, že budu náš rozhovor nahrávat.**

Ano.

**Děkuji. Takže k otázce číslo jedna. Znáte více dětí s ADHD syndromem?**

Ano, pár jsem jich už učila, ale spíše jen se slabými symptomy.

**Uznávají tyto děti autoritu?**

Hmm jak které dítě, pokud ho doma rodiče moc omlouvali že je jiný než ostatní a neustále mu ustupovali, tak se to projevilo i po téhle stránce a dělaly si, co chtěly.

**Jak snáší pocit toho, že musí ve škole plnit nějaké úkoly a které musejí vypracovávat?**

Jak kdo a v jaké hodině, ty co bavila matematika, tak v ní třeba i pozornost udržely a úkoly plnily bez potíží. Ale při výtvarné nebo hudební výchově či psaní, to byla katastrofa. Bez asistentky bych tyto hodiny nezvládla.

**Jak se tyto děti dokázaly přizpůsobit k svým vrstevníkům ve třídě?**

K velké skupině určitě těžko, těmto dětem vyhovují malé skupinky tak maximálně ehmm tak 5 dětí. Noo ale nejideálnější bylo když si našli svou oběť a ten dotyčný človíček skákal, jak oni pískají.

**Všimla jste si nějakých určitých situací, které dělají těmto dětem při kontaktu s ostatními problém?**

Určitě problém nastává tehdy, když už ráno na dítěti vydíte, že nemá svůj den. Během dne s vámi a ani s ostatními nevydrží... Noo a u dětí je nastávají konflikty převážně, když ostatní děti se jim vzpříčí a nedělají to, co po nich žádají.

**Co je podle Vás důvodem, že děti s ADHD syndromem mají problém navazovat bližší kontakt se svými vrstevníky?**

No co já si myslím a vyzozorovala jsem, tak to dělají hlavně rodiče. Ví, že s jejich dětma jsou problémy a tak je izolují od jejich vrstevníků, aby nemuseli neustále řešit nějaké konflikty. Takže tím pádem jsou neustále v kontaktu s dospělými a když přijdou do školy, neví vlastně jak se ke svým vrstevníkům chovat.

**Jak byste podpořila včleňování dětí s ADHD do společnosti svých vrstevníků?**

Určitě by co nejdříve měly být v kontaktu se svými vrstevníky aby si na ně zvykly a braly je jako rovný k rovnému.

**Myslíte si, že by navštěvování nějakého zájmového kroužku napomohlo dítěti k začlenění do kolektivu?**

Určitě, hlavně když ho ta činnost baví, tak určitě není co řešit.

**Myslíte si, že je pro tyto děti lepší integrace do školní třídy nebo inkluzivní vzdělávání?**

No popravdě, integrace je pro vyučujícího učitele jednodušší.

**Je podle Vás nutná asistence pedagoga u těchto dětí ve třídě?**

Můj názor je, že ano. Je to velmi potřebné, a to hlavně třeba v první třídě, kdy je tato pomoc k nezaplacení.

**Pokud by dítě mělo asistenci pedagoga, myslíte si, že by dítě mělo navázat bližší vztah se svým asistentem nebo aby s něj měl spíše respekt?**

Hmm dítě by mělo znát hranice, co se smí a nesmí, ale musí mít také pocit, že asistentovi může důvěřovat a opřít se o něj, když bude potřebovat.

**Děkuji Vám za odpovědi a poskytnutý rozhovor.**

Nemáte za co, rádo se stalo.

## **PŘÍLOHA P7: REŠERŽE**

### **ADHD Porucha pozornosti s hyperaktivitou**

**Autor: Alison Munden**

**Vydavatel: Galén, 2009**

**ISBN: 978-80-7262-630-4**

Kniha obsahuje současný přehled poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky. Dává přehledně velké množství informací o této poruše, které se dříve říkalo lehká mozková dysfunkce nebo specifické poruchy učení a chování. Kniha je vodítkem o všech specifických poruchách pozornosti a hyperaktivitě dětí a zároveň se snaží ukázat jak s nimi pracovat.

### **Poruchy pozornosti v dětství i v dospělosti**

**Autor: Edward M. Hallowell, John J. Ratey**

**Vydavatel: Praha, 2007**

**ISBN: 978-80-7255-154-5**

Tato kniha je popsána na základě vyprávění zážitků pacientů těchto dvou autorů, kteří vedou svou soukromou praxi v oboru psychiatrické péče. Ukazují, jaké různé podoby může mít ADD od hyperaktivního chování až po nepozornost spojenou se sněním s otevřenými očima. Kniha obsahuje encyklopedické informace a je velmi přesvědčivá, jelikož je založena na klinických zkušenostech.

### **Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents**

**Autor: Sara Whitcomb, Kenneth W. Merrell**

**Vydavatel: Routledge, 2012**

**ISBN: 978-11-3673-724-4**

Toto 4. přepracované vydání odráží na současné výzkumy a údaje těchto autorů. Vytváří užší pohled na sociální dovednosti, odolnost, schopnosti řešení problémů, emocionálních znalostí a empatie. Autoři se snaží o zvýšení odborné úrovně v psychologické a pedagogické praxi z hlediska hodnocení dětí a dospívajících. Kniha je zaměřena na postgraduální

studenty, odborníky a výzkumníky v oblasti školní psychologie, dětské klinické psychologie, speciální pedagogiky, ale bude také zajímat i ty, kteří se pohybují v souvisejících oborech, jakou jsou poradenská psychologie, dětská psychiatrie a sociální práce.

### **Psychologie osobnosti**

**Autor: Pavel Říčan**

**Vydavatel: Grada, 2010**

**ISBN: 978-80-247-3133-9**

Publikace pojednává o jednotlivých složkách osobnosti a systematicky popisuje individuální rozdíly. Je určena studentům psychologie, ale i těm, kteří poznatky tohoto oboru využívají například v pomáhajících profesích, nebo těm, kteří chtějí nalézt odpověď na otázky týkajících se psychologie osobnosti. Kniha napomáhá jedinci k sebepochopení.

### **Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole**

**Autor: Sandra F. Rief**

**Vydavatel: Portál, 2010**

**ISBN: 978-80-7367-728-2**

Specifické poruchy chování často zůstanou nerozpoznány. A přece mohou dítěti, jeho rodičům i jeho pedagogům způsobit nesmírné množství problémů a nepříznivě ovlivnit celou další životní dráhu jedince. Autorka nabízí praktické rady pro všechny oblasti školní práce s dětmi se specifickými poruchami chování. Kniha je psána jako manuál a neobsahuje dlouhé teoretické výklady, většina textu je shrnuta do přehledů osvědčených zásad, seznamů a postupů.