

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky**

Bakalářská práce

**JAK KVALITA KULTURY ŠKOLY OVLIVŇUJE
INTEGRACI DÍTĚTE S ADHD DO ŠKOLNÍ TŘÍDY**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Diana Bambásková

Studijní obor: Pedagogika volného času, kombinovaná forma

Ročník: II.

2015

Prohlašuji, že svoji bakalářskou (diplomovou) práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské (diplomové) práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D., za cenné rady a připomínky a za metodické vedení práce.

OBSAH

| | |
|--|----|
| ÚVOD..... | 6 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 1 SYNDROM ADHD..... | 8 |
| 1.1 Vymezení pojmu a definice | 8 |
| 1.2 Etiologie ADHD | 9 |
| 1.3 Diagnostika, terapie a výskyt | 10 |
| 1.4 Specifické potřeby dítěte se syndromem ADHD | 13 |
| 2 EDUKACE ŽÁKŮ SE SYNDROMEM ADHD VE ŠKOLE | 15 |
| 3 INTEGRACE ŽÁKŮ S ADHD DO ŠKOLNÍ TŘÍDY | 19 |
| 3.1 Rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, individuální vzdělávací plán | 21 |
| 4 KULTURA ŠKOLY | 24 |
| 4.1 Pojem kultura v kontextu vzdělávání a kultura školy | 24 |
| 4.2 Školní klima | 27 |
| 4.3 Školní třída a klima třídy | 28 |
| 4.3.1 Pedagog jako spoluvůrce třídního klimatu..... | 30 |
| 4.3.2 Žáci jako spoluvůrce třídního klimatu | 31 |
| 4.3.3 Rodiče jako spoluvůrce třídního klimatu..... | 31 |
| PRAKTICKÁ ČÁST..... | 33 |
| 5 KULTURA ŠKOLY A INTEGRACE ŽÁKYNĚ SE SYNDROMEM ADHD DO ŠKOLNÍ TŘÍDY: KAZUISTIKA | 33 |
| 5.1 Cíle průzkumu | 33 |
| 5.2 Metody průzkumu..... | 33 |
| 5.3 Charakteristika průzkumného souboru | 34 |
| 5.4 Charakteristika místa šetření..... | 34 |
| 5.5 Kazuistika žákyně | 36 |
| 5.5.1 Osobní a rodinná anamnéza | 36 |

| | |
|---|-----------|
| 5.5.2 Školní anamnéza: školní rok 2013–2014 | 37 |
| 5.6 Sledovaná školní kultura a třídní klima..... | 42 |
| 5.6.1 Co je vidět na první pohled | 42 |
| 5.6.2 Co o sobě deklaruje škola sama | 42 |
| 5.6.3 Co lze vypožorovat z jednání aktérů | 43 |
| 5.7 Diskuze a doporučení pro praxi..... | 44 |
| ZÁVĚR..... | 46 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ ... | 48 |
| ABSTRAKT..... | 55 |
| ABSTRACT | 56 |

ÚVOD

V současnosti se stále častěji setkáváme s integrací žáků s nejrůznějšími speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, avšak se zdá, že odborná i laická veřejnost k tomuto druhu integrace přistupuje s jistými předsudky a obavami. Speciální potřeby sluchově, zrakově či tělesně handicapovaných žáků jsou pochopitelné, ale představa speciálních potřeb žáků se syndromem ADHD je již problematická. Mnoha pedagogům se nedostává odborných a správných informací o této problematice a ti tak často nejsou schopni a ochotni na této integraci participovat.

Podobně se v současné době stále více setkáváme s pojmem kultura či klima školy a školní třídy. Každá organizace, tedy i každá škola, má vlastní kulturu, která prostupuje celou organizací a zasahuje do všech oblastí činnosti a výrazně ovlivňuje proces integrace žáků. Tvůrci klimatu a kultury jsou nejen žáci, ale také pedagogický sbor, jehož úkolem by tak mělo být vytváření co nejvíce pozitivního a inspirujícího prostředí, ve kterém je radost učit a se učit.

Předmětem této bakalářské práce je právě provázanost kultury a klimatu školy a třídy a procesu integrace. Cílem bakalářské práce je na příkladu konkrétní kazuistiky popsat integraci žákyně s diagnostikovaným syndromem ADHD, se kterou autorka bakalářské práce dlouhodobě pracovala. Pozornost bude zaměřena na školní vzdělávání a na přístup učitelů k této žákyni a budou popsány metody spojené s výukou a integrací žákyně do školní třídy. Kazuistiku pak doplní deskriptivní analýza kultury školy, do níž bude žákyně integrována. Analýza bude také charakterizovat třídní klima ve sledované třídě a zjistí, jaký je rozsah podpory žáka se syndromem ADHD ze strany pedagogů ve sledovaném školním prostředí.

Práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol a popisuje základní teoretická východiska a základní definice pojmů, které jsou klíčové pro praktickou část práce. První kapitola je věnována syndromu ADHD, jeho definici a vymezení pojmu, etiologii, diagnostice, výskytu i terapii. Pozornost je také zaměřena na specifické potřeby dítěte s tímto syndromem. Druhá kapitola se zabývá edukací žáků se syndromem ADHD ve školách a možným specifickým požadavkům těchto žáků. Třetí kapitola pak popisuje proces integrace žáků s ADHD do školní třídy a detailně popisuje roli rámcového, školního a individuálního

vzdělávacího plánu v tomto procesu. Čtvrtá kapitola teoretické části je věnována kultuře školy, tomu, co tento pojem znamená v kontextu vzdělávání, dále pak rozebírá školní klima, školní třídu a jednotlivé faktory, jež třídní klima ovlivňují a (spolu)vytvářejí. Praktická část práce popisuje kazuistiku žákyně s diagnostikovaným syndromem ADHD, se kterou autorka bakalářské práce dlouhodobě pracovala, přičemž pozornost je zaměřena na školní vzdělávání a na přístup učitelů k této žákyni.

Při zpracovávání bakalářské práce autorka vycházela především z odborné literatury a její analýzy. Dále byly také využívány internetové zdroje a legislativní dokumenty. Autorka rovněž vycházela z primárních dokumentů sledované školy, jako je například školní vzdělávací plán. K zjištění odpovědí na průzkumné otázky byly použity metody kvalitativního výzkumu, konkrétně se jednalo o nestrukturované participační pozorování.

Integrace do klasických tříd je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami velkou příležitostí nejen k získání vzdělání, ale zejména k zapojení do kolektivu svých vrstevníků. Toto zapojení je pak prospěšné jak pro integrovaného žáka, tak pro celou třídu, respektive celou školu. Bohužel syndrom ADHD je doposud stále málo zmapován a není o jeho specifických potřebách ve vzdělávacím prostředí příliš známo. Autorka doufá, že svojí prací přispěje k rozšíření znalostí o tomto syndromu mezi pedagogy i odbornou veřejností a napomůže tak k usnadnění integrace dalším žákům.

TEORETICKÁ ČÁST

Nejprve je třeba definovat základní termíny a pojmy, které budou v této práci používány. Jednotlivé kapitoly jsou věnovány syndromu ADHD, specifickým vzdělávání žáků se syndromem ADHD, kultuře školy jako takové a integraci žáků s ADHD do školní třídy.

1 SYNDROM ADHD

1.1 Vymezení pojmu a definice

Syndrom ADHD je jednou z častých poruch chování a emocí, jenž se objevuje obvykle v dětství. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí se jedná o kategorii F90 – Hyperkinetické poruchy, které je možné definovat jako poruchy projevující se zejména v oblasti socializace a které bývají často doplněny různými abnormalitami vzhledem ke společenským normám a pravidlům.¹

Pod zkratkou ADHD je skryt anglický termín *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, který v češtině označuje hyperaktivitu s poruchou pozornosti. Tento syndrom má mnoho dalších označení: lehká dětská encefalopatie (LDE), lehká mozková dysfunkce (LMD), minimální mozková dysfunkce (MMD), anebo rovněž porucha pozornosti (ADD, Attention Deficit Disorder) či specifické poruchy chování, apod. Všechny tyto termíny však odkazují k jednomu a témuž, tedy k ADHD syndromu, jehož základními symptomy je soubor příznaků, mezi něž patří nedostatečná schopnost se soustředit, snadná rozptýlitelnost, hyperaktivita a impulzivita jednání.

Například Barkley definuje ADHD jako vývojovou poruchu, která je „charakteristická vývojově nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Často se projevuje v raném dětství. Potíže jsou chronické a nelze je

¹ *Projekt studie využití metody EEG biofeedback. Psychologická problematika lehkých mozkových dysfunkcí jako vývojového rizika* [online]. 2010 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z [www: http://www.ddu-hk.cz/prectete-si/eeg-biofeedback/projekt-studie-vyuziti-metody-eeg-biofeedback/psychologicka-problematika-lehkych-mozkovych-dysfunkci](http://www.ddu-hk.cz/prectete-si/eeg-biofeedback/projekt-studie-vyuziti-metody-eeg-biofeedback/psychologicka-problematika-lehkych-mozkovych-dysfunkci)

vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Tyto obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony.²

Je třeba uvést, že v současné době jsou užívány dva soubory diagnostických kritérií, konkrétně jde o Klasifikační systém Americké psychiatrické asociace (The Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders, 4th edition, DSM-IV) a Klasifikační systém Světové zdravotnické organizace (The International Classification of Diseases, 10th edition, ICD-10/Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize, MKN-10), které zavedly pro hyperaktivní děti dva nejčastěji užívané termíny: „V souladu s Mezinárodní klasifikací nemocí Světové zdravotnické organizace je užíván termín hyperkinetická porucha a její subtypy – porucha pozornosti a aktivity a hyperkinetická porucha chování ... Častěji se můžeme setkat se zkratkou ADHD, která vychází z terminologie Americké psychiatrické asociace – jedná se o označení pro syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADHD) anebo syndrom deficitu pozornosti bez přítomnosti hyperaktivity (ADD).“³

Syndrom ADHD nijak nesouvisí s inteligencí dítěte, někdy je dítě naopak velmi inteligentní, avšak jeho chování je narušeno právě v důsledku snížené pozornosti a odlišného fungování mozku. Munden s Arcelusem toto definují výstižně, když píší, že mozek lidí s ADHD funguje zvláštním, respektive charakteristickým způsobem, a tito jedinci pak jednájí a žijí jinak než lidé bez ADHD.⁴

1.2 Etiologie ADHD

Příčiny vzniku syndrom ADHD nejsou dodnes přesně objasněny, příčin je mnoho a jsou vzájemně kombinovány. Nejčastěji je zmiňován vliv genetických činitelů, v mužské

² Barkley in: ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vydání. Praha: Portál, 2003, str. 196.

³ JUROVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010, str. 9–10.

V souladu s výše uvedenou definicí bude v následujícím textu užíváno zkratky ADHD, jež lze chápat jako termín ADD nadřazený.

⁴ MUNDEN, Alison, ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002, str. 59.

linii existuje riziko dědičnosti pětikrát větší než u žen, avšak roli hrají i negenetické faktory, jako např. nedostatek dopaminu a noradrenalinu.⁵

Munden a Arcelus považují syndrom ADHD za klasický příklad bio-psycho-sociální poruchy, jejíž symptomy jsou „výsledkem jedinečného biologického a psychického ustrojení jedince, jeho životních zkušeností a vlivu prostředí, v němž se nalézá“.⁶ Za hlavní příčinu syndromu bývá považována disfunkce mozku, jež bývá nejčastěji získána dědičností nebo vlivem neurobiologických poruch, anebo je způsobena v některém z raných vývojových období, tedy v:

- období prenatalním (například nedostatečnou výživou matky, proděláním závažné infekce anebo jiného onemocnění matkou, úrazem v těhotenství, kouřením, alkoholismem, užíváním drog, nadměrným užíváním léků, apod.);
- období perinatálním (předčasným, komplikovaným nebo protražovaným porodem, apod.);
- období postnatálním (nedostatečnou výživou dítěte, infekcí, úrazem dítěte, apod.).

Velmi podstatným vlivem je však i to, v jakém prostředí a v jaké rodině dítě vyrůstá, neboť jedním z významných faktorů je bezesporu také disharmonické a nestabilní rodinné prostředí.

1.3 Diagnostika, terapie a výskyt

Diagnostiku syndromu ADHD není možné provádět bez delšího časového sledování dětského pacienta a nejde o diagnostiku lehkou. Je třeba, aby se potíže objevily již před nástupem do školy, a to nejméně po dobu půl roku, a musí se projevit přinejmenším ve dvou odlišných prostředích. V příslušných vývojových fázích bývají totiž některé projevy identické s normálním chováním. Někteří odborníci se proto domnívají, že ADHD není možné diagnostikovat před dovršením sedmi let věku a mluví o nutnosti

⁵ Více viz např. RIEFOVÁ, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999; DRTÍLKOVÁ, Ivana. *Hyperaktivní dítě: Vše, co potřebujete vědět o dítěti hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. 2. vydání. Praha: Galén, 2007.

⁶ MUNDEN, ARCELUS, *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*, str. 47.

nejméně šesti charakteristických symptomů.⁷ Mezi těmito symptomy můžeme vysledovat tři základní kategorie:

- 1) Hyperaktivita – dítě je snadno rozptýlitelné vnějšími podněty, je neposedné, neustále se vrtí, při vyučování nevydrží sedět a chodí po třídě, neustále pohybuje rukama nebo nohama, je hlučné, mnohmluvné, nevydrží při činnostech, kdy má být ticho, je neustále plné energie, není schopno se podřídit společenským požadavkům, apod.
- 2) Impulzivita – dítě je netrpělivé, nedokáže čekat, přerušuje ostatní, neustále skáče do řeči a ruší, plete se do hovoru dětem i dospělým, jedná unáhleně bez předešlého vyhodnocení situace, nevydrží čekat, než na ně přijde řada, chová se nepředvídatelně, nedomýšlí důsledky svých činů.
- 3) Porucha pozornosti – dítě se nedokáže soustředit na podrobnosti, má potíže se soustředěním na úkol a dělá chyby z nepozornosti, má problémy s nasloucháním a s plněním pokynů, podává nevyrovnaný výkon při práci ve škole, má potíže se samostatnou prací, nepostupuje podle zadání, apod.⁸

Dále se tyto děti projevují jako psychicky labilní a nerespektující společenská pravidla a může pro ně být obtížné udržet si přátelství vrstevníků. Vůči dospělým vykazují menší společenskou bariéru a nevyzrálou. Téměř u poloviny případů se objevují i další psychické poruchy, jako jsou například deprese či úzkosti, a u čtvrtiny dětí také specifické vývojové poruchy učení, jakými jsou dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, atd. Okolí často dítě vnímá jako nedostatečně a nesprávně vychované a i samotní rodiče a učitelé mohou mít dojem, že dítě neposlouchá a i přesto, že úkol mnohokrát zopakují, dítě si z něj pamatuje jen kus zadání.⁹

Syndrom ADHD tedy zahrnuje velké množství individuálních příznaků, který se může měnit s věkem a vývojem dítěte.

Kritéria závažnosti ADHD uvádějí Drahomíra Jurovičová a Hana Žáčková, které ADHD vydělují na tři typy v závislosti na jeho závažnosti:

⁷ BRAGDON, Alle, GAMON, David. *Když mozek pracuje jinak*. 1. vydání. Praha: Portál 2006, str. 9.

⁸ Více viz např. BRAGDON, GAMON, *Když mozek pracuje jinak*; MUNDEN, ARCELUS, *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*; DRTÍLKOVÁ, *Hyperaktivní dítě*; RIEFOVÁ, *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*; JUROVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 1. vydání. Praha: D + H, 2007.

⁹ JUROVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?*, str. 19–20, 36–nn.

- Mírný typ ADHD – málo symptomů nutných k diagnóze se projevuje výrazněji a symptomy jen minimálně narušují školní a společenskou aktivitu pacienta. Jde především o kolísavost koncentrace a problémy jsou zvládnutelné individuálním přístupem.
- Střední typ ADHD – symptomy mírně či vážně narušují interakci dítěte ve společnosti, je patrný neklid, emoční nestabilita, snížená sebekontrola a kromě individuálního přístupu je třeba i speciální péče.
- Vážný typ ADHD – mnoho symptomů demonstrujících se v nadměrné míře, problémy jsou ve všech oblastech sociálního života. Zjevný je neklid, sklon k rizikovému chování, nulová schopnost sebekontroly, nápadné obtíže s komunikací s vrstevníky, apod. Je nutná speciální péče.¹⁰

Je doporučováno vyhledat odbornou pomoc ihned v okamžiku, kdy si rodiče všimnou odlišností od normálu, i v tomto případě totiž platí, že čím dříve se terapie syndromu ADHD zahájí, tím lépe.

Samotné diagnostikování je těžké a patří vždy do rukou odborníka, respektive odborníků – lékařů (pediatr, neurolog, psychiatr). Diagnostikování probíhá v mnoha krocích, kam patří nejen přehled dosavadních potíží dítěte a lékařská a psychiatrická anamnéza, ale také informace od školního psychologa, vyšetření logopeda, tělesné vyšetření, objektivní výkonové testy (Gordonův diagnostický systém), posuzovací škály dětského chování, posuzovací škála Connersové, Du Paulova, apod.¹¹ Syndrom ADHD je třeba odlišit od jiných obtíží, při nichž dítě může vykazovat stejné či obdobné příznaky, může jít například o odlišení od mentálního postižení, emočních poruch a poruch učení či také reakce na aktuálně prožívaný stres.¹²

Výskyt syndromu v dětské populaci školního věku je odhadován na 3 až 7 %, výskyt u chlapců je třikrát až pětikrát častější než u dívek. U chlapců je syndrom ADHD snáze rozpoznatelný než u děvčat, protože chlapci na sebe poutají mnohem větší pozornost, okolím jsou považováni za zlobivé, uličnické, apod. Děvčata jsou častěji postihována poruchou pozornosti a společnost je proto vnímá spíše jako nenápadné, či

¹⁰ JUROVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*, str. 16.

¹¹ JUROVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*, str. 17–nn; MUNDEN, ARCELUS, *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*, str. 65–nn.

¹² JUROVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*, str. 20.

hloupé.¹³ V některých případech se symptomy mohou postupně snižovat a s pubertou až vymizet, dítě se začne zklidňovat. Podle Goodmana a Thase však u 40–50 % dospělých trpících v dětství syndromem ADHD příznaky přetrvávají i v dospělosti a projevují se většinou jako duševní neklid.¹⁴ Tito dospělí dávají přednost nesesedavému zaměstnání a jsou až workoholicky zaměřeni, dále například nedodržují maximální povolenou rychlost při řízení, apod. Je nutné také zmínit výskyt ADHD u dospělých pacientů z hlediska prevalence a závažnosti klinického dopadu depresivní symptomatiky.¹⁵

Z pohledu terapie je třeba říci, že existuje mnoho léčebných postupů a metod. Nalezení vhodné terapie je však relativně obtížné, neboť každé dítě je jedinečné a není možné zaručit, že postup, který fungoval u jednoho, zajistí úspěch i u druhého. Při terapii těchto dětí je zapotřebí velké dávky trpělivosti, pevné vůle a také úsilí všech zúčastněných, tedy nejen rodiny, ale i pedagogů. Z možných terapeutických procesů můžeme jmenovat behaviorální terapii (využívání principu učení k získání žádoucích reakcí a vzorců chování výměnou za nežádoucí), pozitivní posilování (odměňování dítěte za správné chování), systémovou rodinnou terapii (zlepšování komunikace a porozumění mezi členy rodiny), farmakoterapii, jež by však měla být volena až jako poslední možnost, apod., eventuálně je možné také volit alternativní metody terapie, jako je například koncept terapie pevným obětím Jiřiny Prekopové.¹⁶

1.4 Specifické potřeby dítěte se syndromem ADHD

K dítěti, jemuž byla diagnostikována porucha ADHD, je třeba přistupovat odlišně než k ostatním dětem a poskytnout mu stabilní zázemí pro jeho rozvoj. Alan Train uvádí šest psychologických potřeb těchto dětí:

¹³ O ADHD. [online] 2009 Asociace dospělých pro hyperaktivní děti [cit. 2014-10-05]. Dostupné z [www: http://www.adehade.cz/o-adhd/](http://www.adehade.cz/o-adhd/)

¹⁴ Goodman a Thase, 2009 in CAHOVÁ, Pavlína, PEJČOCHOVÁ, Jana, OŠLEJŠKOVÁ, Hana. Hyperkinetická porucha/ADHD v dospívání a dospělosti: diagnostika, klinický obraz a komorbidit. *Neurologie pro praxi*, 2010 č. 11(6), str. 373.

¹⁵ CAHOVÁ, PEJČOCHOVÁ, OŠLEJŠKOVÁ, Hyperkinetická porucha/ADHD v dospívání a dospělosti, str. 374–nn.

¹⁶ MUNDEN, ARCELUS, *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*, str. 90–nn; viz PREKOPOVÁ, Jiřina. *Pevné objetí. Cesta k vnitřní svobodě*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009.

1. Potřeba jasného obrazu světa, která dítěti zajistí vědomí, že rodiče a blízké osoby jsou mu vždy nablízku, zná je a zná jejich reakce v určitých situacích.
2. Potřeba životního cíle, jehož může v životě dosáhnout, a znalost pravidel, která pro něj platí.
3. Potřeba cítit se součástí dění a součástí celku, součástí společnosti, jež mu dává uvědomění si vlastní identity.
4. Potřeba stimulace pro další rozvoj všech dovedností a schopností.
5. Potřeba cítit své kořeny a pouto se svou rodinou, zejména s matkou. Narušení vazby na matku může do budoucna znesnadnit navazování vztahů s jinými lidmi.
6. Potřeba lásky, jež je navázána na vztah mezi matkou a dítětem či tím, kdo matku nahrazuje.¹⁷

Jednou ze specifických potřeb, kterou je nutné zmínit, je potřeba komunikace, a to komunikace jasné, správné a klidné. Zároveň je také nutné dítěti naslouchat.

První kapitola práce definovala a popsala syndrom ADHD, objasnila jeho etiologii, diagnostiku a terapii a také se zaměřila na to, jaké jsou specifické potřeby dětí s tímto syndromem. V praktické části bude předložena případová studie dívky s diagnostikovaným syndromem ADHD.

¹⁷ TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997, str. 65–nn.

2 EDUKACE ŽÁKŮ SE SYNDROMEM ADHD VE ŠKOLE

Pod pojem edukace vnímáme výchovu a vzdělávání žáků, přičemž nejrozšířenějším typem edukace je školní výchova. Při vzdělávání žáků se syndromem ADHD je třeba plně zohlednit jejich vzdělávací potenciál a přizpůsobit mu edukaci. Je však nutné poznamenat, že odpovědnost za edukaci žáků s ADHD nepadá jen na školní vzdělávací zařízení, ale také zejména na rodinu a blízké dítěte.

Většinou se problematické chování dítěte objeví právě až se zahájením povinné školní docházky, neboť dítě je postaveno do zcela nové situace, které se musí přizpůsobit, musí splňovat nároky, jež na ně škola klade, a překonávat překážky.

V přístupu k edukaci dítěte s ADHD je velmi důležitá správná a včasná diagnostika, která poskytne první zhodnocení situace a chování dítěte. Průběžná diagnostika pak poskytuje zpětnou vazbu, jíž zjišťuje a ověřuje, zda jsou nastavené a zavedené intervence a edukační postupy funkční a účinné či nikoliv. Z výše uvedeného můžeme vyvodit, že je nutné, aby jednotlivé složky (rodina, škola i odborné instituce) edukačního procesu mezi sebou úzce a dobře spolupracovaly, byť jejich přístupy budou logicky odlišné.

V edukačním procesu ve škole hraje klíčovou roli pedagog. Ten by měl být obeznámen jak obecně s problematikou ADHD, tak i s konkrétním případem žáka, měl by být zainteresován na jeho edukačním procesu a ochoten mu tak pomoci. V případě více učitelů je záhodné, aby spolu učitelé komunikovali a spolupracovali, samozřejmostí je pak také komunikace mezi učitelem/učiteli a rodiči dítěte. Jurovičová s Žáčkovou doporučují, aby rodiče s pedagogy dohodli vhodný postup nejen při výuce, ale celkově při soužití ve třídě, přičemž je velmi doporučováno, aby se na tomto podílel i sám žák a vše bylo stvrzenou písemnou formou všemi zúčastněnými.¹⁸

Ve školním prostředí se velmi výrazně projevují symptomatické charakteristiky ADHD, typická je nesoustředěnost. Žáci se nedokáží soustředit na úkol, jsou pozadu,

¹⁸ JUROVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*, str. 98–nn.

vyrušují a zhoršuje se jejich chování. Pedagog by měl být schopen rozlišit symptomatiku ADHD od prosté neznalosti a nezájmu o učení. Často se bohužel stává, že učitelé tyto žáky označí za líné a nespolupracující. Ti se pak cítí neschopnými a bez sebevědomí. Obecně by měl pedagog mít na paměti několik základních skutečností, a sice že:

- je nutné probouzet v dítěti aktivitu, neboť bez aktivního přístupu dítěte je jakýkoliv dopad na vzdělávání nulový;
- aktivita dítěte je založena, posilována a udržována podněty a stimuly a jejich významem pro vlastní prožívání, tj. zpětnou vazbou mezi pedagogem a dítětem;
- dítě si nese vlastní zkušenost ze sociální interakce mimo školu, a že chování dítěte ke vzdělávacímu procesu ovlivňuje zkušenost s interakcí s pedagogem a vrstevníky.¹⁹

Z výše uvedeného vyplývá, že pedagog by měl k dítěti s ADHD přistupovat velmi obezřetně, měl by je nejen upozorňovat na provedené chyby, ale také na to, co vykonalo správně, měl by dítěti rozdělit úkoly do kratších jednotek přiměřených jeho aktuálnímu stavu a poskytnout mu rovněž dostatek času na zpracování úkolů, a uvědomit si, že úkoly, jež jsou spojeny s rychlostí vypracování a závoděním, nejsou vhodné vůbec. Je zcela nezbytné, aby dítě přesně a podrobně vědělo, co se po něm požaduje – pokud žák ví, co se po něm bude chtít, bývá klidnější. Osvědčuje se také menší množství kratších domácích úkolů.²⁰

Velkou roli v procesu edukace hraje rovněž prostředí. Žáci bývají často různorodým interiérem rozrušováni, necítí se v klidu. Třída by proto měla být těmto žákům přizpůsobena, neměla by být příliš velká a s mnoha předměty, jež by mohly žáka vyrušovat. Často je také uváděno, že prostor pro výuku žáka se syndromem ADHD by měl být umístěn v klidné části místnosti, nejlépe oddělené clonou. V některých případech se osvědčily oddělené vlastní lavice či zástěny (paravány) navozující pocit

¹⁹ VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2008, str. 94.

²⁰ RIEFOVÁ, *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*, str. 21–28; TRAIN, *Specifické poruchy chování a pozornosti*, str. 130–nn.

soukromí.²¹ Někteří autoři však upozorňují na nebezpečí, že pokud dítě s ADHD posadíme do klidné části tradičně uspořádané třídy, může se cítit osamocené a může postrádat podpůrný sociální kontakt.²²

V edukaci dítěte s ADHD je vhodné vyvarovat se nepřiměřeným trestům. Příliš trestů vypovídá o bezradnosti a bezmocnosti pedagoga a o jeho nezvládnuté agresivitě. Jeho výchovné metody jsou pak zcela neúčinné, ba vedou k opačným výsledkům, než jak byly zamýšleny.²³ Stejně jako v případě dětí bez ADHD syndromu platí, že odměna i trest by měly být dítěti srozumitelné, dítě by mělo vědět, za co je trestáno a především je nutné, aby výchovné odměny i tresty byly přiměřené osobnosti dítěte a jeho věku.²⁴

V souvislosti s předloženou prací je třeba zmínit rovněž institut asistenta třídního učitele. Ten bývá zaveden v případech, kdy speciální potřeby žáka vyžadují natolik individuální přístup, že normální výuka není možná, aniž by nebyla na úkor ostatních dětí ve třídě. Asistent pedagoga pomáhá při komunikaci se zákonnými zástupci žáka a komunitou, ze které žák přichází. Především je však k dispozici žákům, kterým pomáhá při přizpůsobení se školnímu prostředí, při výuce a při přípravě na ni, apod.²⁵ Speciálně-pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna určí nezbytný časový rozsah podpory žáka a také doporučí pracovní náplň, která je pak stanovena ředitelem školy, vzdělávací činnost příslušného vyučovacího předmětu pak řídí učitel tak, aby vzdělávání probíhalo co nejúčinněji. Institut asistenta pedagoga se doporučuje upřednostnit zejména v 1. třídách, přičemž v dalších ročnících se očekává postupné omezování asistenční služby, avšak vždy v závislosti na aktuálním stavu žáka.²⁶

²¹ SCHOPLER, Eric, REICHLER, J. Robert, LANSINGOVÁ, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2011, str. 35.

²² WOLFDIETER, Jenett. *ADHD – 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2013, str. 115.

²³ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1993, str. 315.

²⁴ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. 2. vydání. Praha: Portál, 1993, str. 65.

²⁵ *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online] 2005 [cit. 2014-09-01]. Dostupné z [www: http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73)

²⁶ *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením č. j. 25 099/2007-24-IPPP* [online] © Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2007 [cit. 2014-09-01]. Dostupné z [www: http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F1617_1_1%2F&ei=S0IEVNziPOGP0AXbu4GgCA&usg=AFQjCN](http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F1617_1_1%2F&ei=S0IEVNziPOGP0AXbu4GgCA&usg=AFQjCN)

V této kapitole bylo popsáno, jak probíhá edukace žáků se syndromem ADHD, jaká je role pedagoga a čemu je třeba při výuce věnovat pozornost. Na základě výše uvedeného bude v praktické části bakalářské práce analyzována situace intergrace sledované žákyně ve zkoumané škole.

3 INTEGRACE ŽÁKŮ S ADHD DO ŠKOLNÍ TŘÍDY

Termín integrace je používán v mnoha kontextech a vědeckých disciplínách. Základ slova pochází z latinského *integrate*, tedy sjednocovat či scelovat. Integrace tak tvoří poslední ze čtyř základních stupňů socializačního procesu, předcházejícími stupni jsou inferiorita, utilita a adaptace. Integrace je tedy „úplné zapojení individua s tíženou vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány“.²⁷

Pod pojmem integrace v kontextu vzdělávání vnímáme úsilí o zařazení dětí s nejrůznějšími druhy postižení, tedy i žáků se syndromem ADHD, do vzdělávacího systému s ostatními zdravými vrstevníky v místě bydliště a respektování přitom jejich specifických vzdělávacích potřeb.²⁸

Definice integrace v tomto kontextu pak může znít jako „úsilí zajistit takovou výchovu a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v nerestriktivním prostředí prostřednictvím různorodé nabídky vzdělávacích možností a postupů, s ohledem na jejich osobní zájmy a současně celospolečenské trendy ve výchově a vzdělávání“.²⁹ Ján Jesenský pedagogickou integraci definuje jako „dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací“.³⁰

Vedle integrace se prosazuje pojem inkluze, který „znamená vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti“.³¹ Podle Pedagogického slovníku je někdy termín inkluze nepřesně používán namísto integrace, jako jeho synonymum.³²

Integrace žáků a studentů je definována ve vyhlášce MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků

²⁷ SOVÁK, Miloš et al. *Defektologický slovník*. 3. vydání. Jinočany: H&H, 2000, str. 325.

²⁸ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, str. 87.

²⁹ HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005, str. 27.

³⁰ JESENSKÝ, Ján. *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998, str. 25.

³¹ LANG, Greg, BERBERICHOVÁ, Chris. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998, str. 28.

³² PRŮCHA, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003, str. 49.

a studentů mimořádně nadaných, kde se mimo jiné uvádí, že v procesu edukace těchto žáků je nutno využít podpůrná opatření, kterými mohou být různé speciální metody, formy a prostředky vzdělávání, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, didaktické materiály a speciální učebnice, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině, apod.³³

V procesu integrace do třídy či školy je rozhodujícím prvkem – kromě jistoty, že integrace do běžné třídy/školy je vhodnou variantou vzdělávání – přístup pedagoga. Ten musí být schopen a také ochoten respektovat jedinečnost každého žáka a začlenit jej do prostředí třídy. Přítomnost žáka se syndromem ADHD (či jiným postižením) totiž může být obohacením nejen pro dítě samotné, ale i pro zbytek třídy, který se tak učí vnímat a respektovat odlišnost a rovněž se učí i odpovědnosti a vnímavosti vůči potřebám druhých lidí, eliminaci předsudků a větší empatii k okolnímu prostředí. Mezi další výhody integrace pak můžeme zařadit i posilování demokratických hodnot a sociální a kooperativní učení.

Je však třeba velmi pečlivě zvážit, zda není integrace do třídy pro žáka příliš náročná. Náročná však integrace může být i po finanční stránce a po stránce pracovního nasazení pedagogů. Žák totiž má požadavky nejen na speciální pomůcky, ale zejména na speciální přístup, který pedagogům zabírá mnoho času.³⁴

Zdeněk Matějček ve své publikaci *Co, kdy a jak ve výchově dětí* například upozorňuje na zásady, které by měly být při práci s těmito dětmi dodržovány. Jedná se o doporučení týkající se bezpečnosti dětí (žáci jsou vznětliví a náhlým výbuchem hněvu mohou ohrozit sebe i své spolužáky, je proto vhodné uložit nebezpečné předměty na nepřístupné místo), požádat o spolupráci kolegy, odborné pracovníky či rodiče dětí (například odborní pracovníci mohou pedagogovi poradit, jak nejlépe zmírnit impulzivní dítě, apod.) a zejména o nutnost pomáhat žákům se studiem, čímž se rozumí

³³ Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online] 2005 [cit. 2014-09-01]. Dostupné z [www: http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73)

³⁴ OBST, Otto, KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002, str. 85; PASCH, Marvin et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, str. 305, cit. dle *Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu* [online] Osobnostní rozvoj pedagoga [cit. 2014-09-04]. Dostupné z [www: http://osobnostnirazvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html](http://osobnostnirazvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html)

i tzv. alternativní aktivity. Ty jsou zadávány jako zábavná odměna po vypracování daného úkolu.³⁵

3.1 Rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, individuální vzdělávací plán

Rámcový vzdělávací program (RVP) je dokumentem definujícím na nejvyšší úrovni vzdělávání v České republice. Definuje závazné rámce, jež jsou pro předškolní, základní a střední vzdělání povinné. Jinými slovy RVP stanoví „konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví“.³⁶ RVP jsou tedy tvořeny tak, aby umožňovaly vzdělávání právě i žákům se speciálními poruchami učení a ADHD, přičemž RVP je základním výchozím bodem pro vytvoření individuálních vzdělávacích plánů (IVP).

Školní vzdělávací program vytváří každá základní a střední škola v ČR pro určitý vzdělávací obor. Vydává jej ředitel školy nebo školského zařízení a je zveřejněno na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení, přičemž do ŠVP může kdokoliv nahlížet. ŠVP definuje cíle vzdělávání, jeho délku, formu, obsah i časový plán. Dále také podmínky přijímání uchazečů, průběh i ukončování vzdělávání, a to včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, atd. ŠVP také popisuje materiální, personální a ekonomické podmínky a podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání uskutečňuje.³⁷

Pro integrovaného žáka je v případě potřeby sestaven individuální vzdělávací plán (IVP) vycházející „ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů

³⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vydání. Praha: Portál, 1996.

³⁶ Předpis č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] 2004 [cit. 2014-07-29]. Dostupné z [www: http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561)

³⁷ Předpis č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] 2004 [cit. 2014-07-29]. Dostupné z [www: http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561)

*speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka“.*³⁸ IVP tvoří součást dokumentace žáka a vypracovává se nejpozději měsíc po nástupu žáka do školy, většinou však bývá připraven již před nástupem do školy, a je za něj zodpovědný ředitel školy. IVP obsahuje:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,
- údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky základního, středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah,
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,
- závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.³⁹

³⁸ Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online] 2005 [cit. 2014-09-01]. Dostupné z [www: http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73)

³⁹ Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online] 2005 [cit. 2014-09-01]. Dostupné z [www: http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73)

Vytvoření příhodného IVP závisí na porozumění potřebám žáka a jeho okolí, tedy i očekávání rodičů, ale např. i možnostech školy. IVP by tak měl tvořit souhrn všech přístupů k žákovi, protože shrnuje informace o jeho specifických potřebách a také o možnostech a dostupných zdrojích školy. Pedagog, aby mohl zvolit nejvhodnější přístup k žákovi, musí mít právě dostatek informací o žákových dovednostech a schopnostech.

Integrace žáků se syndromem ADHD do škol a školních tříd by měla probíhat obezřetně a s rozmyslem. Velkou roli v tomto procesu hrají rámcové vzdělávací plány a individuální plán integrovaného žáka, který mu v mnohém poradí a ulehčí mu tento proces.

V praktické části bude uveden příklad individuálního vzdělávacího plánu sledované žákyně a detailně bude popsána situace ve zkoumané školní třídě za využití poznatků o kultuře a klimatu školy a školní třídy.

4 KULTURA ŠKOLY

4.1 Pojem kultura v kontextu vzdělávání a kultura školy

Pojem kultura je jednou ze základních kategorií společenských věd a je také jedním z velmi často používaných termínů našeho společenského slovníku. Přesto je definice kultury poměrně obtížná a záleží na užitém kontextu.

Původním významem slova kultura (lat. colere) bylo obdělávat, a to konkrétně ve smyslu obdělávat půdu, užití v souvislosti s lidskou kulturou pochází od Marcuse Tullia Cicera, který filozofii nazval kulturou ducha.⁴⁰

Obecně se kulturou rozumí „*celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím*“.⁴¹ Jiná definice kulturu vidí jako „*souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixován sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě výtvorů lidské práce, sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), idejí (kognitivních systémů), institucí organizujících lidské chování*“.⁴²

Kulturou školy je chápána organizační, firemní manažerská kultura, tedy jí rozumíme přesvědčení, postoje, normy, symboly, chování, apod. projevující se v chování lidí ve školním prostředí. Kultura školy je empiricky poznatelnou skutečností sociálně konstruovanou a sdílenou, která je určována zkušenostmi, hodnotami, preferencemi a normami jednotlivých aktérů školního života, tj. žáky, učiteli, ale i rodiči, apod.⁴³ Každá škola má tedy vlastní kulturu, neznamená to však, že kultura školy je průměrem zkušeností, preferencí, hodnot apod., „*jedná se o nový, skupinový fenomén, který vyjadřuje nadindividuální systém hodnot a norem celého sociálního*

⁴⁰ Kultura [online] © Varianty. Člověk v tísní [cit. 2014-09-02]. Dostupné z www.phil.muni.cz/ped/oldweb/kulturavyzkum.htm

⁴¹ Multikulturní výchova [online] © 2005 Multikulturní centrum Praha [cit. 2014-09-01]. Dostupné z [www: http://www.mkc.cz/cz/vzdelavani-313393/multikulturni-vychova.html](http://www.mkc.cz/cz/vzdelavani-313393/multikulturni-vychova.html)

⁴² Velký sociologický slovník. Sv. 1, A–O, 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996, str. 548–549.

⁴³ HLOUŠKOVÁ, Lenka. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2008, str. 40.

systemu. Tyto společné sdílené hodnoty, normy a vzorce chování determinují způsoby jednání lidí, jejich vzájemnou interakci a ‚otisky prstů‘, které za sebou zanechávají.“⁴⁴ Podle Miluše Havlínové je „kvalita kultury školy předpokladem osobnostní, mravní a duchovní pohody“.⁴⁵

Každá kultura školy je pak reprezentována představami, přístupy a hodnotami, které mají původ v myšlení lidí. Kultura školy vykazuje určité znaky (tradičnost, vícevrstevnatost, schopnost změn, apod.) nazývané vlastnostmi kultury školy, které mohou být v dané škole přijaty či nikoliv.⁴⁶

Nejedná se o nový fenomén, který by začal být zkoumán až v posledních letech, ačkoliv v českém prostředí tomu tak je. Již v roce 1932 byly školy vnímány jako místa, jež mají svojí vlastní a svébytnou kulturu. Ve školách nalezneme celé rituály personálních vztahů, zvyků a iracionálních sankcí, skupinového chování a myšlení, na nichž je založen kodifikovaný soubor mravních norem. Ve škole tak najdeme týmy lidí, hry nahrazující války, tradice a jejich zastánce, kteří vedou proti inovátorům bitvy staré jako svět sám, apod.⁴⁷

Kulturu školy můžeme posuzovat podle tří oblastí:

- praxe, čímž je myšleno chování lidí ve škole a tedy vnější projevy, často neoficiální projevy,
- hodnoty, ke kterým se lidé ve škole oficiálně hlásí,
- artefakty, obrazy, asociace či metafory, kterými se lidé ve škole ke kultuře vyjadřují.⁴⁸

Kulturu škol můžeme podle příslušných charakteristik dělit podle několika kritérií. Může se jednat například o silnou či slabou kulturu školy, přičemž silnou kulturu tvoří systém neformálních pravidel vyjadřující vzorce obvyklého chování lidí, vytváří podmínky pro dobrou a efektivní práci i komunikaci, zajišťuje stabilitu, je

⁴⁴ Hofstede in SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketing školy*. 1. vydání. Zlín: EKKA, 1996, str. 116.

⁴⁵ HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol*. Praha: Strom, 1994, str. 33.

⁴⁶ POL, Milan, HLOUŠKOVÁ, Lenka, NOVOTNÝ, Petr, VÁCLAVÍKOVÁ, Eva, ZOUNEK, Jiří. Hledání pojmu kultura školy, *Pedagogika*, 2002, roč. LII, str. 208.

⁴⁷ Waller, cit. dle: POL, Milan, HLOUŠKOVÁ, Lenka, NOVOTNÝ, Petr, VÁCLAVÍKOVÁ, Eva, ZOUNEK, Jiří. *Kultura školy jako předmět výzkumu*. Brno: Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, str. 47.

⁴⁸ POL, HLOUŠKOVÁ, NOVOTNÝ, VÁCLAVÍKOVÁ, ZOUNEK, *Kultura školy jako předmět výzkumu*, str. 50.

nositelem cílů školy i její filozofie. Její nevýhodnou může být zastaralost v případě změn uvnitř školy. Slabá kultura obsahuje diferenciaci či fragmentizaci zaměstnanců nebo konkurujících si skupin (rozdílné názory na výuku, vyučovací styl, disciplínu, apod.), kvůli nimž se ztrácí čas, neboť je zkoumáno jak, co a proč by mělo být vykonáno. Jiným dělením může být stanovení zdravotního stavu školy: kultura školy zdravá či nemocná. Diagnostika je prováděna podobně jako v případě nemocí, zdravotní stav je hodnocen podle připravenosti na krizi, respektive schopností a ochotou se s ní vyrovnat. Hodnotí se názory a postoje v pěti oblastech – vztah k okolí, vztah pravdy a skutečnosti, charakter lidské povahy, charakter lidské činnosti a charakter lidských vztahů.⁴⁹

Z výše uvedeného tedy můžeme usuzovat na to, že kultura školy ovlivňuje integraci žáků s ADHD v menší míře, respektive jinak, než jsou přímá pedagogická opatření. Je však žádoucí, aby management školy vytvářel pozitivní kulturu školy a ovlivňoval ji ve smyslu pozitivních kulturních, společenských, apod. hodnot, tradic a vizí. Například Milan Pol a Bohumíra Lazarová zmiňují některé z těchto bodů:

- Hlavní prioritou školy je kvalitní výchova a vzdělávání.
- Učitelé plánují výuku s přihlédnutím k zájmům žáků.
- Cíle školy jsou stanoveny s ohledem na potřeby lidí v místě, kde škola působí.
- Škola je místem rovných příležitostí.
- Škola do svého života aktivně zapojuje rodiče.
- Škola spolupracuje s místní komunitou.
- Škola se snaží podporovat všestranný individuální rozvoj žáků.
- Rodiče mají možnost ovlivňovat cíle školy.
- Učitelé se snaží, aby byli žáci co možná nejatraktivnější.
- Výuka ve všech předmětech je propojena s potřebami skutečného života.
- Škola má silné a tvořivé vedení.
- Zaměstnanci pověřeni vedením školy dobře spolupracují a vzájemně se doplňují.

⁴⁹ EGER, Ludvík. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. 1. vydání. Plzeň: Fraus, 2006, str. 132–nn.

- Vedení školy pravidelně s učiteli diskutuje hodnotový systém školy.
- Vedení školy se snaží ke všem přistupovat spravedlivě.
- Vedení školy sdílí svá rozhodnutí se všemi učiteli.
- Učitelé i žáci jsou ke škole loajální.
- Vedení školy se snaží vytvořit dobré pracovní klima.
- O konfliktech se mezi učiteli otevřeně hovoří.
- Ve škole vládne kolegiální.
- Jednotlivcům se dostává podpory, pokud ji potřebují.
- Učitelé naslouchají osobním problémům žáků.
- Většina žáků se s důvěrou obrací na učitele i v osobních problémech.
- Vztahy učitelů a žáků jsou otevřené.
- Komunikace mezi učiteli je velmi otevřená.
- V učitelském týmu jsou respektovány projevy emocí.⁵⁰

4.2 Školní klima

Ačkoliv by se mohlo zdát, že pojmy kultura a klima školy splývají, není tomu tak. Jedná se o dva odlišné termíny, jež jsou však vzájemně provázané a ovlivňují se. Jak uvádí Jan Štáva, kultura školy ovlivňuje klima ve škole, které je možno charakterizovat jako trvalé přežívání kultury školy příslušníky školy. „*Klima školy působí na kulturu školy, podmiňuje spokojenost pracovníků školy, žáků a tato spokojenost zpětně působí pozitivně na kulturu školy. Dobré školní klima vede ke spokojenosti učitelů a žáků školy, kteří potom kvalitně a pozitivně přispívají k rozvoji dobré kultury školy. Tato spokojenost dlouhodobě ovlivňuje efektivitu školy.*“⁵¹

Z toho vyplývá, že škola s pozitivním školním klimatem má vyšší produktivitu práce a zcela jistě je také více oceněna za strany žáků, pedagogů i rodičů. Helena Grecmanová pak identifikovala body, jimiž pozitivní klima školy ovlivňuje žáky:

- žákům umožňuje samostatné a objevné učení, které jim přináší radost,

⁵⁰ POL, Milan, LAZAROVÁ, Bohumíra. *Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy. Evaluační nástroje*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011.

⁵¹ ŠTÁVA, Jan. *Management školy a školní klima*. 11. Konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání [online] © Masarykova univerzita v Brně [cit. 2014-09-02]. Dostupné z [www: http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_capv_stava.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_capv_stava.pdf)

- klade na žáky požadavky, které odpovídají jejich individuálním schopnostem,
- umožňuje žákům prožívat úspěch, dává jim jistotu, že budou akceptováni a také k nim přistupuje spravedlivě,
- škola je organizačně přehledná,
- žáci mají možnost vytvářet školu jako svůj životní prostor;

Helena Grecmanová dále určila ty body, jimiž má pozitivní klima vliv na pedagogy:

- pedagog zde rád, dobře a adresně pracuje, tj. učí, rád také spolupracuje s kolegy i rodiči,
- učitel cítí citový soulad a pocit sounáležitosti s ostatními kolegy, a to v bezkonfliktní atmosféře,
- má pocit seberealizace, samostatnosti a svobody v práci, která je hodnocena spravedlivě;

a věnovala se také pozitivnímu klimatu z pohledu rodičů:

- spravedlivé hodnocení a zacházení s žáky,
- vychovatelská a pedagogická kvalifikovanost a kompetence pedagogů,
- správná motivace žáků ke studiu,
- individuální přístup ke každému dítěti, a to s ohledem na jednotlivé kognitivní a emocionální úrovně žáků.⁵²

Je patrné, že školní klima je sestaveno z velkého množství jednotlivých proměnných a jeho případná změna nebude snadnou záležitostí. Změnit školní klima je totiž není možné pouhým zavedením ryze technologických opatření. Ta totiž změní jen pravidla hry a používané postupy; technologické inovace lze zavádět ve výrobních podnicích. Ve škole však nejde o výrobní nástroje a výrobky, jde o učitele a žáky, tj. o živé lidi.⁵³

⁵² GRECMANOVÁ, Helena. Pozitivní školní klima. *Učitelské listy*, 1997, č. 5, str. 19.

⁵³ MAREŠ, Jiří. Intervence ovlivňující psychosociální klima školy. In: JEŽEK, Stanislav (ed.). *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2005, str. 23.

4.3 Školní třída a klima třídy

Od zahájení povinné školní docházky se školní třída stává pro žáka druhým domovem, žák zde prožije tisíce hodin, nachází zde nové kamarády, kteří jej často budou provázet celým životem, stává se z něj vzdělaný jedinec, apod. Jde v podstatě o malou sociální komunitu, kde spolu žijí žáci a učitelé a musejí vzájemně mezi sebou vycházet. „*Třída může žáka podporovat ve výkonech, dá mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět.*“⁵⁴

Školní třídu můžeme chápat jak ve fyzickém smyslu jako místnost, kde se žáci scházejí a kde probíhá výuka, anebo ve smyslu sociálním, a to jako sociální systém skládající se z více menších podskupinek sestavujících se nejčastěji na základě sympatií, anebo na základě skupinového zadání úkolů.

V sociálním kontextu je možno vnímat třídu ve dvou smyslech, a to jako:

- soubor žáků, kteří ji tvoří;
- sociální skupinu jako celostní útvar, jenž je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem ovlivňujícím interakci, vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých členů.⁵⁵

Školní třída je tak svébytným sociálním útvarem, který se skládá z mnoha osobností a originálních sociálních konstitucí žáků v sociometrickém smyslu slova, přičemž je jasné, že proniknutí do tohoto konglomerátu je značně obtížné.⁵⁶

Stejně jako škola, tak i třída má v sobě svoji náladu či klima třídy, jež je vytvářeno interakcí žáků mezi sebou, žáků s pedagogy, apod. Jde o abstraktní a neuchopitelný „*soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících na vzájemné součinnosti na jednotlivé žáky i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování*“.⁵⁷ Jde o jev dlouhodobý, který se vytváří v řádu měsíců, resp. i let, a to všemi, kteří ve třídě

⁵⁴ LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, str. 13.

⁵⁵ Hrabal, cit. dle ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vydání. Praha: Grada, 2008, str. 125.

⁵⁶ LAŠEK, *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, str. 13.

⁵⁷ VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992, str. 5.

tráví čas, tedy jak žáky, tak i pedagogy. De facto jde o interakci mezi pedagogem a žákem při všech aktivitách, nejen ve výuce, ale i o přestávkách, na výletech či.⁵⁸

Kdo je však hlavním tvůrcem klimatu, není možné říci – podílejí se na něm totiž jak pedagog a žáci, tak i rodiče (viz dále).

4.3.1 Pedagog jako spolutvůrce třídního klimatu

Pedagogové mají na třídní klima velký, ne-li zásadní vliv. Odlišné klima třídy můžeme pozorovat v přítomnosti učitele, přičemž každý pedagog vytváří svým jednáním s žáky a svým vystupováním a řízením výuky své jedinečné klima třídy, jež žáci nějakým způsobem (pozitivně či negativně) reflektují, z čehož vyplývá, že v přítomnosti toho kterého učitele má ta která třída odlišné klima. Naopak bez přítomnosti učitele je klima třídy opět jiné, a to v závislosti na jednotlivých sociálních podskupinách.

Pedagog by se měl na aspekty ovlivňující klima třídy soustředit a měl by s nimi umět pracovat. Do těchto aspektů patří nejen vyučovací a edukační metody a aktivity, ale také kázeňské vedení žáků, komunikace ve třídě a participace žáků na prostředí ve třídě a vztahy mezi nimi. Pedagog musí své žáky znát, musí vědět, co na ně platí, jak je motivovat a rozvíjet jejich schopnosti.⁵⁹

Učitel si také má být vědom skutečnosti, že podobně jako on očekává od žáků zodpovědné chování a zodpovědný přístup ke studijním povinnostem, tak podobně oni očekávají jeho přívětivý přístup a dobrou výuku. Můžeme tak říci, že platí přímá úměra mezi jejich empatií a pochopením potřeb a postojů žáků a porozumění jim.⁶⁰

Je jasné, že osobnost učitele či učitelů hraje v tvorbě klimatu ve třídě velkou roli, která je ještě více patrná v případě třídního učitele, jehož osobnost svým způsobem třídu vytváří,⁶¹ a to zejména z důvodu, že třídní učitel je se svými žáky stále, řeší s nimi výlety, organizační záležitosti, ale i přestupky a další problémy, a není s nimi pouze v hodinách konkrétního předmětu.

⁵⁸ GRECMANOVÁ, Helena. Klima současné školy. In: CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana, HALOUŠOVÁ, Drahomíra (eds). *Klima současné školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, str. 20.

⁵⁹ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. vydání. Praha: Grada Publisher, 2010, str. 16–nn.

⁶⁰ Petlák in ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*, str. 18.

⁶¹ RYBIČKOVÁ, Marta. Klima třídy očima žáků a třídního učitele. In: CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra (eds.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, str. 176.

4.3.2 Žáci jako spolutvůrci třídního klimatu

Klíčovými jsou ve třídě samozřejmě žáci. Jejich postavení vzhledem k pedagogovi se mění v závislosti na jejich věku, prochází tak několika etapami: předškolní věk, mladší školní věk, střední školní věk a starší školní věk. V předškolním věku se děti teprve učí utvářet a upevňovat sociální emoce a sociálně poznávací schopnosti, roste jejich schopnost autoregulace, náznaky mezilidských vztahů se objevují v souvislosti s projevy nadřazenosti a řízení mladších těmi staršími. V mladším školním věku začíná pedagog hrát významnou roli: žáci v tomto období přijímají autoritu dospělého spontánně a oblíbenost jednotlivých žáků záleží často na hodnocení pedagoga.⁶² Ve středním školním věku dochází k posunu mezi vztahy směrem k potřebě rovnocenného partnerství mezi vrstevníky a zejména vzrůstá požadavek respektování dospívajících ze strany dospělých, který – není-li respektován – je často příčinou rozrušení interpersonálních vztahů, obranné kritiky, odporu a až agrese. V tomto období jsou hledány a nacházeny kritické poznatky o pedagogích. Ve starším školním věku je pak vývoj třídy dovršen a do jisté míry záleží na odlišnostech tříd. Žáci vyžadují autonomii, nezávislost a sebeprosazení, každé pedagogovo pochybení či nedostatek jsou okamžitě odhaleny a celý třídní kolektiv je schopen se proti učiteli spojit.⁶³

4.3.3 Rodiče jako spolutvůrci třídního klimatu

Ačkoliv rodiče nejsou přímými tvůrci klimatu třídy, jejich role je také důležitou. Rodiče jako spolupříjemci školního vzdělávání školu pozorují a dozorují, a proto je pro ně důležití rovné zacházení s žáky, podpora ve vzdělávání, pomoc učitele, jeho kvalifikovanost, zodpovědnost, individuální přístup k dětem, atp. Svými připomínkami mohou školu ovlivnit pozitivním směrem – např. žádostí o posílení výuky toho či onoho předmětu. Rodiče se však mnohdy i nevědomky mohou stát tvůrci třídního klimatu, a to ve chvíli, kdy se rodič negativně před dítětem vyjádří o pedagogovi či škole.⁶⁴

⁶² ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*, str. 19–20.

⁶³ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*, str. 21.

⁶⁴ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*, str. 24–nn.

Kapitola podala informace o kultuře školy, o školním klimatu a školní třídě. Popsala, jak je klima školy a třídy tvořeno a co jej ovlivňuje. Kultura školy i třídy a jejich klima jsou v mnoha směrech pro školu důležité a je záhodno tomu věnovat pozornost. Tato problematika je pro integraci žáků klíčová a ovlivňuje celkový její proces. V praktické části práce bude popsána konkrétní situace ve zkoumané škole.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 KULTURA ŠKOLY A INTEGRACE ŽÁKYNĚ SE SYNDROMEM ADHD DO ŠKOLNÍ TŘÍDY: KAZUISTIKA

5.1 Cíle průzkumu

Cílem praktické části bakalářské práce je na příkladu konkrétní kazuistiky popsat integraci žákyně s diagnostikovaným syndromem ADHD, se kterou autorka bakalářské práce dlouhodobě pracovala. Pozornost je zaměřena na školní vzdělávání a na přístup učitelů k této žákyni, jsou popsány metody spojené s výukou a integrací žákyně do školní třídy. Kazuistika je doplněna o deskriptivní analýzu kultury školy, do níž je žákyně integrována.

Hlavní průzkumná otázka:

Jak konkrétně probíhá integrace žáků se syndromem ADHD v běžné základní škole?

Dílčí průzkumné otázky:

Jak lze charakterizovat třídní klima ve sledované třídě?

Jaký je rozsah podpory žáka se syndromem ADHD ze strany pedagogů ve školním prostředí?

5.2 Metody průzkumu

K zjištění odpovědí na průzkumné otázky byly použity metody kvalitativního výzkumu, kterým A. Strauss a J. Corbinová rozumí „*jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to*

*být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.*⁶⁵

Konkrétně se jednalo o nestrukturované participační pozorování. Při nestrukturovaném pozorování jsou jevy zaznamenávány tak, jak se dějí, participační pozorování znamená získávání rozsáhlých a do hloubky jdoucích poznatků o zkoumaném jevu, přičemž pozorovatel aktivně participuje na aktivitě pozorovaných jedinců. Pozorování v tomto případě bývá dlouhodobého charakteru, protože se při něm pozorované osoby chovají přirozeně a ztratí zábrany.⁶⁶

5.3 Charakteristika průzkumného souboru

Šetření bylo provedeno během integrace žákyně 1. třídy ZŠ, již byl diagnostikován syndrom ADHD a již byla doporučena individuální integrace do kolektivu třídy s podporou asistenta pedagoga, který pomáhá pouze jí. Asistentem pedagoga je autorka předložené práce, která s žákyní dlouhodobě pracovala. Žákyně byla pozorována během všech vyučovacích hodin a o přestávkách, a to během celého školního roku 2013–2014 ve všech prostorách školy.

Třídní učitelka pracuje s žákyní od jejího nástupu do základní školy, tj. od 1. ročníku ZŠ, rovněž asistentka pedagoga spolupracuje s dívkou od 1. ročníku školní docházky, tedy od školního roku 2013–2014.

Konkrétní informace jsou uvedeny formou kazuistiky níže.

5.4 Charakteristika místa šetření

Základní škola (ZŠ), kde bylo provedeno průzkumné šetření, se nachází v Jihočeském kraji ve městě s 10.500 obyvateli. Jde o úplnou spádovou školu, do které dojíždějí žáci z patnácti okolních obcí. Ve zkoumaném školním roce ji navštěvovalo 250 žáků. V čele školy je ředitel, který je ve funkci pět let. Vyučovalo zde 24 pedagogů, konkrétně

⁶⁵ STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet (eds.). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vydání. Boskovice: Albert, 1999, str. 10.

⁶⁶ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4. vydání. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, str. 94–nn.

čtrnáct žen a deset mužů, přičemž všichni měli odpovídající pedagogické vzdělání. Věkový průměr pedagogů byl 39 let.

Budova školy byla postavena v roce 1999, celkem se zde nachází 17 učeben, z toho sedm učeben je odborných. Třídy jsou postupně vybavovány novým žakovským nábytkem, jednotlivé učebny jsou vybaveny interaktivními tabulemi, odborné učebny pak také dataprojektory a laptopy. V hlavní budově proběhla celková rekonstrukce elektroinstalace, byla vybudována internetová síť LAN, celá hlavní budova je připojena k bezdrátovému internetu. Učebna informatiky umožňuje využití programových multilicencí i v rámci ostatních povinných předmětů. Kromě internetu mohou žáci využívat i žakovskou knihovnu. Pedagogický sbor má k dispozici dostatek pomůcek i vzdělávacího materiálu.

Areál školy tvoří hlavní budova, na kterou je spojovací chodbou napojena tělocvična, pavilon dílen s jídelnou a školní kuchyní. Okolí školy tvoří pozemek se skleníkem, travnatá plocha školního hřiště a parčíky se zelení. Školní hřiště umožňuje poměrně široké využití volného času pro žáky mladšího i staršího školního věku. Jsou zde antukové atletické sektory – běžecká dráha, sektory pro skok daleký, skok vysoký, vrh koulí, nově vybudované víceúčelové sportovní hřiště na minifotbal, házenou, volejbal a nohejbal. Pro mladší děti a děti navštěvující školní družinu je vybudován dětský koutek. Hřiště využívají mladí atleti a mladí hasiči.

Škola má bezbariérový přístup, umožňujeme i vzdělání tělesně handicapovaným dětem, dále školu navštěvují i žáci s lehkým mentálním handicapem. Tito žáci jsou integrováni v běžných třídách.

Výuka na této ZŠ probíhá podle stanoveného ŠVP, třídní učitelé vedou třídy v období od 1. do 3. ročníku, od 4. do 5. ročníku a od 6. do 9. ročníku. Od 3. ročníku jsou žáci vyučováni anglickému jazyku, od 7. ročníku přibývá druhý jazyk, který si mohou zvolit mezi němčinou a francouzštinou. Od 7. ročníku mají žáci na výběr z volitelných předmětů (jazykové konverzace, zeměpisný, přírodovědný, regionální či literární seminář, informatika a programování), od 1. ročníku mohou navštěvovat

volnočasové aktivity (družina, atletika, aerobik, volejbal, turistika, výtvarný, přírodovědný a dramatický kroužek).

Ve škole je celkem integrováno sedm žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola nemá vlastního školního psychologa, má však školního speciálního pedagoga, který se kromě jiného věnuje integraci žáků s poruchami učení a chování.

Vnitřní prostory školy, chodby a zejména jednotlivé třídy jsou tematicky vyzdobeny pracemi žáků podle ročního období anebo jiných významných událostí a výročí.

Třída, v níž se realizovala školní výuka, se nachází v prvním patře školní budovy, třída působí uspořádaně a přívětivě. Jde o místnost se třemi velkými okny, dostatečně osvětlenou a prostornou. Vpředu se nachází interaktivní tabule a školní katedra, lavice jsou umístěny do tří řad po čtyřech lavicích. Děti sedí ve dvojicích, jedna lavice je prázdná. Lavice integrované zkoumané žákyně Magdy je umístěna v zadním rohu u okna, kde je dostatečný klid a světlo. V lavici s dívkou sedí asistentka pedagoga. Na zdech třídy jsou pověšeny jednak výukové plakáty a jednak výtvarné práce dětí.

5.5 Kazuistika žákyně

Jméno: Magda (z důvodu ochrany osobních údajů bylo jméno změněno)

Rok narození: 2005

Věk: 9 let

5.5.1 Osobní a rodinná anamnéza

Magda se narodila jako první dítě do úplné rodiny, těhotenství i porod byly bez komplikací. Dívka prodělala běžné dětské nemoci a úrazy. Je velmi živým dítětem, neustále je v pohybu. Dívka má problémy s koncentrací, zejména při delší komunikaci se objevuje nesoustředěnost a neklid. Kontakty navazuje bezprostředně, je vstřícná. Fyzická ani verbální agresivita se příliš neprojevují, někdy nevhodné slovo spolužáků dívku vyvedou z míry a dívka má tendence k verbálním projevům, jedná se však o minimum případů.

Magda má mladší sestru (nar. 2009), její zdravotní i psychický stav je dobrý. Celá rodina bydlí v rodinném domku v okrajové části města, rodiče jsou vnímaví k dívčíným specifickým potřebám a v rodině vládne pozitivní atmosféra.

5.5.2 Školní anamnéza: školní rok 2013–2014

Mateřskou školu začala navštěvovat v místě bydliště ve třech letech a absolvovala ji bez závažnějších problémů. Přítomna byla pouze hyperaktivita, jež byla přičítána dívčínu charakteru. Koncem předposledního a zejména v posledním ročníku mateřské školy se začaly projevovat poruchy soustředění, a to v souvislosti s přípravnými aktivitami na školní docházku, a vzhledem k již přítomné hyperaktivitě bylo pojata podezření na možný syndrom ADHD.

Závěrem posledního ročníku mateřské školy byla dívka vyšetřena pediatrem, dětským neurologem a psychiatrem a na základě jejich vyjádření byl dívce diagnostikován střední typ ADHD. Odklad školní docházky o jeden školní rok byl doporučen, pro nástup do školy byl dále doporučen asistent pedagoga, který by dívce usnadnil zařazení do školních lavic, přičemž bylo jasné, že bez asistenta by integrace do běžné třídy byla mnohem složitější. Odborníky bylo doporučeno, aby asistentka byla s dívkou průběhu celého vyučování, a to jak ve třídě, tak v družině.

V době realizace průzkumu navštěvovala dívka 1. třídu základní školy v místě bydliště (v současnosti je žákyní 2. třídy). Třída, do níž Magda ve školním roce 2013–2014 nastoupila, čítala 21 žáků, 8 dívek a 13 chlapců. Kromě dívky již ve školní třídě nebyl nikdo další, kdo by měl diagnostikovanou jakoukoliv poruchu, ať již duševní či fyzickou.

Dívčino vzdělávání probíhá podle individuálního vzdělávacího plánu, který je zpracován pro celou výuku. V IVP bylo stanoveno několik oblastí, jimiž bylo třeba věnovat pozornost a které bylo vhodné respektovat:

- Postupná adaptace na nové prostředí.
- Zohlednit sníženou schopnost soustředění, unavitelnost.
- Těžiště práce soustředit do začátku hodiny.
- Úkoly krátit nebo rozdělit do menších kroků.

- Střídat formy práce s ohledem na udržení pozornosti.
- Vkládat do vyučovací hodiny relaxační cviky.
- Častěji opakovat základy učiva.
- Využívat názorové pomůcky, např. v matematice při vysvětlování početních operací a pojmů, apod.

Pozorování dívky bylo realizováno v průběhu celého školního roku 2013–2014. V kazuistice budou zaznamenány čtyři stavy, které nastaly během roku, a to konkrétně v měsících září, prosinci, březnu a červnu.

Září 2013

Nástup do školy byl zkomplikován úrazem třídní učitelky, která tak nastoupila až 14 dní po začátku vyučování. Náhradou byla pedagožka, jež evidentně neměla dostatečné zkušenosti s dětmi se syndromem ADHD. Pedagožka odmítla přistupovat k Magdě jako k zvláštnímu případu a dělat úlevy. Ačkoliv dívka měla již od počátku asistentka pedagoga, nástup byl komplikovaný i proto, že asistentka se potřebovala s dívkou sžít, poznat její osobnost a chování ve školním prostředí. Pro dívku bylo nesmírně složité pochopit a adaptovat se na školní rytmus a nároky, nechápala, že má sedět v lavici, že má poslouchat výklad učitelky, apod. Magda do školy nechodila obzvláště ráda.

Asistentka hledala způsoby a možnosti, jak s dívkou pracovat. Délka soustředění žákyně byla krátká, pohybovala se od pěti do patnácti minut za jednu vyučovací hodinu v závislosti na konkrétní aktivitě. Práce v kratších časových úsecích byla rovněž doporučena v individuálním vzdělávacím plánu. Někdy se Magda chovala velmi vstřícně, byla snaživá a spolupracovala, jindy byla roztěkaná, vykřikovala, vstávala z místa, houpala se na židli, čímž vyrušovala nejen spolužáky, ale i pedagožku. Jak již bylo uvedeno výše, ta s dívkou neměla žádnou trpělivost a přistupovala k ní s velmi negativním pohledem, nedala Magdě prostor ani čas na adaptaci.

Spolužáci byli s integrovanou žákyní od prvního vstupu do školy. Po vstupu do školy se některé děti k Magdě chovaly nepřátelsky, což bylo nejspíše výsledkem negativního vlivu rodičů těchto žáků, kteří Magdu vykreslili jako problémovou. Děti se vzájemně poznávaly, nedocházelo k výraznějším konfliktům, prozatím nevytvářely stabilnější sociální skupiny, pozvolně byla uzavírána nová přátelství, na nichž Magda okrajově participovala.

Přístup a postoj vedení školy a ostatního personálu školy k nástupu dívky do školy nebyl již od počátku příliš pozitivní. Obavy z integrace a nevhodnosti klasické školy vyjadřoval nejen ředitel školy, ale i samotná budoucí třídní učitelka, u které se objevovala jakási nechuť a obava z dítěte, jež nebude reagovat na výuku jako ostatní žáci. Ačkoliv rodiče Magdy nejprve integraci prosadili i přes výše zmíněné problémy, při samotném nástupu do školy si ani oni sami nebyli jisti tím, zda dělají správně. Začátek školní docházky dívky byl tak poznamenán pesimismem na mnoha stranách.

Prosinec 2013

Po třech měsících od začátku školní docházky se situace pozvolně zlepšovala. Během vyučování se Magda snažila zapojovat, byla aktivní, hlásila se. Převažovala aktivita a soustředění v prvních třech vyučovacích hodinách, později vlivem únavy pozornost klesala. Třídní učitelka byla stále ještě negativní, nerada děvče vyvolávala, raději ji ignorovala. Důvodem byl nejspíše strach z nečekaného projevu, z toho, že by Magda narušila naplánovaný chod vyučování, že by strhla zbytek třídy. Obavy však byly neodůvodněné.

Patrná byla změna zejména v postoji spolužáků, kteří se k dívce chovali přívětivěji a tolerovali, nebo spíše ignorovali, její občasné vyrušování. Spolužáci si rovněž zvykli na přítomnost dalšího dospělého – asistenta pedagoga, se kterým navázali přátelský vztah. Někteří spolužáci se stále ještě chovali spíše odmítavě, jednalo se o dva chlapce a tři dívky, kteří jsou ve skupině považováni za ty konfliktnější. Děti evidentně chytřejší a nadprůměrné se dívky spíše stranily, nevyhledávaly ji, avšak v případě nutnosti pomoci se zapojily. Magda měla mezi spolužáky asi čtyři blízké kamarádky, které byly s dívkou velmi často a nenechaly se rozhodit jejími náladami. Zbytku kolektivu se dívka spíše stranila. Při přesunu do jiných vyučovacích prostor, při návštěvách např. knihovny či při odchodu na oběd braly spolužačky dívku mezi sebe a pomáhali jí v případě nutnosti.

Asistentka již zjistila, jakým způsobem s dívkou úspěšně a efektivně pracovat, pro Magdu byla nejdůležitější důslednost, dodržování pravidel a neslevovat ze svých požadavků. Ze začátku dívka zkoušela diskutovat, avšak správné vyvážení mezi přísností a spravedlností situaci vhodně vyřešilo. Velmi pozitivní vliv na dívčinu

aktivitu měla pochvala a zejména známkování, ohodnocení jedničkou podtrženou dokáže dívku motivovat nejefektivněji.

Březen 2014

Největší změny přineslo nové pololetí. S jeho začátkem byl třídní učitelkou zaveden systém sebehodnocení, kdy se děti za dobré chování hodnotily žlutou hvězdičkou a za zlobení černou tečkou. Toto motivovalo k dobrému chování celou třídu.

Magda se mnohem více zapojovala do společných aktivit třídy, v okamžiku, kdy byly děti vyzvány, aby pracovaly ve skupině, dívka se úspěšně zapojovala i mimo skupinku svých blízkých kamarádek. Domníváme se, že tyto změny v pozitivnější akceptaci dívky do kolektivu měly podklad v osobě asistentky pedagoga, která se snažila děti instruovat o tom, co je to syndrom ADHD, snažila se jim vysvětlit, že se nejedná o něco špatného, ale o poruchu, jež je třeba respektovat. To se projevovalo zejména v okamžicích, kdy Magda vyrušovala či vykřikovala a spolužáci se jí snažili ignorovat. O přestávkách si spolužáci společně hráli, bylo možno pozorovat běžné promíchávání skupinek kamarádů, Magda se snažila zapojovat, ačkoliv bylo patrné, že nejlépe jí bylo mezi nejbližšími kamarádkami.

Je patrné, že třídní učitelka změnila i vlastní přístup k dívce, kladla větší důraz na její individualitu a snažila se ji pozitivně motivovat, což se jí však nedařilo vždy. Bylo patrné, že v případě, kdy dívka nespolupracovala, byla pomalejší anebo vyrušovala, třídní pedagožka trpělivost ztrácela. V tuto chvíli bylo na asistentce, aby vhodně zasáhla a dívce vše vysvětlila znovu či zpřesnila. Z tohoto důvodu však vznikl mírně negativní vztah mezi asistentkou a třídní učitelkou, která se nejspíše cítila kontrolována či poučována o tom, jak by měla dělat svoji práci.

Červen 2014

Během celého školního roku došlo k velkému množství změn, jež ovlivnily jak školní třídu, tak i pedagoga. Třídní učitelka během roku výrazně zlepšila svůj postoj k dívce, po ne příliš vydařeném začátku se postupně během roku naučila s dívkou pracovat, respektive vycházet vstříc jejím speciálním požadavkům. Třídní učitelka našla rovnováhu mezi speciálním přístupem, jež potřebuje dívka, a přístupem, který vyžaduje zbytek třídy. Jednalo se například o zařazení krátkého cvičení či pohybové aktivity

každou hodinu. Dále pak byla třídní učitelka vůči dívce chápavější, vnímavější, trpělivější a vůči ní jistější v situacích, kdy s dívkou přímo komunikovala, například ji vyvolávala. Třídní učitelka již věděla, co může po děvčeti chtít a jak to bude reagovat, avšak i přes to občas byla při vyvolání Magdy netrpělivá a obořovala se na ni.

Třídní učitelka také měla možnost popsat dívčiny pokroky. Podle ní se Magdino chování ve třídě zlepšilo, dívka sice občas stále rušila výuku bezprostředním sdělováním svého názoru, vykřikováním, avšak toto bylo za pomoci asistentky velmi dobře korigováno. Asistentka dívku opravovala a sdělovala, kde se její projevy nehodí (to nedělej, teď se nehlas, apod.) a usměrňovala i její verbální projevy (to neříkej, řekni to mně). Celkově byla patrná změna v chování třídní učitelky, která se snažila napodobovat činnost asistentky, avšak nedokázala přesně pochopit dívčiny stavy a maximální délku jejího soustředění, nedokázala odhadnout, kdy je děvče již unavené a kdy se jí jednoduše nechce. Při evaluaci dívky navenek si připisovala své zásluhy, které však – objektivně zhodnoceno – nebyly velké. Přiznala, že se na počátku školního roku Magdy ve třídě velmi obávala, avšak nyní viděla, že se nebylo čeho bát, děvče za pomoci asistentky pracuje obstojně. Podle jejích slov to bylo pro třídní učitelku velkou a užitečnou školou.

Asistentka pedagoga měla s dívkou vytvořený velmi vřelý vztah, vřele pak spolupracovala i s rodiči dívky, se kterými se pravidelně potkávala, a hledala cesty nejlepší spolupráce. Asistentka vnímala za celý školní rok velký pokrok v chování Magdy, zejména upozornila na zlepšení po zavedení systému sebehodnocení dne hvězdičkami a puntíky.

Individuální integrace Magdy do klasické školní třídy tak může být hodnocena jako přínosná, dívka učivo v rámci svých možností zvládala, výjimkou byla matematika. Magdě se ve škole docela líbilo, za pomoci asistentky se snažila přizpůsobovat stejným požadavkům, které byly kladeny na její spolužáky. Pozornost udržela již mnohem déle, avšak snadná unavitelnost ještě přetrvávala, zejména při probírání nové látky. Asistentka se dívce pečlivě věnovala, poskytla jí nejen klidné prostředí, ale také důsledné vedení a stanovený řád. Dívka při studiu vyžadovala stimulaci, ocenění a zpětnou vazbu, pro osvojení učiva potřebovala delší čas.

Z pohledu sociálních vztahů ve třídě se stabilizovala již uzavřená přátelství. Bylo patrné, že integrace Magdy obohatila všechny účastníky. Zdravé děti byly

obohaceny vizí někoho, kdo není úplně stejný jako ony, projevovaly solidaritu s Magdou, naopak dívka byla spolužáky stimulována k lepším výkonům, napodobovala jejich chování a vyjadřování.

5.6 Sledovaná školní kultura a třídní klima

Každá organizace má silné i slabé stránky vlastní kultury, přičemž ty silné stránky by měly být využívány ve prospěch organizace, zatímco by se mělo usilovat o odstranění těch slabých.

5.6.1 Co je vidět na první pohled

Mezi silné stránky kultury sledované školy patří nově a barevně upravená budova školy a její okolí, dále logo, které vystihuje školu a zaujme žáky. Rovněž podmínky pro výuku a moderní vybavení tříd přispívá k pozitivní kultuře školy. Škola je klasicky hierarchicky rozčleněnou organizací, přičemž na vedoucí pozici je již několik let stejný ředitel. Kolektiv pedagogů je stabilní a aprobovaný, zdá se, že mezi členy vládou dobré vztahy. Jako problematičtější se však jeví informovanost a komunikace obecně mezi vedením školy a jejími pracovníky. Jako slabou stránku školy bychom také mohli označit nekompletně a nepravidelně prováděnou vnitřní kontrolu, kontrola např. hospitací je prováděna nepravidelně a chybí zpětná vazba i nápravná opatření. Zdá se však, že pedagogové zde rádi pracují a spolupracují jak mezi sebou, tak s rodiči. Z tohoto pohledu by tak kultura měla být hodnocena pozitivně, je však třeba zmínit počáteční neochotu jak vedení školy, tak pedagogického sboru akceptovat dívku s diagnostikovaným ADHD syndromem. Je nutné říci, že se jednalo o první takto postižené dítě a nyní s odstupem času se zdá, že tento negativní přístup se pozvolna mění.

5.6.2 Co o sobě deklaruje škola sama

Pozitivně můžeme hodnotit skutečnost, že škola je organizačně přehledná a žáci mají možnost vytvářet ji jako svůj životní prostor, a to konkrétně například formou výzdoby tříd, chodeb, apod. Škola ve svém ŠVP uvádí, že nechce být pouhým místem

zprostředkování vědomostí, ale chce se stát místem, které žáky motivuje a podporuje k aktivnímu učení se důležitým životním kompetencím, naučení se získat sociální dovednosti a řešit problémy. Žákům umožňuje samostatné a objevné učení a klade na ně požadavky, které odpovídají jejich individuálním schopnostem. Výjimku podle našeho pozorování tvoří sledovaná integrovaná dívka. Z pohledu integrovaného děvčete není také možné pozitivně ohodnotit fakt, že škola umožňuje žákům prožívat úspěch a dává jim jistotu, že budou akceptováni, a také k nim přistupuje spravedlivě. Na základě provedeného pozorování můžeme tvrdit, že tomu tak není, neboť třídní učitelka dívku přehlížela a nechovala se k ní stejně jako k ostatním spolužákům.

5.6.3 Co lze vypožorovat z jednání aktérů

Z pohledu rodičů se škola prezentuje pozitivním dojmem, žáci jsou spravedlivě hodnoceni, vychovatelé i pedagogové jsou kvalifikovaní a kompetentní. Avšak podle zkušeností rodičů sledované dívky nemůžeme potvrdit, že by se ke každému dítěti přistupovalo individuálně a s ohledem na jednotlivé kognitivní a emocionální úrovně žáků.

Vzhledem k tomu, že ve třídě je integrována dívka se syndromem ADHD, je jasné, že klima třídy nebude zcela totožné s jiným, průměrným klimatem. Na základě pozorování třídy můžeme říci, že se zdá, že děti nejsou v třídě příliš spokojeny. Vyplývá to tak z celkové atmosféry třídy. Domníváme se, že důvodem k této nespokojenosti bude nejspíše velký počet dětí ve třídě (21 dětí), který znesnadňuje individuální přístup. Třída se od jiných, běžných tříd liší například neustálou přítomností asistentky pedagoga ve třídě, tj. i o přestávkách. Žáci tak jsou neustále kontrolováni, nejsou nikdy bez dozoru, nemohou se volně a nekontrolovatelně „vyblbnout“. To bezesporu ovlivnilo vztah mezi dětmi a asistentkou a dětmi a třídní učitelkou. Ačkoliv asistentka plní i jakousi funkci dozoru, je vnímána rovněž i v roli kamarádky, které se děti svěřují, kdežto třídní učitelka vystupuje jako dospělý, který se nedokáže vcítit do žákovských problémů a obtíží. Dalším důvodem nespokojenosti bude podle pozorování konfliktní chlapec, jež vyvolává třenic a šarvátky mezi spolužáky. Do těchto situací není integrovaná dívka zatahována, avšak ovlivňuje to i její chování. Soudržnost třídního kolektivu je poměrně značná, při skupinových aktivitách spolužáci spolupracují ve

skupinkách. Integrovaná žákyně se zapojuje do aktivit třídy, s děvčaty tráví i volný čas, stýká se s nimi i po vyučování.

Z hlediska obtížnosti učení a soutěživosti ve třídě můžeme říci, že i přes relativně časté vyrušování a narušování výuky integrovanou dívkou není výuka závažněji porušena a děti učivo zvládají. Soutěživost ve třídě se nevymyká průměru a funguje také jako motivace pro žáky.

Z počátku bylo třídní klima negativně ovlivněno postojem třídní učitelky, která neakceptovala individuální potřeby integrované žákyně. Její postoje se mírně změnily a zlepšily v druhé polovině školního roku.

Kulturu školy i třídní klima tak můžeme vyhodnotit následujícím způsobem. Na počátku školního roku se jevily jako spíše negativní, zejména postojem ke sledované integrované dívce. Během školního roku však došlo k významným posunům směrem k pozitivě, jež byly způsobeny především reálnými zkušenostmi s integrovanou dívkou a uvědoměním si, že její přítomnost nemusí vždy narušovat školní výuku, ale naopak integrace může být velice prospěšnou jak pro samotné handicapované žáky, kteří se necítí ostrčení, tak pro ostatní žáky, již se učí chápat handicapované, pomáhat jim a učí se tím odstraňovat bariery v myšlení ve vztahu k handicapovaným.

5.7 Diskuze a doporučení pro praxi

Z provedeného průzkumu je patné, že role třídního učitele v klimatu je zcela klíčová, avšak velké možnosti jeho ovlivňování má asistent pedagoga. Informovanost pedagogů o syndromu ADHD není někdy zcela dostačující, z čehož mohou vyplývat komplikace, a to nejen pro učitele, ale i pro žáky. Zcela jistě to byl i tento případ. Úkolem asistentky pedagoga tak není jen pomáhat v integraci svého klienta, ale šířit také neformální osvětu týkající se v tomto případě syndromu ADHD, anebo postižení jako takového. Úloha je tedy být i jakýmsi vzorovým působením na školní kolektiv.

V našem prostředí bohužel bývá asistent pedagoga a jeho role podceňována, bývá vnímán jako pomocná síla s minimálním finančním ohodnocením, jejíž funkcí je právě pouze asistovat dítěti. Jak již bylo uvedeno výše, role asistenta v procesu

vytváření klimatu třídy je však mnohem významnější, a ten by tak měl být vnímán jako renomovaný odborník, který má na integraci a tvorbě klimatu nezastupitelný vliv.

Domníváme se, že tento spíše negativní začátek mohl být vyřešen prací s dívkou a třídní učitelkou *před* začátkem školního roku. Jako vhodné se jeví vzájemná setkání, během kterých by se oba subjekty poznaly a dokázaly by si alespoň rámcově poznat. Jako vhodné z pohledu třídní učitelky se také jeví setkání s asistentkou, rodiči integrovaného dítěte a příslušnými odborníky (školní psycholog, psychiatr, apod.).

Je třeba také konstatovat, že pedagogové nemusí mít o syndromu ADHD dostatek informací a bylo by proto vhodné plošně zajistit dodatečné vzdělávání pedagogů v této oblasti, například formou školních seminářů, apod., a to zejména před samotnou praktickou zkušeností s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Důležitou roli v procesu integrace hrají také spolužáci, a to jak v rámci třídy, tak i školy. Z pohledu integrované dívky jsou sociální dětské role velmi důležité, děvče se dostalo do sociálních kontaktů, které by mimo klasickou školu těžko získávalo, neboť jednou z metod učení je také metoda napodobování, v tomto případě napodobování chování spolužáků. Spolužáci se o ni zajímali, zdravili ji, pomáhali jí zařadit se do společnosti. I v tomto procesu byla role asistentky pedagoga významná, protože ona fungovala jako prostředník počátečního procesu komunikace a asistovala při procesu integrace a začlenění dívky do třídního a školního kolektivu.

Pozitivní klima ovlivňuje kvalitu práce a spolupráce nejen v rámci třídního kolektivu mezi pedagogem, asistentem pedagoga a žáky, ale i v rámci pedagogického a nepedagogického personálu a rodičů. Je proto vhodné, aby vedení školy o pozitivní klima usilovalo a napomáhalo jeho tvorbě. Avšak je třeba si být vědom toho, že je nutná spolupráce na všech úrovních. Dobrý úmysl a dobré vedení školy nestačí, je nutný také vzdělaný a spolehlivý asistent pedagoga.

ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce se věnovala integraci žáků se syndromem ADHD do tříd běžných základních škol. S tímto typem integrace se v současné době setkáváme čím dále častěji, avšak ne všichni členové pedagogického sboru vědí, jak tento proces dětem ulehčit a jak postupovat. Konkrétní integrace do značné míry také záleží na kultuře a klimatu školy, do níž je dítě integrováno. Každá škola, podobně jako jiné organizace, má vlastní kulturu, která prostupuje celou školou a zasahuje do všech oblastí činnosti, a tedy i výrazně ovlivňuje proces integrace žáků. Tvůrci klimatu a kultury jsou nejen žáci, ale také pedagogický sbor a asistenti pedagogů.

Právě tato tematika byla cílem předložené práce, která si kladla za cíl zjistit, jak konkrétně probíhá integrace žáků do školních tříd a jaký, pokud nějaký, vliv na ni má kultura a klima školy, respektive třídy.

Teoretická část obsahovala čtyři kapitoly a byla věnována základním teoretickým východiskům a v práci užitým pojmům. První kapitola byla věnována syndromu ADHD, jeho definici a vymezení pojmu, etiologii, diagnostice, výskytu i terapii, přičemž v hledáčku pozornosti byly také specifické potřeby dítěte s tímto syndromem. Druhá kapitola popisovala edukaci žáků se syndromem ADHD ve školách a možným specifickým požadavkům. Třetí kapitola se věnovala přímo procesu integrace žáků s ADHD do školních tříd a zabývala se také rolí rámcového, školního a individuálního vzdělávacího plánu v tomto procesu. Čtvrtá kapitola pak popisovala kulturu školy, význam tohoto pojmu, zabývala se pojmy školní klima a školní třída. Zmínila také jednotlivé faktory, jež třídní klima ovlivňují a (spolu)vytvářejí.

Praktická část byla provedena formou kazuistiky doplněné deskriptivní analýzou třídního klimatu a kultury školy, do níž byla žákyně integrována. Během sledovaného školního roku došlo k významné proměně kultury školy i třídního klimatu z počátečního, spíše negativního pólu směrem k pozitivním hodnotám, a to zejména ze strany třídní učitelky. Ta na začátku školního roku neměla žádné zkušenosti s žáky s diagnostikovaným syndromem ADHD, ani s přítomností asistenta pedagoga ve třídě. Na vině negativního klimatu vzhledem k integrované žákyni byl také jistý omezený obzor třídní pedagožky, která se svým způsobem odmítala vymanit ze zajetých kolejí

své výuky a přístupu k žákům, neboť žákyně se syndromem ADHD byla něčím, s čím se za svoji dosavadní praxi doposud nesetkala a z jejího pohledu to znamenalo se na výuku znovu a jinak připravit.

Autorka se domnívá, že počáteční negativní atmosféra mohla být do jisté míry eliminována několika setkáními třídní učitelky, žákyně, asistentky i rodičů, během nichž mohly být problematické otázky prodiskutovány, všechny strany mohly své obavy vyjádřit a mohly být dohodnuty strategie vyučování. Proto autorka z důvodu předcházení podobným situacím doporučuje, aby se tato setkání vždy uskutečnila.

Během školního roku došlo k posunu směrem k pozitivním hodnotám, na čemž jednu z hlavních rolí hrála osoba asistentky pedagoga, která vytvořila most mezi třídní učitelkou a všemi žáky, nejen mezi třídní učitelkou a dívkou, které asistuje. Integrace dívky je přínosná jak z pohledu jejího, tak i z pohledu spolužáků, kteří se tak setkávají s odlišným jedincem, učí se respektu k odlišnosti a toleranci a učí se řešit sociální situace. Z pohledu třídní učitelky jde o situaci novou, která ji obohacuje už jen pouhou přítomností integrovaného dítěte a nutí ji reagovat novými způsoby na již známé situace. Třídní učitelka rovněž zjistila, že asistentka pedagoga pro ni ve třídě není žádnou hrozbou, ale naopak jde o cennou pomoc, zejména z pohledu integrovaného žáka, se kterým tak třídní učitelka nemá vlastně žádnou starost a práci.

Závěrem je tak možno konstatovat, že integrace dívky je ve sledované škole hodnocena pozitivně, nebyla by však možná bez asistentky pedagoga. V tomto případě byl tedy způsob vzdělávání velmi vhodný, osvědčil se a byl pro žákyni přínosem. Je však třeba zdůraznit, že integraci dětí se specifickými vzdělávacími potřebami je vždy třeba posuzovat individuálně a zvážit všechna její pro a proti.

Ideální klima či kultura pravděpodobně neexistují v žádné organizaci či škole, téměř vždy nalezneme něco, co by se dalo zlepšit a je na každém pedagogovi, vedení školy, rodičích i asistentovi pedagoga, jak se k této výzvě postaví. Výuka dítěte se syndromem ADHD je velmi náročnou a je nutné, aby spolu rodina i škola a asistent pedagoga spolupracovali. Nestačí totiž pouze dobrý a pozitivní přístup školy a rodičů, do velké míry záleží na asistentovi pedagoga, který je mostem mezi všemi. Teprve vzájemná úzká a správná spolupráce těchto složek umožní dítěti kvalitní a přínosnou integraci, jež mu nabízí lepší perspektivu do budoucna.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Literatura

- BRAGDON, Alle, GAMON, David. *Když mozek pracuje jinak*. 1. vydání. Praha: Portál 2006. 128 stran. ISBN 80-7367-066-6.
- CAHOVÁ, Pavlína, PEJČOCHOVÁ, Jana, OŠLEJŠKOVÁ, Hana. Hyperkinetická porucha/ADHD v dospívání a dospělosti: diagnostika, klinický obraz a komorbidit. *Neurologie pro praxi*, 2010 č. 11(6), str. 373–377.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1993. 415 stran. ISBN 80-7066-534-3.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vydání. Praha: Grada, 2008. 160 stran. ISBN 978-80-247-1718-0.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. vydání. Praha: Grada Publisher, 2010. 328 stran. ISBN 978-80-247-2742-4.
- DRTÍLKOVÁ, Ivana. *Hyperaktivní dítě: Vše, co potřebujete vědět o dítěti hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. 2. vydání. Praha: Galén, 2007. 83 stran. ISBN 978-80-7262-447-8.
- EGER, Ludvík, EGEROVÁ, Jakubíková Dagmar. *Strategie rozvoje školy*. 1. vydání. Plzeň: Cechtuma, 2002. 110 stran. ISBN 80-903225-6-5.
- EGER, Ludvík. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. 1. vydání. Plzeň: Fraus, 2006. 224 stran. ISBN 80-7357-176-5.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4. vydání. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. 236 stran. ISBN 978-80-223-2391-8.

- GRECMANOVÁ, Helena. Klima současné školy. In CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana, HALOUŠOVÁ, Drahomíra (eds). *Klima současné školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003. 383 stran. ISBN 80-7203-064-5.
- GRECMANOVÁ, Helena. Pozitivní školní klima. *Učitelské listy*, 1997, č. 5, str. 19.
- HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005. 123 stran. ISBN 8086856054.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol*. Praha: Strom, 1994. 126 stran. ISBN 8090166229.
- HLOUŠKOVÁ, Lenka. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2008. 106 stran. ISBN 978-80-210-4813-3.
- CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra (eds.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003. 381 stran. ISBN 80-7203-064-5.
- JESENSKÝ, Ján. *Integrace – znamení doby*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1998. 214 stran. ISBN 80-7184-691-0.
- JEŽEK, Stanislav (ed.). *Psychosociální klima školy*. 1. vydání. Brno: MSD, 2005. 158 stran. ISBN 80-86633-45-4.
- JUROVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 1. vydání. Praha: D + H, 2007. 127 stran. ISBN 80-903579-1-1.
- JUROVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. 240 stran. ISBN 978-80-247-2697-7.
- LANG, Greg, BERBERICHOVÁ, Chris. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 152 stran. ISBN 978-80-7178-144-8.

- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 stran. ISBN80-7041-088-4.
- MAREŠ, Jiří. Intervence ovlivňující psychosociální klima školy. JEŽEK, Stanislav (ed.). *Psychosociální klima školy*. 1. vydání. Brno: MSD, 2005. 158 stran. ISBN 80-86633-45-4.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vydání. Praha: Portál, 1996. 143 stran. ISBN 8071780855.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. 2. vydání. Praha: Portál, 1993. 109 stran. ISBN 80-85282-78-X.
- MUNDEN, Alison, ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 120 stran. ISBN 80-7178-625-X.
- OBST, Otto, KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 447 stran. ISBN 978-80-7367-571-4.
- PASCH, Marvin et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. 416 stran. ISBN 80-7367-054-2.
- POL, Milan, HLOUŠKOVÁ, Lenka, NOVOTNÝ, Petr, VÁCLAVÍKOVÁ, Eva, ZOUNEK, Jiří. *Kultura školy jako předmět výzkumu*. Brno: Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, Řada pedagogická = Studia paedagogica, 2002, vol. 50, iss. U7, str. [47]–61.
- POL, Milan, HLOUŠKOVÁ, Lenka, NOVOTNÝ, Petr, VÁCLAVÍKOVÁ, Eva, ZOUNEK, Jiří. Hledání pojmu kultura školy, *Pedagogika*, 2002, roč. LII, str. 206–218.
- PREKOPOVÁ, Jiřina. *Pevné objetí. Cesta k vnitřní svobodě*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. 199 stran. ISBN: 978-80-7367-614-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2002. 481 stran. ISBN 80-7178-631-4.

- PRŮCHA, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. 324 stran. ISBN 80-7178-772-8.
- RIEFOVÁ, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. 256 stran. ISBN 978-80-7367-257-7.
- RYBIČKOVÁ, Marta. Klima třídy očima žáků a třídního učitele. In: CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra (eds.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003. 381 stran. ISBN 80-7203-064-5.
- SCHOPLER, Eric, REICHLER, J. Robert, LANSINGOVÁ, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 232 stran. ISBN 978-80-7367-898-2.
- SOVÁK, Miloš a kol. *Defektologický slovník*. 3. vydání. Jinočany: H&H, 2000. 418 stran. ISBN 80-86022-76-5.
- STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet (eds.). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vydání. Boskovice: Albert, 1999. 196 stran. ISBN 80-85834-60-X.
- SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketing školy*. 1. vydání. Zlín: EKKA, 1996. 384 stran. ISBN 80-902200-8-8.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněné vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 175 stran. ISBN 80-244-0629-2.
- TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. 164 stran. ISBN 80-7178-131-2.
- Velký sociologický slovník, sv. 1, A–O*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996. 747 stran. ISBN 80-7184-164-11.

- VÍTKOVÁ, Marie (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. 463 stran. ISBN 80-85931-51-6.
- VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2008. 185 stran. ISBN 978-80-210-4573-6.
- VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. 58 stran. ISBN 8070671610.
- WOLFDIETER, Jenett. *ADHD – 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2013. 192 stran. ISBN 978-80-2660-158-6.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vydání. Praha. Portál, 2003. 264 stran. ISBN 80-7178-800-7.

Internetové zdroje:

- Kultura* [online] © Varianty. Člověk v tísní [cit. 2014-09-02]. Dostupné z [www: www.phil.muni.cz/ped/oldweb/kulturavyzkum.htm](http://www.phil.muni.cz/ped/oldweb/kulturavyzkum.htm)
- Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j.: 13 711/2001-24* [online]. © Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2007 [cit. 2014-09-01]. Dostupné z [www: http://aplikace.msmt.cz/HTM/ZKPOkynSPUCHVestnik.htm](http://aplikace.msmt.cz/HTM/ZKPOkynSPUCHVestnik.htm)
- Multikulturní výchova* [online] © 2005 Multikulturní centrum Praha [cit. 2014-09-01]. Dostupné z [www: http://www.mkc.cz/cz/vzdelavani-313393/multikulturni-vychova.html](http://www.mkc.cz/cz/vzdelavani-313393/multikulturni-vychova.html)
- O ADHD*. [online] 2009 Asociace dospělých pro hyperaktivní děti [cit. 2014-10-05]. Dostupné z [www: http://www.adehade.cz/o-adhd/](http://www.adehade.cz/o-adhd/)

Projekt studie využití metody EEG biofeedback. Psychologická problematika lehkých mozkových dysfunkcí jako vývojového rizika [online]. 2010 [cit. 2014-06-30]. Dostupné z www: <http://www.ddu-hk.cz/prectete-si/eeg-biofeedback/projekt-studie-vyuziti-metody-eeg-biofeedback/psychologicka-problematika-lehkych-mozkovych-dysfunkci>

Předpis č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] 2004 [cit. 2014-07-29]. Dostupné z www: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ŠTĚÁVA, Jan. *Management školy a školní klima*. 11. Konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání [online] © Masarykova univerzita v Brně [cit. 2014-09-02]. Dostupné z www http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_capv_stava.pdf

Úmluva o právech dítěte [online]. 1989 [cit. 2014-07-29]. Dostupné z www: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online] 2004 [cit. 2014-08-20]. Dostupné z www: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online] 2005 [cit. 2014-09-01]. Dostupné z www: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu. [online] Osobnostní rozvoj pedagoga [cit. 2014-09-04]. Dostupné z www: [online] 2005 [cit. 2014-09-01]. Dostupné z www: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>

Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením č. j. 25 099/2007-24-IPPP [online] © Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2007 [cit. 2014-09-01]. Dostupné z www:

http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F1617_1_1%2F&ei=S0IEVNziPOGP0AXbu4GgCA&usg=AFQjCNHbAUrPijmcGuB60Z7WZ_Q_xYg07A&sig2=WWsAJLtA6fzBmma8vzCSWg&bvm=bv.74115972,d.d2k&cad=rja

ABSTRAKT

BAMBÁSKOVÁ, D. *Jak kvalita kultury školy ovlivňuje integraci dítěte s ADHD do školní třídy*. České Budějovice 2015. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Klíčová slova: ADHD, asistent pedagoga, integrace, kultura školy, kultura třídy, školní klima

V teoretické části práce jsou popsána východiska a základní definice pojmů, které jsou klíčové pro praktickou část práce, a to konkrétně všeobecné informace o poruše ADHD, terminologii, příčinám výskytu syndromu ADHD, jeho diagnostice, apod. Dále je pozornost věnována vzdělávání žáků se syndromem ADHD, a to jednak obecným zásadám edukace, legislativnímu rámci, ale také i integraci žáků a jejím výhodám a nevýhodám. Zmíněny jsou rovněž oblasti kultury školy a školního klimatu.

V praktické části je popsána kazuistika žákyně s diagnostikovaným syndromem ADHD, se kterou autorka bakalářské práce dlouhodobě pracovala. V kazuistice je zaměřena pozornost především na školní vzdělávání a na přístup učitelů k této žákyni. Popsány a zmíněny jsou také metody spojené s výukou a integrací žákyně do školní třídy a možnosti péče. Kazuistika je doplněna o deskriptivní analýzu kultury školy, do níž byla žákyně integrována.

ABSTRACT

How the quality of school culture influences the integration of children with ADHD in the classroom

Key words: ADHD, teaching assistant, integration, school culture, culture in the classroom, school climate

The theoretical part of this thesis describes the basic terms and definitions that are crucial for the practical part of the work, namely general information about syndrome ADHD, terminology, causes of ADHD syndrome, its diagnosis, etc. Afterwards, the attention is paid to the education of students with ADHD syndrome: the general principles of education, legislative framework, but also the integration of pupils and their advantages and disadvantages are mentioned. Forth chapter deals with school culture and school climate and their connections.

The practical part describes a case study: the integration of a female pupil, diagnosed with ADHD, who the author of the thesis for a school year 2013–2014 worked with. The case study paid attention on school education and teachers' attitudes towards the pupil. Methods of teaching and pupil integration into the classroom are described and discussed, mentioned are also care options. The case study is supplemented with a descriptive analysis of the culture of the school to which the pupil was integrated.