

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Realizace podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami chování
na běžných základních školách

Implementation of support measures for pupils with specific behavioral
disorders in primary schools

Bc. Anna Stránská

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Realizace podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami chování na běžných základních školách vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14.7.2017

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala mému vedoucímu práce, panu PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D., za cenné rady v průběhu zpracovávání práce. Dále bych ráda poděkovala pedagogickým pracovníkům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, za jejich čas a ochotu.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na poskytování podpory žákům se specifickými poruchami chování na běžných základních školách. Jejím cílem je zjistit, jakým způsobem je poskytována podpora žákům se specifickými poruchami chování na běžných základních školách, jaké jsou podmínky pro poskytování optimální podpory těmto žákům a navrhnout případná opatření a postupy ke zlepšení těchto podmínek.

Práce se skládá z teoretické a výzkumné části. V teoretické části jsou charakterizovány specifické poruchy chování, vzdělávání a podpora žáků s těmito poruchami. Výzkumná část práce je zaměřena na realizaci podpůrných opatření pro žáky se specifickými poruchami chování na vybraných základních školách. Tato problematika je řešena ve dvou rovinách. První rovina je kvalitativní, jedná se o kazuistický případ školy (pracoviště autorky). Podkladem pro vypracování kazuistiky jsou rozhovory se školními speciálními pedagožkami a nestrukturované pozorování. Druhá rovina je zaměřena na podporu žáků se specifickými poruchami chování v širším měřítku. Podkladem pro ni jsou data získaná dotazníkovým šetřením, kterého se zúčastnili učitelé a asistenti pedagoga z dalších škol. Podle výsledků výzkumného šetření výzkumného šetření se pedagogičtí pracovníci soustředí především na pozornost a chování žáků se SPCH, ale méně se věnují sociální a emocionální oblasti u těchto dětí. Při výuce žáků se specifickými poruchami chování pedagogičtí pracovníci často narážejí na nedostatky ve znalostech v této oblasti.

KLÍČOVÁ SLOVA

ADHD, asistent pedagoga, integrace, podpora, podpůrná opatření, speciální pedagog, specifické poruchy chování, učitel, základní škola, žáci.

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on providing support to pupils with specific behavioral disorders at ordinary primary schools. Its aim is to find out how support is provided to pupils with specific behavioral disorders at ordinary elementary schools, what are the potentialities for providing optimal support to these pupils and suggest possible measures and procedures to improve them.

The thesis consists of theoretical and research part. The theoretical part characterizes specific behavioral disorders, education and support for pupils with these disorders. The research part of the thesis focuses on the implementation of support measures for pupils with specific behavioral disorders at selected elementary schools. This problem is solved in two levels. The first plane is qualitative, it is a case study of the school (author's workplace). The basis for the preparation of case report are interviews with school special pedagogues and unstructured observations. The second part is aimed at supporting pupils with specific behavioral disorders on a wider scale. The basis for the data is the questionnaire survey, which was attended by teachers and teacher assistants from other schools.

According to the results of the research, the pedagogical staff focuses mainly on the attentiveness and behavior of pupils with specific behavioral disorders, but they are less concerned with the social and emotional areas of these children. During the teaching of pupils with specific behavioral disorders, pedagogues often encounter deficiencies in knowledge in this area.

KEYWORDS

ADHD, integration, primary school, pupil, specific behavioral disorders, special education teacher, support, support measures, teacher, teacher's assistant.

Obsah

1	Úvod	8
	TEORETICKÁ ČÁST	10
2	Specifické poruchy chování.....	10
2.1	Symptomy.....	11
2.2	Diagnostika	16
2.3	Komorbidita	19
2.4	Etiologie.....	21
2.5	Specifické poruchy chování v období dospívání	22
2.6	Pozitivní aspekty specifických poruch chování	22
3	Děti se specifickými poruchami chování ve školním prostředí.....	25
3.1	Projevy žáků se specifickými poruchami chování ve škole.....	26
3.2	Žák se specifickými poruchami chování a učitel	27
3.3	Výuka žáků se specifickými poruchami chování	29
3.4	Vztahy se spolužáky	34
3.5	Spolupráce školy a rodiny.....	35
4	Poskytování podpory žákům se specifickými poruchami chování.....	36
4.1	Kontext inkluzivního směřování školství	37
4.2	Tvorba IVP a podpůrných opatření	39
4.3	Podpora ze strany učitele	41
4.4	Podpora ze strany asistenta pedagoga.....	43
4.5	Podpora ze strany vedení školy	45
4.6	Podpora ze strany školního poradenského pracoviště	47
4.7	Podpora ze strany školských poradenských zařízení	48
	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	50

5	Stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek	51
6	Metodologie výzkumu	53
6.1	Kazuistický případ školy	53
6.2	Dotazníkové šetření	54
6.2.1	Konstrukce dotazníku pro učitele	54
6.2.2	Konstrukce dotazníku pro asistenty pedagoga	55
6.2.3	Metodologie vyhodnocování dotazníků	56
7	Podpora žáků se specifickými poruchami chování na vybrané škole	58
8	Výsledky a vyhodnocení dotazníkového šetření	64
8.1	Výsledky a vyhodnocení – učitelé	64
8.1.1	Charakteristika výzkumného souboru - učitelé	64
8.1.2	Oblast znalostí a zkušeností.....	66
8.1.3	Vyučování žáci se specifickými poruchami chování	68
8.1.4	Podpora žáků se specifickými poruchami chování.....	71
8.1.5	Počty žáků ve třídách.....	78
8.1.6	Zkušenosti učitelů a doporučení z praxe	80
8.2	Výsledky a vyhodnocení dotazníků pro asistenty pedagogů	83
8.2.1	Charakteristika výzkumného souboru – asistenti pedagoga.....	83
8.2.2	Oblast znalostí a zkušeností.....	85
8.2.3	Žáci se specifickými poruchami chování	87
8.2.4	Podpora poskytovaná asistentem pedagoga	90
8.2.5	Zkušenosti a doporučení z praxe - asistentů pedagoga.....	93
9	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření a doporučení pro praxi	95
10	Závěr.....	102
11	Seznam použitých informačních zdrojů	104

12	Seznam tabulek a grafů.....	109
13	Seznam příloh.....	111

1 Úvod

Specifické poruchy chování patří k častým diagnózám u dětí školního věku. Problematika specifických poruch chování je v současnosti velmi často řešena v literatuře, v médiích, mezi odborníky i rodiči školních dětí. Stává se nálepkou pro problémové chování dětí. Někdy dochází k tomu, že děti se specifickými poruchami chování jsou vnímány jako děti s negativními návyky chování získanými v rodině, ve škole, mezi vrstevníky. Jindy jsou tyto návyky chování naopak považovány za projevy specifických poruch chování.

Děti s těmito poruchami mívají problémy v učení, chování, v sociálních vztazích i v dalších oblastech. Přesto, že v dnešní době jsou známy metody práce s dětmi se specifickými poruchami chování, jsou vymezena podpůrná opatření, ne vždy je těmto žákům poskytována potřebná podpora. Často se v souvislosti nejen s těmito poruchami, ale i se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami obecně, hovoří o informovanosti a vzdělávání učitelů. Dostatek informací však sám o sobě k efektivnímu vzdělávání těchto žáků nestačí. Je zapotřebí souhra více faktorů, především včasná a přesná diagnostika, informovanost, zkušenosti, možnosti, schopnosti a ochota pedagoga přizpůsobit výuku potřebám jednotlivých dětí, spolupráce uvnitř i vně školy, prostředí školy a třídy, prostředky, kterými škola disponuje. V praxi se můžeme setkat se značnou variabilitou ve všech uvedených faktorech.

Diplomová práce se zabývá realizací podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami chování v prostředí běžných základních škol. Téma bylo zvoleno především ze dvou důvodů. Prvním z nich jsou zkušenosti autorky s prací se žáky se specifickými poruchami chování na základní škole, z pozice asistentky pedagoga, suplující učitelky prvního stupně a vychovatelky školní družiny. Záměrem bylo zjistit, jak probíhá vzdělávání těchto žáků na jiných školách. Druhým důvodem byly nedávné změny ve školské legislativě, promítající se do způsobu poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem práce je zjistit, jakým způsobem je poskytována podpora žákům se specifickými poruchami chování na běžných základních školách, jaké jsou podmínky pro

poskytování optimální podpory těmto žákům a navrhnout případná opatření a postupy ke zlepšení těchto podmínek

Práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část je členěna do tří kapitol. V první z nich jsou charakterizovány specifické poruchy chování. Druhá je zaměřena na specifika dětí s těmito poruchami ve školním prostředí, zahrnuje i oblast spolupráce školy a rodiny a zasazení této problematiky do kontextu inkluzivního směřování školství. Třetí kapitola se zabývá poskytováním podpory žákům se specifickými poruchami chování v rámci školy a rolemi jednotlivých pedagogických pracovníků.

Teoretická část práce je východiskem k části praktické, která je zaměřena na realizaci podpůrných opatření pro žáky se specifickými poruchami chování na vybraných základních školách. Tato problematika je řešena ve dvou rovinách. První rovina je kvalitativní, jedná se o kazuistický případ školy (pracoviště autorky). Podkladem pro vypracování kazuistiky jsou rozhovory se školními speciálními pedagožkami a nestrukturované pozorování. Druhá rovina je zaměřena na podporu žáků se specifickými poruchami chování v širším měřítku. Podkladem pro ni jsou data získaná dotazníkovým šetřením, kterého se zúčastnili učitelé a asistenti pedagoga z dalších škol.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Specifické poruchy chování

Specifické poruchy chování patří k nejčastějším diagnózám dětí školního věku. Udávaný výskyt v dětském věku se pohybuje mezi 3 – 18%. Tyto poruchy se vyznačují odchylkami v oblasti pozornosti, aktivity, chování a prožívání. Nejčastějšími příznaky jsou neschopnost dodržovat přiměřená pravidla chování daná normou, neschopnost se po delší dobu plně soustředit a podávat odpovídající pracovní výkon, problémy s autoregulací a motivací. Specifické poruchy chování jsou spjaty s oslabením funkcí zodpovědných za řízení, regulaci a integraci chování při inteligenci přinejmenším v pásmu nižší normy. U specifických poruch chování dochází sekundárně k nedostatečnému využití kapacity rozumových schopností, což způsobuje problémy ve výuce (Michalová, Pešatová, 2012). Někdy jsou pak děti s těmito poruchami považovány za líné nebo hloupé, což mnohdy nebývá pravdou.

U dětí se specifickými poruchami chování se objevují obtíže s učením, ale i v sociálních vztazích. A to nejen v dětství, problémy často přetrvávají až do dospělosti. Kvůli svému často sociálně nepřiměřenému chování bývají tyto děti vnímány jako problémové.

Pro tento typ poruch je používáno více termínů - hyperkinetická porucha, porucha pozornosti s hyperaktivitou, poruchy pozornosti. Podle toho, jaká složka poruchy je zdůrazněna. Nejčastěji je v posledních letech používán termín ADHD (attention deficit hyperactivity disorder; porucha pozornosti s hyperaktivitou) vycházející z Diagnostického a statistického manuálu Americké psychiatrické asociace. V práci je používán termín specifické poruchy chování, protože právě behaviorální složka je u těchto poruch ve školním prostředí často nejzřetelnější. Tento termín je používán i v aktuální školské legislativě. Michalová a Pešatová (2012) uvádí, že pod termín specifické poruchy chování lze zahrnout ADHD, ADD (attention deficit disorder; porucha pozornosti), hyperkinetický syndrom. V tomto významu je termín používán i v diplomové práci.

Úkolem pedagogů, kteří vychovávají a vzdělávají děti se specifickými poruchami chování je pomoci jim naplnit jejich možnosti a pomoci překonat obtíže.

2.1 Symptomy

Jako hlavní symptomy specifických poruch chování jsou obvykle uváděny **hyperaktivita, nepozornost, a impulzivita**. Dalšími často uváděnými symptomy jsou emoční labilita, nedostatek sebekontroly, sociální nevyzrállost nebo poruchy paměti.

Hyperaktivita

Děti se specifickými poruchami chování se vyznačují nadměrnou samoúčelnou pohybovou aktivitou. Mají tendenci být neustále v pohybu - chodit, pobíhat, vstávat z místa. Chování dítěte často působí chaoticky.

Nemusí se jednat pouze o aktivitu pohybovou, ale i hlasovou. Děti se specifickými poruchami chování jsou často nápadné upovídaností a nepřiměřenou hlučností.

Zvýšená aktivita je způsobena neustálým fyzickým i psychickým napětím dítěte. Psychomotorický neklid může být silný, projevující se rychlými, nekoordinovanými pohyby, nebo jemný, pohyby rukou a nohou, tendence si s něčím pohrávat, na něco sahat, hrát si rukama a s prsty, mnout si ruce, houpat a kopat nohama (Jucovičová, Žáčková, 2010).

Děti se specifickými poruchami chování jsou snadno unavitelné. V některých případech se únava paradoxně projevuje zvýšenou aktivitou a vzrušivostí. Zachytit signály únavy je pro dítě obtížné (Fořtová, 2013).

Hyperaktivita se nevyskytuje u všech dětí se specifickými poruchami chování. U některých dětí převládají symptomy v oblasti pozornosti. Psychomotorické tempo těchto dětí může být naopak pomalejší, než je pro danou věkovou kategorii běžné. Hypoaktivní děti pomaleji reagují a jejich emoční projevy jsou utlumené. Na rozdíl od hyperaktivních dětí jsou nenápadnější a nevyvolávají tolik negativních reakcí (Vágnerová, 2005).

Poruchy pozornosti

Dalším z triády hlavních symptomů je nepozornost. Dětem se specifickými poruchami chování dělá problém pozornost cíleně zaměřit a udržet. Doba cíleného zaměření pozornosti je oproti jiným dětem stejného věku kratší, maximálně několik minut.

Problém v zaměření pozornosti je podle Serfonteina (1999) důsledkem neredukovaného rozsahu pozornosti. Pozornost je nediferencovaná. Dítě je příliš citlivé na okolní vlivy a všímá si sebemenších změn probíhajících v okolí, které pak jeho pozornost odvádějí. Je pro ně velmi složité zaměřit myšlenkové pochody na jednu věc nebo detail. Protože na dítě působí větší množství podnětů najednou v poměrně stejné intenzitě, je pro ně obtížné rozeznat jejich důležitost. Dítě je pak často více zaujato jiným podnětem, než tím, který považujeme za nejdůležitější. Např. strom za oknem může zaujmout více než výklad učitele.

Podle Drtílkové (2007) se zásadní narušení týká především udržení pozornosti. Vágnerová (2005) popisuje narušení všech oblastí pozornosti - koncentrace, tenacity (délky soustředění), distribuce (rozsahu pozornosti), vigility a selektivity. Paclt, Ptáček a Florian (2006) uvádí problémy v oblasti vytrvalosti a úsilí.

Drtílková (2007) charakterizuje pozornost těchto dětí jako přelétavou. Uvádí, že děti mají problém se soustředit a jsou snadno rozptýlitelné. Jejich pozornost se snadno vyčerpá. Objevují se výkyvy v pozornosti, které způsobují nevyrovnané výkony dětí, což se ve školním prostředí projevuje výsledky neodpovídajícími úrovni inteligence a znalostí dítěte.

Podle Paclta, Ptáčka a Florian (2006) se obtíže nejzřetelněji projeví v situacích, „kde je nutné, aby děti udržely pozornost a soustředily se na těžkopádné, nudné, opakované úlohy, jako je například školní práce bez bezprostředního dohledu učitele, třídní výuka, domácí úlohy nebo stálý, a pro dítě nepříliš zajímavý, pracovní výkon.“

Pozornost dětí se specifickými poruchami chování je rozptýlena jak vnějšími, tak i vnitřními podněty. Kolátorová (2011) popisuje ulpívavé myšlení těchto dětí, kdy je dítě zaměřeno na vlastní myšlenky a zpracování svých pocitů, což způsobuje menší pohotovost reakcí a sníženou schopnost soustředění na vnější podněty. Dítě pak např. nevnímá, co se mu říká.

Munden a Arcelus (2002) upozorňují, že neschopnost se koncentrovat může mít negativní důsledky nejen v oblasti vzdělávání a školních úspěchů, ale i v běžném životě s rodinou a přáteli.

Impulzivita

Impulzivní chování těchto dětí by bylo možné vyjádřit výrokem: „Nejdřív to udělám a potom se zamyslím.“ Děti často jednají podle prvního popudu bez ohledu na následky, jež nestihnou zvážit (Serfontein, 1999). Tyto děti nesnáší čekání, všechno by chtěly v okamžiku, kdy na to pomyslí. Mají problém se sebeovládáním. Své reakce často nedokáží pozdržet nebo utlumit. Nesnáší stereotypy, které pro ně představují překážku v okamžitém jednání. Hůře se podrobují autoritám, špatně snáší omezení, příkazy a zákazy. (Drtilková, 2007) Problematické je pro ně také odkládání uspokojení. *„Když jsou postavené před úlohy, které vyžadují, aby poodsunuly bezprostřední odměnu a pracovaly pro dosažení dlouhodobějšího cíle, za nějž pak přijde větší odměna, tyto děti často volí brzkou, avšak menší odměnu, k jejímuž dosažení je zapotřebí méně práce.“* (Paclt, Ptáček, Florian, 2006, s. 7) Se zbrklým chováním se často pojí potíže s plánováním a náhodným přeskokováním od jedné činnosti ke druhé (Serfontein, 1999). S impulzivitou souvisí také neschopnost předjímání nebezpečí (Swierkozssová, 2006).

Munden a Arcelus (2002) upozorňují, že impulzivita může způsobovat problémy v sociálních situacích a ztížit navazování a udržení přátelství. Děti se specifickými poruchami chování často skáčí druhým do řeči, říkají bez rozmýšlení nevhodné věci, pošťuchují jiné děti, protože cítí potřebu to udělat. Dítě, které zoufale touží po kamarádech, může být z tohoto důvodu odmítáno.

Záměry těchto dětí mohou být často dobré a nevinné. Jejich chování však může budit dojem, že si libují v nespolečenském chování a nežádoucích projevech. V případě dlouhodobého obviňování a problémů se mohou u mladých jedinců se specifickými poruchami chování vytvořit opoziční či antisociální vzorce chování, jako naplnění negativních očekávání ze strany dospělých (Munden, Arcelus, 2002).

Sociální oblast

V sociální oblasti jsou děti se specifickými poruchami chování oproti svým vrstevníkům obvykle méně vyzrálé. Jejich chování v této oblasti působí neohrabaně. Méně

se orientují v sociální oblasti a jejich chování bývá často nepřiměřené situaci. Pokud se u dítěte navíc projevují agresivní tendence, může přehnaně interpretovat chování jiných vůči němu a na nepatrné provokace reagovat agresivně (Paclt, Ptáček, Florian 2006).

Tyto děti často touží po přátelích, ale kvůli své impulzivitě a emoční labilitě je pro ně těžké je získat a udržet. Mívají málo přátel, a často jsou to děti s problémy v chování. Tuto skutečnost si samy uvědomují. Rády by ji změnily, kdyby věděly jak a byly toho schopné. (Munden, Arcelus, 2002)

Svým chováním jsou schopné snadno ublížit a ani neví jak. Impulzivita a omezená pozornost dětí se specifickými poruchami chování negativně ovlivňují míru schopnosti pochopit a zvládat sociální pravidla.

Emocionální oblast

Podle Traina (1997) bývají obvykle děti se specifickými poruchami chování oproti ostatním dětem citlivější. Často silně emočně reagují na běžné podněty (pozitivní i negativní). Pocit nejistoty vnímají jako ohrožení a reagují na něj nepřátelsky.

Vágnerová (2001) uvádí, že děti se specifickými poruchami chování mají sklon k častější mrzuté náladě, a emočním výkyvům. Častěji zažívají pocit nepohody, nejsou schopné jej ovládat. Mají menší toleranci vůči zátěži. V důsledku afektivní reakce, když cítí omezení nebo když nedosáhnou okamžitého uspokojení.

U dětí se specifickými poruchami chování se také projevuje snížená schopnost empatie (Jucovičová, Žáčková, 2010). U některých dětí je citlivost a psychická zranitelnost nejvýraznějším rysem (Altmanová, 2010).

Paměť

Největší problémy mívají tyto děti s krátkodobou pamětí, což úzce souvisí s pozorností a nediferencovaností vnímání. Registrují více podnětů najednou a je pro ně obtížné ty, které je potřeba, uchovat. Nejvýraznější potíže se objevují při zapamatování akustických podnětů. Důsledkem je snížená schopnost si vybavit a upevňovat znalosti. (Serfontein, 1999)

Větší problém, než zapamatování faktů a informací představuje pro dítě zapamatování toho, co má udělat (Barkley, 2016). Často pak nesplní úkoly a požadavky dospělých, protože je zapomenou. V důsledku jsou pak považovány za „zlobivé“, i v případech, kdy nebylo úmyslem dítěte neposlechnout.

Motorika

U dětí se specifickými poruchami chování se mohou objevovat obtíže v jemné i hrubé motorice. Pohyby jsou málo koordinované, nepřesné, což se projevuje nejvíce v souhře horních a dolních končetin. Patrné je zvýšené svalové napětí, pohyby jsou křečovité. Proces automatizace pohybů je dlouhodobější. V oblasti jemné motoriky mívají problém se zavazováním tkaniček, zapínáním knoflíků, oblékáním celkově, při jídle používání příboru. (Jucovičová, Žáčková, 2010) Problémy se mohou projevit také v grafomotorice nebo v mikromotorice očních pohybů. (Fořtová, 2013)

Kvůli problémům v motorice tyto děti často rozbíjejí věci při běžných činnostech - hraní, domácí práce. (Jucovičová, Žáčková, 2010) Obtíže v koordinaci pohybu mohou způsobovat také častější úrazy těchto dětí.

Nerovnoměrnost vývoje

Vývoj dětí se specifickými poruchami chování není rovnoměrný – kognitivní, tělesný a sociální vývoj nepostupují stejnoměrně. Tato skutečnost představuje v každodenním životě těchto dětí zdroj častých nedorozumění a nepochopení. Vývoj v sociální a emocionální oblasti probíhá oproti tělesnému a kognitivnímu vývoji zpožděně. Masopustová (2015) uvádí, že po emocionální a sociální stránce se dítě se specifickými poruchami chování a intelektem v normě může projevovat obdobně jako dítě v předškolním či batolecím věku. Zatímco dítě mnohé věci a situace rozumově může pochopit, jeho prožívání, a potažmo chování, situaci neodpovídá. Objevují se problémy v chování, zvládnutí emocí, ve vztazích s druhými lidmi, plánování činností a sebeovládání.

Zejména pokud je dítě rozumově nadané, dospělí často předpokládají, že kdyby se dítě trochu více snažilo nebo by bylo přísněji vychováváno, zvládalo by každodenní situace

mnohem lépe. „Podstata nerovnoměrnosti vývoje dětí s ADHD tkví ale právě v tom, že ačkoliv mohou být chytré a tělesně vyspělé, v některých oblastech svého chování mohou být na úrovni dětí dokonce o několik let mladších. Významně opožděn bývá vývoj emocí a sociálního chování a tzv. exekutivních funkcí.“ (Masopustová, 2015, s. 26)

Při práci s dítětem je důležité si uvědomit, jakému vývojovému období odpovídá jeho chování, a reagovat na ně podobně, jako na dítě v tomto věku (Masopustová, 2015).

„Projevy syndromu a své chování se hyperaktivní člověk postupně učí ovlivňovat i pomocí volných mechanismů, které bývají u syndromu ADHD do určité míry oslabeny (z vývojového hlediska je dokáže hyperaktivní dítě používat poněkud později než ostatní děti, u kterých se vůle formuje od předškolního věku a plně bývá rozvinuta víceméně v období přechodu od mladšího školního věku ke staršímu). Do jaké míry se naučí hyperaktivní jedinec ovlivňovat své chování vůlí, je určující pro jeho životní úspěšnost.“ (Jucovičová, Žáčková, 2017, s.22)

2.2 Diagnostika

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10)

Mezinárodní klasifikace nemocí řadí specifické poruchy chování do kategorie **poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání** (F 90–F 98). Používá pro ně termín **hyperkinetické poruchy**.

Hyperkinetické poruchy

Diagnózy porucha aktivity a pozornosti F 90.0 a hyperkinetická porucha chování F 90.1, dále jiné hyperkinetické poruchy F90.8 a hyperkinetická porucha NS. Aby poruchu bylo možné diagnostikovat, musí začínat před 7. rokem věku a trvat minimálně 6 měsíců.

Diagnostická kritéria pro **poruchu aktivity a pozornosti**:

Porucha pozornosti:

- Obtíže s koncentrací pozornosti,
- neschopnost udržet pozornost,
- neposlušnost,
- nedokončování úkolů,
- vyhýbání se úkolům vyžadujícím mentální úsilí,
- nepořádnost, dezorganizovanost,
- ztrácení věcí,
- roztržitost,
- zapomnětlivost.

Hyperaktivita:

- neposednost, vrtění,
- dítě nevydrží sedět na místě,
- pobíhání kolem,
- vyrušování, hluchost,
- dítě je v neustálém pohybu,
- mnohomluvnost.

Impulzivita

- nezdrženlivá mnohomluvnost,
- vyhrkne odpověď bez přemýšlení,
- neschopnost čekat,
- přerušování ostatních.

Hyperkinetická porucha chování je diagnostikována v případě splnění kritérií pro poruchu aktivity a pozornosti a současně pro poruchu chování (F91). Problémy s chováním se objevují většinou před šestým rokem. (MKN-10)

Diagnostický a statistický manuál (DSM – V)

Diagnostický a statistický manuál uvádí diagnózu **porucha pozornosti s hyperaktivitou** (attention deficit hyperactivity disorder, ADHD). Tato diagnóza zahrnuje 3 subtypy: **Kombinovaný typ, převážně nepozorný typ, převážně hyperaktivní/impulsivní typ.**

Diagnostická kritéria pro ADHD

Oblast pozornosti:

Pro stanovení diagnózy musí 6 nebo více symptomů přetrvávat nejméně 6 měsíců, na úrovni neodpovídající věku, s dopadem na sociální a školní aktivity.

- Potíž soustředit se na detaily, přehlížení detailů.
- Potíže s udržením pozornosti.
- Dítě často vypadá, že neposlouchá, co se mu říká.
- Často nepostupuje podle instrukcí a nedokončí zadanou práci.
- Problém s časovou organizací činností.
- Vyhýbá se činnostem, které vyžadují trvalejší mentální úsilí, nebo je nemá rád.
- Časté ztrácení věcí.
- Dítě je často rozptýleno okolními podněty.
- Zapomětlivost.

Oblast hyperaktivity a impulzivity:

Pro stanovení diagnózy musí 6 nebo více symptomů přetrvávat nejméně 6 měsíců, na úrovni neodpovídající věku, s dopadem na sociální a školní aktivity.

- Vrtí se, vykonává pohyby rukama, nohama.
- Často opouští své místo.
- Často běhá nebo leze v situacích, kdy to není vhodné.
- Často si nezvládá hrát nebo se věnovat volnočasovým aktivitám potichu.
- Neklid, neustálý pohyb.

- Mnohomluvnost.
- Často odpovídá před dokončením otázky.
- Potíže s čekáním.
- Přerušování nebo vyrušování ostatních.

Dále Manuál rozlišuje:

Mírný typ ADHD

V nadměrné míře se projevuje pouze málo symptomů nutných ke stanovení diagnózy. Školní a společenská angažovanost dítěte je postižena jen v malé míře nebo vůbec. U dítěte kolísá koncentrace pozornosti, jsou patrné výkyvy, ale dominující symptomy jsou zvládnutelné bez speciální péče, s individuálním přístupem.

Střední typ ADHD

Závažnost symptomů a míra oslabení se pohybují mezi „mírnou“ a „vážnou“. U dítěte je patrný neklid, nesoustředěnost, překotné reakce, emoční nestabilita, snížená sebekontrola atd. Dítě obvykle potřebuje nejen individuální přístup, ale i další speciální péči.

Vážený typ ADHD

Mnoho symptomů potřebných ke stanovení diagnózy se projevuje v nadměrné míře. Obtíže se projevují (téměř) ve všech situacích. Často je zjevný výrazný neklid, sklon k rizikovému chování, obtíže v soužití s ostatními, velmi nízká schopnost sebekontroly a sebeovládání. U tohoto stupně poruchy je nezbytná speciální péče.

2.3 Komorbidita

Současně se specifickými poruchami chování se u dětí vyskytují nejčastěji tyto poruchy:

- poruchy opozičního vzdoru (zjištěna cca u 40 % dětí s SPCH),
- specifické poruchy učení,
- specifické zpoždění ve vývoji motoriky a řeči,

- poruchy chování,
- úzkostné poruchy (až 30 % dětí se SPCH),
- poruchy nálad, tikové poruchy (cca u 10 % dětí se SPCH),
- poruchy spánku,
- fobické poruchy a afektivní poruchy, z nich především deprese a emoční poruchy,
- vyšší tendence k experimentům a zneužívání návykových látek zejména mezi dospívajícími s ADHD. (Michalová, Pešatová a kol., 2015)

Michalová a Pešatová (2012) uvádějí, že se ve věku 7 – 10 let se u 30 – 50% dětí se specifickými poruchami chování ve věku 7 – 10 let rozvíjí nespecifické poruchy chování, nejčastěji porucha opozičního vzdoru, agresivita a lhaní.

Porucha opozičního vzdoru je poruchou chování vyskytující se především u dětí mladšího školního věku. Vyznačuje se vzdorovitým a provokativním chováním, bez přítomnosti agrese. (MKN -10)

Specifické poruchy učení

- Dyslexie – porucha osvojování čtení. Může postihovat rychlost čtení, jeho kvalitu, porozumění čtenému textu.
- Dysgrafie – porucha osvojování psaní. Postihuje úpravu písemného projevu, osvojování tvarů písmen, spojení hláska – písmeno.
- Dysortografie – porucha osvojování gramatiky
- Dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností. Postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové vnímání při geometrii. (Zelinková, 2015).

Swierkozsová (2006) popisuje charakteristiky společné pro specifické poruchy chování a učení:

- Chyby z nepozornosti.
- Při aplikaci učiva písemnou formou se žák nedokáže soustředit.
- Žák zvládá kratší úkoly, časově náročnější nedokončí.
- Žák nerozumí svým obtížím.
- Snížené sebevědomí.

2.4 Etiologie

Jedná se o neurogenní poruchy, jejichž příčiny nejsou zcela objasněny. Často jsou uváděny genetické příčiny. V konkrétních projevech dítěte se odráží i vlivy sociální.

Michalová (2007) uvádí, že na vzniku specifických poruch chování se podílejí endogenní i exogenní faktory na podkladě oslabení nebo změn v centrální nervové soustavě.

Drtílková a Šerý (2007) uvádí následující modely vzniku specifických poruch chování:

- Hereditální model – specifické poruchy chování vznikají na genetickém podkladě.
- Neurobiochemický model – poruchy jsou zapříčiněny narušením funkce neurotransmiterů pro dopamin a serotonin.
- Neurofyziologický model – poruchy vznikají poškozením podkorových struktur, ovlivňujících souhru volních a mimovolných pohybů.
- Psychoneurologický model – dynamika psychické a psychomotorické činnosti závisí na rovnováze mezi excitací a inhibicí. Při nerovnováze dochází k chaotičnosti a dezorganizovanosti v chování.
- Psychoanalytické model – porucha je důsledkem nadměrné pudové excitace, případně je ovlivněna psychosociálními faktory.

„Výzkum příčin vzniku ADHD je přesto stále neprůkazný. Konzistentní jsou následující zjištění:

1) u většiny lidí trpících ADHD se vyskytují změny na úrovni anatomie nebo fungování mozku;

2) ADHD má genetickou komponentu nebo se na rozvoji poruchy alespoň podílejí genetické rizikové faktory;

3) při projevech ADHD hraje roli prostředí;

4) prenatální vystavení toxinům může vysvětlit některé případy ADHD, ale nejeví se jako primární příčina všech případů ADHD.“ (Kuželová, 2013, s. 36)

2.5 Specifické poruchy chování v období dospívání

V průběhu vývoje dítěte se obraz poruch postupně proměňuje. V období dospívání u dětí se specifickými poruchami chování můžeme pozorovat tyto charakteristiky:

- Psychomotorická aktivita se vyrovnává. V případě poruchy s hyperaktivitou se snižuje, pokud bylo dítě hypoaktivní, dochází naopak ke zvýšení aktivity.
- Zlepšují se motorické dovednosti.
- Snižuje se impulzivita.
- Chování v domácím prostředí a ve skupině vrstevníků bývá odlišné.
- Zvyšuje se emocionální labilita.
- Dochází ke kolísání pozornosti a výkonů.
- V případě konfliktů dítě reaguje obranně. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

V období dospívání je u dětí se specifickými poruchami chování větší riziko vzniku nespecifických poruch chování.

2.6 Pozitivní aspekty specifických poruch chování

V předchozím textu byly uvedeny problémy, se kterými se děti se specifickými poruchami chování potýkají. Nyní se pokusíme na tyto poruchy podívat z jiného pohledu. V souvislosti se specifickými poruchami chování bývají někdy uváděny i pozitivní charakteristiky, především kreativita a představivost dětí.

Pozitivní charakteristiky spojené s těmito poruchami se nemusí objevit vždy, závisí i na dalších faktorech, např. inteligence, zázemí, podpora okolí.

„Výchovnými a režimovými opatřeními lze projevy hyperaktivity do větší či menší míry (dle věku dítěte a síly syndromu) ovlivnit, a to jak ve smyslu pozitivním, tak negativním. Pokud je hyperaktivní dítě vychováváno s láskou a trpělivostí, ale zároveň s jasně stanovenými výchovnými hranicemi a důsledností ze strany rodičů, je velká šance, že se bude zdárně vyvíjet.“ (Jucovičová, Žáčková, 2017, s. 21)

Jucovičová a Žáčková (2017) uvádějí následující pozitiva lidí se specifickými poruchami chování:

- Vyšší výkonnost, rychlost, pohotovost.
- Schopnost rychlého rozhodování.
- Schopnost dělat více věcí najednou.
- Zvýšená aktivita, angažovanost, agilnost, flexibilita.
- Energičnost, akčnost.
- Komunikativnost, pohotovost v řeči, originální způsoby komunikace.
- Vstřícnost, spontánnost až hravost.
- Vyšší citlivost, vnímavost, opravdovost citů.
- Schopnost reagovat na více podnětů najednou a vyvozovat neotřelé nestandardní originální závěry.
- Bezprostřednost, spontánnost, otevřenost, přátelskost.
- Schopnost vnímat, myslet a reagovat odlišným způsobem, originalita, nápaditost.
- Vyšší kreativita, bohatě rozvinutá fantazie.
- Vesměs kvalitní intelektuální schopnosti.
- Kvalitní dlouhodobá paměť jako podklad pro učení.

Uvedené pozitivní charakteristiky Jucovičová a Žáčková uvádějí v souvislosti s dospělými jedinci se specifickými poruchami chování. Jejich zárodky se objevují již v dětském věku. Pozitivních aspektů by si měli (nejen) pedagogové všimnout a pomoci dětem je rozvinout a učit je tyto schopnosti využívat. *„Ve výsledku záleží také na tom, zda se (jedinec se SPCH) nejen naučil, ale jestli také dokázal využívat pozitivních a silných stránek,*

keré hyperaktivní mají, a eliminoval ty slabší, méně pozitivní, aby jej neomezovaly. Pak může být v životě i velmi úspěšný.“ (Jucovičová, Žáčková, 2017, s. 11)

3 Děti se specifickými poruchami chování ve školním prostředí

Problémy se mohou projevit až v době, kdy dítě zahájí školní docházku, která klade na dítě mnoho nároků – po stránce kognitivní, volní, sociální. Pro dítě se specifickými poruchami chování, zvláště v mladším školním věku, je obtížné vydržet celou vyučovací hodinu v lavici, být potichu, soustředit se na výuku. Nesnadné je pro ně zvyknout si na autoritu učitele a podřídit se školním pravidlům. Náročná je také oblast školního výkonu a výsledků. „*Téměř všechny děti s AD(H)D, popisované v klinických souvislostech, podávají ve škole chabé výkony, a jsou typicky pod úrovní nebo toho méně vytvářejí s ohledem na své schopnosti, dané inteligencí a výsledky odborných testů. Odborníci se domnívají, že to je důsledkem nepozorného, impulzivního a těkavého chování těchto dětí ve škole.*“ (Paclt, Ptáček, Florian, 2006, s.11)

Dětem se specifickými poruchami chování často připadají školní úkoly příliš obtížné. Když dítě zůstane pozadu, zhoršuje se obvykle i chování. Někdy jsou tyto děti považovány za líné (Train, 1997).

Během školní docházky se žáci se specifickými poruchami chování potýkají s problémy s výkonem. Jejich výkonové strategie bývají často impulzivní, nedostatečně organizované a jejich účinnost je nízká (Paclt, Ptáček, Florian, 2006).

V mladším školním věku (1.–3. třída ZŠ) mohou být projevy žáka ovlivněny adaptačními problémy při vstupu do 1. třídy (neklid, podráždění, odpor ke škole, obava a úzkost).

Období středního školního věku je spíše klidnější. Žák může být již více konfrontován s neuspokojivými výsledky školní práce a problémovým chováním se může snažit získat si pozornost dospělých.

Ve starším školním věku (puberta) – se může objevit ztráta zájmu o učení, snadná emoční zranitelnost a z ní vyplývající projevy chování, které žák zatím není schopen dostatečně korigovat. Má tendenci se distancovat od dospělých, objevuje se nové téma sexuality. Jako nejnáročnější se jeví období 6.–7. třídy (Zapletalová a kol., 2014, in Zapletalová, Mrázková, 2014/2016).

„Při výchově a vzdělávání dětí s ADHD je nutné brát v úvahu jejich aktuální úroveň schopností a dovedností – ne se řídit jen tím, co by dítě v jejich věku již mělo samostatně zvládnout. Dítě s ADHD v mnoha věcech (které vyžadují soustředění, pečlivost, plánování, vůli) potřebuje doprovázení a dohled dospělého mnohem déle než jeho vrstevníci. Výuka a výchova by tedy neměly vést k trestání dítěte za to, co ještě kvůli svému handicapu nezvládá, ale k rozvoji všech dovedností potřebných k tomu, aby se v těchto dovednostech zdokonalovalo.“ (Masopustová, 2015, s.30)

3.1 Projevy žáků se specifickými poruchami chování ve škole

Učitelé často udávají, že u žáků se specifickými poruchami chování se projevuje mnohem větší výkonová variabilita než u intaktních dětí, ať už v produktivitě práce ve škole, v domácích úkolech, v testech při postupu do vyššího školního stupně nebo v kooperativních sociálních úlohách. (Paclt, Ptáček, Florian, 2006)

Goetz a Uhlíková (2009) uvádějí tyto časté problémy dětí se specifickými poruchami chování ve výuce:

- Chyby z nepozornosti – děti přehlíží detaily, zapomínají háčky, vynechávají úkoly.
- Nesoustředěnost a obtíže s návratem k činnosti po vyrušení – dětem dříve zevšední činnost a nudí se.
- Vyhýbání se domácím úkolům.
- Častěji u nich dochází k úrazům a nehodám, což je ovlivněno nepozorností.
- Nepořádek ve věcech – ať už jde o věci na lavici a v lavici, v tašce, doma nebo jinde.
- Zapomínání školních potřeb a dalších věcí.
- Nouzová improvizace místo plánování – zapomenou pravítka a místo toho podtrhávají sešitem. V kolektivu mívají pověst nespolehlivého člověka.
- Nižší schopnost přeladit se na jinou činnost.

- Menší plynulost řeči při odpovědi na otázku – když mají vlastní téma, tak u nich není problém hovořit, ale když mají odpovědět na konkrétní otázku, vzniká velká časová prodleva, někdy přemílají otázku, až ji nakonec zapomenou, (koktají, zadržávají se).
- Zaobírají se detaily a ztrácí přehled o celku – mají problém dát si věci do kontextu.
- Nedokončují dlouhodobější činnosti, mají menší vytrvalost. Žijí více epizodicky – soustředí se na kratší časové úseky a nepřemýšlí v dlouhodobější perspektivě.
- Zhoršený odhad času.
- Ztrácení věcí.
- Neposlušnost – nepostupování podle pokynů, souvisí to i s pozorností. Může působit jako záměrná provokace.
- Obtíže se započítáním činnosti.
- Samomluva – mají méně rozvinutou vnitřní řeč. Mohou delší dobu počítat na prstech.
- Neposednost, hyperaktivita – vrtí se, vstávají atd.

Vzhledem k povaze těchto poruch je nutné věnovat se celé třídě. Nevyzrálost chování zhoršuje vztahy s vrstevníky. (Serfontein, 1999)

3.2 Žák se specifickými poruchami chování a učitel

Učitel by měl působit na dítě tak, aby bylo se svou poruchou schopno žít v kolektivu ostatních, naučilo se respektovat běžné požadavky sociálního prostředí a plnit své povinnosti. Pokud je člověk v některém svém vývojovém období konfrontován s náročnými sociálními situacemi, s neuspokojením potřeb bezpečí a jistoty, absentuje u něj pocit, že je milován druhými osobami, což vyvolává frustraci citových vazeb. (Michalová, Pešatová a kol. 2015)

Riefová (2010) uvádí nejzákladnější kroky, kterých by se každý učitel měl držet a budovat na nich pozitivní atmosféru ve třídě:

1) Naučit žáky pravidlům – pravidla musí být přehledná, jasná a jednotná, nesmí jich být moc. Měla by být vytvářena společně s žáky.

2) Pozitivně hodnotit žádoucí chování – velmi dobře fungujícími odměnami jsou často zasloužená pochvala a uznání. Je možné také vymyslet určitou hru, při které v průběhu roku děti sbírají „body“ (hrací peníze, kartičky, ...), za které si potom od učitele mohou pořídit drobné odměny či výsady.

3) Asertivní kázeň – důsledné trvání na dodržování předem domluvených pravidel. V případě nedodržování pravidel žáky by mělo následovat varování, pokud žák stále nebude pravidla respektovat, následky. Pokud se chovají žáci v souladu s dohodnutými pravidly, měl by tomu učitel věnovat adekvátní pozornost, žádoucí chování pozitivně ohodnotit (pochvala).

Riefová (2010) zdůrazňuje, že učitel by měl mít jasně formulované požadavky na chování a práci žáků. Vyučování by mělo mít jasnou strukturu vyučování a stanovené postupy pro často se opakující činnosti. Předvídatelnost a důslednost jednání učitele. Důležitý je nácvik žádoucího chování a jasně a spravedlivě stanovené sankce při neuspokojivém chování.

Komunikace s dítětem s SPCH – na začátku vyučování (vyučovací hodiny) je dobré si vyhradit čas a pohovořit si s dítětem o samotě. Vysvětlit mu co a jak se bude dít. Nediskutovat, nepřesvědčovat, neprosit. Když žák nespolupracuje, zopakovat a věnovat se své práci. Pokud to neakceptuje, zkusit odvést pozornost. (Train, 1997)

Dítě se specifickými poruchami chování je často vnímáno jako problémové. Učitel se často domnívá, že školák by měl umět ovládat své jednání. Má tendenci považovat impulzivní reakce žáka za projev nevychovanosti nebo nedostatečné motivace. Označení nějakého dítěte jako problémového nezávisí jenom na viditelných nežádoucích projevech, ale i na interpretaci jejich příčiny, která nemusí být vždycky přesná. Problémový žák je učiteli nepříjemný, protože ohrožuje jistotu jeho profesního sebehodnocení. Jeho potíže mohou působit jako signál profesní neúspěšnosti učitele, proto mívá interpretace jejich příčiny obranný charakter. Příčina potíží bývá posuzována nesprávně, bez uvědomění, že

žák nemusí být schopen své projevy ovládat a má jiné potřeby a preference, než dospělý očekává (Vágnerová, 2005).

Ve vztahu učitele k problémovému žákovi může dojít ke změnám, které zvyšují pravděpodobnost nepříznivého ovlivnění dalšího vývoje dítěte:

- Vyšší riziko odmítání nebo ambivalentního vztahu k dítěti (ochranitelský vztah bývá vzácný).
- Sklon k negativní anticipaci, fixaci nepříznivého hodnocení a role problémového dítěte.
- Sklon k morálnímu odsouzení problémového dítěte a zobecnění problémového chování, často bez ohledu na specifickou problematiku.
- Zvýšený důraz na podřízený postoj rodiny, která má přijmout názor učitele – profesionála a spolupracovat (Vágnerová 2005).

3.3 Výuka žáků se specifickými poruchami chování

Fořtová (2013) uvádí konkrétní možnosti ovlivnění žáků se specifickými poruchami chování ve výuce:

Možnosti ovlivnění – hyperaktivita:

Dítě by nemělo být násilně nuceno ke klidu (tolerance psychomotorického neklidu). Neprospívá mu, pokud jsou mu dávány za příklad klidnější děti. Zklidnění by mělo být následováno pochvalou. Drobný neklid je možné řešit pomocí očního kontaktu, zklidňujícího doteku. Prospěšná je možnost pohybového uvolnění - nenáročné pohybové hry, které nemají charakter soutěže. Optimální je střídání činnosti po 10-20 min (na základě připraveného konkrétního programu, využití podle situace). Střídání činností je vhodné i při domácí přípravě. Po dokončení činností změny polohy - relaxace (např. sed na židli s položenou hlavou, pohádka, sugesce pocitu tíhy, tepla...)

Dětem se specifickými poruchami chování prospívá pravidelný režim (neklid bývá často vyvolán nejistotou a nedostatkem jasných pravidel).

Vzhledem k potížím v motorice je vhodné věnovat se více nácviku sebeobsluhy. V nižších ročnících se zaměřit na nácvik jemné motoriky: modelování, navlékání korálků, vytrhávání, vystřihávání, dokreslování - zpočátku využívat větší plochy a v různých pozicích. Používat silné tužky nebo prstové barvy - lze použít i materiály určené reedukaci specifických poruch učení. Při výtvarné výchově preferovat témata rozvíjející spíše fantazii než přesné zadání.

Možnosti ovlivnění – emoce a chování:

Je třeba si uvědomit, že děti se specifickými poruchami chování jsou oproti jiným dětem častěji napomínány od okolí, obvykle touží po uznání, ale vzhledem ke snížené empatii a zvýšené afektivitě to dávají najevo nepřijatelným způsobem. Pokyny by měl učitel zadávat klidně, důsledně, s dotykem a očním kontaktem. Dítěti je nutné věnovat pozornost, i když je v klidu, ne pouze při zlobení.

Učitel by neměl vyvíjet přílišný tlak na rychlost dítěte. Impulsivní reakce spíše ignorovat. Věnovat dostatečnou pozornost emocím dítěte (co cítí, prožívá, jak se cítí po afektu - aby se dítě naučilo vyjádřit své emoce a mohlo je i snáze rozpoznávat u ostatních) Vhodná řešení konfliktních situací s žáky často rozebírat i názorně předvádět (možné využít modelových situací, hraní rolí) Této oblasti se věnovat průběžně, ne pouze v problémových situacích. Zpevňovat sociálně přijatelné chování.

Případné konflikty neřešit před třídou, ale vždy individuálně. Pokud byli spolužáci svědky konfliktu, je vhodné seznámit je s výsledky jeho řešení. Již vzniklý afekt nechat proběhnout, řešit jej až po zklidnění dítěte. Zasáhnout okamžitě, pokud je afekt pro dítě nebo okolí ohrožující. V tomto případě je nutné dítě do doby, než se zklidní, izolovat od ostatních.

Možnosti ovlivnění – poruchy koncentrace a paměti:

Na pracovním místě by mělo dítě mít co nejméně předmětů, na stěně minimum dekorací, uklizené prostředí. Nepracovat za dítě ale vést, vysvětlovat, při chybě dítě zarazit, znovu vysvětlit postup. Při psaní diktátů je vhodné nejprve vysvětlit pravopis, pak teprve napsat. Na chyby upozorňovat emočně neutrálními výrazy, např. „podívej se ještě jednou“, „zkus to znovu“. Vhodné je také upozornit dítě na náročnější pasáže - „pozor teď to bude

složitější“. Mnohanásobné opisování nebo opravování chyb nemá efekt, vhodnější je chybám předcházet.

Samostatnost při učení nelze vyžadovat okamžitě, efektivnímu učení a samostatnosti při práci se dítě musí postupně naučit. Zapomínání je možné předcházet zopakováním nových informací po 20-30 minutách.

Při výkladu nové látky pomáhá vytvořit u dítěte asociace s něčím, co již zná, co jej zajímá. Užitečné jsou také názorné pomůcky, obrázky, multisenzoriální přístup. Důležité je společně s dítětem vypořádat, která cesta je pro něj nejpřínosnější (sluchová, zraková ev. kombinace). Úkoly je vhodné střídat po kratších časových úsecích.

Způsob zadávání úkolů by se neměl měnit (ne jednou do učebnice a podruhé do sešitu) Zadávání instrukcí by mělo být vždy jasné a stručné. Vždy by měl být zadán pouze jeden úkol. Důležitá je kontrola započaté činnosti.

Koncentraci pozornosti pozitivně ovlivňují relaxační hry a činnosti (např. autogenní trénink, jóga, dechová cvičení). Je možné je využít jak při výuce, tak během volnočasových aktivit.

K upoutání pozornosti je možné použít změnu intonace hlasu (ztišovat, zrychlovat, zpomalovat, dramatizovat, ale ne zvyšovat hlas). Paměť lze trénovat pomocí různých her – např. schovávat věci, a hledat, co se změnilo. K tréninku koncentrace pozornosti lze po dohodě se školním speciálním pedagogem využít specializované programy KUPOZ, KUPREV. Pozornost je možné zlepšovat pomocí rozfázování činností na jednotlivé kroky, dítě si může dopomáhat slovním doprovodem, hlasitým komentováním činnosti. Dítě potřebuje pravidelnou zpětnou vazbu, pochvalu a ocenění při úspěchu.

Možnosti ovlivnění – poruchy řeči, vnímání a myšlení

Poruchy řeči by měly být v ideálním případě napraveny před vstupem do školy (pokud nedoručí k včasné nápravě, vznikají mimo nesprávné výslovnosti také potíže při čtení. Do výuky je možné zařadit artikulační cvičení (jazykolamy, rytmizace říkanek s pohybem tancem, vytleskáváním).

Vhodné je často podněcovat děti k vyprávění. Po přečtení textu pokládat otázky, ne pouze uzavřené. Učit děti po přečtení textu vystihnout hlavní myšlenku, převyprávět příběh. U mladších dětí je možné využívat vyprávění podle obrázků.

Pro rozvoj zrakového rozlišování je možné využívat dvojice obrázků s rozdíly, vyhledávání ukrytých předmětů na obrázcích, bludiště, cvičení na pravolevou orientaci.

K tréninku sluchového rozlišování je možné využít hry – například hledání budíku podle zvuku, slovní fotbal atd.

Autoři uvádějí mnoho různých podnětů a nápadů pro učitele, které je možné při výuce dětí se specifickými poruchami chování využít:

- Signál připomínek – semafor.
- Kartičky na vzkazy (např. ticho, připravte si pomůcky).
- Pohodlná židle.
- Větší pracovní místo.
- Upozornění na dokončení úkolu.
- Obrázkový nebo písemný seznam úkolů.
- Signál k upoutání pozornosti – např. hudební, rytmický.
- Laserové ukazovátko.
- Podnětné otázky.
- Práce se záhadou (Swierkozsová, 2006).
- Nenutit ke klidu, umožnit pracovat i v jiných pozicích.
- Nekritizovat, hledat pozitiva.
- Pozitivní motivace a posilování sebedůvěry, umožnit úspěch.
- Tolerovat výkyvy ve výkonu.
- Posadit žáka dopředu blízko učitele.
- Více času na práci.
- Pomoc se začleňováním mezi spolužáky, poukazovat na kladné stránky.
- Klidné jednání.
- Umožnit dítěti si zapisovat svoje odpovědi a poznámky s tím, že později musí přijít reakce ze strany učitele.
- Když se dostane žák do afektu, pomůže předat žáka jinému pedagogovi (pokud je to možné).

- Spolupráce s rodiči.
- Zajistit, aby dítě mělo okolo sebe co nejméně věcí, které by je rozptylovaly. (Altmanová, 2010)
- Zajistit prvky arteterapie, relaxační cvičení. (Kolátorová, 2011)
- Známková na vysvědčení by měla zahrnovat znalosti, pokroky, aktivitu a zodpovědnost, postoje a chování ve výuce (Tannenbergerová, 2016)
- Znázornění řešení konfliktů – modelování sociálního chování.
- Využití hudebně pohybové výchovy.
- Oddechový čas (Kolátorová, 2011).

Škola vhodná pro děti se specifickými poruchami chování by podle Serfonteina (1999) měla splňovat především tyto charakteristiky.

- Každá třída by měla mít vlastní učebnu.
- Dětem se specifickými poruchami chování nesvědčí volný systém výuky.
- Pevně stanovený řád denních činností.
- Učitel by měl být sympatická a vřelá osobnost s přirozenou autoritou. Striktní, ale ne autokratický. Měl by dítě chválit.
- Nemělo by docházet k častému střídání pedagogů.
- Mělo by být umožněno opakování ročníku nebo návrat do mateřské školy. (Návrat do MŠ by ovšem mohl mít velmi negativní dopad na sebedůvěru a sebehodnocení dítěte. – pozn. autorky.)
- Nižší počet žáků ve třídě.
- Možnost doučování.
- Ochota podílet se na podávání léků.
- Úprava podmínek zkoušení.

3.4 Vztahy se spolužáky

„Děti s AD(H)D jsou agresivnější, rozkolničtější, despotičtější, dotěrnější, hlučnější a po společenské stránce více odmítané než normální děti, obzvláště pokud se jedná o chlapce. Nepozorné, rozvratnické, z plnění pracovních úkolů vybočující, nezralé a provokativní chování dětí s AD(H)D rychle vyvolá u vrstevníků dohlížející a direktivní chování, protože tito vrstevníci se pod sociálním tlakem dětí s AD(H)D musejí semknout.“ (Paclt, Ptáček, Florian, 2006, s. 14)

Děti se specifickými poruchami chování mívají potíže se zapojit do kolektivu (Train, 1997) Je pro ně typická upovídanost, ale mívají problém se zahájením interakce. (Swierkozsová, 2006) V některých případech se snaží zahájit interakci s ostatními dětmi např. tím, že je pošťuchují, berou jim věci, kazí jim hru, snaží se prosadit za každou cenu. (Altmanová, 2010) Vnucují své přátelství, ale rychle v citech ochladnou. (Jucovičová, Žáčková, 2010) Toto souvisí s jejich celkovou nestabilitou v emocionální oblasti, nedostatkem empatie, výkyvy nálad a častými a rychlými změnami zájmů.

Zvláště u dětí, u kterých se projevují sklony k agresivitě, hrozí vážnější narušení vztahů ve třídě. Kvůli jejich projevům se jich ostatní děti mohou bát, mohou je považovat za nebezpečné. Když onemocní dítě se specifickou poruchou chování, spolužáci v případě špatných vztahů s tímto žákem reagují nadšením. 50-60% žáků se specifickými poruchami chování zakusí formu společenského odmítnutí. (Swierkozsová, 2006) Není výjimkou, že se žák s touto poruchou stává obětí šikanování. (Michalová, Pešatová a kol., 2015)

Neúspěch ve výuce v kombinaci s menší oblibou mezi vrstevníky a učiteli zapříčiňuje nízké sebevědomí a sebehodnocení. Při absenci úspěchu a obliby okolí se děti se specifickými poruchami chování často pokouší svůj problém kompenzovat svým nevhodnými způsoby upoutávání pozornosti a zlobením. (Michalová, Pešatová, 2015)

Train (1997) doporučuje pro děti se specifickými poruchami chování výcvik v sociálních dovednostech.

3.5 Spolupráce školy a rodiny

K úspěšné spolupráci rodiny a školy je nezbytná fungující komunikace, postavená na vzájemném porozumění a důvěře. Za ideální stav můžeme považovat situaci, kdy je komunikace kvalitní a efektivní, a směřuje k podpoře dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (Bořkovcová, Bořkovec, 2013).

Kvalitní komunikace a úspěšná spolupráce mezi rodinou a školou ovšem nemusí být samozřejmostí. V této oblasti můžeme nalézt určitá rizika, a to jak na straně školy a učitelů, tak na straně rodičů. Vzhledem k charakteru obtíží žáků se specifickými poruchami chování, může učitel žáka vnímat jako problémového. Pokud učitel vnímá žáka tímto způsobem, v komunikaci s rodinou se tato skutečnost projeví. Přetížený rodič pak může zaujmout obranný postoj. Na chování svého dítěte a na zprávy ze školy mohou rodiče reagovat rezignací nebo stupňováním přísnosti. (Vágnerová, 2005) Rodiče sami by často potřebovali ze strany školy oporu, které se jim často nedostává.

Někteří rodiče jsou naopak přesvědčeni, že diagnóza zajišťuje ústupky ze strany školy a pedagogů a že jakékoliv chování bude tolerováno, a podle toho se zaměstnanci školy jednají.

Riziko může také představovat přetížení a psychické vyčerpání pedagoga, ke kterému při mnohdy náročné práci se žáky může dojít. Tomuto riziku je možné předcházet podporou pedagoga, nabídkou konzultací v rámci školního poradenského pracoviště, školských poradenských zařízení nebo s dalšími odborníky, kteří mohou poskytnout pedagogovi cenné rady, informace a zpětnou vazbu. (Bořkovcová, Bořkovec, 2013).

Všichni účastníci vzdělávacího procesu by si měli uvědomit, že: *„Každé dítě může v průběhu školních let, byť dočasně a krátkodobě, pociťovat potřebu individuální podpory nebo mít speciální vzdělávací potřeby.“* (Hájková, 2005, s. 37)

4 Poskytování podpory žákům se specifickými poruchami chování

Nový systém podpůrných opatření vychází z vyhlášky č. 27/2016 Sb., s účinností od 1. 9. 2016. Podle této vyhlášky se nárok na podpůrná opatření odvíjí od konkrétních potřeb daného žáka, nikoli pouze od stanovené diagnózy.

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů. První stupeň je realizován pouze v rámci školy. *„Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.“* (Vyhláška č. 27/2016, Sb., § 2) U druhého a vyššího stupně je nutná větší spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, případně jinými subjekty. *„Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.“* (Vyhláška č. 27/2016, Sb., § 2) Žákovi mohou být současně poskytována podpůrná opatření ve více oblastech, z toho v každé oblasti může jít o jiný stupeň podpory.

Typy a stupně podpůrných opatření pro děti se specifickými poruchami chování jsou uvedeny v katalogu podpůrných opatření pro s PAS a jinými psychickými poruchami.

Katalog podpůrných opatření uvádí tyto oblasti podpory:

- 1. Organizace výuky**
- 2. Modifikace výukových metod a forem práce**
- 3. Intervence**
- 4. Pomůcky**
- 5. Úprava obsahu**
- 6. Hodnocení**
- 7. Jiné formy přípravy na vyučování**
- 8. Podpora sociální a zdravotní**
- 9. Práce s třídním kolektivem**
- 10. Úprava prostředí**

V aktuálním znění školského zákona jsou oblasti podpory pojaty širě:

- 1. Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení.**
- 2. Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče.**
- 3. Úprava podmínek k přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání.**
- 4. Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek.**
- 5. Úprava očekávaných výstupů vzdělávání.**
- 6. Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.**
- 7. Využití asistenta pedagoga.**
- 8. Využití dalšího pedagogického pracovníka**
- 9. Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.**

4.1 Kontext inkluzivního směřování školství

Děti se specifickými poruchami chování se většinou vzdělávají na běžných základních školách, formou individuální integrace. Podmínky vzdělávání na běžných školách se postupně proměňují, protože v dnešní době je trendem vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. Často se hovoří o inkluzivním vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání je procesem vytváření optimálních podmínek pro různorodé potřeby žáků prostřednictvím jejich většího zapojení do vzdělávání, kultury a společenského života a minimalizace vyčlenění ze vzdělání. Musí se vztahovat na všechny děti dané věkové skupiny. „*Musí vycházet z přesvědčení, že vzdělávání všech žáků bez rozdílu je povinností škol hlavního vzdělávacího proudu.*“ (UNESCO, 2005, in Pančocha, 2013)

Pojem inkluze se původně vztahoval na vzdělávání žáků s postižením / speciálními vzdělávacími potřebami. V současnosti se rozšiřuje na všechny žáky a jejich úspěšné vzdělávání. (Pančocha, 2013)

Aktuální znění školského zákona definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami takto:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (Zákon č. 561/2004, Sb., §16)

V jedné třídě se může nakumulovat více dětí s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. se může ve třídě nebo studijní skupině vzdělávat zpravidla 5 žáků s přiznaným druhým až pátým stupněm podpůrných opatření. Počet žáků v těchto stupních podpůrných opatření nesmí přesáhnout třetinu. Počet žáků s přiznaným prvním stupněm podpůrných opatření není omezen.

Pro pedagoga může být obtížné rozdělit pozornost mezi děti a všem, které to potřebují, poskytovat individuální podporu. Pedagog vyučující v heterogenní třídě, by měl podle Hájkové (2005) mít tyto kompetence:

- Osobnostní – vysoká kreativita, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, osobní zodpovědnost, schopnost týmové spolupráce, schopnost iniciování změn, vysoká úroveň socializace spojená s porozuměním, empatií a tolerancí.
- Odborné – oborově předmětové, znalosti z pedagogiky a psychologie, interpersonální strategie, komunikace, schopnost individualizovat a vnitřně diferencovat pedagogické cíle, metody a postupy, znalost učebních strategií pro práci s heterogenní třídou.

„Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každý žák plně využil svůj potenciál a zároveň se naučil komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i k ostatním, a ne jako problém či přítěž.“ (Tannenbergová, 2016, s.35)

Principy pro vytvoření inkluzivní třídy

- Vytvoření bezpečného prostředí, kde jsou všichni přijímáni a pomáhají si, odlišnost je tu chápána jako výzva a příležitost k růstu.
- Metody a činnosti maximalizují zapojení každého dítěte a jeho rozvoj, vytvářejí pro všechny co nejvíce příležitostí k interakci s ostatními.
- Efektivní řízení školy i třídy k vytvoření co nejlepších podmínek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Spolupráce s rodiči, odborníky, rozvoj lidských zdrojů školy, kultivace postojů učitelů a žáků (Lang, Berberichová, 1998).

Podmínkou pro to, aby integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy byla procesem sdílení a vzájemného obohacení je připravenost pedagogů po odborné i lidské stránce. (Müller, 2001)

Velmi důležitá je také spolupráce na pracovišti, předávání zkušeností a názorů mezi pedagogy, vedení dialogu o problémech a o postupech. Mezi učiteli a vedením komunikace, upřímnost. K úspěšnému vzdělávání heterogenních skupin žáků je nutná i ochota pedagogů, a to jak k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak k předávání svých postřehů a zkušeností mezi sebou.

4.2 Tvorba IVP a podpůrných opatření

Pokud žák není schopen bez podpory naplnit očekávání stanovená ve školním vzdělávacím programu, je pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého je žák vzděláván a hodnocen.

Podklady pro zpracování IVP jsou doporučení školského poradenského zařízení, žádost zákonného zástupce žáka a rozhodnutí ředitele školy.

IVP je zpracováván vyučujícími učiteli, zpracování je koordinováno pověřeným pracovníkem školního poradenského pracoviště, případně třídním učitelem. Za zpracování zodpovídá ředitel školy.

Plán by měl být učiteli průběžně vyhodnocován a upravován. Formální vyhodnocení plánu probíhá dvakrát ročně. (Michalík, Felcmanová, 2015)

Příklad tvorby podpůrného opatření pro žáka se SPCH

Projev, na který opatření reaguje: obtíže s pozorností (méně stabilní a rozptýlená pozornost, stažení do sebe, únik do fantazie).

Cíl: pozornost zaměřená na úrovni umožňující vzdělávání a funkční kontakt s vrstevníky .

Opatření na úrovni školy

Úprava studijního prostředí – posazení žáka do přední lavice, nejlépe tradiční uspořádání lavic, v případě potřeby samostatná lavice (důležité formulovat jako podporu, nikoli jako trest).

Úprava stylu výuky – stanovení jasného řádu, jasných pravidel. Upřednostňování zadávání úkolů vyžadujících aktivní přístup žáka. Zadávání stručných, krátkých úkolů, případně rozdělit úkoly na jednotlivé kroky. Častější střídání činností, možná změna tempa. Využívání pomůcek, včetně PC. Zařazení pohybových úseků do výuky. Vhodné je rozložení vyučovacích hodin ve smyslu přesunu náročnějších studijních úkolů do první části vyučovacího dne. Možná individualizace pravidel v závislosti na možnostech žáka. Pomoc při přechodu od jedné činnosti ke druhé.

Úprava komunikačního stylu – častější věnování pozornosti žákovi a poskytování zpětné vazby. Časté opakování požadavků a kontrola jejich plnění. Zvýraznění komunikačních prvků (používání jasně čitelných gest, práce s modulací hlasu, tempem řeči). Co nejvyšší míra konkretizace pokynů.

Revize vlastních pedagogických postupů – smysluplnost, zvážit adekvátnost vzhledem k věku a úrovni dosažených znalostí.

Revize poměru zátěže a odpočinku –na základě pozorování žáka v kontextu náročnosti a délky školních aktivit vyvažování poměru zátěže a odpočinku pomocí střídání činností, respektování potřeby odpočinku, najít vhodný způsob relaxace pro konkrétního žáka, následně opětovná aktivace žáka do výuky.

Reaktivace pozornosti – při výpadku/přesunu pozornosti podpořit nasměrování k původní činnosti přes učitele nebo spolužáka.

Podpůrná opatření v oblasti problémového chování na úrovni žáka

Individuální pohovory, jejichž cílem je:

- mapování chování a prožívání žáka, z pohledu žáka i pedagoga (rozbor situace, poskytnutí zpětné vazby).
- Nabídka možností dalšího řešení.
- Motivace žáka, podpora prosociálního chování.
- Konkretizace očekávání pedagoga v oblasti chování.
- Realizace individuálních pohovorů v různé frekvenci dle naléhavosti problému;.
- Vytvoření smlouvy se žákem a rodiči (IVýP). (Zapletalová, Mrázková, 2016)

4.3 Podpora ze strany učitele

Učitel by měl respektovat možnosti a schopnosti žáka. Jeho úkolem je realizovat podpůrná opatření daná školou (v 1. stupni podpory) nebo školským poradenským zařízením (v 2.–5. stupni podpory).

Podporuje žáka v dosažení jeho co neoptimálnějšího výkonu vzhledem k jeho schopnostem i omezením.

Pokud se žák vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu, postupuje učitel podle pokynů osoby zodpovědné za tvorbu IVP (obvykle třídní učitel nebo výchovný poradce). Zpracovává část IVP týkající se jím vyučovaného předmětu.

Pokud žák při vzdělávání využívá podpory asistenta pedagoga, učitel deleguje jasně a srozumitelně výkon některých činností souvisejících s výukou žáka se SVP i ostatních žáků (v případě samostatné asistentovy práce se žákem se SVP). Učitel by si měl být vědom významu týmové práce s asistentem pedagoga, a vytvářet podmínky pro tuto spolupráci. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

„Třídní učitel ve vztahu k žákovi se SVP:

- *Dohlíží na aplikaci PO.*
 - *Je zodpovědný za vedení pedagogické dokumentace žáka delegované ředitelem školy.*
 - *Spolupracuje s rodinou žáka, informuje o opodstatněných požadavcích rodiny žáka týkajících se úprav ve vzdělávání (zejména souvisejících se zdravotním stavem žáka).*
 - *Informuje zákonné zástupce žáka o důležitých skutečnostech ve vzdělávání, přenáší informace od svých kolegů v pedagogickém sboru.*
 - *Spolupracuje s poradenským pracovníkem ŠPP a ŠPZ, je jeho hlavním konzultantem v hodnocení vzdělávání žáka se SVP, v případě potřeby zprostředkovává spolupráci s ostatními vyučujícími (pokud tyto činnosti nejsou v rámci organizace školy delegovány na výchovného poradce nebo jiného pracovníka ŠPP).*
 - *Vyhodnocuje úroveň třídního klimatu, v případě potřeby realizuje činnosti směřující k jeho zlepšení, případně informuje vedení školy o potřebě zajištění odborné pomoci.*
 - *V případě, že tak nečiní výchovný poradce, je koordinátorem tvorby a pravidelného vyhodnocování IVP.*
 - *Sleduje a vyhodnocuje efektivitu přítomnosti AP ve třídě, v níž je vzděláván žák se SVP.“*
- (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 28)

4.4 Podpora ze strany asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je podpůrným opatřením. Společně s učitelem tvoří tým, podílí na plánování, realizaci a vyhodnocování učební jednotky i celého vzdělávacího procesu. Doporučuje ho školské poradenské zařízení. Učitel může očekávat, že asistent pedagoga obvykle zná více osobnost žáka, jeho projevy, zdravotní stav, rodinné zázemí.

Podle vyhlášky č. 27/2016 jsou hlavními činnostmi asistenta pedagoga:

- „a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází*
- b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,*
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby“ (Vyhláška č. 27/2016, Sb., s. 3, § 5)*

Konkrétní náplň práce a její rozsah jsou stanoveny ředitelem školy na základě potřeb žáka doporučením školského poradenského zařízení. Náplní práce asistenta pedagoga je především pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami během aktivit zadaných učitelem. (Kolařík, 2014)

„V optimálním případě, je asistent pedagoga – pracovníkem, jenž je ve třídě "k ruce" všem aktérům vzdělávacího procesu: žákovi se zdravotním postižením, učitelce či učitel, ale také, ve vybraných situacích celé třídě.“ (Kolařík, 2014, s.29)

Aktivity realizované asistentem pedagoga pro dítě podle výzkumu Kolaříka z roku 2014: vedení integrovaných dětí při výuce, spolupráce na školních aktivitách a úkolech, řešení konfliktů mezi integrovaným dítětem a spolužáky, usměrňování chování, pomoc v sebeobsluze.

Asistent pedagoga má pro svou práci oporu v metodickém vedení a metodické podpoře odpovědných pracovníků školy a školského poradenského zařízení. Pro efektivní práci asistenta pedagoga ve třídě je nezbytná kvalitní spolupráce mezi učitelem a asistentem.

„Metodická podpora ze strany učitele/učitelů (všech, kteří se podílejí na vzdělávání třídy, v níž asistent pedagoga působí) spočívá zejména ve stanovení způsobů práce a úkolů, které bude asistent pedagoga v průběhu vzdělávacího procesu ve prospěch žáků ve třídě vykonávat k podpoře inkluzivního klimatu třídy. Učitel nastavuje funkční komunikaci a spolupráci s asistentem pedagoga v průběhu vzdělávacího procesu. Nastavuje rovněž formy a obsah spolupráce s rodiči. Dále koordinuje průběh vzdělávacího procesu ve třídě a dalších souvisejících aktivitách, usměrňuje činnost asistenta pedagoga k efektivnímu uplatňování opatření individuálního vzdělávacího plánu žáka, vede asistenta pedagoga při výběru vhodných pedagogických postupů a metod, nástrojů a pomůcek.“ (Národní ústav pro vzdělávání, 2016, s.10 - 11)

Asistent pedagoga poskytuje učiteli zpětnou vazbu založenou na pozorování žáka. Tímto způsobem pomáhá při hodnocení efektivnosti dopadu výuky pro žákův rozvoj.

Podmínky spolupráce asistenta pedagoga s učitelem by měly být předem jasně stanoveny. Měly by být vytyčeny společné cíle, k nimž by se žák měl za podpory asistenta dopracovat (Kolařík, 2014).

Asistence pedagoga u žáků se specifickými poruchami chování má svá specifika:

- Projevy žáků kladou velké nároky na osobnostní zralost.
- Asistentovo chování by mělo být jednoznačné a dobře čitelné.
- Asistent by měl být schopen s dítětem dobře spolupracovat i poté, co zažije afekt dítěte.
- Chování a prožívání asistenta by mělo být v souladu.
- Chování asistenta by mělo být předvídatelné (Masopustová, 2015).

„Největším úspěchem asistenta pedagoga je naplnění speciálních vzdělávacích potřeb žáka do takové míry, že je nebude pro své vzdělávání potřebovat.“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s.31)

4.5 Podpora ze strany vedení školy

Vedení školy se musí, společně s ostatními pedagogickými pracovníky, v problematice specifických poruch chování vzdělávat. Je potřeba citlivý a informovaný přístup k chování dětí i k volbě vhodných opatření pro práci s nimi. Mělo by podporovat učitele při získávání nových informací, znalostí, a dovedností, které přispějí ke zdokonalení výuky dětí se specifickými poruchami chování. Reifová (2010) také považuje za důležité, aby vedení školy zajistilo učitelům možnost se v pracovním týdnu setkávat, dělit se o nápady a metody a společně vypracovávat plány. Za užitečnou také Riefová považuje možnost hospitace a vzájemného školení učitelů.

Vedení by podle Riefové (2010) mělo znát situaci ve třídě, z pohledu výukového i emoční atmosféru. Také by mělo motivovat učitele, aby své pedagogické schopnosti zdokonalovali všemi dostupnými prostředky.

Pokud má učitel ve třídě neúměrně velký počet žáků se specifickými poruchami chování nebo se speciálními vzdělávacími potřebami obecně, je podle Riefové (2010) na místě zvažovat zmenšení počtu žáků ve třídě, zajištění asistenta pedagoga a pomoc dalšími způsoby. To ale není vždy možné vzhledem ke kapacitě školní budovy, zvláště v době, kdy na základní školy přichází více dětí než v předchozích letech.

Může se stát, že i schopný pedagog, který umí pracovat s dětmi se speciálními potřebami, začne být přetěžován nároky, které na něj výuka klade. Tyto učitele by vedení podle Reifové mělo odměnit.

Podle Hájkové (2005) by vedení školy mělo:

- Vytvořit ve škole příznivé prostředí pro kooperaci pedagogů, dalších pracovníků, rodičů, žáků.
- Přípravovat podmínky pro řízení a provoz integrativních tříd.
- Podporovat zájem rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami o vzdělávání v běžné škole.
- Vytvářet pro žáky alternativní možnosti v zájmu účasti na všech aktivitách školy.
- Motivovat pedagogické i nepedagogické pracovníky škol ke konkrétní spolupráci a kooperaci ve prospěch integrovaných žáků.
- Oceňovat práci v integrativní třídě.

- Prosazovat integrativní postupy v pedagogickém sboru.
- Zajistit materiální zdroje a instrumentální pomoc, včetně osobního a pedagogického asistenta.
- Veřejně hodnotit a publikovat přínos školní integrace.
- Podporovat pochopení problematiky speciálních vzdělávacích potřeb mezi rodiči.

Problémem, se kterým se některé školy potýkají, je nedostatek financí. Normativy ne vždy vystačí na všechny pomůcky, úpravu prostředí, pedagogické asistenty a další nezbytné výdaje. V některých případech jsou peníze brány z odměn pro učitele. Z tohoto důvodu některé školy zkouší různé postupy, jak finance na potřebnou podporu dětí získat. Níže je uvedeno několik možných strategií, které byly na školách realizovány.

Inspirace ze škol:

1) oslovení firem

- vytipovat správnou firmu, která např. podporuje vzdělání,
- oslovit toho, kdo bude rozhodovat o financích,
- představit školu a naspat, co škola může nabídkou např. z hlediska propagace,
- zapojení firemních dobrovolníků.

2) crowdfunding

- vytvořit kampaň, kde více lidí bude dávat drobný příspěvek
- založit např. na některé z online platforem (např. hithit nebo startovač) a propagovat

3) klub přátel

- členství s měsíčním příspěvkem, promyslet, jestli se budou pořádat i nějaké akce.

4) eventy

- při akci pro veřejnost fundraisingový přesah (Tannenbergerová, 2016).

4.6 Podpora ze strany školního poradenského pracoviště

Školské poradenské pracoviště se zabývá především včasnou identifikací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářením (případně realizací) strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění problémů ve výuce. Při kvalitní oboustranné komunikaci mohou pracovníci školního poradenského pracoviště poskytovat cenné rady a podporu členům pedagogického sboru (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Pracovníci školního poradenského pracoviště za spolupráce s učiteli v případě poskytování prvního stupně podpory:

- Sbírají poznatky o problémech žáka.
- Zadávají učitelům jednotná kritéria pro pedagogickou diagnostiku žáka.
- Organizují pracovní setkání vyučujících, na kterých budou diskutovat o diagnostikou zjištěných skutečnostech, navrhnou podpůrná opatření prvního stupně.
- Koordinují a sledují aplikaci a vyhodnocování podpůrných opatření.
- V případě potřeby informují o všech postupech zákonného zástupce žáka.

Při poskytování druhého až pátého stupně podpory pracovníci školního poradenského pracoviště:

- koordinují spolupráci školy se školským poradenským zařízením
- Koordinují tvorbu individuálního vzdělávacího plánu a jeho vyhodnocování
- Sledují efektivitu využití asistenta pedagoga.
- Jsou garanty naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Školní speciální pedagogové se mohou podílet na zajišťování výuky předmětů speciálně pedagogické péče, na intervencích pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání, na reedukační péči.

Psychologové a speciální pedagogové se mohou intenzivně věnovat metodické podpoře učitelů a následné péči o žáky (včetně reedukace), kde je obvykle dobrou zpětnou vazbou zkvalitňování vzdělávání a například čtenářských dovedností a matematických schopností žáků. Podpora těchto odborníků má navíc pomoci v hledání nástrojů podpory

nejprve v prostředí školy, teprve potom, kdy se ukáže, že péče těchto odborníků výrazně nemění, charakter problémů žáků bude možné uvažovat o podpoře vnějších subjektů, tedy již zmiňovaných poradenských zařízení nebo i odborníků z řad specializované lékařské péče (Národní ústav pro vzdělávání, 2016).

4.7 Podpora ze strany školských poradenských zařízení

Školské poradenské zařízení se na poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podílí těmito způsoby:

- Identifikací speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
- Navrhováním podpůrných opatření druhého až pátého stupně podpory.
- Spoluprací se školou (metodické vedení) při jejich realizaci.
- Vyhodnocováním efektivity navržených a poskytovaných podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáka školské poradenské zařízení vychází z:

- Charakteru obtíží žáka, které mají dopad na jeho vzdělávání.
- Speciálně pedagogické, případně psychologické diagnostiky.
- Informací o dosavadním průběhu vzdělávání žáka ve škole.
- Plánu pedagogické podpory.
- Údajů o dosavadní spolupráci žáka se školským poradenským zařízením.
- Informací poskytnutých žákem nebo zákonným zástupcem žáka.
- Podmínek školy, ve které se žák vzdělává nebo se bude vzdělávat.
- Posouzení zdravotního stavu.

Školská poradenská zařízení poskytují odborné konzultace a metodickou podporu asistentovi pedagoga, především bezprostředně po jeho přidělení k žákovi. Účelem je vhléd do speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Dále zařízení poskytují metodické vedení v oblasti zajištění speciálně pedagogické péče žákovi. V případě potřeby poskytují konzultace pedagogickým pracovníkům školy k zajištění týmové práce. Školská poradenská zařízení poskytují také odborné konzultace a metodickou podporu učitelům, kteří se podílejí na vzdělávání žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Může se také podílet na hodnocení efektivity postupů práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. (Národní ústav pro vzdělávání, 2016)

Při zařazení žáka do prvního stupně podpory se spolupráce školy a školského zařízení nepředpokládá. Škola ovšem může v případě pochybností o efektivitě využívaných podpůrných opatření požádat o konzultaci. Na základě zařazení do druhého až pátého stupně podpory je žák klientem školského poradenského zařízení. Klientem zařízení je i učitel školy, která daného žáka vzdělává (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

VÝZKUMNÁ ČÁST

Teoretická část této práce se věnovala problematice specifických poruch chování, vzdělávání a podpoře žáků s těmito poruchami.

Výzkumná část diplomové práce se zabývá realizací podpůrných opatření pro žáky se specifickými poruchami chování na běžných základních školách. Jednak z hlediska zjištění konkrétních opatření poskytovaných žákům se specifickými poruchami chování, jednak z hlediska podmínek pro poskytování podpory těmto žákům.

Pro poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je, jak bylo řečeno již v úvodu, zapotřebí souhra více faktorů - včasné a přesné diagnostiky, informovaností, zkušeností, možností, schopností, ale i ochoty pedagogů přizpůsobit výuku potřebám jednotlivých dětí, spolupráce uvnitř i vně školy, prostředí školy a třídy, prostředky, kterými škola disponuje. Vzhledem k rozsahu diplomové práce a organizační i časové náročnosti nebylo možné zabývat se všemi těmito faktory. Proto byly vybrány pouze následující – informovanost a zkušenosti pedagogů, spolupráce v rámci školy (asistent pedagoga, školní poradenské pracoviště), počty žáků ve třídách.

Výzkumná část práce se skládá ze dvou základních částí. První z nich je kazuistický případ vybrané běžné základní školy, na které se vzdělává více žáků se specifickými poruchami chování. Druhou částí je dotazníkové šetření, kterého se zúčastnili učitelé a asistenti pedagoga z dalších běžných základních škol. Kombinace těchto dvou částí výzkumu umožňuje vhléd do problematiky poskytování podpory žákům se specifickými poruchami chování ze dvou úhlů pohledu. V případě kazuistiky se jedná o komplexnější nastínění situace na konkrétní škole, při kterém je zvažováno více aspektů. Tato část byla také jedním z východisek pro konstrukci druhé části šetření. Dotazníkové šetření umožňuje nahlédnutí do této problematiky u většího výzkumného souboru, z více základních škol.

5 Stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek

Cílem výzkumné části diplomové práce je zjistit, jakým způsobem je poskytována podpora žákům se specifickými poruchami chování na běžných základních školách, jaké jsou podmínky pro poskytování optimální podpory těmto žákům a navrhnout případná opatření a postupy ke zlepšení těchto podmínek.

Dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit, jak jsou pedagogové na práci s žáky se specifickými poruchami chování připraveni v oblasti zkušeností a znalostí.
- Zjistit, jakým způsobem je upravena organizace, obsah, hodnocení a formy a metody práce s žáky se specifickými poruchami chování.
- Zjistit, jaké speciální pomůcky jsou při výuce žáků se specifickými poruchami chování využívány.
- Zjistit, jakým způsobem se podílejí na výuce žáků se specifickými poruchami chování asistenti pedagoga.
- Zjistit, jak probíhá poradenská pomoc na úrovni školy a školského poradenského zařízení.
- Zjistit, jaké jsou na školách podmínky pro vyšší individualizaci výuky z hlediska počtu žáků ve třídách.
- Navržení opatření a postupů, směřujících ke zefektivnění vzdělávání žáků se specifickými poruchami chování na běžných základních školách.

Na základě dílčích cílů práce byly položeny následující výzkumné otázky:

- Jak jsou učitelé a asistenti pedagogů připraveni na práci s žáky se specifickými poruchami chování po stránce zkušeností a znalostí problematiky specifických poruch chování?

- Jak je upravena organizace, obsah, hodnocení a formy a metody práce s žáky se specifickými poruchami chování.
- Jaké speciální pomůcky jsou při výuce žáků se specifickými poruchami chování využívány?
- Jak probíhá poradenská pomoc na úrovni školy a školského poradenského zařízení?
- Jakým způsobem se podílejí na výuce žáků se specifickými poruchami chování asistenti pedagoga?
- Jaké jsou podmínky pro respektování individuálních potřeb žáků z hlediska počtu žáků ve třídách?
- Jakým způsobem lze zlepšit podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami chování na běžných základních školách?

6 Metodologie výzkumu

Pro zpracování praktické části této práce byla použita smíšená výzkumná metodologie. Pro zvýšení validity získaných dat byl při realizaci výzkumu využit koncept triangulace, charakterizované Hendlem (2008, s. 147) jako kombinace „*různých metod, různých výzkumníků, rozdílných zkoumaných skupin nebo osob, rozdílných lokálních a časových okolností teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu*“. V tomto případě se jednalo o kombinaci metod (rozhovory, pozorování pro vytvoření kazuistiky školy a dotazníky pro zjištění údajů od učitelů z dalších škol) a kombinaci datovou (data získaná od učitelů, asistentů pedagogů, speciálních pedagožek).

6.1 Kazuistický případ školy

Případová studie se souhrně zabývá poskytováním podpory žákům se specifickými poruchami chování na vybrané základní škole.

Jako podklady k vypracování kazuistického případu školy byly využity polostrukturované rozhovory se speciálními pedagožkami pracujícími na škole, nestrukturované pozorování a tříletá zkušenost z práce na této škole (na pozici asistentky pedagoga, vychovatelky školní družiny a suplující učitelky prvního stupně).

Rozhovory se speciálními pedagožkami probíhaly individuálně, v kabinetu a trvaly přibližně 15 minut. Měly informativní charakter, byly zaměřeny především na údaje o žácích se specifickými poruchami na škole, na charakter práce speciálních pedagožek s těmito žáky, spolupráci v rámci školy i mimo ni. Metoda polostrukturované rozhovoru byla vybrána vzhledem k charakteru zjišťovaných údajů a velikosti výzkumného souboru.

Údaje z rozhovorů byly zaznamenávány písemně. Vyhodnocovány byly pomocí metody vytváření trsů – výpovědi byly seskupovány do vzorců podle tématu (Miovský, 2006).

6.2 Dotazníkové šetření

Druhou částí výzkumného šetření je dotazníkové šetření, kterého se zúčastnili pedagogičtí pracovníci, kteří jsou hlavními aktéry v poskytování podpory žákům – učitelé a asistenti pedagogů. Tito pedagogičtí pracovníci jsou se žáky v každodenním kontaktu, a tudíž mají největší vliv na to, v jaké míře a jakým způsobem bude podpora žákům poskytována. Pro tuto část výzkumného šetření byla zvolena metoda dotazníku jako nejvhodnější, a to z důvodů pokrytí většího množství respondentů v relativně krátkém časovém úseku a nižší náročnosti na zpracování, ale i s ohledem na očekávané časové vytížení respondentů.

Dotazníky byly anonymní a jejich vyplnění dobrovolné. Část dotazníků byla poskytnuta v tištěné formě, část v elektronické formě, shodně s tištěnou podobou.

Respondenti byli v „hlavičkách“ dotazníků seznámeni s jejich účelem a s tématem této diplomové práce. Dotazníky jsou součástí práce, jako přílohy 1 a 2.

Výzkumné šetření bylo provedeno v červnu 2017. Celkem bylo rozdáno 150 dotazníků – 90 pro učitele a 60 pro asistenty pedagoga. Zpět bylo doručeno 89 dotazníků – 55 od učitelů a 34 od asistentů pedagoga, celková návratnost dotazníků tedy byla 59,3%.

6.2.1 Konstrukce dotazníku pro učitele

Dotazník byl zaměřen na poskytování podpory žákům se specifickými poruchami chování ze strany učitele. Byl vytvořen pro účely tohoto šetření, na základě poznatků o specifických poruchách chování a současné školské legislativy. Zahrnuje většinu oblastí poskytování podpory žákům s těmito poruchami uvedené v katalogu podpůrných opatření - organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, hodnocení, úprava prostředí. Oblasti jiných forem přípravy na vyučování, zdravotní a sociální podpory a práce s třídním kolektivem dotazník nezahrnuje. Dále se tato část výzkumného šetření zabývá některými ze souvisejících faktorů – zkušenostmi a informovaností učitelů, počty žáků ve třídách.

Dotazník obsahoval 29 položek, z toho 26 uzavřených, 3 otevřené. Většina uzavřených otázek měla jednu možnost odpovědi, u čtyř otázek bylo možné označit více možností.

Otázky v dotazníku je možné rozdělit na několik kategorií.

- základní údaje o učiteli (pohlaví, délka praxe, stupeň ZŠ, aprobace), znalosti a zkušenosti (hlavní zdroj znalostí o specifických poruchách chování, hodnocení vlastních znalostí o těchto poruchách, zkušenosti s dětmi s těmito poruchami v rámci pedagogické praxe a mimo ni),
- podpora žáka (stupeň podpůrných opatření, speciální péče, metody, pomůcky, spolupráce s asistentem pedagoga, spolupráce s rodiči),
- využití podpory školního poradenského pracoviště a školských poradenských zařízení,
- počet žáků (celkově a se speciálními vzdělávacími potřebami),
- vnímaná náročnost práce ve třídě,
- údaje o vyučovaných žácích se specifickými poruchami chování (projevy, vztah se spolužáky).
- postřehy z praxe a doporučení pro práci se žáky se specifickými poruchami chování.

Většina kategorií se vztahuje přímo k výše uvedeným výzkumným otázkám. Údaje o žácích se specifickými poruchami chování byly zjišťovány pro případné posouzení vhodnosti metod práce pedagogů.

6.2.2 Konstrukce dotazníku pro asistenty pedagoga

Dotazník je zaměřen na poskytování podpory žákům se specifickými poruchami chování ze strany asistenta pedagoga. Stejně jako dotazník pro učitele byl vytvořen pro účely tohoto šetření, na základě poznatků o specifických poruchách chování a současné školské legislativy. Zahrnuje většinu oblastí poskytování podpory žákům s těmito poruchami

uvedené v katalogu podpůrných opatření - organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, hodnocení, úprava prostředí. Oblasti jiných forem přípravy na vyučování, zdravotní a sociální podpory a práce s třídním kolektivem dotazník nezahrnuje. Dále se tato část výzkumného šetření zabývá některými ze souvisejících faktorů – zkušenostmi a informovaností asistentů pedagogů.

Dotazník obsahoval 20 položek, z toho 17 uzavřených, 3 otevřené. Otázky v dotazníku je možné rozdělit na několik kategorií.

- základní údaje o asistentovi pedagoga (pohlaví, vzdělání, délka praxe, stupeň ZŠ),
- znalosti a zkušenosti (hlavní zdroj znalostí o specifických poruchách chování, hodnocení vlastních znalostí o těchto poruchách, zkušenosti s dětmi s těmito poruchami v rámci pedagogické praxe a mimo ni),
- údaje o vyučovaných žácích se specifickými poruchami chování (projevy, vztah se spolužáky).
- podpora žáka (stupeň podpůrných opatření, speciální péče, metody, pomůcky),
- využití podpory školního poradenského pracoviště,
- postřehy z praxe a doporučení pro práci se žáky se specifickými poruchami chování.

6.2.3 Metodologie vyhodnocování dotazníků

Většina uzavřených položek byla vyhodnocována jednotlivě, výsledky jsou uvedeny v okomentovaných tabulkách nebo grafech. Některé odpovědi jsou dále analyzovány, případně uváděny do kontextu s dalšími souvisejícími údaji zjištěnými z dotazníků.

Otevřené položky dotazníků byly vyhodnocovány metodou vytváření trsů, byly seskupovány dle tématu. Dále byly analyzovány pomocí metody zachycení vzorců, byly hledány opakující se vzorce (Miovský, 2006).

Po vyhodnocení obou skupin dotazníků bylo vytvořeno souhrné zhodnocení dotazníkového šetření, vztažené k výše uvedeným dílčím cílům práce a výzkumným otázkám, spojené s doporučeními pro praxi.

7 Podpora žáků se specifickými poruchami chování na vybrané škole

Jedná se o běžnou základní školu v Praze s kapacitou přibližně 500 žáků. Na prvním stupni bylo ve školním roce 2016/2017 otevřeno 15 tříd, na druhém 6 tříd. Počet žáků ve třídách se pohybuje mezi 15 a 28. Do nedávné doby byla škola charakteristická nižšími počty žáků ve třídách, kolem dvaceti žáků. Momentálně se však počet žáků blíží maximální kapacitě školy a kvůli nedostatku prostoru je nutné otevírat méně tříd pro více žáků. Ve školním roce 2016/2017 byl průměrný počet žáků v prvních třídách 27.

Na škole je integrováno kolem 50 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, většina se specifickými poruchami učení a / nebo chování, dále s vývojovou dysfázií, poruchami autistického spektra nebo s lehkým mentálním postižením (pouze jedna žákyně).

Žáci se specifickými poruchami chování

Žáků s diagnostikovanou poruchou chování se na škole vzdělává celkem 22, z toho 13 na prvním stupni, 9 na druhém stupni. Porucha pozornosti s hyperaktivitou byla diagnostikována 18 z těchto žáků, ve čtyřech případech se jedná o poruchu pozornosti bez hyperaktivity. Někteří z těchto žáků mají současně specifické poruchy učení, v jednom případě se jedná o dyskalkulii. V jednom případě má žák těžký stupeň ADHD a současně mimořádně vysokou inteligenci. 21 žáků je zařazeno do druhého stupně podpory, 1 žák je zařazen do stupně třetího. Momentálně dva z žáků užívají medikaci ovlivňující projev poruchy, u dalšího momentálně rodiče zvažují možnost medikace.

Na škole se vzdělává ještě jeden žák, kterému byla diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou, ale v tomto případě rodiče o speciální péči a podporu žáka nestojí.

Žáci se specifickými poruchami chování jsou integrováni v deseti třídách, v sedmi třídách na prvním stupni, ve třech na stupni druhém. V některých třídách se vzdělává více žáků se specifickými poruchami chování, nejvíce v jedné třídě na druhém stupni – 6 žáků se specifickými poruchami chování (5 žáků s ADHD, 1 s ADD)

Počet žáků ve třídách, ve kterých se vzdělávají žáci s těmito poruchami, se pohybuje okolo dvaceti. Ve většině z těchto tříd se vzdělávají i další integrovaní žáci, většinou se specifickými poruchami učení.

Speciální péče

Integrovaným dětem se věnují dvě speciální pedagožky, každá z nich je zaměstnána na poloviční úvazek. K jejich hlavní náplni práce patří skupinová reedukace dětí se speciálními potřebami, koordinace podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na škole, spolupráce s pedagogy ve škole, se školskými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi, s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Speciální pedagožky pracují v „Kabinetu rozšířené péče“. Mají k dispozici jednu místnost, vybavenou jednomístnými lavicemi pro několik dětí a pomůckami pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tomto místě probíhají reedukace i konzultace s pedagogy a s rodiči žáků.

Reedukace probíhá obvykle jedenkrát týdně ve skupině přibližně pěti dětí. Na reedukaci dochází žáci místo výuky českého jazyka nebo matematiky. V rámci těchto hodin speciální pedagožky s dětmi pracují především na rozvoji pozornosti, ale i paměti, sociálních kompetencí a dalších oblastí. Na žádost rodičů jsou u žáků s kombinací specifické poruchy chování a učení reedukovány i tyto poruchy. Někdy je během reedukace přítomen i asistent pedagoga, který se tu mimo práce s dítětem může naučit nové metody a postupy pro práci s žáky.

Z pomůcek využívají především pracovní sešity a pracovní listy k nácviku koncentrace pozornosti, mačkáací míčky na podporu pozornosti nebo pracovní listy pro nácvik sociálních kompetencí. U těžších případů ADHD jsou využívány deníky sloužící k hodnocení chování. Chování je hodnoceno po dnech, někdy i po hodinách (vzhledem k výkyvům v chování v průběhu dne).

U těžších případů ADHD je během reedukace možnost přestávky, procházky po chodbě nebo proběhnutí se v tělocvičně. Toto je umožněno i během běžné výuky, pokud je ve třídě přítomen asistent pedagoga.

Čtyři z žáků se specifickými poruchami chování docházejí ke speciálním pedagožkám na program KUPOZ.

Učitelé a asistenti pedagogů využívají možnost konzultace se speciálními pedagožkami většinou nepravidelně, pokud se vyskytne problém nebo výraznější změna v projevech žáků.

Na podnět učitele mohou speciální pedagožky přijít do výuky, a na základě pozorování doporučit pedagogovi, jak s dítětem pracovat.

Speciální pedagožky společně s učiteli vytvářejí a pravidelně vyhodnocují (dvakrát ročně) individuální vzdělávací plány pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tvorbě a vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu se podílejí všichni učitelé, kteří daného žáka učí.

Spolupráce s rodiči žáků se specifickými poruchami chování

Pro rodiče jsou pořádány dvakrát ročně třídní schůzky a dvakrát ročně individuální konzultace s učiteli. V případě potřeby mohou rodiče přijít za učitelem v konzultačních hodinách.

Konzultace speciálních pedagožek s rodiči žáků se specifickými poruchami chování jsou příležitostné. Četnost konzultací se liší podle aktuálních problémů žáka a zájmu rodičů, většinou se jedná o příležitostnou spolupráci. Nejvíce speciální pedagožky spolupracují s rodiči žáků, kteří docházejí na program KUPOZ.

Učitelé

Alespoň jednoho žáka se specifickou poruchou chování vyučuje většina učitelů na škole. Při výuce těchto žáků uplatňují učitelé především časté střídání činností, snížení tempa výuky, úpravu podmínek zkoušení, práci s názornými pomůckami, umožňují žákům relaxaci. V případě možnosti žáci se specifickými poruchami chování sedí sami v lavici, v několika třídách na prvním stupni je pro ně vytvořeno další pracovní místo v zadní části třídy.

Všichni integrovaní žáci se specifickými poruchami chování na škole mají vytvořen individuální vzdělávací plán. Všichni učitelé, kteří tyto žáky vyučují, se podílí na tvorbě i pravidelném vyhodnocování plánu.

Ve většině tříd, ve kterých se vzdělávají žáci se specifickými poruchami chování, působí také asistent pedagoga.

Asistenti pedagoga na škole

Na škole je zaměstnáno v současnosti 11 asistentů pedagoga, 8 z toho ve třídách, kde jsou integrovány děti se specifickými poruchami chování. Většina asistentů je zaměstnána na částečný úvazek. Vzhledem k počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na škole je obvykle asistent sdílený pro více žáků a věnuje se všem žákům ve třídě, kteří to potřebují.

Většinou se asistenti individuálně věnují žákům ve třídách. Činnosti asistentů pedagoga jsou variabilní podle konkrétních potřeb žáků. Často asistenti vysvětlují žákům se specifickými poruchami chování zadání práce, ověřují pochopení pokynů učitele, udržují žáky u práce, motivují žáky pochvalou. Umožňují relaxační přestávky – většinou ve třídě, v lavici například možnost si chvíli kreslit (pomáhá většinou u mladších žáků, ale velmi se osvědčilo i u jednoho z žáků v devátém ročníku), relaxace na koberci vzadu ve třídě, možnost projít se po chodbě, v některých případech využití tělocvičny. Pomáhají také žákům řešit případné konflikty se spolužáky, navrhují nebo ukazují adekvátnější možnosti řešení konfliktů.

Z pomůcek obvykle asistenti pracují s názornými didaktickými pomůckami, přehledy učiva nebo upravenými pracovními listy. Pracují také s deníky pro hodnocení chování. Využití konkrétních pomůcek konzultují s učiteli a speciálními pedagožkami. V některých případech asistenti pomůcky sami vytvářejí.

Občasně asistenti pracují na učitelem zadaných úkolech s rozptýlenými žáky mimo třídu – na chodbě nebo ve sborovně. V některých případech mají asistenti dozory ve třídách během přestávek.

Jedenkrát za dva měsíce se konají porady asistentů pedagogů se speciálními pedagožkami a vedením školy. Porady se konají zvláště pro asistenty pedagoga z prvního a z druhého stupně. Na poradách jsou řešeny pokroky i problémy žáků, další postup.

Spolupráce učitelů a asistentů pedagoga je v některých třídách vynikající – učitelka s asistentkou se společně připravují na hodiny, plánují a konzultují činnosti. V některých případech spolupráce neprobíhá dobře, nejsou jasné kompetence asistentů. Někteří učitelé si nejsou jisti, co by měl asistent vlastně dělat a považují jeho přítomnost spíše za přítěž. Někteří asistenti si sami nejsou jisti, co se od nich očekává. Problémem bývá většinou nedostatek komunikace mezi učitelem a asistentem. Lépe probíhá spolupráce asistentů s třídními než s netřídními učiteli, kteří neznají žáky ve třídě a jejich specifika tak dobře.

Prostředí tříd

Ve většině tříd jsou klasicky uspořádané lavice. Na prvním stupni je ve všech třídách prostor pro hru i relaxaci s kobercem a hračkami. Prostor s kobercem bývá využíván mimo jiné jako relaxační koutek pro děti se specifickými poruchami chování.

Třídy na prvním stupni jsou podnětně vybaveny, v některých případech by ovšem výzdoba mohla žáky se specifickými poruchami chování příliš rozptylovat.

Volnočasové aktivity

Většina žáků se specifickými poruchami chování z prvního stupně navštěvuje školní družinu. Program jednotlivých oddělení školní družiny je přizpůsoben specifickým potřebám dětí.

V rámci školní družiny je více prostoru pro podporu žáků v sociální a emoční oblasti. Vychovatelé často řeší konflikty mezi dětmi a hledají způsoby, jak dětem se specifickými poruchami chování vysvětlit nebo ukázat, jak se příště konfliktu vyvarovat. Někteří z vychovatelů využívají systém hodnocení chování dětí, např. plakát se smajlíky.

Vychovatelé školní družiny v případě potřeby využívají možnost konzultace se školními speciálními pedagožkami.

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi

Škola spolupracuje především s pedagogicko – psychologickou poradnou. Psycholožka z poradny dochází do tříd jedenkrát měsíčně nebo v případě potřeby.

Příležitostně škola spolupracuje také se speciálně pedagogickým centrem pro děti se specifickými poruchami chování.

Další organizací, se kterou škola občasně spolupracuje, je Dům tří přání.

Vzdělávání pedagogů v oblasti specifických poruch chování

Vedení školy podporuje zaměstnance v rozšiřování znalostí o problematice specifických poruch chování. Občasně škola zajišťuje, jindy proplácí kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků související s touto tematikou. Většina učitelů

minimálně jeden kurz absolvovala. Kurz zaměřený na problematiku ADHD na základních školách absolvovala i většina vychovatelů školní družiny.

Shrnutí

Na škole působí dvě speciální pedagožky, což umožňuje pravidelné individuální reedukace dětí se specifickými poruchami chování v rámci školy. Ve většině tříd, kde se vzdělávají žáci se specifickými poruchami chování, působí asistenti pedagogů, což poskytuje v rámci výuky možnost individuální práce se žáky, kteří to potřebují. Počet žáků ve většině tříd je nižší, kolem dvaceti žáků, čímž jsou zajištěny podmínky pro individuálnější přístup ze strany učitelů. Pedagogové (včetně asistentů pedagogů a vychovatelů školní družiny) na škole mají možnost se dále vzdělávat v problematice specifických poruch chování a jsou ve vzdělávání v této oblasti školou podporováni. Žáci se specifickými poruchami chování jsou podporováni nejen ve výuce, ale většinou i v rámci školní družiny.

V některých třídách se vyskytují potíže ve spolupráci učitele a asistenta pedagoga. V těchto případech by bylo vhodné jasně stanovit podmínky spolupráce, ujasnit kompetence těchto pedagogických pracovníků a pravidelně konzultovat dění ve třídě.

Do budoucna bude třeba řešit počty žáků ve třídách a prostorové možnosti školy, protože počtem žáků se škola momentálně blíží své maximální kapacitě. (Pokud počty přijímaných žáků budou podobné jako v posledních letech.)

8 Výsledky a vyhodnocení dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 89 respondentů, z toho 55 učitelů běžných základních škol a 34 asistentů pedagoga. Všichni respondenti pracovali ve školním roce 2016/2017 nejméně s jedním, někteří i s více integrovanými žáky se specifickými poruchami chování. Tito žáci byli většinou zařazeni do druhého stupně podpůrných opatření. V několika málo případech spadali žáci do prvního nebo třetího stupně podpůrných opatření.

Respondenti byli vybráni náhodně, podmínky pro výběr byly tyto:

- Jedná se o učitele nebo asistenta pedagoga,
- který působí na běžné základní škole.
- ve třídě, kde učí nebo asistuje, se vzdělává integrovaný žák se specifickou poruchou chování.

Výzkumný soubor nelze, vzhledem k počtu respondentů, považovat za reprezentativní, jedná se pouze o orientační vzorek pro potřeby tohoto výzkumu.

8.1 Výsledky a vyhodnocení – učitelé

8.1.1 Charakteristika výzkumného souboru - učitelé

Tato oblast je zaměřena na základní údaje o respondentech, mezi které patří pohlaví, délka pedagogické praxe pedagogů, stupeň základní školy, na kterém vyučují.

Pohlaví

Většinu respondentů tvoří ženy, což je dáno především poměrem mužů a žen mezi pedagogy na základních školách.

Tabulka 1: Pohlaví - učitelé

Pohlaví	Četnost	Relativní četnost
Ženy	50	90,91%
Muži	5	9,09%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Délka pedagogické praxe

Podle délky praxe byli zastoupeni respondenti od mladých pedagogů s praxí kratší než pět let až po učitele s více než třicetiletou praxí. Mezi respondenty nejvyšší zastoupení učitelé s délkou praxe do 5 let a s délkou praxe mezi 10 a 30 lety. Podrobněji je zastoupení učitelů podle délky praxe uvedeno v následující tabulce.

Tabulka 2: Délka pedagogické praxe

Délka praxe	Počet	Relativní četnost
Do 5 let	13	23,64%
5 – 9 let	7	12,73%
10 – 19 let	13	23,64%
20 – 29 let	12	21,82%
30 a více let	9	16,36%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Působnost učitelů podle stupně základní školy

Šedesát procent z dotazovaných učitelů učí na prvním stupni základní školy, třicet procent učí na druhém stupni.

Tabulka 3: Stupeň ZŠ - učitelé

Stupeň ZŠ	Počet	Relativní četnost
1. Stupeň	33	60%
2. Stupeň	22	40%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Zastoupeni byli jak třídní, tak netřídní učitelé, vyučující celé spektrum předmětů základní školy. Pět učitelů uvedlo speciálně pedagogické vzdělání.

8.1.2 Oblast znalostí a zkušeností

Tato kategorie zahrnuje zkušenosti respondentů s výukou žáků se specifickými poruchami chování, zkušenosti s dětmi s těmito poruchami mimo školní prostředí, hlavní zdroje znalostí respondentů o problematice specifických poruch chování a hodnocení znalostí této problematiky.

Zkušenosti s výukou žáků se specifickými poruchami chování

Všichni učitelé, kteří se zúčastnili výzkumu, učili v průběhu své praxe minimálně 2 děti se specifickými poruchami chování. Tři čtvrtiny učitelů za svou praxi učily více než 5 dětí s těmito poruchami.

Tabulka 4: Zkušenosti se žáky se SPCH - učitelé

Počet vyučovaných žáků se SPCH v průběhu praxe	Počet odpovědí	Relativní četnost
1	0	0%
2-5	14	25,45%
Více než 5	41	74,55%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Zkušenosti s dětmi se specifickými poruchami chování mimo školní prostředí

Přibližně dvě třetiny z dotázaných učitelů mají zkušenost s dětmi se specifickými poruchami chování i mimo svou pedagogickou praxi, měli možnost poznat tyto děti v různých situacích, což jim může umožnit lépe pochopit potřeby těchto dětí.

Tabulka 5: Zkušenosti s dětmi se SPCH mimo pedagogickou praxi - učitelé

Zkušenost s dětmi se SPCH mimo pedagogickou praxi	Počet odpovědí	Relativní četnost
Ano	39	70,71%
Ne	16	29,29%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Znalost problematiky specifických poruch chování

Více než polovina učitelů uvedla, že své znalosti o problematice specifických poruch chování získala v rámci studia ve škole. V menší míře uváděli učitelé jako hlavní zdroj svých vědomostí o této problematice kurzy a semináře nebo samostudium. Jeden z respondentů uvedl, že hlavními zdroji jeho znalostí jsou jak studium ve škole, tak samostudium. Jeden respondent jako hlavní zdroje svých znalostí uvedl kurzy a semináře i samostudium. Dva respondenti uvedli všechny tři možnosti.

Tabulka 6: Získávání znalostí o problematice SPCH - učitelé

Hlavní zdroj informací	Počet odpovědí	Relativní četnost
Studiem ve škole	31	56,36%
Kurzy, semináře	9	16,36%
Samostudiem	11	18,18%

Zdroj: Vlastní šetření

Hodnocení znalosti problematiky specifických poruch chování

Přibližně dvě třetiny učitelů hodnotí své znalosti problematiky specifických poruch chování jako dostačující pro svou pedagogickou praxi.

Poměrně vysoký podíl, třetina z dotázaných učitelů, hodnotí své znalosti této problematiky jako nedostačující. Tito učitelé zároveň hodnotí svou práci s dítětem / dětmi se specifickými poruchami chování jako náročnější než učitelé, kteří hodnotili své znalosti problematiky jako dostačující. V hlavních zdrojích znalostí problematiky ani v délce

pedagogické praxe specifických poruch chování nebyly mezi učiteli, kteří považují své znalosti za dostačující, a těmi, kteří je považují za nedostačující, významnější rozdíly.

Je třeba, aby se učitelé v rámci této problematiky dále vzdělávali. Možností jsou kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nebo poskytnutí nebo doporučení materiálů k samostudiu.

Tabulka 7: Hodnocení vlastních znalostí problematiky SPCH - učitelé

Znalosti	Počet odpovědí	Relativní četnost
Dostačující	39	70,71%
Nedostačující	16	29,29%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

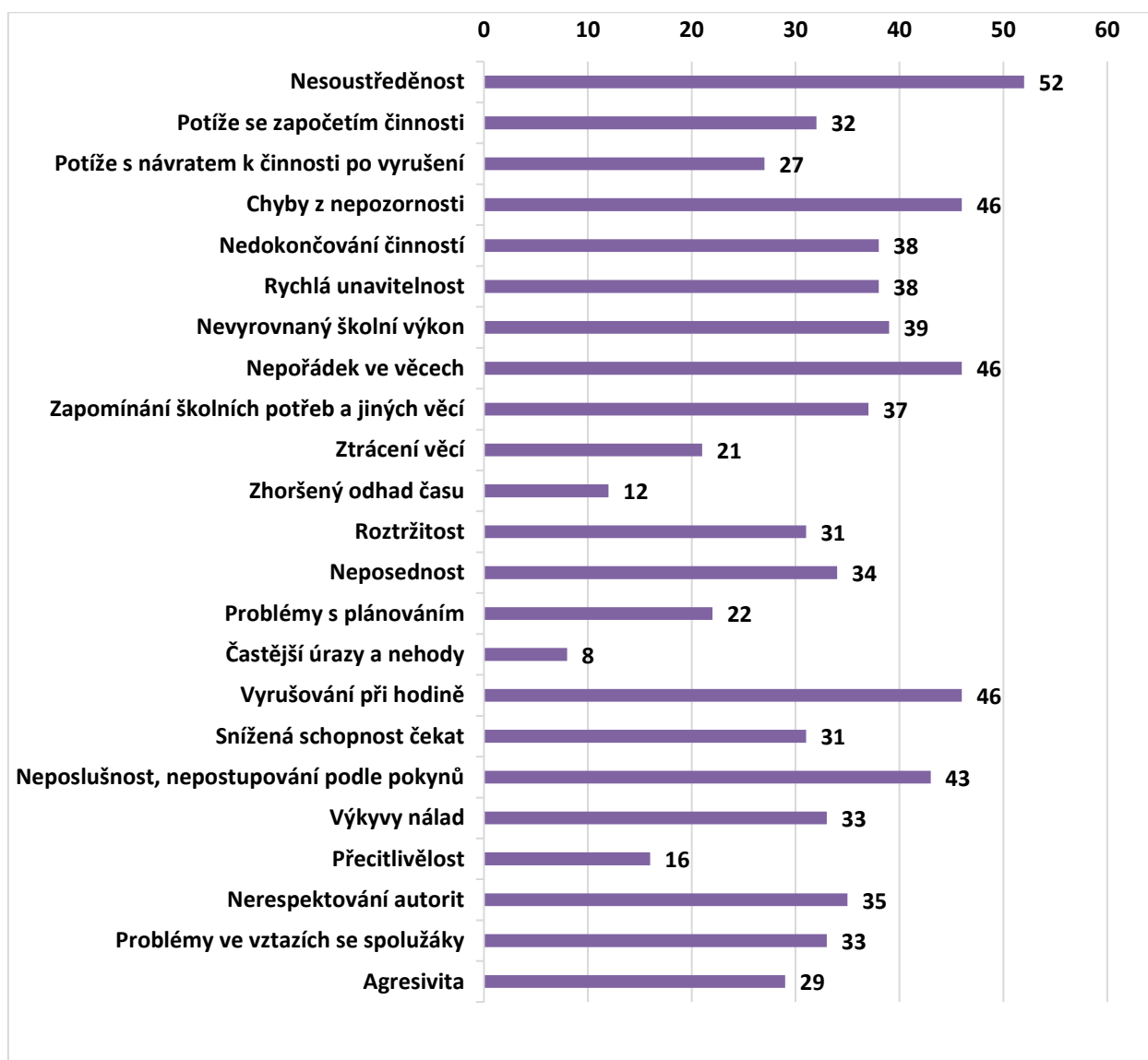
8.1.3 Vyučování žáci se specifickými poruchami chování

Tato kategorie zahrnuje charakteristiku projevů žáků se specifickými poruchami chování vyučovaných respondenty a vztah mezi těmito žáky a spolužáky.

Zaznamenané projevy žáků se specifickými poruchami chování

Nejvíce učitelé zaznamenávali specifické projevy žáků v oblasti pozornosti - nesoustředěnost, výskyt chyb způsobených nepozorností, neposlušnost a nepostupování podle pokynů, nepořádek ve věcech, zapomínání školních potřeb, nedokončování činností. V oblasti hyperaktivity a impulzivity – vyrušování při hodině, zvýšenou unavitelnost, neposednost. Problémy v exekutivních funkcích – potíže se započítáním činnosti. Dále učitelé často registrovali u svých žáků se specifickými poruchami chování nerespektování autorit, výkyvy nálad a horší vztahy se spolužáky. Více v následujícím grafu.

Graf 1: Projevy žáků se SPCH



Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Vztah žáků se specifickými poruchami chování se spolužáky

Většina učitelů pozoruje mezi žákem se specifickými poruchami chování a spolužáky spíše kladné vztahy. Vyloženě kladné vztahy uvádí 7 učitelů, jako spíše kladné vnímá vztahy mezi žákem / žáky se specifickými poruchami chování a spolužáky dvě třetiny učitelů. Necelá pětina učitelů uvádí spíše záporné vztahy. Vyloženě záporný vztah zaznamenal pouze jeden učitel. Někteří učitelé upozorňují na proměnlivost vztahů mezi spolužáky.

Tabulka 8: Vztah žáka se SPCH se spolužáky - učitelé

Vztah se spolužáky	Počet odpovědí	Relativní četnost
Kladný	7	12,73%
Spíše kladný	37	67,27%
Spíše záporný	10	18,18%
Záporný	1	1,82%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Subjektivní náročnost práce se žáky se specifickými poruchami chování

Přibližně polovina respondentů vnímá svou práci s žákem / žáky se specifickými poruchami chování jako náročnější, ale poměrně dobře zvladatelnou. Pro téměř stejnou část respondentů je práce s žáky se těmito poruchami náročná, někdy i obtížně zvladatelná. Pouze 3 z respondentů hodnotí svou práci se svými žáky se specifickými poruchami chování jako bezproblémovou.

Učitelé, kteří hodnotili práci se svými žáky se specifickými poruchami chování jako bezproblémovou, učí všichni přes deset let, své znalosti problematiky specifických poruch chování považují pro svou praxi za dostačující, během své praxe učili více dětí s těmito poruchami, v jejich třídě působí asistent pedagoga a na dobré úrovni je spolupráce s rodinou žáka.

Velkou část učitelů, kteří práci se svými žáky se specifickými poruchami chování hodnotí jako náročnou, někdy i obtížně zvladatelnou, tvoří učitelé, kteří hodnotí své znalosti problematiky specifických poruch chování jako pro praxi nedostačující.

Tabulka 9: Hodnocení náročnosti práce se žáky se SPCH - učitelé

Subjektivní náročnost práce se žáky se SPCH	Počet odpovědí	Relativní četnost
Bezproblémová	3	5,45%
Náročnější, ale poměrně dobře zvladatelná	27	49,09%
Náročná, někdy i obtížně zvladatelná	25	45,45%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

8.1.4 Podpora žáků se specifickými poruchami chování

Tato kategorie zahrnuje odpovědi na otázky vztahující se ke stupni podpory, individuálnímu vzdělávacímu plánu, podpoře žáka ze strany učitele, spolupráci s asistentem pedagoga, školním poradenským pracovištěm a školským poradenským zařízením.

Stupeň podpurných opatření

Většina žáků vyučovaných učiteli z výzkumného souboru spadá do druhého stupně podpory. Výjimečně byli žáci zařazeni do prvního nebo třetího stupně podpory. Někteří z učitelů si stupněm podpurných opatření, do kterého jejich žák spadá, nebyli jisti. Stupeň podpurných opatření tito učitelé nevedli nebo při předávání dotazníků komentovali, že se doptávali pracovníků školního poradenského pracoviště.

Individuální vzdělávací plán

Většina žáků se specifickými poruchami chování, které respondenti učí, se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu, což přibližně odpovídá poměru žáků v prvním a vyšších stupních podpory.

Tabulka 10: IVP

	Počet	Relativní četnost
Vzdělávání podle IVP	46	84,64%
Bez IVP	9	15,36%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Z učitelů, jejichž žáci se specifickými poruchami chování se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu, se všichni mimo jednoho podílejí na jeho tvorbě.

Tabulka 11: Spolupráce na tvorbě IVP

	Počet	Relativní četnost
Ano	45	97,83%
Ne	1	2,17%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Podpora poskytovaná učitelem

Organizace výuky

V oblasti organizace výuky především žákům zadávají stručné pokyny po jednotlivých krocích (65%), pracují s žákem individuálně (53%) a častěji střídají jednotlivé činnosti (60%). Méně časté je zvětšení pracovního místa pro žáka (27%), další pracovní místo ve třídě nebo mimo ni většinou vytvořeno není.

Úprava výukových metod a forem

Málo učitelů si ověřuje u svých žáků pochopení svých pokynů (16%).

Skupinovou formu výuky využívají učitelé minimálně (11%). Někteří uvádějí, že při této formě výuky dochází k většímu rozptýlení žáků.

V této oblasti učitelé často motivují žáky pochvalou, a to jak v oblasti výuky (84%), tak chování (71%).

Intervence

V oblasti intervence uvádějí pedagogové nejčastěji stanovení jasných pravidel chování (93%). Současně zdůrazňují nutnost důslednosti při vyžadování dodržování těchto pravidel. Časté je usměrňování chování (73%). Méně časté je vytvoření systému hodnocení chování (45%) nebo systému odměn a trestů (40%). Velmi málo se učitelé věnují tréninku sociálních dovedností (18%). V malé míře jsou využívány také relaxační techniky (20%).

Úprava obsahu vzdělávání

Více než polovina učitelů upravuje tempo výuky pro žáky se specifickými poruchami chování.

Hodnocení

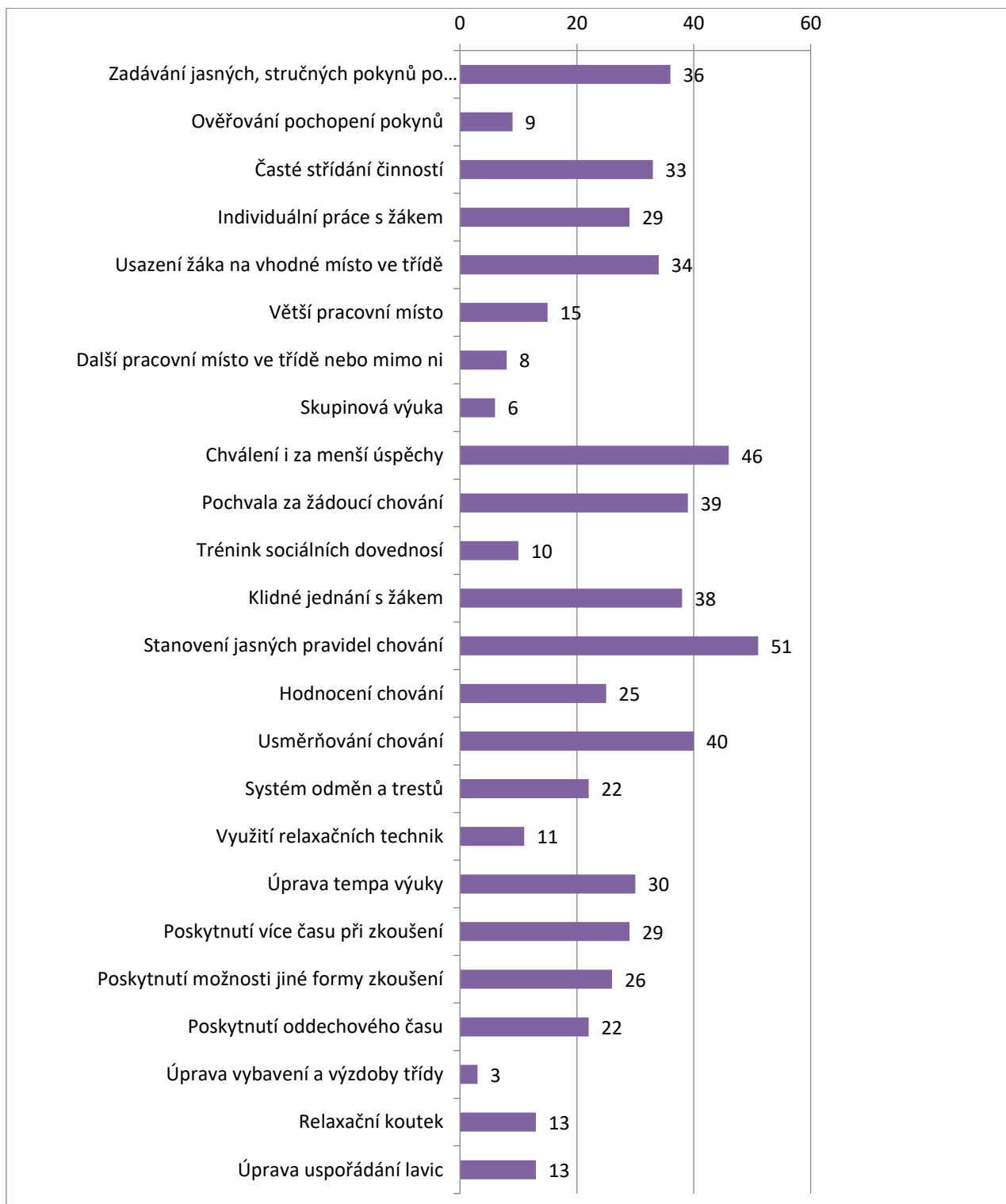
Přibližně polovina učitelů poskytuje žákům se specifickými poruchami chování větší časový úsek při zkoušení a / nebo umožňuje jinou formu zkoušení.

Úprava pracovního prostředí

Úprava pracovního prostředí je u respondentů málo využívanou možností podpory. Jiné než klasické uspořádání lavic se objevuje přibližně u 20% respondentů, přibližně stejná část respondentů využívá pro žáky se specifickými poruchami chování relaxační koutek. Úprava vybavení a výzdoby třídy se objevuje u méně než 10% respondentů.

Využívané metody ve většině případů odpovídají projevům žáků. Velký důraz je učiteli kladen na stránku pozornosti a chování, menší na sociální oblast. Více v následujícím grafu.

Graf 2: Podpora žáků se SPCH ze strany učitelů

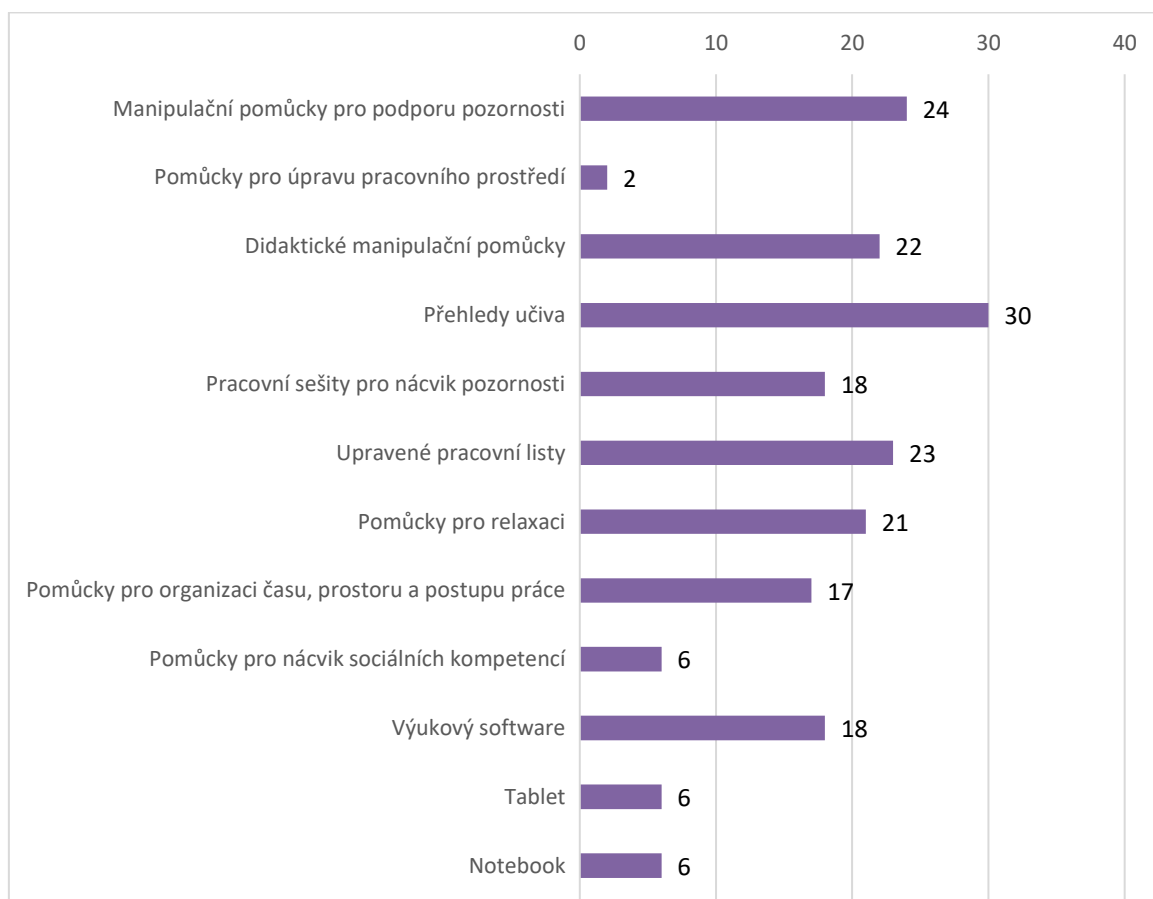


Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Využívání speciálních pomůcek

Z pomůcek pro žáky se specifickými poruchami chování učitelé nejčastěji používají přehledy učiva, manipulační pomůcky pro podporu pozornosti, didaktické manipulační pomůcky, upravené pracovní listy a pomůcky pro relaxaci. Poněkud méně často jsou učitelé využívány výukové softwary a pomůcky pro organizaci času, prostoru a postupu práce. Velmi zřídka jsou používány pomůcky pro nácvik sociálních kompetencí, tablety a notebooky. Využití pomůcek pro úpravu pracovního prostředí uvedli pouze dva z učitelů. Přesné počty učitelů využívající jednotlivé typy pomůcek jsou uvedeny v následujícím grafu.

Graf 3: Využívané pomůcky - učitelé



Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Úprava hodnocení

Téměř dvě třetiny žáků se specifickými poruchami chování, které respondenti učí, mají upravené hodnocení.

Tabulka 12: Úprava hodnocení

Upravené hodnocení žáka	Počet odpovědí	Relativní četnost
Ano	35	63,64%
Ne	20	36,36%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Zařazení předmětu speciálně pedagogické péče

Předmět speciálně pedagogické péče má do výuky zařazen více než třetina žáků. Dotace předmětů speciálně pedagogické péče je ve většině případů jedna hodina týdně, výjimečně dvě hodiny týdně.

Tabulka 13: Zařazení předmětu speciálně pedagogické péče

Předmět speciálně pedagogické péče	Počet odpovědí	Relativní četnost
Ano	21	38,18%
Ne	34	61,82%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga působí ve více než dvou třetinách tříd vyučovaných učiteli z výzkumného souboru. Většina z těchto asistentů je zaměstnána na částečný úvazek, poloviční až tříčtvrtinový. Jelikož je ve většině tříd, kde tito asistenti pedagogů působí, vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je pozornost asistentů obvykle rozdělena mezi více žáků.

Tabulka 14: Pedagogická asistence

Asistent pedagoga ve třídě	Počet odpovědí	Relativní četnost
Ano	37	67,27%
Ne	18	32,73%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Většina učitelů hodnotí spolupráci s asistentem pedagoga kladně nebo spíše kladně. Negativní hodnocení spolupráce se objevuje u méně než deseti procent učitelů. Jeden z pedagogů, který spolupráci s asistentem pedagoga hodnotil negativně, uvedl jako zdůvodnění navýšení práce učitele a stigmatizaci žáka. Důvodem negativního hodnocení a horší spolupráce učitele a asistenta pedagoga může být také nedostatečná komunikace mezi učitelem a asistentem a / nebo nejasnost role asistenta.

Tabulka 15: Hodnocení spolupráce s asistentem pedagoga

Hodnocení spolupráce s asistentem pedagoga	Počet odpovědí	Relativní četnost
Kladně	22	59,46%
Spíše kladně	12	32,43%
Spíše záporně	2	5,41%
Záporně	1	2,70%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Spolupráce s rodiči žáka

U učitelů převládá kladné hodnocení spolupráce s rodiči žáků se specifickými poruchami chování. Vyloženě kladně hodnotila spolupráci s rodiči pětina učitelů, spíše kladně více než polovina. Spíše záporně hodnotila spolupráci pětina učitelů. Vyloženě záporně hodnotí spolupráci s rodiči pouze jeden učitel z daného výzkumného souboru.

Tabulka 16: Spolupráce s rodiči

Hodnocení spolupráce	Počet odpovědí	Relativní četnost
Kladně	10	18,18%
Spíše kladně	33	60,00%
Spíše záporné	11	20,00%
Záporně	1	1,82%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Podpora školského poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení

Většinou učitelé využívají podporu výchovného poradce nebo školního speciálního pedagoga. Obvykle nepravidelně, v případě potřeby. Spolupráce s metodikem prevence a školním psychologem je méně častá.

21 učitelů využívá zvýšené podpory školského poradenského zařízení, 34 učitelů této možnosti nevyužívá. Část učitelů, kteří uvedli, že zvýšenou podporu školského poradenského zařízení nevyužívají, nevěděli, že mají tuto možnost.

8.1.5 Počty žáků ve třídách

Kategorie zahrnuje počet žáků ve třídě a počet integrovaných žáků ve třídě a zhodnocení možnosti věnovat se dostatečně všem žákům.

Počet žáků ve třídě

Počet žáků ve třídách, kde se vzdělávají integrovaní žáci se specifickými poruchami chování, se pohybuje ve čtyřiceti procentech případů mezi patnácti a dvaceti. Necelých třicet procent učitelů uvedlo počet žáků ve třídě mezi 20 a 25, stejná část učitelů uvedla počet žáků mezi 26 a 30. Pouze jeden učitel uvedl počet žáků ve třídě vyšší než 30.

Tabulka 17: Počet žáků ve třídě

	Četnost	Relativní četnost
Do 20	22	40.00%
20 – 25	16	29.09%
26 – 30	16	29,09%
Nad 30	1	1,82%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Počet integrovaných žáků

Většina učitelů má ve třídě více integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Obvykle 3 – 5 integrovaných žáků na třídu.

Pět učitelů uvedlo počet integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě vyšší než 5. Nejvyšší uvedený počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byl 8. Takto vysoký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě, může být pro pedagoga zátěží.

Tabulka 18: Další integrování žáci

Více integrovaných žáků ve třídě	Počet odpovědí	Relativní četnost
Ano	47	85,45%
Ne	8	14,55%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Věnování pozornosti žákům

Pouze tři učitelé uvádějí, že mají možnost dostatečně se věnovat všem žákům ve třídě. Více než třetina učitelů uvedla, že možnost dostatečně se věnovat všem žákům spíše mají, podobný počet učitelů však uvedl, že tuto možnost spíše nemají.

Pětina učitelů uvedla, že nemá čas věnovat se všem žákům, jak by bylo třeba. V těchto případech se většinou jedná o učitele s vyšším celkovým počtem žáků ve třídě v kombinaci s vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě.

Tabulka 19: Možnost věnovat se dostatečně všem žákům

Možnost věnovat dostatek pozornosti všem žákům	Počet odpovědí	Relativní četnost
Ano	3	5,45%
Spíše ano	21	38,18%
Spíše ne	20	36,36%
Ne	11	20,00%

. Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

8.1.6 Zkušenosti učitelů a doporučení z praxe

Učitelé měli zhodnotit, které z metod a postupů, které využívají při práci se žáky se specifickými poruchami chování se jim nejvíce osvědčily, a které se naopak neosvědčily.

Metody a postupy, které se učitelům nejvíce osvědčily

Mezi osvědčenými metodami uváděli učitelé nejčastěji individuální přístup k žákovi, časté střídání činností, důslednost, motivaci pomocí pochvaly a umožnění odpočinku a relaxace, Dále uváděli spolupráci s asistentem pedagoga, spolupráci s rodiči žáka, využití názornosti a názorných pomůcek.

Individuální přístup k žákovi je jednou ze základních podmínek při výuce dětí se speciálními potřebami. V dotaznících jej zmínila většina respondentů. Byl uváděn především v kontextu osvojování látky, chování žáka.

„Individuální přístup k žákovi a respektování.“

„Individuální péče, opakované vysvětlování, upozornění na obtížné pasáže, upozornění na logické uvažování (úsudek).“

Někteří učitelé uváděli úpravy obsahu výuky a časové dotace na vypracování úkolů.

„Méně komplikovaná cvičení - má dobrý pocit že je zvládá snadno a ve finále jich udělá dobrovolně více.“

„Nechat dostatek času, aby dítě mohlo svou práci udělat (i na úklid).“

Často učitelé jako osvědčenou metodu uváděli **časté střídání činností**, v některých případech střídání s relaxačními přestávkami. Rozdělení činností na kratší časové úseky umožňuje žákům lépe udržet pozornost.

„Střídání činností a relaxace. Rozdělení práce na kratší časově úseky.“

Důslednost pedagoga je jednou ze základních podmínek pro práci s dětmi se specifickými poruchami chování. Umožňuje žákům lépe se orientovat v očekáváních a požadavcích učitele.

„Striktní dodržování předem stanovených pravidel.“

Pro motivování žáků se specifickými poruchami chování se učitelům nejvíce osvědčila **pozitivní motivace pomocí pochvaly**, častější a i za menší úspěchy.

„Motivace, pohlazení, pochvala.“

„Chválit jej za drobné úspěchy, a to zejména před spolužáky, aby s nimi neztrácel kontakt. Naopak kárat raději mimo kolektiv, ale vždy podle situace zvážit, jestli jej kárat před třídou či nikoliv.“

Možnost **odpočinku a relaxace** je velmi důležitá vzhledem ke specifikám žáků v oblasti pozornosti a k jejich zvýšené unavitelnosti.

„Nenutit žáka k činnosti za každou cenu.“

„Spojení všech činností s pohybem, možnost individuální relaxace...“

„Možnost projít se po třídě.“

Někteří z učitelů zmínili ve svých odpovědích jednu z nezbytných podmínek pro výuku žáků (nejen) se specifickými poruchami chování – **kladný vztah učitele a žáka**.

„Nejdůležitější je mít s žákem kladný vztah a důsledně jej vést, motivovat ho ke kladnému sebehodnocení, dávat mu přiměřené úkoly a je zapotřebí soustavná práce s žákem.“

Někteří učitelé zdůrazňují, že každý žák je jiný, je potřeba jej poznat a zkoušet různé metody.

Metody a postupy, které se učitelům neosvědčily

Za neúčinné považují učitelé především časté napomínání žáků, ke kterému pedagog může mít sklon, ale problém neřeší. Dále učitelé často uváděli direktivní jednání, tresty. Některým z učitelů se neosvědčila také skupinová forma výuky.

„Nátlak na dítě, hrozba známkou, agresivní jednání – musíš...“

„Je to zcela individuální. Zkousím, co jak zabírá. Záleží na vnitřních a vnějších podmínkách, které se rychle mění. Jeden žák např. v pondělí úžasný, každý pracovní den se stav horšil, v pátek zuřivý, nezvladatelný.“

Metoda **skupinové výuky**, v současnosti obecně často používaná, se více respondentům při práci s žáky se specifickými poruchami chování neosvědčila. Tito učitelé uvádějí, že při této formě výuky dochází k většímu rozptýlení žáků.

„Skupinové vyučování, výkonové soutěže, časově limitované úlohy.“

Ve třech případech učitelé uvedli také neúčinnou pomůcku – (původně) antistresové fidget spinery. Tato „pomůcka“ při používání v praxi způsobuje rozptýlení pozornosti i u žáků bez jakékoli poruchy.

Primárně byly zjišťovány metody práce se žáky, ale někteří učitelé se vyjádřili i k **administrativě** spojené se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Vyplňování nesmyslných papírů - nadbytek administrativy jen situaci zhoršuje - a nikomu nic nepřináší“.

Doporučení učitelů pro praxi

Učitelé většinou doporučovali pro práci s žáky se specifickými poruchami chování trpělivost, klidné jednání s žákem, jasné vymezení pravidel a důslednost.

Většina učitelů považuje za nejdůležitější při práci s žákem trpělivost pedagoga.

„Nevzdávat se po prvním neúspěchu.“

„Nekonečnou trpělivost, klid, vstřícnost - po dobrém se nejvíce zmůže, stálá chvála za sebemenší úspěch, častá kontrola - především pochopení zadání práce, kde jsme v učebnici apod., ruka na rameno- zájem.“

Dále učitelé zdůrazňovali důležitost klidného jednání s žákem. Žáci se specifickými poruchami chování mohou pedagoga vyvést z rovnováhy.

„Ve třídě chladnou hlavu a milý úsměv, trpělivost s dítětem a často i s rodiči.“

„Za každé situace zachovat klid, jít dítěti příkladem vlastním chováním vystupováním, klidným řešením situace.“

Dále učitelé doporučují vymezení pravidel chování a důslednost.

„Přesné vymezení hranic chování a pravidel a jejich striktní dodržování. Děti s jasně pochopitelnými pravidly jsou klidnější.“

„Nastavit jasná pravidla chování, pracovní kázně, plnění povinností.“

Pedagogové doporučovali také spolupráci s rodiči, často v souvislosti s nastavením pravidel chování žáků.

„Velký význam má i komunikace s rodiči, při spolupráci jsou nastavená pravidla funkční.“

Učitelé vnímají také nutnost dalšího vzdělávání, doporučují sebevzdělávání nebo účast na kurzech zaměřených na problematiku specifických poruch chování.

„Přehled o specifických poruchách chování, metodách práce – kurzy, semináře.“

„Studium dostupné literatury, návštěvy seminářů a školení.“

8.2 Výsledky a vyhodnocení dotazníků pro asistenty pedagogů

8.2.1 Charakteristika výzkumného souboru – asistenti pedagoga

Pohlaví

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 34 asistentů pedagogů, z toho 32 žen, 2 muži. Nepoměr žen a mužů mezi respondenty je dán velmi nízkým zastoupením mužů mezi asistenty pedagogů obecně.

Tabulka 20: Pohlaví - asistenti pedagoga

Pohlaví	Počet	Relativní četnost
Ženy	32	94,12 %
Muži	2	5,88%

. Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Stupeň ZŠ

Více než dvě třetiny asistentů pedagogů, kteří se zúčastnili výzkumu, působí na prvním stupni základních škol, necelá třetina na druhém stupni.

Tabulka 21: Stupeň ZŠ - asistenti pedagoga

Stupeň ZŠ	Počet	Relativní četnost
1.stupeň	24	70,59%
2.stupeň	10	29,41%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Vzdělání

Největší podíl tvoří ve výzkumném souboru asistenti pedagogů se středním a s bakalářským vzděláním. Poměrně velkou část výzkumného souboru tvoří asistenti pedagogů s magisterským vzděláním, kteří převyšují požadovanou kvalifikaci pro tuto pozici. Základní vzdělání má pouze jeden z asistentů.

Tabulka 22:Vzdělání - asistenti pedagoga

Vzdělání	Počet odpovědí	Relativní četnost
Základní	1	2,94%
Střední	13	38,24%
Vyšší odborné	3	8,82%
Bakalářské	11	32,35%
Magisterské	6	17,65%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

V oborech vystudovaných asistentů pedagoga byla značná variabilita. Pedagogické vzdělání uvedlo přibližně 35% asistentů.

Délka praxe na pozici asistenta pedagoga

Délka praxe asistentů v tomto výzkumném souboru je nízká. Na pozici asistenta pedagoga většina respondentů, téměř dvě třetiny, pracuje 1-2 roky. Se vzrůstající délkou praxe se podíl respondentů postupně snižuje, což je ovlivněno mimo jiné postupným vzrůstáním počtu asistentů na školách. Délku praxe nad 6 let uvádí pouze 3 respondenti.

Tabulka 23: Praxe na pozici asistenta pedagoga

Délka praxe	Počet odpovědí	Relativní četnost
Do 3 let	22	64,71%
3 – 5 let	9	26,47%
6 a více let	3	8,82%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

8.2.2 Oblast znalostí a zkušeností

Zahrnuje zkušenosti s prací s žáky se specifickými poruchami chování, zkušenosti s dětmi s těmito poruchami mimo školní prostředí, hlavní zdroj o získávání znalostí o problematice specifických poruch chování a subjektivní hodnocení vlastních znalostí v této oblasti.

Zkušenosti s dětmi se specifickými poruchami chování

V průběhu své praxe se většina asistentů pedagoga z výzkumného souboru setkala se dvěma až pěti žáky se specifickými poruchami chování. Přibližně třetina asistentů se setkala s více než pěti dětmi s touto diagnózou. Jeden z asistentů se věnoval zatím pouze jednomu žákovi se specifickou poruchou chování.

Tabulka 24: Zkušenosti se žáky se SPCH - asistenti pedagoga

Počet žáků se SPCH v průběhu praxe	Počet odpovědí	Relativní četnost
1	1	2,94%
2-5	22	64,71%
Více než 5	11	32,35%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Většina asistentů se setkala s dětmi se specifickými poruchami chování i mimo svou praxi, v různých situacích, což jim může umožnit lépe pochopit jejich potřeby.

Tabulka 25: Zkušenosti s dětmi se SPCH mimo pedagogickou praxi - asistenti pedagoga

Zkušenost s dětmi se SPCH mimo prostředí školy	Počet respondentů	Relativní četnost
Ano	29	85,29%
Ne	5	14,71%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Znalost problematiky specifických poruch chování

Většina respondentů se dozvěděla nejvíce o problematice specifických poruchách schování během studia ve škole nebo díky samostudiu. Menší část na kurzech a seminářích. Jeden z asistentů uvedl, že získal znalosti ve škole i samostudiem, jeden, že na kurzech i samostudiem. Jeden z asistentů uvedl, že v podobné míře získal své znalosti ve škole, na kurzech i samostudiem.

Tabulka 26: Získávání znalostí o problematice SPCH - asistenti pedagoga

	Počet	Relativní četnost
Studiem ve škole	12	35,29%
Kurzy, semináře	7	20,59%
Samostudiem	12	35,29%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Hodnocení vlastních znalostí problematiky specifických poruch chování

Poměr respondentů, kteří hodnotili své znalosti problematiky specifických poruch chování jako pro praxi dostačující nebo nedostačující, byl vyrovnaný. Téměř polovina z dotazovaných asistentů tedy považuje své znalosti problematiky za nedostačující pro svou praxi. Toto může být ovlivněno nižším vzděláním části asistentů. Podobně jako u učitelů, i asistenti pedagogů, kteří hodnotí své znalosti problematiky jako nedostačující pro svou praxi, hodnotí také jako náročnější práci s žáky s těmito poruchami.

Tabulka 27: Hodnocení znalostí o problematice SPCH - asistenti pedagoga

Znalosti	Počet odpovědí	Relativní četnost
Dostačující	18	52,94%
Nedostačující	16	47,06%

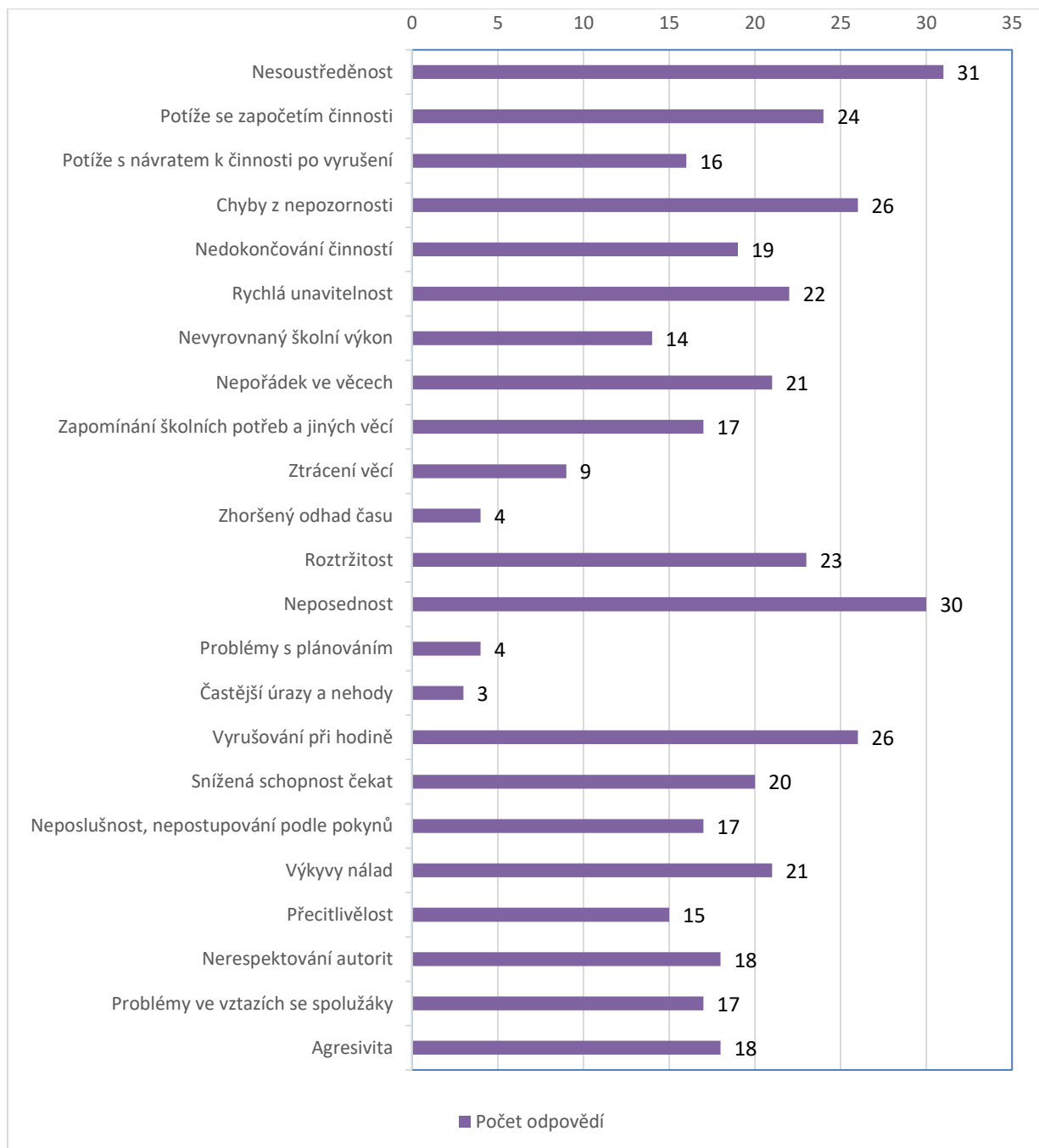
Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

8.2.3 Žáci se specifickými poruchami chování

Projevy

Nejčastěji asistenti pedagoga zaznamenávají u žáků se specifickými poruchami chování problémy v oblasti pozornosti – nesoustředěnost, chybování z nepozornosti, v oblasti hyperaktivity a impulzivity – neposednost, vyrušování při hodině, a v oblasti emocionální – výkyvy nálad. Více v níže uvedeném grafu.

Graf 4: Projevy žáků se SPCH - asistenti pedagoga



Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Vztah se spolužáky

Většina asistentů z výzkumného souboru uvádí, že vztahy mezi žáky se specifickými poruchami chování, kterým se věnují, a spolužáky, jsou spíše kladné. Vyloženě kladné

vztahy uvádí necelá pětina asistentů. Pětina asistentů uvádí spíše záporné vztahy. Pouze 2 z respondentů uvedli vyloženě negativní vztah mezi žákem se specifickou poruchou chování a spolužáky. V obou těchto případech se jedná o žáka s agresivními projevy.

Tabulka 28: Vztahy se spolužáky - asistenti pedagoga

Vztah mezi žáky se SPCH a spolužáky	Počet odpovědí	Relativní četnost
Kladný	6	17,65%
Spíše kladný	19	55,88%
Spíše záporný	7	20,59%
Záporný	2	5,88%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Subjektivní náročnost práce

Většina respondentů z řad asistentů pedagogů, přibližně dvě třetiny, vnímá svou práci s žáky se specifickými poruchami chování jako náročnější, ale poměrně dobře zvladatelnou. Menší podíl tvoří respondenti, pro které je jejich práce s dětmi s touto diagnózou bezproblémová nebo naopak více náročná.

Celkově je vnímaná náročnost práce s žáky se specifickými poruchami chování nižší než u učitelů, což může být dáno i rozdíly v náplni práce učitele a asistenta pedagoga a možností se žákovi / žákům více věnovat individuálně.

Tabulka 29: Náročnost práce se žáky se SPCH - asistenti pedagoga

Subjektivní náročnost práce se žáky se SPCH	Počet	Relativní četnost
Bezproblémová	5	14,71%
Náročnější, ale poměrně dobře zvladatelná	23	67,65%
Náročná, někdy i obtížně zvladatelná	6	17,65%

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

8.2.4 Podpora poskytovaná asistentem pedagoga

Organizace výuky

Všichni asistenti pedagoga individuálně pracují se žáky se specifickými poruchami chování ve třídě, více než třetina z nich pracuje se žáky i mimo třídu. Přibližně třetina asistentů uvádí časté střídání činností.

Úprava výukových metod a forem

V této oblasti asistenti často motivují žáky pochvalou, zvláště v oblasti chování chování. Asistenti pedagoga také často pomáhají žákům se specifickými poruchami chování s vysvětlením látky a práce zadané učitelem.

Intervence

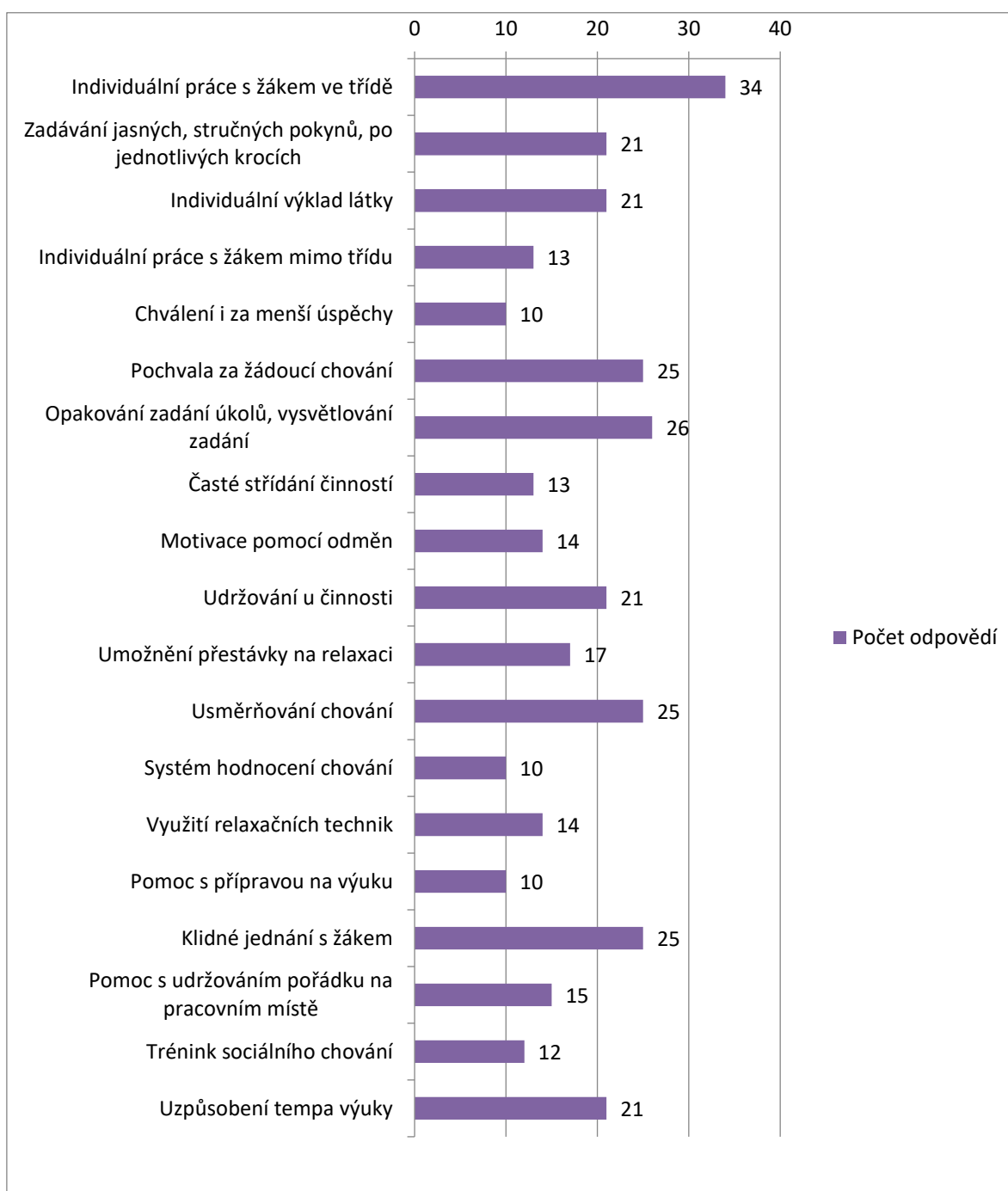
V oblasti intervence uvádějí asistenti pedagoga nejčastěji usměrňování chování žáků. Přibližně třetina asistentů pracuje se žáky na zlepšení sociálních dovedností. Více než třetina využívá také relaxační techniky.

Příprava na výuku

S přípravou na výuku pomáhá žákům se specifickými poruchami chování necelá třetina asistentů pedagoga.

Využívané metody ve většině případů odpovídají projevům žáků. Velký důraz je učiteli kladen na stránku pozornosti a chování, menší na sociální oblast. Více v následujícím grafu.

Graf 5: Podpora žáků se SPCH ze strany asistentů pedagoga



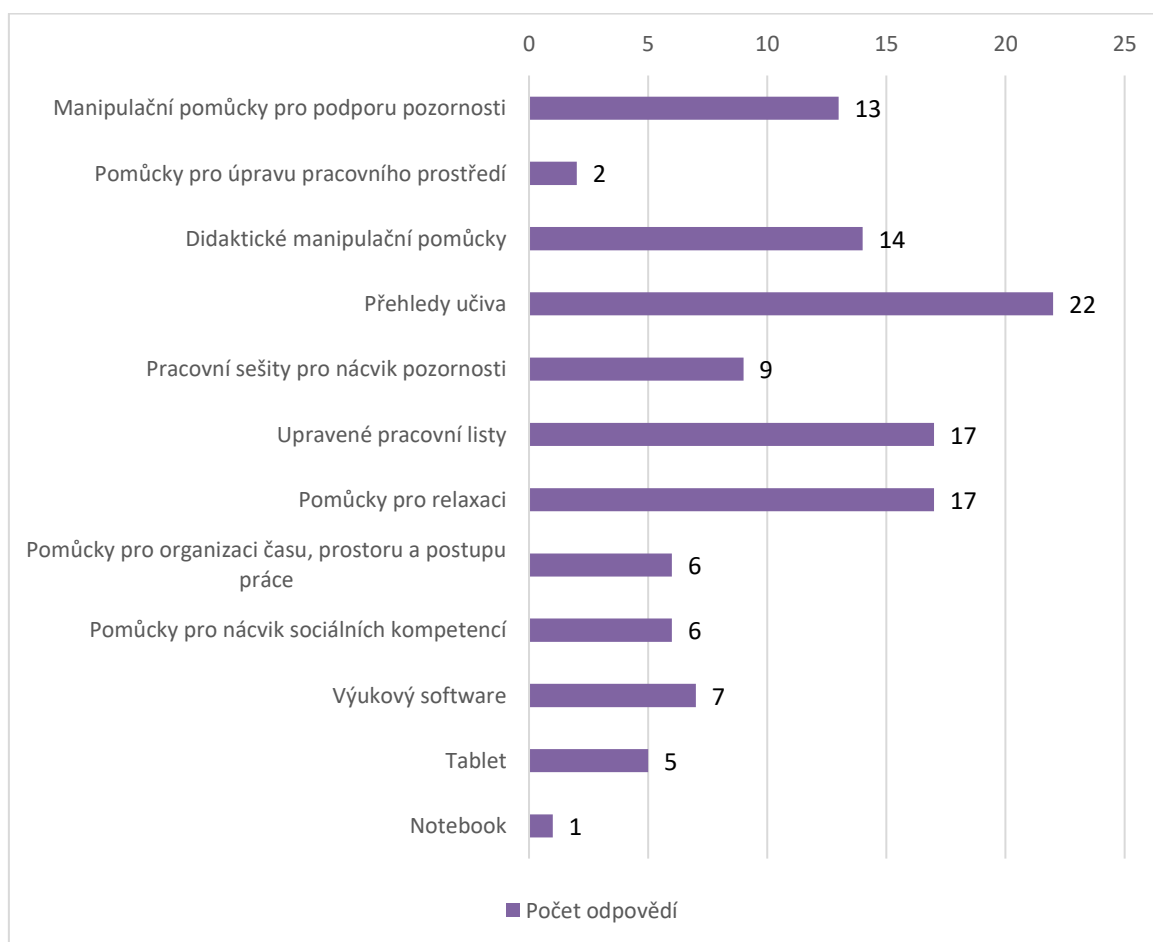
Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Využívání speciálních pomůcek

Z pomůcek používají asistenti při práci se žáky se specifickými poruchami chování nejčastěji přehledy učiva, upravené pracovní listy a pomůcky pro relaxaci. Poněkud méně

často využívají didaktické manipulační pomůcky, manipulační pomůcky pro podporu pozornosti a pracovní sešity pro nácvik pozornosti. Málo využívanými pomůckami jsou výukový software, pomůcky pro nácvik sociálních kompetencí, pomůcky pro organizaci času, prostoru a postupu práce a tablet. Pomůcky pro úpravu pracovního prostředí využívají pouze dva z asistentů pedagogů, notebook používá při práci s žákem / žáky se specifickými poruchami chování pouze jeden z asistentů.

Graf 6: Využívané pomůcky - asistenti pedagoga



Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Využití podpory školního poradenského pracoviště

Asistenti pedagoga spolupracují nejčastěji s výchovnými poradci, případně se školními speciálními pedagogy (pokud jsou na škole zaměstnáni). Spolupráce je, stejně jako u učitelů, nejčastěji příležitostná, jedná se o konzultace v případě nastalých problémů.

Přibližně pětina asistentů uvádí pravidelné porady s pracovníky školského poradenského pracoviště.

8.2.5 Zkušenosti a doporučení z praxe - asistentů pedagoga

Nejčastějšími metodami, které se asistentům pedagogů při práci se žáky se specifickými poruchami chování osvědčily, byly motivace pomocí pochvaly a umožnění relaxace. Dále uvádějí názornost ve výuce, stanovení jasných pravidel chování a důslednost, podporu sociálních dovedností.

Pozitivní motivace pomocí pochvaly často funguje u žáků nejlépe.

„Častá pochvala i za drobnější úspěchy, podpora v tom, co mu jde dobře.“

„Uplatnění pozitivní motivace, spíše odměňovat než trestat.“

Zařazení relaxace do výuky je pro žáky se specifickými poruchami chování velmi prospěšné z důvodu jejich psychomotorického napětí, kratší době udržení pozornosti a snadné unavitelnosti.

„Relaxační chvílky, využití relaxačního koutku ve třídě, zapojení fyzických aktivit do běžné výuky.“

„Možnost se projít na chodbu během hodiny, pokud vidím únavu.“

Jako nefunkční se asistentům ukazuje především direktivní způsob jednání a časté příkazy, zákazy a napomínání.

„Věčné připomínání, ať už pracuje, že je pozadu atd....opačný efekt.“

Některým asistentům se neosvědčilo zadávání samostatné práce, která může být pro žáky se specifickými poruchami obtížná z důvodu poruch pozornosti a exekutivních funkcí.

„Zadávání samostatné práce, DŮ, nepracuje sám.“

Doporučení asistentů pedagoga pro praxi

Asistenti nejčastěji pro práci se žáky se specifickými poruchami chování doporučují trpělivost, vybudování kladného vztahu s žákem, vzdělávání v oblasti specifických poruch chování, spolupráci a předávání zkušeností s učiteli.

Podobně jako učitelé, i asistenti zdůrazňují nutnost trpělivosti.

„trpělivost, trpělivost a zase trpělivost.. a k tomu důslednost a nastavení pevných hranic a pravidel“

Za důležitý považují asistenti kladný vztah k žákovi, který patří k základním podmínkám pro úspěšnou práci (nejen) s těmito dětmi.

„Vybudování kladného vztahu mezi dítětem a asistentem, být spíše kamarádem než soudcem“

„Projevovat zájem (upřímný) o dítě – ukázat mu, že se o něj někdo zajímá, protože často se setkávám s tím, že tyto děti nemají doma moc pozornosti.“

Někteří z asistentů uvádějí, že jsou zkušenosti z praxe.

„Nevím, protože každé dítě je jiné, každé potřebuje trošku jiný přístup a jiné jednání. Nejlepší zkušenosti se získají praxí. Mě nejvíce naučil vlastní syn (9 let) s touto diagnózou.“

Velká část asistentů pedagoga považuje své znalosti problematiky specifických poruch chování za nedostačující pro svou praxi. Proto je pro ně velmi důležité se v této oblasti dále vzdělávat.

„Dobré je absolvovat nějaké semináře, kurzy, konference (např. konference nakl. Raabe), nastudovat dostupnou literaturu, především českých autorů (Uhlířová - Goetz, Drtílková, Jucovičová - Žáčková.“

Kvalita spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga značně ovlivňuje úspěšnost vzdělávání žáků. Vzájemné konzultace mezi pedagogickými pracovníky pomáhají lépe pochopit potřeby žáků a poznat efektivnější metody práce s těmito žáky.

„Zkušenosti a ochotného pedagoga, který je přístupný ke spolupráci s asistentem pedagoga.“

„Občas je lepší vědět více, hlavně i od jiných učitelů a asistentů.“

9 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření a doporučení pro praxi

Před započítím výzkumu byly položeny tyto výzkumné otázky:

- Jak jsou učitelé a asistenti pedagogů připraveni na práci se žáky se specifickými poruchami chování po stránce zkušeností a znalosti problematiky specifických poruch chování?
- Jak je upravena organizace, obsah, hodnocení a formy a metody práce se žáky se specifickými poruchami chování?
- Jaké speciální pomůcky jsou při výuce žáků se specifickými poruchami chování využívány?
- Jak probíhá poradenská pomoc na úrovni školy a školského poradenského zařízení?
- Jakým způsobem se podílejí na výuce žáků se specifickými poruchami chování asistenti pedagoga?
- Jaké jsou podmínky pro respektování individuálních potřeb žáků z hlediska počtu žáků ve třídách?
- Jakým způsobem lze zlepšit podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami chování na běžných základních školách?

Odpovědi na tyto otázky, včetně doporučení pro praxi, jsou obsaženy v následujícím shrnutí výsledků. Shrnutí obsahuje výsledky obou částí výzkumu.

Připravenost učitelů a asistentů pedagogů na práci se žáky se specifickými poruchami chování

První z výzkumných otázek se vztahovala ke zkušenostem učitelů a asistentů pedagoga s dětmi se specifickými poruchami chování a ke znalostem této problematiky. Tato oblast hraje v poskytování podpory žákům významnou roli, protože právě učitelé a asistenti jsou se žáky v každodenním kontaktu, a tudíž mají největší vliv na to, jak bude vzdělávání žáků probíhat. Jejich znalosti a zkušenosti mohou významně ovlivnit kvalitu jejich práce se žáky (nejen) se specifickými poruchami chování.

Přibližně tři čtvrtiny učitelů a třetina asistentů pedagogů během své pedagogické praxe pracovali s více než pěti žáky se specifickými poruchami chování. Přibližně čtvrtina učitelů a dvě třetiny asistentů pedagogů pracovalo za svou praxi se dvěma až pěti žáky s těmito poruchami. Většina učitelů i poměrně velká část asistentů pedagoga má tedy rozsáhlejší zkušenosti s prací se žáky se specifickými poruchami chování, na kterých může stavět při poskytování podpory těmto žákům.

Více pochopit potřeby dětí se specifickými poruchami chování pomáhá i zkušenost s nimi mimo školní prostředí. Tuto zkušenost má přes šedesát procent učitelů a přes osmdesát procent asistentů.

Své znalosti o problematice specifických poruch chování získali učitelé v největší míře v rámci vzdělávání ve škole. Vzhledem k tomu, že se ve většině případů nejedná o absolventy oboru speciální pedagogika, ale o běžné učitele, nemusí být znalosti získané touto formou dostačující (závisí na předmětech absolvovaných v rámci studia, jejich obsahu a rozsahu). Bylo by vhodné znalosti doplnit formou specializovaných kurzů a / nebo samostudiem. U asistentů pedagogů je situace poněkud jiná, rozložení hlavního zdroje znalostí o specifických poruchách chování bylo rovnoměrnější. Častěji byly jako hlavní zdroj znalostí problematiky specifických poruch chování uváděny studium ve škole a samostudium, méně často kurzy a semináře. V tomto případě by bylo, podobně jako u učitelů, vhodné doplnit znalosti formou specializovaných kurzů.

Doplnění znalostí problematiky specifických poruch chování je, přinejmenším u pedagogických pracovníků z tohoto výzkumného souboru, nutné. Téměř třetina učitelů a téměř polovina asistentů pedagogů považuje své znalosti v této oblasti za nedostačující pro svou praxi, což znamená ohrožení kvality vzdělávání jejich žáků se specifickými poruchami chování na straně jedné, na straně druhé zvýšenou zátěž pro pedagogické pracovníky při práci s těmito žáky.

Úpravy organizace, obsahu, rozsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání

Druhá výzkumná otázka byla zaměřena přímo na způsoby poskytování podpory žákům se specifickými poruchami chování.

Stupeň podpory

Většina žáků se specifickými poruchami chování, se kterými respondenti pracují, spadá do druhého stupně podpůrných opatření. Výjimečně byli žáci zařazeni do prvního nebo třetího stupně podpůrných opatření. Situace byla podobná jak na vybrané škole, tak u širšího vzorku respondentů v dotazníkovém šetření.

Individuální vzdělávací plán

Přes 80% žáků se specifickými poruchami chování se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu, což přibližně odpovídá počtu žáků zařazených do druhého nebo třetího stupně podpory. Téměř všichni učitelé se podílejí na jeho tvorbě. (pouze jeden z pedagogů uvedl, že se nepodílí na tvorbě IVP pro svého žáka se SPCH).

Organizace výuky

Minimum učitelů má pro žáky vytvořeno další pracovní místo ve třídě nebo mimo ni. Poměrně málo učitelů má vytvořeno pro žáky větší pracovní místo. Ve třídách s menším počtem žáků by neměl být problém místo vytvořit. Problém se může objevit ve třídách, kde je integrováno více žáků, kteří by mohli zvětšený pracovní prostor potřebovat.

Asistenti pedagoga se obvykle individuálně věnují žákům se specifickými poruchami chování ve třídě, v některých případech i mimo třídu asistenti pedagoga.

Počet žáků se nejčastěji pohybuje mezi patnácti a dvaceti, což umožňuje větší individualizaci výuky. Pouze výjimečně počet žáků ve třídě překročil třicet. Ve třídách je často současně vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Modifikace výukových metod a forem

Učitelé a asistenti pedagogů často motivují žáky pochvalou, a to jak v oblasti školního výkonu, tak chování. Většinou se jim neosvědčila negativní motivace.

Ověřování pochopení zadání a pokynů využívají především asistenti pedagogů, učitelé ne tak často, nemají pro to dostatek prostoru.

Skupinovou formu výuky využívají učitelé minimálně. Někteří uvádějí, že při této formě výuky dochází k většímu rozptýlení žáků.

Intervence

Většina učitelů i asistentů pedagoga má stanovena jasná pravidla chování žáků ve třídě. Systémy hodnocení chování jsou využívány méně. Několik asistentů pedagoga uvedlo metodu deníku pro hodnocení chování.

Menší pozornost je věnována sociální a emocionální oblasti, což neodpovídá četnosti problémů žáků v této oblasti. Častěji se této oblasti věnují asistenti pedagoga, kteří mají více času na individuální práci se žáky. Bylo by vhodné se na tuto oblast více zaměřit.

Spolupráci s rodiči žáků se specifickými poruchami chování hodnotí učitelé většinou pozitivně.

Úprava obsahu vzdělávání

Tempo výuky upravuje pro žáky se specifickými poruchami chování více než polovina učitelů. S vysvětlením látky a práce zadané učitelem pomáhají žákům často asistenti pedagogů.

Úprava hodnocení

Hodnocení mají upraveno necelé dvě třetiny žáků se specifickými poruchami chování, vyučovaných učiteli z výzkumného souboru. Přibližně polovina učitelů poskytuje žákům se specifickými poruchami chování větší časový úsek při zkoušení a / nebo umožňuje jinou formu zkoušení.

Příprava na vyučování

Necelá třetina asistentů pedagoga pomáhá žákům se specifickými poruchami chování s přípravou na výuku. Někteří z učitelů zajišťují doučování žáků v odpoledních hodinách.

Úprava prostředí

Úpravy pracovního prostředí jsou uplatňovány pouze výjimečně. Tato oblast podpory, i když je respondenty většinou opomíjena, při práci se žáky se specifickými poruchami chování může hrát poměrně velkou roli. Úpravy prostředí mohou pozitivně ovlivnit pozornost žáků, uspořádání nábytku ve třídě může také zmírnit negativní dopady při impulzivním, případně agresivním chování žáků.

Předmět speciálně pedagogické péče má do výuky zařazen více než třetina žáků. Dotace předmětů je ve většině případů jedna hodina týdně, výjimečně dvě hodiny týdně.

Využívání speciálních pomůcek

Nejvíce používanými pomůckami jsou přehledy učiva, upravené pracovní listy a pomůcky pro relaxaci. Minimálně jsou využívány tablety a notebooky, což je mimo jiné pochopitelné i vzhledem k věku žáků, ale také pomůcky pro úpravu pracovního prostředí. Stejně jako v oblasti metod, i u pomůcek je kladen menší důraz na prostředí.

Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení

V rámci školního poradenského pracoviště pedagogové obvykle spolupracují s výchovnými poradci nebo školními speciálními pedagogy, pokud na škole působí. Učitelé většinou uvádí spolupráci na tvorbě IVP, v některých případech výuku předmětů speciálně pedagogické péče školními speciálními pedagogy. Jinak je obvykle spolupráce příležitostná, podle aktuálních potřeb žáka a situace ve třídě. Vhodná by byla pravidelnější spolupráce.

Asistent pedagoga

Ve většině tříd, kde jsou integrováni žáci se specifickými poruchami chování, působí asistent pedagoga. Učitelé většinou hodnotí spolupráci s asistenty pedagoga pozitivně. V některých případech je ovšem komunikace a spolupráce učitele a asistenta na horší úrovni. Současně učitelé i asistenti pedagoga považují kvalitní vzájemnou komunikaci a spolupráci za velmi důležitou.

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga je téma, které by zasluhovalo více pozornosti samo o sobě. Pro některé učitele je obtížné si zvyknout na dalšího dospělého ve třídě. V některých případech asistent ani učitel v některých případech neví, jaké činnosti by měl asistent vykonávat, jak by měla spolupráce učitele a asistenta vypadat. Podle zkušeností autorky práce se také může vyskytnout nedostatek vstřícnosti a ochoty spolupracovat, a to na obou stranách. Mimo to, asistent často nemá ve svém úvazku prostor pro nepřímou činnost a případné konzultace s učitelem mimo výuku jsou nad rámec jeho úvazku. Bylo by zapotřebí zvýšit povědomost učitelů i asistentů o náplni práce a kompetencích asistenta pedagoga a o vhodných formách spolupráce (v průběhu výuky i v rámci příprav a konzultací). Dále by bylo vhodné zvýšit podíl nepřímé činnosti v úvazcích asistentů pedagoga.

Podmínky z hlediska počtu žáků

Čtyřicet procent učitelů uvádí počet žáků ve třídě pod dvacet žáků, třicet procent mezi dvaceti a dvaceti pěti. Zbýlých třicet procent učitelů má ve třídě nad 25 žáků. Ve většině tříd je nižší počet žáků, což vytváří lepší podmínky pro větší individualizaci práce s nimi. Současně se v těchto třídách většinou vzdělává více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami - obvykle dva až pět žáků se SVP, v jednom případě bylo ovšem uvedeno osm žáků se SVP, což už může být v běžné třídě s více než dvaceti žáky značnou zátěží pro všechny zúčastněné (učitel této třídy uvedl, že svou práci považuje za velmi náročnou a nemá dostatek času věnovat se všem žákům, jak potřebují).

Ve většině tříd, kde se vzdělává více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, působí také asistent pedagoga, což umožňuje individuální práci s těmito žáky.

Více než polovina učitelů uvedla, že spíše, případně vůbec nemají dostatek času se všem žákům dostatečně věnovat. Tito učitelé většinou uváděli kombinaci vyššího počtu žáků ve třídě a vyššího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a / nebo horší spolupráci s asistentem pedagoga, případně ve třídě asistent pedagoga nepůsobil.

V případě kombinace vysokého celkového počtu žáků ve třídě a vyššího počtu integrovaných žáků ve třídě řešení situace značně závisí na celkovém počtu žáků v ročníku a možnosti otevřít více paralelních tříd. Pokud je na škole otevřeno více tříd v ročníku, bylo by vhodné žáky, kteří potřebují více podpory, pokud možno rovnoměrně do těchto tříd rozdělit. Téma spolupráce učitele s asistentem pedagoga je již rozebrána výše.

10 Závěr

Diplomová práce se zabývala realizací podpůrných opatření pro žáky se specifickými poruchami chování na běžných základních školách. Teoretická část byla zaměřena na charakteristiku specifických poruch chování, vzdělávání a podporu žáků s těmito poruchami. Výzkumná část byla věnována podpoře žáků se specifickými poruchami chování na běžných základních školách, jak z hlediska využití konkrétních opatření daných současnou školskou legislativou, tak z hlediska některých základních podmínek pro účinné poskytování podpory – znalostí a zkušeností pedagogů, spolupráce mezi pedagogickými pracovníky školy a počtu žáků ve třídách.

První částí výzkumu byl kazuistický případ běžné základní školy, na které se vzdělává větší počet žáků se specifickými poruchami chování. Cílem této části bylo zmapovat způsoby poskytování podpory žákům se specifickými poruchami chování na škole a některé z podmínek pro poskytování podpory. Silnými stránkami školy jsou dobrá personální vybavenost (speciální pedagožky, asistenti pedagoga), podpora pedagogických pracovníků ve vzdělávání v oblasti specifických poruch chování a (zatím) i nižší počty žáků ve třídách. Úskalím je v některých třídách horší spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, případně vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jedné třídě, kde je pak pro pedagoga náročné věnovat se všem tak, jak by bylo zapotřebí.

Druhou částí výzkumu bylo dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 89 pedagogických pracovníků – 55 učitelů a 34 asistentů pedagoga. Tato část výzkumu měla ukázat, jakým způsobem je na základních školách poskytována podpora žákům se specifickými poruchami chování v širším měřítku. Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že většina žáků se specifickými poruchami chování je zařazena do druhého stupně podpory a vzdělává se podle individuálního vzdělávacího plánu vytvořeného za spolupráce pracovníků školního poradenského pracoviště a téměř všech vyučujících. Většina žáků se specifickými poruchami chování má upravené hodnocení. Na výuce těchto žáků se většinou podílejí asistenti pedagoga. Pokud na škole působí speciální pedagog, mívají tito žáci zařazen do výuky předmět speciálně pedagogické péče. Spolupráce učitelů a asistentů pedagoga se školním poradenským pracovištěm je obvykle příležitostná.

Ve výuce se pedagogičtí pracovníci většinou řeší u žáků se specifickými poruchami chování oblast pozornosti a chování. Menší důraz je kladen na sociální a emocionální oblast, která je neméně důležitá. Méně pozornosti je věnováno také úpravám prostředí, ve kterém se žáci vzdělávají.

Problémem, na kteří pedagogičtí pracovníci při práci se žáky se specifickými poruchami často narážejí, jí nedostatek znalostí této problematiky. Přibližně třetina učitelů a téměř polovina asistentů pedagoga považuje své znalosti v této oblasti za nedostačující pro svou praxi, což může vážně ohrozit kvalitu vzdělávání žáků se specifickými poruchami chování, ale v případě přetížení pedagoga nebo nezvládnutí některých projevů žáků může mít tato skutečnost negativní vliv i na ostatní žáky. Proto je potřeba pedagogickým pracovníkům umožnit, případně zajistit dále se v této problematice vzdělávat, ideálně formou specializovaných kurzů.

Spolupráce učitelů s asistenty pedagoga je většinou hodnocena pozitivně, ale někteří z respondentů právě nefungující spolupráci mezi těmito pedagogickými pracovníky shledávají největším problémem. V tomto případě by bylo vhodné zvýšit povědomost učitelů i asistentů o náplni práce a kompetencích asistenta pedagoga a o vhodných formách spolupráce (v průběhu výuky i v rámci příprav a konzultací). Zlepšením podmínek pro spolupráci učitelů a asistentů pedagoga by bylo navýšit podíl nepřímé činnosti v úvazcích asistentů pedagogů.

Vzhledem k velikosti výzkumného souboru výsledky výzkumu nelze zevšeobecňovat, vztahují se především k danému výzkumnému souboru. Přesto práce může obsahovat podněty především pro pedagogické pracovníky na základních školách, kteří pracují se žáky se specifickými poruchami chování.

11 Seznam použitých informačních zdrojů

ALTMANOVÁ, M., 2010. *Hyperaktivní a nepozorné dítě: podněty k práci s dětmi s ADHD pro rodiče a učitele*. 1. vyd. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna. ISBN 978-80-254-9047-1.

BARKLEY, R., 2016. *Managing ADHD in school: The Best Evidence-Based Methods for Teachers*. Eu Claire, WI: Pesi Publishing & Media. ISBN 9781559570435.

BOŘKOVCOVÁ, M.; BOŘKOVEC, M., 2013. Jak zlepšit spolupráci s rodiči, praktický manuál pro rodiče. In KOLEKTIV AUTORŮ *Mají na to!* [online] 1. vyd. Člověk v tísni, o. p. s., 2013. [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

ČESKO, 2016. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2016, částka 10. ISSN 1211-1244.

ČESKO, 2004. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. ISSN 1211-1244.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5tm, 2013. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing. ISBN 978-0-89042-555-8.

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

DRTÍLKOVÁ, I., ŠERÝ, O., 2007. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-419-5.

Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka : mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize, 2006. 3. vyd. Praha: Psychiatrické centrum. ISBN 80-85121-11-5.

FOŘTOVÁ, Z., 2013. Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. [online] [cit. 2017-02-10] Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>

GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P., 2009. *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou : příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.

HÁJKOVÁ, V., 2005. *Integrativní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-86856-05-4.

HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2007. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903869-1-4.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, D., 2017. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: záporné i klady ADHD v dospělosti*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0204-4.

KOLAŘÍK, M. a kol., 2014. *Spolupráce asistenta pedagoga při integraci dítěte s poruchou chování v běžné třídě*. In: *Psychologie a její kontexty 5 (Suppl.)*, 2014, 27–45. [online] [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: http://psychkont.osu.cz/fulltext/2014/Kolarik_etal_2014_S.pdf

KOLÁTOROVÁ, Z., 2011. *Neklidné dítě ve třídě a ve školní družině*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale - Centrum vzdělávání. ISBN 978-80-904862-5-6.

KUŽELOVÁ, H., 2013. *Variabilita tělesného vývoje dětí s ADHD*. [online]. Dizertační práce. Praha, Univerzita Karlova, 1. lékařská fakulta. Vedoucí práce: PhDr. et PhDr. Radek

Ptáček, Ph.D., MBA. [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140025307>

LANG, G., BERBERICHOVÁ, C., 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.

MASOPUSTOVÁ, Z., 2015. *Asistence pedagoga u dítěte s ADHD*. [online]. 1. vyd. Brno: Centrum pro rodinu a sociální péči. [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: http://www.neklidnedeti.cz/images/KA3_Asistence_pedagoga_u_ditete_s_ADHD.pdf

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísní, o.p.s. ISBN 978-80-87456-57-6.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření – Obecná část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2.

MICHALOVÁ, Z., 2007. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-075-X.

MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I., 2012. *Hyperkinetické poruchy a jejich dopad na školní úspěšnost*. 1. vyd. Liberec: TU v Liberci. ISBN 978-80-7372-933-2.

MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I., 2015. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-934-4.

MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLER, O. a kol., 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: UP. ISBN 80-244-0231-9.

MUNDEN, A., ARCELUS, J., 2008. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. 3.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-430-4.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2016. *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*. [online]. [cit. 2017-04-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ap-met-doporuceni>

PACLT, I., PTÁČEK, R., FLORIAN, J., 2006. *Hyperaktivita*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-71-7.

RIEFOVÁ, S. F., 2010. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-728-2.

SERFONTEIN, G., 1999. *Potíže dětí s učením a chováním*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-315-3.

SWIERKOSZOVÁ, J., 2006. *Specifické poruchy chování: diagnostika - reedukace*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.. ISBN 80-7368-238-9.

SLEPIČKOVÁ, L.; PANČOCHA, K. et al., 2013. *Aktéři školní inkluze = School inclusion actors*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6688-5.

TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.

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

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

ZAPLETALOVÁ, J. MRÁZKOVÁ, J. 2014/2016. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-085-5.

ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

12 Seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví - učitelé.....	65
Tabulka 2:Délka pedagogické praxe	65
Tabulka 3: Stupeň ZŠ - učitelé	65
Tabulka 4: Zkušenosti se žáky se SPCH - učitelé	66
Tabulka 5: Zkušenosti s dětmi se SPCH mimo pedagogickou praxi - učitelé	67
Tabulka 6: Získávání znalostí o problematice SPCH - učitelé.....	67
Tabulka 7: Hodnocení vlastních znalostí problematiky SPCH - učitelé	68
Tabulka 8: Vztah žáka se SPCH se spolužáky - učitelé	70
Tabulka 9: Hodnocení náročnosti práce se žáky se SPCH - učitelé.....	71
Tabulka 10: IVP	72
Tabulka 11: Spolupráce na tvorbě IVP.....	72
Tabulka 12: Úprava hodnocení	76
Tabulka 13:Zařazení předmětu speciálně pedagogické péče	76
Tabulka 14: Pedagogická asistence	77
Tabulka 15: Hodnocení spolupráce s asistentem pedagoga	77
Tabulka 16: Spolupráce s rodiči	78
Tabulka 17: Počet žáků ve třídě	79
Tabulka 18: Další integrování žáci.....	79
Tabulka 19: Možnost věnovat se dostatečně všem žákům	80
Tabulka 20: Pohlaví - asistenti pedagoga	84
Tabulka 21: Stupeň ZŠ - asistenti pedagoga	84
Tabulka 22:Vzdělání - asistenti pedagoga.....	84
Tabulka 23: Praxe na pozici asistenta pedagoga	85
Tabulka 24: Zkušenosti se žáky se SPCH - asistenti pedagoga	86
Tabulka 25: Zkušenosti s dětmi se SPCH mimo pedagogickou praxi - asistenti pedagoga	86
Tabulka 26: Získávání znalostí o problematice SPCH - asistenti pedagoga	87
Tabulka 27: Hodnocení znalostí o problematice SPCH - asistenti pedagoga	87
Tabulka 28: Vztahy se spolužáky - asistenti pedagoga	89

Tabulka 29: Náročnost práce se žáky se SPCH - asistenti pedagoga.....	89
---	----

Seznam grafů

Graf 1: Projevy žáků se SPCH	69
Graf 2: Podpora žáků se SPCH ze strany učitelů	74
Graf 3: Využívané pomůcky - učitelé.....	75
Graf 4: Projevy žáků se SPCH - asistenti pedagoga.....	88
Graf 5: Podpora žáků se SPCH ze strany asistentů pedagoga	90
Graf 6: Využívané pomůcky - asistenti pedagoga.....	92

13 Seznam příloh

Příloha 1 – dotazník pro učiteleI

Příloha 2 – dotazník pro asistenty pedagoga VII

Příloha 1

Dotazník pro učitele

Prosím o vyplnění následujícího dotazníku, určeného pro učitele, kteří mají ve třídě integrovaného žáka se specifickými poruchami chování – ADHD, ADD, hyperaktivita, poruchy pozornosti. Dotazník je anonymní, je určen pouze pro výzkum k diplomové práci zaměřené na poskytování podpory těmto dětem.

Děkuji za Váš čas a ochotu, Anna Stránská

1) Pohlaví:

- a) Žena b) Muž

2) Délka pedagogické praxe:

- a) Do 5let b) 5-9 let c) 10 - 19let d) 20 - 29 let e) 30 a více let

3) Na kterém stupni učíte?

- a) 1. stupeň b) 2.stupeň

4) Vaše aprobace?

5) S kolika dětmi se specifickými poruchami chování (ADHD, ADD, hyperkinetická porucha, porucha pozornosti) jste se během své pedagogické praxe setkal(a)?

- a) 1 b) 2-5 c) více než 5

6) Setkal(a) jste se s dětmi se specifickými poruchami chování i mimo svou pedagogickou praxi?

- a) Ano b) Ne

7) Znalosti o specifických poruchách chování jste získal(a) především:

- a) Studium ve škole b) Na kurzech, seminářích
c) Samostudiem (četbou odborné literatury, časopisů, článků na internetu)

8) Své znalosti o specifických poruchách chování považujete pro svou praxi za:

- a) Dostačující b) nedostačující

9) Které z projevů u žáka se specifickými poruchami chování zaznamenáváte (v míře nepřiměřené věku)?

- Nesoustředěnost
- Potíže se započítáním činnosti
- Potíže s návratem k činnosti po vyrušení
- Chyby z nepozornosti
- Nedokončování činností
- Rychlá unavitelnost
- Obtíže v učení
- Nevyrovnaný školní výkon
- Nepořádek ve věcech
- Zapomínání školních potřeb a jiných věcí
- Ztrácení věcí
- Zhoršený odhad času
- Roztržitost
- Neposednost
- Problémy s plánováním
- Častější úrazy a nehody
- Vyrušování při hodině
- Snížená schopnost čekat
- Neposlušnost, nepostupování podle pokynů
- Výkyvy nálad
- Přecitlivělost
- Nerespektování autorit
- Problémy ve vztazích se spolužáky
- Agresivita
- Jiné

.....
.....
.....
.....
.....

10) Do jakého stupně podpůrných opatření je žák zařazen?

11) Práce s žákem / žáky se specifickými poruchami chování je pro vás:

- a) Bezproblémová
- b) Náročnější, ale poměrně dobře zvladatelná
- c) Náročná, někdy i obtížně zvladatelná

12) Která z následujících opatření používáte při výuce žáka se specifickými poruchami chování?

- Stanovení jasných pravidel chování
- Hodnocení chování
- Systém odměn a trestů
- Usměrnování chování
- Usazení žáka na vhodné místo ve třídě (blízko učiteli, ne u okna, mezi klidnější spolužáky)
- Individuální práce s žákem
- Skupinová výuka
- Větší pracovní místo
- Další pracovní místo ve třídě nebo mimo ni
- Úprava vybavení a výzdoby třídy (odstranění přebytečných rušivých elementů)
- Úprava uspořádání lavic
- Chválení i za menší úspěchy
- Pochvala za žádoucí chování
- Využití výukových metod odlišných od zbytku třídy
- Úprava tempa výuky
- Poskytnutí více času při zkoušení
- Poskytnutí možnosti jiné formy zkoušení
- Zadávání jasných, stručných pokynů, po jednotlivých krocích
- Ověřování pochopení pokynů (např. kontrolní otázky)
- Střídání činností
- Klidné jednání s žákem
- Poskytnutí oddechového času, pauzy při výuce
- Relaxační koutek
- Využití relaxačních technik
- Trénink sociálních dovedností
- Jiná.....
-
-
-

13) Využíváte při práci s žákem se specifickými poruchami chování speciální pomůcky? Pokud ano, jaké?

- Manipulační pomůcky pro podporu pozornosti (např. mačkácí míčky)
- Pomůcky pro úpravu pracovního prostředí (např. zarážky proti houpání)
- Didaktické manipulační pomůcky
- Přehledy učiva
- Pracovní sešity pro nácvik pozornosti
- Upravené pracovní listy (např. se zjednodušenou strukturou, zvýrazněnými klíčovými slovy)
- Pomůcky pro relaxaci (např. koberec, overball)
- Pomůcky pro organizaci času, prostoru a postupu práce
- Pomůcky pro nácvik sociálních kompetencí

- Výukový software
- Tablet
- Notebook
- Jiné.....
-
-

14) Jaké konkrétní metody a aktivity, které využíváte při práci s žákem (žáky) se specifickými poruchami chování (ADHD, ADD, hyperkinetická porucha), se nejvíce osvědčily?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15) Které metody a aktivity se neosvědčily?

.....

.....

.....

.....

.....

16) Co byste doporučil(a) jiným pedagogům pracujícím se žáky se specifickými poruchami chování?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

17) Má žák do výuky zařazen předmět speciálně pedagogické péče?

a) ano b) ne

Časová dotace předmětu:

18) Má žák upravené hodnocení?

a) Ano b) ne

19) Využíváte podporu:

- **Výchovného poradce? Pokud ano, v jakém rozsahu?**
- **Metodika prevence? Pokud ano, v jakém rozsahu?**
- **Školního speciálního pedagoga? Pokud ano, v jakém rozsahu?**
- **Školního psychologa? Pokud ano, v jakém rozsahu?**

20) Využíváte možnosti zvýšené podpory školského poradenského zařízení (PPP, SPC)?

a) Ano b) ne c) nevím, že mám tu možnost

21) Vzdělává se žák podle individuálního vzdělávacího plánu?

a) ano b) ne

22) Spolupracujete na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu?

a) ano b) ne

23) Působí ve třídě asistent pedagoga?

a) Ano b) Ne

Pokud ano, v jakém rozsahu (velikost úvazku, počet hodin)?

24) Jak hodnotíte spolupráci s asistentem pedagoga?

a) Kladně b) Spíše kladně c) Spíše záporně d) Záporně

25) Jak hodnotíte spolupráci s rodiči žáka se specifickými poruchami chování?

- a) Kladně b) Spíše kladně c) Spíše záporně d) Záporně

26) Počet žáků ve třídě, ve které se vzdělává integrovaný žák s uvedenými poruchami:

27) Jaký je vztah mezi žákem se specifickými poruchami chování a spolužáky?

- a) Kladný b) Spíše kladný c) Spíše záporný d) Záporný

28) Máte ve třídě více integrovaných dětí? Kolik?

- a) Ano b) Ne

29) Máte možnost se dostatečně věnovat celé třídě i žákovi (žákům) se specifickými poruchami chování?

- a) Ano b) Spíše ano c) Spíše ne d) Ne

Příloha 2

Dotazník pro asistenty pedagoga

Prosím o vyplnění následujícího dotazníku, určeného pro asistenty pedagoga, kteří mají ve třídě integrovaného žáka se specifickými poruchami chování – ADHD, ADD, hyperaktivita, poruchy pozornosti. Dotazník je anonymní, je určen pouze pro výzkum k diplomové práci zaměřené na poskytování podpory těmto dětem.

Děkuji za Váš čas a ochotu, Anna Stránská

1) Pohlaví:

- a) Žena b) Muž

2) Pracujete na:

- a) 1. stupni b) 2. stupni

3) Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) Základní b) Středoškolské c) Vyšší odborné d) Bakalářské
e) Magisterské

Obor:

4) Délka praxe na pozici asistenta pedagoga:

5) S kolika dětmi se specifickými poruchami chování (ADHD, ADD, hyperkinetická porucha, porucha pozornosti) jste se během své pedagogické praxe setkal(a)?

- b) 1 b) 2-5 c) více než 5

6) Setkal(a) jste se s dětmi se specifickými poruchami chování i mimo svou pedagogickou praxi?

- b) Ano b) Ne

7) Znalosti o specifických poruchách chování jste získal(a) především:

- b) Studium ve škole
c) Na kurzech, seminářích
d) Samostudiem (četbou odborné literatury, časopisů, článků na internetu)

.....
.....

12) Do jakého stupně podpůrných opatření je žák zařazen?

13) Práce s tímto žákem je pro vás:

- a) Bezproblémová b) Náročnější, ale poměrně dobře zvladatelná
c) Náročná, někdy i obtížně zvladatelná

14) Jaký je vztah mezi žákem s uvedenou poruchou a spolužáky?

- a) Kladný b) Spíše kladný c) Spíše záporný d) Záporný

15) Které z následujících činností a metod využíváte při práci s žákem s uvedenými poruchami?

- Individuální práce s dítětem ve třídě
- Chválení i za menší úspěchy
- Pochvala za žádoucí chování
- Klidné jednání s žákem
- Trénink sociálního chování
- Motivace pomocí odměn
- Individuální výklad látky
- Uzpůsobení tempa výuky
- Zadávání jasných, stručných pokynů, po jednotlivých krocích
- Využití výukových metod odlišných od zbytku třídy
- Opakování zadání úkolů, vysvětlení zadání
- Ověřování pochopení zadání a úkolů (např. kontrolní otázky)
- Udržování u činnosti
- Střídání činností
- Umožnění přestávky na relaxaci
- Pomoc s udržováním pořádku na pracovním místě
- Individuální práce s dítětem mimo třídu
- Pomoc s přípravou na výuku
- Usměrnování chování
- Systém hodnocení chování

- Využití relaxačních technik
- Jiné.....
.....
.....
.....
.....

16) Využíváte při práci s žákem se specifickými poruchami chování speciální pomůcky? Pokud ano, jaké?

- Manipulační pomůcky pro podporu pozornosti (např. mačkácí míčky)
- Pomůcky pro úpravu pracovního prostředí (např. zarážky proti houpání)
- Didaktické manipulační pomůcky
- Přehledy učiva
- Pracovní sešity pro nácvik pozornosti
- Upravené pracovní listy (např. se zjednodušenou strukturou, zvýrazněnými klíčovými slovy)
- Pomůcky pro relaxaci (např. koberec, overball)
- Pomůcky pro organizaci času, prostoru a postupu práce
- Pomůcky pro nácvik sociálních kompetencí
- Výukový software
- Tablet
- Notebook
- Jiné.....
.....
.....

17) Které konkrétní metody a aktivity, využívané při práci s žákem se specifickými poruchami chování se Vám nejvíce osvědčily?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

18) Které metody a aktivity se neosvědčily?

.....
.....
.....

.....
.....

19) Co byste doporučil(a) jiným asistentům, kteří pracují s žáky se specifickými poruchami chování?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

20) Využíváte podporu:

- **Výchovného poradce? Pokud ano, v jakém rozsahu?**
- **Metodika prevence? Pokud ano, v jakém rozsahu?**
- **Školního speciálního pedagoga? Pokud ano, v jakém rozsahu?**
- **Školního psychologa? Pokud ano, v jakém rozsahu?**