

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**Možnosti a meze práce s motivací u žáků  
se syndromem ADHD a ADD na prvním  
stupni ZŠ**

**Possibilities and limits of work with motivation of  
pupils with ADHD and ADD syndrome at first  
degree of primary school**

**Vedoucí diplomové práce:** PaedDr. Nataša Mazáčová Ph.D.

**Autor diplomové práce:** Michaela Dvořáková

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**Forma studia:** prezenční

**Diplomová práce dokončena:** březen, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Nataši Mazáčové Ph.D. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

Praha, 10. března 2014

.....

podpis

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí diplomové práce, paní PaedDr. Nataše Mazáčové Ph.D. Za její cenné připomínky, rady a odborné konzultace. Dále bych ráda poděkovala pedagogickému kolektivu ZŠ Na Slovance, Praha 8 za umožnění výzkumu. V neposlední řadě patří mé poděkování speciální pedagožce Mgr. Kláře F. za odborné rady.

## **ABSTRAKT:**

Diplomová práce s názvem Možnosti a meze práce s motivací u žáků se syndromem ADHD a ADD na prvním stupni ZŠ se specializuje na hledání efektivní motivace u zmíněných žáků. V teoretické části diplomové práce budou vymezeny pojmy motivace, syndrom ADHD a ADD, vyučovací metoda, organizační forma, hodnocení, vztah učitele a žáka. Dále bude provedena dílčí analýza jednotlivých pojmů a vztahů mezi nimi. Zpracovaná teoretická východiska budou zohledněna v empirické části. Cílem empirické části bude vyzorovat efektivní způsob motivace žáků se syndromem ADHD a ADD integrovaných v běžné třídě na prvním stupni základní školy. Z výzkumných metod bude použito přímé a zúčastněné pozorování, kazuistika, analýza prací žáků.

**Klíčová slova:** motivace, ADHD, ADD, vyučovací metoda, organizační forma, hodnocení, vztah učitele a žáka

## **ABSTRACT**

The thesis titled Possibilities and limits of work with motivation of pupils with ADHD and ADD syndrome at first degree of primary school specializes in finding effective motivation of these pupils. In the theoretical part of the thesis will be defined notions of motivation, ADHD and ADD, teaching methods, organizational forms, evaluating the relationship between teacher and pupil. It will also be a sub-analysis of individual concepts and relationships between them. Processed theoretical background will be taken into account in the practical part. The practical part will pick out the most effective way of motivating pupils with ADD and ADHD syndrome integrated in the regular classroom at primary school. The research methods will be used direct and participant observation, case study, analysis of pupils' projects.

**Key words:** motivation, ADHD, ADD, teaching methods, organizational forms, assessment, teacher-pupil relationship.

## Obsah

1.	Úvod.....	7
2.	Teoretická východiska práce .....	8
2.1	Motivace.....	8
2.1.1	Vnitřní motivace .....	9
2.1.2	Vnější motivace .....	11
2.1.3	Rozvíjení motivace žáků .....	12
2.2	Syndrom ADHD a ADD.....	14
2.2.1	Vymezení specifických poruch chování .....	14
2.2.2	Příčiny vzniku ADHD a ADD .....	16
2.2.3	Projevy a diagnostika ADHD a ADD .....	18
2.2.4	Možnosti vzdělávání žáků s ADHD a ADD .....	24
2.2.5	Pravidla přístupu k žákům s ADHD a ADD .....	26
2.2.6	Reedukace ADHD a ADD .....	28
2.3	Vyučovací metody a jejich klasifikace .....	31
2.3.1	Metody slovní .....	32
2.3.2	Metody názorně demonstrační .....	34
2.3.3	Metody praktických činností.....	34
2.3.4	Hra jako vyučovací metoda.....	35
2.3.5	Dramatizace .....	36
2.4	Organizační formy vyučování .....	38
2.4.1	Frontální vyučování .....	38
2.4.2	Skupinové vyučování.....	39
2.4.3	Kooperativní vyučování.....	39
2.4.4	Individualizované vyučování .....	40
2.4.5	Otevřené vyučování .....	41
2.5	Hodnocení .....	42
2.6	Vztah učitele a žáka.....	45
3.	Empirická část.....	50
3.1	Vymezení cíle a formulace hypotézy.....	50
3.2	Charakteristika a popis výběrového souboru .....	50
3.3	Metody výzkumu.....	52
3.4	Průběh pozorování a dílčí interpretace výsledků .....	53
3.5	Celkové shrnutí výsledků a ověření hypotézy .....	83
3.5.1.	Výsledky pozorování jednotlivých žáků a návrhy na práci ve výuce.....	83
3.5.2.	Shody v projevech pozorovaných žáků.....	88
3.5.3.	Návrhy efektivní podpory motivace.....	89
3.5.4.	Výsledek cíle a hypotézy .....	90
4.	Závěr .....	90
5.	Použitá literatura .....	92

# 1. Úvod

Diplomová práce se zabývá tématem: Možnosti a meze práce s motivací u žáků se syndromem ADHD a ADD na prvním stupni ZŠ. Problematika motivace je pro mě velmi zajímavé téma. Každý jedinec by měl mít svou vnitřní motivaci, která ho posunuje dopředu. Velkou výhodou však spatřuji ve schopnosti motivovat druhé. Domnívám se, že právě tímto umem by měl disponovat každý učitel, který má zájem o efektivní vyučování.

Současný svět je velmi technicky vyspělý, nabízí využití různé moderní technologie. Společnost klade vyšší nároky na všechny jedince a pro některé z nich může být náročné jim vyhovět. Proto spatřuji velký význam v podpoře motivace žáků k učení, aby v pozdějším věku vyhověli náročným požadavkům společnosti a také mohli spokojeně žít svůj osobní život.

Postupným zdokonalováním a uvolňováním atmosféry ve školách se změnil i pohled na žáky, kteří mají některou z překážek v učení nebo chování. Jsou integrováni v běžných třídách základních škol a vyžadují individuální péči pedagoga, či asistenta pedagoga. Učitel se vyskytuje v nelehké pozici, kdy má svou pozornost věnovat všem žákům a též poskytnout individuální péči žákům s překážkou v učení nebo chování. Věřím, že může nastat jistě často moment, kdy si někteří učitelé kladou otázku: „Jak žáky s překážkou v učení nebo chování integrované v běžné třídě základní školy motivovat?“

A tímto problémem se zabývám i já. V říjnu 2012 jsem nastoupila v rámci asistentké praxe na základní školu, kde jsem měla asistovat žákovi s odlišným mateřským jazykem. Již od počátku výuky má pozornost spočinula na dvou chlapcích, kteří chod vyučování značně narušovali. Jednalo se o chlapce se syndromem ADHD. Ve třídě se vyskytovali další dva žáci se syndromem ADD a několik žáků s vývojovými poruchami učení. Tehdy jsem se začala zajímat o to, jakým způsobem může učitel podporovat motivaci žáků k učení, i přesto že složení třídy je takto náročné.

Cílem práce je ukázat, že učitel může svým přístupem k žákům, vhodným výběrem vyučovacích metod, organizačních forem a způsobem hodnocení ovlivnit motivaci k učení u žáků se syndromem ADHD a ADD integrovaných v běžné třídě ZŠ.

Moje snahy směřují k tomu, aby diplomová práce byla přínosem v problematice motivování a zdrojem informací pro veřejnost zabývající se stejným tématem.

## 2. Teoretická východiska práce

### 2.1 Motivace

Teoretickou část zahájím vymezením pojmu motivace podle autorky Meškové: *„Motivace je soubor pohnutek, které jedince (žáka) aktivizují k nějakému chování, jednání. Je to psychologický proces, který dává lidskému chování účel a směr. Je to hnací síla, která žene k uspokojení nenaplněných potřeb a vede k dosažení osobních i organizačních cílů.“* (Mešková M., 2012, s. 93)

Kolektiv autorů Průcha, Walterová a Mareš se zabývají přímo pojmem motivace žáků při výuce a definují ho takto: *„Výsledek procesu motivování, na němž se podílí jednak žák sám, jednak učitel, rodiče, spolužáci. Učitel může ovlivňovat motivaci svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim: 1. Vytváření adekvátního obrazu o žácích; 2. Učitelovo očekávání vůči žákům (Pigmalion-efekt, Golem-efekt); 3. Probouzení poznávacích potřeb žáků (problémové úlohy); 4. Probouzení sociálních potřeb žáků (sociální klima ve třídě); 5. Probouzení výkonové motivace (sociální norma, individuální norma); 6. Využití odměň a trestů; 7. Eliminování pocitu nudy; 8. Předcházení strachu ze školy, určitého předmětu ze zkoušení.“*

(Průcha J., Walterová E., Mareš J., 2003, s. 128)

Pojem motivace bývá řazen mezi pojmy, které mají označení hypotetické konstrukty. Vysvětlení je takové, že žákova motivace není něco, co bychom mohli uchopit stejně jako jeho sešit s úkoly. Motivace je pro učitele pomůcka, která mu napoví, proč žák napsal konkrétní úkol pečlivě či nikoliv. Ve vyučování plní dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci. Mezi hlavní znaky struktury motivace se řadí:

- aktivace chování (pudy, instinkty, potřeby atd.)
- zaměřenost chování, která dává obsahovou a hodnotovou náplň aktivitě (postoje, zájmy, hodnoty), zde sehrává velkou roli učení a výchova
- cílevědomost neboli úsilí dosáhnout cíle (vůle, aspirace, úspěch)

(Lokšová I., Lokša J., 1999, s. 10-11)

K problematice motivace existuje řada přístupů. Například hedonický přístup se zabývá lidským chováním hlavně v kontextu s prožitkem libosti a nelibosti. Člověk se snaží dostat do stavu libosti a vyhýbá se nelibosti. Kognitivistický přístup bere v potaz domněnku, že člověk je v první řadě „zpracovatel“ informací a „rozhodovací instituce“. (Hrabal V., Man F., Pavelková I., 1989, s. 15)

Pavelková uvádí, že některé teoretické přístupy soustředí svou pozornost na obsahovou stránku (co žáka motivuje, jaké jsou jeho základní motivy) a na procesální stránku (jak motivy působí na chování).

Motivace má podle autorky mnohohrstvou strukturu a skládá se z mnoha motivačních činitelů. V první řadě je složena z vnitřních a vnějších zdrojů. Vnitřní jsou tvořeny potřebami jedince, vnější popudy – incentive. (Pavelková I., 2002, s. 12-13)

### **2.1.1 Vnitřní motivace**

Vnitřní motivace vychází převážně z poznávacích potřeb. Žák, který je vnitřně motivován, se učí z toho důvodu, že učení u něj naplňuje zdroj poznání. To, co činí je z jeho „vlastní vůle“. Některé výzkumy prokázaly, že vnitřní motivace žáků má pozitivní vliv na jejich školní úspěšnost. Pokud žáky učební aktivity zajímají, více se v nich angažují. (Pavelková I., 2002, s. 16-17)

Dalším znakem vnitřní motivace je, že žák vykonává aktivity, aniž by očekával nějaký vnější podnět nebo odměnu. Činnost, ke které je vnitřně motivován činí pro uspokojení vlastní potřeby. (Lokšová I., Lokša J., 1999, s. 15)

S otázkou motivace souvisí problematika lidských potřeb, které lze chápat jako stav nedostatku něčeho. Pokud máme něčeho nedostatek, provozujeme činnost, která vede k dosažení rovnováhy a tím uspokojení potřeby. Americký psycholog Abraham Harold Maslow (1908-1970) sestavil tzv. pyramidu potřeb. Podle něho je nejvyšší motivací lidské činnosti uspokojování lidských potřeb.





**Obr. č. 1:** Maslowova hierarchie potřeb (Mešková M., 2012, s. 98)

Pyramida se skládá z pěti úrovní. Podstata motivace spočívá v uspokojování potřeb směrem od nejnižší až po nejvyšší úroveň. Pokud není potřeba z nižší úrovně uspokojena, nemá ani potřeba vyšší úrovně motivační charakter.

Mezi fyziologické potřeby řadíme například dýchání, přijímání tekutin a potravy, aktivita a pohyb, vylučování. Pro žáka ve škole je důležité cítit se v pohodě. Pokud je u žáka neuspokojena některá z fyzických potřeb, může u něho vyvolat motorický neklid a nesoustředěnost.

Potřeba bezpečí je pro žáky též velice důležitá. Zvláště na 1. stupni ZŠ by měl učitel žákům stanovit určitý řád a hranice, což by jim mělo poskytnout pocit jistoty. Neuspokojíme-li u žáků tyto potřeby, může dojít k vyvolání pocitu strachu, úzkosti, nejistoty, vzteku.

Každý má potřebu někam patřit. Pokud tomu tak je, uspokojí se tím potřeba sounáležitosti, lásky. Je důležité podotknout, že škola není schopna nahradit rodinu. Je však možné některé nedostatky z rodiny kompenzovat. Neuspokojení této potřeby vede k pocitu osamělosti, nejistoty, zbytečnosti. Někdy se žáci snaží získat pozornost za každou cenu. Často to pak bývá neadekvátními způsoby, které mohou narušovat chod vyučovací hodiny.

Potřeba sebeúcty, uznání je velmi důležitá. Žák by si měl vážit sebe samého a mít pocit, že je úspěšný. Pokud není tato potřeba uspokojena, může nastat pocit křivdy, nespravedlnosti, méněcennosti.

Potřeba seberealizace, sebeaktualizace je chápána jako potřeba něco dokázat. Myslím, že úkolem učitele je dovést žáky k této potřebě. Neuspokojení této potřeby by mohlo mít bolestný dopad na prožívání svého já. Reakce žáka může vést až na rezignaci k smyslu života. Na potřeby žáka bychom měli ve vyučovacím procesu brát zřetel, poněvadž na nich ve značné míře závisí motivace žáků. (Mešková M., 2012, s. 97-101)

### **2.1.2 Vnější motivace**

Vnější motivace může mít více forem. Lze se na ni dívat z časového hlediska. Krátkodobá může znamenat dárek nebo pochvalu za provedenou aktivitu. Jako dlouhodobou můžeme brát přijetí na vysněnou školu, získání prestižního zaměstnání. Odborná literatura odkazuje na čtyři typy vnější motivace:

- Externí regulace – jedná se o motivaci, která je ovlivněna vnějšími činiteli. Impuls udává jiná osoba, která slibuje odměnu nebo trest.
- Introjektovaná regulace – charakteristické pro ni bývá pasivní převzetí regulace chování. Vnitřně však tato regulace přijata není. Jedinec se chová podle pravidel. Dělá něco, co se má, ale mnohdy si ani není vědom proč.
- Identifikovaná regulace – jedinec pravidla přijímá a ztotožňuje se s nimi.
- Integrovaná regulace – vývojově nejvyšší forma vnější motivace. Regulace je integrována s potřebami, zájmy a hodnotami.

(Pavelková I., 2002, s. 20-21)

Lze konstatovat, že vnější motivace reprezentuje při vyučování případ, kdy se žák neučí z vlastní iniciativy, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Právě během vyučování často převládá vnější motivace, bývá to převážně v prvních ročnících mladšího školního věku. V průběhu času by měl nastat přechod od vnější motivace k vnitřní, který se odborně nazývá proces interiorizace.

(Lokšová I., Lokša J., 1999, s. 15-19)

Součástí vnější motivace jsou vnější podněty tzv. incentive. Jedná se o jevy, události, názory, předměty a podobně. Jejich úkolem je vzbudit a následně i uspokojit

potřeby žáků. Existují incentivy pozitivní (pochvala, lákavá hračka, chutný pokrm) a negativní (hrozba). Negativní mají též schopnost vzbudit potřebu, ale nedokážou ji uspokojit.

Potřeby a incentivy spolu vzájemně souvisí. Z jejich úzkého vztahu vniká následně motiv, který má vliv na lidské chování. Můžeme tedy říct, že chování žáka vychází z potřeb a vnějších podnětů. (Pavelková I., 2002, s. 13)

Motiv se dá nazvat jako důvod, pro který žák začíná jednat. Je to bezprostřední činitel, který má schopnost vyvolávat, řídit a integrovat chování nebo učení. Sociální přístup k motivaci žáka dělí motivy:

- vnitřní motivy – žák se učí z vlastní touhy
- vnější nebo sociální motivy – učí se proto, že to má nařízené
- interiorizované motivy – učí se proto, aby svou prací či vědomostmi přispěl společnosti

(Lokšová I., Lokša J., 1999, s. 13;18)

### 2.1.3 Rozvíjení motivace žáků

Zvýšit motivaci žáků k učení lze aktualizací potřeb. Řeč je především o potřebách poznávacích, výkonových a sociálních.

**Poznávací potřeby** jsou tzv. sekundární (mohou a nemusí se u žáků rozvinout).

Dále se dají rozdělit:

- potřeba smysluplného receptivního poznání – žák usiluje o získání nových poznatků
- potřeba vyhledávání a problémů (problémové úlohy)

(Lokšová I., Lokša J., 1999, s. 25)

U obou potřeb lze spatřovat individuální rozdíly. Někteří žáci orientují svou pozornost pouze na sběr informací, jiní zas na řešení nějakého problému. Poznávací motivace by měla obecně splňovat následující znaky: novost, překvapivost, problémovost, neurčitost, neobvyklost, rozporuplnost, záhadnost, možnost experimentovat. Značný vliv má postoj učitele a jeho styl pedagogické práce. Učitel by měl pro vyučovaný předmět projevovat zájem a snažit se ho přenést i na žáky. Jeho snahy by měly směřovat i k vymýšlení problémových situací, které by žáky motivovaly. Pokud žákům není nabídnut dostatek podnětů (stimulační hlad), může nastat frustrace

poznávací potřeby a následná nepozornost žáků při výuce (např. „čmárání“ z nudy na papír). (Pavelková I., 2002, s. 23-25)

Hrabal, Man a Pavelková uvádějí, že u většiny žáků úroveň poznávacích potřeb není vysoká a stabilizovaná.

**Výkonové potřeby** můžeme rozdělit:

- potřeby úspěšného výkonu – potvrzení vlastního Já
- potřeby vyhnoutí se neúspěchu – obrana vlastního Já

Žáci se stávají objektem množství hodnocení, která posuzují úroveň jeho výkonů a dochází ke srovnávání s ostatními žáky. Dostávají se mu postupně zkušenosti se školním úspěchem i neúspěchem a prostřednictvím nich se vytvářejí tzv. specifické školní výkonové potřeby. Zažívání úspěchů a neúspěchů má pak značný dopad na motivační sféru. Učitel by měl dokázat poznat u žáků jejich výkonové zaměření a podle toho k nim poté individuálně přistupovat. Jedná se o žáky s převažující potřebou úspěšného výkonu, kteří se nevzdávají a vytrvají u řešení úkolů i přes možné překážky. Dále se to týká žáků, u nichž převažuje potřeba vyhnout se ve škole neúspěchu. Objevuje se u nich strach před selháním a cítí se ohroženi, pokud má dojít ke srovnáváním s ostatními žáky. (Hrabal V., Man F., Pavelková I., 1989, s. 33; 55-65)

Učitel by tedy měl klást žákům přiměřené nároky, po kterých by je mohl náležitě ocenit a příjemným prožitkem motivovat k dalším činnostem.

**Sociální potřeby** se všeobecně rozvíjejí jako prvotní. Dítě se s postupným začleňováním mezi vrstevníky setkává již před vstupem do základní školy, ta by poté měla v sociálním rozvoji žáka pokračovat.

Sociální potřeby je též možné rozdělit:

- potřeba pozitivních vztahů a obava z odmítnutí
- potřeba vlivu a potřeba prestiže – někdy mívá označení jako potřeba dominovat

Literatura uvádí dvojí tvář vlivu. V prvním případě se jedná o „negativní tvář vlivu“, kdy jedinec ovládá druhé pro své potěšení. „Pokud já zvítězím, ty prohraješ.“ V druhém případě jde o „pozitivní tvář vlivu“, kdy je společný záměr cílem celé skupiny. „Pokud já zvítězím, zvítězíme všichni.“ Potřebu pozitivních vztahů (afiliace) je možné uspokojit kontaktem s druhými lidmi. Zapotřebí bývá vzájemná důvěra, akceptace a harmonická

atmosféra. Pokud dojde k nezdařilým mezilidským vztahům, může nastat obava z odmítnutí. (Pavelková I., 2002, s. 32-39)

Sociální potřeby jsou celkově důležité pro rozvoj motivace k učení, poněvadž k rozvoji žáka dochází v interakci s ostatními lidmi. Jedním z hlavních činitelů je i učitel, který svým chováním a stylem učení ovlivňuje motivační klima ve třídě a působí na rozvoj sociální motivace žáků. (Lokšová I., Lokša J., 1999, s. 33)

Vyučující by měl být pro žáky dobrým vzorem a jeho snahy by měly směřovat k tomu, aby byla neustále utvářena sociální motivace žáků. Měl by dokázat podporovat vztahy mezi žáky navzájem a udržovat tak příjemné klima třídy. Celkově to pro ně bude v životě přínosné, poněvadž budou neustále vstupovat do různých interakcí s druhými lidmi. Někteří žáci se mohou potýkat i s potížemi v oblasti socializace. Jedná se zejména o žáky se syndromem ADHD a ADD, kterým budou věnovány následující kapitoly.

## **2.2 Syndrom ADHD a ADD**

### **2.2.1 Vymezení specifických poruch chování**

Problematika specifických poruch chování je v odborné literatuře i pedagogické praxi propracovaná více autory. Docházelo ke změnám terminologie, což výstižně popisuje autorka Kucharská: „*Pojmy LDE, LMD, a ADHD znamenají prakticky totéž. Jediné, co je odlišuje, je datum, kdy tyto diagnostické jednotky byly, či spíše jsou, užívány. Tedy: jestliže pojmu lehká dětská encefalopatie (LDE) již odzvonilo, pak pojmu lehké mozkové dysfunkce (LMD) právě zvoní, zatímco na zvonění dnes již všude ve světě užívaného pojmu Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) si asi ještě nějaký čas počkáme.*“

(Kucharská A., 1998, s. 43)

Tato porucha provází lidstvo nejspíš již dlouhou historií. Munden a Arcelus popisují ve své knize tzv. Teorii lovců a zemědělců. Píší, že Thom Hatrmann vyřkl, že před 200 000 lety (před zemědělskou revolucí) by symptomy ADHD jistě sklidily úspěch. Normanský lovec byl nucen zkoumat své okolí a hledat kořist. Potřeboval mít schopnost ihned nechat všeho, co měl právě rozdělané, a jít po kořisti. Agrese

a impulzivita byla tedy v tehdejší společnosti žádaná. Dnešní společnost to považuje za jakousi nevýhodu. (Munden A., Arcelus J., 2006, s. 47 - 48)

Autorka Kocurová se ve své publikaci též zmiňuje, že tato porucha již existuje odedávna, ale odborný (medicínský) zájem o ni začal být až před přibližně 100 lety. U nás na tento problém upozornil v roce 1904 prof. Heveroh, který uvedl v časopise Pedagogické rozhledy (pozn. autora: časopis pro učitele) články „Dítě neposeda“.

(Kocurová M., 2002, s. 6)

Odborný termín lehká mozková dysfunkce, jak uvádí autorka Třesohlavá, vznikl v roce 1962. O rok později došlo pod vedením psychologa S. Clementse k vymezení tohoto pojmu. Jednalo se o žáky vyšší, průměrné nebo podprůměrné obecné inteligence, kteří měli jisté poruchy učení nebo chování, což bylo zapříčiněno odchylkami centrálního nervového systému. (Třesohlavá Z., 1986, s. 13)

Další vymezení se pojilo již k pojmu ADHD: *„ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a pravděpodobně chronické. Ačkoliv se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují integraci dítěte s rodinou, školou a společností.“*

(Kocurová M., 2002, s. 6)

Autorka Pokorná též používá termíny ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) a ADD (Attention Deficit Disorder). Dále se zmiňuje o MKN-10 (tzn. Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize), ve které je uveden termín hyperkinetické poruchy, kam bývá řazena porucha aktivity a pozornosti.

(Pokorná V., 2001, s. 128 – 129)

Při studiu odborné literatury jsem se setkala s různým dělením ADHD a ADD. Munden a Arcelus hovoří o ADHD jako o poruše pozornosti spojené s hyperaktivitou. Doplnují, že tato porucha mívá též označení ADD, což znamená porucha pozornosti. Podle autorů se jedná o totožné pojmy, které se však vztahují k různým ale velmi podobným onemocněním. (Munden A., Arcelus J., 2006, s. 11)

Zelinková k dělení těchto pojmů přistupuje jinak. V rámci pojmu ADHD rozlišuje další pojmy, mezi které řadí i ADD. Symptomy ADHD dělí do tří subkategorií:

- Prostá porucha pozornosti (ADD)
- Hyperaktivita a impulzivita
- Spojením obou typů obtíží vzniká porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou

Dále dělí ADHD s agresivitou nebo bez agresivity. (Zelinková O., 2003, s. 195)

Train přistupuje k dělení podobně jako Zelinková. Místo ADD však používá název UADD (Undifferentiated Attention Deficit Disorder), což znamená generalizovaná porucha pozornosti. Označuje ji jako příbuzný stav k ADHD. (Train A., 1997, s. 36)

Autorky Jucovičová a Žáčková konstatují, že mezi nejčastěji používané názvy náleží syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADHD) a syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity (ADD). (Jucovičová D., Žáčková H., 2007, s. 3)

Já osobně se nejvíce ztotožňuji s termíny podle autorek Jucovičové a Žáčkové, budu je v následujícím textu používat ve zkrácené podobě ADHD a ADD.

## **2.2.2 Příčiny vzniku ADHD a ADD**

Často se stává, že rodiče přikládají vinu za chování svého dítěte škole, pedagogům či spolužákům. Naopak učitelé považují za důvod nepatřičného chování dětí nedůslednou výchovu ze strany rodičů. V obou případech se jedná o omyl.

(Train A., 1997, s. 41)

Důvody vzniku ADHD a ADD souvisí s drobným, minimálním poškozením centrální nervové soustavy. Bývá to zejména v raných vývojových obdobích (před narozením, během porodu i po porodu). Zmíněná drobná porucha centrální nervové soustavy zapříčiňuje jisté diference v chování a jednání dítěte. Jedná se často o projevy vrozené. Dítě za ně nemůže, poněvadž je mnohdy ani není schopno ovlivnit. Tyto projevy mohou v průběhu dospívání, kdy dozrává centrální nervová soustava zcela vymizet. (Jucovičová D., Žáčková H., 2007, s. 4)

Další důvod je přikládán genetice. V mnoha případech bylo zaznamenáno, že otec dítěte měl v dětství též ADHD. Minimum případů odkazuje na to, že by děti tuto

poruchu zdědily po matce. Důležité je, aby si rodiče nekladli vinu za chování dítěte. (Train A., 1997, s. 43)

Zelinková se zmiňuje o tom, že u rodičů s ADHD je 50 % pravděpodobnost, že se budou jejich děti potýkat s podobnými nepříjemnostmi. (Zelinková O., 2003, s. 196)

Autor Novák uvádí, že byla tato porucha zaznamenána i u významných osobností jako byl Goethe, Edison, Winston Churchill a jiní. Ne náhodou uvádí pouze muže. Co se týká poměru chlapců k dívkám s poškozením centrální nervové soustavy, bývá uváděno 3:2, 2:1. (Novák T., 2003, s. 2)

Roli genetiky potvrdil i doktor Biedermann, který veškeré domněnky podložil vědeckými důkazy. Některé jeho studie prokázaly, že u 80 – 90 % jednovaječných dvojčat (která mají totožnou genetickou výbavu) trpěli poruchou oba sourozenci.

(Munden A., Arcelus J., 2006, s. 52)

Jedním z důvodů bývá uváděno i poškození mozku. Rodiče i odborníci mají často pocit, že k problémům v chování žáků došlo v důsledku poranění mozku (v době těhotenství, porodu, infekce v kojeneckém období). Není ovšem možné říct, že by to platilo pro všechny žáky s ADHD. Dokonce některé studie nepotvrdily vztah mezi ADHD a potížemi v těhotenství nebo během porodu. (Train A., 1997, s. 44)

Je možné se setkat i s tvrzením, že ADHD je důsledkem poranění hlavy. V reálné situaci se může jednat o příčinu nehody. Diagnóza náleží lékaři, který je v této záležitosti nejvíce kompetentní. (Munden A., Arcelus J., 2006, s. 35)

Jako důvod vzniku bývá uváděna i alergie na stravu. Někteří rodiče jsou přesvědčeni, že jsou alergie na určité potraviny a přikládají význam vhodné dietě, která může ovlivnit chování jejich dětí. Velmi rozšířený se stal úsudek, že původcem hyperaktivity jsou umělá barviva, konzervační přípravky a salicyláty. Tyto látky by měly mít v jídelníčku hyperaktivního dítěte absenci. I přesto, že chování některých dětí může být jídlem ovlivněno, neexistují vědecké důkazy, že by ADHD byl formou alergické reakce na stravu. (Train A., 1997, s. 45-46)

Byly dokonce vypracovány speciální diety, které měly být dětem s ADHD oporou. Jednou z nich byla tzv. Feingoldova dieta. Jakoukoliv dietu je třeba v rámci bezpečnosti konzultovat s profesionální dietologickou poradnou.

(Munden A., Arcelus J., 2006, s. 57)



Některé výzkumy dokázaly, že přibližně 22 % matek dětí s ADHD v době těhotenství kouřilo (v průměru jednu krabičku cigaret denně). U dětí bez ADHD se jednalo pouze o 8 % matek. Další studie na zvířatech prokázaly, že chronická přítomnost nikotinu zvyšuje uvolňování dopaminu v mozku a vyvolává hyperaktivitu.

(Zelinková O., 2003, s. 196)

Našli bychom jistě více důvodů vzniku. Výše zmíněné důvody bývají nejčastěji uváděnými v odborné literatuře.

### **2.2.3 Projevy a diagnostika ADHD a ADD**

Některé matky prohlásily, že se jejich děti, u kterých byla diagnostikována tato porucha, pohybovaly v děloze více než jejich sourozenci. (Train A., 1997, s. 26)

Podle Jucovičové a Žáčkové lze některé projevy skutečně rozeznat již před vstupem do základní školy. Jedná se o poruchy motoriky, aktivity, chování, koncentrace pozornosti, paměti, řeči, vnímání, myšlení a emoční poruchy. Je nutné podotknout, že každé dítě s ADHD a ADD nemá všechny uvedené příznaky a poruchy. Ve spoustě případů může žákům pomoci navržený odklad školní docházky. Během roku bude žákova centrální nervová soustava dozrávat a mohou se pak některé projevy eliminovat. Záleží též však na efektivním vedení vyučujícího v mateřské škole a rodičů.

(Jucovičová D., Žáčková H., 2007, s. 5 - 8)

Nyní rozepiši detailněji již zmíněné poruchy:

- **Poruchy motoriky a aktivity**

Co se týká aktivity, jsou často žáci s ADHD označováni jako hyperaktivní. Bývají neklidní, což se projevuje tím, že nejsou schopni setrvat chvíli na jednom místě. V opozici jsou pak žáci tzv. hypoaktivní (žáci s ADD), kteří působí těžkopádně, utlumeně až apaticky. Na pokyny reagují pomalým tempem. Mohou být nemotorní a neohrabaní. Někdy může vypadat, že jsou líní a „hloupí“, ale ve skutečnosti tomu tak nebývá. Je nutné podotknout, že inteligence nesouvisí s rychlostí pracovního tempa žáků. I přes odlišné projevy aktivity u žáků s ADD a ADHD, bývají všichni tito žáci rychle a snadno unavitelní.

Porucha motoriky bývá u těchto žáků znatelná jak v jemné tak i v hrubé motorice. Pokud se porucha objevuje v hrubé motorice, je žák vnímán svým okolím jako

neohrabaný. Mnohdy mívá zvýšené svalové napětí a pohyby jsou křečovité. Tito žáci mívají obtíže v tělesné a pracovní výchově, což je někdy projevem dyspraxie. Při poruše jemné motoriky mívají žáci obtíže v sebeobslužných činnostech (například zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, atd.) Další problémy se mohou vyskytnout při tělesné výchově, zvláště při soutěživých hrách. Podobné potíže mohou nastat s písmem a rýsováním nebo kreslením.

- **Emoční poruchy a poruchy chování**

U těchto žáků je možné pozorovat výkyvy nálad, kdy dochází k přechodům od pláče k smíchu a naopak. Uvádí se, že jejich výkyvy nálad záleží na výkyvech atmosférického tlaku. Z toho důvodu mívají někdy označení „náladové“. Další náhlé odchylky se vyskytují ve výkonnosti. Jeden úkol někdy zvládnou bez problémů a jindy ten samý nezvládnou vůbec. Je to možné pozorovat i v žákovské knížce, kdy po mnoho jedničkách či dvojkách následují čtyřky a pětky z téhož učiva. Dalším znakem je impulzivita, kdy žáci nedokážou předvídat a domýšlet možné důsledky. Je to možné vysvětlit tím, že jim chybí fáze rozmyšlení a sebekontrola. Uvádí se, že mívají nízkou frustrační toleranci. Pohnutky, které ostatním nevadí, mohou tyto žáky dovést až k afektivnímu výbuchu. Zdá se to být i logické, poněvadž díky svým projevům se mohou vyskytnout v situaci, ve které se necítí bezpečně a mají tedy potřebu bránit se. Často ani nejsou schopni posoudit, zda se chovají adekvátně vůči druhým, protože mají sníženou schopnost empatie.

- **Poruchy koncentrace pozornosti a paměti**

Jedná se zejména o nepozornost, roztěkanost a nesoustředěnost. Dá se říct, že dávají pozor na všechno a mají pak potíže v selekci, co je důležité a čemu není třeba věnovat pozornost. Stává se, že někdy opožděně reagují na pokyny. Učitelům se může pak zdát, že žáci mají problémy se sluchem. Je to však zapříčiněno pamětí, kdy celkem často pokyny zapomínají. Informaci si vyslechnou, ale díky poruše krátkodobé paměti zapomenou.

- **Poruchy řeči, vnímání a myšlení**

Je možné u těchto žáků pozorovat opožděný vývoj řeči a později poruchy nebo vady výslovnosti. Může je postihnout i artikulační neobratnost, kdy mají potíže s vyslovováním delších či náročnějších slov. Často u nich potíže přetrvávají a na základní

školu nastupují s vadami řeči. Následkem pak mohou být i obtíže v komunikaci, kdy mívají problémy se sdělením ale i příjmem informací. Lze říct, že poruchy řeči ovlivňují celkově školní práci. (Jucovičová D., Žáčková H., 2007, s. 19 - 52)

Celkově žáci s ADD či ADHD často reagují neadekvátně na různé situace a řeší je například únikem od problémů. Může se jednat o předstírání nemoci, aby mohli mít absenci ve škole. Také může docházet k tzv. únikům do „vnitřního světa“. Žák si vysní svůj svět, ve kterém je úspěšný. Problémy může řešit také regresí, což znamená, že se vrátí chováním do věkové kategorie, ve které by požadované nároky na sebe zvládli. Může to souviset i s dalším projevem, kdy se snaží o upoutání pozornosti. Mnohdy žáci neúspěch popírají a zlehčují ho, v horším případě ho řeší slovním či fyzickým útokem.

(Jucovičová D., Žáčková H., 2007, s. 9- 11 )

Někteří autoři uvádějí charakteristiku ADD a ADHD odděleně. Shrnu nyní nejčastější projevy, které jsou typické pro ADD a následně pro ADHD.

U žáků s ADD je možné pozorovat snadnou rozptýlenost vnějšími podněty. Mají problémy s nasloucháním a plněním pokynů. Objevují se u nich potíže se zaměřením a udržením pozornosti, což má za následek, že často započatý úkol nedokončí. Ve škole podávají nevyrovnané výkony. Mnohdy „vypnou“ a „zasní se“. Bývají nepořádní s nedostatečnými studijními dovednostmi. Mívají potíže se samostatnou prací.

(Kocurová M., 2002, s. 10)

Neobjevuje se u nich impulzivita a hyperaktivita jako u ADHD. Časté problémy spočívají v oblasti pozornosti a percepčně – motorických úkolech. Učitelé zmiňují tzv. denní snění, zdlouhavost během vykonávání kognitivních operací a problematické navazování sociálních kontaktů. Někdy se mohou objevit i úzkostné náznaky. Je pro ně příliš problematické zaměřit pozornost na určitou aktivitu. Uvádí se, že žáků s ADD jsou více zaznamenány poruchy učení, než u žáků s ADHD.

(Zelinková O., 2003, s. 197)

Ve škole může dojít k tomu, že žák trpí nezvládnutím úkolů a je předmětem posměchu spolužáků. Důsledkem bývá, že se stáhne do svého světa a jeho sebedůvěra klesne. Zažívání neúspěchu může prohloubit v žákovi úzkost a zmatek.

(Train A., 1997, s. 27)

U žáků s ADHD se vyskytuje vysoká míra aktivity. Žák je neustále v pohybu (např. vrtí se, padá ze židle). Pátrá po blízkých předmětech, se kterými pak manipuluje. Nedokáže zůstat na svém místě. Dalším projevem je impulzivita a malé sebeovládání. Často mluví, když se to od něho nežadá. Má potíže s vytrváním než na něho přijde řada. Nejprve reaguje a až poté přemýšlí. Mívá také potíže s přechodem od jedné aktivity k druhé. Může se objevit i agresivní chování a nadměrně silná reakce na miniaturní motiv. Bývají sociálně nevyzrálí a mají malou sebeúctu. (Kocurová M., 2002, s. 10-11)

Zelinková zmiňuje jako projevy poruchu pozornosti, impulzivitu a hyperaktivitu. Uvádí, že se mohou vyskytnout u těch to žáků snížené výkony ve škole a neschopnost se podřídit autoritě. Je pro ně též těžké uznávat zadaná pravidla.

(Zelinková O., 2003, s. 197)

Spolužáci reagují na projevy hyperaktivního žáka negativně. Svůj nesouhlas s jeho chováním neskrývají. Pokud žák s ADHD pocítí, že je odmítán, začne svou pozornost vyžadovat (nevhodnými způsoby) o to intenzivněji. Je velmi náročné takového žáka motivovat k aktivitě. Většinou nechce zadané úkoly provádět a mnohdy je i vědomě maří. (Train A., 1997, s. 27)

Náročné pro ně může být i navázání přátelství. Tito žáci jsou si toho mnohdy vědomi, ale neví si rady, jak s touto situací naložit. Mohou se u nich také vyskytnout problémy s učením. Nejvíce mívají sklon k poruchám čtení a psaní. Někteří žáci mají nevzhledný pravopis. (Munden A., Arcelus J., 2006, s. 24-25)

Myslím si, že by měl být pedagog s projevy žáků seznámen a vhodně na ně reagovat. Žáci za své chování nemohou a na to bychom měli brát značnou zřetel.

Co se týká diagnostiky, jedná se o tzv. spektrální poruchu. Znamená to, že se u rozličných jedinců objevuje v různých stupních závažnosti. Je mnohdy složité tuto diagnózu určit. Zatím pro ni nebyly najity absolutně správné diagnostické testy, poněvadž symptomy jsou odlišné vzhledem k věku, situacím a podmínkám. Nicméně i tak je důležité rozpoznat skryté symptomy této poruchy a obrátit se na odborníky.

(Munden A., Arcelus J., 2006, s. 59)

Právě obec lékařů celého světa se opakovaně setkává a pracuje na zefektivnění systému klasifikace syndromů, poruch a nemocí. Zárukou by mělo být, že jakýkoliv pacient kdekoliv na světě s určitými symptomy a příznaky bude označen jednotnou diagnózou. V současné době jsou k dispozici dva stěžejní klasifikační systémy:

**1. Klasifikační systém Světové zdravotnické organizace** (The International Classification of Diseases, 10th edition, neboli ICD-10, v ČR známý jako Mezinárodní klasifikace nemocí, 10 revize neboli MKN-10).

**2. Klasifikační systém Americké psychiatrické asociace** (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition, neboli DSM-IV).

(Munden A., Arcelus J., 2006, s. 15-16)

Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) používají i lékaři v České republice. Hyperkinetické poruchy zde mají dva druhy: 1. poruchu aktivity a pozornosti a 2. hyperkynetickou poruchu chování. (Drtilková I., 2007, s 13)

Než se u žáka přejde k diagnostice je zapotřebí brát na zřetel tři okolnosti:

- symptomy se objevily před sedmým rokem věku dítěte
- přetrvávají nejméně šest měsíců
- jsou takového stupně, že se jeví jako vývojová úchylka

(Pokorná V., 2001, s. 130)

První signály v neuspokojivém chování žáka by měli zaznamenat rodiče i učitelé. Pokud za spolupráce učitele a rodiče nedojde ke zlepšení chování žáka, je zapotřebí navštívit pediatra, k němuž žák dochází. Ten poté učiní další důležitá opatření, případně vyloučí jiná onemocnění a doporučí žáka k dalším specialistům (například psychologovi, psychiatrovi nebo neurologovi). (Train A., 1997, s. 112-113)

Riefová uvádí, že prvotní vyšetření může probíhat v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru. Pokud o vyšetření žáka těmito institucemi zažádá někdo jiný než rodič, je povinen doložit souhlas rodičů.

(Riefová S. F., 1999, s. 215)

Podle Drtilkové smí definitivní diagnózu určit hlavně dětský psychiatr, který tak učiní za spolupráce s dalšími odborníky. Vyšetření u dětského psychiatra není pro žáka nepříjemné. Probíhá formou rozhovoru nebo hry, při které žák nemá povědomí o tom, že je vyšetřovaný. (Drtilková I., 2007, s. 53-54)

K diagnostice je zapotřebí více údajů o žákovi. Jedná se o zdravotní anamnézu žáka, psychiatrickou anamnézu, školní anamnézu, rodinnou anamnézu (rozhovor s rodiči), tělesné a další vyšetření. Součástí mohou být i posuzovací škály pro chování. Je možné též použít tzv. Barkleyho dotazník pro domácí a školní prostředí. Dále

existují i objektivní výkonové testy. Bývá zmiňován například Gordonův diagnostický systém, který byl vytvořen jako počítačová hra. (Munden A., Arcelus J., 2006, s. 61-66)

Jako další využívané techniky se uvádí Orientační test dynamické praxe, Soubor Sindelarové k odhalení deficitů dílčích funkcí, kresba postavy, test obkreslování, test cesty, Edfeldův reverzní test, Vývojový test zrakového vnímání, Reyova komplexní figura a jiné. (Kocurová M., 2002, s. 12)

Zelinková uvádí ve své publikaci diagnostická kritéria, která vznikla úpravou kritérií Americké psychiatrické asociace pro potřeby škol.

**A. Nejméně šest z následujících symptomů musí přetrvávat po dobu nejméně šesti měsíců, a to v takové intenzitě, která je nepřiměřená pro daný stupeň vývoje dítěte:**

1. často věnuje bedlivou pozornost detailům nebo dělá chyby z nedbalosti ve školních úkolech a při dalších aktivitách
2. často má obtíže v koncentraci pozornosti na úkoly nebo hry
3. často vypadá, že neposlouchá, co se mu/jí říká
4. často nepracuje podle instrukcí, nedokončuje práci, má nepořádek na svém místě, ve svých věcech, přičemž tyto projevy nejsou projevy opozičního chování, vzdoru nebo nepochopení instrukcí
5. často má obtíže v organizování svých úkolů a aktivit
6. často oddaluje plnění školních i domácích úkolů, které vyžadují intenzivní mentální úsilí
7. často ztrácí věci nezbytné pro školu a zájmové aktivity
8. často se nechá rozptýlit cizími podněty (nepatřícími k věci)
9. často je zapomětlivý/zapomětlivá v denních činnostech

**B. Alespoň čtyři z následujících symptomů hyperaktivity/impulzivity přetrvávají alespoň šest měsíců v takovém stupni, který je neslučitelný s vývojovou úrovní dítěte:**

1. často třepe rukama nebo nohama, vrtí se na židli
2. často opouští místo ve třídě nebo v situaci, v níž se očekává, že zůstane sedět
3. často běhá kolem v situacích, kde je to nevhodné

4. často není schopen/schopna klidně si hrát, nebo provádět klidnější činnost ve volném čase
5. často vyhrkne odpověď, aniž si poslechne celou otázku
6. často má obtíže při stání v řadě, při hrách nebo skupinových činnostech

(Zelinková O., 2003, s. 198-199)

## 2.2.4 Možnosti vzdělávání žáků s ADHD a ADD

V obecné rovině zajišťuje právo na vzdělání ve svém 33. článku Listina základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku v České republice.

(<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>)

Dalším důležitým dokumentem pro vývoj vzdělávací soustavy v ČR je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha.

Nelze opomenout ani Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 24. 9. 2004. Zabývá se principy vzdělávacích programů a typů vzdělání. Upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání na školách a školských institucích. Vymezuje podmínky pro vzdělávání a výchovu. Konkrétně vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá § 16.

(<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>)

V roce 2005 byla přijata vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zaručuje tak těmto žákům právo na vzdělávání, které vyhovuje jejich potřebám. Téhož roku nabyla platnosti vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Podstata spočívá v optimalizaci procesu vzdělávání a výchovy ve škole a v rodině. Je zde vymezena i aktivita výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. ([http://www.msmt.cz/file/7876\\_1\\_1/download](http://www.msmt.cz/file/7876_1_1/download))

V neposlední řadě je nutné zmínit Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. V části D je blíže specifikováno Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam jsou zařazeni i žáci s vývojovými poruchami chování.

(<http://www.msmt.cz>)

Již výše zmíněný školský zákon a konkrétně vyhláška MŠMT ČR č. 73 ze dne 9. 2. 2005 pečuje o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud se jedná o silnou formu specifické poruchy chování, může být žák po odborném vyšetření zařazen mezi žáky se zdravotním postižením (ve všech stupních vzdělávání). Škola má poté nárok na čerpání navýšených finančních prostředků, které lze využít na nákup potřebných pomůcek a ohodnocení práce vyučujícího. Pro žáka bývá vypracován tzv. individuální vzdělávací plán, na kterém by se měli podílet i rodiče žáka. Je možné ho i během roku flexibilně pozměňovat. Školské poradenské pracoviště by ho mělo dvakrát ročně zhlédnout a posléze vyhodnotit dodržování postupů a opatření v něm stanovených. Žák, který se potýká s lehčí formou specifické poruchy chování, může být začleněn mezi zdravotně znevýhodněné žáky. Též je potřeba ze strany pedagoga zaujmout specifický přístup. (Jucovičová D., Žáčková H., 2007, s. 108 - 109)

#### **Vzdělávání žáků s ADD či ADHD může probíhat:**

1. v běžné základní škole

Pokud má žák větší potíže s hyperaktivitou nebo pozorností, může být zařazen do kategorie integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

2. ve specializované třídě pro žáky se specifickými poruchami chování

Tyto třídy bývají zřizované při běžných základních školách.

3. ve speciální škole pro žáky se specifickými poruchami učení a chování

(Riefová S. F., 1999, s. 245)

Kde bude vzdělávání žáků s ADHD a ADD probíhat je zapotřebí věnovat značnou pozornost, aby se předešlo zbytečným problémům. Munden a Arcelus ve své publikaci uvádějí, že žáci, kteří trpí specifickou poruchou chování, mívají následující potíže:

- 90 % žáků zvládá školní práci podprůměrně
- 90 % žáků ve škole nestačí
- 20 % žáků má problémy se čtením
- 60 % žáků se potýká s vážnými problémy v rukopisu
- 30 % žáků v USA školní zařízení v souvislosti s nezdarem opouští
- 5 % žáků v USA úspěšně absolvuje vyšší odbornou nebo vysokou školu v porovnání s cca 25 % ostatní populace



Za příčinu takovýchto výsledků lze považovat nedostatečnou motivaci žáků.

(Munden A., Arcelus J., 2006, s. 98)

Další příčinu neúspěchu žáků se specifickou poruchou chování lze spatřovat v nedostatečné informovanosti pedagogů. Dalo by se tím předejít mnoha problémům. Učitelé by měli znát symptomy těchto poruch. Dále by měli mít snahu vyhovět potřebám těchto žáků a tím zajistit efektivní výuku pro všechny zúčastněné.

(Train A., 1997, s. 148-149)

### **2.2.5 Pravidla přístupu k žákům s ADHD a ADD**

V současné literatuře se setkáváme s rozmanitým množstvím rad, jak přistupovat k žákům s ADHD a ADD. K nejčastěji zmiňovaným patří:

#### **1) Vytvořit klidné, citově proteplené prostředí**

Učitel by měl na žáka působit klidným a vyrovnaným dojmem ve všech situacích. Nikdy by neměl svou nervozitu přenášet na žáka.

(Jucovičová D., Žáčková H., 2007, s. 12)

Důležité je i prostředí třídy, které by mělo být útulné a harmonické. Nedoporučuje se mít ve třídě příliš výzdob, poněvadž to odvádí pozornost žáků. Stejně tak by měl mít žák na lavici pouze pomůcky, které v tu danou chvíli využívá. Ostatní předměty na lavici by vedly rovněž k odklonu jeho pozornosti. Neméně důležité je, podporovat mezi žáky kladné vztahy, což též tvoří klidnou atmosféru ve třídě. Velmi záleží na tom, jak se chová a přistupuje učitel k žákovi se specifickou poruchou chování. Je jakýmsi modelem pro ostatní žáky. (Pokorná V., 2001, s. 140-142)

#### **2) Stanovit jasný řád, hranice, „mantinely“ v chování žáka**

Předchozí empatický přístup by měl být v rovnováze s dodržováním stanovených pravidel. Pravidla by však neměla omezovat potřeby žáka a tak bývá vhodné, když se na vymýšlení pravidel podílí i sám žák. Měl by si zvyknout na pravidelný řád dne. Pravidelný režim by mu měl přinést jistotu a pocit bezpečí.

(Jucovičová D., Žáčková H., 2007, s. 12)

Jedná se například o začátek a konec hodiny nebo vybírání sešitů a jiné. Žák se pak snadněji orientuje v průběhu vyučování. Je vhodné seznámit žáky na začátku vyučovací hodiny, co bude jejím obsahem.

### **3) Úkoly přiměřené věku a relativně kratší**

Je efektivní zadávat žákům kratší úkoly, ale zato vyžadovat formální a obsahovou správnost. Doporučuje se zadání úkolů gradovat, až se i tito žáci dostanou na úroveň srovnatelnou s ostatními žáky. Důležité je, aby žák zadání úkolu rozuměl. U žáků s touto poruchou se stává, že některou část zadání přeslechnou. Učitel by se měl tedy přesvědčit, že žák zadanému úkolu rozumí. (Pokorná V., 2001, s. 141)

### **4) Důslednost**

Po vytyčení pravidel či zadání úkolu je důležité důsledně kontrolovat jejich dodržení. Mělo by to být však prováděno nedirektivně. Žádoucí je laskavý a trpělivý přístup. Vyučující by si měl vždy zadaný úkol zkontrolovat, poněvadž tím žákovi dává jistotu a zpětnou vazbu, jak má během příštích úkolů postupovat. Pokud je pedagog nedůsledný, může toho začít žák využívat. (Jucovičová D., Žáčková H., 2007, s. 13)

### **5) Pozitivní posilování spolu s mírnými tresty**

Mělo by následovat hned po provedení zadané aktivity. Žáka tím uspokojíme a dáme mu podnět, jak následovně získat pochvalu znovu. Častá zpětná vazba je pro žáka důležitá. Odměna musí mít pro žáka smysl. (Zelinková O., 2003, s. 200-201)  
Je dobré žáka upozornit, co přesně udělal správně. Například říct mu, že se výborně naučil počítat přes 20. Dostane tak od vyučujícího přesnější informaci a ne jen obecnou pochvalu, že je šikovný. (Pokorná V., 2001, s. 140)

S udělováním trestů by měl vyučující zacházet opatrně a pouze v krajních případech. Efektivnější je manipulovat s přidělováním a odebráním výhod či odměn. Jedná se též o trest, ale v přijatelné formě. Můžeme mít i předem sestavený seznam odměn či trestů. K prospěchu mohou být i tzv. bodovací systémy, které vyučující uděluje za přijatelné chování. Při negativním chování žáci body ztrácejí. Není však dobré zavést bodovací systém jako soutěž, protože žáci se specifickou poruchou chování by nejspíš nevyšli z této soutěže vítězně. Doporučuje se udělat bodovací systém individuálně, kdy je to pouze informace pro učitele, žáka a rodiče.

(Jucovičová D., Žáčková H., 2007, s. 93-94)

Zelinková uvádí, že je vhodné vést žáky i k sebekontrolě a sebehodnocení. Žák si tak uvědomí své chování a naučí se dříve přemýšlet a poté jednat.

(Zelinková O., 2003, s. 202)

### **6) Sjednocený přístup k žákovi**

Prvotně by měl být sjednocen přístup k žákovi v rodině. Velmi důležité je pak sjednotit výchovné postupy rodiny se školou. V neposlední řadě by měl fungovat sjednocený přístup u všech vyučujících i vychovatelů ve školní družině. Může se tím předejít k různým problémům, popřípadě k lepšímu řešení vzniklých nežádoucích situací. (Jucovičová D., Žáčková H., 2007, s. 13-44)

## **2.2.6 Reedukace ADHD a ADD**

Reedukaci lze vysvětlit jako speciálně pedagogické metody, díky nimž dochází ke zkvalitnění výkonnosti v oblasti postižené funkce. Jedná se o pozitivní působení na psychiku postiženého jedince, na jeho postoj k vlastní vadě a k prostředí. Dospět se k tomu dá prostřednictvím zpětného zdokonalování činností.

(Průcha J., Walterová E., Mareš J., 1995, s. 186)

Měli by se na ni podílet lidé, kteří jsou za výchovu žáka zodpovědní či s ním mají blízký vztah. Jedná se tedy o lékaře, psychology, učitele, rodiče a další rodinné příslušníky. Tito lidé by měli vzájemně spolupracovat na komplexní léčbě žáka. Kompletní léčebný efektivní postup se skládá z více metod, které se vzájemně podporují. Autoři zmiňují farmakoterapii, psychoterapii, režimová a výchovná opatření.

(Goetz M., Uhlíková P., 2009, s. 81-82)

K výchovným a režimovým opatřením lze zařadit možné přístupy k žákovi, které byly detailněji rozebrány v předešlé kapitole. Dále sem patří i zásady správné výživy. Strava by měla být lehká a složená převážně z ovoce, zeleniny, mléčných výrobků, luštěnin atd. Měl by na to být brán zřetel i ve školních jídelnách. Dále je značně důležitý pitný režim. Uvádí se, že dostatečné zavodnění organismu vede ke zklidnění.

(Jucovičová D., Žáčková H., 2007, s. 16-17)

Učitel může použít i některá pohybová cvičení, která mohou ovlivnit pozornost žáků. Zemánková a Vyskotová vydaly publikaci, ve které jsou uvedena pohybová cvičení, která lze uplatňovat při výuce u žáků s poruchou pozornosti i hyperaktivity.

Autorky uvádějí, že cvičit se dá i v představě. Učitel žákům zadává úkoly a ti je plní v představě, což vyžaduje určitou dávku pozornost.

(Zemánková M., Vyskotová J., 2010, s. 47)

Další možnost, která vede ke zklidnění je relaxace. Žáci zažívají ve školním prostředí mnohdy stresové situace a právě relaxace by jim měla napomocet se zklidnit a uvolnit. Žáci poté získají pocit klidu a sebekontroly. K uvolnění stresu bývá uváděn též smích. I ten by měl být při výuce přítomen, poněvadž uvolní tělo od zbytečného napětí. Je vhodné naučit žáky správně dýchat, což je možné uskutečnit během jógy pro děti. I tato technika je dokáže dovést ke zklidnění a uvolnění.

Jako motivační prvek můžeme zařadit i hudbu, která u žáků značně zlepšuje pozornost. Hudbu je možné využít v různých fázích vyučovací hodiny. Může posloužit ke zklidnění, k vizuálnímu znázorňování ale i při přechodových fázích ve třídě, kdy tak zajistíme bezproblémový přesun žáků na předem domluvené místo. Například můžeme zadat pokyn: „Když uslyšíte v písničce kukačku, tak se přesunete v tichosti na koberec.“ Některé výzkumy ukázaly, že na žáky s ADHD a ADD má terapeutický vliv rocková hudba. Výzkumy, které byly uskutečněny na Oregonské univerzitě lékařských věd, prokázaly u osmi sledovaných chlapců výrazný stupeň aktivity při poslechu rockové hudby. (Riefová S. F., 1999, s. 129-139)

Dalším způsobem reedukace je psychoterapie. Během ní by se měli dokázat všichni zúčastnění vžít do situace žáka. Stěžejní bývá výcvik rodičů a behaviorální terapie. Techniky, které se při tomto výcviku užívají, se prvotně obracejí k rodičům. Terapeut s rodiči diskutuje o vzniklých problémech a způsobech jejich řešení. Poté rodičům navrhne plán, který následně praktikují při výchově dětí. Při nápravě projevů nežádoucího chování žáků uspěla technika tzv. Analýza ABC a pozitivní podpora. Analýza ABC vyžaduje od rodičů záznamy o tom, co předcházelo nežádoucímu chování, jak se projevovalo a události, které po něm následovaly. Úlohou během pozitivního posilování je najít pro žáka takovou odměnu, která ho bude motivovat.

Důležitou roli při reedukaci má i farmakoterapie. Užívání léků se většinou týká žáků se středně těžkou až těžkou poruchou. Předepsání léků bývá vždy realizováno za spolupráce příslušného lékaře, léčeného jedince a rodičů. Důležité je si s dítětem o užívání léků pohovořit a vysvětlit mu důvod, proč je bude užívat.

(Munden A., Arcelus J., 2006, s. 75-94)

V literatuře se vyskytují různé názory, zda užívání léků či ne. Někteří rodiče k tomu zaujímají nedůvěřivý postoj. Snaží se dělat vše možné a stojí si za svými činy, i když nevedou k efektivitě. Dokonce jsou i schopni se s nežádoucím chováním dítěte smířit. (Train A., 1997, s. 53)

Otec Martin Antal, který ve své knize popisuje detailně život se svým synem s diagnostikovaným ADHD, je též odpůrcem léků. Nepřikládá jim důležitý význam a má zajímavé přirovnání, že použití léků pro jeho syna by bylo stejně tak účinné jako při léčbě padání vlasů nasadit paruku. (Antal M., 2013, s. 73)

Opačný názor zastává autorka Riefová . Ze své dlouholeté praxe vyzorovala, že po zařazení léků se mnoho jedinců s ADHD změnilo k lepšímu. Nabádá proto učitele, aby rodičům ohledně farmakoterapie nevnucovali svůj názor a nechali rozhodnutí pouze na rodičích a lékařích. Přirovnává to k tomu, že člověku, který má diabetes mellitus také nebudeme radit, aby nebral inzulin. (Riefová S. F., 1999, s. 157)

Léky, které se používají k léčbě ADHD ovlivňují v mozku systémy neuropřenašečů dopaminu a noradrenalinu. K dostání jsou nyní dvě skupiny léků:

- stimulancia – působí na dopaminový systém
- nestimulační látky – mají vliv na metabolismus noradrenalinu

Jako nejvhodnější doba pro začátek užívání léků se uvádí 5. -7. rok dítěte. Je tak možné předejít nepříjemným začátkům školní docházky.

V České republice se nejdéle k léčbě ADHD používá tzv. **Ritalin**, který patří do skupiny stimulcia. Jeho výhodu lze spatřovat v tom, že velmi rychle účinkuje (cca za ½ -1 hodinu). Nevýhodou bývá, že jeho efekt má krátké trvání (3-4 hodiny). Delší dobu působnosti má lék tzv. **Concerta**, který má podobné složení jako Ritalin.

Mezi nestimulační preparáty patří **Atomoxetin (Strattera)**, jehož úkolem je upravovat aktivitu mozkových center. K méně častým farmakologickým postupům patří podávání antidepresiv. (Goetz M., Uhlíková P., 2009, s. 82-91)

Myslím si, že každému žákovi vyhovuje jiný druh reedukace. Je důležité konzultovat problémové situace s odborníky a vyzkoušet všechny způsoby, které nabídnou. Co se týká přímo farmakoterapie, nejsem odpůrcem ani přívržencem. Pokud je tato možnost doporučena, je vhodné ji zkusit a případně po neefektivním výsledku léky vysadit. Bezesporně reedukace jistě vyžaduje od všech zúčastněných značnou dávku trpělivosti a důslednosti.

V následujících kapitolách budeme pohlížet na podporu motivace u žáků s ADHD a ADD z úhlu důležitých didaktických aspektů, které by měl učitel na prvním stupni základní školy brát v potaz. Zcela jistě existují i další neméně důležité, ale já jsem svou pozornost věnovala následujícím: **vyučovací metody, organizační formy, hodnocení, vztah učitele a žáka.**

## 2.3 Vyučovací metody a jejich klasifikace

Skalková ve své publikaci uvádí řecké slovo „Methodos“, které lze přeložit jako cesta nebo postup. V didaktice rozumíme pod pojmem vyučovací metoda způsoby záměrného uspořádávání činností učitele i žáků, které vedou k vytčeným cílům. Uplatňováním metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem, což znamená změnu ve vědomostech, dovednostech, postojích i osobnostních vlastnostech žáků. (Skalková J., 2007, s. 181).

Podle Maňáka a Švece nepůsobí metoda izolovaně, ale je jedním z prvků, které se podílejí na průběhu výuky. Za důležité považují vztah mezi učitelem a žákem. Výběr metody závisí více méně na vyučujícím, ale efektivní výuka může být realizována pouze ve vzájemné spolupráci učitele a žáka. Dá se tedy říci, že metoda je soubor vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků. Metody plní nejrůznější funkce, mezi které patří především zprostředkování vědomostí a dovedností. Důležitá je i funkce aktivizační, která zastává důležitou roli v motivaci žáků a funkce komunikační, která přispívá k interakci mezi učitelem a žákem. (Maňák J., Švec V., 2003, s. 21 – 24)

Riefová píše, že je nutné při výuce metody kombinovat, protože podle statistických údajů si žáci pamatují:

- 10% toho, co čtou
- 26% toho, co slyší
- 30% toho, co vidí
- 50% toho, co vidí a slyší
- 70% toho, co říkají
- 90% toho, co říkají a dělají

(Riefová S. F., 1999, s. 65)

V didaktické teorii lze vyčíst mnoho pokusů o klasifikaci vyučovacích metod z různých hledisek. Po nastudování literatury si dovolím v následujících kapitolách vybrat některé z nich.

### 2.3.1 Metody slovní

**Metody slovní** jsou nedílnou součástí vyučovacího procesu. Je možné je využívat samostatně nebo doplňovat ostatními metodami. Mezi slovní metody se řadí:

- metody monologické
- metody dialogické
- práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem, písemné práce

**Metody monologické** jsou charakteristické tím, že učitel vykládá látku (vypravuje, vysvětluje) a žáci pouze naslouchají.

U mladších žáků je velmi vhodné používat vypravování. Kladný rys můžeme spatřovat v tom, že během naslouchání mohou žáci uplatnit bohatost svých představ.

(Skalková J., 2007, s. 186 - 189)

Podle autorů Maňáka a Švece vyprávění zvolňuje pracovní tempo a může žáky odpoutat od dlouhodobé pracovní koncentrace. Velmi důležitá je práce s hlasem, mimika, gestika, proxemika, intonace, tempo, přestávky atd. Neméně důležitý je i výběr vhodného tématu. Ke klíčovým kompetencím vyučujícího všeobecně patří schopnost srozumitelně a výstižně vysvětlovat. Důležité je, aby se žáky udržoval neustálý kontakt a jejich pozornost si ověřoval například otázkami. U mladších žáků je někdy nutností během vysvětlování obsah zjednodušovat, nesmí však dojít k narušení věcné a vědecké správnosti. (Maňák J., Švec V., 2003, s. 56 - 58)

**Metody dialogické** se vyznačují komunikací mezi učitelem a žákem nebo mezi žáky navzájem. Řadí se sem metody (rozhovor, dialog, diskuze, brainstorming, brainwriting), které dokážou žáky výrazně aktivizovat.

Během rozhovoru můžeme žáka prostřednictvím otázek a odpovědí dovést k novým poznatkům. Je možné vést i tzv. heuristický rozhovor (z řeckého slova heuréka – našel jsem), kdy učitel vyvolá problémovou situaci a vhodně volenými otázkami (v souladu se zásadou přiměřenosti) vede žáky ke společnému řešení.

V dialogu se dají uplatnit individuální zkušenosti žáků. Může se v něm objevit protitvrzení, které se vyznačuje výměnou argumentů mezi rozmlouvajícími. Problém, který chceme řešit dialogem, by měl být pro žáky zajímavý.

Diskuzi můžeme nazvat rozhovorem mezi všemi členy skupiny, kteří řeší danou problematiku. Mezi rozhovorem a diskuzí je rozdíl v kladení otázek, které bývají v diskuzi širší a obsahují daný úkol. Je důležité naučit žáky naslouchat druhému a pohotově reagovat, pouze pak může motivačně fungovat.

Brainstorming (burza nápadů) je další velmi vhodná vyučovací metoda. Základní principy této metody založil A. Osborn. Podstata spočívá v množství spontánních nápadů na dané téma, které se zapisují na tabuli, aby nabádaly žáky k dalším myšlenkám. Poté se nápady analyzují. Za jednu z forem brainstormingu je považován brainwriting, kde se nápady píšou na lístky. Učitel by měl zamezit tomu, aby žáci nápady kritizovali nebo se jim posmívali. (Skalková J., 2007, s. 190 – 195)

**Práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem, písemné práce** dávají žákům podnět k samostatné práci. Zpočátku je důležité věnovat čas čtení s porozuměním, aby byli žáci následně schopni samostatně vyčlenit z textu hlavní myšlenky. Učitel by měl být žákům nápomocen a formulovat otázky, kterými jim může napomoci proniknout do podstaty čteného textu. Značnou roli hraje grafická úprava učebnice, kterou by měl učitel při výběru textového materiálu zvažovat.

(Skalková J., 2007, s. 194 - 195)

Autoři Maňák a Švec zmiňují ve své publikaci otázku k zamyšlení, zda jsou žáci vedeni k efektivní a tvořivé práci s učebnicemi a texty, kterých je v dnešní době pestrý výběr. Často se hovoří o úpadku čtenářských dovedností, což potvrzují i mezinárodní výzkumy (OECD, PISA). Úkolem vyučujícího je tedy vytvořit u žáků (už při vstupu do školy) kladný vztah ke knize a používat řadu technik, jimiž žáci dosáhnou vysoké úrovně čtenářství. (Maňák J., Švec V., 2003, s. 66 - 68)

Na první pohled se mohou slovní metody jevit jako nevhodné pro výuku žáků s ADHD a ADD. I přesto se domnívám, že mohou být za určitých podmínek účelné. Nejdůležitější je vymezení pravidel, za kterých bude výuka touto vyučovací metodou probíhat a jejich následné dodržování.



### 2.3.2 Metody názorně demonstrační

**Demonstrační metody** zmiňoval již J. A. Komenský, který zdůrazňoval tvrzení, že čím více smyslů se zapojí do vyučovacího procesu, tím správnější bude poznání. Z pohledu práce učitele vyžadují plánovitou přípravu na vyučování. Moderní technické prostředky se stále zlepšují, tudíž stále vzrůstá požadavek na využívání těchto metod. Velkým přínosem je, že se žáci dostávají do přímého kontaktu s poznávaným jevem.

Podle Mojžíška je možné tyto metody dále rozčlenit:

- pozorování předmětů a jevů
- předvádění předmětů, činností, pokusů, modelů
- demonstraci statických obrazů
- projekci statickou a dynamickou

Neměli bychom opomínat, že sem řadíme i demonstraci akustického charakteru.

(Skalková J., 2007, s. 195 - 196)

Vyučující, který zvolí tuto metodu, může ve výuce využít například obrazový materiál, objekty ze života, CD, DVD (pozn. autora: vzhledem k staršímu datu vydání knihy pojmy modernizovány), školní tabuli a jiné. O. Kádner řadí pod pojem demonstrace i předcítání, předepisování a předzpěvování.

(Mojžíšek L., 1988, s 108-112)

Maňák a Švec uvádějí, že tyto metody nepůsobí izolovaně, nýbrž jsou v těsné souvislosti s metodami slovními a praktickými. Jedná se o tzv. Trojúhelník moudrosti: řeč – mysl – ruka, který zdůrazňoval J. A. Komenský. (Maňák J., Švec V., 2003, s. 77)

Do těchto metod bych zařadila i práci na interaktivní tabuli, kterou jsou v současné době školy již vybaveny. Žáky s ADHD a ADD tato činnost jistě dokáže aktivizovat. Učitelé by měli veškeré technické pokroky podporovat a začleňovat je do výuky, poněvadž se jedná o nástroj, kterým mohou výuku zpestřit.

### 2.3.3 Metody praktických činností

**Metody praktických činností** umožňují žákům přímou činnost a možnost manipulace s předměty. Lze je vnitřně dělit:

- didaktické montážní a demontážní práce žáků (stavebnicový systém pomůcek, modelů, technických zařízení)

- laboratorní práce žáků
- praktické pracovní činnosti a práce žáků různého obsahového zaměření (práce s papírem, textilem, dřevem atd.)

(Skalková J., 2007, s. 196-197)

Manipulace je činnost, která má charakter hry a postupem času lze jejím prostřednictvím dosáhnout cílevědomého poznání. F. W. A. Fröbel zapojoval do výuky manipulaci pomocí tzv. Fröbelových dárků a rozvíjel tak představivost žáků prostřednictvím hry (koule, krychle, míč atd.) Nelze opomenout ani M. Montessori, která prosazovala vlastní aktivitu žáků při práci s předměty a hračkami.

Lze sem zařadit i manipulaci s různými předměty jako je například papír, nůžky, lepidlo, textil a jiné. Zvláště přitažlivé jsou pro žáky demontážní a montážní práce. Jejich podstatou je rozebírání a zpětné skládání (analýza, syntéza) učitelem zvolených pomůcek. (Maňák J., Švec V., 2003, s. 99)

Myslím si, že se jedná o metody, které žáky s ADHD a ADD zaujmou. Záleží na připravenosti a schopnostech vyučujícího, protože výuka formou těchto metod vyžaduje důkladnou přípravu a promyšlenost. Učitel by měl dostatečně zvážit manipulaci s některými předměty v rámci bezpečnosti žáků. Výhodu spatřuji i v tom, že tato metoda vyžaduje pohyb, který konkrétně žáci s ADHD vyžadují.

### **2.3.4 Hra jako vyučovací metoda**

T. G. Masaryk vyřkl jedno pravdivé tvrzení: „*Máme neradi práci nutnou, ale raději tu, co si sami najdeme.*“ U dětí hra patří bezesporu k hlavním potřebám, tudíž je sama o sobě ve vyučovacím procesu motivačním prvkem. Dokáže žáky aktivizovat a udržet jejich pozornost, což je velkým přínosem pro výuku na 1. stupni ZŠ či žáků s ADHD a ADD. Hra má i určité požadavky na vyučujícího. Bývá doporučováno, aby do průběhu hry nevstupoval, ale byl pouze iniciátorem. (Houška T., 1991, s. 17-18)

Autorka Bláhová však uvádí, že je někdy zapotřebí, aby se učitel hry aktivně zúčastnil. Důležité je žákům srozumitelně vysvětlit pravidla hry a důsledně trvat na jejich dodržování. Hra by měla být aktivita dobrovolná. Záleží však na tom, jak učitel žáky motivuje, aby pro ně byla atraktivní. Též je dobré se během nich vyhýbat káráním a vylučováním za neposlušnost. (Bláhová K., 1997, s. 4-5)

Obecně se hrou zabývá nespočet autorů. Jedním z nich byl Caillois, který doplňuje Huizungu. Hra by měla být podle těchto autorů:

- svobodná (nucením hráče by hra přišla o svou přitažlivost)
- vydělená z každodenního života
- nejistá (nelze předem definovat její průběh a výsledek)
- neproduktivní (nevytváří majetek)
- podřízená pravidlům
- fiktivní (doprovázená speciálním vědomým alternativní skutečností)

(Klusák M., Kučera M., 2010, s. 29-30)

Domnívám se, že pro žáky s ADHD a ADD by mohly být přínosné (mimo jiné) hry zaměřené na rozvoj sociálních kompetencí. Autorka Lisá uvádí ve své publikaci spoustu her, které vedou k rozvoji zmíněné kompetence. Je důležité věnovat těmto žákům značnou pozornost při zadávání instrukcí a ubezpečit se, že všemu rozuměli. Pokud žáci hru narušují, může to být důsledek toho, že je pro ně příliš náročná. Poté by měl učitel hru obměnit, aby mohli zažít úspěch všichni. Problém by mohl nastat při hrách zaměřených na spolupráci, zato hry dynamické a tvořivé by měly proběhnout bez větších problémů. (Lisá E., 2010, s. 20-21)

### 2.3.5 Dramatizace

**Dramatizace** je aktualizovaná metoda, nikoliv nová. Její kořeny sahají do dob J. A. Komenského, který ji znatelně požíval ve svých jezuitských školách. V první polovině 20. století byla dosti používána v nižších třídách. Velkým přínosem (už tehdy) bylo, že dramatizace zkonkrétňuje učivo, umožňuje hlubší prožití probíraného učiva a tím usnadňuje pochopit obsah dané látky. (Skalková J., 2007, s. 201)

Prostřednictvím dramatu lze ve výchovně vzdělávacím procesu rozvíjet:

- **dovednosti** – přednostně uměleckého charakteru, posiluje sociální dovednosti a přispívá ke zkvalitnění dovednosti řešit problémy, též má vliv na rozvoj komunikativních a řečových schopností
- **faktografické vědomosti** – z vyučovacích předmětů a života
- **vztahy** – intenzivnější prožívání a porozumění spojitostí mezi různými jevy

- **teorie** – rozvoj logického a intuitivního myšlení
- **postoje a hodnoty** – mravní postoje a hodnotové stupnice

(Maňák J., Švec V., 2003, s. 172-173)

Podle Houšky je možné dramaturgii ve vyučovacím procesu chápat dvojitým způsobem. V prvním případě se jedná o dramaturgii jako prostředek rozvoje komunikačních schopností. Jedná se o práci s textem nebo dějem (pohádka, pantomima, mimické cvičení, hry na řemesla a jiné). Za druhé se může jednat o dramaturgii jako nosný prostředek pro učení ve druhém plánu. Tento druh je označován za vysoce efektivní. Žáci mají pocit, že s nimi hrajeme legrační scénku a přesto se učí. Využití lze aplikovat v různých předmětech. Například v prvouce si mohou žáci hrát na vědce, kteří mají něco vybádat (příčinu zadá učitel). (Houška T., 1991, s. 21-22)

Velmi záleží na osobnosti vyučujícího. Anglický pedagog Peter Slade tvrdí, že „*drama kvete tam, kde je trpělivost, porozumění, štěstí, svoboda, pozornost a pokora.*“ Příjemnou atmosféru tvoří na jedné straně učitel, na straně druhé skupina a její uspořádání. Dalším požadavkem na vyučujícího je tvořivost a citlivé vnímání.

(Machková E., 1980, s. 49-50)

Pro žáky s ADHD a ADD je vhodná tzv. dramaterapie. Jedná se o léčebně-výchovnou disciplínu, která za pomoci dramatických/divadelních postupů zmírňuje důsledky psychických poruch a sociálních problémů. Bývá uskutečňována dlouhodobým projektem, kdy délka jedné lekce je doporučena na 10-45 min a počet klientů 6-8. (Valenta M., 2011, s. 23-28)

V rámci vyučování je možné dramaturgii začlenit. Záleží však na vyučujícím, do jaké míry dokáže s touto vyučovací metodou operovat, aby byla efektivní. Tento způsob výuky považují za náročnější a vyžaduje podle mého názoru dlouhodobé utváření příjemného klimatu třídy, aby se žáci nebáli veřejně projevit. Dále je důležité vymezit pravidla, která by měla být důsledně dodržována. Domnívám se, že větší zájem by o dramaturgii jevil žáci s ADHD, poněvadž je během ní možné uplatnit pohyb a strhnout pozornost druhých na sebe. Žáci s ADD bývají zdrženlivější, proto bych je rozhodně do dramaturgie nenutila a vyčkala, až se budou cítit bezpečně a projeví zájem sami.

S vyučovacími metodami úzce souvisí organizační formy vyučování, které budou předmětem další kapitoly.

## 2.4 Organizační formy vyučování

*„Organizační forma vyučování je uspořádání podmínek vyučování, při čemž se uplatňuje jedna nebo více metod vyučování. (Mešková M., 2012, s. 94)*

V praxi se organizační formy propojují podle záměru učitele, který by měl přihlížet k cíli své práce a charakteru látky. Též by měl vyhovět specifickým potřebám žáků a brát v potaz jejich individuální zvláštnosti. Dalším hlediskem bývají možnosti, kterými škola disponuje. (Skalková J., 2007, s. 220)

Z prostudované literatury jsem vybrala následující organizační formy, u kterých se domnívám, že jsou nejčastěji aplikovány do výuky na základních školách.

### 2.4.1 Frontální vyučování

Při **frontálním vyučování** učitel pracuje s celou třídou ve vymezeném čase. Toto působení na žáky je plánovité a soustavné. Během společného vyučování se učitel snaží komunikovat s třídou jako celkem i s každým účastníkem zvlášť. Tím by měl přispět k tomu, aby všichni žáci zvládli probírané učivo. Učitel může zaujmout i individuální přístup k jednotlivým žákům. Touto formou se poznávají i žáci navzájem, čímž mohou být položeny kořeny kladné emocionální atmosféře ve vyučování. Pro správné fungování je zapotřebí dodržovat normy počtu žáků ve třídě, aby byl učitel schopen regulovat kognitivní aktivity celé třídy i jednotlivců.

(Skalková J., 2007, s. 221)

Podle autorky Meškové lze spatřovat výhodu této organizační formy v dobře kontrolovatelné činnosti žáka učitelem. Protipólem může být však rezignace některých žáků k aktivitě. (Mešková M., 2012, s. 94-95)

Frontální vyučování má i jistá úskalí. I když má učitel snahu mluvit k celé třídě, konkrétní kontakt může proběhnout pouze mezi dvojicí učitel – žák. Za negativní je též považována absence sociálních vztahů mezi žáky, kterým se nepřikládá při frontálním vyučování přílišná pozornost. (Skalková J., 1978, s. 97-98)

Na první pohled se může tato forma jevit jako nevhodná pro žáky s ADHD a ADD. Já se však domnívám, že může být za jistých okolností i přínosná. Klid ve třídě může těmto žákům umožnit prostor k soustředění se na činnost. Konkrétně žákům s ADHD by mohl činit problémy nedostatek pohybu. To však může učitel vhodně ošetřit tím, že si s nimi vymezí jasná pravidla pohybu, která budou dodržovat a nebudou rušit ostatní spolužáky (např. projdou se v tichosti po třídě).

## **2.4.2 Skupinové vyučování**

Při této organizační formě jsou žáci rozčleněni do několika skupin. Výběr je možné realizovat podle schopností, zájmů nebo přání žáků. Myšlenkou tohoto vyučování je snaha o to, aby si žáci individuálně osvojovali poznatky, ale zároveň docházeli vzájemnou kooperací k řešení zadaných úkolů. Podle výzkumů je skupinové vyučování efektivní jen tehdy, pokud je žákům dán složitější úkol nebo problém. K lepší komunikaci skupin je vhodné změnit i uspořádání lavic ve třídě.

(Solfronk J., 1991, s. 40-44)

Skupinové vyučování lze využívat v přípravné fázi, kdy si žáci předem hledají informace k učivu, které bude probíráno. Těž může být využíváno během probírání daného učiva, kdy žáci mohou na základě svých vědomostí srovnávat, analyzovat, zobecňovat. V neposlední řadě se dá skupinové vyučování začlenit při shrnování vědomostí. (Skalková J., 1978, s. 115-119)

Autorka Mešková uvádí, že skupinové a párové vyučování umožňuje žákům větší angažovanost v aktivitách. Možným rizikem se může stát zanedbání odborné terminologie u žáků. (Mešková M., 2012, s. 94-95)

## **2.4.3 Kooperativní vyučování**

Jak uvádí autorka Skalková, není možné zaměňovat pojmy kooperativní a skupinové vyučování, poněvadž se nejedná o totéž. I přesto, že skupinové vyučování vybízí žáky ke spolupráci a napomáhá k uskutečnění kooperativního vyučování. Značný význam má vzájemná sounáležitost, porozumění, snaha o spolupráci, reciproční

pomoc, snaha rozumět názorům druhých a posouzení sebe a druhých. (Skalková J., 2007, s. 227-228)

Autorka Kasíková, která se kooperativním vyučováním podrobněji zabývá, uvádí, že podle výzkumů má kooperativní vyučování vliv na vnitřní motivaci žáků a vyšší očekávání úspěchu. Pobízí žáky ke zvědavosti v poznávání a k dosahování výkonů. Žáci se více angažují a setrvávají v plnění úkolů. Zadávání kooperativních úloh vede k zájmu o vyučovací předmět, školu a přispívá k dobrému vztahu mezi učitelem a žákem.

(Kasíková H., 2001, s. 69)

Riefová uvádí pět prvků kooperativního učení:

- **vzájemná pozitivní závislost** – společné cíle, odměny, sdílené materiály, přidělené role
- **interakce tváří v tvář** – spojení tří až čtyř žáků do skupiny, aby si viděli z očí do očí
- **individuální zodpovědnost** – každého člena ze skupiny lze individuálně vyzkoušet nebo náhodně vybrat, aby plnil úkol za celou skupinu
- **rozvíjení komunikačních dovedností ve dvojicích a malých skupinách**
- **hodnocení práce skupiny** – poskytnout žákům čas a informace, jak hodnotit svou skupinu. (Riefová S. F., 1999, s. 105)

Usuzuji, že by tato vyučovací forma měla být u žáků s ADHD a ADD účinná. Vyžaduje jistě mnoho času na nácvik práce ve skupinách a odpoutání se od myšlení a jednání sám za sebe. Nabízí se zde i možnost komplexního zdokonalení v rozvoji sociálních dovedností, které nebývají u těchto žáků na vysoké úrovni.

#### 2.4.4 Individualizované vyučování

Podstata je spatřována v tom, že je činnost přizpůsobena každému žáku podle jeho schopností. Realizací individualizované výuky se zabýval i profesor B. S. Bloom ve své psychodidaktické teorii „mastery learning“. Bloom zavrhoval rozdělování žáků podle inteligenčního kvocientu na dobré a špatné. Připouštěl, že některým žákům se daří učit rychleji a některým pomaleji. Podle něho bychom měli žákům zajistit vhodné podmínky pro výuku. Doporučoval, aby žáci nebyli omezováni časem a pracovali svým

individuálním tempem. Pomalejším žákům bychom měli dávat častěji zpětnou vazbu a zároveň jim podat pomocnou ruku. Tímto postupem by měl dosáhnout určitých poznatků a dovedností ve škole každý žák. (Skalková J., 2007, s. 229-231)

Velmi mě zaujala Lockova představa, že každý žák by měl mít jednoho učitele.

(Mojžíšek L., 1988, s. 184)

V běžné třídě základní školy je však tato myšlenka neuskutečnitelná. Učitel má ve třídě více žáků a někteří z nich mnohdy vyžadují speciální vzdělávací potřeby. Přesto je podle mě žádoucí klást na žáky s ADHD a ADD (a nejen na ty) takové nároky, kterým jsou schopni vyhovět. Umožní jim tak zvládnout danou situaci a být úspěšným, což jistě žáky dokáže motivovat k dalším činnostem.

Individualizované vyučování bývá uskutečňováno na základě individuálního přístupu, který žáci s ADHD a ADD vyžadují. Východiskem pro učitele může být asistent pedagoga. Role asistenta, v kontextu podpory individuálního přístupu k žákům s ADHD a ADD, může mít velký vliv na chod celé třídy. Pro pedagoga to znamená značnou podporu a žákům se dostává ze strany dospělého tolik pozornosti, kolik potřebují, čímž dochází k uspokojení jejich potřeb a zájmů.

## 2.4.5 Otevřené vyučování

„Otevírá školu dítěti“, bere v potaz zájmy a schopnosti žáků. Učitel respektuje odlišné pracovní tempo žáků, zajímá se o jejich potřeby a flexibilně reaguje na odlišnou unavitelnost žáků. Úkolem je otevřít školu mimoškolnímu prostředí. Za důležité považují kontakt a spolupráci s rodinou, která je při práci se žáky s ADHD a ADD zvláště přínosná.

Mezi některé postupy otevřeného vyučování patří:

- rozhovor nebo hry v komunikačním kruhu
- flexibilní řazení úloh nad rámec jednoho předmětu
- volný výběr pracovního místa (např. ke čtení)
- spolupráce učitele a žáků na sestavování týdenních plánů
- volné přestávky atd. (Maňák J., Švec V., 2003, s. 175-176)

Určité nároky jsou kladeny i na uspořádání učebny. Žáci mají možnost volného pohybu po třídě a manipulaci s různými učebními předměty a pomůckami. Své učební



pomůcky mohou mít ve vlastní krabici, kterou mají uloženou v regálu třídy. Měli by mít přístup i k běžným spotřebním materiálům (lepidlo, pastelky aj.) a knihovně, která by měla být součástí třídy. Třída by měla obsahovat místo na odpočinek (například pohovka nebo koberec v rohu třídy). Celkový přehled (viz. **Příloha č. 1**).

(Václavík V., 1997, s. 16-18)

Při realizaci vybavení a rozmístění prostoru třídy záleží do velké míry na představitosti, tvořivosti a praktickém uvažování vyučujícího. Celkově v této formě spatřuji efektivitu. Pro žáky s ADHD a ADD může znamenat uvolnění, zklidnění a pocit bezpečí. Výborná je spolupráce školy a rodiny, která by měla vždy probíhat ve prospěch žáků.

V další kapitole se budu věnovat hodnocení žáků, o kterém se vedou neustálé diskuze a spory. Domnívám se, že zejména u žáků s ADHD a ADD může vhodný způsob hodnocení ovlivnit jejich další postoj k aktivitám.

## 2.5 Hodnocení

Školní hodnocení je velmi významná činnost, která může svými důsledky žákům pomoci nebo naopak i uškodit. Autor Slavík vymezuje hodnocení jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“ (Slavík J., 1999, s. 23)

Číhalová a Mayer upozorňují na fakt, že nelze ztotožňovat pojmy hodnocení a klasifikace, k čemuž může mnohdy docházet. Pojem klasifikace vysvětlují jako třídění nebo zařazování do příslušných skupin. Hodnocení je podle nich „*takový popis vlastností, jevů, předmětů – stručně objektů hodnocení – při kterém současně s popisem reality vyjadřujeme i význam, váhu jednotlivých vlastností hodnoceného objektu.*“

(Číhalová E., Mayer I., 1997, s. 3)

Existuje celá řada funkcí hodnocení, ale podle mého názoru jsou nejdůležitější tři, a to informační, motivační a výchovná.

Informační dává **učiteli** pojednání o tom, do jaké míry jsou jeho vyučovací metody, organizační formy a přístupy u jednotlivých žáků efektivní. Zpětnou vazbu poskytuje též **žákům**, kteří se dovědí, zda vedly jejich činnosti a úsilí k vytčenému cíli.

**Rodiče** získají informaci, zda jejich děti učivo zvládají či ne. (Košťálová H., Miková Š., Stang J., 2008, s. 15)

Motivační funkce je výrazně důležitá, poněvadž se od ní odvíjí další školní výkony žáků. Během učitelova hodnocení zažívají žáci úspěch či neúspěch a dochází při něm k uspokojování zájmů a potřeb žáků. Velmi záleží na vyučujícím, které hodnocení zvolí a jakým způsobem ho žákům podá. Může je významně povzbudit k další práci nebo naopak práci znechutit.

Hlavním úkolem výchovné funkce by mělo být formování kladných vlastností a postojů žáků k sobě samým i druhým. Hodnocením může vyučující „manipulovat“ (v dobrém smyslu) s aspiracemi žáků a jejich hodnotovým žebříčkem.

Školní hodnocení má i své pravidlo. Žáky je nutné vždy předem informovat, co se bude hodnotit. Konkrétně, co je standardní, co případně nadstavba a samozřejmě i co je nedostatečné vzhledem k výkonu.

Způsoby, jakými učitel sděluje výsledky hodnocení, se nazývají formy hodnocení. Existuje velké množství způsobů. Pro školní účely bývají používány zejména následující:

- klasifikace
- slovní hodnocení
- spojení klasifikace a slovního hodnocení

(Kolář Z., Šikulová R., 2005, s. 29; 45-46; 51-52; 76-77)

V literatuře se vedou dlouhé polemiky o to, zda hodnotit klasifikací či slovně. Autoři Číhalová a Mayer jsou zásadně proti hodnocení klasifikací. Jsou přesvědčeni, že je zejména na 1. stupni ZŠ zbytečná. Berou v potaz, že známky žáky mohou motivovat, ale doplňují své tvrzení, že se žáci poté učí pro dosažení dobré známky, ale podstata učení jim tím zcela uniká. (Číhalová E., Mayer I., 1997, s. 15-16)

Kolář a Šikulová ve své publikaci zmiňují i pozitiva týkající se klasifikace. Podle nich je to kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka. Uvádí, že známka je významným symbolem úspěchu a pomocí ní lze poměrně rychle získat motivační hodnotu. V neposlední řadě je nutné zmínit, že rodiče a ostatní veřejnost je na tuto formu hodnocení již navyklá.

Ke slovnímu hodnocení uvádějí pozitiva, jako spousta jiných autorů, ale podařilo se jim nalézt i jisté problémy, které mohou při této formě hodnocení nastat. Uvádějí například to, že slovní hodnocení může vést k tzv. „nálepkování žáků. Je časově náročnější a učitel může tak hodnocení degradovat na hodnotící schémata a klišé. Rodiče mohou mít potíže s pochopením formulací vyučujícího.

(Kolář Z., Šikulová R., 2005, s. 83-85)

Zuzana Mařašová pojednává v publikaci autorky Staré o slovním hodnocení. Zmiňuje výhodu v tom, že během něho nedochází pouze k popisu výkonů žáků, ale i k naznačování alternativy zlepšení a případné náměty na zlepšení nedostatků. U učitele můžeme spatřovat výhodu v tom, že má možnost v širší míře pojmenovat, co žák zvládl a co mu případně činí potíže. (Stará J., 2006, s. 12)

Dle mého názoru záleží do jisté míry i na schopnostech vyučujícího, jak dokáže hodnocení klasifikací či slovní hodnocení používat. Nejlepší cesta bývá střední a tak to vidím i v případě, kdy dochází k hodnocení žáků s ADHD a ADD. Je možné je hodnotit klasifikací, ale za důležité považuji doplnění slovním hodnocením, aby se předešlo nejasnostem a nedošlo posléze ze strany žáků ke ztrátě zájmu o další aktivity podobného charakteru.

Jiná situace nastává tehdy, pokud mají žáci s ADHD nebo ADD na základě vyšetření v pedagogicko–psychologické poradně vypracován individuální vzdělávací plán, kdy podle školského zákona č. 561/2004 Sb. *„mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.“* Konkrétně v §16 je zmíněno, že při hodnocení je nutné přihlížet k povaze postižení nebo znevýhodnění. Vyhláška MŠMT ČR č. 73 ze dne 9. 2. 2005 stanovuje, že může ředitel základní školy na základě odborného vyšetření a písemné žádosti zákonného zástupce žáka povolit vzdělávání podle IVP (tzn. individuálního vzdělávacího plánu), jehož součástí je i způsob hodnocení.

Autorky Žáčková a Jucovičová sepsaly několik důležitých rad, které jsou potřebné při hodnocení žáků s ADHD a ADD:

- Vysvětlit všem zúčastněným (samotnému žákovi, jeho rodičům, ostatním vyučujícím a spolužákům), z jakého důvodu je žák se speciálními vzdělávacími potřebami hodnocen odlišně.

- Učitel by měl vycházet z toho, co žák zvládá a v čem dokáže být úspěšný. Poté náležitě ocenit jeho projevenou snahu.
- Učitel by měl posuzovat a hodnotit pouze to, co žák stačil vypracovat. Co žák nestačil dokončit, by hodnoceno být nemělo.
- Učitel by se měl vyvarovat porovnávání žáka s ostatními spolužáky a mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mezi sebou.

(Žáčková H., Jucovičová D., 2006, s. 3-5; 35-38)

Učitel by měl věnovat hodnocení žáků s ADHD a ADD (a nejen těm) přílišnou pozornost. Každému žákovi vyhovuje jiný způsob hodnocení, což vyžaduje od vyučujícího mnohdy individuální přístup. V případě, že má žák doporučení z pedagogicko-psychologické poradny k toleranci hodnocení, je žádoucí to respektovat a řídit se podle doporučených instrukcí.

Poslední didaktický aspekt, na který jsem zaměřila svou pozornost, je vztah učitele a žáka, který má též značný podíl na motivaci žáků (zvláště s ADHD a ADD) k učení.

## 2.6 Vztah učitele a žáka

Jak uvádí autor Kohoutek: „*Učitel a žák jsou základními činiteli vyučovacího procesu.*“ Bez nich by nebylo možné vyučovací proces realizovat. Jedná se o vztah mezi subjektem (učitelem) a objektem vzdělávání a výchovy (žáka).

(Kohoutek R., 1996, s. 70)

Při dobrém vztahu učitele a žáka jsou uspokojovány sociální potřeby bezpečí a sounáležitosti u žáků. Právě dobrý vztah může žáka motivovat v učení. K dobrému vztahu by měl přispívat učitel i žák. Často se stává, že jedna strana (učitel) očekává zlepšení od té druhé (žák) a naopak. (Mešková M., 2012, s. 104-106)

Autorka Pavelková užívá termín pojetí úspěšného žáka. Myslí tím to, že si někteří vyučující utváří o žácích nějaké mínění a mají přesnou představu o tom, jak má vypadat úspěšný žák. Tato očekávání učitele mohou mít vliv na jejich postoj k jednotlivým žákům. (Pavelková I., 2002, s. 50-52).

Domnívám se, že tento problém může nastat i u žáků s ADHD a ADD. Učitelé od nich někdy očekávají vyšší nároky, než jsou schopni zvládnout a opomíjí důležitý fakt, že tito žáci mají právo na vzdělávání podle jejich individuálních potřeb.

Velkou roli v motivaci žáka hraje přístup učitele.

**Autoritativní** styl vedení učitele se vyznačuje tím, že učitel považuje sám sebe za stěžejní prvek veškerého dění ve třídě. Žáky vyvolává a mají povoleno hovořit pouze k tématu. Má jistotu, že dokáže žáky řídit a zjednat si klid ve třídě, což je pro něho tím nejdůležitějším.

(Šed'ová K., Švaříček R., Šalamounová Z., 2012, s. 226-227)

Výše zmíněný styl vedení žáků je příliš přísný a u žáků s ADHD a ADD by jistě vhodný nebyl. Nepopírám však, že do jisté míry je u pedagoga autorita zapotřebí.

Kolář a Vališová uvádějí, že se změnami klimatu ve školách nastaly i značné problémy s autoritou. Je sice vhodné respektovat svobodu a individuální potřeby, ale zároveň je důležité vést žáky k odpovědnosti, sebeovládání, vnitřní kázni a volnímu úsilí. (Kolář Z., Vališová A., 2009, s. 216)

**Liberální** styl vedení bývá popisován tak, že se učitelé chápou jako kamarádi žáků. Při výuce učitel zohledňuje potřeby či přání žáků. Žáci mohou do výuky vstoupit, aniž by se hlásili o slovo, jako to bylo v předchozím stylu vedení. Jediné na co by si měl dát vyučující pozor je, aby žáci směřovali své odpovědi a diskuze ke školním tématům. Pokud učitelé stanoví nějaká pravidla, měli by se na jejich dodržování též podílet, aby tím žáky motivovali. (Šed'ová K., Švaříček R., Šalamounová Z., 2012, s. 227-228)

**Integrační** styl má prvky pevného výchovného působení i prostor pro iniciativu, samostatnost a tvořivost. Žáci jsou informováni o postupu k cíli a uvolněnější atmosféra třídy je stavěna na spolupráci. (Kohoutek R., 1996, s. 73)

Tento styl vedení jistě vyžaduje vyšší nároky na vyučujícího, ale zdá se mi být při vzdělávání žáků s ADHD a ADD tím nejvhodnější. Třída má jasná pravidla, která se dodržují, avšak žáci mají možnost dostat pomocnou ruku od vyučujícího nebo spolužáků.

Svým přístupem může učitel ovlivňovat i pozornost žáků. Riefová ve své publikaci nabízí několik rad, jak upoutat a udržet zájem a pozornost žáků zvláště s ADHD a ADD:

- dávat nejrůznější signály (zhasnout světla, zazvonit na zvonek, zahrát nějakou předem domluvenou melodii na hudební nástroj)
- měnit hlas – střídat hlasité mluvení a šeptání
- navazovat se žáky oční kontakt
- vytvořit ve třídě napnutou atmosféru (moment překvapení)
- občas předstírat „nesmyslnost“ a herecky situaci sehrát

(Riefová S. F., 1999, s. 49)

Co se týká komunikace mezi učitelem a žáky, může být uskutečňována:

- verbálně
- neverbálně

Jak uvádí autorka Mešková, síla hlasu je důležitým nástrojem učitele. Změnami v síle hlasu se učitel vyhne monotónnosti, která může vést k pasivitě žáků. Změna v síle hlasu spolu s intonací může žáky upozornit na důležité myšlenky. Ticho učitele a přestávky v jeho řečovém projevu jsou považovány za nástroj usměrňování žáků. Nečekané ticho v žácích vzbuzuje pozornost. Pokud klademe žákovi otázku, měli bychom mu nechat nejméně tři sekundy na jeho odpověď. Tempo řeči by měl volit učitel přiměřeně aktivitě, věku a schopnostem žáků. Při psaní poznámek by měl učitel dokázat přizpůsobit své tempo řeči těm nejpomalejším žákům.

(Mešková M., 2012, s. 110-113)

Autorka Karnsová zmiňuje, že mívají mnohdy dospělí lidé problémy při komunikaci s dětmi. Často problém tkví v nevhodném přístupu. Většinou je chyba přisuzována dítěti, ale ne vždy to tak skutečně je. Dospělý by se měl postarat o to, aby se problémům v komunikaci předcházelo. Tomu mohou pomoci následující základní pravidla komunikace:

- Sledujte mluvčího – verbálně podněcovat žáky, aby věděli, že jsme „s nimi“
- Parafrázujte mluvčího – pokud si chceme ujasnit informaci, parafrázujeme, co jsme slyšeli
- Reflektujte pocity mluvčího - parafrázujeme obsah mluvčího a doplníme ho o svůj pocit, který v nás sdělení vyvolalo

- Shrňte obsah rozhovoru – zkontrolujeme tím dohody nebo seznamy úkolů
- V roli vychovatele/učitele se otevírejte jen tehdy, pokud tak příjemci sdělení prospěje – je nutné poznat hranice sdělení a mít na paměti, že žák je partnerem, nikoliv vrstevníkem
  - Interpretujte chování – všímáme si žáků, zda jsou v psychické a fyzické pohodě. Případně se zeptáme, zda je vše v pořádku
  - Nevyptávejte se příliš

(Karnsová M., 1995, s. 11-22)

Podle mého názoru je vhodné verbálně komunikovat se žáky s ADD. Verbální komunikací může učitel udržovat jejich pozornost a ujišťovat se, že vnímají probírané učivo.

Učitel má možnost ve své práci cílevědomě využít i prvků neverbální komunikace a tím do značné míry ovlivnit chování žáků. Jedná se zejména o oční kontakt, kterým otevíráme komunikační kanál. Dlouhý pohled nám může posloužit jako výchovný prvek (například usadí neposedného žáka) a tím si učitel může ušetřit hlasivky. Je též dobré využívat ve své práci úsměv, kývnutí hlavou na znamení souhlasu. Dáváme tím žákům zpětnou vazbu, která je pro ně důležitá.

Dalším pomocným projevem neverbální komunikace je gestikulace. Je důležitá pro žáky, kteří jsou od učitele vzdálenější. Existuje možnost, že se učitel se žáky na používání gest dohodnou a hodina se pro ně může stát atraktivnější. Velkou měrou do součinnosti učitele a žáka přispívá i posturika (poloha těla učitele k žákovi, poloha končetin učitele). Neměli bychom se k žákům při mluveném slovu obracet zády. Pokud chceme žáky ovlivnit, měli bychom být co nejbližší u nich. Na pohybu učitele ve třídě závisí vhodné uspořádání lavic. Učitel tím má možnost přiblížení ke každému žákovi, čímž může zabránit nežádoucímu chování, nebo jim být nápomocen.

Prostřednictvím proxemiky (svislá čili vertikální vzdálenost učitele a žáka v prostoru) se dá ukázat dominance učitele, který stojí výš. Učitel by se měl snažit tuto bariéru odbourávat například tím, že se k žákovi skloní, posadí si ho vedle sebe nebo naproti sobě.

Haptika (dotyk) má dva významy, které závisí na kontextu situace. V pozitivní rovině dotyk chápeme jako akceptaci žáků. V negativní rovině se jedná o požádání na změnu chování. Někteří žáci dotek učitele nevyhledávají.

(Mešková M., 2012, s. 110-113)

Prvky neverbální komunikace může učitel využívat u žáků s ADHD. Domnívám se, že je to mnohdy účinnější než zvyšování hlasu učitele, které může mít dopad na funkci jeho hlasového ústrojí.



## **3. Empirická část**

### **3.1 Vymezení cíle a formulace hypotézy**

Cílem mého výzkumu bylo vypořádat efektivní způsoby podpory motivace žáků se syndromem ADHD a ADD integrovaných v běžné třídě na prvním stupni základní školy. Záměrem bylo sledovat, do jaké míry dokáže ovlivnit výběr vyučovacích metod, organizačních forem, hodnocení, vztah učitele a žáka motivaci sledovaných žáků se syndromem ADHD a ADD.

Dílčím cílem bylo:

- navázat spolupráci se speciálním pedagogem a pedagogicko-psychologickou poradnou (ve vztahu ke konkrétní pozorované třídě)
- sledovat možnosti, které nabízí konkrétní základní škola v podpoře žákům se syndromem ADHD a ADD

Na základě prostudování odborné literatury a zkušenosti z vlastní pedagogické praxe formuluji hypotetický předpoklad: Výběr vhodných vyučovacích metod, organizačních forem, způsobu hodnocení, vztah učitele a žáka mají značný vliv na motivaci žáků se syndromem ADHD a ADD integrovaných v běžné třídě prvního stupně základní školy.

### **3.2 Charakteristika a popis výběrového souboru**

Výzkumnou část jsem realizovala na základní škole Na Slovance v Praze. Jedná se o fakultní základní školu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Tato základní škola je začleněna do projektu s názvem „Centrum péče pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) škol zřízených MČ Praha 8“. Centrum nabízí pomoc psychologa, logopeda, speciálního pedagoga a odborníka na integraci žáků s odlišným mateřským jazykem.

Ve školním roce 2012/2013, kdy jsem výzkum realizovala, měla škola 16 tříd na prvním stupni a 7 tříd na druhém stupni. Ve škole bylo 480 žáků, 35 učitelů,

2 pedagogické asistentky a 8 vychovatelek školní družiny. Škola je složena ze dvou budov, společné haly, dvou tělocvičen a školní jídelnou s kuchyní. Na této základní škole bývá diferencována výuka matematiky a cizích jazyků, což je pro žáky jistě přínosné. O žáky s poruchou v učení zde pečuje specializovaný pedagog. Pro žáky bývají během celého školního roku pořádány různé akce, projekty a výjezdy (zejména škola v přírodě). Žáci mají možnost v rámci školy navštěvovat zájmové kroužky (například cizí jazyky, pohybové hry, keramika, zpívání, atd.)

Škola využívá spolupráce s (pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze, speciálně pedagogickým centrem, pedagogicko-psychologickou poradnou aj.) Součástí ZŠ je i zubní ordinace, kterou, kterou mohou žáci využít. Já jsem navštěvovala první třídu, ve které jsem byla od října do prosince jako asistent žáka s odlišným mateřským jazykem a posléze od března do června pozorovatel. Již při asistenci jsem si nemohla nevsimnout chování žáků se syndromem ADHD a ADD, což mě inspirovalo k řešení diplomové práce.

#### **Charakteristika třídy:**

Ve třídě je 22 žáků (13 chlapců a 9 dívek). Složení třídy je velmi různorodé. Nachází se zde žák s odlišným mateřským jazykem (ruská národnost), dva nadaní žáci, dva žáci se syndromem ADD, dva se syndromem ADHD a několik žáků s poruchami učení. Zpočátku musela třída fungovat bez asistenta pedagoga, což bylo značně problematické vzhledem ke složení třídy. V prvním pololetí do třídy docházela občasně asistentka pedagoga z jiné třídy a občas v rámci pedagogické praxe na VŠ i já k žákovi s odlišným mateřským jazykem. V dubnu 2013 byla do třídy zařazena asistentka pedagoga, což znamenalo pro mé pozorování důležitý mezník.

#### **Prostor třídy:**

Vybavení třídy je rozmanité a efektivně využité. Odpovídá otevřenému vyučování (viz. **Příloha č. 1**), které je vyhovující pro žáky se syndromem ADHD a ADD. V přední části třídy se nachází tabule a vedle ní vypsána pravidla třídy, aby je měli žáci na očích. Pokud má pedagog potřebu pracovat na interaktivní tabuli, má možnost ji využít ve třídě, kde byla instalována. Lavice jsou uzpůsobené frontální výuce, ale není problém je přestavit na skupinové vyučování. Zasedací pořádek se zpočátku neustále měnil. Žáci

tak měli možnost poznat více alternativ sezení a zjistit, co jim vyhovuje. Mezi lavicemi je dostatečný prostor, tak má pedagog možnost individuálně komunikovat s jakýmkoliv žákem. V zadní části místnosti se nachází koberec, který umožňuje otevřené a skupinové vyučování. Žáci na něm trávili čas i během přestávek. Tři strany třídy tvoří prosklená část, která umožňuje průnik světla. V parném počasí však bylo ve třídě velké horko a já jsem zaznamenala úbytek motivace u žáků. U oken jsou velké parapety, na kterých se vyskytovaly květiny a různé pomůcky (papírové kapesníky, pracovní listy, encyklopedie). Pod parapety se nachází přihrádky s boxy, ve kterých měli žáci uložené své pomůcky na tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu a jiné. U stropu jsou natažené sítě, na kterých jsou vyvěšené výtvarné práce žáků, které tvoří estetický vzhled třídy. Na jedné stěně je vyvěšen kalendář, ve kterém jsou narozeniny a svátky žáků třídy (žáci si ho vytvořili sami). Součástí třídy jsou i hodiny, na které se mohou žáci kdykoliv podívat. Žáci měli během vyučování i přestávek k dispozici nejrůznější didaktické pomůcky (nástěnné nápovědy, počítadlo, encyklopedie, mapy, atd.).

### **Osobnost pedagoga ve třídě:**

Paní učitelka má ve školství 22 let praxe. Na této základní škole působila při mém výzkumu prvním rokem. Prostředí bylo tedy nové jak pro žáky první třídy, tak pro ni.

Vyučující přistupovala ke všem žákům podle jejich potřeb. Konkrétně k žákům s poruchou učení, se syndromem ADHD a ADD přistupovala individuálně, pokud to bylo vzhledem ke složení a počtu žáků ve třídě možné. Dovolím si jeden svůj postřeh z pozorování. Postupem od první do poslední vyučovací hodiny se zvyšuje únava jak u žáků, tak i učitele a tím ubývá u obou stran soustředěnost. I přes viditelnou únavu paní učitelky musím ocenit střídání aktivit a nápaditost. Vzhledem k trvání vyučovací hodiny (45 min) přistupovala flexibilně k potřebám žáků. Neřídila se striktně zvoněním ale tempem práce žáků.

## **3.3 Metody výzkumu**

V diplomové práci byl realizován kvalitativní výzkum, poněvadž docházelo k podrobné analýze zkoumaných jevů. Hlavní zvolenou metodou bylo přímé pozorování, které jsem uskutečnila od března 2013 do června 2013. Mým záměrem bylo

vypozorovat vhodné způsoby podpory motivace u žáků se syndromem ADHD a ADD. Jednalo se o plánovité, cílevědomé a systematické pozorování, protože jsem přihlížela k tomu, které vyučovací metody, organizační formy a hodnocení se ve výuce vyskytly. Dále jsem sledovala vztah učitele a pozorovaných žáků. Výhodou této metody spatřuji v tom, že se mi jeví vzhledem k tématu diplomové práce jako nejpřirozenější a díky přímému sledování bylo možné získat velký počet kvantitativních údajů. Nevýhodou byla časová náročnost a s ní spojená značná obtížnost na přípravu a následné zpracování. Průběh každé pozorované vyučovací hodiny jsem zaznamenávala do deníku, který je tvořen pozorovacími archy s předem vytvořenou strukturou. (ukázka viz. **Příloha č. 2**) Dvakrát jsem vedla vyučovací hodinu já osobně, což považuji jako zúčastněné pozorování. (viz. **Příloha č. 3, 4**) Byla to pro mě sice zajímavá a přínosná zkušenost, nicméně za nevýhodu považuji únik některých postřehů, které bych jistě v roli pozorovatele zaznamenala.

Další zvolenou metodou výzkumu byla kazuistika, která dokáže zachytit detailní popis konkrétního individuálního případu. Byla vypracována na základě spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, konzultací s vyučující v pozorované třídě a analýzy prací žáků, které jsou součástí přílohy. Výhodou je komplexní pohled na věc, díky kterému je možné najít příčiny chování jedince. Následně lze jednotlivé kazuistiky srovnat a po nalezení shod navrhnout různé efektivní doporučení pro podobné případy. Důležité je se vyvarovat osobní zaujatosti a následným zkreslením výsledků. Nevýhodou je, že nelze výsledky jednoduše přezkoumat.

(Skutil M., 2011, s. 69-109)

### **3.4 Průběh pozorování a dílčí interpretace výsledků**

V této kapitole bude popsán průběh pozorování vybraných žáků se syndromem ADHD a ADD. Z důvodu utajení jejich identity budu záměrně používat jiná jména. Se syndromem ADHD byli pozorováni dva chlapci. Se syndromem ADD jsem měla možnost pozorovat jednoho chlapce a jednu dívku.

V popisu průběhu pozorování budu u každého pozorovaného žáka postupovat na základě následujícího schématu. Nejdříve bude zpracována kazuistika žáka, která vznikla na základě spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a konzultace

s vyučující v pozorované třídě. Dále popíše průběh pozorování z hlediska vybraných didaktických aspektů (vyučovací metody, organizační formy vyučování, hodnocení, vztah učitele a žáka), kterým byl věnován prostor v teoretické části diplomové práce.

### **Petr (syndrom ADHD)**

#### **Kazuistika žáka:**

V materiálech z pedagogicko-psychologické poradny je zmíněno, že Petrovy perinatální anamnestické údaje jsou lehce nepříznivé. Podle portfolia z mateřské školy, kterou Petr navštěvoval, je zřejmé, že adaptace ve školním roce 2009/2010 proběhla bez problémů. V té době nebyl zatím zaznamenán žádný problém. Po dvou měsících si začaly paní učitelky všimnout jeho hlučných projevů. I přesto byl chválen za samostatnost a výtvarné činnosti. Též byla vyzdvížena jeho iniciativa pomáhat druhým (například s úklidem hraček). Školní rok 2010/2011 začal charakteristikou, že je Petr hlučný, náladový, negativistický a nerad se podřizuje. Je zřejmé, že mu neprospěla prázdninová pauza a potřeboval čas se zkoncentrovat a navyknout si na řád mateřské školy. Je zde dokonce uvedeno, že si hledá své místo v kolektivu. Kresebný projev je hodnocen už jako průměrný (předešlý rok chválen). V tomto období se u něho začíná projevovat problém s „exhibicionismem“ (stahování si kalhot a předvádění se). Tento problém byl řešen i s matkou a ředitelkou mateřské školy. Už zde je zaznamenáno, že rád organizuje druhé, ale tomu, co má dělat on sám, se vyhýbá. Pokud ho něco zaujme, tak to vyzdvihuje, pokud ne, tak tomu nevěnuje patřičnou pozornost. Začaly se u něho objevovat i emoční poruchy (např. sklony k sebelítosti) a začal používat výroky dospělých lidí. Test školní zralosti, který vykonával, nedopadl příznivě. Nepodařilo se mu adekvátně k věku kresba lidské postavy a nebyla u něho dokončena logopedická náprava. Po odborném vyšetření byla zaznamenána krátká doba soustředění a byl doporučen odklad školní docházky. Matka s doporučeným verdiktem souhlasila. V květnu téhož školního roku došlo k mírnému zlepšení v Petrově chování. Následně se začal vyskytovat jeho další jev a to bezdůvodný smích. Něčemu se směje a není zřejmé čemu. V roce 2011/2012 se v Petrově rodině objevily starosti s jeho nemocnou babičkou, která následně zemřela. Začal méně navštěvovat mateřskou školu,

což mělo za následek zhoršení v jeho chování. Ze strany paní učitelek byla doporučena návštěva logopedie a foniatry (chrapot), kterou matka pro nedostatek času odmítla. Pozornost, která mu nebyla dána doma, si kompenzoval v mateřské škole nevhodným způsobem. Konflikty s dětmi se stupňovaly. Začínal být u něho i zřejmý fakt, že nedokáže uznat úspěch druhého a uznat prohru. Opět došlo i ke zlepšení. Test školní zralosti byl vyhovující a začal opět rád kreslit. V září 2012 nastoupil do základní školy.

Podle vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny je nevýhodný typ laterality a potýká se s grafomotorickými a senzomotorickými obtížemi.

Problémy zaznamenané vyučujícími v mateřské škole přetrvávají i na základní škole. Ve škole mu činí značné potíže čtení. Objevuje se u něho tzv. dvojí čtení. Paní učitelka se domnívá, že čte málo a nerad během domácí přípravy. V čem naopak vyniká, je psaní. Pokud se soustředí, tak píše velmi pěkně (viz. **Obr. č. 2, 3**). Další úspěchy zažívá v matematice, kterou též zvládá bez problémů (viz. **Obr. č. 4**). Ve výtvarné výchově a předmětu člověk a svět práce pracuje pomalu, že mnohdy nestíhá. Je to tím, že má obavu, aby to měl správně (viz. **Obr. č. 5, 6**). Tělesná výchova probíhala bez problémů. Byla během ní uspokojena jeho potřeba pohybu. Hudební výchova ho též dokázala zaujmout, zejména pokud se jednalo o pohybové činnosti (je tanečně nadán). Vyučovací předmět člověk a jeho svět byl v normě.

Jeden z důvodů, který může mít podíl na Petrově chování je, že vyrůstá sám se svou matkou. Nemá sourozence a otec, který nepochází z České republiky, zde nyní přebývá, přesto se však se synem příliš nestýká. Na chlapci je deficit mužského vzoru velmi znát. Stále je v kontaktu s ženami. Doma s matkou nebo tetami, které se o něho z důvodu matčiny pracovní vytíženosti starají a v základní škole s paní učitelkou nebo vychovatelkou ve školní družině. Z mého pozorování bylo zřejmé, že ženskou autoritu příliš nepřijímá. Paní učitelka se zmínila, že s matkou Petra je v telefonickém kontaktu. Pro pracovní vytíženost matky se nemohou často setkat osobně. I tak spolupráce mezi rodinou a školou funguje.

Během konzultace s paní učitelkou jsem se dozvěděla, že na škole v přírodě byl pan instruktor. Petrovi to velmi vyhovovalo (měl k němu respekt) a bylo vidět, že byla uspokojena jeho potřeba, která mu jistě chybí. Zaslouchla jsem i rozhovor Petra a jeho kamaráda na téma otec.

Petr: „Tu peněženku mám po tátovi, ale on už s námi nebydlí“.

Kamarád: „Mají se ještě s mamkou rádi?“

Petr: „Ne, proto spolu nebydlí.“

Nadále u něho přetrvává negativistické chování a urážení vlastní i jiné osoby. Podařilo se mi zaznamenat některé jeho výroky:

- „Je to blbý a na P.“ „Jsem to já“.
- „Příští rok půjdu na kroužek bláznů.“ Pojmenoval tak kroužek pro děti se specifickými poruchami učení.
- „Patřím do černé skupiny.“

Petr je po svém otci negroidní rasy. Při svých sebelítostných výrocích chce k sobě upoutat pozornost. Měla jsem možnost vést vyučovací hodinu, ve které byla uplatněna Multikulturní výchova (viz. **Příloha č. 4**). Petr byl sice hlučný, ale zaujat. Mým záměrem bylo, aby žáci došli k závěru, že jsme každý nějaký, ale přesto máme něco společného. Myslím, že se to podařilo.

Nadále u něho přetrvává exhibicionismus. Ten jsem postřehla během převlékání oděvů na tělesnou výchovu. Souvisí to opět s tím, že na sebe rád upoutává pozornost, které nemá dostatek. Pokud je mu dána možnost se projevit (například dramatizace pohádky „Boudo, budko“ – role medvěda), tak ji uchopí nevhodným způsobem. Je z toho patrné i to, že tomu, co má dělat se vyhýbá (zaznamenáno již v mateřské škole). Pozornost ostatních mu v tomto případě nevyhovovala a roli medvěda začal ztvárňovat neadekvátním způsobem. Jistě zde byla znát i jistá známka nervozity. Když se vyměnily role žáků a z Petra se stal divák, začal se ostatním žákům, kteří hráli stejnou pohádku, posmívat. Mnohdy se bezdůvodně posmíval. Přisuzuji to též k nedostatku pozornosti, ale i k naplnění nějaké z jeho potřeb. Poznala jsem, že Petr nejedná vždy spravedlivě. Jednou během aktivity nabádal kamaráda, že budou obcházet pravidla a vyhrají.

Je nutné vyzdvihnout jeho ochotu pomáhat ostatním, jak paní učitelce, tak i ostatním spolužákům. Jednou jsem měla možnost vidět situaci, kdy žáci stáli vedle sebe v řadě, a jedna dívka začala padat. Petr ji ještě stačil zachytit. Bylo to od něho milé a ohleduplné. I přes tuto jeho pozitivní vlastnost je efektivnější, pokud sedí sám. Potvrdila jsem si tento názor i po konzultaci se speciální pedagožkou, která mi sdělila informaci, že je lepší tyto žáky posazovat samostatně. I z mého pozorování to bylo zřejmé. Pokud seděl s někým (dívka i chlapec – vyzkoušeny obě varianty), vyrušoval.

Petr navštěvuje v rámci kroužků florbal a taneční kroužek. Spatřuji v tom velkou výhodu. Je mu tím umožněna potřeba pohybu, která je u něho důležitá.

Z pozorování ve výuce a v rámci vlastní výuky jsem dospěla k následujícím závěrům, které se týkají vybraných didaktických aspektů.

## **Vyučovací metody:**

### **1) Metody slovní**

#### **a) Metody monologické**

Tato vyučovací metoda se mi pro Petra nejeví jako vhodná. Vzhledem k tomu, že se u něho objevuje porucha koncentrace a pozornosti, nevydrží naslouchat druhému a nevstupovat mu do jeho projevu. Během této vyučovací metody vždy nastal konflikt mezi Petrem a paní učitelkou. On nedokázal dávat pozor bez vyrušování a ona nedokázala pochopit jeho chování. Nastaly však i momenty, kdy Petr chvíli vydržel naslouchat vyprávění paní učitelky (například příběh z jejího dětství). Domnívám se, že ho to zaujalo, protože se mu to přiblížilo a obecně lze říct, že vyprávění žáky motivuje a podporuje jejich pozornost.

#### **b) Metody dialogické**

Tento způsob je pro Petra již vhodnější. Důležité bylo důsledně dodržet pravidlo, že mluví pouze jeden. Petr naslouchal paní učitelce a sám dostal prostor na to, aby mohl reagovat na to, co říká. Paní učitelka kladla ke svému výkladu různé otázky a udržovala tak Petrovu pozornost. Důležité a náročné bylo, aby se neodchýlil od tématu. Petr často chtěl odvést pozornost jinam. Například se z ničeho nic začal vyptávat na školu v přírodě. Paní učitelka ho ale vrátila opět k předchozímu tématu. Také ho zaujala diskuze o myši od počítače a zvířeti. Jednalo se o legrační téma, které Petra zaujalo a dokázalo udržet jeho pozornost. Myslím, že důvodem bylo i to, že s tím měl i vlastní zkušenost.

#### **c) Práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem, písemné práce**

Při této vyučovací metodě Petr téměř vždy pracoval. Ze strany pedagoga bylo důležité se ujistit, že Petr chápe zadání. Pak pracoval samostatně. Pokud si nebyl jistý zadáním, tak vyrušoval a vyžadoval individuální přístup od paní učitelky nebo asistentky pedagoga. Nejvíce mu vyhovovala samostatná práce v matematice. Bylo



dobré mít i nějaké aktivity pro Petra v záloze. Pokud měl hotovo dříve než ostatní, tak začal vyrušovat. Méně efektivně dokázal pracovat v českém jazyce a výtvarné výchově. V českém jazyce pro něho bylo překážkou čtení, které mu činilo potíže. Při výtvarné výchově vyžadoval individuální přístup a neustále se ujišťoval, zda to má správně.

**2) Metody názorně demonstrační a metody praktických činností** byly do výuky též zapojeny. Je opět zapotřebí vždy Petra seznámit s předem dohodnutými pravidly. Například při práci na interaktivní tabuli zmínit, na co smí sahat a jak s ní manipulovat. Při praktických činnostech bylo potřeba Petrovi věnovat individuální přístup. Potřeboval se během jednotlivých postupů stále ujišťovat. Celkově mu tyto vyučovací metody vyhovovaly. Bylo znatelné, že během nich dokáže udržet pozornost.

**3) Hra jako vyučovací metoda** byla využívána velmi často. Během ní Petr pracoval téměř vždy se zaujetím. Hra sama o sobě pro něho byla odměnou. Někdy se i sám ptal, zda si zahrají hru. Všimla jsem si rizika, které může v jeho motivaci hrou nastat. Pokud se Petrovi daří a vítězí, tak ho hra motivuje. Pokud se mu nedaří, tak nedokáže prohru vždy unést a pak se rozčiluje a od hry se distancuje. Velmi efektivní byla hra „Psaní na záda“. Žáci si měli psát zadaná slova navzájem prstem na záda. To bylo Petrovi velmi příjemné. Takový kontakt s druhým mu vyhovoval a celá činnost proběhla v klidné atmosféře. Velmi důležité během her s pravidly bylo, aby paní učitelka měla přehled, zda je neporušuje. Pro výhru by byl schopen pravidla obcházet.

**4) Dramatizace** se vy vyučování také objevila. Petr byl během této vyučovací metody neukázněný. V roli herce se choval neadekvátně. Domnívám se, že byl nervózní a vnitřní tlak kompenzoval navenek nevhodnými způsoby. Bývá sice mnohdy rád středem pozornosti, ale pouze když si to vybere sám a ne když mu je to přiděleno. Ani role diváka nebyla na lepší úrovni. Dokonce se ostatním žákům začal vysmívat. Možná to mohlo být i tím, že si byl vědom toho, že svou roli dostatečně nezvládl, tak to nepřál ani ostatním. Ukázalo se vícekrát, že nedokáže ocenit úspěch druhého.

## **Organizační formy:**

### **1) frontální vyučování**

Co se týká frontálního vyučování, tak byl Petr celkem vždy rušný. Zpočátku zapomínal na pravidlo hlásit se a dostal se tak do konfliktu s vyučující. Nezvládal

vydržet vyslechnout druhého a sám nic nahlas nesdělit. Bylo nutné ho během této organizační formy zaměstnávat a dávat mu také prostor k jeho projevení. Ovšem na základě předem domluvených pravidel.

## **2) Skupinové a kooperativní vyučování**

Při skupinovém a kooperativním vyučování se projevil Petrův temperament. Někdy měl problém se spoluprací, protože nechtěl ostatní spolužáky pustit k práci. Projevily se i jeho vůdčí schopnosti. Velmi efektivní bylo přidělit členům skupiny role. Pomohlo to všem členům i Petrovi. Každý byl stejně důležitý, protože měl svou funkci. Ještě o něco více mu vyhovovala práce ve dvojici. S jedním členem se vždy lépe domluvil než s více.

## **3) Individualizované vyučování**

Petrovi vyhovovalo nejvíc. Bylo pro něj důležité se ujistit, že dělá zadanou činnost správně. Často se stále ptal během výtvarné výchovy: „Mám to správně?“ Ze strany pedagoga bylo důležité zajistit u něho pocit jistoty a bezpečí. Do příchodu asistentky pedagoga bylo pro vyučující náročné věnovat Petrovi přílišnou individuální péči, kterou vyžadoval. Pokud si je jistý zadáním, tak dokáže dál samostatně a v klidu pracovat. Vše se opět odvíjí od toho, zda je zaměstnaný. Pokud je s aktivitou hotový, je zapotřebí mu nabídnout další a nedat mu prostor k provozování rušivých elementů.

## **4) Otevřené vyučování**

Do výuky bylo často včleněno i otevřené vyučování. Bylo uskutečňováno na koberci nebo volně v prostoru. Pro Petra to znamenalo volnost, se kterou sám nedokázal pracovat a odhadnout, kam až je možné zajít. Zde se vyskytly často konflikty. Petr vyrušoval a upoutával tak pozornost svých spolužáků. Tento typ vyučování byl často uskutečňován v komunikačním kruhu, tak na Petra všichni s přehledem viděli a jemu to vyhovovalo. I v tomto případě velmi pomohlo Petra zaměstnat (například mu dát do ruky bubínek, ať bubnuje do rytmu říkanky) nebo mu dávat najevo, že ho vnímáme (oční kontakt). Jednou dala paní učitelka pokyn, že žáci mohou i vykřikovat a Petr byl po celou dobu potichu. Když měl možnost vykřikovat, tak ji nevyužil. Vyhovoval mu volný pohyb umožňující uspokojení fyziologických potřeb.

## **Hodnocení:**

Nejvíce motivující bylo pro Petra známkování. Během diktátu, o kterém věděl, že bude známkován, se dokázal soustředit. Bylo patrné, že mu na tom záleží. Co se týká jeho známek v žákovské knížce, tak září a říjen měl samé jedničky a nálepky za odměnu. V listopadu se začaly objevovat i dvojky z diktátů. V březnu byl hodnocen i trojkou a v květnu dokonce čtyřkou ze čtení. Bylo zajímavé, že se známky výrazně střídaly (například trojka a poté jednička z toho samého vyučovacího předmětu). Celkově je u žáků s ADHD možné pozorovat nevyrovnané výkony. Přisuzuji to i k jeho momentální míře soustředění na aktivitu. Vždy, když získal jedničku, tak projevoval hlasitě svou radost. Další motivující odměnou pro Petra byl potlesk od spolužáků, když řekl báseň, kterou se naučil během domácí přípravy. Bylo znatelné, že ho uznání spolužáků potěšilo a zmotivovalo k dalším činnostem. Měla jsem také možnost vidět sebehodnocení žáků po vyučovací hodině. Petr dokázal zhodnotit své chování. Sám uznal, že vykřikoval. Byl si vědom, že porušoval jedno z pravidel. Také je pro něho motivující hmotná odměna (například bonbón, nálepka, karta s razítky). Paní učitelka zavedla kartičku s políčky na každý den. Do každého políčka získávali žáci razítko podle toho, jak se chovali. Bylo tak vidět, který den se jim dařilo a který ne. Petr měl razítka proměnlivá, což přesně odpovídalo jeho momentálnímu chování, které je též každý den proměnlivé (viz. **Obr. č. 7**).

## **Vztah učitele a žáka:**

Zpočátku jsem měla pocit, že vyučující využívá autoritativní styl vedení. Tento způsob nebyl zcela efektivní. Paní učitelka očekávala od Petra jiné výsledky v chování, než byl schopen podat. Často zvyšovala hlas a pokoušela se pohrozit poznámkou. Nezdálo se mi, že by to vedlo k úspěchu. Petr byl mnohdy nespokojen, že není vyvolán. Poté se urazil a stěžoval si (například „Já nebyl vyvolán ani včera.“) Paní učitelka nejdříve těžce tolerovala jeho pohybové potřeby. Bylo to pochopitelné v tom ohledu, že to rušilo její výklad či připravenou aktivitu. Někdy bylo možné pozorovat, že čím víc paní učitelka zvyšuje hlas, tím víc to Petra rozesmává. Jednou chtěl Petr říct báseň, kterou se sám naučil. Vykřikoval, tak ho paní učitelka posadila a báseň ostatním nepředvedl. Bylo na něm vidět, že ho to demotivovalo a příště si rozmyslí, zda vyvinout

úsilí a něco se učit, když to není náležitě oceněné. Bylo zajímavé pozorovat, jak si paní učitelka a Petr k sobě hledali cestu. Postupně přecházel styl vedení paní učitelky od autoritativního k integračnímu. Trvala na dodržování předem domluvených pravidel, ale dávala také prostor individuálním potřebám žáků. Když Petr vyrušoval, tak ho nevyvolala s tím, že mu dá prostor, až dodrží domluvené pravidlo (hlásit se). Petr tak učinil, byl vyvolán a měl z toho potěšení. Paní učitelka začala Petra více „zaměstnávat“. Například rozdával učební pomůcky nebo pomáhal o přestávce s přestavbou nástěnky. Byla mu umožněna potřeba pohybu a cítil se důležitý pro druhé. Byla také ochotná nechat Petra sedět vedle spolužáka, kterého si vybral. Nedělalo to však dobrotu, tak seděl nadále sám. Velmi se mi líbilo, když paní učitelka umožnila Petrovi zažít úspěch. Dokázal správně vyjmenovat měsíce, tak pobídla celou třídu, ať mu zatleská. To ho velmi motivovalo k dalším činnostem. Velký zlom bylo možné pozorovat v příchodu asistentky pedagoga. Asistentka sice byla přidělena k jinému žákovi, ale znamenalo to podporu pro celou třídu i paní učitelku. I příchod asistentky přispěl k lepšímu vztahu mezi Petrem a paní učitelku, která začala tolerovat Petrův pohyb po třídě. Někdy se zvedl, prošel po třídě a opět se posadil a pracoval. V jejich vztahu bylo názorné pozorovat obrat k výraznému zlepšení.

### **Marek (syndrom ADHD)**

#### **Kazuistika žáka:**

Na základě podkladů z pedagogicko-psychologické poradny týkajících se Marka je zřejmé, že jeho anamnestické údaje jsou lehce nepříznivé. Do mateřské školy nastoupil ve školním roce 2009/2010. Už během adaptace paní učitelky poznaly jeho potřebu neustálého pohybu. Volil podle nich často pohyblivé a rušné hry bez obsahu. Už tehdy u něho byla zaznamenána velmi krátká doba soustředění. V mateřské škole navázal kamarádství s chlapcem, který s Markem nastoupil i do stejné třídy ZŠ. Tehdy jejich přátelství narušovalo podle paní učitelky klidnou atmosféru třídy (nyní jsem nic takového nepostřehla). Dále byla v materiálech zmíněna problematická komunikace mezi Markem a paní učitelkou. Ke konci adaptace u něj dokonce nastalo období, kdy přestal komunikovat. Odpovídal pouze mimikou či jednoslabičně. Problémy v komunikaci s vyučující pokračovaly do konce školního roku. Často začal říkat na vše

„nevím“ (podle mého názoru si nevěřil). Jeho výtvarný projev byl hodnocen jako podprůměrný, používal na vše buď zelenou, nebo černou barvu. Pokroky byly zaznamenány v sebeobsluze. Je zde zmíněno, že pokud je pochválen, tak se snaží. Potřebuje povzbuzení a pochvalu, aby nabyl jistoty. Pak komunikuje bez problémů.

Ve školním roce 2010/2011 došlo u Marka k celkovému zlepšení. Paní učitelka to přisuzuje k tomu, že došlo k odloučení od kamaráda, se kterým narušoval klidný chod třídy. Potíže mu začala činit grafomotorika, kterou s ním začaly paní učitelky více procvičovat. Postupně u něho začínalo docházet ke zklidnění. Začal se více zapojovat do řízených činností. Zlepšil se i jeho výtvarný projev, začal používat již všechny barvy. Naučil se manipulaci s různými předměty (například stříhat nůžkami) a dokázal si zapamatovat krátké texty.

Ve školním roce 2011/2012 je uvedeno, že se spíše neprojevuje. Při hře však dokáže organizovat ostatní děti. Začal se u něho projevovat bezdůvodný smích (směje se a nedokáže popsat čemu). Během tohoto školního roku u něho byla diagnostikována benigní rolandická epilepsie. V důsledku toho mu byla nasazena léčba antiepileptiky. Test školní zralosti napsal průměrně. Rodičům byla nabídnuta možnost odkladu školní docházky ze zdravotních důvodů. Po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a komunikaci s dalšími odborníky (neurologie a mateřská škola) se rodiče rozhodli pro vstup Marka do ZŠ. V pedagogicko-psychologické poradně byl zaznamenán tělesný neklid a rychle klesavá pozornost. Též byl odhalen nevýhodný typ laterality a logopedické problémy. Během adaptace na ZŠ paní učitelka rozpoznala, že budou pro něho školní nároky nadlimitní. Marek navštívil znovu pedagogicko-psychologickou poradnu. Paní psycholožka doporučila u Marka podporovat dozrávání senzomotorických percepčních funkcí, koordinace jemné motoriky, střídání činností a relaxace, nepřetěžovat žáka, režimová opatření (pravidla a jejich dodržování). Uvedla i možnost, že chlapce lze hodnotit dle Vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Na základě toho byl pro Marka vypracován individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). Nadále u něho přetrvávala porucha koncentrace a pozornosti, tělesný neklid, nezralá artikulace a emoční poruchy spojené s poruchami chování.

Při psaní bylo patrné oslabení grafomotoriky (viz. **Obr. č. 8, 9**). Záleželo však, zda činnosti věnuje dostatečnou pozornost. Často vykonal činnost rychle, ale bez efektivity. Další potíže se objevily i při čtení, kdy dokázal přečíst pouze omezené množství hlásek. V průběhu roku však docházelo k postupnému zlepšení. Začal lépe zvládat techniku čtení, ale nedokázal číst s porozumění. V matematice se mu dařilo lépe. Nerad prováděl početní operace z paměti. Rád během počítání manipuloval s různými předměty (například počítání s papírovými kolečky). Domnívám se, že mu to pomohlo zmírnit tělesný neklid a přineslo pocit ujištění, že má správný výsledek. Opět činnosti vykonával rychle a mnohdy byly výsledky i nečitelné (viz. **Obr. č. 10, 11**). Ve vyučovacích předmětech výtvarná výchova a člověk a svět práce se velmi snažil (viz. **Obr. č. 12, 13**). V mateřské škole byl uveden podprůměrný výsledek. Udělalo mu velkou radost, že jsem si jeho výtvarný artefakt chtěla vyfotit. V hudební výchově nebyl zaznamenán větší problém. Pokud ho činnost zaujala, tak pracoval. Učovací předmět člověk a jeho svět probíhal kromě tělesného neklidu bez problémů. V tělesné výchově byla uspokojena jeho potřeba pohybu. Nastávaly během ní ale konflikty, když nedokázal unést prohru. Při hře „Škatulata, škatulata“ (pozn. autora: pohybová hra) vystrkoval ostatní spolužáky z kruhu. Nedokázal pochopit, že tam byli dříve než on. Vyvrcholilo to až tak, že paní učitelka hru ukončila, protože byl Marek nepřičetný. Ten samý případ se opakoval ještě několikrát. Vždy se jednalo o tentýž problém, kdy nedokázal uznat, že by mohl vyhrát někdo jiný.

Důvodem takového chování mohlo být i to, že si moc nevěří. Často říkával „Já to neumím. Já to nevím.“ To už se u něho objevilo v mateřské škole. Důležité bylo ze strany pedagoga zajistit takové prostředí, ve kterém nabude pocit jistoty. Mnohdy byl i neklidný a nedočkavý. Během hry „Dopis od pošťáka Ondry“ (paní učitelka rozdává vybraným žákům dopis se vzkazem, který předvedou pomocí pantomimy ostatním spolužákům). Ten den nebyl mezi vybranými žáky a nedokázal to pochopit. Šel a vzal dopis kamarádovi. Zasáhla paní učitelka a dopis vrátila tomu, komu patřil. Při práci s Markem je potřeba důslednost, protože mnohdy nedodrží dohodnutá pravidla. Velmi mu pomáhá tzv. „antistresová pomůcka“ (antistresový panák nebo míček), se kterým někdy manipuluje. Díky němu dokáže kompenzovat tělesný neklid. Bylo viditelné, že mu tato pomůcka skutečně pomáhá. Dále je efektivní mu zadat funkci, má pak pocit, že je důležitý. Často vyžaduje pozornost druhých, tak ji může získat i tímto

vhodným způsobem. Po celou dobu pozorování seděl buď sám, nebo s asistentkou pedagoga (od poloviny dubna 2013). Celkově mu to tak vyhovovalo.

Marek má výborné domácí zázemí. Rodiče i prarodiče se mu snaží pomáhat dokončit vše, co ve škole nezvládne. Paní učitelka je s rodiči v kontaktu a několikrát do roka bývá dokonce uskutečňováno sezení s paní ředitelkou, psychologem, speciálním pedagogem a asistentkou pedagoga. Marek má jednu mladší sestru. Mimo školní prostředí navštěvuje sportovní hry, kde mu je umožněno pohybové vyžití.

Jeho chování se znatelně obrátilo k lepšímu po nástupu asistentky pedagoga v polovině dubna 2013. Byla přidělena přímo k Markovi. Jemu, paní učitelce a zbytku třídy to viditelně pomohlo. Marek od té doby začal vykazovat efektivní výsledky v chování i učení.

Co se týká pozorování a vlastní výuky žáků z hlediska vybraných didaktických aspektů, vyvíjel se průběh následovně.

## **Vyučovací metody:**

### **1) Metody slovní**

**a) Metody monologické** Marka téměř nemotivovaly. Hlavní příčinou byl jeho tělesný neklid. Dalším problémem bylo, že nedokáže vyslechnout druhého. Neustále se snaží dostat ke slovu on. Paní učitelka využívala monologické metody zřídka, ale i přesto byly pro Marka nevhodné. Jediné, co mu pomáhalo tuto vyučovací metodu zvládnout, bylo to, že si ho paní učitelka vzala k sobě a věnovala se mu. Také mu prospívalo, když se mohl projít po třídě a při tom poslouchat nebo když paní učitelka použila jeho jméno a vymyslela s ním slovní úlohu. Vyhovovalo mu být středem pozornosti.

### **b) Metody dialogické**

Do jaké míry bude tato vyučovací metoda pro Marka motivující, záleželo na dvou faktorech. V prvním případě to byla Markova aktuální nálada. Bylo s ním možné bez problémů komunikovat na zadané téma, pokud byl schopen respektovat pravidla vzájemné komunikace. Druhým faktorem bylo téma dialogu. Velmi ho zaujalo, pokud se jednalo o téma, se kterým měl zkušenost. Poté se zájmem komunikoval, ale měl velké potíže s vyslechnutím druhých. Tuto vyučovací metodu považují za vhodný

nácvik této schopnosti. Za dobu pozorování nastali u Marka i nepatrné pokroky v dialogu.

### **c) Práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem**

Tato vyučovací forma byla pro Marka účinná pouze tehdy, pokud mu při ní asistovala paní učitelka nebo asistent pedagoga. Samostatně v klidu nedokázal pracovat téměř nikdy. Vše mu dlouho trvalo a ostatní žáky to zdržovalo od práce, když čekali před společným čtením, než si Marek otevře knihu na příslušné stránce. Přisuzuji to i k tomu, že je rád středem pozornosti a neustále si ji vyžaduje. Když měl oporu v asistentce pedagoga, tak dokázal efektivně pracovat a dokonce i radil ostatním, na které stránce si mají knihu otevřít. Cítil se pak velmi důležitě. Pokud byl během aktivity (například pracovní list, učebnice) chválen, tak ho to motivovalo dále a celou aktivitu dokázal v klidu za pomoci asistentky dokončit.

### **2) Metody názorně demonstrační a metody praktických činností**

Metody názorně demonstrační ho dokážou zaujmout, ale jen tehdy, pokud se jedná o pohyblivý obraz (například práce na interaktivní tabuli). Statický obraz též dokáže strhnout jeho pozornost, ale jen na krátkou dobu.

Metody praktických činností bych specifikovala jako jeho potřebu. Velmi rád s něčím manipuluje. Během početních operací v matematice rád manipuloval s papírovými kolečky. Pomáhalo mu to zmírnit jeho tělesný neklid a podpořit jistotu, že počítá správně. V pracovních činnostech rád pracoval, ale opět za pomoci paní učitelky nebo asistentky. Měl pak pocit jistoty, že postupuje správně. Za důležité považuji zopakování pravidel, častá pochvala a dohlédnutí na bezpečnost práce při manipulaci s ostrými předměty (např. nůžky). Celkově v této vyučovací metodě spatřuji efektivitu.

**3) Hra jako vyučovací metoda** je pro Marka vhodná pouze v případě, kdy má vyučující dohled na plnění předem dohodnutých pravidel. Pro výhru by byl schopen pravidla obejít. Opět se jeho motivace odvíjí od toho, zda mu paní učitelka či asistentka pedagoga pomáhá. Z pozorování bylo zřejmé, že dokáže jeho pozornost udržet hra, která skrývá moment překvapení. Například „Dopis od pošťáka Ondry“. Vždy se dokázal soustředit na to, komu ten den dopis přijde. Problém nastal, když zjistil, že on dopis neobdržel. Nedokázal pochopit, že na něho přijde řada příště. Lze z toho usoudit, že ho zaujme pouze hra, ve které si věří a v lepším případě i vyhrává. Více mu



vyhovovaly hry, ve kterých se nesoutěžilo nebo ty, které mohl vypracovat každý sám za sebe (např. „Barevné počítání“; „Když uslyšíš písmeno g, zvedni hlavu“ a jiné).

**4) Dramatizace** se mi pro něho nejevila zcela efektivně. Opakovaně nastávaly situace, kdy se nedokázal podřídít. Například chtěl hrát roli broučka i přesto, že byl na její pozici vybrán již jiný žák. Jediné, v čem spatřuji výhodu, bylo to, že mu byla umožněna potřeba pohybu a možnost projevit se před ostatními. Role diváka mu činila potíže, protože nedokázal zhlédnout dramatizaci spolužáků, aniž by neprovozoval rušivé zvuky.

### **Organizační formy:**

**1) Frontální vyučování** Markovi spíše nevyhovovalo. Efektivitu této organizační formy degraduje jeho tělesný neklid a nedodržování pravidel. Často se dostal do konfliktu s paní učitelkou, aniž by chtěl. Bylo to způsobeno tím, že si nebyl jistý zadáním a místo, aby se hlásil, tak „vykřikoval“.

**2) Skupinové a kooperativní vyučování** bylo též realizováno. Zde nastal jeden ze zajímavých momentů v mém pozorování. Před výukou jsme s paní učitelkou uzpůsobily lavice tak, aby mohli žáci pracovat ve skupinách. Marek přišel do třídy a okamžitě si všiml, že proběhla změna, na kterou nereagoval adekvátně. Se spolužáky nespolupracoval, nechtěl je pustit k práci a stále si stěžoval na podle něho „divné“ uspořádání lavic. Další hodinu jsme vrátili jeho lavici zpět. Sedl si tam spolu s asistentkou pedagoga a začal pracovat. Ověřila jsem si, že změna uspořádání jeho lavice mu nevyhovovala. Všechny ostatní lavice mohly zůstat přizpůsobené ke skupinovému vyučování, jen ta jeho musela zůstat na svém místě.

Dále jsem vyzorovala, že dokáže spolupracovat s ostatními žáky, když mají členové skupiny předem rozdělené role. Pak dokáže akceptovat, že i ostatní se na práci podílí. Měla jsem možnost učit jednu vyučovací hodinu, ve které jsme řešili úkoly skupinovým vyučováním (viz. **Příloha č. 4**) Z mého pohledu Marek pracoval, ale potřeboval podporu asistentky pedagoga.

**3) Individualizované vyučování** bylo pro Marka nejvhodnější. Do příchodu asistentky pedagoga bylo pro paní učitelku náročné tuto organizační formu neustále uplatňovat, protože ji vyžadovalo více žáků (Marek však nejvíce). Po příchodu

asistentky pedagoga nastalo bezproblémové období. Domnívám se, že by Marek bez této organizační formy nedokázal jinak uspět.

**4) Otevřené vyučování** v této třídě také probíhalo. Většinou bylo uskutečňováno v kruhu na koberci. Vyhovovalo mu, pokud mohl být v blízkosti paní učitelky a činnost trvala méně než 10 min. Když si ho paní učitelka posadila vedle sebe, tak dokázal udržet pozornost. Tehdy, když věnovala pozornost někomu jinému, začal vyrušovat. Bylo vhodné ho používat jako chvilkovou změnu, která Markovi díky možnosti pohybu pomohla k dalšímu soustředění. Výhodu spatřuji i v tom, že se tak formovalo klidné a příjemné klima třídy, což vztahu mezi Markem a paní učitelkou prospívalo.

### **Hodnocení:**

Marek byl hodnocen s tolerancí podle platných pokynů MŠMT (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16 a dle Vyhlášky č. 73/2005 Sb.). Měl žákovskou knihu stejně jako ostatní spolužáci, ale při některých činnostech měl místo známky uveden pouze počet chyb (například diktáty). Co se týká známek v žákovské knize, tak měl nejhorší dvojku. Mnohdy měl ke známce i jednoslovné doplnění. V září měl samé jedničky. V říjnu už byla zaznamenána i dvojka a došlo k podvodu, kdy si tam sám napsal jedničku. Pro úspěch je schopen obejít pravidla. V listopadu došlo ke zlepšení a dostal dokonce pochvalu za zlepšení v chování. Prosinec, leden, únor a březen bez problémů. V dubnu znovu podváděl a napsal si znovu sám jedničku. Květen a červen měl jedničky i pochvalu za chování. Když odcházel od paní učitelky s jedničkou, tak projevoval velkou radost. Kromě známek ho potěšila i razítka nebo nálepky. Paní učitelka vytvořila žákům tabulku, do které dostávali každý den razítko podle chování. Marek měl políčka v tabulce proměnlivá stejně tak, jako bylo jeho chování (viz. **Obr. č. 14**) Dalším motivujícím prvkem pro něho byla hmotná odměna (např. bonbón). Tato odměna byla pro něho též tak důležitá, že byl kvůli ní schopen opakovaně nedodržovat pravidla. Asistentka pedagoga mu vymyslela zajímavý a účinný motivační prvek. Marek si rád hrál s autíčkem, které si nosil z domova. Ona mu pro auto vyrobila papírovou garáž, do které auto zaparkoval. S autem se mohl projet až tehdy, kdy měl dokončenou činnost. Byl to pro něho silně motivující. Chvilkovou radost mu dokázalo udělat i slovní hodnocení, pokud mělo kladný obsah. Paní učitelka se ho snažila chválit za sebemenší

úspěchy, což ho viditelně podněcovalo k práci. Velmi ho potěšilo i ocenění spolužáků. Několikrát mu za jeho výkon zatleskali. Měl možnost si zažít úspěch a to ho motivovalo. Dokázala přijmout i slovní hodnocení, které ho nabádalo ke zlepšení (Například: „Já myslím, že umíš psát i líp, tak mi to ukaž.“). Co však nedovedl akceptovat, bylo to, že by měl některý spolužák lepší výsledek. Během jedné aktivity chodili psát všichni žáci na tabuli písmeno f. Pak měli ohodnotit (podtrhnout), který spolužák napsal nejlepší f. Marek podtrhl to své, i když si byl vědom, že jsou tam povedenější písmena. I během sebehodnocení chování neuznal, že se choval nepřiměřeně. Celkově jsem došla k závěru, že Marka motivují taková hodnocení, která uspokojí jeho potřebu. Například hmotná odměna nebo oblíbená činnost (autíčko). Dále i hodnocení, která jsou dlouhodobá a hmatatelná jako například známky, razítka a nálepky. Slovní hodnocení bývá též účinné, ale jen na velmi krátkou dobu.

### **Vztah učitele a žáka:**

Ani na Marka neměl dobrý vliv autoritativní styl vedení učitele. Někdy docházelo k tomu, že paní učitelka řekla, aby přestal a on po ní to samé pokárání opakoval. Paní učitelka poté zvyšovala hlas, ovšem zbytečně. Na Marka to vůbec nezabíralo. Naopak mi přišlo, že se téměř vysmívá tomu, co paní učitelka říká. Mnohdy řekla ostatním žákům, že musí se započatou činností kvůli Markovi skončit, protože vyrušuje. To mi připadalo spíše demotivující. Ostatní byli na Marka našťvaní a nepřispívalo to ke klidnému klimu třídy.

Po čase začala paní učitelka respektovat jeho tělesný neklid, což vedlo k úspěchu. Bylo důležité neustále připomínat předem dohodnutá pravidla a dbát na jejich dodržování. Umožnila mu, aby se nerušeně prošel po třídě a opět vrátil do práce. Myslím si, že to fungovalo. Někdy přišel i za ní a vyžadoval tělesný kontakt. V kruhu rád seděl vedle ní a potěšilo ho, když ho za cokoliv pochválila a pohládila po tváři. Bylo vidět, že její vstřícný přístup ocenil a dokázal v její přítomnosti dokončit činnost. Dokonce jednou přišel za paní učitelkou a řekl si sám o další činnost. Také nastal moment, kdy psali desetiminutovou práci z matematiky a Marek místo psaní začal chodit po třídě. Paní učitelka si ho vzala ke svému stolu a zbytek aktivity dopsal u ní. Je to podle mě možný způsob, ale považuji za důležité vysvětlit ostatním žákům, proč to

Markovi umožňuje. Stále častěji začala paní učitelka Marka zaměstnávat (například rozdáváním sešitů) a chválit (například na začátku vyučovací hodiny „Děti, podívejte, jak Marek hezky stojí jako hradní stráž“). Cítil se nepostradatelný a přispělo to ke zlepšení jejich vzájemného vztahu. Když začal být Marek hlučný a snažil se nevhodně upoutat pozornost ostatních žáků, tak paní učitelka nereagovala a poprosila o to samé i ostatní. Na Marka tato metoda fungovala. Když si ho nikdo nevšímal, tak přestal.

Bylo to pro paní učitelku velmi náročné období až do poloviny dubna 2013, kdy byla k Markovi přijata asistentka pedagoga. V jejím příchodu spatřuji důležitý zlom v celkovém chodu třídy. Bylo to přesně to, co Marek potřeboval - individuální přístup dospělé osoby, která mu poskytne pocit jistoty. Paní učitelka se o to samé sice snažila celou dobu, ale vzhledem k problematickému složení třídy to nebylo vždy možné. Nyní mu vše důležité poskytla asistentka pedagoga, se kterou měl hezký vztah. Seděla s ním v lavici a snažila se mu být oporou. Dokázala ho motivovat k dokončení aktivit, což se projevilo i na jeho učebních výsledcích. Bylo znatelné, že z ní má i respekt. Nadále se utužoval dobrý vztah mezi paní učitelkou a Markem. Často za ní přiběhl a vyprávěl jí, co zažil. Ona ho vyslechla a bylo vidět, že ho to uspokojilo. Před příchodem asistentky pedagoga, kdy byly na paní učitelku kladeny vysoké nároky, by možná reagovala podrážděně a vrátila Marka zpět do lavice, nyní ho vyslechla a on se vrátil sám zpět k aktivitě. Bylo zajímavé vidět vývoj jejich vztahu, který neustále vedl ke zlepšení. Z pozorování bylo zřejmé, že nejvíc vyhovuje Markovi integrační styl vedení ze strany pedagoga.

### **Nela (syndrom ADD)**

#### **Kazuistika žáka:**

Podle anamnestických údajů bylo těhotenství její matky rizikové. Porod byl vyvolán po termínu, ale proběhl bez komplikací. Podle matky byla Nela klidné miminko. Kolem desátého měsíce začínala chodit. Stávalo se však, že zakopávala o své vlastní nohy. Po prvním roce u ní byla zahájena rehabilitace Vojtovou metodou. Odborným vyšetřením bylo zjištěno, že jsou důvodem hypermobilní klouby. Nadále je

sledovaná odborníky a praktikuje aktivně cviky na posílení svalového korzetu. Od narození měla opožděný vývoj řeči. První slova se u ní objevila kolem roku. Poté nastal útlum a mluvit začala až po třetím roce života. U její matky byl vývoj řeči v dětství totožný.

Matka si všimla, že Nela v dětství nikdy nevnímala vůni (např. vůně květin), tak dceru objednala na patřičná vyšetření. Bylo zjištěno, že má vrozenou poruchu čichu. To znamená, že necítí vůni ani zápach. Další odborník, ke kterému Nela dochází, je oční lékař. Nosí brýle a z důvodu, že má tzv. amblyopii, používala určitou dobu denně na několik hodin okluzor. V průběhu pozorování jí byl okluzor lékařem odebrán a na Nele byla znát radost a úleva.

Objevují se u ní emoční poruchy, je velmi úzkostná, nejistá a neklidná. Rodiče v anamnéze uvedli, že s nimi sdílela ložnici do dvou let. Nedokázala se od nich odloučit do dětského pokoje. Měla dokonce noční děsy, kdy viděla v okně příšery. Po narození mladší sestry byl problém odbourán a Nela dokázala spát sama ve svém pokoji. Vzhledem k některým uvedeným stavům prodělala Nela neurologické vyšetření.

V roce 2009 nastoupila do mateřské školy. Podle předložených údajů u ní proběhla adaptace bez problémů. Po celou dobu docházela do mateřské školy ráda. V té době byla u ní zahájena logopedická náprava. Od roku 2010 doposud je v péči logopedické ambulance. Téhož roku poprvé navštívila pedagogicko-psychologickou poradnu z důvodu opožděného vývoje řeči, potíží v oblasti jemné motoriky a koncentrace pozornosti. Kvůli opožděnému vývoji řeči jí byla doporučeno foniatrické vyšetření, které absolvovala. Od mala jí rodiče četli knihy a říkali říkanky, nikdy ale nedokázala doplnit do říkanek slova. Důvodem je to, že si je není schopna zapamatovat a doposud jí to činí potíže. Dokáže sice hrát a flétnu, ale pouze proto, že se naučila vizuálně sledovat noty, než aby vnímala slova a melodii. Zmíněné potíže jsou způsobeny poruchou koncentrace pozornosti a paměti.

Další návštěva pedagogicko-psychologické poradny proběhla v roce 2012 z důvodu posouzení školní zralosti. V září téhož roku nastoupila do první třídy ZŠ. V listopadu 2012 byla opakovaně vyšetřena v pedagogicko-psychologické poradně a na základě vyšetření jí byl vypracován IVP. Z vyšetření bylo dále zřejmé, že má specifickou poruchu učení v oblasti ČJ.

Paní psycholožka doporučila věnovat Nele zvýšenou individuální péči, zejména v českém jazyce. Procvičovat sluchovou analýzu, syntézu a artikulační obratnost. Rozvíjet oblast jemné motoriky. Doporučila psací pomůcky s tzv. trojhranným systémem a umožnit Nele při nácvičku psaní názorné tabulky (s tvary písmen) a zvýrazňování textu. Vhodné metody práce podle paní psycholožky pro Nele jsou například prodloužený výklad a procvičování, upřednostňovat ústní procvičování, obtahování tvarů písmen, slabik a slov, opis přepis a diktát.

Dále je vhodné při práci s Nelou preferovat ústní projev a ujistit se, že pochopila zadání. Ve škole byla Nele vždy pečlivá, snaživá a ukázněná. V českém jazyce se objevily potíže. Zpočátku měla problémy s rozlišováním délky slabik. Četla dobře, plynule s intonací, ale potichu (malá sebedůvěra). Měla dobrou slovní zásobu i přes někdejší opožděný vývoj řeči. Velmi krásně psala (viz. **Obr. č. 15, 16**). V matematice zvládala dobře sčítání, odčítání i slovní úlohy (viz. **Obr. č. 17, 18**). Problém někdy nastal v psaní číslic, které někdy měla zrcadlově obrácené. Ve výtvarné výchově a předmětu člověk a svět práce excelovala. Velmi jí tento vyučovací předmět bavil a je to viditelné (viz. **Obr. č. 19, 20**). Vyučovací předmět člověk a jeho svět byl v normě. Jen jí bylo potřeba dovysvětlit různá zadání a udržovat její pozornost, která často kolísala. V tělesné výchově se příliš neprojevovala, bylo vše bez problémů. Během hudební výchovy je vhodné ji zařazovat do skupinových činností. Sama má potíže se zapamatováním písně. Samostatné vystupování by pro ni mohlo být stresové a následně demotivující. Vždy seděla v lavici se spolužákem nebo spolužačkou. Myslím si, že to pro ni bylo podnětné. Potřebuje se stále ujišťovat, alespoň pohledem do sešitu „soused“, že postupuje správně, což je pro ni potřebná jistota.

Spolupráce s rodiči je na velmi dobré úrovni. Školní povinnosti Nele pomáhá zvládat vzorná domácí příprava. Má mladší sestru. Mimo základní školu navštěvuje výtvarný kroužek.

Z pozorování a vlastní výuky jsem usoudila následující závěry týkající se vybraných didaktických aspektů.

## **Vyučovací metody:**

Vyučovací metody je potřeba u Nely střídat. Bylo u ní i znatelné, že doba soustředění odpovídá míře motivace. Pokud pro ni nebylo probírané téma motivující, tak se „zasnila“ a nedávala pozor.

### **1) Metody slovní**

#### **a) Metody monologické**

Vyhovují její introvertní povaze. Je ráda, když může poslouchat a ona sama se nemusí před ostatními projevovat. Při této vyučovací metodě je potichu a nevyrušuje. Riziko bych spatřovala v tom, že si ji vyučující nevšimne a mnohdy ani nevyvolá. Několikrát se to stalo během čtení. Paní učitelka vyvolávala žáky ke čtení a Nela vyvolaná nebyla. Sama se nepřihlásila a paní učitelka ji přehlédla. Pokud probíhala tato metoda delší čas, docházelo k tomu, že se Nela „zasnila“ (například se dívala z okna) a nedávala pozor na obsah probírané látky. I přesto se domnívám, že pro ni je tato metoda vhodná po splnění následujících podmínek. Neměla by trvat déle než 10 min a vyučující by se měla ujistovat (např. otázkami), že Nela vnímá obsah mluveného slova.

#### **b) Metody dialogické**

Pokud se jedná o téma, se kterým má Nela zkušenost, tak vnímá. Jednou ji zaujal hovor o zahrádce a květinách. Bylo znatelné, že o tom něco ví, tak měla pocit jistoty. Dává sice pozor, ale sama se nahlas neprojeví. Myslím si, že i tento způsob výuky je vhodný aplikovat. Opět je nutné si Nely více všimat a častěji ji vyvolávat. Pokud však nebude chtít odpovědět, tak ji v žádném případě nenutit. Jen se utvrzovat v tom, že dává pozor a povzbuzovat ji v tom, aby se nebála mluvit nahlas.

#### **c) Práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem, písemné práce**

Nela dokáže pracovat v tichosti. Učiteli může zcela uniknout. Před každou činností je důležité se ujistit, zda pochopila zadání. Podporou pro ni je často „soused“. Mnohdy i opisovala. Neviděla bych v tom problém. Myslím si, že i tím se může žák učit. Efektivita práce byla často proměnlivá. Záleželo na Nely momentálním vnímání. Někdy bylo její pracovní tempo v normě, dokonce i pracovala samostatně dál. Jindy bylo její pracovní tempo pomalé, že nestíhala to, co ostatní. Docházelo i k tomu, že přestala vnímat a „zasnila se“. Paní učitelka si toho často všimla a uvedla Nelu do děje,

například otázkou, zda potřebuje s něčím pomoci. Celkově je tato metoda pro Nelu vhodná. Je dobré respektovat její pomalé pracovní tempo.

## **2) Metody názorně demonstrační a metody praktických činností**

Obě vyučovací metody jsou vhodné pro zpestření výuky, kdy Nela přestává vnímat. Domnívám se, že během manipulace s předměty dokáže udržet pozornost delší dobu. Při hovoru o krychli a kvádru žáci manipulovali se skutečnými objekty. Nela předměty zaujatě pozorovala. Manipulace jí pomáhá i v lepším chápání vyučovací látky. V těchto metodách sledávám úspěch při výuce Nely.

**3) Hra jako vyučovací metoda** dokáže udržet pozornost Nely. Zvažovala bych ale charakter hry. Vzhledem k její klidné povaze bych nevolila soutěžní hry. Při soutěživých hrách sice dávala pozor, ale trvalo delší čas, než se jí podařilo dojít k cíli. Tento způsob hry pro ni může být stresující. Též jí může snižovat sebedůvěru, kterou nemá na vysoké úrovni. Vhodné jsou pro ni hry spojené například s kreslením, které je pro ni velmi motivační. Dále bych doporučila volit hry, které nejsou časově omezené. Její pracovní tempo je kolísavé a to by jí mohlo stresovat. Jinak je tato metoda pro Nelu vhodná.

## **4) Dramatizace**

Dramatizaci bych pro ni nevolila často. Nela je stydlivá a vystupování před publikem pro ni není příjemné. Viděla jsem ji hrát pohádku „Boudo, budko“. Sice to zvládla, ale mluvila velmi potichu, že jí nebylo téměř rozumět. Dramatizace by pro ni mohla být vhodnou metodou, ale až za určitý čas. Nela se na to potřebuje připravit. Nejdříve je třeba vybudovat takové klima třídy, kdy se sama otevře a bude chtít projevit. Nela potřebuje více povzbuzení. Zatím se mi dramatizace nejevila jako efektivní.

## **Organizační formy:**

**1) Frontální vyučování** vyhovuje jejímu introvertnímu chování. Během této organizační formy se cítí bezpečně, protože se nemusí nijak projevit. Úskalí bych spatřovala v tom, zda se dokáže po celou dobu koncentrovat. Je možné tuto organizační formu využívat. Důležitá je ale role paní učitelky, která by měla mít přehled o tom, zda



Nela dává pozor. Pokud se Nela odchýlí myšlenkami od školních povinností, je zapotřebí ji uvést nějakým způsobem zpět k tématu nebo změnit organizační formu.

**2) Skupinové a kooperativní vyučování** jí vyhovovalo za určitých podmínek. Záleželo, s kým byla ve skupině. Pokud tvořila skupinu s velmi iniciativními žáky, tak si nedokázala se svou neprůbojnou povahou uhájit vlastní názor nebo se jen zapojit do společné práce. Když byla ve skupině s podobně introvertními typy žáků, tak dokázala pracovat. Dokonce i mnohdy převzít iniciativu a organizaci ve skupině. Ráda ve skupině radila a pomáhala spolužáku s odlišným mateřským jazykem. Bylo znatelné, že jí činí radost pomáhat druhým. Byla si vědoma, že ona sama vyhledává pomoc kamarádů poměrně často. Práci ve skupině dominantnějších žáků a Nely bych ošetřila, tak, že bych všem členům zadala funkce. Nela by si byla jistá tím, co má dělat a ostatní by jí do toho nezasahovali, protože by měli své úkoly. Za vyjmenovaných okolností je tato organizační forma pro Nelu vhodná.

**3) Individualizované vyučování** je pro Nelu přímo potřebné. Potíží je v tom, že se sama o pomoc někdy nepřihlásí. Dá se říct, že si poradí sama tím, že požádá o pomoc spolužáka sedícího vedle. I přesto je žádoucí mít o Nele přehled a ujišťovat se, zda pochopila zadání a věnuje činnosti patřičnou pozornost. Ze strany učitele je dále neméně důležité respektovat Nelino kolísavé pracovní tempo.

#### **4) Otevřené vyučování**

Během této organizační formy bylo stěžejní zajistit bezpečné a klidné klima ve třídě. Nela měla potíže v komunikačním kruhu na koberci nahlas promluvit. Někdy na koberci i četli a to se Nela ve čtení zadržovala častěji než obvykle v lavici. Domnívám se, že ji nečinil dobrý pocit fakt, že je se všemi v kontaktu. Často jí paní učitelka povzbuzovala, ať to řekne jistěji, hlasitěji. Když ji bude dál paní učitelka dodávat pocit jistoty, tak překoná ostych před ostatními. Myslím si, že jí vyhovuje tato organizační forma hlavně, když si může dojít kdykoliv pro učební pomůcky a uspokojit fyziologické potřeby (WC, pitný režim), aniž by se musela ptát paní učitelky. To by vzbuzovalo pozornost ostatních a té se Nela vyhýbá.

### **Hodnocení:**

Nela měla doporučené od paní psycholožky hodnocení s tolerancí podle platných pokynů MŠMT (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16 a dle Vyhlášky č. 73/2005 Sb.). V oblastech: porucha pozornosti, kvalita písma, pomalé pracovní tempo. Číselná klasifikace byla nahrazena počtem chyb/počtem správně vypracovaných jevů a byl kladen větší důraz na ústní než písemné zkoušení. Ztotožňuju se s tím, že je pro Nelu vhodnější ústní zkoušení. Před písemným zkoušením na ní bylo znatelné, že je to pro ni stresující. I tak ale dokázala podat výborný výkon a dostala jedničku, což pro ni bylo motivující. V žákovské knize má od září do dubna samé jedničky a pochvaly. V květnu a červnu se u ní objevily i dvojky. Nevyskytl se u ní žádný výraznější problém. Dále pro ni byla stimulující hmotná odměna (například nálepka, razítko, bonbón). Když něco zvládla a získala odměnu, tak dokázala projevit radost. Podle kartičkového hodnocení chování, na které paní učitelka dávala žákům razítka, bylo znatelné, že nemá Nela žádný problém (viz. **Obr. č. 21**). Slovní hodnocení je pro ni též vhodné. Pokud je pochválena, váží si toho a snaží se činnost dokončit. Doporučovala bych ji více chválit a dodávat jí tím jistotu. S negativním slovním hodnocením bych byla velmi opatrná a vážila slova. Je velmi úzkostná a mohlo by dojít k takovým následkům, že by se uzavřela ještě víc do sebe.

### **Vztah učitele a žáka:**

Vzhledem k předchozí popsané povaze Nely bych doporučovala integrační, někdy i částečně liberální styl vedení pedagoga. Tato dívka je snadno zranitelná a vyučující by na to měl brát zřetel. Během suplování za třídní paní učitelku nastal jeden moment, který byl podle mého názoru nevhodný. Suplující paní učitelka řekla Nele celkem rázným hlasem: „Jak to, že máš pomocníka!“ (pozn. autora tabulka se správnými tvary písmen). Z dívčina výrazu bylo zřejmé, že jí je tato situace značně nepříjemná. Nedokázala ani říct, že tuto pomůcku může běžně používat. Tento přístup k Nele je přímo nežádoucí. Třídní paní učitelka přihlížela k tomu, že má Nela IVP a snažila se uspokojit všechny její potřeby. Zaujímal ji k ní vlídný a citlivý přístup. Kdykoliv Nela potřebovala pomoc, tak jí poskytla potřebnou péči. Někdy je Nela ve vyučovací hodině nenápadná. Doporučovala bych ji více sledovat a vyvolávat. Nadále je potřebné jí

zvyšovat sebevědomí. Žádoucí je dát jí nějakou práci, aby se cítila potřebná a důležitá (například vyskládat papírové kapesníky do košíku). Takovou činností prospěje celé třídě. Je dobré na to i nahlas upozornit, aby třída její snahu ocenila. Ze strany paní učitelky je důležitá trpělivost a tolerance jejího kolísavého pracovního tempa.

### **Tomáš (syndrom ADD)**

#### **Kazuistika žáka:**

Podle zmíněných údajů se Tomáš narodil z rizikového těhotenství. Od čtyř do osmi měsíců byl rehabilitován Vojtovou metodou. Jeho motorický vývoj byl v normě, ale lezl jen velmi krátce a kolem 1 roku začal chodit. V osmi měsících podstoupil odborné vyšetření sluchu, ale vada sluchu prokázána nebyla. Od mala je sledován na neurologii. Mezi čtvrtým až pátým rokem u něho došlo i k medikaci. Od dvou let dochází na logopedii. Posléze mu byla diagnostikována vývojová dysfázie. Ve třech letech začal navštěvovat mateřskou školu, kde proběhla bezproblémová adaptace.

V době docházky do mateřské školy (2011) byl poprvé vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně z důvodu posouzení školní zralosti. Byl mu doporučen odklad školní docházky. Rodiče využili možnosti přípravných tříd a Tomáš začal chodit do přípravného ročníku při základní škole. Další vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně proběhlo v roce 2012 z důvodu posouzení pokroku ve vývoji (v té době navštěvoval přípravný ročník při ZŠ). Podle paní psycholožky u něho došlo k mírnému zlepšení v oblasti grafomotoriky, ve výslovnosti došlo k nápravě všech hlásek. Nadále přetrvávaly potíže se sluchovou diferenciací, koncentrací pozornosti. V závěru bylo napsáno doporučení, aby navštěvoval třídu s menším počtem žáků. To umožněno nebylo.

V září 2012 nastoupil do základní školy. S přetrvávajícími potížemi mu byl za spolupráce odborníků vypracován IVP. Další vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně ověřilo mimo předešlé i specifickou poruchu učení v oblasti ČJ. Z vyšetření vzešla různá doporučení, jak s Tomášem pracovat. V ČJ by mu měla být dopřána individuální péče. Měl by u něho být rozvíjen fonemický sluch. V matematice by mu

měla být poskytnuta podpora při čtení slovních úloh, aby jim porozuměl. Početní operace by mu měly být usnadněny manipulací předmětů a prací s číselnou osou. V geometrii respektovat jeho grafickou úpravu a poskytnout mu dostatek času. Pomůcky, které je vhodné využívat: obrázky, hry se slovy, tabulka s abecedou, pracovní listy na rozvoj koncentrace, pozornosti, grafomotoriky a správné artikulace, encyklopedie. Dále byly navrženy metody práce: prodloužený výklad, preferování ústního zkoušení, testy s volbou správné odpovědi, pomoc při práci s učebnicí, zkrácené výpisky, respektování individuálního tempa, práce s chybou a společná kontrola, časté poskytování pozitivní zpětné vazby, práce s názorem.

Ve škole mu skutečně činí potíže český jazyk. Zná probraná písmena, ale u malých ještě váhá. Dokáže číst slabiky, ale přečíst slovo mu dělá problém. Při psaní si zafixoval nesprávný úchop tužky a nyní je náročné ho naučit ten správný. V psaní se postupně zlepšoval. Někdy se nesoustředil a psal i dopředu (viz. **Obr. č. 22**). Když dokázal vynaložit úsilí, tak to bylo velmi znatelné (viz. **Obr. č. 23**). Myslím si, že došlo v průběhu roku ke zdokonalení jeho grafického projevu. V matematice problémy neměl. Tento vyučovací předmět ho i bavil. Pokud si nevěděl rady s početní operací, tak si manipuloval s předměty, počítadlem nebo číselnou osou a to mu pomáhalo. Pouze grafická úprava nebyla úhledná (viz. **Obr. č. 24**). V jeho cvičném sešitě jsou různé „čmáranice“, které vypovídají o tom, že často nevnímá (viz. **Obr. č. 25**). Vyučovací předmět člověk a jeho svět zvládal. Potřeboval ale individuální péči. Vyučující se musela ujistit, že všemu rozumí. Hudební výchova ho málokdy dokázala zaujmout, tak během ní vyrušoval nebo naopak nevnímal. Domnívám se, že to bylo tím, že byla vždy poslední hodinu a to už se Tomáš nedokázal patřičně soustředit. Vyučovací předměty výtvarná výchova a člověk a svět práce mu vyhovovaly. Dokázal v klidu pracovat. Práce se mu dařily (viz. **Obr. č. 26, 27**). Tělesná výchova je pro něho potřebou. Někdy je během ní i neukázněný a cvičí podle sebe, nikoliv podle zadání paní učitelky.

Vyhovovalo mu sedět samostatně nebo s dívkou. Výhoda je v tom, že ji může požádat o pomoc, když díky jeho nepozornosti neví, co se právě odehrává. Pokud seděl s Markem nebo jiným chlapcem, tak vyrušoval. Jakýkoliv rušivý podnět, dokáže odpoutat jeho pozornost. Jednou vlétla do třídy vosy a Tomáš se nedokázal soustředit do té doby, než odlétla. Z jeho nepozornosti mu často unikne zadání aktivity. Snaží

se vše, co zanedbal dohnat a tím mu unikají další informace. Také někdy rád pracuje naopak dopředu. Riziko je v tom, že se nezeptá paní učitelky a stane se, že udělá v aktivitě spoustu chyb. Velmi často manipuluje s různými předměty, které nepatří do vyučování. Po chvíli buď zpozorní sám, nebo ho uvede do centra dění paní učitelka. Je neprůbojný a vůči kamarádům srdečný. Velmi se mi líbila situace v hodině tělesné výchovy. Jeho kamarád Marek (též sledovaný žák) nedokázal unést prohru při hře „Škatulata, škatulata“ a Tomáš se vzdal svého místa v kruhu, ať tam jde místo něj Marek. Na rozdíl od sledovaných žáků s ADHD dokáže uznat úspěch někoho jiného. Při hodině výtvarné výchovy přišel k Petrovi a ohodnotil jeho výkres: „Máš to pěkný.“ Nevýhodou je, že se nechá lehce zmanipulovat. Dominantnější Petr ho mnohdy zlákal k nedobрым činnostem a Tomáš si tím způsobil kázeňské problémy u paní učitelky.

Tomáš pochází z úplné rodiny, má mladší sestru (3 roky). Spolupráce s rodinou je bezproblémová. Co nezvládne ve škole, tak dokončí doma. Má zdravotní problémy se slinivkou, tak nenavštěvuje školní jídelnu z důvodu diety. Kvůli těmto potížím poprosila matka paní učitelku, aby dohlédla na to, zda Tomáš dodržuje pitný režim. Mimo školu navštěvuje keramický kroužek.

Po pozorování a vlastní výuce jsem dospěla k následujícím úsudkům, které se týkají vybraných didaktických aspektů.

### **Vyučovací metody:**

Vyučovací metody je u něho vhodné a žádoucí průběžně střídat. I tak je důležité se ujišťovat, že vnímá. U některých dokáže setrvat i delší dobu, u jiných nedokáže udržet pozornost téměř vůbec. Velmi záleželo na tom, ve kterém časovém úseku hodiny byla vyučovací metoda aplikována. S přibývajícím časem se snižovala Tomášova pozornost a zpomalovalo se jeho pracovní tempo.

#### **1) Metody slovní**

**a) Metody monologické** jsou pro něho jednoznačně nevhodné. Během nich nedokázal udržet pozornost téměř nikdy. Sice hlasitě nevyrušoval, ale manipuloval v lavici s různými předměty a obsah mluveného mu unikal. Ze strany paní učitelky bylo žádoucí se neustále ujišťovat, že ví, o čem ona hovoří. Nastaly také momenty, kdy to vypadalo, že nedává pozor a po otázce paní učitelky správně odpověděl. Má jen potřebu

s něčím manipulovat. Vhodný by pro něho byly tzv. „antistresové pomůcky“, které používá i Marek. I tak je tuto vyučovací metodu vhodné používat jen krátký časový úsek.

### **b) Metody dialogické**

Do této vyučovací metody se dokázal zřídka zapojit. Záleželo na probíraném tématu. Pokud ho to nezaujalo, tak dal opět přednost manipulaci s předměty. Celkově není vzhledem ke své introvertní povaze hovorný. Je i neprůbojný a nemá vlastní názor. Potřebuje do diskuze vtáhnout, protože sám se zapojí málokdy. Pak dokáže chvíli vnímat.

### **c) Práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem, písemné práce**

Při této vyučovací metodě záleží na jeho momentálním rozpoložení. Proběhly chvíle, kdy vůbec nepracoval a věnoval svou pozornost jiným podnětům. Svou nepozornost dokáže skrýt, protože je potichu a paní učitelce to může uniknout. Je dobré si ho více všimnout a ujišťovat se, že správně pochopil zadání. Někdy naopak pracoval samostatně dopředu a z nepozornosti ve čtení zadání udělal spoustu chyb. Tento typ práce mu vyhovuje, potřebuje ale individuální dohled.

## **2) Metody názorně demonstrační a metody praktických činností**

V metodě praktických činností spatřuji pro Tomáše efektivitu. Sám manipulaci s předměty přímo vyžaduje. V matematice si během početních operací dokázal poradit a došel si k počítadlu nebo pro pomůcky, které mu výpočty usnadní. Manipuluje s předměty i během jiných vyučovacích metod. Někdy i s nůžkami, což se mi jeví jako nebezpečné. Bylo by dobré mu nabídnout jinou pomůcku, například již zmíněné „antistresové pomůcky“. Demonstrační metody dokážou též zaujmout jeho pozornost. Vhodná je pro něho zejména dynamická projekce, díky níž se dokáže soustředit delší čas.

**3) Hra jako vyučovací metoda** pro něho byla motivující a dokázala udržet jeho pozornost téměř vždy. Z pozorování bylo zřejmé, že záleží na tom, ve kterém úseku vyučovací hodiny je hra realizována. Pokud to bylo ke konci, tak nedokázala jeho pozornost upoutat ani tato vyučovací metoda. Vyhovoval mu jakýkoliv charakter hry. Neměl potíže ani se soutěžní hrou. Dokáže uznat prohru, tak to nemělo vliv na jeho motivaci. Zaujala ho hra s hlavolamem. Dokonce si poté začal vymýšlet zadání ke hře

se stejným principem. Bylo viditelné i jeho nadšení, když po jiné vyučovací metodě následovala tato. Je pro něho ze všech nejvhodnější.

**4) Dramatizace** ho příliš nenadchla a nemotivovala. Vzhledem k jeho neprůbojně povaze mu vystupování před publikem nevyhovovalo. Svou roli zahrál, ale bez jakéhokoliv zájmu. Neprojevilo žádné nadšení. Když se ocitl v roli diváka, tak nedokázal zhlédnout výstup spolužáků a rušil. V tuto chvíli se mi pro něho dramatizace nejevilo jako motivující. Možná by ho zaujala dramatizace na téma, které je mu blízké, ale to jsem neměla možnost vidět.

## **Organizační formy**

Tomášovi vyhovovalo, když se střídaly a byl mu během nich umožněn pohyb. Pomohlo mu to k lepší koncentraci a následně ho to i motivovalo k dalším aktivitám.

**1) Frontální vyučování** mu nesvědčilo. Během něho provozoval v tichosti všechny jiné činnosti a výuku nevnímal. Často se to poznalo při společném čtení, kdy byl vyvolán a nikdy nedokázal z důvodu nepozornosti začít číst tam, kde skončil spolužák. Riziko je v tom, že je nenápadný a paní učitelce může snadno jeho nepozornost uniknout. Při výběru této organizační formy bych ho více sledovala a pobízela jeho chuť k práci.

### **2) Skupinové a kooperativní vyučování**

Velmi záleželo na tom, s kým Tomáš tvořil skupinu. Pokud to byli dominantnější spolužáci, tak nechal zodpovědnost na nich a příliš se nezapojoval. Když byl s někým, kdo byl stejně povahově klidný, tak dokázal pracovat a mnohdy i převzal iniciativu a zodpovědnost na sebe. Při jedné aktivitě ve dvojici byl se spolužákem, který má odlišný mateřský jazyk. Dával dobrý pozor na to, co mají za úkol, protože si byl vědom, že kamarád tomu nerozumí. Velmi ochotně mu vše vysvětlil a po celou dobu pomáhal. Do jisté míry záleží i na téma skupinové práce. Když pro něho není motivující, tak nedokáže pečlivě pracovat. Většinou je do této formy zapojen pohyb a manipulace, což Tomáše motivovat dokáže. Z toho důvodu se mi pro něho jeví jako vhodná.

**3) Individualizované vyučování** doporučovala při práci s Tomášem i paní psychologka. Raději pracuje samostatně s chybami, než aby se zeptal nebo požádal o pomoc. Ze strany učitele je proto důležité mít Tomáše v zorném poli a svou pomoc

mu nabízet, i když si o ni sám neřekne. I tak ji potřebuje a usnadníme mu tím kvalitnější zvládnutí činnosti. Potřebuje neustále pobízení a kontrolu, tak považuji tuto vyučovací formu za velmi důležitou a nepostradatelnou. Při vlídném individuálním přístupu k Tomášovi je pro něho i motivující.

#### **4) Otevřené vyučování**

Na možnost „volnosti“ během této organizační formy nedokázal vždy adekvátně reagovat. Při práci v komunikačním kruhu často vyrušoval. Paní učitelka si ho posazovala preventivně ve své blízkosti. Z pozorování usuzuji, že mu nebyl příjemný blízký oční i tělesný kontakt s druhými, tak to dával najevo nevhodnými způsoby. Vliv na něho měli také dominantnější spolužáci (Petr, Marek), kterými se nechal strhnout k rušivému chování. Nemá vlastní názor, tak se nechá snadno zmanipulovat. Doporučila bych dále utvářet klidnou atmosféru třídy. Až bude mít Tomáš dostatek pocitu bezpečí, tak začne snad lépe reagovat na práci v komunikačním kruhu. Otevřené vyučování mu vyhovovalo v tom, že mohl kdykoliv uspokojit fyziologické potřeby (pitný režim, WC, aj.) a samostatně si dojit pro vyučovací pomůcky (například dojit k počítačům). Takový typ volnosti mu vyhovuje a motivuje k práci.

#### **Hodnocení:**

Tomáš byl hodnocen s tolerancí podle platných pokynů MŠMT (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16 a dle Vyhlášky č. 73/2005 Sb.). Co se týká celkové klasifikace ve škole, tak byl klasifikován ve všech vyučovacích předmětech, pouze v diktátech měl uveden počet chyb. V září a říjnu měl v žákovské knize samé jedničky. V listopadu se objevily kromě jedniček i dvě dvojky z českého jazyka. V prosinci jsem neshledala žádný problém. V lednu samé jedničky. Dostal dokonce pochvalu za zlepšení v diktátech, ale v matematice měl slovní výtku, že nepracuje. Do konce školního roku neměl horší známku než dvojku. Domnívám se, že pro něho byly známky, zejména jedničky, motivující. Dokázal projevit nadšení, když získal jedničku. Jednou šel od paní učitelky a jásal: „Jů, mám dvě jedničky!“. Často se takto neprojevoval. U některých žáků bych měla obavu, že jiná známka než jednička pro ně bude spíše demotivující, ale u Tomáše ne. Když dostal dvojku z matematiky, tak se tím neznepekovoval. Myslím si, že ho klasifikace dokáže motivovat. Jen nebylo možné objektivně posoudit, zda ho



motivuje známka nebo to, že něco umí. Slovní hodnocení dokáže vyslechnout, ať je kladné či záporné, ale nevěnuje mu přílišnou pozornost. Usuzují, že pro něho v motivaci nesehrává důležitou roli.

V sebehodnocení dokáže být objektivní i kritický. Jednou položila paní učitelka otázku: „Kdo si myslí, že byl dnes hodný, tak jde k tabuli.“ Tomáš v ten den nesplňoval kritéria hodnocení a uvědomoval si to, tak zůstal sedět. Na kartičkách, na které žákům paní učitelka lepila nálepky podle chování, je zřejmé, že má proměnlivé chování (viz. **Obr. č. 28**). Co je pro něho dále motivující, je hmotná odměna. Pokud je možnost za odvedenou aktivitu získat něco hmatatelného (razítko, nálepka, bonbón), tak dokáže efektivně pracovat.

### **Vztah učitele a žáka:**

Vztah mezi Tomášem a paní učitelkou byl v normě. Zaujímalá k němu integrační styl vedení, což přesně potřeboval. Vymezila jasná pravidla a trvala na jejich dodržování. Tomáš sice někdy vybočil, ale stačilo ho napomenout a začal plnit pravidla, tak jak bylo domluveno. Také nastala chvíle, kdy celá třída čekala, až se na začátku hodiny postaví. Sice věděl, co má udělat, ale i přesto paní učitelku chvíli ignoroval a až pak se také postavil. Nikdy poté už se to ale neopakovalo. Paní učitelka k němu dokázala vřele přistupovat a pomáhat mu. Často se „zasnil“ nebo věnoval jiným aktivitám, než měl. Paní učitelka ho sledovala a vracela zpět do centra dění ve třídě. Například řekla: „Tomáši, halóóó, máš telefon.“ Bylo to pro něj legrační, motivační a vrátilo ho to zpět z jeho vnitřního světa. Bylo znát, že mu dělá radost být užitečný. Paní učitelka se ho snažila zaměstnávat, například jí pomáhal s výzdobou nástěnky.

Práce s Tomášem vyžaduje ze strany učitele trpělivost a podporu. Neustále potřebuje podporovat chuť k práci. Před každou aktivitou by se měl učitel ujistit, že Tomáš pochopil zadání. V neposlední řadě je potřeba respektovat jeho pracovní tempo, které má kolísavý charakter.

### **3.5 Celkové shrnutí výsledků a ověření hypotézy**

V této kapitole budou shrnuty celkové výsledky z pozorování. Dále budou analyzovány shody v projevech zkoumaných žáků, což bude dokládat výsledná tabulka. Z celkového pozorování budou vypsány návrhy pro efektivní motivaci žáků se syndromem ADHD a ADD.

#### **3.5.1. Výsledky pozorování jednotlivých žáků a návrhy na práci ve výuce**

##### **Petr (syndrom ADHD)**

Práce s Petrem vyžaduje značnou část trpělivosti ze strany pedagoga. Je nutné ho seznámit s pravidly a dohodnout se s ním na jejich plnění. Následně pak kontrolovat, zda pravidla respektuje a plní, případně ho na ně neustále upozorňovat. Tento hoch potřebuje umožnit potřebu pohybu. Učitel by měl dokázat zajistit, aby se mohl volně pohybovat, bude-li to jeho aktuální potřeba, ale tak, aby nevyrušoval zbytek třídy (třídu je nutné s touto skutečností předem seznámit). Dále by měl učitel dokázat brát v potaz potřeby podle Maslowovy pyramidy potřeb. Zdůraznila bych zvláště základní tělesnou potřebu a potřebu lásky. Nejvíce efektivní pro Petra je, když sedí sám. Na lavici by měl mít pouze předměty, které aktuálně potřebuje, aby ty ostatní zbytečně neodváděly jeho pozornost. Neméně důležitá je i spolupráce s rodinou, se kterou by se měl pedagog dohodnout na podobném režimu.

##### **Vyučovací metody**

Zcela nejvhodnější způsob je střídání vyučovacích metod. Z časového hlediska Petr u žádné vyučovací metody neudrží dlouho pozornost. Jako vhodná pro něho se mi jeví práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem. Během ní se dokáže soustředit, pokud však dostatečně pochopí zadání. Učitelem by se měl o tom předem přesvědčit, poněvadž pak dokáže Petr efektivně pracovat. Silně motivující pro něho byla i hra jako vyučovací metoda. Je vhodné pro něho volit hry, které nemají soutěžní charakter, protože těžce nese prohru. Pokud má hra pravidla, je důležité dohlédnout na to, zda je dodržuje.

### **Organizační formy**

I zde je vhodné různé střídání nebo kombinování organizačních forem. Nejefektivnější pro něho bylo individualizované vyučování.

### **Hodnocení**

Nejvíce motivující byla pro Petra klasifikace. Bylo znatelné, že při známkových aktivitách dokázal pracovat. Motivující pro něho bylo i pozitivní slovní hodnocení podané ústní formou od paní učitelky i spolužáků a hmotná odměna.

### **Vztah učitele a žáka**

Domnívám se, že je u něho účinnější neverbální komunikace. Pokud učitel ztichne nebo se na něho podívá a naváže oční kontakt, po chvíli zmlkne. Učitel se tak vyvaruje zbytečnému zvyšování a následnému narušování svého hlasového ústrojí. Petr dokáže ocenit i vlídný přístup učitele, ale dala bych si v roli učitele pozor na to, aby toho nezneužíval. Nejvhodnější je integrační styl vedení učitele.

### **Marek (syndrom ADHD)**

Při práci s Markem je důležitý ze strany pedagoga respekt a tolerance. Je to chlapec, který vyžaduje určité potřeby a je dobré mu je v rámci možností poskytnout. Jedná se o potřeby podle hierarchie Maslowovy pyramidy potřeb (hlavně základní tělesné potřeby a potřeba lásky). Za další je důležité Marka seznámit s pravidly a důsledně vyžadovat jejich plnění. Marka je potřebné vzdělávat podle IVP a téměř nepostradatelná je pro něho pomoc asistentky pedagoga. Nejvhodnější je pro něho sedět samostatně nebo s asistentkou. Na lavici by měl mít pouze předměty, se kterými se právě odehrává výuka. Ostatní by odváděly jeho pozornost. Je dobré mu umožnit manipulaci s „antistresovými“ pomůckami. Dokáže se pak soustředit na danou činnost a zmírní se jeho tělesný neklid. Efektivní je Marka zaměstnávat různými činnostmi. Cítí se pak více potřebný. Je vhodné mu dávat podněty k tomu, aby byl úspěšný. Dokáže projevit radost, když něco ví. Důležitá je spolupráce s rodinou a odborníky, kteří věnují Markovi péči (psycholog, speciální pedagog, neurolog). Potřebuje neustálou pozornost a ocenění, které ho posunuje dál.

### **Vyučovací metody:**

Po pozorování je nutné konstatovat, že pro Marka nelze jednoznačně určit vyučovací metodu, při které by vždy efektivně pracoval. Doporučovala bych u něho

vyučovací metody střídat. Nedokáže u jedné samostatně setrvat delší časový úsek. Je u něho sice možné využívat jakoukoliv ze jmenovaných vyučovacích metod, ale účinná bude pouze tehdy, pokud mu při ní bude asistovat paní učitelka nebo asistentka pedagoga. Samostatně nedokázal pracovat téměř u žádné. Je zapotřebí však zmínit, že sám vyhledával metodu praktických činností.

#### **Organizační formy:**

Bezesporu nejvhodnější pro něho bylo individualizované vyučování. Prostřednictvím této organizační formy měl možnost zažívat úspěchy, což ho naplňovalo.

#### **Hodnocení:**

Považuji za nutné pochválit a ocenit jeho sebemenší pokrok v učení i chování. Motivovat ho dokáže klasifikace. Nejsem opět schopna posoudit, zda se snažil pro známku nebo poznatek. Pokud však získal jedničku, tak se snažil pracovat. Motivovat ho dokáže i hmotná odměna nebo oblíbená činnost (hra s autem z domova) a slovní hodnocení podané ústní formou, pokud je chválen.

#### **Vztah učitele a žáka:**

K Markovi je vhodné zaujmout vlídný přístup, což dokáže ocenit. Pokud se začne neadekvátně projevovat, je účinnější tomu nevěnovat pozornost a on po chvíli sám přestane. Ze způsobů komunikace je vhodná verbální, ale nikoliv zvyšovat hlas. Styl vedení učitele je nejvhodnější integrační.

### **Nela (syndrom ADD)**

Nela je citlivá a úzkostná dívka. Od mala navštěvuje vzhledem ke zdravotním komplikacím nejrůznější odborníky, se kterými je stále v kontaktu. Má vypracovaný IVP a je potřebné ji podle něho vzdělávat. Za stěžejní považuji vytvořit Nele takové prostředí a klima třídy, ve kterém se bude cítit bezpečně (potřeba bezpečí). Potřebuje si najít v kolektivu třídy své místo. Je velmi zdatná ve výtvarné výchově, na čemž je možné stavět pokroky v sebedůvěře. Mnohdy se během vyučování „zasní“ a odchýlí od probíraného tématu. Úkolem paní učitelky je Nelu častěji sledovat a vracet zpět do centra dění ve třídě. Tato dívka je tichá a uzavřená. Pro mě jako pro pozorovatele bylo mnohdy i komplikované určit, co je pro ni vhodné a motivující. Domnívám se však, že jsem dospěla ke správným úsudkům.

### **Vyučovací metody:**

Vyučovací metody by se měly u Nely častěji měnit, poněvadž se nedokáže příliš dlouho soustředit a odchází myšlenkami do svého vnitřního světa. Je u ní možné praktikovat všechny zmíněné metody. Nejvíce jí dokáže udržet pozornost a motivovat hra jako vyučovací metoda. Učitel by měl ale zvážit charakter hry (raději nesoutěžní hry).

### **Organizační formy:**

Je nutné též střídat po menších časových úsecích. Vyhovují jí téměř všechny. Nejvhodnější je pro ni individualizované vyučování. Během této organizační formy získává potřebnou jistotu, díky které dokáže efektivně pracovat.

### **Hodnocení:**

Nela potřebuje být neustále chválena paní učitelkou i spolužáky. I menší úspěchy budují její sebedůvěru, která je nyní na nízké úrovni. Slovní hodnocení podané ústní formou je pro ni motivující. Učitel si ho ale musí důkladně předem promyslet a případná negativa podat vzhledem k její úzkostné povaze přijatelnou formou. Klasifikace a hmotná odměna pro ni byly též motivující. Po jejich získání dokázala projevit radost.

### **Vztah učitele a žáka:**

Nela potřebuje od paní učitelky podporu a dávku tolerance. Je zdrženlivá a potřebuje častěji stimulovat k činnostem, aby se neuzavírala do svého vnitřního světa. Je pro ni vhodná verbální komunikace. Styl vedení učitele bych doporučovala integrační a někdy i částečně liberální.

### **Tomáš (syndrom ADD)**

Tomáš je nenápadný chlapec, bez vlastního názoru, kterého mohou dominantní lidé snadno zmanipulovat. Je vzděláván podle IVP, na kterém se domluvili odborníci, kteří s ním spolupracují. Potýká se i se zdravotními problémy.

Potíží u něho je, že sebemenší podnět dokáže odpoutat jeho pozornost. Doporučovala bych, aby seděl buď sám, nebo s dívkou a na lavici měl pouze vyučovací pomůcky, které právě potřebuje. Často manipuluje s nevhodnými předměty. V tomto případě bych navrhla používat „antistresové“ pomůcky. Ze strany vyučujícího je kladen

důraz na častější kontrolu toho, zda Tomáš vnímá a ví, jak aktivitu vykonat. Je u něho vhodné dbát na zajištění fyziologických potřeb (pitný režim, WC).

#### **Vyučovací metody:**

Vyučovací metody by se měly střídat po krátkých celcích. Mezi ně by bylo vhodné vložit nějakou relaxační techniku. Ke konci hodiny už nedokáže Tomáš udržet pozornost a téměř všechny vyučovací metody ztrácejí efektivitu. Nejvíce je pro něho motivující hra jako vyučovací metoda. Dále dokážou podpořit jeho chuť k práci demonstrační a manipulační metody.

#### **Organizační formy:**

Pro Tomáše bylo podnětné střídání organizačních forem po kratších úsecích. Konkrétně pro jeho koncentraci bylo výborné, když byl mezi nimi umožněn pohyb. Nejvíce dokáže podpořit jeho motivaci individualizované vyučování. Otevřené vyučování mu vyhovuje v tom, že se může samostatně obsloužit a uspokojit fyziologické potřeby.

#### **Hodnocení:**

Domnívám se, že dlouhodoběji ho dokáže motivovat klasifikace nebo hmotná odměna. Je to pro něho na první pohled jasný a hmatatelný výsledek.

#### **Vztah učitele a žáka:**

Je potřebné být tolerantní k jeho kolísavému pracovnímu tempu a mít neustále přehled o jeho činnosti. Vyhovuje mu integrační styl vedení učitele. Z komunikace je při práci s ním nejúčinnější verbální.

### 3.5.2. Shody v projevech pozorovaných žáků

V následující tabulce je možné nalézt shody v projevech pozorovaných žáků, které byly z kazuistiky a pozorování zřejmé. Z tabulky lze vyčíst, že téměř ve všech bodech se projevy žáků s ADHD mezi sebou shodují. To samé je možné říci o žácích s ADD. V některých případech došlo i ke shodě v projevech mezi žáky s ADHD a ADD.

Charakteristika	syndrom ADHD		syndrom ADD	
	Petr	Marek	Tomáš	Nela
nepříznivé perinatální období	ano	ano	ano	ano
adaptace bez problémů	ano	ano	ano	ano
rehabilitace Vojtovo metodou	ne	ne	ano	ano
hlučný projev, hry bez obsahu	ano	ano	ne	ne
problémy ve výtvarném vyjadřování	ano	ano	ne	ne
logopedie	ano	ano	ano	ano
krátká doba soustředění	ano	ano	ano	ano
neurologie	ne	ne	ano	ano
bezdušodný smích	ano	ano	ne	ne
neschopnost prohrávat	ano	ano	ne	ne
nevýhodný typ laterality	ano	ano	ne	ne
IVP (individuální vzdělávací plán)	ne	ano	ano	ano
specifická porucha v oblasti ČJ	ne	ne	ano	ano
kolísavé pracovní tempo	ano	ano	ano	ano
"denní snění"	ne	ne	ano	ano
problémy s grafomotorikou	ano	ano	ano	ano
vhodnost sedět se spolužákem	ne	ne	ano	ano
tvořivý kroužek (VV, keramika)	ne	ne	ano	ano
sportovní kroužek	ano	ano	ne	ne
organizuje ostatní žáky	ano	ano	ne	ne
snadno manipulativní a bez názoru	ne	ne	ano	ano
problémy ve čtení	ano	ano	ano	ano
neschopnost vyslechnout druhé	ano	ano	ne	ne
obcházení pravidel	ano	ano	ne	ne
vhodnost individuálního přístupu	ano	ano	ano	ano

### **3.5.3. Návrhy efektivní podpory motivace**

Na základě prostudování odborné literatury, konzultace se speciální pedagožkou a především vlastního pozorování si dovolím navrhnout doporučení, jak pracovat se žáky se syndromem ADHD a ADD.

#### **A) žáci se syndromem ADHD**

- zajistit klidné a bezpečné klima třídy
- dohodnout se s nimi na pravidlech a vyžadovat jejich plnění
- sebemenší úspěch ocenit
- posadit je samostatně nebo s asistentem pedagoga
- přistupovat k nim individuálně a vlídně
- často jim věnovat pozornost a reagovat na ně
- zaměstnávat je (např. rozdávání pomůcek)
- umožnit jim uspokojit základní potřeby (zejména tělesné, fyziologické, lásky)
- častěji měnit vyučovací metody a organizační formy
- podporovat spolupráci s rodinou

#### **B) žáci se syndromem ADD**

- zajistit klidné a bezpečné klima třídy
- dohodnout se s nimi na pravidlech a vyžadovat jejich plnění
- sebemenší úspěch ocenit
- posadit je se spolehlivým spolužákem/čkou nebo asistentem pedagoga
- přistupovat k nim individuálně a vlídně
- umožnit jim uspokojit základní lidské potřeby (fyziologické, bezpečí, lásky)
- ujistovat se, že vnímají a chápou zadání činnosti
- průběžně je zapojovat do výuky (např. otázkami)
- umožnit jim zažít úspěch (vývoj sebedůvěry)
- častěji měnit vyučovací metody a organizační formy
- podporovat spolupráci s rodinou



### **3.5.4. Výsledek cíle a hypotézy**

Domnívám se, že se díky plánovitému pozorování podařilo splnit cíl diplomové práce a to, vypořádat efektivní způsob podpory motivace žáků se syndromem ADHD a ADD integrovaných v běžné třídě na prvním stupni základní školy. Došlo též k naplnění dílčích cílů, kdy byla navázána spolupráce se speciálním pedagogem a pedagogicko-psychologickou poradnou. Po celou dobu pozorování jsem sledovala možnosti, které základní škola žákům se syndromem ADHD a ADD nabízela.

Z empirické části diplomové práce je zřejmé, že byla potvrzena hypotéza: Vztah učitele a žáka, výběr vhodných vyučovacích metod, organizačních forem a způsobu hodnocení učitelem má značný vliv na motivaci žáků se syndromem ADHD a ADD integrovaných v běžné třídě prvního stupně základní školy. Na základě praktického pozorování je nutné hypotézu ještě doplnit tím, že motivaci žáků s výše uvedenými syndromy ovlivňuje mimo zmíněné i míra uspokojení základních lidských potřeb a spolupráce s rodinou.

## **4. Závěr**

Záměrem diplomové práce bylo analyzovat možnosti a meze podpory motivace žáků se syndromem ADHD a ADD integrovaných v běžné třídě prvního stupně základní školy a na základě toho navrhnout efektivní způsoby této motivace. Neméně důležité bylo poukázat na to, jak vysoké nároky jsou kladeny na osobnost pedagoga ve třídě se žáky, kteří mají specifickou poruchu chování, pokud mu není do třídy přidělen asistent pedagoga. Během psaní diplomové práce jsem se snažila získat co nejvíce rad a inspirací nejen do své budoucí praxe, ale i pro ostatní pedagogy, kteří se potýkají s problémem motivace žáků s výše uvedenými syndromy. Vzhledem k tomu, že společnost klade na jedince čím dál vyšší nároky, považuji za důležité a nezbytné věnovat problematice motivace žáků zvýšenou pozornost, aby bylo i těmto žákům umožněno v celkovém životě uspět.

V teoretické části jsem věnovala pozornost vysvětlení pojmů, které souvisí s tématem motivace. Dále jsem se snažila zmínit fakta, která jsou spojována se syndromem ADHD a ADD. V neposlední řadě jsem uvedla stěžejní informace

o vyučovacích metodách, organizačních formách, hodnocení žáků a vztahu mezi učitelem a žáky. Všechna tato teoretická východiska byla zohledněna v empirické části, ve které bylo hlavním cílem vypořádat efektivní způsoby podpory motivace u žáků se syndromem ADHD a ADD.

Díky plánovitému pozorování a spolupráce se speciálním pedagogem, pedagogicko-psychologickou poradnou a vyučující v pozorované třídě se podařilo dojít k důležitým závěrům. Skutečně znatelně záleží na tom, kterou vyučovací metodu, organizační formu a způsob hodnocení učitel zvolí. Jeho výběr může vést buď k efektivní práci se žáky, nebo k pasivitě a mnohdy až rezignaci žáků ke školním aktivitám. Též má velký vliv na motivaci žáků i vztah učitele a žáka. Do jaké míry dokáže učitel žáky motivovat, záleží na jeho stylu vedení a volbě komunikace se žáky. Dále je důležité zmínit, že další vliv na motivaci žáků má míra uspokojení základních lidských potřeb a spolupráce školy s rodinou. Jedná se o faktory, které může učitel do jisté míry ovlivnit a podporovat je.

Pokud bude učitel brát v potaz všechny zmíněné okolnosti podporující motivaci žáků k učení, zajistí tak příjemné klima třídy jak žákům, o niž pojednává tato diplomová práce, tak všem ostatním žákům i sobě samému.

Součástí diplomové práce jsou přílohy, ve kterých lze najít materiály doplňující obsah teoretické a výzkumné části.

## 5. Použitá literatura

### A) odborná literatura

- ANTAL, Martin. To dítě je nepozorné: jak žít s hyperaktivním dítětem : ADHD očima ADHD. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2013, 294 s. ISBN 978-80-204-2898-1.
- BLÁHOVÁ, Krista. Hry pro tvořivé vyučování: zásobník 146 her a cvičení pro rozvoj osobnosti. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1997, 47 s. Škola 21, sv. 2. ISBN 80-901-9547-4.
- ČÍHALOVÁ, Eva a Ivo MAYER. Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1997, 63 s. Škola 21, sv. 2. ISBN 80-901-9546-6.
- DRTÍLKOVÁ, Ivana. Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD). 2. vyd. Praha: Galén, 2007, 87 s. ISBN 978-80-7262-447-8.
- GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou : příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele. 1. vyd. Praha: Galén, 2009, 160 s. ISBN 978-807-2626-304.
- HOUŠKA, Tomáš. Škola hrou: [knížka pro učitele a rodiče všech školáků]. Praha: Tomáš Houška, 1991, 270 s. ISBN 80-900-7047-7.
- HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. Psychologické otázky motivace ve škole. 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989, 232 p. ISBN 80-042-3487-9.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele. 2. vyd. Praha: D H, 2007, 127 s. ISBN 978-809-0386-914.
- KARNS, Michelle. Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 151 s. Zásady a cvičení. ISBN 80-717-8032-4.
- KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, 179 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.
- KLUSÁK, Miroslav a Miloš KUČERA. Dětské hry - games. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2010, 574 s. ISBN 978-802-4617-589.

KOCUROVÁ, Marie. Specifické poruchy učení a chování: studijní text kurzu PC Plzeň. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2002, 51 s. ISBN 80-702-0102-9.

KOHOUTEK, Rudolf. Základy pedagogické psychologie. 1. vyd. Brno: CERM, 1996, 184 s. ISBN 80-858-6794-X.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 230 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-575.

KOLÁŘ, Zdeněk, Renata ŠIKULOVÁ a Jiřina STANG. Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 157 s. Pedagogika (Grada), sv. 2. ISBN 80-247-0885-X.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 151 s. Škola 21, sv. 2. ISBN 978-807-3673-147.

LISÁ, Elena a Miloš KUČERA. Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 124 s. ISBN 978-807-3677-466.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Vyd. 1. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.

MACHKOVÁ, Eva. Dramatická hra jako prostředek výchovy dítěte. Ostrava: Krajské kulturní středisko v Ostravě, 1980, 53 s.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

MEŠKOVÁ, Marta. Motivace žáků efektivní komunikací. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. Vyučovací metody. 3. upravené vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 344 s.

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, 119 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7188-3.

NOVÁK, Tomáš. Proč jsi stále tak neklidný?!, aneb, I dospělí mohou být jak z "hadích ocásků". 1. vyd. Brno: ERA group, 2003, 103 s. Psychopradna. ISBN 80-865-1762-4.

- PAVELKOVÁ, Isabella. Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 248 s. ISBN 80-729-0092-7.
- POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, 333 s. il. ISBN 80-717-8570-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-717-8029-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RIEFOVÁ, Sandra F. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 251 s. ISBN 80-717-8287-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Vyd. 1. Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-807-3677-787.
- SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8262-9.
- SOLFRONK, Jan. Organizační formy vyučování. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-706-6334-0.
- Specifické poruchy učení a chování: sborník 1997-98. Vyd. 1. Editor Anna Kucharská. Praha: Portál, 1998, 179 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8244-0.
- STARÁ, Jana. Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ. Praha: Raabe, c2006, 79 s. Nahlízet - nacházet. ISBN 80-863-0728-X.
- ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. Komunikace ve školní třídě. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-802-6200-857.
- TRAIN, Alan. Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 164 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8131-2.
- TŘESOHLAVÁ, Zdeňka. Lehká mozková dysfunkce v dětském věku. Praha: Avicenum, 1986.

VÁCLAVÍK, Vladimír. Otevřené vyučování: na příkladu vzdělávacího programu pro 3. ročník ZŠ. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1997, 63 s. ISBN 80-901-9543-1.

VALENTA, Milan. Dramaterapie. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, 264 s. ISBN 978-802-4738-512.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-717-8800-7.

ZEMÁNKOVÁ, Marie a Jana VYSKOTOVÁ. Cvičení pro hyperaktivní děti: [speciální pohybová výchova]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 55 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4732-787.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU: (pro 1. stupeň ZŠ). Aktualiz. vyd. Praha: D H, 2006, 44 s. ISBN 80-903-5794-6.

#### **B) internetové zdroje**

LISTINA ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD. In: LISTINA ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD [online]. 11.8.2013 [cit. 2014-01-18]. Dostupné z:

<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

SBÍRKA ZÁKONŮ Česká republika. In: 561. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 2004. Dostupné z:

<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

SBÍRKA ZÁKONŮ Česká republika. In: 72. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 73. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. 2005. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/7876\\_1\\_1/download](http://www.msmt.cz/file/7876_1_1/download)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: (verze platná od 1. 9. 2013) úplné znění upraveného RVP ZV. Praha, 2013. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh práce	DIPLOMOVÁ
Název práce	MOŽNOSTI A MEZE PRÁCE S MOTIVACÍ V ŽÁKŮ SE SYNDROHEM ADHD A ADD NA PRVNÍM STUPNI ZŠ POSSIBILITIES AND LIMITS OF WORK WITH MOTIVATION OF PUPILS WITH ADHD AND ADD SYNDROME AT FIRST DEGREE OF PRIMARY SCHOOL
Autor práce	MICHAELA DVOŘÁKOVÁ

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne 10. 3. 2014 .....

Jméno a příjmení žadatele	MICHAELA DVOŘÁKOVÁ
Adresa trvalého bydliště	CEHNICE, DUNOVICE 1, 389 01 VODNÁNY

*Michaela Dvořáková*

podpis žadatele

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce  
Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				