

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

Marie Najmonová

# Utváření klimatu školní třídy se žákem se specifickou poruchou chování

Disertační práce

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Studijní obor: Pedagogická psychologie

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2020

*Prohlašuji, že svoji disertační 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 práce, a to v nezkrácené podobě 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 stejnou 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

Podpis

*Děkuji kolegům z Katedry pedagogiky a psychologie PFJU, kteří mě po celou dobu psaní této práce povzbuzovali, motivovali a odborně vedli. Jmenovitě bych chtěla poděkovat především doc. Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc., vedoucímu mé práce, a doc. PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D.*

*Druhé poděkování patří všem žákům, jejich rodičům a pedagogům, kteří byli ochotní mi věnovat svůj čas a podělit se se mnou o své zkušenosti.*

*Mé poslední velké poděkování patří manželovi, dcerám Anně a Emě a rodičům za jejich trpělivost, důvěru a podporu.*

**NÁZEV:** Utváření klimatu školní třídy se žákem se specifickou poruchou chování

**AUTOR:** Mgr. Marie Najmonová

**KATEDRA:** Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta,  
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

**ŠKOLITEL:** doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc.

**ŠKOLITEL – specialista:** doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

**ANOTACE:** Disertační práce je věnována dvěma navzájem se ovlivňujícím tématům - klima školní třídy a žák/žáci se specifickou poruchou chování (ADHD). Teoretická část práce je zaměřena na specifické poruchy chování (ADHD) a problematiku vzdělávání žáků s touto diagnózou. Tato část práce se dále zabývá pojmem klima školní třídy a především jeho aktéry: pedagogy, žáky a jejich rodiči. Závěr teoretické části je věnován odborníkům spolupracujícím s aktéry klimatu školní třídy, tzn. pracovníkům školních poradenských pracovišť. V empirické části práce je představeno kvalitativní výzkumné šetření, které mělo dvě části a jehož cílem bylo zjistit, jak se promítá specifická porucha chování (ADHD) do klimatu školní třídy a jak jsou jednotliví činitelé utvářející klima školní třídy ovlivněni žákem se specifickou poruchou chování (ADHD). Výsledkem prvního výzkumného šetření je vícepřípadová studie žáků se specifickou poruchou chování (ADHD), která byla vytvořena na základě polostrukturovaných interview s žáky, jejich rodiči, učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky podílejícími se na jejich edukačním procesu ve škole. Výsledkem druhého výzkumného šetření je případová studie školní třídy se žáky se specifickou poruchou chování (ADHD).

**KLÍČOVÁ SLOVA:** klima školní třídy, specifická porucha chování, ADHD, žák, učitel, spolupráce rodiny a školy

**TITLE:** **Creating a classroom climate with a pupil with ADHD**

**AUTHOR:** Mgr. Marie Najmonová

**DEPARTEMENT:** Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Education,  
University of South Bohemia in České Budějovice

**SUPERVISOR:** doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc.

**SUPERVISOR – specialist:** doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

**ABSTRACT:** The dissertation thesis is aimed at two mutually affecting topics – classroom climate and students suffering from the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Theoretical part of the thesis deals with the specifics of the ADHD and with the issue of educating students suffering from the disorder. The theoretical part also deals with the issue of classroom climate and its participants: teachers, students and their parents. The final part of the theory comments on the experts dealing with the participants of classroom climate; the members of school counselling centres. The empirical part of the thesis presents two-part qualitative research aimed at the question of the influence of the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) on the classroom climate. The second part of the research was oriented to the influence of a student suffering from the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) on other factors creating classroom climate. The outcome of the first research is represented by the multiple case study of students suffering from Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), based on semi-structured interviews with students, their parents, teachers and other educational staff involved in the educational process in school. The outcome of the second research is represented by the case study of a classroom attended by students suffering from the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

**KEY WORDS:** classroom climate, ADHD, pupil, teacher, cooperation between family and school

## OBSAH

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	12
1 Specifické poruchy chování .....	12
1.2 Porucha pozornosti s hyperaktivitou – ADHD .....	13
1.2.1 Etiologie ADHD .....	14
1.2.2 Diagnostická kritéria ADHD .....	15
1.2.3 Komorbidita ADHD .....	17
1.2.4 Péče o jedince s ADHD .....	17
2 Žák se specifickou poruchou chování ve škole .....	19
2.1 Specifika edukace žáků se specifickou poruchou chování (ADHD) .....	19
2.1.1 Diagnostika ADHD ve školním prostředí .....	21
2.1.2 Funkční analýza chování .....	21
2.2 Intervence ovlivňující žáka se specifickou poruchou chování (ADHD) .....	23
3 Klima školní třídy .....	25
3.1 Školní třída jako sociální skupina .....	26
3.2 Činitelé klimatu školní třídy .....	26
3.2.1 Učitel.. .....	27
3.2.2 Žáci .....	29
3.2.3 Asistent pedagoga .....	30
3.2.4 Rodiče (zákonní zástupci) .....	30
3.3 Diagnostika klimatu školní třídy .....	31
3.4 Přístupy při utváření a ovlivňování klimatu školní třídy (intervence) .....	33
4 Role školního poradenského pracoviště v kontextu vzdělávání žáků se specifickou poruchou chování (ADHD) .....	36
4.1 Pracovníci školního poradenského pracoviště .....	36
4.1.1 Školní psycholog .....	37
4.1.2 Speciální pedagog .....	39
4.1.3 Sociální pedagog .....	40
4.2 Učitel a poradenští pracovníci .....	40
4.3 Intervence ze strany poradenských pracovníků a učitelů při začleňování žáků se specifickou poruchou chování (ADHD) .....	42

EMPIRICKÁ ČÁST .....	45
5 Metodologie .....	45
5.1 Cíl výzkumu .....	45
5.2 Výzkumné otázky .....	45
5.3 Výzkumný design .....	46
5.4. Výzkumné přístupy a metody .....	46
5.4.1 Vícepřípadová studie .....	47
5.4.2 Případová studie .....	48
5.5 Etika výzkumu .....	50
5.6 Výzkumné šetření I. – vícepřípadová studie .....	51
5.6.1 Kritéria pro výběr výzkumného souboru .....	51
5.6.2 Průběh výzkumného šetření s ohledem na jednotlivé případy vícepřípadové studie .....	52
5.6.3 Charakteristika výzkumného souboru .....	53
5.7 Výzkumné šetření II. – případová studie školní třídy .....	57
5.7.1 Kritéria pro výběr výzkumného souboru .....	57
5.7.2 Průběh výzkumného šetření .....	57
5.7.3 Charakteristika výzkumného souboru .....	58
6 Výsledky .....	60
6.1 Výsledky vícepřípadové studie .....	60
6.1.1 Shrnující závěry vícepřípadové studie .....	107
6.2 Výsledky případové studie školní třídy .....	114
6.2.1 Shrnující závěry případové studie školní třídy .....	131
7 Závěrečné shrnutí a diskuze .....	132
ZÁVĚR .....	141
SEZNAM LITERATURY .....	144
SEZNAM ZKRATEK .....	151
SEZNAM TABULEK .....	153
SEZNAM OBRÁZKŮ .....	154
PŘÍLOHY .....	155

## ÚVOD

Tématem *Utváření klimatu třídy s žákem se specifickou poruchou chování* jsem se rozhodla zabývat v době, kdy bylo možno tyto žáky integrovat do tříd základních škol běžného typu, nebo byli vzděláváni na různých typech speciálních škol. V průběhu mého doktorského studia se situace, a to především legislativně, změnila a žáci s diagnostikovanými specifickými poruchami chování jsou tzv. inkludováni do tříd základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Změny však vnímáme vzhledem k těmto žákům i v dalších ohledech. Podle statistik, které uvádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, se počet žáků s diagnostikovanými vývojovými poruchami chování za posledních dvanáct let zdesetinásobil a tvoří téměř 20 procent ze všech zdravotně postižených žáků vzdělávajících se ve školách hlavního vzdělávacího proudu (MŠMT, 2019). Téma mé práce se tudíž stalo ještě aktuálnější, avšak nutně pozměnilo můj původní výzkumný záměr.

Zabývat se edukací žáků se specifickými poruchami chování jsem se rozhodla poté, co jsem větší část své pedagogické praxe působila na Základní škole pro děti s vývojovými poruchami chování na Zlíchově v Praze. Na tuto školu byli umísťováni žáci pro svoji nezvladatelnost v rámci výuky v základní škole běžného typu. V jedné škole – třídě tak byli vzděláváni žáci s následujícími diagnózami: děti s syndromem ADHD, děti s ADD, děti s poruchou autistického spektra, děti dlouhodobě hospitalizované z důvodu somatické nebo psychické poruchy, děti s emočními problémy a obtížemi v chování, děti, jejichž problémy vyplývaly z nepodnětného rodinného prostředí, děti s uvedenými obtížemi v kombinaci se specifickými poruchami učení. Často jsem si kladla otázku, do jaké míry taková koncentrace problematicky vzdělavatelých dětí ovlivňuje je samotné. Především na druhý stupeň této školy často přicházeli žáci, u nichž se již rozvinuly poruchy chování, a žáci tak měli za sebou i zkušenosti s pácháním kriminální činnosti a pobyty v diagnostických ústavech, kde byli ještě více separováni.

Na druhou stranu z výpovědí rodičů, kteří se na školu obrátili ze zoufalství, že jim na spádové škole nechtějí vzdělávat dítě, případně již jejich dítě vystřídal několik škol, bylo vždy zřejmé, že si oddechli, když našli specializovanou školu, která akceptovala diagnózu jejich dětí a snažila se s nimi pracovat s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby.



Již tehdy mě napadlo mimo jiné vysvětlení, proč k této situaci dochází, a to takové, že učitelé na základních školách nedovedou pracovat s žáky s výše uvedenými diagnózami, nebo pro tuto práci nemají prostor. Toto zjištění mě tedy přivedlo k tématu méj disertační práce, které jsem zúžila na dvě klíčové oblasti, a to je klima školní třídy a žák se specifickou poruchou chování. Obě tato témata jsou v pedagogicko-psychologickém výzkumu v posledních letech hojně řešena. Existuje mnoho odborných statí, publikací a kvalifikačních prací, které se zabývají diagnostikou klimatu třídy, různými intervencemi do klimatu třídy a stejně tak i edukací žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků se specifickými poruchami chování. Má disertační práce je tedy zaměřena na propojení těchto dvou témat. Jak lze utvářet klima třídy s žákem se specifickou poruchou chování (dále žák/žáci se SPCH) a co a kdo edukaci těchto žáků ovlivňuje, a to především s ohledem na jejich začlenění do klimatu třídy na základní škole hlavního vzdělávacího proudu.

V úvodních kapitolách teoretické části práce jsou na základě dostupné české i zahraniční odborné literatury zpracována klíčová témata práce. Zaměřila jsem se na specifické poruchy chování (ADHD), klima školní třídy a činitele klimatu školní třídy, což jsou ti, kteří ho, ať už přímo, či nepřímo utvářejí a zároveň ovlivňují. V tomto případě jsou to tedy učitelé, další pedagogičtí pracovníci podílející se na edukaci žáků se SPCH (asistenti pedagoga, školní psychologové, speciální pedagogové, výchovní poradci), žák/žáci se SPCH, spolužáci těchto žáků a rodiče žáka/žáků se SPCH. Dále za podstatné pro téma práce a její následnou praktickou část považuji téma diagnostiky klimatu školní třídy a možné intervenční přístupy.

Vzhledem k méj práci, jejíž téma jsem zadávala před šesti lety, se jako problematické stalo právě vydefinování termínu specifické poruchy chování. S tímto termínem se setkáváme především ve starší odborné literatuře. V nejaktuálnějších zdrojích se pro tyto poruchy užívá jak v české, tak i v zahraniční literatuře pojem Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), přičemž na užívání tohoto pojmu existuje konsensus mezi odbornou i laickou veřejností. Proto jsem se i já rozhodla zaměřit na žáky s takto pojmenovanou diagnózou.

Záměr této práce byl ovlivněn i legislativními změnami, ke kterým ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále žáci se SVP), tudíž i žáků se SPCH, v posledních letech došlo. Fakt, že tyto legislativní změny měly vliv nejen na zpracování této práce, ale zároveň také na postoje učitelů ke vzdělávání těchto žáků, a to v negativním vnímání

především žáků s problémy projevujícími se v chování, dokládá např. výzkumné šetření, které provedli Najmonová, Vítečková a Procházka (2018). Učitelé v tomto směru nevnímají podporu systému, ale naopak získali pocit, že zůstali na problémy, které přináší „inkluzi“ žáka se SPCH do „běžné“ třídy, osamoceni. Což se potvrdilo i v průběhu výzkumného šetření, kdy jsem, vzhledem k zamýšleným výzkumným přístupům, narážela na problémy, které ovlivnily mé původní záměry.

Vzhledem k cíli výzkumného šetření jsem se zaměřila na učitele jako jednoho z aktérů klimatu školní třídy. Setkala jsem se však opakovaně s neochotou ze strany učitelů zúčastnit se výzkumu, který se zaměřuje na žáky se SPCH, a to z důvodů nepřijetí této diagnózy učiteli. Opět mohu vycházet z výše uvedených zjištění Najmonové, Vítečkové a Procházky (2018), že toto nepřijetí vyplývá z negativního postoje některých učitelů k inkluzi žáků se SPCH, resp. s ADHD. V této souvislosti mohu uvést názor jedné paní učitelky, která uvedla, že *tento žák nemá co dělat v mé třídě a opakovaně žádám vedení školy o přeřazení žáka do jiné třídy nebo na jinou školu*. Při odmítnutí spolupráce na výzkumu se často objevovaly argumenty, že učitelé nemají dostatečné kompetence k tomu, aby si s těmito žáky poradili, nebo že rodiče ostatních žáků ve třídě by s tím nesouhlasili, protože už tak je pro ně složité přijmout, že tam takový žák je. Za všechny uvádím doslovnou reakci další paní učitelky: *kvůli němu trpí zbytek třídy a já budu teď vysvětlovat rodičům, že mají souhlasit s výzkumem, který se dělá kvůli němu, to by se mi vysmáli*. A setkala jsem se i s názorem, který jsem považovala za již přežitý, že se jedná o *děti nevychované, které by měly být za projevy svého chování trestány*. Že se s tímto a podobnými názory učitelů můžeme v praxi setkat, potvrzují například výzkumná zjištění Michalové a Pešatové (2011). Musím však konstatovat, že právě takovéto výpovědi učitelů mě přesvědčily o tom, zaměřit se v empirické části práce na učitele jako zásadního aktéra klimatu školní třídy se žákem se SPCH.

Empirická část práce vznikla na základě kvalitativního výzkumného šetření, které probíhalo od konce 2. pololetí školního roku 2017/18 do konce školního roku 2018/19. Cílem empirické části bylo zjistit, jak ovlivňuje žák se SPCH (ADHD) klima školní třídy a jak může klima školní třídy ovlivnit žáka se SPCH (ADHD). K naplnění cíle byla zvolena vícepřípadová studie žáků s diagnostikovanou SPCH (ADHD) na 2. stupni základní školy. Zaměřit se právě na začlenění žáků s diagnózou ADHD na 2. stupni bylo mým záměrem od počátku, protože vývojová specifika staršího školního věku a projevů ADHD specificky korelují a mají vliv na vztahy těchto žáků

s učiteli a spolužáky. Vzdělávání žáků s ADHD na 2. stupni může být ovlivněno i organizací vzdělávání, žák se již setkává s více učiteli, často se stěhuje z jedné třídy do druhé (mění vyučovací prostředí) a s přechodem na 2. stupeň ZŠ se často mění kolektiv třídy, což je způsobeno odchodem žáků na víceletá gymnázia a příchodem nových žáků ze škol, které mají pouze první stupeň.

Z vícepřípadové studie, která je výsledkem empirické části práce, vyplývají zajímavá zjištění o faktorech, které ovlivňují a zároveň utvářejí klima školní třídy se žákem se SPCH. Vícepřípadová studie byla zpracována na základě analýzy dokumentace žáků a polostrukturovaného interview s žáky, jejich rodiči (zákonnými zástupci), učiteli a pracovníky školních poradenských pracovišť, pokud se podíleli na péči o žáka.

Dále je v empirické části zpracovaná případová studie školní třídy, ve které jsou inkludováni tři žáci se SPCH. Tato případová studie byla vypracována na základě zúčastněného pozorování, sociometrického měření (SO-RA-D), měření klimatu školní třídy (MCI/CES), polostrukturovaného interview s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga. V závěru této části výzkumného šetření byla využita metoda ohniskové skupiny. Tento přístup byl zvolen z důvodu hlubšího a komplexnějšího vhledu do klimatu třídy. Tato část výzkumného šetření probíhala od konce školní roku 2017/18 do konce školní roku 2018/19 a třída byla vybírána podle následujících kritérií: muselo se jednat o třídu 2. stupně základní školy, musel v ní být dlouhodobě, pokud možno již od 1. stupně, integrován, resp. inkludován žák se SPCH a muselo jít o třídu s nízkou fluktuací žáků, aby spolu žáci byli delší dobu a znali se. Posledním a zásadním kritériem musela být ochota třídního učitele dlouhodobě a pravidelně spolupracovat s výzkumníkem.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Specifické poruchy chování

Jednoznačné vymezení pojmu poruch chování je problematické, a to vzhledem k několika pohledům na klasifikaci těchto poruch. Jednou z komplikací je používání různých názvů pro poruchy chování od doby, kdy se jejich diagnostikou zabýváme. Dalším hlediskem je používání různých klasifikací vzhledem k oborům, kterých se problematika poruch chování týká. V neposlední řadě existuje nejednotnost vymezení poruch chování u jednotlivých autorů, kteří se problematice těchto poruch věnují ve svých publikacích.

Podrobně se klasifikací poruch chování vzhledem k tomu, jak k ní přistupují jednotlivé obory, zabývá např. Vojtová (2010). Komparaci přístupů k vývoji terminologie v České republice a v zahraničí předkládá např. Michalová (2004, 2007). Michalová (2004) v širším slova smyslu dělí poruchy chování na specifické a nespecifické.

Specifické poruchy chování vznikají vlivem působení různých exogenních a endogenních faktorů na podkladě existujícího a prokázaného oslabení nebo změn centrální nervové soustavy ve smyslu neurologického postižení. Nespecifické poruchy chování tvoří symptomatologicky podobnou skupinu jako specifické poruchy, ale organický podklad u jedinců s těmito poruchami chybí. Specifické poruchy chování však mohou být podkladem pro vznik poruch nespecifických, a to v případě nesprávného sociálního působení na jedince s poruchou specifickou (Michalová, 2004).

Názory na terminologii specifických poruch chování jsou nejednotné stejně tak, jak bylo uvedeno u terminologie poruch chování. Nejen že se mění v čase, ale problematika SPCH se liší podle toho, zda se jedná o pohled medicínský, nebo pedagogický.

SPCH vznikají na podkladě drobných neurologických odchylek. Jak uvádí Špačková (2012), v minulosti se používal termín LMD (lehká mozková dysfunkce), dnes se odborníci přiklánějí k označení ADD/ADHD (poruchy pozornosti bez hyperaktivity – *attention deficit disorder*/porucha pozornosti s hyperaktivitou – *attention deficit hyperactivity disorder*). Michalová (2004) zmiňuje používání pojmu LMD především v klinické praxi, ale pro potřeby speciálně-pedagogické praxe se podle ní jeví jako vhodnější název ADHD či ADD. Mertin (1997), Vojtová (2010) a Zelinková (2015) se kloní k používání termínu ADHD, protože podle

nich vyjadřuje symptomatologii problému dítěte. Zatímco termíny LMD (tj. lehká mozková dysfunkce) či MMD (tj. minimal brain dysfunction) nebo LDE (tj. lehká dětská encefalopatie) se opírají o předpokládané etiologické činitele (Andreánská, 2016; Mertin, 1997; Vojtová, 2010). Ptáček a Ptáčková (2018) zmiňují používání termínu LMD jako termínu, který byl po dlouhá léta používán pro dvě poruchy, se kterými se setkáváme nejčastěji v současnosti, a to je hyperkinetická porucha, porucha pozornosti a aktivity, a hyperkinetická porucha chování, které jsou uvedeny v desáté revizi Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace (dále MKN-10). V souladu s Diagnostickým a statistickým manuálem duševních poruch (dále DSM-5), který používá termín ADHD, uvádějí tento termín jako akceptovatelný odbornou i laickou veřejností, a je podle nich tudíž v současnosti považován za konsensuální a nejlépe srozumitelný.

V této práci bude nejčastěji použit termín ADHD, a to s ohledem na nejaktuálnější pedagogicko-psychologické zdroje týkající se problematiky SPCH (např. Andreánská, 2016; Horton-Salway & Davies, 2018; Jucovičová & Žáčková, 2015; Michalová et al., 2015; Ptáček & Ptáčková, 2018). Zde je možné citovat Jucovičovou a Žáčkovou (2015, s. 14), které uvádějí, že „se zejména v pedagogicko-psychologické praxi setkáváme se zkratkou ADHD, která vychází z terminologie DSM – jedná se o označení pro syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD)“, ale ten považují za podřazený pojem vzhledem k tomu, že v DSM-V je chápán jako podtyp ADHD.

## **1.2 Porucha pozornosti s hyperaktivitou – ADHD**

Nejaktuálnější zdroje, a to jak tuzemské, tak i zahraniční (Horton-Salway & Davies, 2018; Ptáček & Ptáčková, 2018), které se zabývají problematikou ADHD, uvádějí shodně, že se jedná o jednu z nejčastěji diagnostikovaných poruch v dětském věku. Zároveň také upozorňují, že se jedná o poruchu, která může být u některých jedinců i celoživotní. Je možné ji diagnostikovat a ovlivňovat jak v dětství, tak i v dospělosti.

Pro ADHD je typická tzv. triáda projevů charakterizující jedince se syndromem ADHD: hyperaktivita, porucha pozornosti a impulzivita. Intenzita jednotlivých projevů není u jedinců s touto poruchou stejná, ale v průběhu vývoje se jejich míra může měnit, jak uvádějí Michalová a Pešatová (2011).

Podle DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) se rozlišují tři subtypy ADHD:  
subtyp I – ADHD s převažující poruchou pozornosti (dříve ADD, pozn. autorky);  
subtyp II – ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou;  
subtyp III – porucha kombinovaná, kdy dochází jak k hyperaktivitě a narušení pozornosti, tak i k impulzivitě.

K zastoupení jednotlivých subtypů v populaci uvádějí Jucovičová a Žáčková (2015, s. 16), že „je pak nejvíce zastoupen kombinovaný (smíšený) typ, bývá uváděn až u 60 %, typ s převažující poruchou pozornosti bývá zastoupen 30 %, nejméně často se vyskytuje typ s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou, bez poruchy pozornosti – pouze 10 %“.

### **1.2.1 Etiologie ADHD**

ADHD lze označit vzhledem k příčinám vzniku za poruchu multifaktoriální, které nelze jednoznačně stanovit. Odborná veřejnost se shoduje na genetických a biologicko-fyziologických příčinách, které jsou spojovány se zdravotními komplikacemi matky v těhotenství, při porodu či v raném dětství (Michalová & Pešatová, 2011; Michalová et al., 2015; Ptáček & Ptáčková, 2018; Vágnerová, 1999). Stejní autoři pak zdůrazňují, že vznik syndromu ADHD prokazatelně ovlivňuje, pokud matka v těhotenství kouří a konzumuje alkohol.

Zajímavý závěr s ohledem na nejednoznačnost vzniku ADHD přináší Michalová a Pešatová (2011, s. 48). Ten je zároveň považován vzhledem k tématu práce za důležitý: „U jedinců s ADHD se převážně jedná o problematiku vrozenou či částečně získanou. Dané obtíže z velké části nemůže být její nositel schopen ovlivnit. Pokud jsou dospělé osoby mající dítě s ADHD/ADD důkladně obeznámeny s podstatou syndromu, jsou schopny vhodně zvolenou stimulací a terapií ovlivnit dotyčného jedince s hyperkinetickým syndromem tak, že se naučí tzv. s touto poruchou žít. Její symptomy pak nejsou zatěžující ani pro něj, ani pro jeho sociální prostředí.“

Zdroje se také rozcházejí v prevalenci ADHD, což může souviset s tím, jaká diagnostická kritéria se použijí, protože kritéria DSM (Americká psychiatrická asociace) jsou považována za tzv. měkkí než diagnostická kritéria MKN (Mezinárodní klasifikace nemocí), jak např. uvádí Jucovičová a Žáčková (2015). Z výsledků sledování populace, které uvádí DSM-5, se ADHD

objevuje ve většině kultur u přibližně 5 % dětí a u 2,5 % dospělých (Ptáček & Ptáčková, 2018). Podle MKN je to pouze u 1–3 % populace (Jucovičová & Žáčková, 2015). Výrazně větší výskyt je uváděn u chlapců, a to až třikrát vyšší než u dívek. Barkley (2006) však uvádí, že je třeba se ptát, zda nemůže tento rozdíl plynout z odlišnosti projevů syndromu ADHD u dívek a chlapců. Ptáček a Ptáčková (2018) v této souvislosti vycházejí z longitudinální studie Arnolda (1996), jehož závěr byl, že ve skutečnosti je poměr mezi chlapci a dívkami 1:1, protože dřívější definice ADHD se zaměřovaly na motorickou hyperaktivitu, a z toho může vyplývat, že výskyt je vyšší u chlapců. Dívky totiž mohou vykazovat spíše verbální formu hyperaktivity, impulzivitu, příp. oslabení v oblasti exekutivních funkcí, a kvůli tomu u nich není porucha tak často odhalitelná, protože méně narušuje běžné chování v sociálním životě.

### **1.2.2 Diagnostická kritéria ADHD**

S různorodostí projevů ADHD a jejich proměnlivostí souvisí nelehká diagnostika této specifické poruchy, což může být také komplikováno skutečností, že je někdy složité oddělit projevy chování dítěte, které mohou ještě vyplývat ze specifík jeho věkového stadia, a těch, které již nejsou pro jeho věk adekvátní. S ohledem na komplexní diagnostiku ADHD je dále zdůrazňováno, že se na ní musí podílet více odborníků (psycholog, speciální pedagog, učitel/é, příp. psychiatr, neurolog) a rodiče dítěte (Adreánská, 2016).

Vzhledem k dalšímu vývoji a úspěšnosti dítěte s ADHD ve škole je vhodné, pokud se u něj podaří tuto specifickou poruchu diagnostikovat v prvních měsících školní docházky. Diagnostika ADHD v předškolním věku je výjimečná, přestože je možné diagnostikovat ADHD již od dvou let dítěte (Michalová et al., 2015).

V předchozí kapitole bylo zmíněno, že pro diagnostiku ADHD se využívají diagnostická kritéria stanovená v MKN-10 (hyperkinetická porucha) a DSM-5.

Podle MKN-10 je nutné, aby byla přítomna symptomatická triáda poruchy (pozornost, hyperaktivita a impulzivita) již před 7. rokem, podle DSM-5 musí být některé příznaky nepozornosti nebo hyperaktivity-impulzivity přítomny před 12. rokem. Některé z příznaků se musí objevovat alespoň ve dvou různých prostředích (doma, ve škole, u příbuzných, v rámci volnočasových aktivit apod.). Dále musí být prokázáno, že příznaky nutně ovlivňují sociální, školní, příp. pracovní fungování jedince.

Následující výčet projevů slouží tedy nejen k diagnostice ADHD, ale zároveň přibližuje celou škálu problémů, které jsou typické pro jedince s ADHD.

1. Nepozornost – šest a více následujících příznaků přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců a jedná se o takovou míru projevů, která neodpovídá vývojové úrovni jedince:
  - často se mu nedaří soustředit se, dělá chyby z nepozornosti ve škole, v práci nebo při jiných aktivitách;
  - často neudrží pozornost při plnění úkolů nebo při hře;
  - často se zdá, že neposlouchá, co se mu říká (je tzv. myšlenkami jinde);
  - často nedokáže postupovat podle pokynů, selhává při dokončování úkolů ve škole, doma, v práci;
  - často má problémy s organizováním úkolů a činností;
  - často se vyhýbá úkolům a činnostem, které vyžadují duševní úsilí;
  - často ztrácí věci (školní pomůcky, knihy, klíče apod.);
  - často se nechá lehce vyrušit vnějšími podněty;
  - často je zapomnětlivý při denních činnostech.
2. Hyperaktivita a impulzivita (DSM-5) – šest a více následujících příznaků musí přetrvávat nejméně šest měsíců a musí být v takové míře, která neodpovídá vývojové úrovni jedince (v MKN-10 jsou zvlášť uvedeny příznaky pro hyperaktivitu a impulzivitu, přičemž u hyperaktivity se musí objevovat alespoň tři projevy a u impulzivity jeden):
  - často neklidně pohybuje, poklepává rukama nebo nohama, vrtí se na židli;
  - často odchází z místa v situacích, kdy by měl sedět (např. odchází z lavice při výuce);
  - často pobíhá, po něčem leze, a to v situacích, kdy je to nevhodné (u dospívajících nebo dospělých se mohou vyskytovat pouze pocity neklidu);
  - často se nedokáže potichu zapojit do odpočinkových aktivit, je nadměrně hlučný,
  - je často v pohybu, zdá se, jako by byl poháněn nějakým vnitřním „motorem“;
  - často nadměrně mluví;
  - často vyhrkne odpověď dřív, než byla položena otázka;
  - často má problémy s tím počkat, než na něj přijde řada;



- často přerušuje a vyrušuje ostatní, skáče do řeči, plete se do hovoru, ruší ostatní při hře nebo při činnosti (upr. Michalová et al., 2015; Ptáček & Ptáčková, 2018; Raboch et al., 2015).

### **1.2.3 Komorbidita ADHD**

Pro ADHD je typická častá komorbidita. V tom, jak často se vyskytují s ADHD přidružené diagnózy, se různí autoři rozcházejí. Z tohoto důvodu jsou zde uvedeny tyto nejčastěji popisované komorbidity u dětí a dospívajících s ADHD. Jedná se o poruchy opozičního vzdoru, specifické poruchy učení, specifické zpoždění ve vývoji motoriky a řeči, poruchy chování, úzkostné poruchy, poruchy nálad, tikové poruchy, poruchy spánku, fobické poruchy a afektivní poruchy (deprese, emoční poruchy), vyšší tendence k experimentům a zneužívání návykových látek (Michalová et al., 2015).

Vysoká komorbidita pak nutně souvisí s tím, že je u těchto žáků vykazován vysoký podíl při čerpání podpůrných opatření ve vzdělávání, což ovlivňuje jejich edukační proces.

### **1.2.4 Péče o jedince s ADHD**

V souvislosti s péčí o jedince s diagnózou ADHD se nejčastěji zmiňuje slovo terapie, a to v kontextu léčby. Přístupy v péči o děti s ADHD můžeme rozdělit na výchovná opatření, režimová opatření, lékové terapie a nelékové terapie (Jucovičová & Žáčková, 2015). Michalová (2004) rozděluje formy péče podle toho, kdo ji poskytuje a kde je poskytována, na psychologickou, speciálně-pedagogickou, psychiatrickou a lékařskou, školní a rodinnou.

Psychiatrická a lékařská péče zahrnuje především lékovou terapii (Jucovičová & Žáčková, 2015), resp. farmakoterapii (Michalová, 2004), která má tradici především v zahraničí, odkud se aktuálně rozšířilo aplikování „stimulancií s prodlouženým poločasem vylučování“ (Adreánská, 2016, s. 383). V posledních letech je častěji využívána farmakoterapie v případě dětských pacientů s ADHD i u nás, např. lék Ritalin, Concerta (pozn. autorky). Dále je také především v zahraničí využívána terapie rodinná (PT – parental training). Tomuto přístupu se podrobně věnuje např. Anastopoulos, Rhoads a Farley (2006).

Jsou také zaznamenány pozitivní účinky hipoterapie, canisterapie, arteterapie, muzikoterapie a imaginativní psychoterapie. Za velmi efektivní je považována metoda EEG-beofeedback (Andreánská, 2016).<sup>1</sup>

Vzhledem k záměrům této práce bude v podkapitole 2.2 *Intervence ovlivňující žáka se specifickou poruchou chování (ADHD)* podrobněji pojednáno o terapeutické intervenci rodinné a školní, které zahrnují režimová a výchovná opatření.

---

<sup>1</sup> Pozitivní zkušenosti s metodou EEG-beofeedback při terapii u dětí se SPCH má i autorka práce, protože je využívána na ZŠ pro děti s vývojovými poruchami chování na Zlíchově v Praze.

## 2 Žák se specifickou poruchou chování ve škole

V předcházející kapitole byla zmíněna podpůrná opatření ve vzdělávání žáků se SPCH. Právě podpůrná opatření by měla umožnit každému žákovi s touto diagnózou nastavit podmínky ve vzdělávání tak, aby bylo vzhledem k jeho specifickým vzdělávacím potřebám co nejefektivnější a minimalizovalo dopady jeho poruchy na výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Tato kapitola je tedy zaměřena na specifika edukace žáků se SPCH a jejich problematiku přímo ve školním prostředí.

### 2.1 Specifika edukace dětí se specifickou poruchou chování (ADHD)

Vzhledem k charakteristice jednotlivých subtypů, která je s ohledem na výchovně-vzdělávací proces dětí s ADHD důležitá, se v souvislosti s prvním subtypem (ADHD s převažující poruchou pozornosti) uvádí, že se jedná o děti, které jsou „jako duchem nepřítomné, nesoustředěné. Okamžitě také reagují na jakékoli podněty, které upoutají jejich pozornost, někdy zcela nevyběrově. Typické jsou obtíže s pamětí, často zapomínají na denní povinnosti, úkoly, které mají plnit (často se jedná o domácí úkoly a pomůcky potřebné při vyučování), působí jako roztržité. Typické bývá nejen zapomínání, ale i ztracení věcí. Dále je pro tento typ charakteristická netrpělivost, vyhýbání se úkolům vyžadujícím trvalejší mentální úsilí (nebo jejich odkládání na „poslední chvíli“) – dětem se nechce učit, dělat domácí úkoly, přípravu na vyučování co nejvíce oddalují, případně ji nevykonávají vůbec. U starších dětí a dospívajících pak bývá popisována snížená schopnost až neschopnost něco zorganizovat, včetně svých denních povinností, učení, své práce. Děti ve starším školním věku a dospívající pak nedokážou zcela adekvátně plánovat a odhadovat čas a jeho odpovídající využití.“ (Jucovičová & Žáčková, 2015, s. 16) Pro druhý subtyp (s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou) „je typická přetrvávající motorická aktivita, která se u dětí projevuje zvýšenou živostí – stále běhají, opravdu neposedí, například nevydrží sedět na svém místě, vyskakují, pobíhají, padají ze židle. Stále si také s něčím hrají, potřebují mít něco po ruce – ve škole si hrají s čímkoliv, co mají na lavici po ruce (s tužkou, s lahví s pitím, se sešity nebo učebnicemi, u kterých ohýbají rohy, čmárají do nich, nebo si alespoň pohrávají s vlasy, drbou se). V podstatě se jedná o vnitřní neklid, který je nutí pořád něco dělat, být v „akci“. Přitom bývají velmi rychlé, často o

nich lidé mluví jako o „motorové myši“. Nudí je stereotypní, dlouhotrvající a „příliš klidné“ činnosti, jsou netrpělivé. Tyto děti také jednájí a reagují velmi rychle, bez rozmyšlení. Impulzivně reagují na jakýkoliv pro ně důležitý podnět, aniž by domyslely, jaké důsledky nebo následky jejich jednání bude mít. Jsou ukvapené, a proto jsou jejich akce i těžko předvídatelné. Vlivem impulzivity dochází nejen k narušení práce ve škole, ale hrozí i riziko úrazů. Vykřikují, skáčou do řeči, nedokážou počkat, až na ně přijde řada. Charakteristická bývá i mnohmluvnost, nezřídka hodně hlasitá řeč, komentování všeho slyšeného, časté dotazy. Bývají i hlučné, zejména ve větším kolektivu, protože mají někdy tendenci poutat pozornost dospělého i ostatních dětí. Vlivem impulzivity se někdy také zdají málo empatické, často až netaktní, protože řeknou bez přemýšlení cokoli, co je napadne.“ (Jucovičová & Žáčková, 2015, s. 17–18) V rámci třetího subtypu (kombinovaný, tzn. s kombinací poruchy pozornosti, motorické hyperaktivity a impulzivity) se sdružují příznaky a projevy subtypu prvního a druhého (Jucovičová & Žáčková, 2015).

Problematikou sociální gramotnosti dětí s ADHD a jejími dopady do roviny sociálních interakcí a vztahů se zabývají Bílková a kol. (2018), kteří vnímají oblast kooperace u těchto dětí za nejméně rozvinutý proces. K selhávání v této oblasti dochází buď vzhledem k nezvládnuté impulzivité, kdy dítě „nedokáže vytvořit pro druhého prostor“, nebo hyperaktivitou, která ostatní děti ruší. Z toho následně vyplývají problémy spojené s každodenní komunikací a spoluprací, které vedou k dlouhodobému selhávání dětí s ADHD v sociálních vztazích (Bílková et al., 2018, s. 80).

S problematickým začleňováním žáků s ADHD do kolektivu vrstevníků souvisí také jejich celkově nižší sociální úroveň, což je důsledek emoční nezralosti, která je pro žáky s ADHD typická. Neúspěch ve výuce, který může být způsoben jak přítomností SPU, ale také může souviset s projevy ADHD, jako např. zapomínání, nepozornost ve výuce, v kombinaci s menší oblibou mezi vrstevníky a učiteli „způsobuje stav jejich nízkého sebevědomí a sebehodnocení“. A právě neúspěch a neoblíbenost vede často žáky s ADHD k tomu, že „kompenzují svůj problém nevhodným upozorňováním na sebe a zlobením“, což jejich situaci dále ještě komplikuje (Michalová et al., 2015, s. 34).

Kumulace neúspěchu ve škole i v sociálních vztazích a nevhodného výchovného působení může vést v období dospívání u žáků s ADHD k projevům nespecifických poruch chování. Projevy nespecifických poruch chování mohou mít až povahu delikventního chování. Děti řeší

konflikty s rodiči nebo se spolužáky tím, že se identifikují se sociálními skupinami, ve kterých mají pocit pochopení, možnosti úspěchu, prosazení se. Dostávají se tak pod vliv negativního sociálního prostředí, tzv. vrstevnické party (Jucovičová & Žáčková, 2015; Vágnerová, 1999).

### **2.1.1 Diagnostika ADHD ve školním prostředí**

Barkley (2016) upozorňuje, že ADHD je třeba vnímat více než pouze jako problém s pozorností, hyperaktivitou nebo impulzivitou. Vzhledem k tomu, že se jedná o poruchu výkonného systému mozku, systému nezbytného pro efektivní fungování ve škole a ve většině dalších důležitých oblastí života, je třeba vědět “proč” a “jak”. To může lépe pomáhat jak pedagogům, tak klinikům, aby pochopili důvody, které způsobují problematické chování dítěte nebo dospívajícího s ADHD ve třídě, a to “proč” by mělo stát za volbou specifických intervenčních metod.

Za vhodnou v tomto ohledu lze považovat dynamickou diagnostiku, kterou doporučuje Michalová a kol. (2015). Pokládá ji za velmi efektivní, protože umožňuje propojit diagnostická zjištění s následnou intervencí. Výhodou dynamické diagnostiky je, že se „primárně zaměřuje na zmapování poznávacích procesů dítěte, které čelí deficitům v učení, osvojování nových poznatků a řešení problémů.“ (Krejčová, 2015, s. 8) Při srovnání s tradiční statickou diagnostikou, která zjišťuje stav, dynamická diagnostika naznačuje cestu, kterou lze zvolit vzhledem k potenciálu dítěte.

Ve školním prostředí lze využít dále funkční analýzu chování, která je zároveň diagnostickou a intervenční metodou. Vzhledem k tomu, že bylo s touto metodou částečně pracováno v rámci výzkumného šetření, jež je součástí této práce, je jí věnována samostatná podkapitola.

### **2.1.2 Funkční analýza chování**

Funkční analýza chování (FACH) je formativní diagnostickou metodou. Ta má mít nejen diagnostický přínos, ale má vést i k intervenci, již je možno využít při práci s žáky s širokou škálou projevů nevhodného chování, které může mít různé důvody. V této práci je jí věnována samostatná podkapitola, a to nejen proto, že ji považujeme za specifickou vzhledem k jejímu využití, ale i proto, že s ní bylo částečně pracováno v rámci výzkumného šetření, jež je součástí

praktické části této práce. FACH může přinést odpověď na to „proč“ a přivést k vhodnému „jak“.

V českých zdrojích se o FACH můžeme více dočíst v knize *Pedagogická intervence u žáků ZŠ* (Krejčová et al., 2010) a v knize *Metody a postupy poznávání žáka* (Mertin et al., 2016). Doporučuje ji také Michalová v rámci přednášky *Podpora při vzdělávání žáků se SPCH* (Národní ústav vzdělávání, Praha, 30. 5. 2018). Dále je uvedena jako vhodná intervenční technika pro žáky s „výraznými problémy v chování“ v *Katalogu podpůrných opatření* (Felcmanová, Habrová et al., 2015, s. 148–152). Více se pak dozvídáme o využití FACH především ze zahraničních zdrojů, kde je uváděna pod termínem functional behavioral assessment (FBA) (např. Cooper, Heron & Heward, 2007; Kern et al., 1994; Miltenberg, 2008).

Cílem FACH je zjistit co nejvíce informací o chování žáka a následně je analyzovat. Informace o chování žáka jsou získávány přímými a nepřímými metodami. Na základě analýzy takto získaných informací jsou navrženy hypotézy o funkci zjištěného chování, o jeho situačních okolnostech a reakcích okolí. Následně je na základě těchto hypotéz navržena intervence (Mertin, 2016).

Specifičnost tohoto přístupu zdůrazňuje Mertin (2016, s. 243), když FACH porovnává s tradičními diagnostickými metodami. Ty srovnávají „chování konkrétního žáka s žákem obecným (jde tedy o metody nomotetické), naproti tomu FACH je metodou idiografickou, která se soustřeďuje na viditelné chování konkrétního jedince“. FACH tedy vychází z funkčně behaviorálně-analytického přístupu, který předpokládá, „že téměř veškeré lidské chování má určitou funkci ve vztahu k okolí, že lidé mají nějaký svůj (ač často skrytý a neuvědomovaný) důvod či motiv pro své jednání.“ (Mertin, 2016, s. 244)

Pro účely FACH jsou využívány různé pozorovací archy a formuláře záznamů četnosti výskytu pozorovaného chování jedince, které jsou například dostupné na webové stránce *SampleForms* v části *8+ Sample Functional Behavior Assessment Form in WORD* (<https://www.sampleforms.com/functional-behavior-assessment-form.html>).

## 2.2 Intervence ovlivňující žáka se specifickou poruchou chování (ADHD)

Popsané projevy dítěte s ADHD naznačují, že spolupráce s ním je ve školním prostředí velmi náročná. Zásadní v tomto ohledu může být volba systematického přístupu, který povede k ovlivnění chování žáka a jeho projevů.

V odborné literatuře (Jařabáč, 2018; Jucovičová & Žáčková, 2015; Michalová & Pešatová, 2011; Pfiffner, Barkley & Dupaul, 2006) jsou zdůrazňovány především přístupy vycházející z kognitivně behaviorálních technik (KBT), které se zaměřují na pozitivní modifikaci chování. Jejich hlavním cílem je posilovat a zdůrazňovat nové a žádoucí způsoby chování. V této souvislosti je také zdůrazňováno využití odměn a minimalizování trestů.

U nás je ve školské praxi využíván např. program CESTY, který vznikl úpravou zahraničního programu PATHS a je doporučen pro výuku sociálních dovedností u dětí se SPCH. Tato strategie vychází ze sociálně-kognitivního přístupu, který při práci s žáky zdůrazňuje tři skupiny faktorů: chování; kognitivní, biologické a jiné vnitřní osobnostní momenty; vnější prostředí. Strategie vychází z Bandurova modelu chování, který integruje myšlenky kognitivní psychologie, behaviorismu a fenomenologie. Program CESTY je doporučen k výuce sociálních dovedností a původně byl využit při výuce neslyšících žáků. V našich podmínkách je s ním pracováno např. v předmětu sociální dovednosti, který je součástí ŠVP ZŠ pro děti s vývojovými poruchami chování v Praze Na Zlíchově. Cílem výuky sociálních dovedností je: zvýšení sebekontroly; podpora sebeúcty, sebevědomí a schopnosti chválit a být pochválen; pochopení vlastních emocí a použití adekvátní slovní zásoby k jejich vyjádření; zlepšení mezilidské komunikace; zlepšení schopností rozeznat a interpretovat rozdíly ve vlastních pocitech a v chování, které žáky navenek prezentuje; vedení k zodpovědnosti za své chování a jednání; porozumění tomu, jak chování jednotlivce ovlivňují ostatní; využití kreativity; logické postupy při řešení problémů; osvojení kroků k řešení sociálních problémů, které mohou vést k prevenci vzniku problémů či vyřešení problémů a konfliktů v každodenním životě (CESTY, 2007; PATHS, 1994)<sup>2</sup>.

Obecné postupy vhodné pro vzdělávání žáků s ADHD shrnuly Michalová a Pešatová (2011, s. 51) do následujících bodů:

---

<sup>2</sup> Z praktických zkušeností, které má autorka této práce s touto metodou, vyplývá, že je efektivní, pokud se s ní začne pracovat již na 1. stupni ZŠ (nejlépe od 2. ročníku). V oblasti rozvoje sociálních dovedností a posílení emoční inteligence může být využita nejen pro žáky se SPCH, ale i pro žáky s PAS, LMP, žáky ohrožené šikanou.

- „instrukce a pokyny by měly být stručné, jasné a splnitelné. Po jejich zadání by se měly vytvořit podmínky, ve kterých dítě nebude rušeno dalšími podněty;
- pozitivní posilování a jen v případě nemožnosti jiného řešení využití mírných trestů představuje základní prvek v intervenci zaměřené na minimalizaci projevů ADHD. Pozitivní posilování – pochvaly by měly směřovat ke všem projevům žádoucího chování; tresty by měly být mírné, jasně definované a v přímé časové souvislosti;
- častá zpětná vazba – může vést k zásadní změně chování dítěte. Zpětná vazba by měla být stručná a pro dítě jasná. Neměla by představovat rušivý prvek v jeho činnosti;
- respektování stylu učení – představuje další a zásadní prvek. Pro většinu dětí s ADHD je charakteristický tzv. globální styl učení. Úkoly a informace by se měly proto podávat jako celek;
- nácvik metakognitivních strategií – je ve své podstatě učení o vlastním stylu učení. Dítěti napomáhá získávat zpětnou vazbu a poznávat následky svých činností;
- sebekontrola a sebehodnocení – vede dítě k regulaci jeho impulzivity a může být vhodným nástrojem k pozvolné změně nežádoucích vzorců v chování.“



### 3 Klima školní třídy

Škola je zásadním socializačním prostředím, „ve kterém socializační vlivy zahrnují jak působení učitele, tak vrstevnické skupiny.“ (Gillernová & Horáková Hoskovcová, 2012, s. 17). Převážnou většinu času ve škole tráví žáci v rámci sociální skupiny, kterou je školní třída. Právě to, jakým způsobem se cítí ve své třídě, jak v ní subjektivně vnímají interpersonální vztahy, jak se jim v rámci třídy spolupracuje, jakou oporu pociťují od ostatních spolužáků, ovlivňuje výrazně jejich přístup ke vzdělávání. Pro tento jev se ustálil v pedagogicko-psychologické praxi termín klima školní třídy (např. Čapek, 2010; Lašek, 2007; Mareš, 2013).

Klima školní třídy je tedy důležitou determinantou edukačního procesu mající vliv na to, jak se žáci a učitelé v dané třídě cítí, jaká je v této třídě motivace žáků učit se a učitelů vyučovat, jaké jsou výchovné a vzdělávací výsledky žáků a výsledky snažení učitele a jaké je chování žáků v hodinách i mimo ně (Mareš, 2013).

Dále je definováno jako dlouhodobý jev, který je ustálený po několik měsíců, či dokonce let a který ovlivňují žáci dané třídy a učitelé, kteří ve třídě vyučují (Mareš, 2013). Podle Laška (2007, s. 42) je na své tvůrce vázáno recipročně, protože „je jimi vytvářeno a zároveň na ně působí“.

Lašek (2007, s. 42) si pokládá v souvislosti s pojmem klima dvě otázky „Co jsou determinanty klimatu?“ a „Kterými prvky je klima zásadně tvořeno?“. Odpovědi na ně nachází ve schématu R. H. Moose (Lašek, 2007, s. 42), který vycházel ze tří základních dimenzí skupin: dimenze vztahové, dimenze osobního růstu a dimenze udržování a změny systému.

Dimenze vztahová „vyjadřuje míru interpersonálních vztahů a kvalitu vzájemných vazeb, míru kooperace především v rovině mezilidských vztahů, přitažlivost skupiny pro její členy, poskytování vzájemné pomoci a možnost projevů pocitů a názorů“, zatímco dimenze osobního růstu „vyjadřuje vnitřní procesy, které se především týkají podmínek, které vytváří skupiny pro autonomii člena a jeho růst, možnosti samostatně rozhodovat a konat, orientaci na úkoly, vytváření podmínek k diskusi a přenos informací uvnitř skupiny, toleranci k určitým negativním projevům členů“. Třetí dimenze udržování a změny systému se týká způsobů „organizace a řízení skupiny, realizovanému systému a způsobům kontroly, ke schopnosti členů vykonávat nové úkoly a přijímat nové role, schopnosti a ochotě ke změně.“ (Lašek, 2007, s. 42–43)

### **3.1 Školní třída jako sociální skupina**

Školní třída je sociální skupinou, která tvoří sociální prostředí, v němž žák naplňuje výchovně-vzdělávací cíle, a která má vliv na to, jakým způsobem tento proces probíhá. Jedná se o sociální skupinu různě se proměňující v průběhu své existence, a tím výrazně ovlivňující členy této skupiny. Na školní třídu se můžeme dívat z hlediska jejího významu socializačního, z hlediska jejích aktérů a z hlediska vzdělávacích procesů, které ve třídě probíhají.

Vágnerová (2010) zmiňuje školní třídu jako sociální skupinu, kde se dítě učí navazovat kontakty a komunikovat, procvičuje si různé způsoby spolupráce, ale i formy soupeření. Získává zde důležité sociální zkušenosti, čímž se rozvíjí jeho specifické sociální kompetence. Tím je zdůrazněna socializační funkce třídy.

Podobně tak Gillernová a Horáková Hoskovcová (2012, s. 24) považují školní třídu za „jeden z nejvýznamnějších socializačních činitelů, který umožňuje přejít od dětské závislosti na dospělých k samostatnosti, odpovědnosti, autonomii i sounáležitosti“, což vede k rozvíjení sociální zkušenosti, kterou považují za zásadní pro život ve společenstvích v dospělosti. Jako zásadní v tomto procesu vnímají roli učitele a spolužáků.

Podle Hrabala (2002) je školní třída nejpočetněji zastoupeným sociálním útvarem ve školské soustavě, kde se nachází soubor žáků, který se převážně společně učí a je vyučován. Rozdíly, jimiž se školní třídy liší, lze charakterizovat rozdílnými vlastnostmi žáků. Jednoduchost tohoto sociálního útvaru podle něj mizí, jakmile do třídy vstoupí konkrétní učitel a žáci usednou na svá místa. V ten moment vzniká mnohostranná interakce. Samotnou interakci mezi učitelem a žákem považuje Helus (2007) za ne zcela vysvětlitelnou co do průběhu a jejích důsledků. Připomíná, že je třeba brát v úvahu, že i když probíhá mezi dvěma jednajícími osobami, probíhá uvnitř školní třídy, resp. na jejím pozadí. A jak dále Helus (2007, s. 249) zmiňuje: „I když učitel jedná převážně jen s tím či oním žákem jako jednotlivcem, je účinek tohoto jednání vesměs spoluurčován přítomností třídy jako celku a zpětně také na život třídy jako celku působí.“ Tím potvrzuje reciproční působení tvůrců klimatu školní třídy.

### **3.2 Činitelé klimatu školní třídy**

Hlavními činiteli klimatu školní třídy jsou žáci a učitelé, kteří ve třídě učí. Role učitele a žáka popisuje Gillernová (2012, s. 15) jako „vůči sobě asymetrické, ale komplementární“. Učitel má

v této interakci roli vedoucího, který má odpovědnost za práci žáků. Podle Heluse (2007) se to, co se děje mezi učitelem a jednotlivými žáky, promítá do psychosociálního klimatu třídy, které je významným činitelem spokojenosti žáků ve třídě, má vliv na jejich učení a výsledky a zpětně působí i na učitele samotného. Učitel se musí v tomto kontextu zaměřit nejen na žáky jako jednotlivce, ale musí je vnímat jako součást školní třídy, tedy pospolitě malé sociální skupiny.

Holeček (2014, s. 119) se snaží otázkou „Kdo vytváří klima školní třídy?“ zjistit, kdo z aktérů klimatu školní třídy má zásadnější vliv na jeho utváření, a v této souvislosti nabízí tři názory. Podle prvního je to především učitel, „neboť stejná třída reaguje na různé učitele různě, co si dovolí žáci dělat u jednoho vyučujícího, to si netroufnou u druhého“. Podle druhého jsou to především žáci, protože „každá třída má něco osobitého, zvláštního, co si zachovává, ať tam učí kdokoli“, a myslí tím např. vztahy mezi žáky, nepsané normy, typické chování třídy. A podle třetího názoru je to učitel a žáci, protože „ani samotný učitel, ani samotní žáci nemohou totiž obvykle dosáhnout změny klimatu“. Sám se přitom kloní k tomu, že poslední názor je nejbližší pravdě.

### **3.2.1 Učitel**

Učitel je jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu a je zodpovědný především za to, co se žáci naučí. Učitel však často realizuje vyučování v náročných podmínkách, což dokazuje například počet žáků ve třídě, který stoupá na druhém stupni až na třicet. A je třeba zdůraznit, že každý žák je v nějakém ohledu specifický a individuálně připravený zvládat různé výukové požadavky. S profesí učitele jsou spjaty mnohé povinnosti: „zajistit včasné probrání učiva, ověřit úroveň zvládnutí požadavků jednotlivými žáky a vyvodit závěry, udržet kázeň a pozornost ve třídě, řešit s přehledem a výchovnou účinností přestupky, ke kterým čas od času dochází, vybavit administrativní a organizační záležitosti třídy atd.“ (Helus, 2007, s. 250).

Právě učitele považuje Helus (2007) při výukové komunikaci za vůdčího aktéra, který by si měl klást otázky, jak třídu ovlivňovat, aby byla z hlediska učení facilitujícím prostředím. Pomoci učitelům mohou sociometrické výzkumy, schematické typizování žáků a ovlivňování psychosociálního klimatu tříd projevy jeho osobnosti. Podle Hrabala (2003) sociometrické

výzkumy přinášejí z hlediska možnosti ovlivňování školní třídy zásadní zjištění o její skupinové struktuře. Učitel tak může identifikovat jedince s vysokým stupněm oblíbenosti (tzv. sociometrické hvězdy), závislé jedince a jedince izolované. Za zásadní považuje Hrabal (2003) identifikovat právě sociometrické hvězdy v kolektivu třídy, protože ty na něj mají určující vliv a učitel může skrze ně působit na celou třídu a dosahovat tím vyšší účinnosti pedagogického působení.

Hned několik funkcí by měl učitel naplňovat s ohledem na žáky s ADHD. Samozřejmě je stejně jako u ostatních žáků zodpovědný za to, co se naučí. Citlivým indikátorem pro ADHD je škola, a právě učitel tedy může být okamžitým diagnostikem, protože naprostá většina dětí s ADHD se potýká s problémy souvisejícími s plněním školních povinností a s problémy, které se projeví při komunikaci s ním a spolužáky (Michalová & Pešatová, 2015).

Například Pfiffner, Barkley a Dupaul (2006) zdůrazňují, že úspěch při vzdělávání žáků s ADHD souvisí s připraveností a obeznameností učitelů s povahou a příčinami této poruchy. Zásadní je podle nich podpora od učitelů, kteří jsou aktivně a ochotně zapojeni do práce s těmito žáky a jsou dostatečně kompetentní s ohledem na tyto žáky právě v oblasti identifikace (diagnostiky) a intervence.

Že však pouze znalost možných příčin projevů ADHD a způsobů zacházení s žákem s ADHD ještě nemusí být zárukou odborného zacházení s těmito žáky, uvádějí Michalová a Pešatová (2011), které shledávají jako velmi problematický z hlediska učitelů právě velký počet žáků ve třídách, a tím i větší pravděpodobnost výskytu více dětí s touto diagnózou v jedné třídě. Dále v neochotě rodičů spolupracovat s učitelem na odborném vedení dítěte. V neposlední řadě zdůrazňují celkové klima školy, vedení školy a míru spolupráce a podpory učitelů mezi sebou. Na činnost učitele má bezpochyby výrazný vliv „rozsáhlá, složitá a komplikovaná“ síť vztahů, při níž „učitel vstupuje do interakcí různé úrovně i rozdílného charakteru“ (Gillernová & Horáková Hoskovcová, 2012, s. 31). Vztahy ve škole totiž nelze zúžit pouze na interakce mezi učitelem a žákem nebo učitelem a třídou. Sociální vztahy ve škole ovlivňují vzájemné interakce mezi učiteli, mezi rodiči a učiteli, mezi dětmi samotnými, mezi dětmi, rodiči a ostatními dospělými (Gillernová & Horáková Hoskovcová, 2012).

Na to, že na složitou síť vztahů ve škole mají vliv i rodiče, upozorňuje nejen Gillernová a Hoskovcová (2012), ale dále třeba Šedřová a Čiháček (2004), kteří považují za nezbytný základ vztahů mezi rodiči a školou fungující komunikaci. I z tohoto důvodu jsou rodiče sice považováni

za nepřímé, ale zásadní aktéry klimatu školní třídy a dále je jim věnována samostatná podkapitola.

### 3.2.2 Žáci

Školní třída je pro žáka sociální skupinou, kterou si nevybírám, je do ní zařazen. Zároveň je sociálním prostředím, ve kterém získává důležité sociální zkušenosti, které vyplývají z interakcí s jeho vrstevníky, ale i učiteli.

Žáka vnímá Mareš (2013, s. 592) jako jednoho z hlavních aktérů klimatu školní třídy, přičemž zdůrazňuje, že jsou to „žáci dané třídy (třída jako celek)“, „skupinky žáků v dané třídě“ a „žáci jednotlivci (tj. žáci výrazní i méně výrazní, dále vůdci i ti žáci, kteří stojí mimo)“.

Ve třídě jsou žáci s různými specifickými školními dispozicemi, které vyplývají z jejich charakteristik, jako jsou např. úroveň školní zdatnosti, míra žákovy motivace k učení, morální dispozice žáka, žákovy poruchy chování. Tyto a další individuální školní dispozice žáků mají vliv na celkový život ve třídě a její vývoj (Hrabal, 2002).

Vliv žáka na vytváření třídy jako skupiny se odvíjí od pozice, kterou zaujme, a v důsledku role, kterou převezme v rámci kolektivu třídy. Toto žákovy postavení ovlivňuje míra sympatie a oblíbenosti související s úrovní jeho sociálních dovedností a míra vlivu posílená o různé osobnostní vlastnosti a schopnosti žáka (Hrabal, 1989).

Vágnerová a Klégrová (2008, s. 501–502) uvádějí, že žáci v souvislosti s mírou oblíbenosti a prestiže, kterou ve třídě mají, získávají různé postavení. „Neformální vůdce“ má značnou prestiž a velký vliv a může mít jak pozitivní, tak i negativní vlastnosti, které mohou ve spolužácích vzbuzovat obdiv. „Hvězdou“ je žák oblíbený a ostatními obdivovaný, se kterým chtějí ostatní spolužáci kamarádit a podobat se mu. „Přijatelný spolužák“ je průměrný vlivem i oblíbeností, ničím nevyniká, není však problémový, a proto je pro spolužáky přijatelný. „Neoblíbení, odmítání a přehlížení“ jsou žáci, kteří nemají požadované vlastnosti, jejich chování, vzhled nebo sociální postavení jsou ve srovnání s ostatními odlišné. Pro „odmítané“ a „přehlížené“ žáky je charakteristická nižší sociální inteligence, absence potřebných sociálních dovedností, neschopnost řešit běžné konflikty. U těchto žáků se častěji objevují problémy nejen s chováním, ale i s prospěchem.

### **3.2.3 Asistent pedagoga**

S pozicí asistenta pedagoga se můžeme v České republice setkat od devadesátých let minulého století. Původně, jak uvádějí Bendl, Hanušová a Linková (2016), byla tato pozice nazývána asistent ve třídě, třídní asistent nebo asistent učitele. Zapojení asistenta pedagoga bylo vždy spojováno s výukou žáků se SVP. Nejpočetněji jsou zastoupeni na základních školách, ale v současnosti se již objevují i v mateřských školách a na středních školách. Legislativní ukotvení pozice asistenta pedagoga se několikrát změnilo, a to v souvislosti s legislativními změnami týkajícími se především vzdělávání žáků se SVP a zkušenostmi vyplývajícími z praxe. V současné době je postavení asistenta pedagoga ve škole ukotveno v tzv. školském zákoně (zák. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění).

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který musí k výkonu své profese splňovat kvalifikační předpoklady, které jsou upraveny v § 3 a § 20 zák. č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. Mezi ty patří plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Dalším požadavkem je dosažené vzdělání (podle něj v současnosti „dělíme“ asistenty pedagoga na ty, kteří mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž jsou žáci se SVP, a asistenty pedagoga, kteří jsou oprávněni vykonávat pomocné výchovné práce) a osobnostní předpoklady, jakými jsou kladný vztah k dětem, zejména pak k žákům se SVP, schopnost empatie, komunikativnost, spolehlivost a trpělivost. Za jednu z klíčových kompetencí, které by měl asistent pedagoga mít je schopnost spolupráce. Asistent pedagoga se při práci se žáky se SVP stává členem týmu, který tvoří společně s třídním učitelem, dalšími učiteli vyučujícími ve třídě, odborníky ze školního poradenského pracoviště (dále ŠPP) a školského poradenského zařízení (dále ŠPZ) a s rodiči žáka (Uzlová, 2010).

### **3.2.4 Rodiče (zákonní zástupci)**

Rodiče sice nejsou součástí třídního kolektivu, ani nejsou přímými účastníky vyučovacího procesu, který probíhá ve škole, resp. ve třídě. Přesto nesmíme opomenout i jejich vliv na klima školní třídy, který je sice nepřímý, ale může být jak pozitivní, tak i negativní.

To, jakou kvalitu tento vliv má, záleží bezesporu na vztahu rodiče s učitelem. Rodič je tím, kdo je primárně odpovědným za vzdělávání svého dítěte a je rovnocenným partnerem učitele. Avšak „z hlediska svého vztahu k dítěti se oprávněně cítí učiteli kompetenčně nadřazen při některých rozhodnutích“, ovšem na druhou stranu učitel může „pociťovat jistou vyšší míru kompetence vůči rodiči ve sféře pedagogické.“ (Gillernová & Horáková Hoskovcová, 2012, s. 32) Podle Petláka (2006) mají rodiče na klima třídy především pozitivní vliv, který souvisí s očekáváním, jako je např. stejné zacházení se všemi žáky, vstřícné chování učitelů při řešení problémů jejich dětí ve škole, objektivnost v hodnocení a zodpovědný přístup k jejich dětem a v neposlední řadě i zájem učitele o spolupráci s nimi.

Na druhou stranu mohou rodiče ve svém důsledku působit i negativně na klima třídy. Rodina jako primární socializační skupina ovlivňuje to, jak se ve třídě dítě chová a jak pracuje, protože to je odrazem rodinné výchovy a případně toho, co se doma děje. Zásadní v tomto ohledu je také to, jak rodiče doma mluví o škole, učitelích nebo spolužácích. (Čapek, 2010).

V souvislosti s rodiči žáků s ADHD je nutné zdůraznit, že je pro ně péče o jejich děti často velmi náročná a vyčerpávající. Mohou narážet i přes veškerou svou snahu na nepochopení a odsuzování. V tomto ohledu jsou na ně také kladeny vyšší nároky vzhledem k jejich spolupráci se školou. Přičemž právě úzká spolupráce rodiny a školy je uváděná jako nezbytný předpoklad účinné edukace žáka s ADHD (Adreánská, 2016; Jucovičová & Žáčková, 2015).

### **3.4 Diagnostika klimatu školní třídy**

Diagnostika klimatu školní třídy je v současnosti jedním ze zásadních témat pedagogické diagnostiky. Diagnostikovat klima školní třídy učitel, školní psycholog, speciální pedagog, metodik prevence a výchovný poradce. Například podle Holečka (2016) by měl každý učitel alespoň jedenkrát ročně tento typ diagnostiky ve své třídě provést. Jucovičová se Žáčkovou (2015) považují klima školní třídy za důležitý faktor, který může mít vliv na žáky s ADHD, a zdůrazňují v této souvislosti jeho aktuální znalost, která musí vycházet z diagnostiky klimatu. Pozorovány by podle nich měly být změny, ke kterým v klimatu třídy dochází, a jejich případný dopad. Změnu v klimatu školní třídy může způsobit příchod nového žáka, odchod žáka ze třídy, změna učitele, slučování tříd, osobní problémy někoho z žáků či učitelů nebo přechod z prvního stupně na druhý.

Diagnostika klimatu školní třídy přináší důležitá zjištění o interakcích žáků, žáků a učitele/učitelů, o tom, jak se v této pro ně důležité sociální skupině žáci cítí, jak se jim tam pracuje.

Pokud zjišťujeme interakce mezi učiteli a žáky, můžeme se zaměřit na postupy, v rámci nichž „učitel poznává žáka a školní třídu, žák reflektuje spolužáka nebo učitele. Specialista (nejčastěji školní psycholog, poradenský psycholog nebo speciální pedagog) zjišťuje charakteristiky interakcí ve škole pro určitou intervenci, práci se skupinou nebo vyšetřuje dítě (obtíže ve vzdělávání nebo výchově)“, a dále na postupy, které jsou zaměřené „na žáka nebo učitele (tj. jednotlivce ve specifických sociálních vztazích edukačního charakteru, ve školním prostředí nebo na školní třídu (klíma školní třídy), týmy učitelů, školu (sociální klíma školy).“ (Gillernová, 2012, s. 263–264)

Velmi cenné je využívání a kombinování postupů různých úrovní při poznávání interakce mezi učiteli a žáky. „Pohledy učitelů se běžně mohou odlišovat od reflexe žáků, ale též psychologů nebo rodičů.“ (Gillernová, 2012, s. 264)

Diagnostikovat vztahy mezi učiteli a žáky lze pomocí dotazníků, rozhovorů, pozorování, posuzovacích škál, analýzy produktů činnosti (Gillernová, 2012). Jako alternativní možnosti diagnostiky školní třídy zmiňují Valentová a Pavlas Martanová (2013) hry a jejich vytěžení pomocí reflexe. Podrobně se konkrétním metodám diagnostiky klimatu školní třídy věnuje Jedlička (2018), který k již výše zmíněným metodám pozorování a rozhovoru uvádí rozbor mluveného a psaného projevu účastníků výuky, vzájemné srovnání prožitků a názorů žáků a učitelů. Zmiňuje také studium fotografií ze školních akcí, využití videozáznamů registrujících určitý časový úsek pedagogických interakcí, a to vše doplněno o komentáře zachycených osob.

Podle Mareše (2013) při diagnostice klimatu třídy dominuje kvantitativní přístup, který probíhá na základě dotazníkového šetření, kdy je možné zjišťovat buď aktuální klíma, což je to, jaké právě ve třídě panuje, nebo preferované klíma, tedy to, které si žáci přejí mít.

Mezi nejčastěji používané obecné, generické dotazníky, jimiž lze zjišťovat klíma školní třídy, a to bez ohledu na zvláštnosti předmětů, vyučovacích metod a prostředků, patří CES (Classroom Environment Scale) a MCI – SF (My Class Inventory – Short Form). CES zjišťuje šest proměnných (učitelova pomoc žákům, orientace žáků na úkoly, vztahy mezi žáky ve škole, zájem o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě a jasnost pravidel). MCI – SF zjišťuje pět proměnných



(spokojenost, soudržnost, třenice, soutěživost, obtížnost úkolů). K oběma těmto dotazníkům existuje česká verze (CES, Mareš, 1998; MCI, Lašek & Mareš, 1991). Dále je například možnost využití dvou českých dotazníků. KLIT (Klima třídy) jehož autory jsou Lašek a Zemanová (2002) sleduje tři proměnné (suportivní – podpůrné klima, motivaci žáků k negativnímu výkonu a sebeprosazení ve třídě) a KŠT (Klima školní třídy) od Mareše a Ježka (2012), který sleduje sedm povinných proměnných (dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele ke všem žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků a dění o přestávkách) a čtyři volitelné proměnné (možnost diskutovat během výuky, iniciativa žáků při učení, snaha žáků učit se a snaha žáků zalíbit se okolí) (Lašek, 2007; Mareš, 2013).

S diagnostikou klimatu školní třídy úzce souvisí diagnostika vztahů ve třídě, kdy jsou zjišťovány vztahy mezi žáky, způsob interakcí žáků nebo vzájemné působení různých skupin žáků v rámci školní třídy. Jednou z nejpoužívanějších a nejstarších metod zjišťování sociometrických charakteristik třídních kolektivů je Sociometrický ratingový dotazník (SO-RA-D) (Hrabal, 1989; Slavíková, 2007), kterým je zjišťován index vlivu, index oblíbenosti a index náklonnosti. Dotazník umožňuje jak individuální, tak i skupinovou diagnostiku (Krejčová, 2016).

Další dotazníkovou metodou, která je využívána pro účely zjišťování vztahů ve třídě, jsou Dotazníky B-3 a B-4, jejichž autorem je český psycholog Richard Braun. Tyto dotazníky slouží ke zjišťování vztahů mezi žáky ve třídě, sebevnímání žáků a jejich preferencí. Dotazník B-4 je vhodný pro použití v 1. až 3. třídě základní školy a dotazník B-3 je určen pro použití od 4. třídy (Braun, 2008).

### **3.5 Přístupy při utváření a ovlivňování klimatu školní třídy (intervence)**

Diagnostika klimatu školní třídy by měla vést k volbě vhodné intervence ovlivňující klima školní třídy. Vzhledem k tomu, že víme, že klima školní třídy je důležitou determinantou edukačního procesu, která ve svém důsledku výrazně ovlivňuje učební výsledky žáků, měla by mít vhodná volba intervenčního zásahu pozitivní vliv na vzdělávání všech žáků.

K budování pozitivních vztahů ve školní třídě a posilování soudržnosti třídy by měly být využívány především pravidelné třídnické hodiny, případně dnes již mnoha školami pořádané různé seznamovací a adaptační kurzy. Úspěšnost a efektivita třídnických hodin vzhledem

k podpoře třídního kolektivu souvisí především s jejich pravidelností a zaměřením. Jejich hlavní náplní by měly být činnosti zaměřené na reflexi života ve třídě všemi jejími členy, a to včetně třídního učitele, na společné plánování různých činností třídy a na posilování vzájemných vztahů. Takto pojaté třídnické hodiny představují „jednu z nejvýznamnějších forem prevence výskytu negativních vztahů ve třídě.“ (Krejčová, 2012, s. 134)

Nejčastěji jsou vzhledem k rozvoji pozitivního klimatu školy a třídy uváděny programy podporující rozvoj sociálních dovedností žáků, které mají zároveň preventivní dopad na výskyt šikany a projevy agresivního chování v kolektivech (Krejčová, 2012). Sociální dovednosti můžeme v tomto kontextu definovat podle Grashama (1990 in Gajdošová, 2006, s. 235) jako „situačně specifické chování, které má u dětí a mládeže ve školním prostředí významné sociální důsledky, ovlivňuje akceptaci spolužáky, obraz sebe samého, školní adjustaci, školní úspěšnost a hodnocení sociálních dovedností ostatními. V tuzemské i zahraniční literatuře tak nacházíme mnoho podnětů pro práci s třídními kolektivy, jejichž hlavním cílem je rozvoj sociálních dovedností žáků. Jedná se jak o jednorázové aktivity nebo kurzy (např. Krejčová & Horáková Hoskovcová, 2012; Švec, Jeřábková & Kolář, 2007), tak i dlouhodobé programy (např. Gajdošová, 2006). V knize *Rozvíjení emoční inteligence žáků* (Gajdošová & Herényiová, 2006) autorky popisují dlouhodobý vlastní experimentální program na rozvíjení sociálně - emoční inteligence žáků, který byl pojat jako samostatný vyučovací předmět vyučovaný třikrát týdně vždy první vyučovací hodinu po celý školní rok. V této souvislosti lze také připomenout v kap. 2.2 zmiňovaný program CESTY (CESTY, 2007).

Jak již bylo uvedeno, klima školní třídy je dlouhodobý jev, který však ovlivňují každodenní situace, ke kterým ve třídě dochází. Proto je třeba ve třídě se žákem s ADHD, vždy na základě individuální pedagogické diagnostiky tohoto žáka, reagovat na konkrétní projevy jeho SVP a volit takové postupy a činnosti, které povedou k eliminaci, případně zmírňování dopadů možných konfliktních situací. Například je možné, pokud hrozí vznik konfliktu, děti nějakým nenáročným způsobem zaměstnat – drobnou pochůzkou (něco někam přinést nebo donést), nějakou nenáročnou činností, jednoduchou (nejlépe pohybovou hrou). Vzhledem k potřebě žáků s ADHD prožít úspěch, získat pozornost je dobré vytvářet takové situace, ve kterých mají možnost uspět a být pochváleny (Jucovičová & Žáčková, 2015).

Další konkrétní přístupy a techniky, které mohou mít v konečném důsledku vliv na pozitivní vztahy ve třídě se žákem s ADHD, ale jsou primárně zaměřeny na práci s tímto žákem, jsou více

nastíněny v kapitole 4.3 *Intervence ze strany poradenských pracovníků a učitelů při začleňování žáků se specifickou poruchou chování (ADHD).*

## **4 Role školního poradenského pracoviště v kontextu vzdělávání žáků se specifickou poruchou chování**

Odbornou podporu při vzdělávání žáků se SPCH nabízejí pedagogům jak odborní pracovníci mimo školu, což jsou například pracovníci školských poradenských zařízení (dále ŠPZ), kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) a speciálně pedagogická centra (dále SPC). Mimo školu jsou to také pracovníci středisek výchovné péče (dále SVP). Ve škole poskytují odbornou podporu pracovníci školních poradenských pracovišť (dále ŠPP).

ŠPP jsou ze zákona zřizována na každé škole a tvoří je výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří jsou zároveň učiteli dané školy. Především díky různým projektům OP VVV se v posledních letech tato pracoviště doplňují o pozice dalších odborníků: školní psycholog, speciální pedagog, případně i sociální pedagog. Činnost těchto odborníků je zaměřena na spolupráci s pedagogy, žáky a zákonnými zástupci žáků, často také odborně vedou asistenty pedagoga, kteří na škole působí.

ŠPP nabízí samostatnou poradenskou činnost, která není přímou součástí vzdělávací činnosti školy a jeho činnost vychází z vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a dále ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), novelizovaném 1. 9. 2016.

Mezi standardní služby, které ŠPP nabízí, patří kariérové poradenství, péče o žáky se SVP, prevence rizikového chování žáků, prevence školní neúspěšnosti (Ondráčková, 2014).

### **4.1 Pracovníci školního poradenského pracoviště**

V praxi se setkáváme se dvěma variantami obsazení ŠPP pracovníky, a to s neúplnou variantou, kterou tvoří výchovný poradce a metodik prevence, což jsou vždy zároveň pedagogové dané školy. Druhou variantu obsazení ŠPP, tzv. úplnou, má škola, pokud zaměstnává školního psychologa a speciálního pedagoga (Zapletalová & Mrázková, 2014, 2016). V nabídce některých škol v posledních letech nacházíme i služby sociálního pedagoga (<https://www.spolecnetozvladneme.cz/spp.html>). O dvou modelech ŠPP se zmiňuje i

Kucharská a kol. (2013), kdy podle možností školy pracuje ŠPP buď v základním modelu, nebo v rozšířeném modelu.

Standardní činnost výchovných poradců je v oblasti poradenské, metodické a informační. Hlavní činností je kariérové poradenství. Výchovní poradci tak podávají informace o nabídce středních škol nejen žákům, ale i jejich rodičům, a následně vykonávají administrativní činnosti spojené s podáváním přihlášek na střední školy, případně víceletá gymnázia. Metodická a informační činnost výchovných poradců je spojená především s odbornou podporou pedagogických pracovníků školy právě v oblasti kariérového poradenství, ale i péče o žáky se SVP (např. tvorba PLPP a IVP). Mohou být také zprostředkovateli nových metod pedagogické diagnostiky a intervence (Ondráčková, 2014).

Hlavní činností metodika prevence je oblast primární prevence. Vacková a Ondráčková (2014) uvádějí, že se jedná prioritně o prevenci rizikových projevů v chování žáků, jako je např. agrese, šikana, kyberšikana, záškoláctví, užívání návykových látek, poruchy příjmu potravy, ale i sexuální rizikové chování. Procházka (2019) zdůrazňuje jako jednu z nejdůležitějších činností metodika prevence koordinaci přípravy Minimálního preventivního programu, na kterém má spolupracovat společně s dalšími pedagogy a pracovníky ŠPP. Dále doporučuje, aby se na realizaci prevence podíleli nejen pedagogové a další pracovníci školy, ale aby byli zapojováni i rodiče (Procházka, 2019).

Dalším pracovníkům ŠPP jsou v práci věnovány samostatné podkapitoly, neboť jejich činnost vyplývající z jejich odborného zaměření nabízí velký potenciál při práci s žáky se specifickými poruchami chování a jejich přidruženými diagnózami.

#### **4.1.1 Školní psycholog**

Pozice školního psychologa se objevuje na českých školách v posledních dvaceti letech se zvyšující se intenzitou a vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání, a s tím spojenými nároky na školu, je to pozice pro všechny aktéry školního vzdělávacího procesu nepostradatelná.

V roce 1994 byla založena Asociace školní psychologie, která sdružuje školní psychology a zabývá se jejich činností na školách. Ta mimo jiné přijala etické normy práce školních psychologů a vydala dokument *Pracovní náplň školního psychologa pro práci s rodiči, pedagogy a dalšími spolupracujícími subjekty* a *Pracovní náplň školního psychologa pro práci*

se žáky a studenty, které jsou dostupné na internetu: <http://www.schoolpsychology.cz/> a jsou také uvedeny jako přílohy v knize *Úvod do školní psychologie* (Štech & Zapletalová, 2013).

Podle Brauna, Markové a Nováčkové (2014) je obsahová náplň činnosti školního psychologa různorodá, přičemž v konkrétních případech záleží především na poptávce ředitele školy a odborném zaměření psychologa, který činnost vykonává. Školní psycholog spolupracuje s vedením školy, s pedagogy, individuálně i skupinově se žáky, s dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog), ale jeho péče je dostupná i zákonným zástupcům žáků. Lazarová (2014) kategorizuje činnosti školního psychologa na diagnostiku a depistáž (zápis do 1. tříd, depistáž poruch chování, zjišťování sociálního klimatu ve třídě apod.); konzultační, poradenskou a intervenční práci (péče o integrované žáky, krizová intervence, kariérové poradenství apod.); metodickou práci a vzdělávací činnost (metodická pomoc třídním učitelům, pracovní semináře pro učitele, koordinace poradenských služeb apod.).

Školní psycholog tedy může, ať už přímo se žáky nebo s učitelem, ovlivňovat klima třídy, což závisí na poptávce od učitele a specifičnosti situace, která se má řešit. Nachází tedy své opodstatnění jak vzhledem k diagnostice klimatu třídy, tak i ve fázi intervence.

Právě diagnostika a ovlivňování školního a třídního klimatu je, jak zmiňují Braun, Marková a Nováčková (2014, s. 143), obvyklou zakázkou pro školního psychologa. „Školní psycholog zjišťuje klima propojením informací od různých aktérů, jejichž hodnocení je výsledkem vnímání a prožívání školního prostředí v delším časovém období.“ Výhody psychologem provedené diagnostiky školní třídy vnímají výše uvedení autoři v tom, že si při diagnostice udržuje určitý odstup od třídy, a jeho závěry tak mohou být objektivnější, protože nepůsobí ve třídě kontinuálně každý den tak jako učitel. V souvislosti s intervencí prováděnou školním psychologem v třídním kolektivu zmiňuje termín „management třídního kolektivu“, což vysvětluje jako „sociální situaci, do níž na jedné straně vstupuje pedagog (s dalšími relevantními dovednostmi) a na druhé straně žáci třídy (kteří jednají intuitivně a nevědomě, bez korektivní zkušenosti). Centrální postavou managementu třídy je učitel, školní psycholog má vše snazší: může si stále udržovat určitý odstup, ve třídě nepůsobí kontinuálně každý den, pečuje i o další třídy.“ Školní psycholog při této činnosti přináší variabilní soubor aktivit, které mají především preventivní efekt, který je zaměřen „na harmonický rozvoj každého dítěte

v kontextu třídy a dobrý adaptační základ pro zvládnutí dalších sociálních prostředí.“ (Braun, Marková & Nováčková 2014, s. 83)

Jednou ze specifických činností, která může tvořit náplň práce školního psychologa, je i pomoc učitelům žáků s ADHD. Podle Demkové, Herényiové a Polakovské (2015) by měl školní psycholog poskytnout odbornou podporu v oblasti identifikace ADHD, spolupráce s dalšími odborníky, v doporučení přístupů práce s žáky s ADHD, v oblasti dalšího vzdělávání učitelů vzhledem k problematice žáků s ADHD a v oblasti zlepšení vztahů žáků ve třídě (sociometrie). Sám by měl pak individuálně pracovat s žákem za použití různých preventivních a intervenčních postupů a strategií (relaxační techniky; KBT metody; úkoly na podporu rozvoje pozornosti a sociálních dovedností; EEG biofeedback).

#### **4.1.2 Speciální pedagog**

Součástí školních poradenských pracovišť jsou dále, především na základních školách, speciální pedagogové. Mezi jejich hlavní kompetence patří depistáž – aktivní vyhledávání jedinců se SVP a jejich zařazení do speciálně-pedagogické péče, diagnostické a intervenční činnosti prováděné ve prospěch potřebných žáků, navrhování možných zlepšení v péči o ně, odborná a metodická podpora poskytovaná pedagogickým pracovníkům (vedení školy, učitelé, asistenti pedagoga) a reedukace SPU. Speciální pedagog zprostředkovává informace z vyšetření žáků ve ŠPZ (PPP a SPC) a spolupracuje s učiteli na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů (dále IVP) a plánů pedagogické podpory (dále PLPP). Spolupracuje se zákonnými zástupci žáků, se ŠPZ a s OSPOD (Jedlička, 2018; Kucharská et al., 2013; Šafrová, 2014).

Nespornou výhodou speciálního pedagoga působícího přímo ve škole je možnost poskytnutí okamžité konkrétní a odborné pomoci. Pro rodiče žáků je často přijatelnější kontaktovat speciálního pedagoga v prostorách školy, protože jej třeba poznali již při zápisu do 1. třídy, než se objednávat k pro ně „anonymnímu“ pracovníkovi ve ŠPZ. V některých případech se dokonce ukazuje, že je tímto způsobem možné odstranit potíže žáka bez nutnosti vyšetření ve ŠPZ, se kterým je spjato odkládání hledání konkrétního řešení kvůli čekání na „diagnózu“ dítěte (Kendíková & Vosmik, 2016).

### **4.1.3 Sociální pedagog**

Pozice sociálního pedagoga se v českých školách objevuje ojediněle, což souvisí i s tím, že je doposud legislativně neukotvená. Sociální pedagog u nás zatím nebyl zařazen mezi pedagogické pracovníky. V této souvislosti by však bylo možné se inspirovat např. na Slovensku, kde je pozice sociálního pedagoga na školách legislativně ukotvena již od roku 2008 a díky tomu je i možné reflektovat zkušenosti s využitím této pozice ve škole (Dulovicz, 2014; Hroncová, 2019; Niklová, 2013).

I přesto, že tedy u nás není školská legislativa pozici sociálního pedagoga na rozdíl od Slovenska nakloněna, nacházíme školy, které tuto odbornou pozici v rámci působení ŠPP využívají, a díky tomu i u nás již byla provedena výzkumná šetření zaměřená na pozici sociálního pedagoga ve škole (např. Moravec et al., 2015; Procházka, Najmonová & Vítečková, 2019).

Činnost sociálního pedagoga na škole je spojena nejen se spoluprací s ostatními pracovníky ŠPP a pedagogy školy, ale také s dalšími institucemi a organizacemi, jako je např. OSPOD, Policie ČR, zdravotnická zařízení (pediatři), protidrogoví koordinátoři. Jednotlivé činnosti sociálního pedagoga na škole lze rozdělit do tří skupin: na preventivní, diagnostické a poradenské, resp. podpůrné. Mezi preventivní činnosti patří především tvorba a realizace preventivních programů v oblasti prevence rizikového chování. Dále je to vyhledávání žáků s rizikem rozvoje patologického chování a žáků ze sociálně vyloučeného a kulturně odlišného prostředí a pomoc těmto žákům. Diagnostická činnost sociálního pedagoga je zaměřena především na diagnostiku klimatu školy a školních tříd. Poradenskými a podpůrnými činnostmi je myšlena podpora a komunikace s žáky, jejich rodiči, ale i pedagogickými pracovníky, a to především v oblasti sociálního poradenství a péče. Mezi tyto činnosti lze zařadit i aktivity spojené s okamžitou intervencí v případě řešení konfliktních situací na půdě školy. Velmi přínosná je v této oblasti pomoc rodinám žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, které mají problém se orientovat v oblasti sociální podpory, na kterou mají nárok a která může výrazně pomoci jejich dětem (Procházka, Paroubková & Šimerová, 2019).

### **4.2 Učitel a poradenští pracovníci**

Vzhledem k tomu, že až na výjimky jsou poradenští pracovníci obecně na školách považováni za pozice nové, na které si učitelé teprve zvykají a zjišťují, co od nich mohou očekávat, může být často tato spolupráce ovlivněna určitou nedůvěrou pramenící z obavy z něčeho nového.



Na tento fakt upozorňuje Zapletalová (2013), která v této souvislosti zmiňuje, že pokud učitelé nemají doposud žádnou zkušenost se školním psychologem na škole, objevuje se v počátcích jeho působení na škole nedůvěra v jeho práci, která může pramenit i z obav, že nebude rozumět tomu, co se na škole děje, a s tím spojený strach z toho, co se od něj dá očekávat.

Kucharská a kol. (2013) se zabývá pozicí speciálního pedagoga ve vztahové síti školy. Tato síť zahrnuje rámec školy, učitelů, žáků a rodičů a je ovlivněna i vztahovou sítí mimo školu, kam patří např. ŠPZ, další školská zařízení, zdravotnická zařízení, neziskové organizace. Jedním z rozhodujících faktorů ovlivňujících vztah speciálního pedagoga s učiteli jsou očekávání učitelů vůči školnímu speciálnímu pedagogovi, která mohou souviset s dosavadními profesními zkušenostmi učitelů a jejich zkušenostmi s působením konkrétního odborníka na škole. Dále může mít na kvalitu a efektivitu spolupráce vliv, zda učitelé „vidí v působení speciálního pedagoga spíše podporu a výzvu, či ohrožení a přítěž.“ Také záleží na tom, zda jsou očekávání učitelů reálná nebo nereálná, za která jsou považována např. ta, kdy učitel počítá s „rychlou“ nápravou žáka (Kucharská et al., 2013, s. 60). Na požadavky ze strany učitelů, které zcela neodpovídají náplni práce odborníka ŠPP, upozorňují i Lazarová a kol. (2017, s. 299). Ti se ve svém výzkumu zaměřili na problematiku školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách. V tomto případě upozorňují na to, že je učiteli, ale i vedením škol na školní psychology někdy vyvíjen tlak, který je nutí, aby vystoupili „ze své standardní role a intervenovali, kde je aktuálně třeba. To na straně jedné posiluje přesvědčení učitelů, že školní psychologové jsou jim k užitku, na straně druhé se tak ale postupně deformuje představa o profesní roli školního psychologa. Spolu s tím se pak proměňuje jeho profesní identita ve vazbě na konkrétní školní kontext. Školní psychologové si tak čas od času potřebují vyjasnit vlastní roli a poslání a vyjednávat o nestandardních objednávkách ze strany učitelů i vedení školy, zvláště mají-li tyto objednávky kontrolní nebo represivní charakter.“

Z výzkumných zjištění Najmonové, Vítečkové a Procházky (2018, s. 3962) vyplývá, že v případě řešení problémů žáků s projevy specifických poruch chování je školní psycholog pro učitele „odbornou a metodickou podporou, konzultují s ním správnost svých reakcí vzhledem k těmto žákům a nezřídka je žádají o tzv. intervize, náslechy, pozorování výuky. Školní psycholog, pokud je potřeba, pak se třídou pracuje vzhledem k začlenění žáka s projevy specifických poruch do kolektivu, případně doporučí vhodné postupy, jak se třídou má pracovat učitel.“

#### **4.3 Intervence ze strany poradenských pracovníků a učitelů při začleňování žáků se specifickou poruchou chování (ADHD)**

Braun, Marková a Nováčková (2014, s. 45–46) řadí žáky s ADHD mezi žáky s výchovnými problémy, které definují jako „nápadné odchylky v chování dítěte či dospívajícího, vyskytující se jak jednorázově, tak opakovaně či dlouhodobě. Výchovné problémy mohou mít trvalý (celoživotní) charakter, nebo jsou reakcí na určitou situaci nebo prostředí.“ Autoři dále uvádějí, že výchovné problémy mohou být projevem jak specifických, tak i nespecifických poruch chování či osobnostních zvláštností, za které považují např. emoční labilitu a úzkostnost. Žáci s výchovnými problémy jsou velmi početnou skupinou klientů školního psychologa, a to i z toho důvodu, že projevy jejich problémů se odrážejí v narušených vztazích s dospělými a s vrstevníky, tudíž právě školní psycholog může zaujmout roli toho, který je „netrestá, nenapadá, neodmítá, ale provází, poskytuje jim bezpečí a podporu při hledání řešení.“

Vzhledem k činnosti školního psychologa navrhují Braun, Marková a Nováčková (2014, s. 50) následující opatření:

- režimová opatření – úprava denního, týdenního režimu ve škole i doma, volnočasové aktivity, systém kontroly, předávání informací;
- úprava stávajícího vzdělávacího programu, žáci s IVP – ADHD;
- vytvoření plánu dlouhodobé péče o rodinu (spolupráce s kurátorem), nácvik komunikace v rodině;
- realizace opatření doporučených odborníky mimo školu a jejich úprava v konkrétních podmínkách školy (třídy);
- zařazení žáka do podpůrné vrstevnické skupiny osobnostního rozvoje, nácvik sociálních dovedností ve škole nebo v PPP, SVP apod.;
- individuální terapeutické vedení žáka, nácvik relaxace.

Realizace výše uvedených opatření souvisí s tím, jakou má konkrétní škola a především její vedení představu o činnostech, které od školního psychologa očekává. Školního psychologa stejně jako další odborníky ze ŠPP vybírá ředitel školy, který za činnost tohoto pracoviště odpovídá. To znamená, že konkrétní činnosti poradenských pracovníků na škole vyplývají z toho, co po nich vedení školy požaduje a pro koho, zda pouze pro žáky nebo pro žáky, učitele

a rodiče, a zda je třeba očekávána širší spolupráce s dalšími institucemi, jako jsou PPP, SPC, zdravotnická zařízení apod.

Na některých školách, kde funguje ŠPP v úplné variantě, jsou nabízeny žákům se SPCH různé skupinové a individuální programy. Konkrétně např. program HYPO, který je doporučen dětem od 8 let (Michalová, 2004). Dalšími takovými programy jsou KUPOZ a KUMOT, se kterým je možné pracovat s dětmi od 8 do 12 let (Špačková, 2012). V rámci obou programů probíhají lekce, kdy děti s rodiči trénují kognitivní procesy, jako jsou například pozornost, paměť, zraková a sluchová percepce. Tyto programy však nejsou přímo doporučeny pro práci s žákem ve výuce, ale je zde nutnost spolupráce s poradenským pracovníkem znalým těchto metod.

V souvislosti s pozitivním dopadem na žáky se SPCH (ADHD) je využívána Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování, která je také zaměřena na rozvoj kognitivních procesů, jakou jsou pozornost, práce s informacemi, plánování, kontrola, myšlení, vyjadřování a zmírňování impulzivity. Vzhledem k tomu, že má tato metoda různé formy, lze ji využívat již od předškolního věku, a to až do dospělosti. S touto metodou mohou s žáky pracovat jak poradenská pracovníci, tak i učitelé, kteří si tuto metodu osvojí (Mertin, 2013; Mertin et al., 2013).

Za specifickou intervenční metodu určenou pro žáky se SPCH, ale i SPU a jejich rodiče a učitele je považován videotrénink interakcí (VTI) (Mertin, 2013; Michalová, 2004). Základním východiskem pro práci s VTI jsou videonahrávky, které jsou pořízeny při práci v konkrétní třídě a pak jsou „videotrenéry analyzovány a následně rozebírány v průběhu tzv. zpětnovazebního rozhovoru s učitelem. Pozornost je věnována velmi detailním prvkům komunikace, které se ve sledovaných interakcích objevují a které přispívají k úspěšnosti dané interakce mezi učitelem a žákem, resp. žáky“. V rámci následné diskuze jsou identifikovány především „úspěšné vzorce komunikace“, u kterých je potenciál, že jejich intenzivnější využití povede ke zdokonalení práce učitele s celou třídou i s konkrétním žákem (Mertin, 2013, s. 179).

Na závěr je třeba dodat, že existuje mnoho dalších efektivních intervenčních přístupů a technik, které jsou využívány pro děti se SPCH, jejichž cílem je pozitivně ovlivnit a rozvíjet jejich vztahy jak v rodině, tak i ve škole. Inspirativní v tomto ohledu mohou být především zahraniční praktické zkušenosti (např. Bailey, 2012; Barkley, 2016; Korb, 2012; Schultz & Evans, 2015; Vahid, Harwood & Brown, 2016), které jsou prezentovány jejich autory na základě dlouhodobé praktické zkušenosti se vzdáváním nejen žáků se SPCH, ale i dalšími SVP. Ve všech těchto

publikacích nacházíme mimo jiné doporučení a strategie, které se týkají podpory a rozvoje vztahů žáků se SVP v kolektivu třídy, a to jako zásadního faktoru ovlivňujícího efektivitu vzdělávání těchto žáků. Z českého prostředí je možno odkázat např. na zajímavou diagnostickou a zároveň intervenční metodu Životních map (<https://www.zivotnimapy.cz/>), která je autory doporučována i pro děti s ADHD a jejich rodiče. Autoři této metody jsou zároveň autory knih „Tygr dělá uáá“ (Kops & Kopsová, 2014) a „Jak se krotí tygr“ (Kops & Kopsová, 2015), které jsou adresovány nejen dětem s ADHD, ale i jejich rodičům a pedagogům, ale třeba i spolužákům, kteří mají problém jim porozumět a pochopit jejich projevy chování.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 5 Metodologie

V kapitole 5 *Metodologie* je představen cíl výzkumu a výzkumné otázky, které jsou stěžejní pro disertační práci *Utváření klimatu školní třídy se žákem se specifickou poruchou chování*. Je zde podrobně představen zvolený výzkumným design pro obě výzkumná šetření a využití výzkumné metody a přístupy, charakteristika výzkumného souboru, kritéria, která vedla k jeho výběru, a etické zásady zpracování výzkumu.

#### 5.1 Cíl výzkumu

V teoretické části práce se ukázalo, že dítě se SPCH (ADHD) se nalézá v široké síti sociálních vlivů. Významným místem této sítě je škola. Vzhledem k tomu byl formulován cíl výzkumného šetření, kterým bylo zjistit, **jak ovlivňuje žák se SPCH (ADHD) klima školní třídy a jak může klima školní třídy ovlivnit žáka se SPCH (ADHD)**.

#### 5.2 Výzkumné otázky

Z výše uvedeného výzkumného cíle vyplývá následující hlavní výzkumná otázka:

**Jak žák se SPCH (ADHD) ovlivňuje klima školní třídy a jak ovlivňuje klima školní třídy žáka se SPCH (ADHD)?**

Díličí výzkumné otázky, které by měly vést k zodpovězení hlavní výzkumné otázky a naplnění cíle výzkumného projektu, jsou:

Jak se vnímá žák se SPCH (ADHD) v rámci kolektivu školní třídy?

Jak jsou přijímáni žáci s projevy SPCH (ADHD) spolužáky?

Jak vnímají žáky s projevy SPCH (ADHD) učitelé?

Jak pracuje třídní učitel s klimatem třídy, ve které je žák se SPCH (ADHD)?

Jaké jsou pozitivní faktory, které mají vliv na klima školní třídy se žákem se SPCH (ADHD)?

Jaké jsou podmínky, za kterých je možné žáka se SPCH (ADHD) příznivě ovlivňovat?

### 5.3 Výzkumný design

Vzhledem k deskriptivní povaze výzkumného cíle a snaze zmapovat problematiku klimatu školní třídy se žákem se specifickou poruchou chování byl vybrán kvalitativní design výzkumu, který, jak uvádí Jedlička (2018, s. 377), „zahrnuje popisy a interpretace sociálních nebo individuálních lidských problémů a jeho podstatou je vytvoření celostního obrazu zkoumaného edukačního jevu. Cílem tohoto typu bádání je porozumět tomu, jaké jsou souvislosti výchovného či vzdělávacího procesu, jak jeho aktéři (žáci, učitelé, rodiče apod.) chápou pedagogické situace, jimž jsou přítomni, jak se v nich cítí a jaké k nim zaujímají postoje.“

Následující podkapitola bude věnována výzkumným přístupům a metodám vybraným jako vhodné pro zvolený typ designu výzkumného šetření, které bylo provedeno pro účely této disertační práce.

### 5.4 Výzkumné přístupy a metody

Pro účely této práce byly vybrány výzkumné přístupy případové a vícepřípadové studie.

Přehledově-metodologickou studii týkající se případové studie, která se využívá pro výzkumné účely, publikoval Mareš (2015). Soustřeďuje se v ní na využití případové studie v pedagogicko-psychologickém výzkumu a prezentuje ji jako výzkumný přístup, který je v posledních letech čím dál častěji pro potřeby tohoto výzkumu využíváný. Podle Mareše (2015) je jednotkou případové studie případ, který je hlavním předmětem zkoumání. Vždy se jedná se o konkrétní entitu, např. osobu, organizaci, instituci, komunitu, ale i větší jednotku, jako je region či stát. „V pedagogicko-psychologickém kontextu se může jednat o **žáka**, skupinu žáků, **školní třídu**; učitele, učitelský sbor, vedení školy, školu jako konkrétní organizaci v určité lokalitě anebo obecněji školu jako společenskou instituci; interakci učitel-žáci, kurikulum apod.“ (Mareš, 2015, s. 115) Oprávněnost využívání tohoto výzkumného přístupu shledává Mareš (2015) např. v tom, že je ho možno provádět pomocí různých výzkumných metod a v souvislosti s tím uvádí následující: pozorování, individuální rozhovory, diskuze v ohniskové skupině, obsahová analýza dokumentace, dotazníkové šetření apod.

Miovský (2006, s. 94) považuje případovou studii za jeden z nejrozšířenějších typů výzkumu v rámci kvalitativního přístupu. Zdůrazňuje, že „analýza jednotlivých případů nám v průběhu celého výzkumu umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti, a díky tomu může dospět k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům a zároveň představuje výchozí místo pro hledání, popis a vysvětlování vlivu a různých faktorů a souvislostí v kontextu daného případu.“

Výzkumné šetření bylo rozděleno na dva dílčí výzkumy (výzkum I., výzkum II.), ve kterých byl zvolen výzkumný přístup případové studie, přičemž v prvním případě se jednalo o vícepřípadovou studii a v druhém případě byl využit přístup jednopřípadové studie.

Podle Mareše (2015) je možné rozlišovat případové studie podle počtu zkoumaných případů, a to jednopřípadové, resp. individuální případové studie, a studie s více než jedním případem (tzv. *multiple-case study*). Mareš (2015) upozorňuje, že se v domácí odborné literatuře setkáváme s různými názvy pro případové studie s více než jedním případem, což dává do souvislosti s překladem termínu *multiple-case study* (mnohonásobná případová studie, mnohopřípadová studie, vícečetná případová studie, vícepřípadová studie). Vzhledem k tomu, že Mareš (2015, s. 119) píše, že lze všechny zmíněné termíny považovat za synonyma, která „mají charakterizovat skutečnost, že badatel studuje nikoli jeden, nýbrž několik případů“, byl použit pro účely výzkumu I. termín **vícepřípadová studie**, který sám navrhuje používat. A v souladu s Dvořákem a kol. (2010), kteří použili pro svou studii právě tento termín, je naším cílem studovat každý případ s ohledem na ostatní případy.

#### **5.4.1 Vícepřípadová studie**

Ve vícepřípadové studii (výzkum I.) byly použity metody polostrukturovaného interview a obsahová analýza dostupných dokumentů. Polostrukturované interview považuje Miovský (2006) za nejrozšířenější podobu metody interview, na kterou je potřeba se dopředu připravit a vytvořit si schémata pro tazatele závazná. Miovský (2006) zdůrazňuje tzv. jádro interview, čímž myslí minimum stanovených otázek a témat, jež musí tazatel vzhledem k záměru výzkumu položit. Výhodou je pak to, že je možno reagovat doplňujícími otázkami a tématy, což může být velmi užitečné a přinést kontextuálně vázané informace, díky nimž lépe

uchopíme řešený problém.<sup>3</sup> Pro zpracování každého případu z vícepřípadové studie byla analyzována data získaná z polostrukturovaného interview vedeného s žákem, s jeho rodiči, s třídním učitelem a v některých případech byl ještě veden rozhovor s dalším pedagogickým pracovníkem (školní psycholog, speciální pedagog, asistent pedagoga), kteří v rámci své profese se žákem pracují.<sup>4</sup> V tomto případě byla tedy využita triangulace zdrojů dat (Švaříček, 2014). Data byla vždy čerpána minimálně ze tří zdrojů: žák, rodič, učitel. Vzhledem k upřesnění některých informací a tam, kde to bylo dostupné, byla tato část doplněna o data získaná analýzou dokumentace (katalogové listy žáků, zprávy/doporučení z PPP).

Všechna pořízená interview byla nahrána. Pro tyto účely bylo pořízeno celkem 29 hodin zvukového materiálu. Nejprve byla ke každému případu nahrána všechna interview (žák, rodič/rodiče, učitel/učitelé, příp. další pedagogický pracovník) a následně byla provedena transkripce. Přepsaná interview byla opakovaně pročtena a poté byl text kódován. V následující fázi byl text jednotlivých případů vícepřípadové studie uspořádán na základě techniky „vyložení karet“, která je podle Šedřové (2014, s. 226) „nejjednodušší nadstavbou nad otevřené kódování“.

#### 5.4.2 Případová studie

Ve výzkumu II. byla podle kritéria počtu zkoumaných případů použita **jednopřípadová studie**, která byla v souladu s Miovským (2006) považována za případovou studii sociální skupiny. Miovský (2006, s. 95) případovou studii sociální skupiny charakterizuje jako strategii využívanou především tehdy, „když potřebujeme zkoumat určitou jasně vymezenou skupinu osob, majících určité specifické vzájemné vazby, kde je velice důležité sledovat vývoj vztahů v dané skupině.“

Zásadní také bylo, že sociální prostředí jsou nejlépe schopni posoudit jeho tvůrci, přímí aktéři. Proto se podle Laška (2007, s. 37) dává přednost výpovědím učitelů a žáků o tom, jak oni sami vidí, prožívají a hodnotí sociální prostředí třídy.

---

<sup>3</sup> Miovský (2006, s. 161) ve své knize *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* uvádí jako konkrétní příklad vhodného použití polostrukturovaného interview pro práci s cílovými skupinami, které „nevykazují příliš extrémní anomálie ve svém chování, avšak současně s nimi není vždy lehké komunikovat.“ A jako jeden z příkladů jsou uvedeny děti s poruchami chování a adolescenti.

<sup>4</sup> Okruhy a témata otázek k polostrukturovaným interview jsou uvedeny v Příloze 1, 2, 3, 4.



K tvorbě případové studie školní třídy byly vybrány metody polostrukturovaného interview, dotazování se pomocí standardizovaných dotazníků, pozorování a metoda ohniskové skupiny. Při tvorbě této případové studie bylo využito triangulace metod (Švaříček, 2014): interview, dotazování, pozorování, ohnisková skupina a analýza dokumentace.

V případě pozorování se jednalo o zúčastněné pozorování. Dotazování proběhlo pomocí dotazníků MCI, CES a použitím sociometrického dotazníku SO-RA-D. Dále bylo realizováno interview a ohnisková skupina. Současně bylo možno analyzovat následující dokumentaci: poslední doporučení z PPP u žáků se SVP a katalogové listy žáků.

Zúčastněné pozorování se uskutečnilo ve dvou vyučovacích hodinách, následně při hodině, kdy probíhalo sociometrické šetření, a při ohniskové skupině. Interview byla vedena s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a žákem. Při diskuzi v ohniskové skupině, které se zúčastnili všichni žáci třídy, byla autorka práce v roli „moderátora“ a pozorovatele. Pro úplnost údajů byl z této diskuze pořízen také hlasový záznam.

Pro pozorování školní třídy a projevů žáků s diagnózou ADHD bylo využito pozorovacích archů vytvořených pro Funkční analýzu chování. Toto pozorování bylo prováděno autorkou práce a zároveň asistentkou pedagoga, která měla možnost dlouhodobého pozorování, a to po dobu jednoho měsíce.

Dotazník MCI (My Class Inventory) sleduje pět charakteristik klimatu školní třídy: spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy. Klima třídy je tím lepší, čím vyšších hodnot (blížících se 15) dosahují proměnné spokojenost a soudržnost a čím nižších hodnot (blížících se 5) dosahují proměnné třenice, soutěživost a obtížnost učení. Dotazníkem CES (Classroom Environment Scale), který byl použit v závěru výzkumného šetření, jsou sledovány následující proměnné: angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel. Tento dotazník je obdobou dotazníku MCI, přičemž je určen pro použití v 8. a 9. ročnících základních škol a na středních školách (Krejčová, 2016; Mareš, 2013; Mertin et al., 2016).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Záměrem autorky při využití dotazníků MCI a CES bylo v případě této práce zjistit, jak vnímají jednotlivé charakteristiky klimatu třídy především žáci s ADHD, a zda se jejich vnímání klimatu školní třídy v nějaké charakteristice výrazně liší od zbytku třídy.

Aby bylo možné blíže specifikovat charakteristiku kolektivu třídy, byl dále využit sociometricko ratingový dotazník (SO-RA-D). SO-RA-D patří u nás mezi nejstarší metody zjišťující sociometrické charakteristiky nejen kolektivu třídy. Dotazníkem jsou zjišťovány tři indexy: vlivu, obluby a náklonnosti. Dotazník umožňuje individuální i skupinovou diagnostiku (dle tzv. individuálních indexů či skupinových indexů vlivu, obluby a náklonnosti) (Krejčová, 2016). Individuální indexy diagnosticky přispívají k celkovému obrazu žáka se SPCH/ADHD a umožňují činit úvahy o jeho sociabilitě a stupni jejího poškození. Ze skupinových indexů je možné usuzovat na kohezi skupiny, která nás zajímá z hlediska obou výzkumných otázek: jak na kohezi školní třídy působí účast žáka se SPCH/ADHD a jak koheze školní třídy ovlivňuje vývoj žáka s touto diagnózou.

V průběhu výzkumného šetření byla dále zvolena metoda ohniskové skupiny, a to v reakci na zájem žáků třídy o jejich kolektivu a vztazích ve třídě společně diskutovat. Protože podstatou výzkumné metody ohniskové skupiny je podle Sedláčka (2014, s. 185) téma, „které se odvíjí od výzkumného problému a badatelových problémů“, bylo zvoleno téma *vnímání vztahů ve třídě žáky a jejich spokojenost v kolektivu třídy*. Takto volně bylo téma zadáno proto, aby se mohla diskuze „rozvíjet ve více směrech“, což je považováno za pozitivum této metody, při které se „využívá skupinových interakcí“, ke kterým při diskusi dochází (Sedláček, 2014, s. 185).

Při analýze dat pro případovou studii školní třídy se žákem se specifickou poruchou chování bylo využito postupů z etnografického designu, což je podle Šedové (2014) vhodný plán pro výzkum školní třídy. Tento přístup se skládá z pozorování, rozhovorů a analýzy různých dokumentů.

## **5.5 Etika výzkumu**

Dotazování všech účastníků výzkumného šetření proběhlo na základě informovaného souhlasu, kdy v případě nezletilých dotazovaných udělili tento souhlas jejich zákonní zástupci. V rámci výzkumného šetření byla nahrávána na diktafon všechna interview i diskuze, a to opět se souhlasem všech zúčastněných. Většina interview trvala 30-45 minut. Všechna takto získaná data byla po celou dobu trvání výzkumu chráněna proti zneužití, a to v souladu s GDPR. Následně byla provedena doslovná transkripce (Hendl, 2005), z níž byly veškeré možné identifikační údaje odstraněny tak, aby byli účastníci výzkumu chráněni a anonymizováni. Školy, které žáci navštěvují, jsou charakterizovány pouze vzhledem k velikosti, typu a

přibližnému počtu žáků. Dále bylo pracováno s textem, který již žádné identifikační údaje neobsahoval, jména žáků jsou smyšlená a pouze autorka práce zná reálná jména všech účastníků výzkumného šetření. Stejně tak bylo nakládáno i s dotazníky, které vzhledem k účelu výzkumu nebylo možné vyplňovat anonymně. K anonymizaci bylo přistoupeno bezprostředně po administraci a vyhodnocení dotazníků.

## **5.6 Výzkumné šetření I. – vícepřípadová studie**

Tato kapitola je zaměřena na první výzkumné šetření, ve kterém byla zpracována vícepřípadová studie žáků s diagnostikovaným ADHD a inkludovaných do základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Nejprve bude představen výzkumný soubor a přiblížen průběh výzkumného šetření s ohledem na jednotlivé případy.

### **5.6.1 Kritéria pro výběr výzkumného souboru**

Výzkumný soubor byl vybírán pomocí prostého záměrného výběru, který podle Miovského (2006) představuje nejjednodušší variantu metody záměrného výběru, kdy neuplatňujeme žádné specifické metody či strategie, ale vybíráme z potenciálních účastníků výzkumu, a to vzhledem k tomu, zda splňují kritéria, která jsou pro účast ve výzkumu nezbytná, a zároveň souhlasí s účastí ve výzkumu. Případová studie nemůže nikdy spoléhat na náhodný výběr, záměrná volba je „nezbytná, proto, aby vybraný objekt měl vlastnosti, které badatel chce sledovat.“ (Sedláček, 2014, s. 103) V rámci výzkumu byla také uplatněna metoda výběru vzorku metodou sněhové koule, která podle Miovského (2006, s. 131) „patří v oblasti kvalitativních metod k jedné z nejčastěji používaných“. Tímto způsobem byla získána většina kontaktů na rodiče dětí s diagnózou ADHD.

Kritéria pro výběr případu v rámci vícepřípadové studie byla následující. Zvolený žák musel být žákem 2. stupně základní školy s diagnostikovanou SPCH (ADHD), jeho zákonní zástupci souhlasili s jeho účastí ve výzkumném šetření a sami byli ochotni se tohoto výzkumného šetření zúčastnit. Dalším kritériem pro výběr případu byla ochota třídního učitele, případně pokud na škole působí, tak školního psychologa, speciálního nebo sociálního pedagoga, zúčastnit se rozhovoru.

### 5.6.2 Průběh výzkumného šetření s ohledem na jednotlivé případy vícepřípadové studie

První případová studie se věnuje **Petrovi**. Kontakt na Petra poskytla jeho třídní učitelka, se kterou se autorka setkala na kurzu pro metodiky prevence, kde paní učitelka uvedla, že má ve své třídě tři žáky s diagnostikovanou SPCH. S paní učitelkou, asistentkou pedagoga, Petrem a jeho matkou byly ve druhém pololetí školního roku 2018/19 provedeny polostrukturované rozhovory, které byly nahrány na diktafon a následně přepsány. Rozhovor s Petrem trval 30 minut, rozhovor s matkou Petra byl jeden z nejdelších a trval 75 minut. Matka s rozhovorem souhlasila, ale nejprve se chtěla seznámit s otázkami, které jí budou kladeny. Okruhy k otázkám jí byly prostřednictvím paní učitelky zaslány, stejně jako jí byl touto cestou nabídnut termín k rozhovoru. Matka se následně ve stanoveném termínu dostavila a přinesla všechny otázky pečlivě písemně zodpovězené. Osobní rozhovor začal nezávazným vyprávěním o problematice žáků s diagnózou ADHD a až po tomto trochu delším úvodu matka zodpověděla osobně postupně všechny otázky polostrukturovaného interview. Zároveň bylo možné analyzovat Petrovu školní dokumentaci, na jejímž základě bylo zjišťováno hodnocení chování a školní prospěch v průběhu jeho dosavadní školní docházky.

Na škole, do které Petr chodí, nepůsobí ani školní psycholog, speciální nebo sociální pedagog. A právě to bylo možná důvodem toho, že Petrova třídní učitelka chtěla získat maximum informací o své třídě, a vlivu žáků s diagnózou ADHD na klima třídy. Petrova třída je tedy současně třídou, která byla vybrána pro případovou studii třídy (viz druhá část výzkumného šetření).

Druhá případová studie je věnována **Viktorovi**. Na začátku školního roku 2018/19 proběhlo polostrukturované interview s Viktorem a ve stejný den s jeho rodiči. Viktorova matka následně poskytla kontakt na jeho učitelku, kterou měl na 1. stupni, a na stávající třídní učitelku, kterou má na 2. stupni. Vzhledem k časovým možnostem obou učitelek se s nimi rozhovor konal až na začátku 2. pololetí školního roku 2018/19. Obě interview se konala ve škole v rozmezí čtrnácti dní. V tomto případě bylo možné provést nejenom analýzu Viktorovy školní dokumentace s ohledem na hodnocení chování a školní prospěch, ale také zpráv z PPP.

Třetí případová studie je věnována **Prokopovi**. Na Prokopa a jeho rodiče poskytla kontakt školní psycholožka, která zároveň všechny interview s participanty zprostředkovala. Polostrukturovaná interview s třídní učitelkou, psycholožkou, Prokopovou matkou a s

Prokopem byla pořízena postupně od prvního do třetího čtvrtletí školního roku 2018/19, a to s ohledem na časové možnosti všech zúčastněných. Všechny rozhovory byly pořízeny ve škole.

Čtvrtá případová studie je věnována **Liborovi**. Na Libora byl získán kontakt od školní psycholožky, která pracuje na škole po celou dobu, kdy do ní Libor chodí. Rozhovory s Liborem, jeho matkou a třídní učitelkou domluvila a následně sama poskytla interview pro účely tohoto výzkumného šetření. Všechna interview proběhla ve třetím čtvrtletí školního roku 2018/19 v budově školy.

Pátá případová studie je věnována **Danielovi**. Kontakt na Daniela, jeho matku a třídní učitelku poskytla školní psycholožka. Polostrukturované interview se školní psycholožkou bylo provedeno již koncem školního roku 2017/18. Následně v prvním pololetí školního roku 2018/19 se konala polostrukturovaná interview s Danielovou matkou, Danielem a jeho třídní učitelkou, která na škole působí. I v tomto případě byla možnost analyzovat Danielovu školní dokumentaci vzhledem k hodnocení jeho chování a školnímu prospěchu.

Šestá případová studie je věnována **Václavovi**. Kontakt na Václava, jeho rodiče, třídní učitelku a speciální pedagožku byl získán od zástupce ředitele školy, na kterou Václav chodí. Ve třetím čtvrtletí školního roku 2018/19 byla provedena postupně polostrukturovaná interview s Václavovými rodiči, s Václavem a jeho třídní učitelkou a speciální pedagožkou, která s ním pracovala od 1. třídy jeho školní docházky. Interview s Václavem a jeho rodiči proběhla u nich doma.

Sedmá případová studie je věnována **Milanovi**. Na Milana byl získán kontakt od jeho třídní učitelky. Polostrukturovaná interview s Milanem, jeho rodiči a třídní učitelkou byla provedena koncem školního roku 2017/18. V tomto případě byla možnost analyzovat jak školní dokumentaci týkající se Milana, tak i zprávy (doporučení) z PPP. Interview s Milanem a následně s jeho rodiči byla postupně pořízena ve škole.

### **5.6.3 Charakteristika výzkumného souboru**

Tato kapitola je věnována charakteristice jednotlivých vybraných žáků s ohledem na jejich věk, třídu, do které chodí, věk, kdy jim bylo diagnostikováno ADHD, případně zda jsou vzhledem ke zmíněné diagnóze medikováni. Dále jsou uvedeny základní a dostupné informace týkající se rodinného zázemí žáka. V závěru této podkapitoly je uvedena tabulka, kde jsou veškeré tyto

informace přehledně shrnuty a doplněny o to, zda je žák vzděláván dle IVP a zda je ve třídě, kde je vzděláván, přítomen asistent pedagoga.

### **Petr**

Petrovi je 14 let, chodí do 8. třídy. Syndrom ADHD mu byl diagnostikován v sedmi letech. Vzhledem k diagnóze ADHD užívá lék Ritalin. Žije v úplné rodině a má starší sestru. Škola, kterou Petr navštěvuje od 1. třídy, je školou úplnou a nachází se v menší obci. V této obci Petr se svými rodiči a sestrou také bydlí.

V průběhu 1. stupně měl Petr dvě třídní učitelky, přičemž od 6. ročníku má doposud stejnou třídní učitelku. Ve třídě se v posledních třech letech vystřídaly tři asistentky pedagoga. Jedná se však vždy o asistentku pedagoga, která je sdílena všemi žáky s přiznaným nárokem na podpůrná opatření. Petr aktuálně nemá přiznan žádný stupeň podpůrných opatření (PO), protože rodiče odmítli absolvovat kontrolní vyšetření v PPP.

### **Viktor**

Viktorovi je 12 let a chodí do 6. třídy. Syndrom ADHD mu byl diagnostikován ve třech letech. Vzhledem k diagnóze ADHD užívá léky Bitinex (Straterra) a Sertralin Activis. Žije v úplné rodině a má dva mladší bratry, kterým bylo také diagnostikováno ADHD, přičemž nejmladší z bratrů má zároveň diagnostikovanou vývojovou dysfázii. Viktor navštěvuje velkou, plně organizovanou městskou školu, která má v současnosti téměř 600 žáků vzdělávaných v celkem 26 třídách. Škola zřizuje i mateřskou školu. V rámci prvního stupně je žákům se specifickými vývojovými poruchami učení nabízena možnost navštěvovat tzv. mikrotřídy, kde je jim věnována nadstandardní odborná péče. Škola se také dlouhodobě zaměřuje na péči o žáky s OMJ, kterým jsou nabízeny školou organizované kurzy češtiny pro cizince. Třída, do které Viktor chodí, má 24 žáků (14 chlapců, 10 dívek) a 7 z nich je s OMJ (7 odlišných národností). Škola má v rámci ŠPP obsazeny pozice výchovného poradce a metodika prevence, dále dva speciální pedagogy a do školy pravidelně dochází školní psycholog ze spádové PPP. Viktor má přiznaný 2. stupeň PO a doporučeno vzdělávání podle IVP.

### **Prokop**

Prokopovi je 11 let, chodí do 6. třídy. V sedmi letech u něj bylo neurologickým vyšetřením potvrzeno ADHD. Žije v neúplné rodině. Rodiče Prokopa nebyli nikdy sezdáni a již několik let spolu nežijí, ale na jeho výchově se oba pravidelně podílejí. Prokop má mladšího bratra (10

let), který má také diagnostikováno ADHD. Aktuálně tedy v jedné domácnosti žije s Prokopem matka a jeho bratr a průběžně se tam střídá matčin přítel s otcem Prokopa. Prokop navštěvuje plně organizovanou základní školu, která se nachází ve větším městě, která má 18 tříd s přibližně 400 žáky. Rodiče, resp. matka odmítá vyšetření v PPP, takže Prokop nemá přiznán žádný stupeň PO.

### **Libor**

Liborovi je 16 let, chodí do 8. třídy. V průběhu 1. třídy mu bylo diagnostikováno ADHD. Libor v současnosti žije v úplné rodině s mladším bratrem, matkou a nevlastním otcem. Libor navštěvuje plně organizovanou základní školu, která se nachází ve větším městě a má 18 tříd s přibližně 400 žáky. Aktuálně nemá Libor doporučen žádný stupeň PO, protože poté, co mu nebyla při kontrolním vyšetření v PPP přiznána PO, která do té doby měl (IVP a asistent pedagoga), odmítla matka do PPP docházet.

### **Daniel**

Danielovi je 14 let, chodí do 7. třídy. V devíti letech mu bylo diagnostikováno ADHD. Daniel žije v neúplné rodině s matkou. Navštěvuje velkou, plně organizovanou sídlištní školu v krajském městě, která má v současnosti přibližně 800 žáků. Daniel má přiznán druhý stupeň PO a je vzděláván podle IVP.

### **Václav**

Václavovi je 12 let, chodí do 6. třídy. V 1. třídě mu byl diagnostikován syndrom ADHD a SPU (dyslexie a dyskalkulie). Václav žije v úplné rodině a má dvě mladší sestry. Navštěvuje úplnou městskou základní školu, která má v současnosti 18 tříd s celkem 450 žáky.

### **Milan**

Milanovi je 14 let, chodí do 8. třídy. V 9 letech mu bylo diagnostikováno ADHD a SPU (dyslexie a dysgrafie). Milan žije v úplné rodině a má dva mladší a jednoho staršího sourozence. Navštěvuje úplnou městskou základní školu, která má v současnosti 14 tříd a celkem 280 žáků. V této ZŠ působí na částečný pracovní úvazek školní psycholožka, která je zároveň zaměstnána v PPP spádové pro tuto školu. Milan má podle posledního vyšetření v PPP doporučen druhý stupeň PO a je vzděláván podle IVP.

Tab. 1: Charakteristika výzkumného souboru vícepřípadové studie

Jméno	Věk	Třída	Převažující stupeň podpůrných opatření	Diagnóza ve věku	Asistent pedagoga aktuálně <sup>6</sup>	Individuální vzdělávací plán aktuálně	Medikace
<b>Petr</b>	14	8.	-	7 let	Ne	Ne	Ano
<b>Viktor</b>	12	6.	2	3 let	Ne	Ano	Ano
<b>Prokop</b>	11	6.	-	7 let	Ne	Ne	Ne
<b>Libor</b>	15	8.	-	7 let	Ne	Ne	Ano
<b>Daniel</b>	14	7.	(3) <sup>7</sup>	9 let	Ne	Ne	Ano
<b>Václav</b>	13	6.	2	7 let	Ne	Ano	Ano
<b>Milan</b>	13	7.	2	9 let	Ne	Ano	Ne

Tab. 2: Charakteristika výzkumného souboru vícepřípadové studie z pohledu rodinného prostředí

Jméno	Rodina úplná	Nový/í partner/ři matky	Sourozenci	Sourozenci s neurovývojovou odchylkou	<sup>8</sup> Vzdělání rodičů
<b>Petr</b>	Ano	Ne	Ano	Ne	Střední vzdělání s výučním listem
<b>Viktor</b>	Ano	Ne	Ano	Ano	Vysokoškolské magisterské
<b>Prokop</b>	Ano	Ano	Ano	Ano	Střední vzdělání s výučním listem
<b>Libor</b>	Ano	Ano	Ano (nevlastní)	Ne	Střední vzdělání s maturitou
<b>Daniel</b>	Ne	Ano	Ne	-	Základní vzdělání
<b>Václav</b>	Ano	Ne	Ano	Ne	Vysokoškolské magisterské
<b>Milan</b>	Ano	Ne	Ano	Ne	Vysokoškolské magisterské

<sup>6</sup> Údaj o *asistentovi pedagoga aktuálně* vychází z podpůrných opatření, které byly konkrétním žákům v době konání přiznány. V případě Petra je však po celou dobu vyučování přítomna ve třídě asistentka pedagoga, kterou má však přiznán jako podpůrné opatření jiný žák ve třídě.

<sup>7</sup> Údaj v závorce představuje převažující stupeň podpůrných opatření, která měl přiznána v minulosti.

<sup>8</sup> V případě všech žáků platilo, že pokud bylo autorce u obou rodičů známo vzdělání, tak vždy dosáhli stejného typu vzdělání.



## **5.7 Výzkumné šetření II. – případová studie školní třídy**

Kapitola je zaměřena na popis druhého výzkumného šetření, ve kterém byla zpracovaná případová studie školní třídy základní školy hlavního vzdělávacího proudu se žákem se SPCH (ADHD). Představen je tedy výzkumný soubor a přiblížen průběh výzkumného šetření.

### **5.7.1 Kritéria pro výběr výzkumného souboru**

Kritéria pro výběr případu pro případovou studii třídy, kde je inkludován žák se SPCH (ADHD), byla následující. Muselo se jednat o třídu 2. stupně ZŠ hlavního vzdělávacího proudu, kde všichni rodiče žáků této třídy souhlasili s výzkumným šetřením. Dále se spoluprací na výzkumném šetření musel souhlasit třídní učitel.

Tato kritéria splňoval 8. ročník plně organizované úplné ZŠ, která se nachází v menší jihočeské obci.

### **5.7.2 Průběh výzkumného šetření**

Kontakt na třídu poskytla třídní učitelka Petra (první případ vícepřípadové studie). Koncem školního roku 2017/18 byly zjištěny veškeré dostupné informace o škole, o třídě a o žácích, kteří třídu navštěvují, a informována paní učitelka o plánu výzkumu, který byl zpracován na období od konce školního roku 2017/18 do 3. čtvrtletí školního roku 2018/19. Paní učitelka o výzkumném záměru informovala vedení školy, které poskytlo souhlas s šetřením. Následně byli s pomocí paní učitelky požádáni rodiče žáků o souhlas s účastí jejich dětí na výzkumném šetření. I v tomto případě byl souhlas poskytnut, a to všemi rodiči žáků. Ještě před prázdninami byl žákům zadán k vyplnění dotazník MCI (forma zjišťující aktuální klima školní třídy). Ve třídě působí od školního roku 2018/19 nová asistentka pedagoga, která je přítomna po celou dobu výuky. I ona s účastí na výzkumu souhlasila. V průběhu školního roku došlo k několika situacím, které měly následně vliv na časový plán výzkumného šetření. Tyto situace souvisely s časovými možnostmi výzkumníka a časovými možnostmi paní učitelky a asistentky pedagoga. K určitým změnám v plánu také přispěly školní akce třídy. Výzkumné šetření se tedy protáhlo o čtvrt roku a bylo ukončeno v červnu 2019 metodou ohniskové skupiny.

## Plán výzkumného šetření – případová studie školní třídy se žákem s ADHD<sup>9</sup>

- konec školního roku 2017/18  
získání souhlasů k výzkumnému šetření, obsahová analýza školní dokumentace týkající se třídy a žáka s ADHD, polostrukturované interview s třídní učitelkou, měření klimatu školní třídy MCI – aktuální forma;
- 1. čtvrtletí školního roku 2018/19  
zúčastněné pozorování třídy, obsahová analýza školní dokumentace týkající se třídy (odchody/příchody žáků, nově vyšetření žáci apod.), měření vztahů ve třídě SORAD;
- 2. čtvrtletí školního roku 2018/19  
zúčastněné pozorování třídy, polostrukturované interview s asistentkou pedagoga, pozorování FACH;
- 3. čtvrtletí školního roku 2018/19  
měření klimatu školní třídy CES – aktuální forma, diskuze ohniskové skupiny (školní třída), nestrukturované interview s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga (návrhy intervence).

### 5.7.3 Charakteristika výzkumného souboru

Pro případovou studii školní třídy se žákem se SPCH (ADHD) byla vybrána 8. třída z plně organizované základní školy hlavního vzdělávacího proudu, která se nachází v menší vesnici v Jihočeském kraji. Tato základní škola má celkem 10 tříd a navštěvuje ji aktuálně více než 200 žáků, z nichž někteří dojíždí do školy z okolních vesnic. Škola zřizuje i mateřskou školu, která má samostatnou budovu a hřiště v sousedství základní školy. Žáci, a to především ti z vesnice, ve které je škola, spolu chodili již do mateřské školy, takže se často znají již od věku tří let.

Ve škole je ŠPP v tzv. neúplné variantě, tzn., že je obsazeno pouze výchovným poradcem a metodikem prevence.

Ve třídě je 28 žáků, z toho 14 chlapců a 14 dívek. Přibližně dvě třetiny žáků se znají již od 1. třídy, příp. od mateřské školy. Po ukončení 1. stupně odešlo několik žáků na víceletá gymnázia.

---

<sup>9</sup> Jak bylo v textu již zmíněno, tento plán byl, vzhledem k časovým možnostem všech, kteří se na výzkumu podíleli, posunut. Výzkumné šetření bylo ukončeno v posledním týdnu školního roku 2018/19, a to metodou ohniskové skupiny a nestrukturovaným interview s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga.

Třída byla v průběhu druhého stupně doplňována o nové žáky. Mezi nově příchozí žáky patří ti, kteří sem přistoupili kvůli přestěhování se do blízkosti školy, dále ti, jejichž rodiče se z různých důvodů rozhodli pro změnu školy s tím, že nebyli s původní školou spokojeni, ale také žáci z nedaleké malotřídní školy. Ve třídě je také žák, který opakuje osmý ročník a v letošním roce, kdy bude mít ukončenou základní školní docházku, odchází na odborné učiliště, a to bez ohledu na to, že mu škola umožnila postoupit do 9. ročníku, aby mohl dokončit základní školu.<sup>10</sup>

Během prvního stupně se ve třídě vystřídaly dvě třídní učitelky. Od šesté třídy doposud má třída stejnou třídní učitelku, která má „svou“ třídu na své aprobační předměty, což je český jazyk a občanská výchova. Paní učitelka je zároveň ve škole v pozici metodika prevence.

Od šesté třídy je vždy do třídy přidělen asistent pedagoga. Doposud se každý rok jednalo o novou asistentku pedagoga, která je sdílena žáky s potřebou podpůrných opatření a je se třídou po celou dobu výuky. Účastní se i školních akcí konaných mimo školu (výlety, zdravotní kurz apod.). Tráví s žáky také čas o přestávkách.

---

<sup>10</sup> V průběhu výzkumného šetření (na konci 7. třídy, resp. v průběhu 2. pololetí 8. třídy) odešel jeden žák s diagnózou ADHD z důvodů stěhování se rodičů do většího města a zároveň přišla, ale také odešla jedna žákyně, která byla ve třídě po dobu necelého jednoho školního roku. Tato škola byla již několikátou školou, kterou v průběhu povinné školní docházky navštěvovala.

## 6 Výsledky

V následující kapitole jsou prezentovány výsledky obou výzkumných šetření. Kapitola 6.1 *Výsledky vícepřípadové studie* obsahuje sedm případů. Každý z těchto případů se týká jednoho žáka a je zpracován na základě analýzy dostupné dokumentace žáka a interview s žákem, jeho rodiči, třídním učitelem, resp. třídními učiteli, a pokud se žákem pracuje, tak s pracovníkem ŠPP, případně s asistentem pedagoga. V závěru každého případu jsou vzhledem k záměru práce a její přehlednosti shrnuta pozitiva a negativa ovlivňující utváření klimatu třídy s konkrétním žákem se SPCH (ADHD). V podkapitole 6.1.1 jsou shrnuty závěry vícepřípadové studie. Výsledky druhého výzkumného šetření jsou popsány v kapitole 6.2 *Výsledky případové studie školní třídy*, a to prostřednictvím případové studie třídy se žáky se SPCH (ADHD). Podkapitola 6.2.1 obsahuje souhrn výsledků tohoto druhého výzkumného šetření.

### 6.1 Výsledky vícepřípadové studie

#### Petr

##### *Výsledky na základě rozhovoru s žákem*

Petr je v porovnání se svými spolužáky robustnější, silnější a jeden z nejvyšších chlapců ze třídy. Možnost rozhovoru uvítal, po celou dobu rozhovoru byl klidný a soustředěný. Vyjadřuje se bez vulgarismů.

Petr chodí do stejné třídy od 1. ročníku, avšak cítí, jako by do kolektivu třídy *nepatřil, nezapadal tam*. Na druhou stranu však uvádí, že je ve třídě vlastně spokojený, dokonce použije slovo *šťastný*. Do školy podle svých slov chodí rád. Je si vědom, že tím, že spolužáky provokoval, si to v jejich kolektivu zkazil, a dodává, *až půjdu ted' někam na učňák, tak musím začít úplně nanovo, nesmím si to pokazit*. Na otázku, zda stále provokuje spolužáky, odpovídá: *že někdy jo, někdy ne, ale ne už tolik. Já se snažím být přátelský, ale když mě pošle někam, tak teprve potom začnu provokovat*. Petr má dva kamarády, se kterými někdy chodí ven. Při rozhovoru má tendenci rozebírat konkrétní vztahy s jednotlivými spolužáky ze třídy, *tak třeba ten, co sedí za mnou, ten mě pořád otravuje. Když už já něco začnu, tak je to nechtěně. Já se třeba snažím udělat nějakou srandu a on to špatně pochopí a už je problém*. Přiznává, že má

neshody se spolužáky, které ale on nezpůsobuje. Konflikty podle něj pramení z toho, že jeho dobře míněné chování spolužáci nepochopí.

Volný čas nejraději tráví u počítače, jezdí na kole a chodí s kamarádem střílet s airsoftových zbraní. Nevnímá, že by s ním rodiče měli problém. S jeho výsledky ve škole jsou podle něj celkem spokojeni, *samozejmě by tam někdy mohla být nějaká dvojka, ale celkem to jde*. Ve škole mu podle něj jdou *takové ty lehké předměty jako výtvarka, ale třeba i dějepis*. Největší problémy má v matematice. Doma se učí hodně, hlavně když ví, že budou z toho předmětu něco psát. *Jenomže nedávno jsme psali test z fyziky a já se na to doma dvě hodiny učil a pak jsem z toho stejně dostal čtyřku*. O své budoucnosti má jasno, chtěl by jít na nějaký obor, kde by se vyučil na opraváře, *což probírá hlavně s mamkou*.

Ideální den je ten, kdy může doma odpočívat a hrát na počítači.

#### *Výsledky na základě rozhovoru s **matkou***

Matka Petra byla po celou dobu rozhovoru vstřícná a na otázky odpovídala velmi ze široka. Několikrát během rozhovoru zdůraznila, jak s manželem Petra a jeho sestru od mala vychovávají a k čemu je vedou. Oba Petrovi rodiče jsou vyučeni a jsou zaměstnaní. Z některých odpovědí byla znát až fascinace z toho, jak je Petr přemýšlivý a jak vše dopředu rozmýšlí.

Petr podle matky chodí do školy rád, teď na druhém stupni možná trochu méně, protože je učivo těžší. Také se někdy obává posměšků od spolužáků. Problémy, které ve škole má, vyplývají z toho, že je hlučný, což je asi jeho hlavní problém. Rád se také předvádí. Od svých spolužáků se liší tím, *že se snaží být středem pozornosti, a to asi za každou cenu, ale ne vždy, jen pokud má svůj den*. Od paní učitelky má zpětnou vazbu, že je chytrý, a dokonce z testů u psycholožky vyšlo, že je nadprůměrně inteligentní, špatné známky tedy souvisí s problémy s pozorností. Největší potíže má podle matky s matematikou, *tam v tom lítáme, teď měli ty rovnice, ale to měla i holka, ale je zvláštní, že přešla na jinou školu a tam má jedničku z matematiky a tady měla čtyřku. Tam má asi dobré učitele. No kvůli té matici jsme jí dali na učňák, tam má vyznamenání, takže si udělá nástavbu a maturitu*. Podle matky se Petr připravuje do školy sám, na 1. stupni to zvládal bez učení, teď na 2. stupni se musí doma učit, občas dodělává to, co nestihne ve škole, a kvůli tomu mu nezbyvá čas na jeho aktivity. Rodiče mu s přípravou do školy moc nepomáhají, pouze tehdy, pokud něčemu nerozumí. Se školou jsou v kontaktu pravidelně díky třídním schůzkám. Pokud je to nutné a objeví se nějaký

problém, využijí i možnost telefonického kontaktu na paní učitelku, případně na asistentku pedagoga. Z hlediska přístupu školy vnímá jako pozitivní a pro Petra motivační, když ho paní učitelka pochválí a je k němu vstřícná. Žádné významné výhrady ke škole nemá, i když v průběhu rozhovoru uvádí hned několik příkladů, kdy se domnívá, že škola v něčem pochybila nebo nebyla k jejímu synovi spravedlivá.

Matka nevnímá žádné výrazné problémy, které by měl Petr s vrstevníky. Charakterizuje je *jako střídavé, protože zrovna prochází pubertou, škádlí děvčata, která potom žalují paní učitelce, tak možná díky tomu vznikají nějaké problémy. S chlapci je to podle jeho nebo jejich nálady, ale může je obtěžovat jeho hluchost.* V případě vztahu s dívkami uvádí nedávný problém, kdy si spolužačky stěžovaly, že jim *fouká do vlasů*. Matka toto nepovažuje za problém vzhledem k období puberty, protože to je v tomto období normální, ale paní učitelka ji kvůli tomu kontaktovala a považovala to za problém. K tomu ještě dodává, že se Petrovi spolužáci posmívají, že si jeho rodiče chodí stěžovat do školy, což prý není pravda, protože pokud to není vážné, kontaktují paní učitelku maximálně telefonicky. Konfliktní situace, které ve škole nastanou, s ním neřeší, pokud to nemá nějaký následek. *Jen si o tom promluvíme, zda je to správné či ne.* Velmi dobrý vztah má podle matky Petr k dospělým, dokonce si s nimi rozumí víc než s vrstevníky, a to již od mala. Petr má podle matky kamarády, které ona zná a se kterými tráví i volný čas, někdy ho vyzvednou a jdou jezdit na kole. Část volného času tráví Petr u počítače a velmi rád pomáhá s vařením, nebo rád sestavuje nábytek, něco montuje. Matka neuvádí žádné organizované mimoškolní aktivity, pouze to, že byl dvakrát na táboře.

Vzhledem k diagnóze ADHD vnímá matka u Petra největší problém v oblasti soustředění se, *protože to mu způsobuje, že potom neví, o co jde, jak ve škole, tak i v běžném životě.* Vzhledem ke zkušenostem s dcerou se často matka baví s Petrem o tom, co by chtěl dělat. Dlouho chtěl být hasičem, ale protože dopředu přemýšlí nad riziky, domluvil se s matkou, že by to nebylo ono. Následně uvažoval o policistovi, ale to by bylo podle matky ještě horší. *Takže potom sám přišel s tím, že by ho mohli zastřelit,* což matka komentuje s úžasem, že si to uvědomil sám. Nyní tedy vybírají školu podle toho, aby byla blízko, protože si rodiče nepřejí, aby byl na internátu. V tomto ohledu nemají dobrou zkušenost s dcerou, která na internátu je, a jsou tam velmi špatné vztahy a taky musela čelit nabídkám různých návykových látek, čemuž podle matky odolala, ale u Petra se obává: *jak on chce vyzkoušet všechno, tak to by mohl být problém.*

Matka charakterizuje svůj rodičovský přístup jako přátelský. S dětmi od mala o všem otevřeně mluví, takže probírají i témata jako kouření, drogy a alkohol. Zdůrazňuje jim, že hlavní je zdraví. V souvislosti s tím, jak tráví Petr volný čas, si matka stěžuje na to, že bydlí na malé vesnici, kde nic není. Jednu dobu chtěl hrát fotbal, ale když koupili všechno vybavení, tak jim řekli, že je na to už velký. Takže tráví čas na počítači, někdy hraje i *střílečky*, ale matka neopomene opět zdůraznit, že si sám uvědomuje rizika a chodí a říká: *mamko, neboj se, já vím, že to je špatný, takže to on ví.*

#### *Výsledky na základě rozhovoru s třídní učitelkou*

Petrova třídní učitelka učí šestým rokem. Vystudovala učitelství pro 2. stupeň, aprobaci český jazyk – občanská výchova a dále rozšiřující studium pro metodiky prevence. Na škole, kde v současnosti působí, učí od začátku své pedagogické praxe. Absolvovala seminář rizikové chování, který byl zaměřen i na žáky s ADHD. Aktuálně má zkušenosti se třemi žáky s ADHD, které má ve třídě, s tím, že každý z nich je jiný, má jiné projevy a potřebuje jinou podporu. U každého funguje rodina jinak. Největší problémy se začleněním do kolektivu třídy vnímá paní učitelka právě u Petra, který na druhou stranu nemá tak výrazné výukové potíže jako zbývající dva chlapci. Dále má také zkušenosti s dětmi s ADHD i z jiných tříd, kde učí, uvádí například 6. ročník, kde jsou dva chlapci. Vzhledem k dalším zkušenostem s dětmi se SVP uvádí žáky se SPU a tam zdůrazňuje, že je znát, když rodiče s dětmi pracují i doma.

Konkrétně ke komunikaci a spolupráci s Petrem uvádí, že se snaží konfliktní situace s ním vždy probrat, vysvětlit si, co udělal špatně. *Ono je to ale velmi složité. On všechno odkejve. Nevím, co se mu děje v hlavě, jestli si myslí svoje, že si kecám nějaký nesmysly...* Jeden čas měli zavedený notýsek, kam psali pochvaly, když se mu něco povedlo, ale to považuje paní učitelka pouze za vnější motivaci: *chci pochvalu a razítko, tak se budu chovat dobře, ale když ona odejde, tak si můžu dělat, co chci. Ale chování, to se teda zlepšilo ve škole.* Velkou výhodou v případě Petra a třídního kolektivu, jehož je součástí, vidí v tom, že ho spolužáci znají *od malička*. Někteří s ním chodili již do mateřské školy. Spolužáci jsou tedy na něho zvyklí, jsou tolerantní. Když si k ní spolužáci přijdou postěžovat na Petra, snaží se jim vysvětlit, *že je někdy možná obtížné s ním vyjít, ale že se s takovými situacemi v životě budou setkávat.* Paní učitelka si dává pozor na to, aby vždy všichni žáci věděli, že za ní mohou přijít a svěřit se jí, když se něco děje. *Holky, já vím, že je Petr otravný, když vám bude něco dělat, přijďte mi to říct.* V hodinách se ale už Petr konfliktně, ani nevhodně poslední dobou nechová. *Je někdy vidět, že nedělá to,*

*co by měl, maluje si třeba, ale já dělám, že to nevidím, protože si myslím, že prostě potřebuje nějaký odpočinek. Občas něco vykřikne, tak ho usadím, ale není to tak hrozný, opravdu se to při těch hodinách hodně zklidnilo. Ovšem o přestávkách si paní učitelka myslí, že to může být jiné. Domnívá se, že ostatní děti fungují dobře a že oni samy si to klima dělají dobré, on jim ho zvenku narušuje, ale oni si drží to svoje. Ten Petr je vlastně mimo ten kolektiv, který si oni nenechají narušit. Paní učitelka však zdůrazňuje, že třeba další z chlapců s diagnózou ADHD je třídou přijímán. Petr se nedávno zúčastnil se třídou zdravotního kurzu, kde nastalo hned několik problémů. Kluci, co s ním byli na pokojí, tak si po první noci stěhovali postele a vlastně se jim ani nemůžeme divit, večer jim posílal esemesky se zněním „ty čůůů...“ apod.*

Ve třídě žádná cílená intervence vzhledem k začlenění Petra neproběhla. Podle paní učitelky je slabou stránkou jednoznačně jeho sociální neobratnost, nechápe základní pravidla a vztahy mezi lidmi a překrucuje si je tak, jak jsou mu příjemnější. Jako silné stránky uvádí to, že *není vůbec hloupý, teď má trojky, sem tam nějaká čtyřka, ale nemusel by ty čtyřky vůbec mít, z těch tří kluků je jednoznačně nejchytřejší. Má úhledné písmo, je šikovný na kreslení, tvoření.* Rodiče Petra se podle paní učitelky rozhodli již nechodit do PPP, protože by museli dojíždět do jiného města, a tudíž k jinému poradenskému pracovníkovi. Ke spolupráci s rodiči dále uvádí, že *se s nimi spolupracuje dobře, pokud říkáme to, co chtějí slyšet, a vzhledem k rodinné péči není co vytknout, je čistě oblečený, nosí domácí úkoly, svačiny.* Komunikace mezi školou a rodiči je problematická pouze tehdy, když je potřeba se domluvit na nějaké konstruktivní spolupráci. *To naklušou do školy s tím, že je Petr šikanován, a ani na chvíli nepřipustí, že by třeba byl problém i v něm. Vždycky je problém v těch ostatních.*

Paní učitelka si všimla podobných rysů v chování a především při komunikaci u Petrovy matky a Petra. Zvláštní projevy v chování vnímali učitelé již u Petrovy starší sestry, která také do této školy chodila.

#### *Výsledky na základě rozhovoru s **asistentem pedagoga***

Asistentka pedagoga působí ve školství prvním rokem. Na pedagogické fakultě vystudovala předškolní a mimoškolní pedagogiku a před nástupem na tuto školu absolvovala kurz pro asistenty pedagoga. Předtím pracovala mimo obor a pro práci ve školství se rozhodla až po té, co se stala babičkou. S prací asistenta pedagoga je moc spokojená a líbí se jí. Vzhledem k zaměření na předškolní pedagogiku měla nejprve trochu obavy z toho, že bude v osmé třídě,



ale nakonec to nevnímá jako problém, *naopak některé děti potřebují takový mateřský přístup. Některým žákům chybí, že si s nimi nikdo nepovídá, takže si s ní chodí o přestávkách povídat.*

Asistentka pedagoga, která je se třídou po celou dobu výuky, přiznává, že děti někdy řeknou, že kdyby tady Petr nebyl, byl by tady klid. Vnímá také jinou atmosféru ve třídě, když Petr chybí. *Jsou víc v pohodě. Nikdo je nepošťuchuje. Nikdo je neokřikuje. Kolikrát někdo přijde do třídy a vykřikne: Jéžíšmarjá on je tady Petr, tak to zas bude. On málo marodí, takže když ve škole náhodou není, tak někteří spolužáci říkají, jé, Petr tady není, zaplaťpánbů. Petra charakterizuje jako úslužného, až podlejavého. V pátek třeba po obědě jde a několikrát za sebou řekne: na shledanou paní učitelko, na shledanou, a hezký víkend. Udělat to někdo jiný, tak si skoro myslíte, že si dělá legraci, ale on to nechápe, že je to divný. On se tím ještě chlubí, já jsem ten slušnej. Podle paní asistentky se snaží být slušný, mnohokrát za něco poděkuje, stále dokola zdraví, což na ni působí, jakoby měl naučená pravidla: budeš zdravit, budeš děkovat, nebudeš dělat ostudu, co by si ostatní ve vsi pomysleli.*

Podobně jako paní učitelka, tak i asistentka uvádí, že si všimla podobných rysů v jednání Petra a jeho matky a vypráví o konfliktu, který s ní měla v nedávné době. *Rodiče mají jednou za čtrnáct dní k danému datu podepisovat, že viděli žákovskou knížku, a Petr to přinesl od maminky už v lednu podepsané až do konce školního roku. Tak jsem mu říkala, že to asi maminka nepochopila, proč to takhle chceme, a v ten moment mi začaly chodit esemesky, že ona se na známky dívá a že to podepisuje vevnitř v žákovské a nevidí důvod, proč by to ještě měla podepisovat na tomhle listě. Takže mi to z trucu podepsala na šest měsíců dopředu. Tak jsem jí říkala, to mu nedáváte zrovna dobrý příklad, 27 dětí to má bez problémů, nikdo v tom problém nehledá a podepíšíou to i na tom listě a ona, že je jediná, která si to udělá podle sebe.*

Vzhledem ke zkušenostem s žáky s ADHD uvádí asistentka, že se stala více trpělivou, *já jsem byla dříve takovej výbušnej člověk a tady díky těm dětem si říkám, že nemůžu, musím si uvědomit, že to nedělá schválně, že je to pro něj handicap a já jsem tu proto, abych mu něco dala, pomohla.*

## *Vlivy působící na utváření klimatu třídy s žákem se SPCH (ADHD)*

### **Pozitiva**

- předchozí zkušenosti učitelky s žáky s ADHD a dalšími SVP;
- tolerance učitele k projevům ADHD u žáka;
- přítomnost asistenta pedagoga ve třídě;
- s věkem a s ním spojeným zráním dochází postupně ke snížení intenzity negativních projevů žáka spojených s ADHD;
- snaha učitele vysvětlit ostatním žákům důvody chování žáka s ADHD a pomoci jim naučit se s ním komunikovat;
- vstřícná, tolerantní třída, která je na žáka zvyklá, žák je ve třídě od 1. třídy.

### **Negativa**

- sociální neobratnost žáka, deficity v oblasti sociálních dovedností žáka;
- nedůvěra mezi školou a rodinou, vzájemné vztahy mají formální povahu;
- protektivní rodinná výchova;
- podobné rysy v chování žáka a jeho matky;
- absence organizovaných volnočasových aktivit, absence zkušeností s dalšími vrstevnickými skupinami.

## **Viktor**

### *Výsledky na základě rozhovoru s žákem*

Viktor je při rozhovoru klidný a celkem upovídaný. Na rozhovor se podle svých slov těšil. Má na svůj věk až překvapivě bohatou slovní zásobu. Vyjadřuje se obratně, bez vulgarismů. Mluví o svých problémech spojených s diagnózou ADHD otevřeně. Je velmi zvědavý.

Viktor chodí do školy celkem rád, aktuálně nevnímá, že by měl s učením nějaké problémy. Co se týká školní docházky, tak mu problém činí ranní vstávání a vypravování se do školy. Od letošního školního roku se totiž vypravuje do školy sám a odchází z domova jako poslední z rodiny. Dále udržení pořádku ve školních pomůckách, což se projevuje například

nepořádkem na lavici, s čímž má problém již od 1. třídy. *Často se k něčemu vyjadřuji a mám nepořádek v lavici.* Pokud potřebuje pomoc, tak mu doma rodiče s přípravou do školy pomáhají, ale podle jeho slov to zvládá většinou sám.

S velkým zaujetím vypráví o svých zálibách a koníčcích. Velmi rád má veškeré aktivity spojené s přírodou, rád rybaří. Doma má soukromé hodiny s učitelem na kytaru. Jednou týdně dochází na arteterapii a pravidelně po šesti týdnech na dětskou psychiatrii. Každé prázdniny jezdí na dětské tábory a účastní se i všech akcí pořádaných školou (výlety, školy v přírodě). Ve třídě má kamarády a obecně vztahy ve třídě popisuje jako přátelské. Nevzpomíná si, že by měl s někým z vrstevníků nějaké neshody. Dle jeho slov je se *spolužáky v pohodě.*

Ideální den by strávil na rybách.

#### *Výsledky na základě rozhovoru s **rodiči***

Rozhovor s rodiči probíhá ve velmi klidné atmosféře, rodiče se vzájemně doplňují a z jejich výpovědí vyplývá shoda v názorech na výchovu třech synů. Viktorovi rodiče mají vysokoškolské vzdělání a v době rozhovoru byli zaměstnáni.

Matka hned na začátku uvádí, že Viktorův porod byl problematický. Po porodu měl Viktor velmi nízké Apgar skóre. Viktor byl již od narození neklidný a plačtivý. Co si pamatuje, tak již téměř od Viktorových dvou let slýchala od jeho prarodičů, sousedů a známých, že je nevychovaný. *Potýkali jsme se s odmítavým postojem okolí a často slýchali kritiku na naši výchovu.* S nástupem Viktora do mateřské školy se rozhodli rodiče po poradě s dětskou lékařkou pro neurologické vyšetření, z jehož závěrů vyplynulo, že má Viktor ADHD. I proto se rozhodli při výběru mateřské školy *pro školku v malém friendly prostředí.* Mateřská škola, kam Viktor a následně i jeho dva bratři chodili, se dlouhodobě zaměřuje na péči o děti se SVP, pro které zřizuje dvě ze čtyř tříd. Rodiče si pochvalují individuální přístup a snahu zapojit i rodiče do dění v mateřské škole. Štěstí na vzdělávací instituce považují za zásadní vzhledem k Viktorovi, ale i jeho dvěma mladším bratrům, kteří mají také diagnózu ADHD. Za nejdůležitější považují osobnost učitele, *na které měl Viktor nejen v mateřské škole, ale i na 1. stupni velké štěstí.*

V průběhu 1. stupně neměl podle rodičů Viktor se školním prospěchem žádné velké problémy. *Z počátku školní docházky jsme řešili velké problémy s pořádkem, např. neurovnaná písmenka v deskách a další takové zdánlivé drobnosti, nám znesnadňovaly domácí přípravu.* Koncem 5.

třídy si Viktor dlouhodobě stěžoval na bolesti břicha, vyšetření, která kvůli tomu absolvovali, však byla bez nálezu. Rodiče dnes připisují tyto bolesti úzkostem, které souvisely s tím, že Viktor jako nejstarší vnímal přehnanou zodpovědnost za mladší bratry, když se třeba společně vraceli ze školy domů nebo byli odpoledne doma sami. Toto s přechodem na 2. stupeň odpadlo. Viktor má jiný režim než jeho bratři a rodiče se také snaží předcházet situacím, které by ho vedly k pocitu zodpovědnosti za bratry. Rodiče nepopírají, že se obávali přechodu na 2. stupeň, a to hned z několika důvodů: *více učitelů, což znamená i různorodé, často dokonce protichůdné požadavky, změna učeben, z čehož vyplývá neustálá změna prostředí*. Vzhledem k tomu, že měli doposud velké štěstí na učitele, kteří byli schopni akceptovat Viktorova specifika a věděli, že s tím souvisí to, že Viktor nemá ve škole žádné větší problémy, obávali se, že by mohl mít Viktor nové učitele, kteří nebudou ochotni akceptovat jeho diagnózu a s tím spojené projevy (nepořádek, upovídání, potřeba vyjadřovat se ke všemu). Také vzhledem k nadprůměrnému prospěchu Viktora zvažovali, že by mohl zkusit přijímací zkoušky na osmileté gymnázium. Tuto variantu však po konzultaci s psychologkou a třídní učitelkou zavrhlí a naopak na doporučení psychologky byl Viktorovi, který měl do té doby nárok na 1. stupeň PO, doporučen 2. stupeň PO s nárokem na IVP. Rodiče k tomu uvádějí, že *je to pouze pro případ, pokud by se na 2. stupni objevily problémy s jednotlivými učiteli, kteří by nebyli ochotni akceptovat Viktorova specifika*. V době výzkumu (1. pololetí 6. třídy) Viktor neměl IVP k žádnému předmětu nemá vytvořeno.

Viktorovi rodiče nevnímají, že by měl nějaké problémy se spolužáky nebo vrstevníky. Pouze otec vzpomíná situaci z 1. třídy, kdy byl *šikanován v ranní družině staršími chlapci*. Situaci vyřešili tím, že ho tam přestali dávat. Od té doby již nikdy podobnou situaci řešit nemuseli.

Dále Viktor dochází jednou měsíčně ke klinickému psychologovi, který využívá v rámci terapií arteterapii, a vzhledem k tomu, že užívá léky k dětskému psychiatrovi. Jednou za dva roky absolvují kontrolní vyšetření v PPP.

V závěru rozhovoru se matka dostává k tomu, že podobné problémy, které mají její synové, měl i její bratr a vlastně i ona je taková *upovídána a hyperaktivní*. Jako problematické vnímá, že stejné problémy řeší u všech třech svých synů, tudíž je například velmi časově a organizačně náročné, když s nimi se všemi musí docházet pravidelně k různým odborníkům. Nejmladší syn, který začal chodit do 1. třídy, má ještě diagnostikovanou vývojovou dysfázii s vážnou logopedickou vadou.

Rodiče shrnují to, co považují za zásadní v péči o děti s ADHD s ohledem na své zkušenosti, následovně: *nutnost pravidel, pravidelná spolupráce se školou a samozřejmostí je učení se s dětmi doma.*

#### *Výsledky na základě rozhovoru s třídní učitelkou 1. stupně ZŠ*

Viktorova třídní učitelka ve 4. a 5. třídě učila jeho třídu již od 1. třídy anglický jazyk. Paní učitelka učí 8. rokem. Pedagogické vzdělání si dokončovala již v době, kdy byla v praxi. Má ukončené bakalářské studium pro 2. stupeň, aprobace anglický jazyk a hudební výchova, a aktuálně dokončila magisterské studium učitelství pro 1. stupeň. V průběhu praxe již absolvovala mnoho kurzů DVPP, které pro učitele organizuje škola, např. *emoční sebeobrana, jak se chovat k problémovým rodičům, žák se specifickými poruchami učení.* Vzhledem ke zkušenostem s žáky s ADHD uvádí: *když jsem úplně začínala na 1. stupni, tak jsem do toho byla hozená, protože jsem dostala takzvanou mikrotřídu. Já jsem začínala se čtyřkou, kdy jsem měla 12 dětí se specifickými poruchami učení a chování, takže všechny ty děti měly nějakou poruchu.*

Paní učitelka nejprve zdůrazňuje, že třída, kam Viktor chodí, je nejlepší, kterou kdy učila. Nikoho tam nenapadlo řešit, že k Viktorovi v některých situacích přistupuje jinak. *Když se něco dělo, tak děti pouze konstatovaly, to je prostě Viktor.* Dále ale připouští, že to bylo i samotným Viktorem, protože neměl nějaké extrémní projevy, *když se mu ponechala jeho přirozenost, tak nepotřeboval nic kompenzovat, vše zvládnul.* Vyhýbá se odpovědi na nějaké obecně platné principy, které by doporučila při edukaci žáků s ADHD, a za naprosto zásadní považuje, že je nejprve nutné vypožorovat, jak se to dítě chová. *Úplně nejdřív nechám a čekám, co se bude dít, protože jsou děti, které rozhodí, že venku začne foukat vítr a je konec dne, a jsou děti s ADHD, které rozhodí až to, že jsou velmi unavení. Zjišťuji tedy, co je ta věc, která je dokáže vyrušit. Pak zkouším, opravdu bych řekla, že je to metoda pokus – omyl, která metoda, který přístup, změna pomůže.* Dále se samozřejmě snažím aplikovat to, co mi doporučí pedagogicko-psychologická poradna.

Myslí si, že Viktorovi pomohlo, že mu ponechala jeho přirozenost. Vycházela z toho, co je pro něj normální, a snažila se přimět jeho spolužáky k tomu, že pro něj je to přirozené a tak ho mají brát. *Takže, když je pro něj normální, že si prostě balí věci 15 minut, tak jsme to dělali tak, že měl klíče od třídy a já už jsem šla s dětmi napřed, on si dobalil, přišel za námi, odevzdal mi klíče. Jestliže potřeboval psát písemku déle, tak jsem mu ten čas dala.*

*Ke vztahům Viktora se spolužáky, zmiňuje, že měl jednoho opravdu blízkého kamaráda – spolužáka, ale v podstatě vycházel s celou třídou. V oblasti sociálních vztahů tedy vliv jeho diagnózy nepocítovala. Domnívá se však, že u něj má diagnóza ADHD vliv na kvalitu školního výkonu. Když se špatně vyspal nebo pak měl problémy s břichem, což se pak řešilo, jakého je to původu, tak to ho ovlivnilo. Celá škola pak stála za nic. To už jsme měly s maminkou domluveno, že mi napíše a Viktor přijde o hodinu později. Dospal se a hned to bylo lepší. Nebo naopak, když už to opravdu ve škole nešlo, tak šel ze školy dřív. Měla jsem od maminky napsaný papír, že když se domluvíme telefonicky, že ho můžu pustit domů. Viktor je nadprůměrně inteligentní, takže učivo potom doma bez problémů dohnali. Nejhorší výsledky měl Viktor z opakovacích písemek, tedy tehdy, kdy se musel soustředit na různou látku a delší dobu. Tam potom bylo znát, že již není schopen udržet pozornost. Takže výsledky například jeho čtvrtletních písemných prací byly výrazně podprůměrné oproti průběžným výsledkům, kdy měl samé jedničky. Mezi Viktorovy „silné“ předměty zařazuje vlastivědu, ve které projevoval nadprůměrné znalosti, naopak častější výkyvy se objevovaly v českém jazyce.*

Zásadní pro ni byla spolupráce s rodiči, kterou společně postupně nastavovali již od prvních třídních schůzek. Paní učitelka dává na prvních třídních schůzkách všem rodičům svoje osobní telefonní číslo s tím, že ví, že ne všichni učitelé to dělají, ale ona to považuje za velmi důležité nejen proto, že mě doženou, ale i možná pro to budování vzájemných vztahů. Nikdy se jí nestalo, že by to někdo z rodičů zneužil. Viktorova matka v případě potřeby začala využívat možnost paní učitelku bezprostředně při nějakém problému kontaktovat a postupně se dostali k tomu, že to začalo fungovat. *Ze začátku, kdykoliv jí se třeba něco nezdálo, nebo mně se něco nezdálo, daly jsme si vědět a řekly jsme si svoje požadavky a já jsem za to byla ráda, protože já, i když učím už 8. rokem, tak jsem pořád začínající učitel, pořád se mám co učit. Takže jsme si během toho prvního pololetí hodně volaly, takže to nezačalo fungovat ze dne na den.* Jako zásadní vnímá oboustrannou spolupráci, zájem rodiny, což je právě případ Viktorových rodičů. Mimo to má Viktorova maminka pedagogické vzdělání a zkušenosti z pedagogické praxe, což také považuje paní učitelka za pozitivní, protože se podle ní dokáže vžít do učitelů.

Podle paní učitelky může mít Viktor v budoucnosti problémy podle při přechodu na střední školu, přechod na 2. stupeň nepovažuje za velkou komplikaci, protože zůstává ve stejném kolektivu. *Myslím si, že je to typ, který nemá rád moc velké změny.* Zmiňuje, že se bavily s maminkou Viktora o možnosti osmiletého gymnázia a shodly se, že by po stránce výuky

problémy neměl, ale sociálně by to pro něj znamenalo velkou změnu, na kterou není připraven, a byla by to pro něj zbytečná komplikace.

Usnadnit Viktorovi přechod na 2. stupeň se paní učitelka pokusila tím, že učitelům, kteří projeví zájem se o něm více dozvědět, předala maximální informace o tom, jak pracuje, čemu se například vyvarovat při vzájemné interakci, jak k němu přistupovat, jaké jsou jeho silné a jaké slabé stránky. Ne všichni učitelé však o informace projeví zájem, což podle ní souvisí s přístupem k výuce u jednotlivých učitelů. *Máme tady učitele, kteří preferují transmisivní přístup, a pak jsou tady učitelé, kteří jsou konstruktivisti jako já. Je to tak půl na půl. Kdybyste viděla moji výuku, tak probíhá úplně jinak než běžně. Ne všichni jsou takoví blázni jako já. Mně se strašně líbí Začít spolu. To je prostě můj sen, žít ve škole, kde se pracuje podle programu Začít spolu. Tady zatím dělám dílny čtení, s RWCT hodně pracuji a teď přemýšlím, že bych udělala ty centra aktivit. Takže přemýšlím, jak bych mohla implementovat alespoň něco z toho Začít spolu tady. Nicméně je problém, že jsem na to sama. Nemám prostě s kým spolupracovat.* I přesto, že zatím nemá paní učitelka zcela ideální podmínky, které by jí pomohly k naplnění jejích pedagogických plánů, říká, že *je stále nadšený učitel a svou práci má moc ráda.*

#### **Výsledky na základě rozhovoru s třídní učitelkou 2. stupně ZŠ**

Se vstupem na 2. stupeň se Viktorovou třídní učitelkou stala učitelka, která je v praxi 24 let a z toho 23 let učí na této škole. Její aprobace je český jazyk – dějepis. Je také uvádějícím učitelem šesti začínajících učitelů. Především v posledních letech absolvovala několik kurzů DVPP, které organizovala škola, kde učí. Kurzy se týkaly témat spojených s inkluzí, takže i *kurz zaměřený na žáky s ADHD*. Paní učitelka učí aktuálně pouze na 2. stupni, a to napříč všemi ročníky. Vzhledem k tomu, že jsou na škole již zmiňované mikrotřídy pro žáky se SVP (SPUCH), tak má srovnání s výukou ve třídách, kde jsou žáci se SVP inkludováni, a ve třídách, kde jsou pouze žáci se SVP. A ke srovnání uvádí: *pokud učím v mikrotřídě, kde jsou pouze žáci s poruchami, tak já to vidím vždy pro ty děti horší, než když se začleňují do normální třídy. Už jsem říkala vedení školy, že bych s těmito třídami na 2. stupni nepokračovala. Ze své zkušenosti mohu uvést například problém s kolektivem. Pokud se jedná o mikrotřídu, tak je znát, že ty děti nemají porovnání s běžnými dětmi. Třeba Viktor si myslím nemá ve své třídě celkem žádné problémy, protože ta třída je klidná a ve své podstatě ho akceptuje a bere. Já teď učím ve dvou mikrotřídách, v šestce a devítce, a byla bych konkrétně v té devítce proto, aby byli začleněni do normálních tříd, bylo by to pro ně lepší, dosahovali by lepších výsledků, protože pokud je to ta*

*mikrotřída, tak si tam žijou ve svém světě. V minulosti jsem učila třídu, kde bylo 30 dětí a z toho šest inkludovaných a skončili se dvojkama z češtiny, protože je ta třída táhla. Paní učitelka má tedy z praxe dlouholeté zkušenosti s žáky se SVP.*

*Viktor je podle ní specifický tím, že je chytrý, protože mnoho dětí s ADHD, které doposud učila, tak chytrých nebylo. Viktorovi samozřejmě ADHD způsobuje určité problémy, ale ty se dají minimalizovat, pokud ho cíleně neustále vedete zpátky do reality, tak se s ním dá moc dobře pracovat, plus teda další věc podpora z domova, protože maminka samozřejmě ví co, pracuje s ním, opravdu dohlíží na všechno, takže si myslím, že to je další přínos. Mezi zásadní věci, které jsou pro žáky s ADHD důležité, řadí paní učitelka naučit se systematicky pracovat, což musí být podporováno jak doma, tak i ve škole; trpělivost, tzn. dát jim dostatek času; udržet je u tématu, na což se zaměřuje u Viktora. Já ho učím češtinu a dějepis, on dějepis miluje, jenomže máme starověk, a když si vzpomene, tak je schopnej chtít mluvit o 2. světové válce.*

*V oblasti začlenění Viktora do kolektivu třídy nevnímá paní učitelka žádný problém, ale opět zdůrazňuje, že na to má určitě vliv to, že je třída vstřícná a doufá, že to takhle půjde dál. Určitě dostali dobrý základ na 1. stupni. Vzhledem ke kolektivu třídy také zmiňuje vysoký počet žáků s odlišným mateřským jazykem. Paní učitelka připouští, že spolužáci Viktora vnímají, že je trochu jinej, že je takovej upovídanej, myslí si, že jim někdy leze na nervy, protože on, když jim někdy začne něco furt dokola vykládat, tak to je pro ně náročný. Tohle paní učitelka vyřešila tak, že Viktorovým spolužákům doporučila, ať mu řeknou: „Viktore, hele, už nás to nezajímá“ a jdou od něj pryč. Po této zpětné vazbě od spolužáků Viktor většinou odejde, případně si najde jinou oběť. Jinak však Viktor vychází se všemi spolužáky. Pokud není ve škole, vždy mu někdo úkoly pošle, půjčí sešit k dopsání. Když jede na hory, průběžně mu spolužáci posílají zápisky. Přestože do třídy na 2. stupeň nastoupili noví žáci, tak to nemělo negativní vliv na kolektiv, který je zdravý, což je určitě ovlivněno i celkovým klimatem školy, které hodnotí jako velmi dobré. Na takto pozitivní klima školy má vliv pohoda v pedagogickém sboru, což znamená, že je to o učitelích, kteří nepodléhají náladám, a žáci vědí, co od nich mohou čekat. Ve svý podstatě ode mě čekají pořád stejnou věc a to je pro ně hrozně důležitý, ta jistota, že to bude vždycky stejný. No a samozřejmě jsem učitel, ale jsem jim i máma. Stýkám se s rodiči pravidelně, takže ty děti nemají vůbec pocit, že chodí někam do nepřátelského prostředí, ale spíš naopak. Já se tu cítím dobře, jsem tu 23 let a jsem tu spokojená, tak to samozřejmě přenáším na ty děti. Já nemám stres z práce, tudíž ho nemají ani ty děti.*



Vzhledem k práci s klimatem třídy zmiňuje třídní učitelka pravidelné třídnické hodiny a spolupráci s externími odborníky, kteří pravidelně ve třídě dělají preventivní programy, a to nejen na podporu vztahů ve třídě, ale i prevenci rizikových projevů chování. Všech takovýchto programů se paní učitelka zúčastňuje osobně a zdůrazňuje, že to má pro ni přínos v tom, že se zapojí s dětmi a může je vnímat v nových, jiných situacích. Pokud by se ve třídě vyskytl nějaký problém, paní učitelka by se obrátila na výchovnou poradkyni, která děti zná, protože je učí matematiku. Zatím však nenastal problém, který by nebyla schopna sama se třídou, případně s rodiči vyřešit. Když začíná paní učitelka jako třídní učitel v nové třídě, ví, že první dva měsíce jsou náročné. *Musíte se jim dát, musí jít z kraje do pozadí učení, když se vyskytne nějaký problém, musí se vyřešit, máme třídnické hodiny, nastavujeme pravidla, oni musí vědět, co ode mě čekat, já si musím zmapovat, co můžu čekat od nich. I v této třídě byly první dva měsíce náročné, ale teď vědí, že když dodržují domluvená pravidla, tak na druhou stranu, když za mnou přijdou, že nebyli včera ve škole, protože já nevím co, tak já jsem schopná to pochopit, protože jsem člověk. Takže já si myslím, když tohle si vysvětlíme s dětmi, ale i s rodiči, což je velice důležité, tak to funguje až do 9. třídy, podívejte, tohle je moje bývalá třída...* ukazuje tablo s fotkami, které pro ni vytvořila její bývalá třída s věnováním pro nejlepší paní učitelku.

Způsob komunikace s rodiči žáků si paní učitelka nastavuje také od prvního dne, kdy třídu má. I její soukromý telefon rodiče mají a mohou kdykoliv volat. Vítá spíše telefony odpoledne po práci, protože má čas v klidu vše s rodiči probrat. Komunikaci s rodiči považuje za součást profese. S maminkou Viktora se osobně setkala v průběhu prvních dvou měsíců třikrát a hned na začátku si spolu ujasnily, jak přistupují Viktorovi rodiče k jeho diagnóze, *jak ho vedou doma*, že nechtějí, aby se Viktor na svou diagnózu vymlouval.

Obecně za zásadní v přístupu k žákům s ADHD považuje paní učitelka včasnou diagnostiku, *je třeba si ty děti tipovat na 1. stupni, na 2. stupni s nimi začít pracovat je většinou již pozdě*, spolupráci s rodiči, *protože výchova doma může projevy poruchy minimalizovat nebo bohužel naopak zhoršovat*, velmi podstatné je celkové klima školy, které v průběhu rozhovoru paní učitelka zmínila několikrát. *My tady problémy netutláme, my je řešíme a zohledňujeme, je to všechno v první řadě o lidech.*

## *Vlivy působící na utváření klimatu třídy s žákem se SPCH (ADHD)*

### **Pozitiva**

- dlouholetá zkušenost školy se vzděláváním žáků se SVP, pozitivní klima školy;
- předchozí zkušenost učitele se vzděláváním žáků s ADHD;
- tolerance učitele k projevům ADHD u žáka;
- snaha učitele vysvětlit ostatním žákům důvody chování žáka s ADHD a pomoci jim naučit se s ním komunikovat;
- systematická práce třídního učitele s kolektivem třídy, pravidelné třídnické hodiny, preventivní programy za účasti třídního učitele;
- vstřícná, tolerantní třída, která je na žáka zvyklá;
- žák je ve třídě od 1. třídy;
- přijetí diagnózy ADHD rodinou žáka již v předškolním věku dítěte, spolupráce s odborníky;
- pravidelná spolupráce rodiny a školy, podporovaná oboustrannou důvěrou;
- možnost ze strany rodiny kdykoliv kontaktovat učitele, prostřednictvím telefonu, e-mailu;
- zkušenost žáka s jinými vrstevnickými skupinami.

### **Prokop**

#### *Výsledky na základě rozhovoru s **žákem***

Prokop je ze začátku rozhovoru klidný a na otázky odpovídá celkem jednoznačně. Je však zřejmé, a to nejen z jeho odpovědí, že otázky týkající se spolužáků a v závěru i rodičů v něm probouzejí rozporuplné emoce.

Ve škole Prokopa nejvíc baví výtvarná výchova, i přesto, že ho tam často paní učitelka napomíná a děti mu berou věci a kritizují jeho práci. Dále má rád zeměpis a dějepis. Matika a čeština mu jdou, ale moc ho nebaví, protože mu *učitelky nepřípadají moc zábavné*. Doma se do školy připravuje někdy. Když třeba nerozumí matematice, to mu potom poradí *taťka*, a taky mu poradí s angličtinou, která ho *vlastně taky baví a s paní učitelkou je sranda*. S domácí

přípravou mu pomáhá doma jenom táta, který *má někdy takový návaly, že se musí připravovat každý den, ale naštěstí to dlouho nevydrží. S mamkou ne, s tou je problém, aby to vůbec podepsala.* Zlepšit by se mohl, podle svých slov *v lecčems, ale zrovna se mi nechce, musel bych se víc učit. Mamka by chtěla, abych potom šel na nějakou školu, tak proto bych se asi snažit měl.*

Prokop vnímá, že má problémy se spolužáky. V páté třídě přešel do jiné třídy, protože si s nimi nerozuměl a *mamka mu řekla, že tam budou děti lepší.* Ale po přestupu se ukázalo, že tam „lepší děti nejsou“. *Ze začátku jsem tam měl jednoho kamaráda, tak jsem byl spokojený, ale pak ani on nebyl můj kamarád.* Na otázku, proč pak nebyl jeho kamarád, Prokop odpovídá: *nechtěl dělat to, co já, tak ať neříká, že je můj kamarád.* S tímto kamarádem Prokop nějaký čas nekamarádil, ale potom se začali scházet u Prokopa doma a stavěli modely, takže se pak rozhodli, že *školní věci nechají škole a budou se navštěvovat dál.* Ostatní spolužáky charakterizuje tak, že *ho většinou štvou, jsou divný, hloupí, provokují mě, ale někdy to jde.* Svůj podíl na dění ve třídě vidí v tom, že *má někdy službu, ale jinak nic, nikdo se na mě neobrací, jenom na mě všichni všechno svedou.* Nejlépe se cítil v kolektivu třídy ve 2. a 3. třídě, *kdy mě dost uznávali* (pozn. autorky, jednalo se o třídu, ze které v 5. třídě přestoupil). V současnosti má často ve škole problémy, které řeší tím, že jde za paní učitelkou, která mu někdy věří a někdy ne. *Řeší to jen někdy, řekne mi, že se musíme s klukama nějak domluvit, ale to se mi nechce, měla by to vyřešit ona. Měla by jim dát poznámku nebo jim vynadat. Pak to někdy řeším s vámi* (ukazuje na školní psycholožku, která je rozhovoru přítomna) *a vyleju to na vás, nebo za paní asistentkou, když tu nejste, ale ta mi vynadá, že jsem udělal blbost. No někdy taky ne, a jde vynadat klukům.*

Z jeho slov vyplývá, že rád jezdí na školní výlety, a proto ho mrzelo, když se jednoho školního výletu z kázeňských důvodů nesměl vůbec zúčastnit. *Minulý rok jsme jeli na zámek a taky se báli, že něco vyvedu, proto se mnou jela asistentka, aby mě hlídala, nakonec jsem ale šel s paní učitelkou, které jsem vyprávěl o tom zámku, a ta se teda divila, jaký mám znalosti.* Bavilo by ho šermovat, ale zatím takový kroužek s rodiči nenašli. Chodí na karate s kamarádem, se kterým se někdy navštěvují i doma a staví modely. Karate ho baví, protože se bude moct ubránit a nandat jim to, *když mě naserou děti i dospělí, to až budu velkej, to jim teda všem ukážu.*

Odpověď na to, s kým a jak by chtěl trávit ideální den, přivádí Prokopa k slzám: *no s mámou by to bylo fajn, ale ona je někdy divná, to by nesměla bejt (odmlčí se), no nemít tu ty chlapy a nepít. Ale kdyby byla hodná, tak bych si pak s ní hrál a třeba bysme spolu vařili a pak udělali pěkněj stůl nebo šli na oběd a nějak na vejlet a já bych jí vyprávěl o tom hradu a o všem (odmlčí se, zarazí se a objeví se mu slzy v očích), ale ono to není tak špatný, jak to je. Nejlepší den by byl celý s (uvádí jméno kamaráda, se kterým chodí na karate), ale oni ho doma nepustí.*

#### *Výsledky na základě rozhovoru s **matkou***

Prokopova matka působí velmi rázným dojmem a opakovaně v průběhu rozhovoru dává najevo, že nemá moc času se vybavovat. Oba Prokopovi rodiče jsou vyučeni a jsou zaměstnaní.

Matka si myslí, že se Prokop do školy těšil, i ona se velmi těšila, že vystuduje a bude z něj záchránář, protože tohle zaměstnání se jí moc líbí. Proto bylo pro oba velkým šokem, jak to nakonec ve škole dopadlo. Od 1. třídy si na něj stále někdo stěžoval, že zlobí a vykřikuje. *No přece se musel nějak bránit, když mu všichni ubližovali, a sedět ve škole, to je pro něj moc dlouhý, no tak vykřikoval a zlobil.* Matka tvrdí, že Prokop chodí do školy rád, i přestože pořád na něco nadává. *Ani se mu nedivím, pořád ho tam provokují, a pak to na něj svedou.* S prospěchem syna je celkem spokojená, známky podle ní nemá špatné, a tudíž by se na školu měl dostat. S přechodem Prokopa na 2. stupeň přibylo podle jejích slov především víc problémů jí, zatímco on to zvládl dobře, ona musí chodit pořád do školy něco řešit, protože si stále na něj někdo stěžuje, ale určitě by pomohlo, kdyby na něj byli učitelé hodní, protože to on je potom *zlatej*. Matka učitelům zazlívá, že jsou k němu nespravedliví a málo ho chválí a vyzdvihují, když se mu něco povede. Přiznává, že doma mu s přípravou do školy nepomáhá, protože *tomu ani nerozumím, ne že bych byla hloupá, ale nechce se mi o tom přemýšlet.*

V kontaktu je matka s vedením školy a psycholožkou, protože je často zvaná na výchovné komise, ale s paní učitelkou třídní komunikovat odmítá, telefony jí nebere, na třídní schůzky nechodí, protože *bych se neovládla a ztloukla bych to tam, já se někdy tak rozčílím, že se neznám.*

Prokop se podle matky vídá s jedním kamarádem, se kterým staví modely. Konfliktní situace, do kterých se se spolužáky Prokop bohužel často dostává, s ním probírá. Párkrát to šla dokonce se spolužáky řešit sama, aby jim vysvětlila, jak se mají chovat, ale jinak s Prokopem situaci rozebere, a když zjistí, že mu ublížili, *tak mu řeknu, ať jim to teda vrátí a pořádně oplatí, takovej*

*je život, člověk si nesmí nechat nic líbit. Jen kdyby někoho podrazil nebo lhal, to bych mu teda dala, to já ho i seřežu, to se přece nesmí. V tomto kontextu jsou podle matky doma nastavena i pravidla, nesmí se lhát. Zájem o žádné další mimoškolní aktivity nemá, na tábory by určitě nechtěl jet. Volný čas tráví odpoledne doma, někdy leží a jen tak čumí, někdy kouká na televizi nebo do počítače a hodně si staví.*

Matka připouští diagnózu Prokopa a dává ji do spojitosti s tím, že ona je taky taková a že to má po ní. *No to jsem to měla ještě horší, ale naučila jsem se každému ukázat, že si na mě nesmí dovolovat. Ale poznámky za chování jsem měla taky. Naši mě napřed řezali, ale pak už jim to bylo jedno.* Další vyšetření např. v PPP matka odmítá, protože mimo komunikaci se školní psycholožkou není ochotná s nikým spolupracovat, protože žádným odborníkům nevěří.

#### *Výsledky na základě rozhovoru s **třídní učitelkou***

Prokopova třídní učitelka je 28 let v praxi. Učí výhradně na druhém stupni a má aprobaci matematika - přírodopis a dále v posledních letech absolvovala několik školou organizovaných kurzů DVPP. Zkušenosti s dětmi se SVP má, často se setkává s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí, *kteří jsou dnes na vrcholu a požadují úlevy a vymlouvají se* (uvádí romské děti). Podle paní učitelky do školy hlavního vzdělávacího proudu patří právě třeba děti s ADHD, ale je proti *inkluzi žáků s psychiatrickou diagnózou, strašně nízkým intelektem a sociálně zanedbaných, pro které by měly být jiné školy.*

Děti s ADHD již ve třídě měla a dodává k tomu: *mám ráda akční děti, ten jejich neklid mi nevadí.* Za důležité považuje, že si společně s dětmi ve své třídě vždy nastaví pravidla. V případě třídy, kde je Prokop, si vytvořili navíc pravidla o *bezpečném chování* a často s touto třídou mluví o vhodném a nevhodném chování. K těmto pravidlům se vrací nejen v hodinách, ve kterých ve třídě učí, ale také tomu věnuje třídnické hodiny, které mají na škole jednou za čtrnáct dní všechny třídy od 5. ročníku výše. Vzhledem ke své zkušenosti s dětmi s ADHD doporučuje využívat děti s ADHD k tomu, aby něco donesly, smazaly tabuli, a když to jde, vymýšlí pro ně akčnější činnosti, což ale *v běžný matice moc nejde.*

Prokop je podle paní učitelky odlišný od jiných žáků s ADHD, které doposud učila, v tom, že je více agresivní a negativistický, *vše nelze schovat za diagnózu, u něj to je vliv rodinného prostředí, tam je to fakt těžké.* Za silné stránky Prokopa považuje, že není *hloupý*, dokáže docela logicky přemýšlet a je dobrý v tom, co ho zaujme. Jeho největší slabinou je nezvládání

emocí, které mu způsobuje obrovské problémy ve všech sociálních vztazích. *Neumí se ovládat, není zvyklý dělat, co ho nebaví, zapřít se a bojovat.* Prokopova přítomnost ve třídě má podle ní výrazný vliv na klima třídy, jeho chování ovlivňuje nejen jeho spolužáky, ale třeba i to, jak se na výuku ve třídě těší jednotliví učitelé. *Když není Prokop ve škole, je to úplně jiné, pohoda, klid, bez agrese.* Prokopovy projevy chování výrazně narušují jeho vztahy se spolužáky. *Některé děti se ho bojí, jiné se mu snaží schválností nějak oplácet. Jsou i tací, co se ho snaží vyprovokovat. Myslím, že si každého kamaráda svým hulvátstvím odradí.* Vzhledem ke špatným vztahům ve třídě, způsobeným hlavně chováním Prokopa, proběhlo ve třídě již několik programů na stmelování kolektivu, ale ty mají jen krátkodobý efekt. Prokop se rád zapojuje, je velmi aktivní, ale je to jen, když program probíhá. *To je tím, že je ve třídě někdo nový, kdo ho zaujme.* Nejhorší jsou podle paní učitelky přestávky, což je aktuálně řešeno Prokopovou nepřítomností ve třídě. *Chráníme ostatní děti jeho nepřítomností ve třídě, chodí do kabinetu k asistentkám.*

Za největší problém považuje učitelka spolupráci s rodiči. Ta prošla několika fázemi, které se postupně stupňovaly až do fáze, kdy s ní matka chlapce vůbec nekomunikuje. *Matka mě nejprve vyslechla a asi si myslela svoje, pak byla fáze odmítání, kdy mě přesvědčovala, že její přístup je správný a chyba je na straně školy, dokonce jsem se dozvěděla, že se mám nechat já vyšetřit a teď je fáze absolutní ignorace. Trochu lepší je to s otcem, ale ani to není žádná sláva.*

K aktuální situaci s Prokopem učitelka dodává: *vzbuzuje ve mně pedagogickou beznaděj, kdy v podstatě nic nefunguje. Pomáhá mi pouze spolupráce se školní psycholožkou, které mohu všechno říct, a hledáme spolu nějaká řešení, případně, že je schopná okamžité intervence ve třídě.*

#### ***Výsledky na základě rozhovoru se školní psycholožkou***

Situaci s Prokopem dlouhodobě řeší školní psycholožka, což potvrdily i rozhovory jak se samotným Prokopem, tak jeho matkou, ale i třídní učitelkou. Na škole, kam Prokop chodí, je pozice školního psychologa obsazena již šest let, a to stejnou školní psycholožkou. Prokopa zná tedy od první třídy.

Za zásadní problém považuje to, že i když byla Prokopovi neurologickým vyšetřením v sedmi letech potvrzena diagnóza ADHD, tak dodnes rodiče nereflektovali na další doporučená vyšetření. Odmítají jak vyšetření v ŠPZ, tak i psychiatrické. V současnosti se tedy škola rozhodla

oslovit OSPOD, který jediný může rodičům přikázat (resp. i bez svolení rodičů), aby tato vyšetření s Prokopem absolvovali. Čímž se v rozhovoru dostáváme na rodinu, která je podle psychologů zásadním činitelem, a v případě Prokopa tím, kdo jeho projevy ADHD prohlubuje.

Rodiče Prokopa jsou nesezdáni, nežijí ve společné domácnosti, ale otec má v době nepřítomnosti matky děti (Prokop má bratra) na starosti, a to v bytě matky. V případě, že je matka pryč přes noc, tak tam i přespává. Do rodiny často docházejí i partneri matky.

Již v posledním roce docházky do mateřské školy bylo Prokopovi doporučeno vyšetření v ŠPZ a kurz pro předškoláky, protože měl potíže s plněním zadaných úkolů. V první třídě se objevily problémy v chování, *byl agresivní, vzteklý a ubližoval dětem*. Od 1. do 3. třídy měl Prokop *přísnou paní učitelku, která zadala jasná pravidla, a on se jim přizpůsobil*. Se změnou třídního učitele, která nastala ve 4. a pak i v 5. třídě, došlo ke zhoršení jeho problémů. Prokop byl agresivní, hodně ubližoval spolužákům, *ale dost rafinovaně, často nastrčil jiného dobráka*. Prokopova třídní učitelka v 5. třídě *byla mladá, velmi hodná a vstřícná a měla velkou snahu mu pomoci, on to ale zneužíval a stupňovaly se jeho stížnosti na spolužáky, že oni mu stále ubližují*. Psycholožka uvádí, že v těchto momentech nevhodně zasahovali rodiče, především matka, která mu říkala: *jen se nedej, nenech si to líbit*. S přechodem na 2. stupeň se Prokopovi změnila nejen třídní učitelka, ale také kolektiv, protože byl, i na přání rodičů a své, přeřazen do paralelní třídy.

Aktuálně popisuje psycholožka Prokopovo chování následovně: *při hodině problémy příliš nemá, občas odmítá pracovat, vykřikuje, případně truceje, ale velké problémy má o přestávce, kdy dochází k fyzickým konfliktům mezi ním a jeho spolužáky, které si někdy i vymýšlí, ale někdy opravdu dojde na to, že mu spolužáci ubližují, ale je to v reakci na jeho předchozí útoky. Agresivní výbuchy má tehdy, kdy má nedostatek pozornosti*. Jako příklad uvádí psycholožka situaci z hodiny tělesné výchovy, kdy spolužáci nenahráli Prokopovi míč a on je za to zbil.

Na závěr dodává, že Prokopův prospěch je průměrný, což je na to, že se doma vůbec nepřipravuje a nemá v tomto ohledu doma žádnou podporu, dobrý úspěch, *ale je to škoda, má na víc*.

## *Vlivy působící na utváření klimatu třídy s žákem se SPCH (ADHD)*

### **Pozitiva**

- ŠPP v úplné variantě, spolupráce učitele se školním psychologem.

### **Negativa**

- žák narušuje výuku, fyzicky napadá spolužáky, projevuje se vůči nim agresivně;
- rodina nespolupracuje se školou, neochota spolupracovat se školou a podílet se na vzdělávání žáka především ze strany matky trvá již od 1. třídy;
- rodina odmítá vyšetření žáka v PPP, není možnost PO (např. asistent pedagoga);
- protichůdné výchovné působení rodiny a školy;
- nestandardní vztahy mezi rodiči žáka;
- chování matky nese rysy patologického chování, žák je matkou naváděn k agresivnímu chování;
- změna kolektivu třídy, přechod do jiné třídy;
- třídní učitelka neschvaluje vzdělávání všech žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu.



## Libor

### *Výsledky na základě rozhovoru s žákem*

Libor je při rozhovoru klidný a soustředěný, odpovídá konkrétně, spíše v jednoduchých větách. Do školy nechodí rád, *už abych byl pryč*. Má rád pracovní výchovu, vaření a dílny, *ostatní je voprúz*. Svůj školní prospěch charakterizuje jako mizerný, ale už ho to prý ani neštve. *Někde jsem zabojoval, ale s matikářem si nasednem, tam je to těžký, on mi nevyhoví a já jemu taky ne*. Se školou mu někdy pomáhá mamka, ale *ona má takový fáze, někdy by se přetrhla a pak na to kašle a na prvním stupni mi pomáhal strejda, ten se se mnou učil matematiku*. Svě vyprávění o školách, kam chodil, začíná druhou třídou, kdy se stěhovali, protože se mamka rozvedla. *To jsem šel do malotřídky, ale asi mi to nevadilo, byli tam na mě hodný*. Do šesté třídy nastoupil na školu, kam chodí dodnes. *Ze začátku to šlo, ale pak se to nějak zvtlo, začal jsem zlobit. S klukama jsme se někdy prali, někdy byli kámoši*.

Libor popisuje vztahy se spolužáky jako ambivalentní. *Někdy dobrý, někdy nanic. Ale dá se to vydržet*. Uvádí, že v poslední době se víc začal bavit s dívkami, ale ve třídě se obecně moc nezapojuje, protože by mu stejně nic nnesvěřili, pouze když je potřeba síla, tak se na něj někdo obrátí, protože má hodně síly a je největší. Pokud má ve škole nějaké problémy, může se obrátit na paní učitelku třídní, *ale ta už toho se mnou má asi taky dost*, nebo na paní asistentku a paní psycholožku. *Chodím k ní jednou za týden a aspoň to můžu někomu říct, to je asi dobrý*. Když mluví o kamarádech, tak jsou to kamarádi, kteří nejsou spojení se školou. Má jednoho kamaráda ve vesnici, kam jezdí za tátou, a potom taky kamarády a kamarádky od hasičů. *Ale takovýho jako velkého kámoše, to nemám. On se mnou nikdo dlouho nevydrží. No, kamarád by neměl zradit, měl by se zastat. Ale to já spíš nezažil*. Libor vyjadřuje lítost nad tím, že nejezdí na žádné školní akce a výlety, *no oni o mě asi moc nestojí, ale já bych teda jel rád*.

Ve volném čase rybaří, baví ho pomáhat tátovi a hraje také počítačové hry a je na facebooku. Rád odpočívá, *fláknu sebou pod strom a ležím, nebo jdu na ty ryby. Nebo se zavřu do pokoje a poslouchám písničky, akorát že mě pořád někdo otravuje, jako naši a brácha*.

Svůj ideální den by strávil s nějakým prima kámošem, někde hodně daleko v přírodě.

### *Výsledky na základě rozhovoru s matkou*

Matka Libora je při rozhovoru vstřícná, klidná. Oba Liborovi rodiče mají středoškolské vzdělání s maturitou, oba jsou zaměstnání.

Podle matky se Libor do školy těšil. *My jsme se všichni těšili.* Avšak od momentu, co od ní odešel manžel, Liborův otec, tak se všechno změnilo a všechno bylo špatně. Myslí si, že teď chodí Libor do školy, protože musí. Ve škole má špatné známky, na které si již zvykl, takže toho, že dostane špatnou známku, se už nebojí, resp. to neřeší. Problémy jsou podle matky spíš, když něco nemá, někomu ubližuje nebo je drzý. Matka má pocit, že mu se školou pomáhá hodně a dodává: *co já se s ním nazlobím, no někdy taky není čas, a pak je naštvanej, že mu nepomůžu.* Problémy, ke kterým ve škole dochází, řeší matka především s třídní učitelkou a s Liborem dohromady. Ve škole mu pomáhá, když se ho snaží někdo pochopit, pochválit za jeho dobré stránky a klid. Na spolupráci se školou by nic neměnila, domnívá se, že škola *dělá, co může.* Matka pravidelně dochází ke školní psycholožce, na jejíž doporučení docházejí s Liborem i na psychiatrii. S PPP však již spolupracovat přestala, *tam nás zklamali.*

V sociálním kontaktu s vrstevníky se podle matky Libor neumí normálně prosadit, *buď je frajírek, nebo ňouma.* Jinak se o kamarády nebo spolužáky svého syna moc nezajímá a dodává: *naštěstí je neznám, ale ví, že má kamarády na hasičích.* Když se dozví o nějakém konfliktu, který způsobí, tak *mu teda vynadám, že jsou s ním zase problémy, ale teď už na to někdy koukám s nadhledem, protože on není vždycky pachatelem.* Volný čas tráví tím, že jde ven, na ryby, což je jeho koníček a zároveň nejoblíbenější činnost, případně sedí u počítače. K nastavení pravidel doma se matka staví odmítavě s tím, že *to si řídíme my. On má dáno, co smí a co ne. Stejně to ale porušuje. Povinnost nemá, má povinnost se učit.* Podle matky je s jeho diagnózou spojeno to, že si moc nevěří, ale za *to asi může i ten tátův odchod, to možná způsobilo víc problémů.* Když Libora srovnává s jeho vrstevníky, tak se domnívá, že je *zlobivější, agresivnější, méně si dá domluvit.*

Ona sama chodila do školy celkem ráda. *Ale byla jsem asi taky trochu jiná, muselo být dost po mém. S učiteli jsem ale vycházela dobře. Neměla jsem ale moc kamarádek, protože jsem se spolužáky občas konflikty měla.*

#### **Výsledky na základě rozhovoru s třídní učitelkou**

Třídní učitelka Libora je v praxi 25 let a učí převážně na 2. stupni, příležitostně má hodiny přírodovědy na 1. stupni. Vystudovala vysokou školu zemědělskou a následně dva a půl roku doplňkového pedagogického studia zaměřeného na speciální pedagogiku a studium pro výchovné poradce. A právě mimo třídnictví v Liborově třídě, kterou má od 6. třídy, je i výchovnou poradkyní na 2. stupni. S výukou žáků se SVP má dlouholeté zkušenosti, *protože*

*jsou v každé třídě. S dětmi s diagnostikovaným ADHD se setkává převážně na 1. stupni, protože na 2. stupni se podle ní potíže těchto žáků většinou zmírní, a tudíž se již tolik jejich problémy neřeší, často přestanou docházet do PPP a nemají tedy žádná doporučení a podpůrná opatření. Což není, v případě, že se podaří předejít problémům s prospěchem těchto žáků na 1. stupni, problém. Problém je však, když žáci s diagnózou ADHD neprospívají, potom postupují do dalších ročníků s handicapem nezvládnutého učiva, na to se nabalují výchovné problémy, které vznikají a prohlubují se v reakci na školní neúspěch.*

*Pokud má učitelka ve třídě žáka s ADHD, považuje za zásadní vymezení a dodržování pravidel, toleranci ke snížené výkonnosti během hodiny, prostor nechat žáka uspět a možnost projít se po třídě, jako smazat tabuli, rozdat sešity apod.*

*Vzhledem k Liborovi nejprve paní učitelka uvádí, že je s ním každá hodina jiná a záleží na jeho rozpoložení. Největší problémy vnímá po víkendu, který Libor stráví u svého biologického otce, což je pravidelně jednou za čtrnáct dní, dále se u něj projevuje snížená výkonnost ke konci školního roku, kdy je pak agresivní a odmítá spolupráci. Při běžné hodině nejdříve poslouchá náplň hodiny, zapojuje se do práce ve třídě, po deseti minutách si začne hrát s předměty kolem sebe, ruší spolužáky, vykřikuje, když je napomenut, tak se snaží opět spolupracovat, ale kvalita spolupráce záleží na jeho náladě, nesnáší totiž neúspěch, nenechá si poradit. S tímto se snažila paní učitelka pracovat hned od 6. třídy, kdy se stala Liborovou třídní učitelkou. V šesté třídě stačilo mít ve třídě literaturu o rybách, to je totiž jeho velký koníček, ale to časem nestačilo. Podle paní učitelky se agresivní projevy v chování Libora stupňovaly, a z toho důvodu musí být ve třídě přítomna asistentka pedagoga, která ho ve výjimečných situacích odvádí mimo třídu, kde s ní plní úkoly, aby mohl zbytek třídy pracovat. Jako další konkrétní podporu uvádí toleranci k nepravidelnému pracovnímu tempu, kopírování učiva, zadávání menších celků ke zkoušení. Paní učitelka dělá vše tak, aby byl s přibývajícím věkem Libor samostatnější, důslednější v plnění zadaných úkolů, uměl zvládat emoce. Mezi Liborovy silné stránky řadí paní učitelka zájem o přírodu, manuální zručnost, ochotu pomoci spolužákům, pomoc učiteli mimo hodinu. Za jeho slabé stránky považuje velkou emoční labilitu, neschopnost dokončovat úkoly a snahu vše obejít manipulací. Zásadní je s Liborem komunikovat, je třeba s ním situaci probrat, kde selhal a společně hledat možnosti nápravy, pochválit ho za úspěchy. Úspěch je u Libora například týden bez poznámky, pomoc spolužákovi nebo učiteli. Po těchto úspěších se paní učitelka snaží Libora odměnit, má možnost hrát o přestávkách společenské hry.*

Liborova přítomnost ve třídě výrazně ovlivňuje ostatní spolužáky, ale ti jsou k němu naštěstí velice tolerantní. Se třídou od začátku pracovala a stále pracuje. Zdůrazňuje v tomto směru především přínos společné komunikace a hledání řešení problémů, ale třeba i toho, jak by mohli spolužáci pomoci Liborovi zlepšit prospěch, *od spolužáků si nechá poradit a pomoci*. K tomu využívá především pravidelné třídnické hodiny *se zapojením celé třídy do řešení negativních projevů chování a společného hledání východisek, jako je právě pochopení, tolerance a pomoc*. Domnívá se, že právě společná diskuze vedla k tomu, že se v kolektivu minimalizovaly problémy s Liborem, třída ho přijala a on se v ní cítí dobře. Za pozitivní přínos v práci s Liborem považuje dále *spolupráci s rodiči, se školní psychologkou, rozhovory, které s ním pravidelně vede, a potom právě to, když může zažít úspěch a je něčím motivovaný*. S Liborovou diagnózou ADHD spojuje především Liborovy problémy v oblasti výrazné emoční lability a *neprospívání v matematice*, což považuje za již nevratné a čemu se přitom podle ní dalo předejít. *Propadl v šesté třídě a už nikdy nebyl v matematice úspěšný i přes pomoc asistentky pedagoga*. S tím souvisí i další domněnka paní učitelky, která se týká Liborových handicapů, *netolerance ze strany některých učitelů, nedostatečná motivace, velká a rozsáhlá náplň učiva*.

Pokud by mohla, tak by učitelům doporučila větší trpělivost, protože podle její zkušenosti negativní projevy ADHD s věkem ustupují.

#### *Výsledky na základě rozhovoru se školní psychologkou*

Školní psychologka spolupracuje pravidelně jak s matkou Libora, s Liborem, s jeho třídní učitelkou, tak případně i s asistentkami pedagoga, které jsou často jediným řešením plynulé výuky v Liborově třídě. Vzhledem k tomu, že na některých hodinách se Libor chová agresivně, odmítá spolupracovat, a to tak, že narušuje výuku celé třídy, tak škola přistoupila k tomu, že je kvůli Liborovi na *problematické* hodiny do třídy přiřazována asistentka pedagoga, se kterou pracuje buď ve třídě, nebo s ním pracuje mimo třídu. Mezi *problematické* hodiny patří především matematika. Pro tyto situace jsou využívány asistentky pedagoga, které jsou přiděleny jako PO jiným žákům, a to dokonce v jiných třídách, protože v Liborově třídě žádný žák asistenta pedagoga jako podpůrné opatření nemá.

Podle psychologky měl z dlouhodobého hlediska na Libora negativní vliv komplikovaný rozvod rodičů. Libor se po 1. třídě s matkou přestěhoval do jiné vesnice a přešel na malotřídku. Paní učitelka z malotřídky se z Libora *prý dodnes léčí, jak to s ním bylo těžké*. Libora velmi

poznamenaly změny škol (tříkrát) a změny tříd (čtyřikrát, protože opakoval 6. ročník). Co se týká prospěchu, tak má od opakování 6. třídy velké problémy v matematice a v chování byl za své přestupky, *agresivita a neuposlechnutí učitele*, hodnocen sníženou známkou z chování (2 i 3).

V 6. třídě byla Liborovi na základě vyšetření v PPP doporučena PO: IVP a asistent pedagoga. Obě tato PO mu již při kontrolním vyšetření v dalším roce doporučena nebyla. Na základě tohoto rozhodnutí matka s Liborem odmítla do PPP docházet, což vysvětluje její zklamání, které vyjádřila v souvislosti se zkušeností s PPP. Od 7. třídy, kdy matka odmítla spolupracovat s PPP, dochází Libor k dětskému psychiatrovi, kterého do té doby rodiče odmítali. Ten navrhl lékovou terapii, takže je Libor v současnosti vzhledem k diagnóze ADHD *medikován*.

Psycholožka souhlasí s učitelkou, že tím, že se hledalo společně se žáky východisko, jak by mohli oni pomoci Liborovi a spolupracovat s ním, tak jsou k němu velmi tolerantní a snaží se ho pochopit. Klima v této třídě hodnotí pozitivně, což je podle ní především zásluhou třídní učitelky a rodiny, která školu neobviňuje, ale spolupracuje s ní.

#### *Vlivy působící na utváření klimatu třídy s žákem se SPCH (ADHD)*

##### **Pozitiva**

- předchozí zkušenost učitele se žáky se SVP, včetně žáků s SPCH (ADHD);
- tolerance třídního učitele k projevům ADHD u žáka;
- systematická práce třídního učitele s kolektivem třídy, pravidelné třídnické hodiny;
- snaha učitele vysvětlit ostatním žákům důvody chování žáka s ADHD a pomoci jim naučit se s ním komunikovat;

##### **Negativa**

- dlouhodobá školní neúspěšnost žáka, která má za následek výchovné problémy žáka, opakování ročníku;
- netolerance některých vyučujících k projevům spojeným se SVP žáka;
- protichůdné výchovné působení rodičů.

- vstřícná, tolerantní třída, která je na žáka zvyklá;
- úspěšná léková terapie;
- pravidelná spolupráce rodiny (matky) a školy, podporovaná oboustrannou důvěrou;
- ŠPP v úplné variantě, pravidelná dlouhodobá spolupráce s učitelem, žákem i matkou žáka.

## Daniel

### *Výsledky na základě rozhovoru s žákem*

Daniel přišel na rozhovor velmi rozrušen a vysvětlil, že od včerejška řeší problém s kamarádem – spolužákem, který se pohádal doma *s matkou a chce se zabít*. Proto požádal hned ráno při příchodu do školy o pomoc školní psycholožku, která nakonec byla přítomna i našemu rozhovoru. Daniel se po celou dobu rozhovoru k tomuto problému vracel, protože se nemohl dočkat konce vyučování, kdy byl domluvený se svojí *partou*, že půjdou za tím kamarádem, který nepřišel do školy. *Já jsem se teda rozhodl, že to začnu řešit, a tak jsem dal vědět mojí partě, která mi pomohla jednou od mojí šikany. Pomohli mi od toho, tak jsem se teda rozhodl, že pomůžu i kamarádovi (jmenuje kamaráda). Tak jsem dal teda partičce vědět a partička pomůže a dneska tam jedeme za ním domů. On je teďka doma, protože on byl dneska na sociálce, oni ho chtěj dát do děcáku, tak teďkon je doma a něk kolem třetí tam máme bejt.*

Tento kamarád, který k nim v tomto školním roce *propadl*, je podle Daniela jeho jediným kamarádem ze třídy. *Jinak tam nikoho nemám, oni jsou všichni drzí, takže on je jedinej, s kým se dá bavit.* Jako o svých jediných a nejlepších kamarádech, na které se může spolehnout, mluví Daniel o lidech z *partičky*. *Oni na sociálce je vlastně znají, protože když chodili do školy, tak taky byl ten problém s nima. No tak partička to je, jsou to vlastně starší kluci už a vlastně už jim bylo osmnáct.* S partičkou se Daniel seznámil přes čtrnáctiletou kamarádku, která ho viděla, když byl šikanován, a nabídla mu pomoc svého, v tu dobu sedmnáctiletého, kluka, se

kterým chodila. Takto se Daniel dostal do *partičky*, kterou od té doby považuje za svoje nejbližší lidi, kteří mu vždy *pomůžou a poradí, může se jim se vším svěřit. S partičkou* poslouchají muziku, *to je základ tý party, že je muzika nahlas, duní to tam, až se skoro sousedi zblázní v tom baráku, pak teda jakože kouření. Kouří tam každé, a když tam přijde nekuřák, tak my řekneme, tady nebud' v tý partičce.*

Do školy Daniel nechodí rád, je přesvědčen, že ho tam nic dobrého nečeká. Vzhledem k blížícímu se pololetí k dotazu na prospěch dodá: *no nechaj mě rupnout další rok.* Což by bylo po druhé, Daniel již opakoval čtvrtou třídu. Na námitku, že je teprve pololetí, a to nelze propadnout, reaguje klidně a jakoby smířeně: *oni mi řekli už na začátku školního roku, že mě nechaj propadnout, takže to je daný.* Na otázku, zda pro to, aby nepropadl, může udělat něco on, začne jmenovat konkrétní učitele, u kterých určitě ne, a následně ještě dodá: *no, my to ještě řešíme přes sociálku, protože individuální vzdělávací plán se nedodržuje. Ale když já začnu, tak beztak, oni to nebudou dodržovat* (myslí učitele). O tom, že by se na naplňování IVP měl podílet i on, neví. *Já jsem to nečet. Já jsem jen co z poradny eventuálně, že dělat ty základy a to, ale jinak nevím a moje mamka ani neví, kde to máme doma.* Z rozhovoru dále vyplyne, že si je Daniel vědom toho, že pokud by se začal do školy připravovat, dělal úkoly, tak by to mohlo pomoci, ale sám to nezvládne. Na otázku, kdo by mu s tím mohl pomoci, odpovídá, *no s mamkou to nechci ani vidět, pohádali bysme se a mě by možná napadlo to stejný, jako* (jmenuje kamaráda, který se chce zabít), *takže jakože nechci riskovat, ale pomůže partička nebo* (jmenuje kamaráda, kterého chtěl v úvodu zachraňovat). Za předměty, které mu dělají největší problém, považuje *matematiku, fyziku, kolikrát i dějepis, angličtina, přírodopis.* Danielovo běžné odpoledne začíná odchodem ze školy, kdy si zakouří, odjede autobusem domů, je hodinu na počítači a pak vyrazí za partou nebo za kamarádem ze školy. Pokud je hezké počasí, jede za nimi na kole, protože je to rychlejší. Každé úterý pak má *brigádu*, kdy *vyndává kontejner*, za což dostává *stovku od mamky*, za kterou si koupí cigarety.

Vztahy doma popisuje Daniel jako konfliktní. *My se doma dohadujeme skoro pořád, já mám teďka doma rozbitej obraz od dědy. Protože můj děda vlastně dostal nervy, protože my se teďka s partičkou všemu smějeme, a když prostě se řekne něco, ani to není vtipný, je to třeba trapný, tak my se tomu chechtáme, jak pitomý. Tak můj děda se praštil o kuchyňskou linku do hlavy, tak jsem se mu začal smát a on pěstí rozbil sklo u obrazu.* A pokračuje popisem dalších hádek, ke kterým doma dochází, a to především mezi ním a *mamkou*, případně prarodiči.

*Mamce se Daniel nediví, že je nasraná, protože už nechce řešit ty problémy, co jsou se mnou a vypráví o konkrétním případě z nedávné doby, kdy byl přistižen při krádeži v obchodě s jedním kamarádem z partičky, který ho do toho zatáhnul. Daniela odvezla policie domů a nahlásila to na OSPOD, který to v současnosti řeší. Vypráví i o problémech ve škole, se spolužáky, kdy ho rozčiluje, že běhají po třídě. No jako normální žák by to řek učitelce, já to prostě vyřeším po svém, já jim rozbiju hlavu o lavici. Vadí mu také, když se o něj spolužáci zajímají, protože jsou drzí, nepříjemní, hnusní a myslí si bůhví co. Nemůžou se přeci potom divit, že je pošlu někam.*

Daniel si je vědom toho, že vzhledem k hádkám s matkou, krádeži a chování ve škole bude pravděpodobně v nejbližší době umístěn do diagnostického ústavu. *Moje mamka bude stoprocentně ráda, bude mít klid, nebudeme se hádat, bude moct běhat po večírcích a chlastat. Řekne, že jde ven s kamarádem, a pak jenom vidím kolem třetí hodiny ráno, jak přijde domů, vožralá jako prase, táhne to z ní už mezi dveřma. Jednou, když byla na mě našťvaná, když jsem já přišel takhle dýl a neoznámil jsem jí jako, kde sem a tohle, tak mi prostě řekla, budu ráda, až ode mě vypadneš.*

Ideální den je pro Daniela každý, který může strávit s partičkou.

#### *Výsledky na základě rozhovoru s **matkou***

Rozhovor s Danielovou matkou, která na první pohled působí spíš jako Danielova starší sestra, ovlivnila situace, kterou ve škole bezprostředně před rozhovorem řešila. Na rozhovor se dostavila rozčilená, vulgárně nadávala na Daniela a na adresu učitelů padlo také několik nadávek. Její rozčilení vyplývalo z toho, že cestou potkala Danielovu třídní učitelku, která jí sdělila, že má Daniel za poslední měsíc opět několik neomluvených hodin. Což jí rozlítilo natolik, že chtěla nejprve vytáhnout Daniela z hodiny a *rozbít mu držku*, protože jí opět lhal, a *ona už na to nemá nervy*. Když se trochu uklidnila, tak vedla několikaminutový monolog o tom, že za vše může škola, protože nedodržuje IVP a nechápe její složitou situaci samoživitelky. To, že je na něj sama, opakovala několikrát v průběhu rozhovoru a vnímá to jako velký problém, který je příčinou nejen finančních problémů, ale i toho, že nemá čas na sebe ani na Daniela.

Matka má základní vzdělání, učňovský obor nedokončila. *Já už nic víc dělat nemohu, chodím uklízet baráky, takže doma s ním být nemůžu*. Kdyby s ním mohla být doma, tak by ho ven nepouštěla, ale takhle to není možné a on stejně utíká, třeba vyskočí z okna (bydlí v přízemí). Daniela popisuje jako živé, neposlušné dítě, se kterým byly vždy problémy. Od jeho narození



jí s výchovou pomáhali rodiče, se kterými bydleli, teď už bydlí na venkově, a tak k nim v posledních letech jezdil na víkendy, ale teď už tam odmítá jezdit. *A já se mu vlastně nedivím, oni jsou na něj hnusní, a když něco není podle nich, tak ho zmlátí, stejně jako mě.* Matka si sice nemůže moc vzpomenout, ale má pocit, že poprvé s ním byla v PPP po 4. třídě, kdy propadl. *Tam mi řekli, že je hyperaktivní a nepozorný a dali mu ten individuální vzdělávací plán. Což mu stejně nepomohlo.*

Daniel podle matky školu nenávidí, což dokládají i neomluvené hodiny, které musí řešit od začátku jeho docházky na druhý stupeň. Se školou mu především pomáhali prarodiče, protože ona neměla čas, ale v poslední době jakoukoliv pomoc odmítá a *jsou z toho jen hádky.* Matka v tomto ohledu pomoc od školy již neočekává, *nenaplnují ani IVP a spíš mu ještě ubližují, stejně jako jeho spolužáci.* Do školy chodí pouze tehdy, když je pozvána i *sociálka.* V posledních dvou letech se pravidelně zúčastňovala sezení se školní psycholožkou a také sociální pedagožkou. Potvrzuje, že je pod dohledem OSPODu, a to kvůli opakovaným problémům, které Daniel má (krádež, výtržnictví, napadení spolužáků).

Matka zná dobře jednoho Danielova kamaráda (jmenuje toho, co se chtěl zabít), ten k nim chodí velmi často, ale je podle slov matky ještě problematictější než Daniel a uvádí případ z nedávné doby, kdy u nich doma kouřil. Žádné další kamarády nebo spolužáky Daniela nezná a ani je raději poznat nechce. Ví, že si na Daniela stěžovali *nějací rodiče ve škole. To vím od učitelky a fakt nemám čas se tím zabývat.*

Několikrát se matka s Danielem domluvila na povinnostech, které by měl doma dělat, ale *to on nedodrží. Když přijde domů, sedne si k počítači a pak jde ven. Jedinou činnost, kterou pravidelně vykonává, je vytažení kontejneru, za které mu platím.* Daniel se nejraději potuluje venku s *nějakou partou.* Za největší problém považuje to, že jí někdy ani nedá vědět, že šel ven a kdy se vrátí. Otázky, které se týkají zájmů, volnočasových aktivit, táborů apod. zodpovídá stejně, že na to nemá peníze, protože je samoživitelka a jeho stejně nic nebaví.

Východisko ze současné situace vidí matka v tom, že bude Daniel umístěn do diagnostického ústavu. *Už jednou byl ve středisku výchovné péče, a to pak chvíli šlo.*

#### ***Výsledky na základě rozhovoru s třídní učitelkou***

Danielova třídní učitelka je 14 rokem v praxi. Větší část pedagogické praxe působila na SŠ. Po absolvování přírodovědecké fakulty vystudovala ještě učitelství AJ a IVT. V praxi v posledních

dvou letech absolvovala jednodenní kurzy DVPP pořádané školou (žák s ADHD ve škole, žák s SPU, komunikace s rodiči žáka).

Obecně se učitelka domnívá, že práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je náročnější, ale že se to dá zvládnout, *i když školství je celkově podfinancované, třídy by měly být menší, pokud chceme víc integrovat tyto žáky a nějak s nimi efektivně pracovat.* Nejčastěji se doposud setkávala právě s žáky s ADHD a s žáky s PAS. Základní přístupy vzhledem k těmto skupinám žáků považuje za podobné. *Střídat činnosti, pokud to dítě potřebuje, tak určitě se může někde projít, když dítě řekne, že si chce odskočit na toaletu, byť vím, že tam nejde z té potřeby, tak mu to dovolím, ať se prostě projde, trošku vyvětrá, uvolní. A pak je třeba obcházím v té třídě a konkrétně se dívám, jak pracují, pomohu jim individuálně.*

Z hlediska Daniela je podle učitelky důležité, že je třída *mimořádně hodná. Tam jsou strašně hodní žáci a Danielovi jsme se snažili pomoci, minulý rok měl ještě asistentku, pracovali jsme s ním, ale on absolutně nejeví zájem o výuku. Když ho dám třeba do dvojice s šikovnějším žákem, aby dělal rozbor, stejně protáčí oči, tváří se, že ho to nebaví. Děti už s ním po těchto zkušenostech odmítají pracovat a já se tomu vůbec nedivím.* Když Daniel není ve škole, tak se žáci často vrací k situacím, které způsobuje (celá škola má pravidelně každé pondělí první vyučovací hodinu třídnickou, takže má každý učitel možnost řešit problémy, které vznikají v třídních kolektivech). Paní učitelka se ho snaží v tomto případě hájit a vysvětluje jim, že má maminku, která je na něj sama, což pro ni není jednoduché. *Vysvětluju jim, že můžeme být rádi, že se o něj maminka stará, že ho nedala do dětského domova, ale jsou už větší, je to čím dál tím těžší. Ted' se zrovna pohádali. Daniel má službu tento týden, tak mu před hodinou připomínali, ať napíše datum na tabuli, a on jim řekl, že se to přece nezblázní, když tam datum nebude.*

Podle učitelky by neměl mít Daniel problém se spolužáky, protože je s nimi již od čtvrté třídy, tudíž čtvrtým rokem, což je podle ní dostatečně dlouhá doba, aby si na něj třída zvykla a on si zvykl na ni. *Děti mi říkají, že by s ním rádi kamarádily, ale pokud by se choval jinak. Zvláště na děvčata reaguje naštvane.* Je však přesvědčená, že Daniel již výuku vzdal, *měl nejhorší vysvědčení z celé školy, měl v podstatě pětky od shora až dolů, kromě tělocviku, výtvarné výchovy apod., a trojku z chování za neomluvené hodiny* (rozhovor s paní učitelkou proběhl již po pololetním vysvědčení). Paní učitelka se domnívá, že měl Daniel propadnout již minulý rok z matematiky a angličtiny, *protože zdaleka nesplňuje znalosti žáka jak v šesté, tak v sedmé*

*třídě. On je možná tak na úrovni čtvrtáka. Tato situace byla řešena i s vedením školy a nakonec bylo pedagogickou radou odsouhlaseno, že pokud si doplní sešity, tak zůstane v této třídě, protože je mimořádně tolerantní a hodná. Víme, jaké jsou ty ročníky pod ním. Takže z toho důvodu jsme ho chtěli zachovat v dobrém prostředí a on si toho vůbec nevážil a ta maminka taky ne. Paní učitelka zmiňuje i jistou míru nespravedlnosti, kterou v tomto ohledu vnímají i žáci. Minulý rok měli ve třídě žákyni, která byla prospěchově velmi slabá, ale určitě na tom byla lépe než Daniel a ta ročnick opakuje. Žáci to i po půl roce řeší a ptají se na to, jak je to možné.*

Vzhledem k současné situaci považuje paní učitelka umístění Daniela do diagnostického ústavu za lepší, než aby zůstával doma s matkou, která situaci nezvládá. *Ona když přijde do školy, tak to vždycky přehrává na Daniela, že je dost velký, musí se postarat sám, ale my jí říkáme, že to není pravda, že ona je zákonný zástupce do 18 let a musí si to nějakým způsobem zajistit. Ona nám řekne, že Daniel nechce brát léky, Daniel nechce toto, toto, toto. Já nevím, ale to si musí ona sama zajistit a nemůže to řešit jenom tím, mně to nejde. Několikrát byla dohodnuta pravidla komunikace a spolupráce mezi matkou a školou, ale to nikdy nefungovalo. Minulý rok škola zajistila Danielovi „obědy zdarma“, ale on tam nechodil. Šel tam pouze tehdy, pokud jsem ho tam já nebo výchovná poradkyně dotáhly a stály jsme nad ním, aby se naobědval, což nejde dělat každý den. Sociální pedagožka, která ve škole pracuje, zajistila kromě zmíněných obědů pro Daniela také oblečení, ale to také nenosí. Když jsme se maminky ptali, tak řekla, že si nepamatuje, že by kluk domu něco přinesl. Problémy, které řeší s Danielem, konzultuje pravidelně paní učitelka se školní psycholožkou. Spolupráce s PPP probíhala pouze po telefonu, kdy paní učitelka odpověděla na jejich dotazy. PPP nejprve doporučila 3. stupeň PO, měl vypracován IVP a do minulého roku asistenta pedagoga. Vzhledem k tomu, že matka nespolupracovala, přiznali mu pouze 2. stupeň PO a od listopadu je bez IVP. Několikrát také paní učitelka vypracovávala zprávu pro OSPOD, ale také spíš proběhla telefonická konzultace, ale OSPOD se více obrací na výchovnou poradkyni, která s nimi dlouhodoběji spolupracuje.*

#### *Výsledky na základě rozhovoru se školní psycholožkou*

Školní psycholožka se snaží již druhým rokem pravidelně spolupracovat s matkou Daniela i s Danielem, ale i s učiteli, kteří ho v minulosti učili a kteří ho učí v současnosti. Spolupráce

v souvislosti s Danielem probíhá i na úrovni ŠPP (školní psycholog, výchovný poradce, sociální pedagog).

Problémy s Danielovým chováním ve škole *se intenzivně řeší již od 3. třídy, kdy se Daniel nebyl schopen přizpůsobit školním pravidlům, byl i prospěchově slabý a bylo zjištěno, že matka syna nezvládá.* V tuto dobu bylo navrženo vyšetření v PPP, kde bylo Danielovi diagnostikováno ADHD. Danielovi je doporučena s ohledem na jeho diagnózu léková terapie, kterou se psychologka obává, *že neužívá pravidelně, možná už vůbec ne.* Daniel měl od 5. třídy také nárok na asistenta pedagoga a byl vzděláván podle IVP. Podle ní však navržená PO nevedla ke zlepšení, Daniel se naopak výrazně prospěchově zhoršil. Matka se na jednu stranu dožadovala naplňování IVP školou, ale sama se odmítla podílet jako rodič na spolupráci, která je pro naplňování IVP důležitá. Danielovi proto již nebylo při dalším vyšetření v PPP PO 3. stupně doporučeno.

Jistý vliv na celou situaci vnímá psychologka v nízkém věku matky, které se Daniel narodil v 17 letech. S otcem Daniel údajně nikdy ve styku nebyl, *otec je údajně aktuálně ve výkonu trestu.* Matka tak často před synem mluví o tom, že roste pro kriminál, že to má po svém otci. Podle jejích zjištění spolu Daniel s matkou doma téměř nekomunikují, a pokud k nějaké komunikaci dojde, tak většinou skončí hádkou. Daniel chodí do školy neupravený, stále ve stejném oblečení, které zapáchá. Ve 4. třídě Daniel propadl a dostal se do třídy, ve které je doposud a která je velmi přátelská a bezproblémová. V 5. třídě byl Daniel umístěn na krátkodobý pobyt do SVP. Po návratu nastalo zlepšení, a to jak v oblasti Danielova chování, tak i v přípravě do školy. *Oba se začali snažit, jak Daniel, tak i matka. Ovšem s přechodem na 2. stupeň se vše vrátilo do starých kolejí.*

Daniel již druhým rokem využívá možnost docházet ke školní psychologce, ale ne pravidelně, vždy tehdy, pokud má nějaký problém, nebo i tehdy, když se mu hodí *ulít se z hodiny.* Nejčastější problém, se kterým za ní přichází, se týká vztahů s matkou, ale také se *někdy přijde svěřit s tím, co provedl s partičkou.* Partička má blíže nespecifikovaný počet členů, kteří jsou starší než Daniel a dopouštějí se drobné trestné činnosti: *krádeže, výtržnosti, rušení nočního klidu, ničení cizího majetku.* Matka dochází aktuálně do školy přibližně jednou za dva měsíce na sezení se školní psychologkou. Minulý rok byla ze strany školy projevena velká snaha matce a Danielovi pomoci. S matkou začala spolupracovat sociální pedagožka, která zajistila pro Daniela „obědy zdarma“ a čisté oblečení. Problém, který však škola není schopna řešit, je to,

že matka již na Daniela nestačí. Z posledního setkání s OSPODem vyplynulo, že bude v nejbližších dnech Daniel umístěn do diagnostického ústavu na tříměsíční pobyt. *Matka sama řekla, že to tak bude lepší. Sám Daniel do diagnostického ústavu nechce, protože se tam nesmí kouřit a nebude tam mít partičku.*

S ohledem na začlenění Daniela do kolektivu třídy se vyjadřuje psycholožka v souladu s tím, co vypověděla i třídní učitelka. Je totiž přesvědčená, že třída, do které dosud chodil, byla jedna z nejtolerantnějších na škole, a pokud by šlo o spolužáky, tak byla velká snaha z jejich strany Daniela přijmout a pomoci mu. Se třídou bylo v tomto ohledu i pracováno, proběhla diagnostika klimatu třídy a sociálních vztahů. V tomto případě však nebyla opětována spolupráce ze strany rodiny, respektive matkou Daniela, a pouze snaha školy a jeho spolužáků nestačila.

#### *Vlivy působící na utváření klimatu třídy s žákem se SPCH (ADHD)*

##### **Pozitiva**

- ŠPP v úplné variantě, spolupráce školního psychologa s učitelem, žákem i matkou žáka;
- systematická práce třídního učitele s kolektivem třídy, pravidelné třídnické hodiny;
- snaha učitele vysvětlit ostatním žákům důvody chování žáka s ADHD;
- vstřícná, tolerantní třída.

##### **Negativa**

- žák agresivně a vulgárně reaguje na spolužáky;
- dlouhodobá školní neúspěšnost žáka, která má za následek výchovné problémy žáka, opakování ročníku;
- nefunkční rodinné prostředí žáka, neúplná rodina, nevhodné výchovné působení na žáka, agresivní projevy chování v rodině;
- absence pravidel v rodině;
- žák se již identifikoval s „vrstevnickou partou“, která ho přijala a poskytla mu sociální zázemí, ale pro kterou je charakteristické delikventní chování.

## Václav

### *Výsledky na základě rozhovoru s žákem*

Rozhovor s Václavem proběhl u něj doma. Zprvu se Václav zdál být zakřiknutý a odpovídal na otázky v jednoduchých větách. V průběhu rozhovoru s narůstající důvěrou v to, že jde o přátelský rozhovor a nejde o vyšetření ani zkoušení, se trochu více rozpovídal. Přesto po celou dobu rozhovoru postával.

Václav je ve škole spokojený, chodit do ní mu nevádí, baví ho přestávky, kdy *kecá se spolužáky*. Ranní vstávání mu problém nedělá, nasnídá se, *trošku našťve ségry*. Má totiž dvě mladší sestry, což považuje za *horor*. Ve škole ho baví tělocvik a nejraději má florbal. Ze sportů ještě rád jezdí na kole. Každý pátek chodí do skauta, kam chodí od šesti let a se kterým jezdí na *puťáky*. Hraje na ukulele. Jako další volnočasové aktivity uvádí přípravu na svaté přijímání a angličtinu s babičkou. Kamarády má ze skauta, ale kdyby si měl pozvat kamarády domů, tak si pozve ty ze školy, protože je vídá víc. Se spolužáky nemá žádné velké konflikty, *někdy se trochu pohádáme, protože máme na sebe vztek*.

Sám sebe Václav charakterizuje jako *strašně líného*. Nejméně rád utírá nádobí, *ale někdy musím, my máme rozvrh na domácí činnosti a střídáme se*, ale na tu, kterou má teď, si nemůže vzpomenout. Naopak nejraději si Václav lehne a kouká. *Koukám do telefonu, to je častý, na Simpsonovi*. To, že je líný, potvrzuje i v odpovědi na otázku, zda má nějakou funkci ve třídě. *Jo, jako speciální funkce máme, ale já jsem si řek, že nic dělat nebudu. Zkoušel jsem zalejvat kytky, to byla moje práce a nějak jsem na to zapomněl*.

Václav si pod ideálním dnem představí *středu*, protože to má nejkratší vyučování a nemá žádný *otravný hodiny*. Což znamená, že má *dva tělocviky, dvě výtvarky, mezi tím je ještě jedna matika a přírodopis*.

### *Výsledky na základě rozhovoru s otcem a matkou*

Rozhovoru se zúčastnili oba rodiče, převážně však odpovídal otec. Matka se přidala až v závěru rozhovoru. Václavovi rodiče mají oba vysokoškolské vzdělání a v současnosti jsou oba zaměstnaní.

Podle otce má Václav vztah ke škole vzhledem k věku normální. *Většinou se mu tam nechce, ale myslím, že tam tráví čas nakonec rád. Má tam kamarády, když je nějaký problém, tak to dokáže říct. Když má nějaký problém s klukama, tak je vždycky nějaký řešení, ale nic zvláštního*

*se nestalo. Václav měl spíš ojedinělé konflikty ze začátku školní docházky. Tak třeba v družině nám paní družinářka řekla, že někoho bouchnul. Ale to už se potom vůbec neopakovalo. V současnosti má podle rodičů okruh kamarádů stabilní. Určitě nepatří jako do centra, není to žádný vůdce party, ale oni ho berou a není určitě outsider třídy. Zpětně otec připouští, že začali řešit problémy Václava pozdě. Za prvé jsme neměli žádné zkušenosti a všechny lékařský vyšetření, všechno probíhalo dobře, ve srovnání s jinými dětmi jsme neviděli žádný větší problém. (V závěru rozhovoru si matka snaží vzpomenout, zda se dalo podle něčeho poznat již od narození, že bude mít specifické poruchy, vypráví, že byl ve srovnání s ostatními dětmi hodně spavý, vůbec nepásl koníčky, táhl za sebou nohy, ale podrobnější vyšetření žádný problém tehdy neodhalilo, nevydržel u žádné hry, nedokázal se zabavit sám, což trvá dodnes, v předškolním věku odmítal veškeré kroužky. Třeba na plavání říkali plavčíci, že to ještě nezažili, a že na to nemají. První takový upozornění bylo asi od logopedky, a že tam může k nějakému takovému problému dojít. A potom od učitelek ve školce, kde dostal odklad. Takže to už jsme asi věděli, že nějaký problém je.)*

Rodiče si pochvalují výběr školy, kterému věnovali dost času. Ze spádových škol jim žádná nevyhovovala. Nakonec se rozhodli pro od domova vzdálenější školu, protože ji vnímali jako nejvíce otevřenou a tolerantní vůči zvláštnostem žáků. Od začátku školní docházky spolupracují se speciální pedagožkou, která jim doporučila i psychologa, ke kterému docházeli chvíli i na rodinnou terapii, protože to šlo někdy do vrtule, hlavně vztah mezi Václavem a jeho maminkou byl někdy hodně napjatý, tak jsme hledali něco, co by pomohlo. Pomoc přineslo doporučené zavedení pevnějšího řádu. My jsme původně totiž chtěli vychovávat děti víc tolerantně, ale vlastně po konzultaci s psychologem jsme došli k takovému systému sankcí, ne asi úplně optimálnímu, ale víceméně funkčnímu, že když něco neudělá, tak třeba nedostane kapesné, na Václava nejvíc platí, že nemá telefon. Není to nějak časté, spíš taková výhružka a není to nic, na co bychom byli hrdí, ale je to asi jediný způsob, který funguje, jako dobrovolně ty děti nic dlouhodobě nedělají. Na základě doporučení PPP je od první třídy Václav vzděláván podle IVP, a to vzhledem k diagnóze ADHD, dyslexie a dyskalkulie.

Velkou a pozitivní změnu v učení, ale i chování u Václava zaznamenali rodiče před rokem a půl, kdy se obrátili na psychiatra, kvůli tomu ADHD, a Václav dostává Ritalin. Změna se projevila především v tom, co si pamatuje ze školy, a v koncentraci. Podle otce se ADHD projevuje u Václava v roztěkanosti, nesoustředěnosti a impulzivnosti. Václav je dost impulzivní ve chvíli,

*kdy se stane něco, co třeba nečekal a není mu to po chuti. Impulzivní reakce, kdy Václav reaguje naprosto nepřiměřeně, sprostě nadává nebo je trochu agresivní, považuje otec za největší problém, který přičítá právě diagnóze ADHD. Velmi špatně toleruje neúspěch, a když mu něco nejde při učení, tak třeba odejde a mlátí věcma. To se ale objevuje především doma, ve škole se takto neprojevuje nebo alespoň rodiče tvrdí, že tyto informace nemají. Pozitivní zkušenost mají s tím, že když začne Václav někam chodit, tak na jeho problémy dopředu upozorní. Třeba v tom skautu, to byl jeho první kroužek, tam jsme to neřekli dost jasně a vznikaly situace, které ho fakt frustrovaly, a ty vedoucí nevěděli, co se děje. Tak to byla jako velká naše chyba.*

Rodiče opakovaně zmiňují zásadní pomoc a spolupráci speciální pedagožky v úvodu Václavovy docházky do školy, která vlastně trvá dodnes, a zdůrazňují velké pochopení z její strany a schopnost komunikovat. Proto se domnívají, že to nakonec nebylo na prvním stupni tak komplikované, i když byla, hlavně ze začátku, paní učitelka z Václava *trochu vyděšená. V té třídě bylo pět dětí s těma speciálníma poruchama, což věřím, že při 30 dětech bez asistenta je dost těžký. Ale myslím, že nakonec si k Václavovi vztah našla a měli jsme dobrý vztahy.*

Za pozitivní a pro Václava přínosné považuje jeho otec, že nemá problémy v kolektivu, *což mu dokonce pomáhá jiné problémy, které má, kompenzovat.* Václavovi pomohlo, že má nějaké povinnosti a že se je snaží dodržovat. *Ví, že když to neudělá, že to nebude dobrý.* V současnosti si je podle rodičů schopen vést zápisy, doplnit věci, které třeba při hodině nestihl, ofotí si je od spolužáka, začal o něco usilovat.

Přechodu na druhý stupeň se rodiče obávali především z důvodu většího počtu učitelů. *Musí si na něj zvyknout a musí se seznámit s individuálním plánem, zvyknout si na to, že je potřeba dohlédnout na to, jestli si přečetl dobře zadání, zda si ho vůbec přečetl, jak ho pochopil.* Rodiče si všechny učitele obešli a reakce, i vzhledem ke spolupráci s nimi a s Václavem, byla různá, což se potvrzuje i teď v průběhu školního roku. Někteří učitelé s rodiči spolupracují, jsou schopni tolerovat Václavova specifika, ale setkali se i s učiteli, kteří *trvají na svém zajištěm přístupu a odmítají Václavova specifika akceptovat.* Největší problém řeší s učitelem na německý jazyk, který paradoxně Václav vůbec nemusel mít, ale vybrali mu ho rodiče s tím, že je dobré zkusit další jazyk. *V pololetí dostal čtyřku, což nám přijde, že je demotivační, jedná se o nový předmět, nový jazyk. Václav nám to vyčítá, že za tu čtyřku můžeme my, protože jsme mu předmět vybrali, i když na něj chodit nechtěl.* Za největší změnu a částečně i problém na druhém stupni považují právě to velké množství učitelů, kdy každý z nich má jiné požadavky a



jiné metody. Vnímají, že na to si ještě nezvykl a těžko si zvykají i oni. Chybí jim *mediátorská* podpora speciální pedagožky, která působí primárně na prvním stupni. Příprava na školu, se kterou se snaží rodiče Václavovi pomoci, mu zabere denně přibližně hodinu, někdy je to více, když *něco hoří*. Pokud má Václav čas, tak i vzhledem k tomu, že nebydlí vedle školy, chodí po škole na návštěvu ke spolužákům.

Rodiče nejvíc trápí, že se Václav podceňuje a často o sobě mluví negativně. *Jakmile něco neumí, tak začne říkat, jsem blbej, propadá se do takové frustrace, podceňuje se, vzdává se, chybí mu motivace něčeho dostáhnout.*

#### *Výsledky na základě rozhovoru s třídní učitelkou*

Václavova třídní učitelka učí na škole prvním rokem a je to její druhý rok v pedagogické praxi. Má ukončené bakalářské studium učitelství pro 2. stupeň a dokončuje navazující magisterské studium, tudíž je paní učitelka začínajícím učitelem. V předchozí škole, kde učila jeden rok, se setkala s žáky se SVP a byl mezi nimi i žák s diagnózou ADHD.

Obecně, pokud se jedná o žáka s touto diagnózou, snaží se mu věnovat větší pozornost. *Častěji zajdu zkontrolovat, zda ví, co má dělat. Během práce nepotřebují delší čas, ale nemusí udělat vše vzhledem k malé schopnosti soustředit se.* Paní učitelka tohle aplikovala ze začátku i u Václava, ale teď už podle ní výběr a zkrácení nejsou potřeba. Neuvědomuje si, že by bylo potřeba nějak specificky, cíleně pracovat s Václavovou třídou. *Máme pravidelné třídnické hodiny a nastavená pravidla, která žáci dodržují.*

Václav má podle paní učitelky specifické postavení ve třídě. *Někdy ho mají plné zuby, dokáže být někdy až otravný, ale zdá se, že jsou jeho spolužáci na to zvyklí a už vědí, jak v těchto případech přiměřeně reagovat. Berou ho takového, jaký je.* Jako další Václavovy slabší stránky uvádí, že se *strašně bojí prezentovat před třídou. On, i když dopředu ví, že to má správně, tak to stejně nechce před třídou vyprávět.* Jako problém dále vidí to, že Václav nemá míru pro to, kdy už zasahuje do soukromí druhého a myslí tím spolužáka. Ale jinak je podle paní učitelky Václav dobrosrdečný, hodný kluk, nedělá rozdíly mezi spolužáky, šíleně pravdomluvný. *Klidně oznámí, že vše opsal.*

Paní učitelka si velmi pochvaluje spolupráci s Václavovými rodiči. *Komunikace a spolupráce s tatínkem i maminkou je výborná, bez jakýchkoliv problémů.*

Vzhledem k dosavadním zkušenostem s žáky s ADHD, a to především s Václavem, by doporučila učitelům neobávat se těchto žáků a nemyslet si, že jsou výrazně odlišní.

#### *Výsledky na základě rozhovoru se **speciální pedagožkou***

Speciální pedagožka pracuje na škole, kam chodí Václav, 11 let, přičemž není prvním speciálním pedagogem, který na škole působí. Vystudovala český jazyk a speciální pedagogiku, logopedii a psychopedii pro 2. stupeň ZŠ a zvláštní školy. Učí 30 let a z toho se 20 let věnuje dětem se SPU.

Vzhledem k tomu, že škola, co si ona pamatuje, integrovala všechny děti ze spádové oblasti, jejichž rodiče o to měli zájem, tak má zkušenosti také s dětmi s lehkým mentálním postižením, poruchami autistického spektra a SPCH. To, že je na škole speciální pedagog, má podle ní vliv i na obeznámenost učitelů s problematikou žáků se SVP. *Velmi rychle dokáží přijít na řekněme nějaké symptomy, že je potřeba nějak zasáhnout, a obrátí se na speciálního pedagoga. Řekla bych, že je umíme rychle pedagogicky diagnostikovat a odeslat do poradny. Většina dětí, které mají 2. stupeň PO, mají vedle další diagnózy, ještě diagnózu ADHD nebo ADD. Takže bych řekla, že jich tady máme relativně dost. Nicméně jsem si kladla otázku, proč nemají naši žáci s diagnózou ADHD tak výrazné projevy, které jsou s ní spojované. A řekla bych, že na to může mít právě vliv to rychlé podchycení na začátku a nastavení pravidel.* Přístupy, které považuje za zásadní v souvislosti s dětmi se SVP, je včasná intervence. Spolupracuje s dětským klinickým psychologem, konkrétně používá program *KUPOZ*, v každé první třídě učí *metodu dobrého startu* ve spolupráci s třídním učitelem, takže ji všichni žáci znají. *Když pak ke mně dochází, tak jdou ke* (a říká své křestní jméno) *a žirafě, to je postavička, se kterou si mě spojují a která je spojena s metodou dobrého startu.*

S klimatem třídy pracují ve škole téměř od začátku, kdy se třída sejde a prolíná se to celou školní docházkou. Tuto oblast prevence má v kompetenci zástupce ředitele, který spolupracuje s třídními učiteli a s *organizací*, která pravidelně, již historicky, pro školu preventivní programy připravuje. Preventivními programy reagují i na konkrétní požadavky a potřeby tříd, resp. třídních učitelů. Na škole se nesetkává s tím, že by třeba děti považovaly za nespravedlivé, že má někdo nějaké úlevy. *Zdůrazňujeme, že každý je jiný, každý má jiné potřeby, a tak to i ty děti vnímají, neřeší nějakou nespravedlnost.*

Speciální pedagožka se u dětí s ADHD setkává hlavně s obrovskými výkyvy v pozornosti, což má vliv na jejich výkon. *To znamená, že ve stejné hodině mi dokáže napsat test za jedna a za chvíli stejný test na počítači udělá za pět. Prostě vypadne tam to soustředění a vůbec není schopen podat odpovídající výkon. Vzápětí mi ale vysvětlí, kde udělal chybu, chytne se za hlavu a použije správné pravidlo.* Mezi spolužáky vznikají různé konflikty, hlavně o přestávkách, ty se snaží řešit hned, již od první třídy. Využívají nácviku sociálních dovedností. *Což znamená, proč to bylo, proč jsi mu to udělal, následuje domluva, jak by to mělo fungovat, a potom nácvik, jak to uděláme příště.* Speciální pedagožka vnímá pokrok u těchto dětí s věkem, domnívá se, že vliv na to má zrání nervové soustavy a přesně nastavená pravidla doma a ve škole. *Já jsem hodně pravidlová, když mají pravidla, cítí se v nich bezpečněji a jsou v nich spokojenější.* Má zkušenost s učiteli, kteří nastavují od začátku pravidla, a naopak s těmi, kteří je nemají. *Pokud tam nejsou ty pravidla, tak ty děti samozřejmě zkouší, a pak mohou nastat problémy.* Pokud taková situace nastane, většinou se na ni obrátí rodiče nebo vyučující. V tom případě fungují *vzájemné smlouvy. Všichni zainteresovaní rodiče, vyučující a dítě se u mě sejdou a řeknou mi, jaké mají problémy, a já zkusím navrhnout řešení. Důležitý je i pohled toho dítěte.* Na základě toho se sepíše všestranná dohoda, která může být jen pro jeden předmět, ve kterém se třeba problémové chování objevuje. *Právě proto, že tady učím všechny první třídy, tak mě děti znají a to moje slovo směrem k nim má váhu. To je strašně důležité v téhle situaci.* Přiznává, že se setkávají i s nespolupracujícími rodiči, *ale to vlastně vede k tomu, že ten učitel pochopí, že je to dítě na to samo, a vzhledem k tomuto zjištění se s tím dá pracovat, ale je to obtížnější. Pak se to dítě třeba chová ve škole líp než doma.* Spolupráce s rodinou je zásadní a na to má vliv několik faktorů. *Jsem tu 11 let a teď mi jedna maminka říkala, máte pověst i na pískovišti, oni si to povypráví tamhle vedle, hele, on ten tvůj nechte, koukej jít za (jmenuje své příjmení), ona ti s tím pomůže.* Další přínos vidí v pravidelných individuálních konzultacích učitelů s rodiči a s dítětem, které mají dvakrát do roka. *To, že to není před třídou, tak se často v rámci těchto osobních konzultací objeví nějaký problém a učitelé doporučí, aby se na mě rodiče obrátili. Většinou to funguje tak, že se rodič na mě obrátí mejlem a řešíme nějaký konkrétní problém, pak se začíná odvíjet péče, pak se to třeba překloupí do plánu pedagogické podpory, nakonec třeba do nějakého vyšetření nebo také ne, protože stačí ta moje podpora. Anebo když tohle nejde, tak si mě ten učitel přizve na jednání. Už jsem tady měla i situaci, kdy si mě přizval rodič. Už jsem tady prostě zapustila kořeny.*

S Václavem a jeho rodiči začala speciální pedagožka spolupracovat od první třídy a vlastně to, jak pracuje škola a konkrétně ona, tak podle ní zafungovalo a pomohlo. *Od první třídy měl velký problém nachystat si jakékoliv věci. Všechno kolem něj lítalo, ale on nebyl sám, kdo měl v té třídě problémy. Tam bylo pět dětí, u kterých se vyvinuly poruchy učení, u dvou bylo i ADHD. Takže se ta pozornost nemusela upírat jen na něj, což vždycky pomůže, když to není jenom to jedno dítě. Nebyl to pouze Václav, který by se neustále řešil, takže ty jeho problémy vzhledem třeba ke kolektivu zapadly. Pracovali jsme s tou třídou stejně, jako pracujeme s ostatními, v rámci prevence se ty problémy, že každý je jiný a potřebuje jiný přístup, řešili. V každém případě si nevybavuji žádný problém ve třídě, který by se řešil pouze v souvislosti s Václavem.* Ze začátku se musela navázat spolupráce s rodiči. Václav měl velké problémy udržet pozornost a nebyla nastavena žádná pravidla v rodině. *Nejdříve jsme zaváděli notýsek, hodnocení po každé hodině, aby si na pravidla zvykl. Takže si museli na pravidla zvykat i rodiče, protože ti je neuměli nastavit. Takže ta moje práce často tady funguje tak, že když se mi podaří maličko pozměnit rodiče, tak se to v tom pozitivu projeví na tom dítěti.* V tomto případě byl podle speciální pedagožky problém, že Václav neměl doma žádná pravidla a rodiče byli zahlcení a nezvládali to, ale zároveň situaci chtěli řešit. Poslala je tedy k psychologovi, kde si vyslechli další názor podobný jejímu, a začali lépe spolupracovat. *Takže oni už k ní dál nedocházeli, ale tím, že potvrdil to, co jsem jim říkala já, si myslím, že pomohlo.* S Václavem následně pracovala individuálně, ale především řešila SPU (Maxík).

Speciální pedagožka charakterizuje Václava jako bezelstného, dobrosrdečného, nepozorného a neukázněného ve smyslu neuspořádanosti: *neuklizené věci, zapomínání, nepořádnost. On je přesně to dítě, které znalo koncovky podstatných jmen, jeden test doplnil úplně bez chyby a ve druhém vyšvihl sedm chyb a pak při vyhodnocení se chytal za hlavu, vždyť já to vím, a dokázal to perfektně odůvodnit.* Pozorovala u něj i impulzivnost, která se projevovala tím, že musel všechno říct hned, hlásil se, dřív než, znal celou otázku, místo, aby seděl v lavici, tak stál a hlásil se, aby byl vyvolán. S dětmi pracuje speciální pedagožka na 1. stupni, takže informace o tom, jak zvládl Václav přechod na 2. stupeň, má od kolegů, podle kterých zvládnul přestup poměrně dobře.

## *Vlivy působící na utváření klimatu třídy s žákem se SPCH (ADHD)*

### **Pozitiva**

- dlouholetá zkušenost školy se vzděláváním žáků se SVP, pozitivní klima školy;
- preventivní intervence do klimatu třídy, nácvik sociálních dovedností, třídnické hodiny;
- úplná varianta ŠPP, dlouholetá zkušenost s pozicí speciálního pedagoga, důvěra rodičů v ŠPP;
- systematická podpora žáka s ADHD od 1. třídy, a to i vzhledem k jeho SPU;
- spolupráce rodiny a školy, vzhledem k přínosům této spolupráce, postupně budovaná důvěra ze strany rodičů;
- smlouva mezi rodinou a školou, nastavení pravidel doma i ve škole;
- možnost ze strany rodiny kdykoliv kontaktovat učitele, prostřednictvím e-mailu;
- přijetí diagnózy ADHD rodinou žáka, ochota podílet se na řešení problému dítěte, spolupráce s dalšími odborníky;
- zkušenost žáka s jinými vrstevnickými skupinami.

### **Milan**

#### *Výsledky na základě rozhovoru s žákem*

Milan je ze všech sedmi chlapců nejveselejší, ale také prokazuje v průběhu rozhovoru největší fyzický neklid. Rozhovor s ním byl nejdelší a často se zdálo, že odpovídá úplně na jinou otázku. Následně se většinou k odpovědi dostal, ale mezitím stačil sdělit mnoho dalších informací, které původně nebyly předmětem našeho rozhovoru.

Milan chodí do školy rád, protože *je tam legrace*. Problém mu dělá ranní vstávání, *kdyby škola začínala od devíti, tak by to bylo super*. Podle svých slov se neučí moc dobře, měl už i čtyřku, z matematiky. Problém mu dělá letos i fyzika. *Strašně nerad čtu povinnou četbu, takže není mým oblíbeným předmětem čeština. Letos mám ale doučování, tak je to lepší. Příští rok jdu do*

*osmičky a tam musím zabrat, takže táta říkal, že bude doučování každý týden. Výborný prospěch má v dějepise a v zeměpise.*

Pro Milana však evidentně není škola místem, kde se má pouze něco naučit, ale bere ji jako místo, kde se setkává s kamarády, které má napříč všemi ročníky druhého stupně. Několik příhod, které vypráví, zažil s kamarády z vyšších ročníků. V průběhu rozhovoru se stále vrací k jednomu kamarádovi z deváté třídy, který má sice špatné známky, měl i dvojku z chování, *ale je s ním velká legrace. No (jmenuje kamaráda) se dostal na kuchaře, bude tam prej hodně holek, takže se tam moc těší a když prej budu chtít, tak můžu za ním, už mi tam drží místo. Ale já ještě uvidím podle známek. Všichni říkají, že když bych se víc učil, tak bych mohl mít i dvojky.*

Otázku směřovanou na vztahy se spolužáky ze třídy zodpovídá překotně a zdánlivě nesouvisle. Vypráví jeden příběh za druhým, které se týkají jednotlivých spolužáků, jejich specifik, rodinné situace a toho, co ve škole dělají. Všechny mají nakonec nějaké vtipné rozuzlení. Ve volném čase chodí s kamarády do kina a rád opravuje staré věci. *To je jediná práce, která mě baví, jinak po mně hlavně nechtějte, abych si třeba uklidil, to mě fakt zabíjí.*

Ideální den tráví na chalupě, *když po mně nikdo nic nechce a můžu si dělat, co chci.*

#### *Výsledky na základě rozhovoru s **matkou a otcem***

Milanovi rodiče se zúčastnili rozhovoru oba dva. Oba mají vysokoškolské, humanitně zaměřené vzdělání. Po celou dobu rozhovoru zdůrazňují, že se mohou podělit především o pozitivní zkušenosti. *My máme celkem štěstí, jak v mateřské škole, tak i teď ve škole se setkáváme většinou s pochopením, až na výjimky jsme vždy narazili na vstřícné učitele.*

Milan byl poprvé na vyšetření až v devíti letech, protože do té doby stačilo, že upozornili učitele nebo třeba i vedoucího v kroužku nebo vedoucího na táboře, že je jejich syn *hyperaktivnější a trochu náročnější a vždy to nějak zafungovalo.* Milan se narodil v termínu, ale o porod byl koncem pánevním, který byl nakonec ukončený sekci. Hned od narození byl plačtivý, málo spal, budil se v noci po dvou hodinách, usínal pozdě. Rodiče měli již srovnání se starším synem *a to bylo úplně jiné. Kluci mají mezi sebou rok a čtyři měsíce a představa, že by oba byli jako Milan, tak to bych asi nepřežila,* dodává matka. Když byl Milanovi jeden rok, objevily se u něho, dle výpovědi rodičů, další problémy. Odmítal veškeré jídlo, jediné, co snědl bez velkého přemlouvání a *řevu,* byly suché těstoviny, což trvalo až do jeho 11 let. Mimo těstovin snědl někdy rohlík a případně časem nějaké *sladkosti,* ale *z normálních jídel to byly*

*opravdu jen ty těstoviny.* Nebyl problém pouze s tím, že nechtěl moc jíst, ale odmítal sedět při jídle u stolu, *takže to u nás vypadalo dlouho tak, že jsme za ním každou chvíli běhali s talířem a snažili se do něj něco vpravit. Společně si sednout k jídlu, to u nás neexistovalo.* Právě toho, jak to bude s jídlem, se matka nejvíce obávala, když měl jít do mateřské školy a později na základní školu. V mateřské škole to nakonec paní učitelky přijaly. Milan si někdy něco z talíře vyjedl, ale do jídla ho nenutily a ve školní jídelně si později vzal to, co mu chutnalo, ale často byl bez oběda a najedl se až doma. Od 3. třídy do jídelny nechodil a v průběhu 5. třídy se postupně začal *normálněji* stravovat. V současnosti je podle rodičů stále v jídle vybíravý, ale už je jeho jídelníček pestřejší. Rád se stravuje ve fastfoodech, což rodiče na jednu stranu nevidí rádi, ale na druhou stranu, vzhledem k tomu, co si s ním v tomto ohledu zažili, jsou rádi, že jí, takže to moc neřeší.

Podle rodičů je s Milanem i v dalších oblastech v posledním roce *lepší pořízení.* Letos poprvé s nimi na třídních schůzkách nikdo z učitelů nechtěl nic řešit a neslyšeli ani žádné stížnosti. Vnímají také jeho vůli zlepšit si prospěch. Na prvním stupni *Milan strašně bojoval s pořádkem. Snad každý den mu něco chybělo. Nakonec učitelé rezignovali a domluvili jsme se, že co půjde, bude mít dvakrát, jednou ve škole, jednou doma, kontrolovali, zda má zapsané úkoly, dokonce kvůli němu jedna paní učitelka začala celé třídy vlepovat lístečky s úkoly do notýsků.* A dalším problémem, který popisují, je to, že Milan *chvíli* neposedí. To podle nich učitelé řešili na prvním stupni různě, ale všichni respektovali, že mu musí dát i během hodiny prostor k tomu se proběhnout nebo alespoň protáhnout. V lavici dodnes sedí sám, a to spíš v zadní části třídy, kde svým neustálým pohybem neruší spolužáky. Na konci druhé třídy si rodiče pozvala jeho třídní učitelka na schůzku a doporučila jim, že by bylo dobré, aby se objednali s Milanem do PPP, a to vzhledem k tomu, že třetí třída je celkem náročná a bylo by dobré mít doporučení, ze kterého by se učitelé dozvěděli, jak mohou Milanovi pomoci a třeba mu v něčem *ulevit.* Vyšetření, které v PPP Milan absolvoval na začátku třetí třídy, potvrdilo diagnózu dyslexie, dysgrafie a ADHD. Z doporučení pro školu vyplývalo, že by neměl být Milan přetěžován zbytečným přepisováním. Úkoly, jak ve škole, tak i domácí měl dostávat redukované, kopírované. Preferováno mělo být ústní zkoušení z kratších úseků učiva. Z doporučení pro práci doma vyplývalo, že mu nemají být zadávány časově náročné domácí úkoly a má mu být při jejich vypracovávání poskytnuta podpora od rodičů. Doma by měl pod dohledem rodičů hlasitě číst, a to 15 minut denně. Rodiče měli dbát na to, aby se hned po příchodu ze školy

neučil, ale dostatečně si odpočinul. Bylo mu také doporučeno, aby se věnoval nějaké organizované sportovní aktivitě. Proto rodiče vyzkoušeli fotbal a následně florbal. Do šesté třídy chodil na bouldering. Od té doby absolvoval Milan s rodiči další dvě kontrolní vyšetření v PPP. Při posledním, na začátku školního roku 2017/18 mu bylo doporučeno vzdělávání podle IVP, a to v předmětech český jazyk, anglický jazyk a matematika.

Rodiče se domnívají, že v oblasti sociálních vztahů neměl nikdy Milan nějaké problémy. *Je živější, má pár starších kamarádů, vždy byl zván a rád se zúčastňoval různých dětských oslav. Má spolužáky, u kterých někdy i přespí.* Milan jezdí pravidelně a dobrovolně na školy v přírodě, školní výlety, ale i na různé tábory, vrací se spokojen. Rodiče však nikdy nezaznamenali, že by se s nějakým kamarádem hádal, rval, natož byl agresivní. Někdy má neshody se sourozenci. *Doma se celkem často hádají, třeba kvůli počítači nebo kvůli tomu, kdo po sobě neuklidil. V poslední době se i s námi hádá, třeba když se mu někde s námi nechce, nebo ho přesvědčujeme, že by se měl něco učit, a nejhorší je, když má něco uklidit,* ale to dávají rodiče do souvislosti s nástupem puberty.

Ve srovnání se sourozenci Milan tráví nejméně času u telefonu nebo počítače, rád se dívá na televizi, kde sleduje různé historické a zeměpisné dokumenty. Žádnou volnočasovou organizovanou aktivitu aktuálně nedělá. *Asi nejraději si zaleze a něco montuje, už opravil dvě stará rádia, budík a rozchodil starý gramofon, nebo jde třeba s kamarády ven, a také rád chodí do kina.*

Rodiče se na konci rozhovoru shodli, že jsou přesvědčení, že to nejhorší s Milanem mají za sebou, což, jak dodávají, souvisí i s tím, že jsou již všechny jejich čtyři děti částečně samostatné a *sebeobslužné*, a i oni teď různé situace, které by dřív řešili, přecházejí, neřeší. *Prostě jsme víc nad věcí. Už jsem se smířila s tím, že u nás nebude nikdy uklizeno, to, že se málokdy všichni sejdeme v klidu u jídla, také neočekávám, nežhlím – skládám, vaří spíš manžel, a když se děti umyjí jednou za dva dny, tak to také přežijou.*

#### *Výsledky na základě rozhovoru s **třídní učitelkou***

Milanova třídní učitelka má 15 let praxe. Vystudovala pedagogickou fakultu a v posledních letech se zúčastnila školou pořádaných kurzů DVPP (komunikace s rodiči, žáci s poruchou autistického spektra, tvorba IVP).



Milan není první žák s diagnózou ADHD, kterého paní učitelka učí. Má již zkušenosti s žáky s touto diagnózou a právě to považuje za přínosné nejen pro svou práci, ale i pro Milana. *Hned, když jsem se dozvěděla, že budu mít ve třídě žáka s ADHD, a jako češtinářku mě samozřejmě zajímala kombinace se specifickou poruchou učení, tak jsem si domluvila schůzku s jeho rodiči, kde jsem kladla důraz na vzájemnou spolupráci, která je pro mě zásadní. Vyměnili jsme si telefonní čísla a rodiče ví, že nemusí čekat na třídní schůzky, ale mohou mě kdykoliv kontaktovat. Někteří kolegové se mi diví, že rodičům poskytují svoje telefonní číslo, ale já s tím mám pouze dobré zkušenosti. Samozřejmě jsem se sešla s paní učitelkou, která ho měla na 1. stupni.*

Podle učitelky je pro Milana důležité, dát mu dostatečný prostor na *vypovídání se*. *Milan totiž strašně rád mluví, vypráví o všem, o rodině, sourozencích, kamarádech, spolužácích, učitelích, o politice, o tom, co se děje ve světě. V tomto ohledu má až udivující přehled.* Paní učitelka učí ve třídě oba své aprobační předměty, což je český jazyk a občanská výchova. *Mám tedy to štěstí, že mohu v rámci mých předmětů individuálně poznávat žáky, oblasti jejich zájmu a mám čas i na práci s třídou jako kolektivem.* Vzhledem k časové dotaci předmětů, které učí ve „své“ třídě, tráví paní učitelka s žáky relativně dost času a třeba u Milana vnímá, že největší problém je pro něj první vyučovací hodina, *kdy se musí aklimatizovat na školu*, ale v tomto ohledu má dobrou zkušenost s kolegy, kteří jsou to schopni akceptovat, což je také důvod, proč Milanovi, ale i pedagogům vyhovuje, že sedí sám a v zadní části třídy, kde projevy jeho neklidu (*houpání se, padání ze židle, šoupaní židlí, padání věcí ze stolu, podupávání, tukání předměty o stůl*) tolik neruší zbytek třídy. *Samozřejmě není to tak, že si zrelaxuje a pak se sám zapojí do práce, ale když se děje něco zásadního, o co by neměl přijít a co by mu chybělo, tak si zkontroluji, zda je s námi nebo „mimo“.* Milanův oblíbený předmět je zeměpis a dějepis, už minulý rok se zúčastnil zeměpisné a dějepisné olympiády, kde ve školním kole uspěl a postoupil, což považuje za velký úspěch, který byl pro něj moc důležitý. Největší problémy, které dává do souvislosti s ADHD, je *jeho neklid, roztěkanost, problém udržet pozornost. Také je to časté zapomínání a nepořádek.* V tom však vnímá postupné zlepšování a také si myslí, že se s tím dá pracovat, respektive tomu předcházet. Milan má některé věci dvakrát a nechává si je ve škole. *Před začátkem hodiny jdu zkontrolovat, zda má na lavici vše, co budeme potřebovat. Víím, že někdy zapomene vypracovat domácí úkol doma, ale oni mu s tím spolužáci ještě před začátkem hodiny pomůžou, což nepovažuji za podvod, ale naopak ukázkou dobrých vztahů ve třídě.*

Dobré vztahy ve třídě se snaží třídní učitelka prohlubovat na pravidelných třídnických hodinách, které mají jednou měsíčně dvě hodiny, a na různých akcích, které se třídou absolvuje i mimo školu. *Jezdíme každý rok na školu v přírodě, v 6. třídě jsme měli adapták, letos lyžák a ještě jedeme na vodu a do Anglie. V osmé třídě jedeme na zdravotní kurz. Chodíme jednou za měsíc na nějakou kulturní akci, divadlo, kino, výstavu.* Paní učitelka k tomu dodává, že by se zdálo, že nezbývá moc času na učení, ale ona v tom vidí velké pozitivum vzhledem ke stmelení kolektivu a možnosti poznat žáky i v jiných prostředích, což je pro ni velmi přínosné. S čím podle ní naopak určitě Milan problémy nemá, tak je oblast sociálních dovedností. *Je přátelský, empatický, komunikativní a hlavně zábavný, je schopen se bavit se všemi ve třídě, často ho potkávám na chodbě i s dětmi z dalších tříd. Vlastně on je takový třídní bavič, který dokáže navodit dobrou atmosféru ve třídě. A když dává Milan pozor a zaujme ho nějaká činnost, tak pro ni dokáže nadchnout celou třídu.*

*Vlivy působící na utváření klimatu třídy s žákem se SPCH (ADHD)*

#### **Pozitiva**

- předchozí zkušenost učitele se vzděláváním žáků s ADHD;
- tolerance učitele k projevům ADHD u žáka;
- systematická práce třídního učitele s kolektivem třídy, pravidelné třídnické hodiny, časté školní akce konané mimo školu;
- přijetí specifik žáka s ADHD učiteli;
- spolupráce rodiny a školy, vzájemná důvěra, pozitivní zkušenosti rodičů s učiteli akceptujícími specifika jejich dítěte;
- možnost ze strany rodiny kdykoliv kontaktovat učitele;
- přijetí diagnózy ADHD rodinou žáka, ochota podílet se na řešení problému dítěte, spolupráce s dalšími odborníky;
- vyzrálost žáka v oblasti sociálních dovedností.

### 6.1.1 Shrnující závěry vícepřípadové studie

Vícepřípadová studie je zpracována na základě sedmi případů žáků 2. stupně základní školy s diagnostikovaným ADHD. Při tvorbě studie se vycházelo z faktu, že pro pochopení souvislostí ovlivňujících edukaci žáků s ADHD a jejich vlivu na kolektiv školní třídy je nezbytné zajímat se o ty, kteří jsou součástí tohoto interakčního procesu, tzn. o jeho aktéry. Dotazování tedy byli žák, rodič/rodiče a pedagogičtí pracovníci, kteří se podílejí na jeho vzdělávání, výchově a péči o něj.

**Petr** vnímá, že není kolektivem přijat a že si za tuto situaci může částečně sám, ale zároveň má pocit, že je spolužáky nepochopen. I přesto je ve škole spokojený. Mluví o tom, že je to pro něj zkušenost, se kterou bude s příchodem do dalších kolektivů pracovat. Petrova matka chápe, že může mít v kolektivu problémy, ale nepovažuje je za nijak zásadní a dává je do spojitosti především s Petrovým věkem. Uvádí, že doma s ním v současnosti nejsou zásadní problémy. Je přesvědčená, že se školou spolupracuje, a pokud je potřeba, konstruktivně zasáhne. Z jejích slov je však cítit jistá ostražitost ke škole, protože někdy má pocit, že jsou pedagogové k Petrovi nespravedliví. Jak paní učitelka, tak i asistentka, která je ve třídě po celou dobu vyučování, uvádějí, že Petrova matka komunikuje se školou především v situacích, kdy má pocit, že bylo Petrovi ublíženo. Komunikaci s matkou nepovažují za konstruktivní, což je v rozporu s tím, co si myslí matka. Pedagožky nacházejí v komunikaci s matkou shodné vzorce jako při komunikaci s Petrem. Spolupráce mezi školou a rodinou je v tomto případě omezena na „povinné“ setkávání se a je doprovázena oboustrannou obezřetností a vzájemnou nedůvěrou.

**Viktor** popisuje kolektiv své třídy jako přátelský. Ve třídě má kamarády a se spolužáky nemá podle svých slov žádné problémy, což potvrzují i jeho rodiče a shodně také třídní učitelka z prvního stupně a třídní učitelka z druhého stupně. Viktorovi rodiče si již v předškolním věku uvědomovali to, že se v některých ohledech projevuje jinak, než by se od dítěte jeho věku očekávalo, a to i vzhledem k reakcím okolí. Matka uvádí, že některé projevy chování, které má její syn, vnímala a vlastně vnímá dodnes sama na sobě. Od doby, kdy začal Viktor chodit do mateřské školy, pravidelně komunikují a spolupracují se všemi pedagogy. Tuto spolupráci si pochvalují. Za nejdůležitější považují osobnost učitelů, kteří měli vždy snahu jejich syna pochopit, akceptovat jeho specifika, vcítit se do toho, jak jeho projevy ADHD mohou ovlivňovat celou rodinu a nacházeli vždy vhodné přístupy, jak s ním pracovat. Rodiče jsou si vědomi, že musí doma Viktorovi věnovat více času a pomáhat mu s domácí přípravou do školy.

Obě Viktorovy učitelky se domnívají, že jeho diagnóza nemá nějaký zásadní vliv na jeho vztahy se spolužáky, které jsou standardní, přátelské. Pouze třídní učitelka z 2. stupně připouští, že je někdy výřečnější, což vnímá jako občas pro jeho spolužáky obtěžující. Obě učitelky však zdůrazňují, že je určitě pozitivním přínosem pro celou situaci to, že je chytrý, a tudíž nemá žádné problémy s prospěchem. Z rozhovorů s oběma učitelkami vyplývá, že pracují cíleně s utvářením pozitivního klimatu školní třídy, věnují se systematicky pedagogické diagnostice vzhledem ke každému žákovi ve třídě, a tato zjištění následně akcentují při práci s celou třídou. Obě učitelky považují za zcela zásadní spolupráci s rodiči, kteří mají možnost je kdykoliv kontaktovat. V tomto případě lze konstatovat, že je nastaven partnerský vztah mezi rodiči žáka a učiteli, kteří jednají ve shodě, důvěřují si a mají zájem o vzájemnou spolupráci.

**Prokopovy** vztahy se spolužáky se dají charakterizovat spíše jako problematické. Sám uvádí, že ho spolužáci *provokují, štvou a jsou hloupi*. Prokop dokonce v průběhu školní docházky kvůli tomu měnil kolektiv třídy, ale to ke zlepšení jeho vztahů s vrstevníky nevedlo a situace v novém kolektivu je stejná, ba dokonce horší. Někdy dochází k takovým konfliktům mezi Prokopem a zbytkem třídy, že musí trávit přestávky mimo třídu. Prokop je totiž veden matkou k tomu, aby se naučil konfliktní situace řešit rázně a nenechal si nic od nikoho líbit. Matka má pocit, že je jeho synovi křivděno a učitelé mu nedávají dostatečnou pozitivní zpětnou vazbu. Sama se školou odmítá komunikovat, protože nechce poslouchat neustálé stížnosti na syna. Přiznává, že se doma se synem neučí, protože tomu nerozumí. Uvádí, že byla také taková a že je syn po ní, takže se musí naučit bránit se okolí stejně tak, jak se to naučila ona. Prokopova třídní učitelka se shodne se školní psycholožkou, že spolupráce s matkou je velmi komplikovaná. Zásadní problém vidí v tom, že matka neřeší Prokopovu diagnózu a odmítá vyšetření. Škola je ovšem omezena v tom, jakou podporu může Prokopovi nabídnout. Učitelka dokonce uvádí, že v ní situace s Prokopem vzbuzuje pedagogickou beznaděj a již vyčerpala veškeré možnosti, které má, a nic nefunguje. Obě se opět shodnou v tom, že je Viktor ve třídě spolužáky neoblíben, odmítají ho. Na to Viktor reaguje čím dál častěji agresivně, což přináší další konfliktní situace, často doprovázené fyzickými útoky. V tomto případě se tedy rozchází výchovné působení rodiny a školy. Snad jediným pozitivem je, že má škola dlouhodobě školní psycholožku, která situaci od nástupu Prokopa do školy monitoruje a se kterou jedinou je matka ochotná čas od času komunikovat. A učitelka v ní nachází osobu, se kterou může komplikovanou situaci řešit.

**Libor** nechodí do školy rád. Má za sebou nejen změnu školy, ale i kolektivu třídy. Svůj vztah ke spolužákům popisuje jako ambivalentní, spíš si rozumí s dívkami, ale do kolektivu třídy se nezapojuje. Svůj volný čas tráví také převážně sám a vzhledem k tomu volí i volnočasové aktivity. Velké problémy má se školním prospěchem. Sám svůj prospěch označuje za mizerný, což potvrzuje i jeho matka. Ta jeho problémy ve škole dává především do souvislosti s rozvodem s jeho otcem, ke kterému došlo hned na začátku Liborovy školní docházky. Podle ní nemá Libor moc kamarádů a v kolektivu je spíše problematický. I ona připouští, že sama neměla mnoho kamarádů a byla v třídním kolektivu konfliktní. Matka si chválí spolupráci se školou, třídní učitelkou a školní psycholožkou. Zdá se, že Libor i jeho matka jsou s danou situací smířeni. Libor čeká na to, kdy ukončí povinnou školní docházku a *vypadne ze školy* (Libor opakoval jeden ročník, tudíž bude moci odejít ze ZŠ po ukončení 8. třídy), a matka si myslí, že se Libor již se špatným prospěchem smířil a vlastně nemá žádnou motivaci k tomu se zlepšit. Paní učitelka se domnívá, že je aktuálně Libor kolektivem přijat a že se v něm cítí dobře, i přestože jeho chování spolužáky zatěžuje. Uvádí však, že se jedná o třídu velmi tolerantní, se kterou systematicky od začátku, kdy je jejich třídní, pracuje a zmiňuje např. pravidelné třídnické hodiny, které vztahům ve třídě věnuje. Je znát, že učitelka hned od Liborova příchodu do třídy zohledňuje jeho diagnózu a přizpůsobuje tomu i metody a podmínky výuky. Liborovy problémy podle ní souvisejí především s emoční labilitou a neschopností dokončovat úkoly. Paní učitelka však vidí chybu i v přístupu některých učitelů, kteří nejsou schopni akceptovat specifika vyplývající z Liborovy diagnózy a svým přístupem ho demotivují. Z hodnocení školní psycholožky vyplývá, že je Libor nejkonfliktnější v hodinách matematiky, ze které právě v šesté třídě propadl. Z dlouhodobého hlediska je to však komplikovaný rozvod rodičů, co má vliv na jeho chování a školní prospěch. V tomto se shoduje s matkou. Jinak fakt, že je ve třídě pozitivní klima, potvrzuje i školní psycholožka, která je přesvědčena, že je to zásluhou právě třídní učitelky. Kladně hodnotí i přístup rodiny, která se školou od začátku spolupracuje. Vztah školy a rodiny lze i v tomto případě nazvat spolupracujícím, kdy byla postupně vybudována vzájemná důvěra, k čemuž přispěla bezpochyby dlouhodobá spolupráce se školní psycholožkou. Problém je však ve vztazích v rodině, ale ty již škola není schopna ovlivnit.

**Daniel** by nejraději do školy vůbec nechodil, což potvrzují i jeho časté neomluvené hodiny. Spolužáci ze třídy ho nezajímají, má pouze jednoho kamaráda, který má podobné problémy jako on, a to jak prospěchové, tak i sociální. Přátelství našel mimo školu mezi stejně starými,

ale i staršími vrstevníky, kteří projevují znaky rizikového a kriminálního chování. Má pocit, že u těchto přátel našel porozumění a zájem o svou osobu, což nenachází ve škole, ale ani doma. Daniel často používá vulgární výrazy, a to na adresu jak svých spolužáků, učitelů, tak i matky. Podobným způsobem se však o něm, ale také o učitelích vyjadřuje i jeho matka, z jejíhož projevu je znát velká emoční labilita a problémy se sebeovládáním. Matka sice přímo nepřiznává, že by na výchovu Daniela nestačila, ale z jejích slov to vyplývá. Co jasně uvádí, je, že nemá čas se mu věnovat, protože musí chodit do práce, aby měli peníze. Toho, že má Daniel velké problémy s prospěchem, si je vědoma a viní za to školu, která mu není schopna vzhledem k jeho specifickým vzdělávacím potřebám adekvátně pomoci. I jeho problémů v kolektivu třídy, jichž bývá původcem, si je vědoma, ale odmítá se jakkoliv podílet na jejich řešení. Je smířena s tím, že bude Daniel v dohledné době umístěn v diagnostickém ústavu, a vítá to. Z výpovědí třídní učitelky a školní psycholožky vyplývá, že škola již v případě Daniela vyčerpala veškeré možnosti, které vzhledem k jeho problémům má. Třídní učitelka pracuje s kolektivem třídy tak, aby spolužáci pochopili Danielovu složitou rodinnou situaci. Sama však připouští, že žáky obdivuje, jak se snaží, i přesto jak se k nim Daniel chová, s ním vyjít. Škola v případě Daniela diagnostikovala sociálně znevýhodněné rodinné prostředí, a snažila se jemu a jeho matce v rámci svých možností pomoci. Nabídla odbornou pomoc školní psycholožky a školní sociální pedagožky. Tato pomoc nebyla přijata a zůstala bez odezvy. Matka má očekávání od školy, ale spolupracovat odmítá. Roli zde bezesporu hrají problémy hluboko zakořeněné v rodině. V tomto případě. Kdy bylo zjištěno zanedbání péče o dítě, musela škola přistoupit k ohlašovací povinnosti a situaci řešit autoritativně a spoluprací s dalšími institucemi, jako je OSPOD a policie.

**Václav** chodí do školy rád, má tam kamarády, se kterými tráví přestávky, což je jedna z jeho oblíbených školních činností. Václav má více volnočasových aktivit a i tam nachází přátelství. Václavův otec se domnívá, že má jeho syn ke škole vztah odpovídající jeho věku, někdy se mu tam nechce, protože je líný vstávat, ale jinak v současnosti nezaznamenává žádné větší problémy, které by museli řešit. To, že se dnes dostali do této situace, bylo podmíněno dlouhodobou spoluprací se školou. Od počátku Václavovy školní docházky museli nastavovat jasná pravidla a především změnit výchovný styl, který byli jako rodiče původně rozhodnutí aplikovat při výchově svých dětí. K tomu je dovedla spolupráce se školní speciální pedagožkou. Započala již v první třídě, kdy jim byla doporučena spolupráce i s dalšími odborníky. V tuto

dobu absolvovali také rodinnou terapii, protože Václavovo chování ovlivňovalo vztahy uvnitř rodiny. S přibývajícím věkem vnímají rodiče výrazné zlepšení ve všech oblastech, jako je Václavova roztěkanost, impulzivita a nesoustředěnost. Speciální pedagožka zdůrazňuje, že v případě Václava bylo zásadní, že si rodiče uvědomovali závažnost situace a byli otevření tomu udělat změny a nalézt řešení. Václavova třídní učitelka je začínajícím učitelem a třídní učitelkou Václavovy třídy je krátkou dobu, takže se teprve s kolektivem třídy a jednotlivými žáky seznamuje. Zdá se jí však, že Václavovy spolužáky někdy obtěžuje jeho výřečnost. Podle jejich reakcí se však domnívá, že si v takových situacích dokáží poradit, protože jsou již na Václava zvyklí, a přestože se jedná o chování obtěžující, nevede k žádným konfliktům mezi Václavem a jeho spolužáky. Třídní kolektiv vnímá jako bezproblémový, se kterým není třeba nějak specificky pracovat. Tady je potřeba zdůraznit, že škola pracuje na utváření pozitivního klimatu tříd preventivně a soustavně již od prvního ročníku, a to v každé třídě. Učitelka také neopomíná zdůraznit, že se jí velmi dobře povedlo navázat spolupráci s Václavovými rodiči. Vztah rodiny a školy se v tomto případě dá nazvat spolupracujícím a vyplývajícím z postupného získávání důvěry. To bylo podpořeno i zlepšováním situace a úspěšností zavedených pravidel, na čemž se výrazně podílela rodina vnímající školu jako partnera a odborníka.

**Milan** chodí do školy rád, ve třídě je spokojený a má tam kamarády. Má je i v jiných třídách, ale i mimo školu. To potvrzují i jeho rodiče a třídní učitelka, která ho vnímá jako velmi přátelského a v kolektivu oblíbeného. Rodiče pozitivně hodnotí spolupráci se všemi Milanovými učiteli, a to již od mateřské školy, přestože především na prvním stupni museli často se školou řešit jak problémy s jeho prospěchem, tak i plněním školních povinností. Milanovy problémy, které souvisejí s jeho diagnózou, jako je zapomětivost, hyperaktivita, upovídanost, nepozornost, se snažili minimalizovat nastavením pravidel ve spolupráci se školou, a to již v průběhu prvního stupně. Všichni vnímají s přibývajícím Milanovým věkem výrazné zlepšení ve všech problematických oblastech. Třídní učitelka zmiňuje několik zásad, které vzhledem k Milanovi aplikuje, např. že se mu snaží dát dostatečný prostor na vypovídání se. Jako rušivý uvádí jeho fyzický neklid, na který si však zvykla třída i učitelé s tím, že tomu přizpůsobují např. zasedací pořádek. Vztah školy a rodiny se v tomto případě dá zcela jistě nazvat spolupracujícím, oboustranně otevřeným, doprovázeným vzájemnou důvěrou.

Vícepřípadová studie z našeho hlediska potvrdila nezbytnost spolupráce rodiny a školy, o které se zmiňují např. Andreánská (2016) nebo Jucovičová a Žáčková (2015), a potvrzuje i to, že pro

výchovné vedení žáků s ADHD je zásadní sjednocení výchovných přístupů všech, kteří se na výchově žáka podílejí. Důsledkem je úspěšné začlenění žáka do kolektivu třídy, čímž je ovlivněna i jeho školní úspěšnost a pozitivní vztah ke škole. Výrazným faktorem je včasné odhalení diagnózy ADHD, její přijetí rodinou a snaha spolupodílet se na výchovně-vzdělávacím procesu dítěte. Vystává také nezbytnost oboustranné důvěry školy a rodiny, která není vždy automatická a musí se postupně budovat.

Na základě vícepřípadové studie je možné identifikovat tři modely spolupráce, resp. nespolupráce rodiny s žákem s ADHD a školy, které lze pojmenovat jako: **spolupracující, vyplývající ze vzájemné důvěry; zdánlivě spolupracující, bez důvěry; nespolupracující** (tab. 3). Přičemž je třeba si uvědomit, že vzhledem ke specifčnosti žáků s ADHD a mnoha okolnostem, které vztah rodiny s žákem s diagnostikovaným ADHD ovlivňují, jsou to modely ilustrativní a zjednodušující. Také je třeba zmínit, že tyto modely jsou navrženy na základě zpracování sedmi případů, které nemohou zachytit všechny faktory tento vztah ovlivňující. Nesporným přínosem je však utvrzení se v předpokladu, že rodina dítěte (žáka) s ADHD a její vztah ke škole má významný vliv na průběh výchovně-vzdělávacího procesu žáka s ADHD, ale v důsledku i celého kolektivu třídy, do které žák chodí.



Tab. 3: Modely vztahu rodiny s žákem s ADHD a školy

Model vztahu rodiny a školy	Charakteristika vztahu	Vliv na žáka, učitele a kolektiv jeho třídy
Spolupracující (vyplývající ze vzájemné důvěry)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- partnerský;</li> <li>- založený na pravidelné komunikaci a dlouhodobé spolupráci;</li> <li>- typická spolupráce od začátku školní docházky.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- žák chodí do školy rád;</li> <li>- žák se cítí být součástí kolektivu třídy;</li> <li>- žák nachází ve škole přátelství;</li> <li>- u žáka dochází k postupnému zlepšování v oblasti kognitivních i behaviorálních dovedností;</li> <li>- učitel akceptuje žákova specifika a zohledňuje je při práci s ním;</li> <li>- kolektiv třídy akceptuje žákova specifika;</li> <li>- žák je kolektivem třídy přijat.</li> </ul>
Zdánlivě spolupracující (bez důvěry)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- postaven na nutnosti spolupráce mezi rodinou a školou a vyplývá z jejich společenských a institucionálních rolí;</li> <li>- typická ostražitost na obou stranách a očekávání možných chyb;</li> <li>- vzájemné obviňování;</li> <li>- dohody jsou dodržovány, aby „se neřeklo“.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- žák přijal povinnost do školy chodit;</li> <li>- žák těžko navazuje ve škole přátelství;</li> <li>- žák se cítí být mimo kolektiv;</li> <li>- učitel žáka akceptuje a přijímá jeho specifika;</li> <li>- učitel má pocit, že je ve svém konání vůči žákovi někdy neúspěšný;</li> <li>- kolektiv třídy žáka spíše nepřijímá, obtěžuje je.</li> </ul>
Nespolupracující	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vzájemné osočování z pochybení a nedodržení dohod;</li> <li>- jedna strana čeká na pochybení druhé;</li> <li>- ke komunikaci dochází pouze v případech nezbytně nutných;</li> <li>- výchovné působení rodiny a školy jde proti sobě.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- žák do školy nechodí rád;</li> <li>- žák bere školu jako nutné zlo;</li> <li>- žák ve škole nenachází přátelství;</li> <li>- pro žáka je škola nepřátelským prostředím;</li> <li>- žák se vůči nepřátelskému prostředí brání, a to za využití agresivního chování;</li> <li>- učitel má pocit, že již vyčerpal veškeré možnosti, které vzhledem k práci s žákem má;</li> <li>- kolektiv třídy žáka odmítá.</li> </ul>

## 6.2 Výsledky případové studie školní třídy

Případová studie je zaměřena na školní třídu, která je ve škole, kde je celkem devět tříd, ve kterých se vzdělává 210 žáků. Na 2. stupeň školy přecházejí žáci z blízké malotřídní školy a naopak po 5. ročníku odchází vždy několik žáků na víceleté gymnázium, které je ve 20 km blízkém krajském městě. Ve vedení školy je ředitel a zástupce ředitele. Dále ve škole působí 14 učitelů, školní asistent a asistent pedagoga. Škola také zřizuje mateřskou školu, kterou navštěvuje 90 dětí rozdělených do čtyř tříd. Ve škole je školní družina a jídelna. Školní družina má tři oddělení a je určena pro žáky 1. až 3. třídy. Žákům všech ročníků jsou nabízeny různé zájmové kroužky (sborový zpěv, flétna, badatelský kroužek, věda nás baví, sportovní, florbal, volejbal, výtvarný kroužek, náboženství, angličtina, redakční kroužek). Ve škole je žákům zpřístupněna žákovská knihovna.

### *Konec 7. ročníku*

Počet žáků ke konci 7. třídy je 28, z toho je 13 dívek a 15 chlapců. Od 1. ročníku chodí do této třídy ze současných 28 žáků 21 žáků. Čtyři žáci, kteří odešli po 1. stupni na víceleté gymnázium, byli nahrazeni žáky z blízké malotřídní školy. Další žáci se přistěhovali, jeden žák do třídy „propadl“. Ve třídě se v průběhu 1. stupně vystřídaly dvě třídní učitelky. Od 6. třídy má třída stejnou třídní učitelku, ta je zároveň školní metodičkou prevence a její aprobační předměty jsou český jazyk a občanská výchova. Do praxe na této škole nastoupila po studiu pedagogické fakulty a v současnosti učí šestým rokem. Ve škole se stará o školní knihovnu a vede redakční kroužek. Ve třídě působí od 6. ročníku asistentka pedagoga, každým rokem se však jednalo o jinou osobu. Asistentka pedagoga je přítomna po celou výuku a je sdíleným asistentem vzhledem k přítomnosti žáků se SVP ve třídě. Jedná se o čtyři žáky s diagnostikovaným ADHD. Jedním z nich je Eduard, který však z důvodů stěhování rodiny kolektiv třídy po skončení 7. ročníku opouští. Dále jsou to **Petr**<sup>11</sup> a **Mikuláš**, kteří kromě diagnózy ADHD jinou speciální vzdělávací potřebu zjištěnou nemají, **Sebastian** má ještě diagnostikovanou sníženou úroveň rozumových předpokladů.

---

<sup>11</sup> Tučným písmem jsou označeni žáci s diagnózou ADHD, kteří byli ve třídě přítomni po celou dobu výzkumného šetření.

## Výsledky MCI

Na začátku výzkumného šetření (konec 7. třídy) byli žáci požádáni o vyplnění aktuální formy dotazníku MCI (My Class Inventory), a to s cílem zjistit, jak jednotliví žáci vnímají klima třídy. V den vyplňování dotazníku bylo ve třídě přítomno 24 žáků. Celkově je ve třídě jako nejnižší vnímána obtížnost učení, což by odpovídalo tomu, že žáci nemají obecně problém s přetížením ve výuce, učení je spíše baví a neberou ho jako nějakou zátěž (což potvrdila i následná diskuze se třídou). Velmi nízko jsou vnímány třenice ve třídě, což by vypovídalo o tom, že žáci nevnímají, že by ve třídě byly vážnější konflikty. Soudržnost, která se dá interpretovat jako pospolitost třídy a vnímání míry přátelských vztahů ve třídě, je hodnocena mírně podprůměrně. Průměrně hodnotili žáci soutěživost a nadprůměrně spokojenost, která ukazuje na míru spokojenosti žáků z pobytu ve třídě. Výsledky MCI se dají shrnout tak, že třída jako celek vnímá klima ve třídě spíše pozitivně.

Když se zaměříme konkrétně na hodnocení jednotlivých charakteristik klimatu třídy u žáků s diagnózou ADHD, tak **Mikuláš** je ve třídě nadprůměrně spokojený, vnímá třídu jako místo, kde je rád, **Petr** a **Sebastian** jsou vzhledem k výsledkům ve třídě průměrně spokojeni a nejmenší hodnota u spokojenosti vychází u Eduarda, který ze třídy po 7. ročníku odešel (důvodem bylo stěhování rodiny, ale je třeba poznamenat, že v době vyplňování již věděl, že bude třídu opouštět, čímž mohou být jeho odpovědi ovlivněny). Další sledovanou charakteristikou jsou třenice, které vnímají **Mikuláš** a **Sebastian** jako velmi nízké, z čehož vyplývá, že třídu vnímají jako bezkonfliktní, bez napětí a sporů. Naopak **Petr** a Eduard ji hodnotí jako velmi konfliktní. Soutěživost, kterou zjišťujeme konkurenční vztahy ve třídě, prožívání školních úspěchů – neúspěchů a snahu po vyniknutí hodnotí ve vztahu k výsledku celé třídy **Petr** a Eduard mírně nadprůměrně, **Sebastian** mírně podprůměrně a **Mikuláš** velmi podprůměrně, což znamená, že z jeho hlediska nejsou ve třídě žádné konkurenční snahy nebo snahy o vyniknutí. Obtížnost, která ukazuje na to, jak prožívají žáci nároky školy, která je třídou vnímaná spíše podprůměrně, je **Mikulášem** vnímaná také podprůměrně, Eduard a **Petr** ji vnímají mírně nadprůměrně, z hodnocení **Sebastiana** pak vyplývá, že z jeho hlediska je učení obtížné a namáhavé. Poslední sledovanou charakteristikou je soudržnost (koheze třídy), kterou zjišťujeme míru přátelských – nepřátelských vztahů a pospolitost třídy. Vzhledem k výsledku celé třídy vnímají soudržnost **Mikuláš** a **Sebastian** nadprůměrně, Eduard mírně nadprůměrně a **Petr** podprůměrně.

Na konci 7. ročníku tedy můžeme shrnout výsledky vnímání klimatu školní třídy žáky s diagnózou ADHD následovně.

**Mikuláš** je ve třídě spokojený, chodí tam rád, nevnímá žádné konflikty mezi spolužáky, stejně tak ani konkurenční vztahy. Třidu považuje za přátelské prostředí s dobrými vztahy, kde mu ani učení nepřijde moc obtížné.

**Petr** je ve třídě celkem spokojený, ale přitom vztahy ve třídě považuje za konfliktní a konkurenční a třídu nepovažuje za pospolitou.

**Sebastian** je ve třídě také celkem spokojený, prostředí a vztahy hodnotí jako bezkonfliktní. Ovšem učení a s tím spojené nároky školy však vnímá jako velmi obtížné.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Eduard již nebyl do závěrečného hodnocení zahrnut, protože ze třídy odešel a byla možnost dále ve výzkumném šetření sledovat Mikuláše, Petra a Sebastiana.

Tab. 4: Vyhodnocení MCI

Jméno	spokojenost	třenice	soutěživost	obtížnost	soudržnost
Tamara	11	7	7	5	9
Zora	11	7	13	7	11
Vasil	13	9	11	7	9
<b>Mikuláš</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>11</b>
Štěpán	9	13	7	7	5
Jiří	15	7	9	5	9
<b>Petr</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>7</b>
Apoléna	13	5	9	9	13
Mirka	11	11	9	5	5
Pavla	9	9	11	9	13
Milena	13	7	13	11	9
Lukáš	11	11	11	9	7
Richard	11	11	7	5	9
Luisa	13	9	9	9	11
Denisa	7	9	13	9	7
Simon	7	13	13	13	5
Dana	11	9	13	5	9
Rosťa	9	11	7	5	13
Albert	15	5	5	5	15
<b>Sebastian</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>11</b>
Dan	11	9	15	11	11
Magdaléna	9	7	9	9	13
Eva	15	11	13	7	5
<b>Eduard</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
Průměr	11,25	9,08	10,08	8,00	9,21
směrodatná odchylka	2,332	2,548	2,581	2,517	2,764
Norma	15	5	5	5	15
Median	11	9	10	8	9

Vysvětlivky: tučně označeni žáci s diagnózou ADHD, kurzivou chlapec, který po 7. třídě odešel

Poznámka: číslo 15 a hodnoty jemu se blíží odpovídají ideálnímu nálezu u charakteristik spokojenost a soudržnost; číslo 5 a hodnoty jemu se blíží odpovídají ideálnímu nálezu u charakteristik třenice, soutěživost a obtížnost.

## 8. ročník

Na počátku 8. třídy je počet žáků stále 28, z toho je 14 dívek a 14 chlapců (z toho žáků, kteří jsou ve třídě od 1. třídy, je 20). Ve třídě zůstali tři žáci s diagnózou ADHD. Do třídy na začátku 8. ročníku přišla Natálie, která má diagnostikované psychické onemocnění<sup>13</sup>.

Hned v prvních minutách strávených v této třídě je možné si všimnout, že přestávky žáci tráví ve smíšených skupinkách a v hodině pak bez problému dodržují zasedací pořádek. Ten je udělán tak, aby pokud možno v každé lavici seděl jeden chlapec a jedna dívka, a třídní učitelka se jej snaží od 6. třídy neměnit. Třída značnou část hodin tráví ve své kmenové třídě, ze které vedou dveře do kabinetu určeného pro asistentku pedagoga. Dveře do kabinetu jsou v průběhu přestávek otevřené, a pokud nezůstane asistentka přímo ve třídě, je tak s žáky stále v kontaktu. To žáci často využívají a individuálně či po skupinkách si chodí s asistentkou „popovídat“. V případě nutnosti slouží kabinet asistentky jako místo, kde si žáci mohou v klidu dodělat práci, kterou v hodině nestačili dokončit. Pro stávající asistentku pedagoga, která má ukončené vysokoškolské pedagogické vzdělání v oboru předškolní pedagogika a je absolventkou kurzu pro asistenty pedagoga, je to první zkušenost s touto pozicí. Mezi činnosti, za které asistentka pedagoga zodpovídá, patří kontrola žákovských knížek (informace rodičům, podpisy rodičů, kontrola známek). U Sebastiana, který pochází ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, kontroluje dodržování hygienických návyků, odpovídající oděv, velikost svačin. Pro žáky s farmakoterapií má připravené léky, pro které si k ní chodí. Každé ráno čeká ve třídě již před příchodem žáků a každý den žáky doprovází do školní jídelny. Od každého učitele, který má zájem o spolupráci s ní, získává informace o tématech, která se budou probírat. Společně s učitelem pak konkrétní podklady pro ty z žáků, kteří mají v daném předmětu problém. V průběhu výuky se zaměřuje především na Sebastiana. Se třídou absolvuje veškeré školní výlety. Na jaře se zúčastnila společně s třídní učitelkou i zdravotnického kurzu.

Asistentka pedagoga i třídní učitelka se shodují, že každý žák se specifickou poruchou chování, kterého ve třídě mají, potřebuje úplně jiný druh podpory. V případě **Sebastiana** se jedná o zvýšenou péči v mnoha směrech. Ta z jejich pohledu přináší znatelné výsledky, které

---

<sup>13</sup> Autorka práce byla s projevy psychického onemocnění žákyně seznámena, ale vzhledem k tomu, že jsou velmi specifické, rozhodla se, i přesto, že je škola maximálně anonymizována, tyto projevy nepopisovat. Jedná se o žákyni, která v průběhu výzkumného šetření (tedy ve 3. čtvrtletí 8. ročníku) ze třídy odešla.

porovnávají vzhledem k jeho individuálním výkonům. Nesrovnávají ho s výkony či výsledky spolužáků, protože by to mohlo být pro něj demotivační. Sebastian sedí sám v poslední lavici u okna, což má dva důvody. Často si k němu přisedá asistentka pedagoga, individuálně s ním pracuje a snaží se, aby udržel koncentraci. Když je unavený, rád si položí hlavu na lavici, dá si kapuci na hlavu a tímto způsobem odpočívá. Nikoho tak ve třídě neruší, učitelé jsou s tím obeznámeni a nechají ho, aby zrelaxoval. Žák pochází z problematického, socioekonomicky znevýhodněného prostředí, kdy rodina nedostatečně saturuje jeho potřeby. Vzhledem k diagnóze ADHD je medikován. Chlapec chodí do školy ve špinavém oblečení, zapáchá, často nenosí svačiny. Asistentku pedagoga zaráží, že si jeho rodiče nevšimnou, když přijde domů v jiných ponožkách nebo v jiném tričku, protože někdy je jeho oděv v takovém stavu, že není možno si vedle něj přisednout, a tak mu raději nosí náhradní oblečení. Zjistila však, že situace v rodině je z hlediska ekonomického natolik složitá, že je jednodušší mu poskytnout okamžitou pomoc a péči, než se složitě dožadovat nápravy od rodiny, jejíž možnosti jsou opravdu omezené. Na Sebastianových slabých studijních výsledcích se odráží i to, že mu rodina není schopna poskytnout podporu při domácí přípravě. Sebastian je žák prospěchově podprůměrný, má přiznaný 3. stupeň PO a pracuje s úpravou vzdělávacího obsahu téměř ve všech předmětech. Právě Sebastian má také přiznané PO asistenta pedagoga. Patří ve třídě k tišším žákům, kteří při výuce nevyrušují, ale na druhou stranu se také moc nezapojují. Je velmi snadno unavitelný a v průběhu dne u něj dochází ke ztrátě koncentrace. Asistentka se snaží, aby měl pravidelný přísun energie, protože *pokud si sní to málo, co má ke svačině, hned ráno, již ho nejsem schopná k žádné práci přivést*. V poslední době zvažuje, že mu začne sama nosit svačiny. Nedostatek jídla, pocit hladu, je důvodem Sebastianovy rozladěnosti, odmítání spolupráce a laxnosti. K tomu, co rád dělá ve škole, uvádí: *povídám si s asistentkou, doma si nemám s kým povídat, rodiče jsou v práci*. Doma rád hraje hry na počítači, protože si u toho povídá s kamarády. Má taky radost, když vyhrává, protože to znamená, že je úspěšný. Z předmětů má nejraději tělocvik, výtvarnou výchovu a informatiku, *protože je u nich volnost*. Vyloženě neoblíbený předmět nemá, *kdyby byla škola dobrovolná, tak bych sem stejně chodil*. Sebastian si uvědomuje, že se minulý rok nechoval dobře a dostával oprávněně hodně poznámek, protože *jsem vyrušoval, běhal po chodbě a vykřikoval odpovědi. Teď už jsem rozumnější, protože jsem starší*. Nejvíc mu vadí, když se na něj ve škole nebo doma někdo zlobí a křičí na něj.

**Mikuláš**, druhý chlapec s ADHD, je z chlapců nejhyperaktivnější. Má přiznaný 2. stupeň PO a je vzhledem k diagnóze ADHD medikován. Diagnózu ADHD má v komorbiditě se SPU, čemuž odpovídají jeho PO. IVP má v předmětech český jazyk a anglický jazyk. Jeho školní výsledky jsou průměrné. Sedí ve druhé lavici u dveří, často se vrtí na židli, houpe se, poposedává, otáčí se za sebe. Zdá se, že na toto zdánlivě rušivé chování je však třída, a především v blízkosti sedící spolužáci, zvyklá. Naopak, když se po něčem shání, protože často něco zapomene, nemůže najít nebo neví, co se má dělat, spolužáci mu to podají, ukáží. Z pohledu třídní učitelky a asistentky pedagoga se nejedná o žáka, který by byl nějak z kolektivu spolužáky vyčleňován, případně se sám vůči kolektivu vymezoval. Rodinné prostředí žáka popisují jako funkční a rodinu jako se školou bez problému spolupracující.

**Petr**, třetí chlapec s ADHD, sedí v první lavici u okna, přímo před katedrou. Ze všech tří je nejhlasitější, vykřikuje bez toho, aby se hlásil, odpovídá, aniž by byl tázán. Pozornost dokáže udržet, pokud ho něco zaujme. Většinou se však zapojuje do výuky nevhodným způsobem, odbíhá od tématu, často něco komentuje a má tendenci se ke všemu vyjádřit. Svými výroky se staví do opozice vůči zbytku třídy, je výrazně egocentrický. Jeho reakce působí tak, jako by jimi chtěl „vytočit“ všechny přítomné. V průběhu 8. ročníku u něj podle paní učitelky došlo k mírnému zklidnění. Sám Petr si je vědom toho, že okolí někdy provokuje, ale až poté, *když mě někdo otravuje, popichuje...většina konfliktů a sporů je kvůli ostatním, protože mě ztrapňují, nebaví se se mnou.* Petr se domnívá, že je vtipný, ale ostatní jeho vtipy nechápu. Svými „vtipy“ spolužáky uráží. Vnímá, že někteří jeho spolužáci si jeho vtipy – urážky pamatují a *pitomečci mi to furt připomínají.* Petr uvádí, že jeho rodiče řeší známky, chování ne. Za své chování se *stydí, mrzí ho.* Uvědomuje si, že jeho okolí vadí, že si prozpěvuje, *ale oni řvou a rozbíjejí věci, tak co. Zpívání mě uklidňuje.* Petrovy školní výsledky jsou průměrné. Má rád přírodopis, fyziku a chemii. *Paní učitelka, která nás učí na tyto předměty, je vtipně podává a hned neřve, až po několika okřiknutích.* Nemá rád matematiku, *je toho moc a nepochopitelné.* Podle asistentky pedagoga se Petr chová v některých situacích výrazně odlišně než jeho spolužáci. Každý den v jídelně poděkuje za oběd, v pátek vždy popřeje asistentce hezký víkend. *Je to takové servilní.* Spolužáci si z tohoto jeho chování dělají legraci, ale jemu to je jedno. A komentuje to slovy: *ostatní závidí, sami mají problém.* Ve škole mu vadí: *těžké učení na pochopení, hluk o přestávkách, ani se kvůli němu v klidu nenají. Dělají taky bordel o přestávkách kvůli zákazu mobilů, kdyby je mohli mít, tak by s nimi stáli na chodbě.* Rodinné

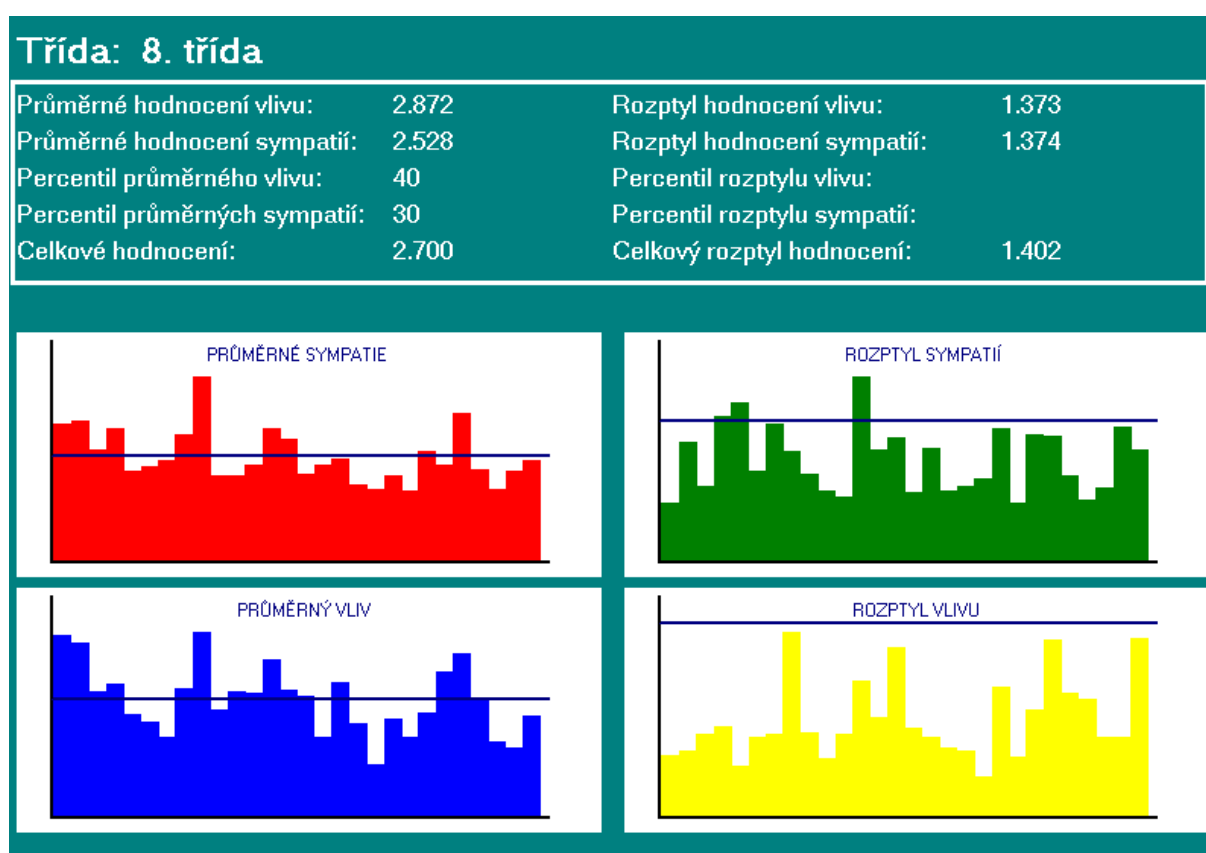


prostředí žáka popisují jak učitelka, tak i asistentka pedagoga shodně jako funkční a přespříliš ochranné. Vztah rodiny a školy v tomto případě vyplynul z víceřípadové studie a my ho považujeme za tzv. zdánlivě spolupracující bez důvěry.

#### Výsledky SO-RA-D

Šetření s využitím dotazníku SO-RA-D proběhlo v prvním čtvrtletí 8. ročníku, kdy chodilo do třídy 28 žáků (14 dívek a 14 chlapců). Dotazníkového šetření se zúčastnilo 26 žáků (chyběla jedna dívka – Kateřina a jeden chlapec – Lukáš, do hodnocení jsou však zařazeni, protože žáci hodnotí i nepřítomné spolužáky).

Obr. 1: Hodnocení 8. třída SO-RA-D



Z vyhodnocení dotazníku SO-RA-D<sup>14</sup> vyplývá, že jsou všichni tři chlapci negativně vnímáni spolužáky. Všichni tři se zařadili na poslední místa v hodnocení spolužáků, a to jak v oblíbenosti, tak i vlivu. Nejhorší z celé třídy je hodnocen **Petr**, který se umístil na posledním místě ze třídy, a to jak v oblíbenosti (sympatiích), tak i ve vlivu (shodně ho takto hodnotí chlapci i děvčata). Ve slovním hodnocení Petra spolužáky výrazně převládají negativní komentáře: *všechny provokuje; někdy*

<sup>14</sup> Výsledky dotazníkového šetření jsou interpretovány s ohledem na cíl práce především vzhledem k výsledkům žáků s diagnózou ADHD.

*se chová fakt hrozně; chová se neukázněně; praštěnej, je to kluk s práškama; není normální; nechová se jako člověk; bezdůvodně všem nadává; jeho hraní na zvířátka v 8. třídě asi není vhodné, ale snažíme se ho nenaštvat.* U Petra je třeba uvést, že sám hodnotil ostatní chlapce vzhledem k vlivu většinou (škála 1 – 5) hodnotou 2 a dívky 3. Co se týká sympatií, byla škála hodnocení pestřejší. Jediný spolužák, kterému udělil 1 u sympatií, je Tadeáš, který ho hodnotil jako jediný ze třídy hodnotou 3, což bylo nejlepší hodnocení sympatií, které obdržel.

Z chlapců je dále jak z hlediska vlivu, tak i sympatií negativně vnímán **Sebastian**, který je podle chlapců: *otravný a urážlivý*. Dívky mu pak radí, *že by měl ovládat své chování*. Tady zaznamenáváme, že spolužákům vadí projevy chování Sebastiana a reakce na určité podněty, které nepovažují za adekvátní.

Naopak **Mikuláš**, který je také vnímán jako málo vlivný a nesympatický, má ve slovním hodnocení i pozitivní komentáře: *mimo školu je fajn; umí být i v klidu, na pohodu kluk*. Mezi negativními komentáři se objevuje: *snadno se naštve, je otravný, hlučný, nechová se slušně, je mrzutý*.

Z výsledků šetření prostřednictvím dotazníku SO-RA-D dále vyplývá, že většinou mají žáci označení za sympatické (oblíbené) zároveň velký vliv na ostatní. *Dobře se s nimi povídá, jsou vtipní, pomáhají druhým*. U žáků, kteří jsou hodnoceni jako méně sympatičtí, se objevuje vysvětlení, *že si s nimi není co říct*, chlapci pak, *že jsou vulgární*, nesympatičtí také bývají „šprti“. Jak bylo výše uvedeno, většina žáků se zná od 1. třídy, ale jsou tam i žáci nově příchozí, což vyplynulo i z výpovědí žáků. U spolužáků, kteří jsou ve třídě krátkou dobu, spolužáci uvádějí, *že je ještě neměli možnost poznat, neví, co si o nich myslet*. Což je příklad Natálie, která je ve třídě první týdny.

V rámci vzájemného hodnocení celé třídy (chlapci a dívky dohromady, tab. 5) se na prvních pěti příčkách umístily dívky (Denisa, Dana, Magdaléna, Luisa, Ema) a první z chlapců se umístili vzhledem k celé třídě na šestém a sedmém místě (Simon, Lukáš).

Tab. 5: Vyhodnocení SORAD (řazení podle hodnocení vlivu a sympatií vzhledem k celé třídě)

Jméno	CELKEM	SYMPATIE	VLIV	VLIV	SYMPATIE	pohlaví
<b>Denisa</b>	1,48	1,72	1,24	1	2,5	1
<b>Dana</b>	1,8	1,68	1,92	4,5	1	1
<b>Magdaléna</b>	1,78	1,72	1,84	3	2,5	1
<b>Luisa</b>	2,06	1,84	2,28	7	4	1
<b>Ema</b>	1,92	2,16	1,68	2	9,5	1
<b>Simon</b>	2,22	2,04	2,4	9	6,5	2
<b>Lukáš</b>	2,115	2,308	1,923	6	13	2
Kateřina	2,327	2,038	2,615	13	5	1
Jiří	2,18	2,44	1,92	4,5	16,5	2
Štěpán	2,34	2,16	2,52	11	9,5	2
Naty	2,3	2,28	2,32	8	12	1
Milena	2,52	2,08	2,96	15	8	1
Apoléna	2,56	2,04	3,08	17,5	6,5	1
Dan	2,56	2,2	2,92	14	11	2
Eva	2,46	2,44	2,48	10	16,5	1
Mirka	2,68	2,32	3,04	16	14,5	1
Rostá	2,6	2,64	2,56	12	19	2
Albert	2,94	2,32	3,56	23	14,5	2
Richard	2,9	2,48	3,32	22	18	2
Vasil	2,88	2,68	3,08	17,5	20	2
Bert	3,04	2,96	3,12	19	21	2
Tadeáš	3,12	3,08	3,16	20	22	2
<b>Mikuláš</b>	3,24	3,2	3,28	21	23,5	2
Pavla	3,54	3,2	3,88	24	23,5	1
Zora	3,84	3,4	4,28	26	26	1
Tamara	3,9	3,32	4,48	27	25	1
<b>Sebastian</b>	3,82	3,6	4,04	25	27	2
<b>Petr</b>	4,52	4,48	4,56	28	28	2

Vysvětlivky: dívka – 1; chlapec – 2

Když se zaměříme na vzájemné hodnocení prvních tří dívek, zjišťujeme, že se vzájemně jak v oblasti vlivu, tak i v sympatiích hodnotí nejvyšším skórem (1) a takto hodnotí i oba chlapce, kteří se umístili na prvních dvou příčkách mezi chlapci. Toto lze konstatovat i opačně v případě Simona. Lukáš se dotazníkového šetření nezúčastnil, tudíž to, jak by on hodnotil, neznáme. Avšak i z těchto výsledků lze usuzovat na to, že je ve třídě vytvořeno jádro žáků vlivných a zároveň oblíbených (tzv. sociometrické hvězdy, populární žáci). A tito žáci mohou mít vliv na to, jak třída hodnotí spolužáky s nejnižším skóre. Všechny tři dívky (Denisa, Dana, Magdaléna), ale i Simon hodnotili sympatie vůči **Petrovi** ze všech žáků ve třídě nejvyššími skóre (3, Magdaléna 2), u vlivu pak byly hodnoty výrazně nižší. Simon Petra hodnotil nejnižším skórem (5) a dívky (Denisa, Dana, Magdaléna) shodně hodnotily jeho vliv hodnotou 4. Z hodnocení

Petra spolužáky tedy vyplývá, že si uvědomují, že Petr nemá ve třídě žádný vliv, nemá tudíž podíl na dění ve třídě a interakcích mezi spolužáky, tudíž není schopen se ve třídním kolektivu prosadit. Naopak mírně vyšší skórování u sympatií ukazuje na to, že je vlivným a oblíbeným jádrem třídy částečně přijat a akceptován. Což se dá interpretovat tak, že tito žáci, kteří chodí do třídy s Petrem již od 1. třídy, si na něj za tu dobu zvykli a do jisté míry ho přijali. **Sebastian**, který v celkovém hodnocení vyšel jako předposlední, je hodnocen „hvězdami“ v indexu vlivu nejnižším skóre (5) a v indexu sympatií nejvýše hodnocenou dívkou (Denisa) a nejvýše hodnoceným chlapcem (Simon) skórem 3, zbylé dvě dívky (Dana, Magdaléna) hodnotily shodně skórem 4. Co se týká Sebastiana, lze konstatovat podobně jako u Petra, že si „hvězdy“ třídy uvědomují, že nemá na dění ve třídě žádný vliv, ale do jisté míry ho akceptují.

V následující tabulce (tab. 6) je uvedeno pořadí žáků tak, jak dopadli v hodnocení vzhledem k pohlaví. Z těchto výsledků vyplývá, že mezi chlapci jsou nejhůře hodnoceni všichni tři žáci s diagnózou ADHD. Což znamená, že ani pozice **Mikuláše** není v kolektivu třídy nijak významná a pozitivně hodnocena (celkově ve třídě obsadil 23. místo). Zajímavé je, že byl z hlediska sympatií hodnocen nejlépe hodnoceným chlapcem Simonem – nejvyšším skóre (1), avšak u vlivu skórem 4, což by opět ukazovalo na to, že nemá vliv na dění ve třídě, a má tedy malou možnost se ve třídě prosadit.

Z výsledků vyplývá, že všichni tři žáci s diagnózou ADHD skórovali velmi nízko především v indexu vlivu. Budeme-li tedy vycházet z toho, že index vlivu značí míru podílu žáka na regulaci dění ve třídě, což dáváme do souvislosti se sociální aktivitou a zdatností žáka (sociabilitou), a ta dále souvisí i se schopností prosadit se v kolektivu skupiny/třídy, tak se potvrzuje, že pro všechny tři chlapce je tato oblast problematická.

Tab. 6: Vyhodnocení SORAD (řazení podle hodnocení vlivu a sympatií podle pohlaví žáků)

Jméno	Vliv celkem	Sympatie celkem	Sympatie chlapci hodnotí dívky	Vliv chlapci hodnotí dívky	Sympatie dívky hodnotí chlapce	Vliv dívky hodnotí chlapce	pohlaví
Simon	9	6,5			7	4	2
Štěpán	11	9,5			1	4	2
Dan	14	11			5,5	6	2
Lukáš	6	13			2,5	2	2
Albert	23	14,5			8,5	11	2
Jiří	4,5	16,5			4	1	2
Richard	22	18			5,5	8	2
Rostěa	12	19			2,5	4	2
Vasil	17,5	20			8,5	7	2
Bert	19	21			11	9,5	2
Tadeáš	20	22			10	10	2
<b>Mikuláš</b>	<b>21</b>	<b>23,5</b>			<b>12</b>	<b>9,5</b>	2
<b>Sebastian</b>	<b>25</b>	<b>27</b>			<b>13</b>	<b>12</b>	2
<b>Petr</b>	<b>28</b>	<b>28</b>			<b>14</b>	<b>13</b>	2
Dana	4,5	1	1	4			1
Denisa	1	2,5	4	1			1
Magdaléna	3	2,5	2	3			1
Luisa	7	4	3	5,5			1
Kateřina	13	5	6	8			1
Apoléna	17,5	6,5	6	10			1
Milena	15	8	8,5	9			1
Ema	2	9,5	6	2			1
Natálie	8	12	8,5	7			1
Mirka	16	14,5	11,5	11			1
Eva	10	16,5	10	5,5			1
Pavla	24	23,5	13,5	12			1
Tamara	27	25	11,5	14			1
Zora	26	26	13,5	13			1

Vysvětlivky: dívka – 1; chlapec – 2

V následující tabulce (tab. 7) jsou prezentovány nejčastější slovní výpovědi uváděné u všech tří žáků s ADHD. Tyto výpovědi vysvětlují hodnocení sympatií.

Tab. 7: Slovní hodnocení sympatií žáků vzhledem ke spolužákům s ADHD; autentické výpovědi<sup>15</sup>

Jméno	Kladné výpovědi	Záporné výpovědi
Sebastian	dobrý kámoš	nic ho nezajímá přijde mi nesympatický je mega moc náladový nechová se k holkám vždy úplně dobře spíše ruší otravuje lidi urážlivej a provokuje ovládat svoje chování nikomu neuškodí a Sébovi už vůbec
Mikuláš	mimo školu je fajn umí být i v klidu (7x) na pohodu kluk	mrzutý nadává (5x) snadno se naštve otravný (3x) hlučný nechová se slušně
Petr	je mega vtipný	všechny provokuje někdy se chová fakt hrozně chová se neukázněně častěji podivný praštěnej, je to kluk s práškama není normální nechová se jako člověk bezdůvodně všem nadává jeho hraní na zvířátka v 8. třídě není vhodné, ale snažíme se ho nenaštvat

### Výsledky CES

V závěrečné fázi výzkumného šetření byla využita aktuální forma dotazníku CES (Classroom Environment Scale), kterým jsou sledovány následující proměnné: angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací; vztahy mezi žáky ve třídě; učitelova pomoc a podpora; orientace žáků na úkoly; pořádek a organizovanost; jasnost pravidel. Z hlediska celé třídy byla výrazně nadprůměrně hodnocena oblast *učitelova pomoc a podpora* a dále nadprůměrně oblast *jasnost pravidel* a mírně nadprůměrně *vztahy mezi žáky a orientace žáků na úkoly*. Mírně podprůměrně *pořádek a organizovanost a angažovanost žáků*.

<sup>15</sup> V Příloze 8 této práce jsou vypsána nejčastější slovní hodnocení sympatií všech žáků 8. třídy.

Výsledky byly, stejně jako v případě dotazníku MCI, sledovány především z hlediska výpovědí žáků s diagnózou ADHD. **Mikuláš** maximálním možným bodovým ziskem hodnotí *vztahy mezi žáky, učitelovu pomoc a podporu a jasnost pravidel*. Nadprůměrně hodnotí *angažovanost žáků*, průměrně *pořádek a organizovanost* a podprůměrně *orientaci žáků na úkoly*. Vzhledem k celkovému výsledku vnímání jednotlivých proměnných klimatu třídou hodnotí Mikuláš klima velmi pozitivně, a to především v oblasti vztahů a interakce mezi jednotlivými aktéry klimatu školní třídy (žáci, učitel). Petr maximálním možným bodovým ziskem hodnotí *učitelovu pomoc a podporu*, nadprůměrně *vztahy mezi žáky a jasnost pravidel*. Průměrně hodnotí *orientaci žáků na úkoly* a podprůměrně *angažovanost žáků a pořádek a organizovanost* ve třídě. I u Petra se dá poukázat na to, že vztahy mezi jednotlivými aktéry klimatu školní třídy vnímá velmi pozitivně. Ze všech tří chlapců nejnižší skóruje **Sebastian**, který uvádí nejnižší možné bodové hodnocení v oblasti *vztahů mezi žáky a pořádku a organizovanosti*. Podprůměrně hodnotí *angažovanost žáků a jasnost pravidel*. Nadprůměrně potom *učitelovu pomoc a podporu a orientaci žáků na úkoly*. Sebastian tedy vnímá celkově klima třídy vzhledem ke všem sledovaným proměnným klimatu školní třídy spíše negativně, a to i vzhledem k výsledkům jeho třídy. Všichni tři chlapci hodnotili nadprůměrně učitelovu pomoc a podporu, což je pozitivní pro hodnocení třídní učitelky, jejíž podporu si všichni tři uvědomují. Jako aktér klimatu třídy je zásadním pozitivním faktorem.

Tab. 8: Vyhodnocení CES

Jméno	Angažovanost žáků	Vztahy mezi žáky	Učitelova pomoc a podpora	Orientace žáků na úkoly	Pořádek a organizovanost	Jasnost pravidel
Tamara	8	8	8	10	8	10
Zora	10	8	12	10	8	12
Vasil	10	8	12	8	8	10
<b>Mikuláš</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>12</b>
Štěpán	10	12	10	6	8	10
Natálie	4	8	10	12	8	10
Jiří	4	8	10	6	8	10
Tadeáš	6	10	10	10	6	12
<b>Petr</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>10</b>
Kateřina	10	10	8	6	10	10
Apoléna	10	12	12	8	8	12
Bert	8	10	12	10	12	12
Milena	4	10	12	6	6	12
Lukáš	10	10	10	12	8	12
Richard	4	10	12	10	6	12
Luisa	4	10	12	8	8	12
Denisa	10	10	8	8	10	12
Simon	6	10	10	6	6	10
Dana	6	12	12	8	6	12
Albert	10	10	10	10	8	8
<b>Sebastian</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
Dan	4	10	10	8	6	8
Magdaléna	8	12	8	8	8	12
Ema	8	10	10	6	8	12
Eva	6	8	10	12	8	12
průměr	7,28	8,88	10,48	8,48	7,6	9,92
směrodatná odchylna	2,392	1,760	1,418	1,982	1,600	1,600
median	8	10	10	8	8	12

Poznámka: číslo 12 a hodnoty jemu se blíží odpovídají ideálnímu nálezu u všech hodnocených oblastí. Přičemž v každé oblasti může žák dosáhnout minimum 4, maximálně 12 bodů, střed je 12 bodů (Lašek, 2007).

#### Závěry vyplývající z diskuze v ohniskové skupině

Diskuze v ohniskové skupině probíhala v uvolněné, přátelské atmosféře a zapojovali se do ní všichni zúčastnění žáci. Ve třídě byli přítomni všichni žáci třídy, nikdo nechyběl. Žákům bylo v úvodu řečeno, že je účast v diskuzi dobrovolná, a pokud se jí někdo nechce zúčastnit, může být v kabinetě s asistentkou pedagoga. Nikdo však tuto možnost nevyužil a všichni s účastí souhlasili. Na začátku byla společně domluvena základní pravidla diskuze: hlášení se o slovo, neskákání si do řeči, možnost vyjádření se pro každého diskutujícího. Po celou dobu bylo



ústředním tématem vnímání vztahů ve třídě žáky a jejich spokojenost v kolektivu třídy. Z diskuze vyplynulo, že většina žáků je ve třídě spokojena, líbí se jim, že spolu vycházejí, dokážou se jeden druhého zastat. *To, že se navzájem podporujeme a bavíme se každý s každým.; Líbí se mi společné zastávání, že se také bavíme jako kolektiv a ne rozdělení na skupinky.; V důležitých chvílích dokážeme držet spolu.; Všichni si navzájem pomáháme, například s domácíma úkolama.; Líbí se mi to přátelské pouto mezi námi.; Pomáháme si, dáváme si úkoly, když někdo chybí, tak mu řekneme, co se ve škole dělalo.* Žáci uváděli, že se oproti jiným třídám scházejí i mimo školu. *Umíme se jako jediná ze tříd sejít mimo školu i ve velkém počtu, máme o sebe zájem.; Ted' jsme se domluvili a jako jediná třída jsme se všichni sešli na májových slavnostech.* Připustili, že ve třídě dochází ke konfliktům, které však vždy vyřeší a nepovažují je za závažné nebo za neřešitelné. *Umíme mezi sebou vyřešit spor.; Na všem se nakonec domluvíme.; Když máme nějaký problém, můžeme to říct paní učitelce.* Z diskuze vyplynulo, že se chodí svěřovat třídní učitelce převážně dívky. Za přínosné pro vztahy ve třídě považovali, že nejsou rozdělení na chlapce a dívky a kamarádi se všichni dohromady. *Dá se bavit i s klukama, ty někdy neřeší kraviny, jako my holky. Všichni ve třídě si povídáme o všem, jsme k sobě otevření.; Líbí se mi, jak společně vycházíme, holky se baví s klukama a kluci s holkama.* Negativně se žáci vyjadřovali k tomu, že je ve třídě někdy při hodinách hluk. *Štve mě, že je naše třída moc hlučná.; Mohli bychom se méně překřikovat.* Žáci se vyjadřovali i k prostředí třídy. *Třída je moc malá na to, že je nás tu 28.*

V diskuzi se snažil prosadit i **Petr**, který měl největší problém s dodržením pravidel, skákal spolužákům do řeči, neposlouchal, v jeden moment začal po třídě házet papírky. K tomu, co se mu ve třídě líbí, uvedl: *líbí se mi, že máme hodné učitele.* Není spokojený s tím, že skoro všechno, co se stane, se svede na mě. Petr reagoval také na výrok spolužačky, která uvedla, že se všichni sešli na májových slavnostech, s tím, že *to není pravda, já tam teda nebyl.*

Prostor pro vyjádření dostal i **Sebastian**, který většinou nabídnutou možnost vyjádřit se odmítl: *nevím; ted' si nic nevzpomenu.* Případně jednoslovně odpověděl: *dobrý.*

**Mikuláš** se zapojoval do diskuze spíše ojediněle, a to až na vyzvání. Jeho výroky hodnotící kolektiv a vztahy ve třídě vyznívaly pozitivně: *Je to tu dobrý.; Mám tu nějaký kámoše.*

Pokud se žáci začali překřikovat, skákat si do řeči, pak velmi rychle někdo ze třídy zvýšeným hlasem ostatní okřikl, což stačilo ke zklidnění, a diskuze pokračovala v klidu dál. Někdy si žáci navzájem předávali slovo. Tématem, které diskuzi „rozproudilo“, bylo to, odkdy se navzájem

spolu baví chlapci s dívkami. Chlapci uváděli, že je to od 7. třídy. Dívky uváděly, že je to už od 6. třídy, *kdy se s nimi dalo o něčem bavit, protože na prvním stupni to nešlo, to jsme byli rozdělení na kluky a holky*. Na otázku, zda to nemůže být tím, že jsou od 6. třídy rozsazení vždy do dvojice s opačným pohlavím, uváděli, že *je to nenapadlo.; Je to možný, během hodiny spolu musíme spolupracovat, poradit si.; Možná jsme fakt zjistili, že se dá bavit i s klukama*.

V závěru diskuze se objevily obavy žáků z blížícího se přestupu do 9. ročníku a přijímacích zkoušek na střední školy. V souvislosti s přechodem na střední školy uváděli, že se těší na změnu a na větší svobodu. *Svoboda, bude fajn poznávat nové lidi*.

#### *Závěry vyplývající z pozorování asistentkou pedagoga*

Následující závěry vyplynuly z pozorování, ke kterému byly využity principy a postupy FACH, a které byly následně doporučeny pro práci se dvěma žáky s ADHD ve třídě (Petr a Sebastian).<sup>16</sup> Při FACH jsme vycházeli z toho, že chování každého ze dvou sledovaných žáků, tedy žáků s ADHD, má nějaký motiv a je spojené s okolím, je reakcí na okolí.

Vzhledem k **Petrovi** bylo zjištěno, že se dostal do pozice, kdy na svou osobu od vstupu do třídy slyší pouze negativní reakce, a to jak od žáků, tak i od učitelů, a tudíž jsou jeho negativní projevy reakcí na zřejmá, hlasitá odmítnutí okolím. Asistentka pedagoga uváděla, že třída vnímá pozitivně, hlasitým komentováním, pokud není Petr ve škole, ale zjistila také, že stejně intenzivně, ovšem negativně, je komentována jeho nepřítomnost ve třídě, čemuž se on okamžitě brání. A je to opravdu pouze reakcí na jeho přítomnost, nemusí ani dojít k negativnímu projevu v jeho chování. Je tudíž celkem pochopitelné, že Petr nerozumí tomu, co konkrétního udělal špatně, a má vlastně oprávněný pocit, že jsou všichni vůči němu v opozici. Asistentka pedagoga se zaměřila i na svůj postoj k Petrovi a uvědomila si, že je částečně negativně ovlivněn chováním Petrovy matky, se kterou měla osobní konflikt. Naopak vůči **Sebastianovi**, od kterého vnímá pozitivní zpětnou vazbu vzhledem ke své osobě, je téměř nekritická, proto si nepřipouští, že i on vyvolává konflikty se spolužáky a že i jeho chování vnímají někteří spolužáci jako nevhodné a rušivé.

---

<sup>16</sup> Zda byla tato doporučení implementována a s jakými výsledky, již nemůže být, a to především z časového hlediska, zahrnuto do této práce, avšak počítáme, že se stane součástí dalších výzkumných projektů autorky práce.

### 6.2.1 Shrnující závěry případové studie

Pro případovou studii školní třídy byla vybrána třída se třemi žáky, kteří mají diagnostikovanou SPCH (ADHD). Výsledky obou dotazníků, kterými bylo zjišťováno vnímání klimatu školní třídy žáky, ukázaly na to, že žáci vnímají klima třídy, spíše pozitivně. Vzhledem k výzkumným zjištěním, které přinesly další použité výzkumné metody, bylo zajímavé, že vnímání soudržnosti při měření dotazníkem MCI na konci 7. třídy bylo mírně podprůměrné. Avšak již ze slovních výpovědí uvedených v dotazníku SO-RA-D, které bylo provedeno na začátku 8. třídy spíše vyplývalo, že žáci ve většině právě soudržnost (spolupráci, vzájemnou pomoc) ve třídě vnímají pozitivně. Mírný posun ve vnímání soudržnosti následně potvrdily výsledky měření dotazníkem CES, které bylo provedeno koncem 8. třídy. Jím se zjišťuje proměnná vztahy ve třídě a ta byla hodnocena mírně nadprůměrně. Tento výsledek pak byl v souladu s diskuzí v ohniskové skupině, kdy si žáci celkově pochvalovali vztahy ve třídě a uváděli charakteristiky třídy, které jsou typické pro soudržnost kolektivu.

Z šetření, které bylo provedeno dotazníkem SO-RA-D, vyplynulo, že všichni tři žáci patří ve třídě k nejméně vlivným a dva z nich zároveň k nejméně oblíbeným. Z hodnocení třídní učitelkou a asistentkou pedagoga, ale i ze zúčastněného pozorování autorky výzkumu vyplývá, že je pro kolektiv třídy nejvíce „zátěžový“ Petr, což potvrdilo i jeho hodnocení spolužáky. Zároveň je však třeba uvést, že obě pedagožky hovořily o zlepšení a minimalizaci konfliktních situací spojených s Petrem. Tomu by také mohlo odpovídat samotné hodnocení situace Petrem, který např. charakteristiku soudržnost v dotazníku MCI, která ukazuje i na vnímání vztahů ve třídě, hodnotil podprůměrně, avšak na konci výzkumného šetření v dotazníku CES již oblast vztahů ve třídě hodnotil nadprůměrně. Lze z toho tedy usuzovat, že zmírněním negativních projevů Petrova chování, s čímž souvisí minimalizace konfliktních situací, došlo i k jeho pozitivnějšímu vnímání vztahů ve třídě.

Případová studie potvrdila, že každý žák s ADHD je jiný a pedagogové k nim vzhledem k tomu volí odlišné přístupy. Dále z šetření vyplynulo, a to především z výsledků dotazníku SO-RA-D, že SPCH (ADHD) má vliv na vnímání žáka s touto diagnózou spolužáky, kteří takového žáka označují za neoblíbeného a v kolektivu málo vlivného. A to i v kolektivu školní třídy, která z výzkumného šetření vychází prosociálně.

## 7 Závěrečné shrnutí a diskuze

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, **jak ovlivňuje žák se SPCH (ADHD) klima školní třídy a jak může klima školní třídy ovlivnit žáka se SPCH (ADHD)**. Z tohoto cíle vyplynula hlavní výzkumná otázka: **Jak žák se SPCH (ADHD) ovlivňuje klima školní třídy a jak ovlivňuje klima školní třídy žáka se SPCH (ADHD)?** Aby bylo možné tyto otázky zodpovědět, byl středem výzkumného zájmu nejprve samotný žák s ADHD, jak on sám sebe vnímá v kolektivu třídy, jak jeho projevy související s diagnózou ADHD vnímají učitelé a jak s ním pracují. S ohledem na naplnění výzkumného cíle bylo dále zjišťováno, jak je tento žák přijímán spolužáky.

Ve vícepřípadové studii zaměřené na sedm žáků s diagnostikovanou poruchou v kontextu stanoveného výzkumného cíle bylo nejprve zodpovězení výzkumné otázky, **jak se vnímá žák se specifickou poruchou chování v rámci kolektivu školní třídy**. Tři chlapci ze sedmi dotazovaných uvedli, že mají se spolužáky nějaký problém, a z jejich slov vyplývá, že se v kolektivu třídy cítí nepatřičně. Petr a Prokop shodně tvrdí, že je *spolužáci provokují a jsou původcem jejich následných problémů*. Daniel má pouze jednoho kamaráda ve třídě, s ostatními se *nedá bavit, protože jsou drzí*. Libor se do kolektivu podle svých slov moc nezapojuje, avšak z jeho hodnocení spolužáků nevyplývá jako u předešlých chlapců, že by se cítil v kolektivu nepatřičně. *Nevnímá však své spolužáky jako kamarády*. Vzhledem ke kolektivu třídy nevyvíjí žádné aktivity, moc se nezapojuje. Milan má pro změnu ve škole mnoho kamarádů, ale nijak nezdůrazňuje to, že by byli z jeho třídy, on jediný popisuje školu jako prostředí, kam chodí rád, protože se tam pobaví s vrstevníky. Z jeho vyprávění vyplývá, že vlastně nemá problém v žádném kolektivu, a ke svojí pozici ve třídě se nijak konkrétně nevyslovuje, není tam však nespokojený. Viktor a Václav nevnímají, že by měli s kolektivem nějaké problémy, ale také nepociťují, že by byli pro kolektiv nějak důležití, že by měli ve třídě nějakou výraznou pozici. Z výpovědí obou však vyplývá, že to není jejich cílem, nejsou v kolektivu třídy aktivní. Žáci, kteří nevnímají kolektiv třídy negativně, se pravidelně zúčastňují školních výletů, škol v přírodě a mají různé mimoškolní aktivity, kde se setkávají s dalšími vrstevníky (skaut, tábory, zájmová činnost). Žáci, kteří se cítí v kolektivu školní třídy nepatřičně, se většinou nezúčastňují školních akcí, jako jsou školní výlety, školy v přírodě, ale nejezdí ani na dětské tábory a většinou nemají ani žádnou organizovanou zájmovou aktivitu. V tomto ohledu nejsou nijak aktivní ani jejich rodiče, z jejich strany není žádná výrazná podpora

mimoškolních aktivit, resp. organizovaných činností spojených s trávením času jejich dětí s vrstevníky.

Odpověď na otázku, **jak jsou přijímáni žáci s projevy specifických poruch spolužáky**, byla zjišťována především ve druhém výzkumném šetření, které potvrdilo, že žáci se SPCH (ADHD) patří k nejméně vlivným a oblíbeným žákům v kolektivu třídy. Spolužáky jsou považováni za: *otravné; ty co ruší; náladové; neukázněné*. Určitou pozitivní roli však může v tomto ohledu přinést délka zkušenosti se spolužáky se SPCH (ADHD), což naznačila jak studie školní třídy (Petr), tak i v obou šetřeních výpovědi učitelů a rodičů žáků s touto diagnózou. Z víceřípadové studie vyplývá, že pokud je žák se SPCH (ADHD) systematicky veden a podporován rodinou a pedagogy od počátku školní docházky, má to pozitivní vliv i na zlepšování jeho sociálních vztahů a akceptaci spolužáky.

Odpověď na otázku, **jak vnímají žáky s projevy specifických poruch chování učitelé**, přinesla nejen interview s učiteli, která byla součástí prvního výzkumného šetření, ale i druhé výzkumné šetření zaměřené na školní třídu. Celkem bylo realizováno osm rozhovorů s učiteli (v jednom případě se jednalo o výpověď třídní učitelky žáka na 1. stupni). Pro většinu učitelů to nebyla první zkušenost s žákem s ADHD a již dříve se s touto diagnózou u žáků setkali. Pouze pokud se jednalo o začínajícího učitele, to byla zkušenost první. Všichni dotazovaní učitelé si uvědomují, že musí se žákem pracovat specificky a diferencovaně. Zároveň však musí věnovat pozornost práci s celým kolektivem třídy, protože připouštějí, že je takový žák pro kolektiv jistou zátěží a rušivým faktorem. Mezi tyto faktory nejčastěji uvádějí fyzický neklid (houpání na židli, hraní si s věcmi, poklepávání apod.), upovídání, skákání do řeči, ale výjimečně i vulgární reakce a agresivní chování. Výpovědi učitelů potvrzují, že pokud je se žákem pracováno od začátku prvního stupně a je nastavena efektivní spolupráce s rodiči, tak se s přibývajícím věkem problematické projevy chování žáka minimalizují. Díky spolupráci s rodiči a nastavení pravidel dochází ke zlepšení i v dalších problematických oblastech žáků s ADHD, které ovlivňují především jejich prospěch a školní úspěšnost, resp. neúspěšnost. Mezi ně lze zařadit zapomínání, ze kterého vyplývá nenošení školních pomůcek, nevypracovávání domácích úkolů a nepřipravenost na výuku, které mohou ovlivnit celou třídu (např. narušení plynulosti výuky). Přejít žák na 2. stupeň základní školy při vhodném vedení žáka a spolupráci s rodiči tedy není učiteli vnímán jako nutně zátěžový pro žáky s ADHD. Objevuje se však i situace, kdy třídní učitel žáka na 2. stupni připouští, že ne všichni učitelé, kteří žáka učí,

jsou ochotni přihlédnout k jeho specifické vzdělávací potřebě, přijmout odlišnost tohoto žáka a s žákem pracovat diferencovaně. Tento přístup, i když je třeba pouze od jednoho učitele, pak působí na žáka demotivačně a ovlivňuje celkový žákův přístup ke škole, jeho snahu. Žák je smířen s tím, že neuspěje. To potvrzuje případ Libora, který říká: *Někde jsem zabojoval, ale s matikářem si neseďnem, tam je to těžký, on mi nevyhoví a já jemu taky ne.* A právě z neúspěchu v matematice podle Liborovy učitelky pramení některé jeho problémy, které připisuje i *netoleranci ze strany některých učitelů, nedostatečné motivaci, velké a rozsáhlé náplni učiva.* V důsledku toho i přes snahu třídní učitelky, školní psycholožky, do jisté míry i samotného žáka, ale i přes podporu od spolužáků odchází tento žák ze školy na konci 8. ročníku s ukončenou povinnou školní docházkou, ovšem bez ukončeného základního vzdělání.

Vícepřípadová studie obsahovala sedm případů žáků se SPCH (ADHD) a hned dva z nich velmi pravděpodobně ukončí základní školní docházkou s nedokončeným základním vzděláním. Ani v jednom případě se nejedná o žáky se sníženými rozumovými schopnostmi.

Otázka, **jak pracuje třídní učitel s klimatem třídy, ve které je žák se specifickou poruchou chování,** byla zodpovězena především analýzou interview s třídními učiteli. Pokud bychom hledali nějakou konkrétní metodu, kterou by cíleně třídní učitelé používali v případě, že mají ve třídě žáka se specifickou poruchou chování, tak ji ani v jednom případě nenalezneme. U třídních učitelů s delší praxí převládá čerpání z předchozích zkušeností s žákem se stejnou diagnózou. Jsou zdůrazňována jasně stanovená třídní pravidla, která mají efektivní přínos tehdy, pokud jsou stanovena hned od převzetí třídy třídním učitelem. Výhodou je také to, když jsou žáci zvyklí již od prvního stupně na vytváření a dodržování třídních pravidel. K práci s kolektivem třídy, a to jak preventivně, tak i s ohledem na řešení již vzniklých konfliktů v kolektivu, využívají učitelé třídnické hodiny. Vzhledem k diagnostice klimatu školní třídy spolupracují učitelé s odborníky ze školního poradenského pracoviště, a to především se školním psychologem.

**Jaké jsou pozitivní faktory, které mají vliv na klima školní třídy se žákem se specifickou poruchou chování (ADHD)?** Již v prvním výzkumném šetření se jako zásadní projevila kvalita vztahu mezi rodinou žáka se SPCH (ADHD) a školou. Vztah, který byl nazván spolupracujícím, vyplývajícím ze vzájemné důvěry, a který byl charakterizován jako partnerský, založený na pravidelné komunikaci a dlouhodobé spolupráci, má na žáka a jeho přijetí a akceptaci kolektivem třídy pozitivní vliv. Partnerský přístup ve vztahu rodičů ke škole popsala například

Šedřová (2004, s. 49). Došla k závěru, že „vykazuje největší potenciál přispívat k pozitivnímu rozvoji vztahu rodičů a školy“. Konkrétně se ke spolupráci rodičů žáků se SVP a školy vyjadřují Kendříková a Vosmik (2016, s. 51–52), kteří doporučují vytvářet „vztah důvěry a partnerství“ a uvádějí dva faktory, které takový vztah ovlivňují: „společně s rodiči domluvené podmínky a způsoby vzdělávání jejich dítěte a jejich oboustranné dodržování a efektivitu a rychlost vzájemně poskytovaných informací“.

Právě druhý jmenovaný faktor podmiňující vztah „důvěry a partnerství“ se v odpovědích učitelů také potvrdil. Učitelé, kteří popisovali pozitivní zkušenosti se začleněním žáka se SPCH (ADHD), kladli důraz na to, že rodičům všech žáků dávají při prvním setkání svoje osobní telefonní číslo nebo e-mailovou adresu s tím, že je mohou kdykoliv kontaktovat. Učitelé si tak uvědomují, jak je důležité být s rodiči v kontaktu a nespoléhat se pouze na formální setkání typu třídních schůzek, a potvrzují, že to může pomoci k budování vzájemné důvěry a otevřenosti. V tomto ohledu je také zajímavé srovnat zjištění s Hendrickem a Macphersonem (2019, s. 57), kteří v knize *Co funguje ve třídě?* vedli interview s mezinárodně uznávanými odborníky na vzdělávání, kde se dotýkali mnoha témat, která v současnosti ovlivňují výuku ve školní třídě, a mimo jiné položili i otázku: „Jak nejlépe udržovat kontakt s rodiči dětí, které se chovají nevhodně?“. Dostalo se jim následujících odpovědí: „Přistupujte k nim jako k součásti možného řešení, ne jako k problému“; „Musíte budovat vztah a pomoci rodičům, aby vnímali, že jste na stejné straně – na straně dítěte. Bojovat spolu rozhodně není v nejlepším zájmu dítěte, které je jádrem vašeho vztahu“; „Jako nová učitelka bych měla kontaktovat rodiče svých žáků, abych se představila a sdělila jim, že se těším, že jejich syna/dceru lépe poznám, abych mohla pomoci dosáhnout co nejlepších výsledků. Postačí krátká e-mailová zpráva, v níž poskytneme své kontaktní údaje“.

Za další pozitivní faktor považujeme, když je žák ve třídě od 1. ročníku. Třídní kolektiv si na něj „zvykne“ a akceptuje jeho specifika. Tady je potřeba zdůraznit, že k tomu dochází v případě, když jsou si učitelé vědomi toho, že žáci se SPCH (ADHD) mohou specificky působit na spolužáky. Věnují pozornost tomu, aby byli tito žáci kolektivem přijímáni a pochopeni, a na druhou stranu se snaží snižovat zátěž, kterou mohou projevy takového žáka být pro spolužáky. Z výpovědí učitelů vyplynulo, že k tomu využívají třídnické hodiny a aktivity, kdy jsou se třídou „mimo školu“ a dávají žákům prostor vyjádřit se k dění v kolektivu třídy.

**Jak žák se SPCH (ADHD) ovlivňuje utváření klimatu školní třídy a jeho činitele?** Výzkumné šetření jednoznačně potvrdilo, že žák se SPCH (ADHD) specificky ovlivňuje klima školní třídy, což vyplývá jak z odpovědí pedagogů, tak i spolužáků žáka s touto diagnózou. Při odpovědi na tuto otázku byly postupně vyjmenovány všechny projevy SPCH (ADHD), které uvádí Jucovičová se Žáčkovou (2015)<sup>17</sup>. Z těch nejčastěji opakovaných to bylo chování narušující výuku: hlasité projevy fyzického neklidu žáka, vykřikování v hodině, skákání do řeči, potřeba se ke všemu vyjádřit, řešení zapomínání žáka, odlišné pracovní tempo. Byly uvedeny i případy vulgárních reakcí a agresivního chování vůči spolužákům, což přetrvává u žáků na 2. stupni v případech, kdy se žák se stejnými projevy setkává i doma a v rodině nenachází citovou oporu, v krajním případě je dokonce rodinou odmítnut. K tomu např. Baily (2012) uvádí, že zrovna tyto děti, které potřebují doma od rodičů pomoc a pozitivní podporu při zvládnání svých obtíží, ji nedostávají, protože právě jejich rodiče toho často nejsou schopni. To v našem případě potvrdila studie Prokopa a Daniela. V této souvislosti lze připomenout také výzkumné šetření Michalové (2004, s. 140), která zjišťovala souvislost mezi stylem rodinné výchovy a složením rodiny dítěte se SPCH v předškolní věku a vyvoláváním konfliktů dítětem se SPCH ve vrstevnické skupině. Vyplynulo z něj, že „děti s autoritativním způsobem výchovy vykazovaly prokazatelně nejvyšší podíl na vyvolávání konfliktů a na druhé straně děti s demokratickým stylem nejmenší“, čímž potvrzovala výrazně starší výzkumná zjištění (Campbell in Michalová, 2004, s. 136), že „preferování negativistického, kritizujícího a panovačného výchovného stylu ze strany matek v předškolním období u jejich hyperaktivního dítěte zesiluje hyperaktivní projevy a nevhodné chování vůči vrstevníkům“.

Na problematiku klimatu školní třídy se žákem se SPCH se dá také pohlédnout z hlediska pozitivních přínosů, které může mít přítomnost tohoto žáka pro kolektiv třídy. Což se může, vzhledem k výše popsanému, zdát jako možná poněkud zvláštní zamyšlení. Avšak v této souvislosti se ukázalo, že až na jeden případ zdůrazňovali pedagogové, že se jedná o třídy, kde je *pozitivní klima, dobré klima* a třídy, které jsou *tolerantní*. Tímto výzkumným šetřením sice není možné potvrdit, že pozitivní klima třídy popisované učiteli, souvisí s přítomností žáka či žáků se SVP, respektive s určitou odlišností, v tomto případě spojenou především s odlišnými projevy chování. Na závěr je nutné poukázat na skutečnost, že všichni dotazovaní učitelé prokazovali proinkluzivní kompetence, které jsou prediktorem k vytváření pozitivních postojů

---

<sup>17</sup> viz kapitola 2.1 této práce



spolužáků k žákům s postižením, jak se o tom zmiňují např. Zilcher a Svoboda (2019). Většina učitelů v rámci výzkumného šetření uvedla, že v případě třídy se žákem se SPCH jsou vnímavější ke vztahům ve třídě, mají zájem o diagnostiku klimatu třídy a vztahů ve třídě a následně vzhledem k tomu na třídu působí. Jak již bylo zmíněno, většina učitelů v tomto ohledu spolupracuje se školním psychologem a cíleně se věnuje práci s třídním kolektivem. Samozřejmostí jsou třídnické hodiny a práce s třídními pravidly. Můžeme tedy souhlasit se Zilcherem a Svobodou (2019, s. 189), „že osobnost učitele a jeho didaktické kompetence podporují nejen kognitivní rozvoj dětí, ale také kultivují jejich postoje a spoluutvářejí pozitivní klima třídy“.

### **Jaké jsou podmínky, za kterých je možné žáka se SPCH (ADHD) příznivě ovlivňovat?**

Z výpovědí učitelů vyplývá, že se snaží předcházet jak negativním projevům chování žáků s ADHD, tak nepřijetí těchto žáků spolužáky a negativnímu hodnocení žáků kolektivem. Učitelé jsou obeznámeni s vlivem symptomatologie ADHD, a to i v oblasti sociálních vztahů. Se třídou pracují, vysvětlují ostatním důvody chování takového žáka a snaží se vyzdvihnout jeho pozitivní charakteristiky. Na druhou stranu jsou si vědomi, že nemohou po žácích chtít, aby takové chování akceptovali. Tam, kde se učitelé daří spolupracovat s rodinou, je zřejmé, že je snaha učitelů úspěšná. U žáka se minimalizují projevy negativně ovlivňující klima třídy, nedochází ke konfliktům, sám žák se cítí být součástí třídy a je v kolektivu spokojen. Ovšem tam, kde je spolupráce mezi školou a rodinou pouze „formální“, nebo tam, kde „jde“ rodina proti škole, je pouze snaha školy, resp. učitele, nedostačující. Samotný žák se kolektivem třídy cítí nepřijat a kolektivem je odmítán. V tomto případě se pak žák uchyluje k vulgárnímu a agresivnímu chování.

V neposlední řadě jako pozitivní faktor vnímáme přínos ŠPP v úplné variantě (Zapletalová & Mrázková, 2014, 2016), kdy je jeho součástí alespoň školní psycholog nebo speciální pedagog, v lepším případě oba. Shodu v tomto nalzáme v odpovědích jak učitelů, tak i samotných odborných pracovníků ŠPP, rodičů, ale i žáků. Dokonce i v případech, kdy není žák pozitivně začleněn do kolektivu a má s kolektivem konflikty, uvádí jako pozitivní možnost spolupráce se školním psychologem, což se ukázalo i v případě jeho rodičů. Domníváme se, že jak žák, tak i jeho rodiče vnímají školního psychologa nebo sociálního pedagoga jako prostředníka mezi ním a školou, někoho, kdo jim naslouchá. Výzkumné šetření ve škole, kde nejsou tyto pozice odborníky obsazeny, ukázalo, že žák se SPCH (ADHD), jehož rodinné prostředí není schopno

saturovat jeho potřeby sociální, emocionální, ale ani hygienické, nachází oporu u asistenta pedagoga. Docházíme tedy k přesvědčení, že žáci se SPCH, kteří pocházejí z problematického rodinného prostředí, ať už je to způsobeno nefunkčností rodiny, neúplností rodiny nebo sociálním znevýhodněním, mají potřebu ve školním prostředí vyhledávat dospělé osoby, které je poslouchají a u kterých mají alespoň chvíli pocit toho, že je někdo vyslechne a někomu na nich záleží.

Výše popsané závěry lze shrnout vzhledem k cíli výzkumného šetření, jímž bylo zjistit, **jak ovlivňuje žák se SPCH (ADHD) klima školní třídy a jak může klima školní třídy ovlivnit žáka se SPCH (ADHD)**, následovně. Projevy chování žáka s ADHD ovlivňují klima školní třídy. Na otázku do jaké míry, s jakou intenzitou a s jakým výsledkem pro klima třídy, lze odpovědět pomocí rozboru jednotlivých faktorů, kterými je utváření klimatu školní třídy se žákem se SPCH (ADHD) ovlivněno. Jejich intenzita je různá a samy tyto faktory se navzájem interagují, a přitom se tedy ovlivňují.

Prvním jednoznačným faktorem je **funkčnost rodiny** a její znaky, v níž dítě se SPCH (ADHD) vyrůstá. Případy Viktora, Václava a Milana potvrdily, že pokud je rodina úplná, oba rodiče mají zájem o své dítě, v názorech na jeho výchovu se dokáží shodnout, mají realistický náhled na dítě, jsou si vědomi jeho pozitivních i negativních projevů, nevyčítají učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům, jak se k dítěti chovají, naopak vyhledávají a přijímají informace o svém dítěti od odborníků a školy, neodmítají doporučení na odborná vyšetření, pravidelně komunikují se školou, třídní učitelkou a pracovníky ŠPP a jejich komunikace je vstřícná, spolupracující, tak se problematické projevy chování u žáka minimalizují a nejsou vnímány jako rušivé v rámci klimatu třídy. Neúplnost primární rodiny dítěte je znakem její snížené funkčnosti, která však může být kompenzována osobnostně, což se ukázalo v případě Libora. Ovšem neúplnost v kombinaci s nezralou a problémovou osobností rodiče, který o dítě pečuje, vážně prohlubuje nefunkčnost rodiny a nejenže výrazně negativně ovlivňuje chování dítěte, ale má také vliv na způsob spolupráce rodiče se školou. Vícepřípadová studie tedy ukázala, že funkční rodina dokáže významně tlumit nepříznivé vlivy SPCH (ADHD) na vývoj dítěte, zatímco nefunkční rodina v závislosti na stupni její dysfunkce blokuje příznivý vývoj dítěte se SPCH (ADHD) a vytváří podmínky pro nástup nespecifické poruchy chování, což nacházíme v případě Daniela.

Výrazným faktorem je **osobnost dítěte** a jeho **míra sociability**. Některé děti jsou nadány vyšší sociabilitou, která jim umožňuje dobře se orientovat v sociálním prostoru, a tudíž se bez problémů adaptovat na soužití v rámci různých sociálních skupin včetně školní třídy. Osobnostní založení tak účinně přispívá ke kompenzaci negativních projevů spojených se SPCH (ADHD). Děti s nižší sociabilitou, resp. sociálně nevyzrálé obtížně rozlišují mezi lidmi, nerozumí jejich reakcím, stávají se až patologicky podezřívavé, případně naopak až nepřírozeně důvěřivé, což umocňuje nepříznivé vlivy SPCH (ADHD) na jejich vývoj a socializaci.

V oblasti zrání dítěte s diagnózou SPCH (ADHD) a vlivu na projevy jeho chování ukázala studie ve více případech, že se s postupem **času** diagnostický nález z období mladšího školního věku mění a již nemusí platit ve starším školním věku. U většiny případů pozorovali nezávislí zúčastnění odborníci (učitelé, psychologové, speciální pedagogové) zlepšování. Toto zlepšování bylo leckdy neočekávané, „skokové“ a ukazovalo na odlišný vývoj dětí s ADHD, který kontrastuje s rovnoměrnějším vývojem typicky se vyvíjejících dětí.

Další zásadní faktor spatřujeme v **osobnosti učitele**. Učitel, jak již bylo v této práci několikrát zdůrazněno (např. Helus, 2007; Michalová & Pešatová, 2015; Pfiffner, Barkley & Dupaul, 2006), je významným aktérem a spolutvůrcem klimatu školní třídy, a má tedy zásadní vliv nejen na samotného žáka se SPCH (ADHD), ale na všechny žáky ve třídě a také na jejich rodiče. Jako pozitivní nacházíme u učitele rysy soustředěné do shrnujícího pojmu sociálně-emocionální inteligence, zaujetí učitelskou profesí a sociálně-integrativní styl vedení mající vliv na pozitivní sociální rozvoj žáků. Ukazuje se také, že znalost a praxe učitelů v oblasti vzdělávání žáků s diagnózou SPCH (ADHD) má pozitivní vliv na chování žáka s touto diagnózou, na jeho bezkonfliktní začlenění do kolektivu třídy a soužití se spolužáky. V této souvislosti studie také naznačila, že právě **spolužáci** žáků se SPCH (ADHD) jsou dalším faktorem, který má pravděpodobný vliv na přijetí žáka s touto diagnózou. V tomto ohledu může mít vliv doba, po kterou je žák ve třídě. Čím déle je ve třídě, tím je pravděpodobnější, že si spolužáci na žáka a jeho projevy chování „zvyknou“. Dále je to ochota spolužáků přijmout žáka se SPCH (ADHD), třídní koheze, fluktuace žáků ve třídě a počet žáků nejen s diagnózou SPCH (ADHD), ale i dalšími SVP.

Na klima každé školní třídy má vliv **klima školy** (Gillernová & Horáková Hoskovcová, 2012), které spoluutváří všichni pedagogové školy, zaměření školy, zkušenost školy se vzděláváním žáků se SVP a možnost spolupráce s dalšími odborníky (funkčnost ŠPP). Ukazuje se, že škola,

kteřá má již dlouhodobou zkušenost se vzděláním žáků s neurovývojovými odchylkami, má vytvořené vnitřní mechanismy přístupu k těmto dětem a je „vyladěna“ pozitivně a vstřícně vůči všem žákům. V této souvislosti mají svoji roli programy, jejichž cílem je adaptace dítěte se SPCH (ADHD) na školní prostředí, podpora vztahů ke spolužákům a spolužáků k žákovi. Avšak i tady můžeme nacházet meze, které tyto programy mohou přinášet, protože se ukazuje, že např. vliv na pozitivní dopad takových programů může mít to, zda se jich přímo zúčastňuje třídní učitel.

Výčet faktorů ovlivňujících klima školní třídy se žákem se SPCH (ADHD) byla na prvním místě uvedena rodina žáka se SPCH (ADHD), kterou je možné považovat za prvního „ovlivňovatele“. A končit je možné opět rodinou, resp. rodičů všech žáků třídy a školy, do které žák se SPCH (ADHD) chodí. Potvrzuje se, že rodiče jsou sice nepřímými, ale zásadními aktéry klimatu nejen třídy, ale i školy. Přívětivé, resp. odmítavé postoje a názory **rodičů intaktních dětí**, které jsou spolužáky žáků se SVP, mohou ovlivnit míru přijetí a akceptace těchto žáků jak jejich dětmi, tak učiteli, ale i celou školou.

## ZÁVĚR

Domnívám se, že téma, které jsem si pro zpracování této práce již před lety vybrala, je stále aktuální, a naopak v souvislosti s inkluzivním vzděláváním se stalo ještě aktuálnější. V průběhu těch několika let, a to vzhledem k podmínkám, které mi školská praxe umožnila, jsem se rozhodla pro zpracování výzkumu školní třídy se žákem se SPCH obrátit se na ty, kteří to mohou posoudit a jsou zároveň součástí utváření klimatu každé třídy. Jedná se o učitele, ale i rodiče žáků se SPCH. Výsledky vícepřípadové studie sedmi žáků s diagnózou ADHD poukázaly na zásadní vliv učitele, ale i rodičů žáků na utváření klimatu školní třídy se žákem se SPCH. Klima třídy však ovlivňují a zároveň utvářejí žáci, kteří do ní chodí. Proto jsem se rozhodla pro druhé výzkumné šetření, které bylo provedeno ve školní třídě, kam chodí více žáků s touto diagnózou. Výsledky tohoto výzkumného šetření dokládají, že každý žák s ADHD je jiný, a tím je i jinak vnímán svými spolužáky a učitelé musí vzhledem k této jedinečnosti a specifičnosti volit jiné přístupy a metody práce. V rámci výzkumného šetření bylo identifikováno několik faktorů (rodina žáka se SPCH – ADHD, osobnost žáka, čas, osobnost učitele, spolužáci, klima školy, rodiče intaktních žáků), které vzájemně interagují a ovlivňují utváření klimatu školní třídy se žákem se SPCH (ADHD).

S ohledem na zvolenou metodologii výzkumného šetření připouštím, že je potřeba vnímat výsledky této práce s tím, že jsou ovlivněny výběrem učitelů do výzkumného šetření. V úvodu práce jsem již zmínila, že jsem byla některými učiteli odmítnuta, a to z důvodu, že nejsou nakloněni inkluzivnímu vzdělávání celkově, případně konkrétně žáků se SPCH. Výsledky výzkumného šetření tedy potvrdily, že se do výzkumu zapojili učitelé, kteří mají pozitivní přístup ke vzdělávání žáků se SPCH a akceptují jejich specifika. Že tomu tak není vždy, jsem zaznamenala i v interview s učitelkou, která uvedla, že na negativní postoj žáka ke „škole“ mají vliv pedagogové, kteří odmítají přijmout jeho speciální vzdělávací potřeby spojené s jeho poruchou chování.

Výsledky práce zdůraznily několik témat, kterým je třeba věnovat pozornost. Jedním z nich je problematika spolupráce rodiny a školy, která by měla probíhat systematicky již od momentu přijetí dítěte do základní školy. To ovšem souvisí s tím, zda je to v silách školy. Součástí většiny škol v mém výzkumném šetření bylo sice „rozšířené“ ŠPP, a to o pozice školního psychologa, speciálního pedagoga, dokonce i sociálního pedagoga. To by mohlo vzbuzovat falešný dojem,

že je dnes běžnou praxí, že mají školy k dispozici tyto odborníky, kteří vlastně převezmou, či alespoň podpoří tuto činnost. Avšak například škola, kde bylo provedeno výzkumné šetření v 8. třídě, ani jednu z těchto pozic nemá, a takových škol je více. Zda má škola tyto odborníky nebo ne, je otázka nejen finanční, ale i personální, musíme se také ptát, jestli máme dostatek odborníků, kteří mohou tyto pozice vykonávat. V tento moment je také třeba připomenout, že máme dále ŠPZ (PPP a SPC), která by měla v této oblasti rodinu a školu podpořit. Ovšem nejen z této práce, ale i z praxe vyplývá, že tato zařízení se stala především prostředníkem k přiznávání podpůrných opatření a jejich poradenská a případně terapeutická praxe je upozaděna. Tudíž dalším tématem, na které by bylo dobré se zaměřit, je systém školního poradenství, které je pro žáky se SVP, jejich rodiče a učitele zásadní.

V úvodu práce jsem zmiňovala téma „inkluzí“, které svým způsobem ovlivnilo i metodologické řešení mého výzkumného šetření. V této souvislosti bych se i v závěru práce chtěla k tomuto tématu vrátit a uvést otázky, které s „inkluzí“ souvisí, ale nebylo v možnostech této práce na ně odpovědět, i když s tématem stále silně rezonují. Jako problematické z hlediska všech identifikovaných faktorů se ukázaly případy Daniela a Prokopa. Přičemž právě v případě Daniela si ukázalo, že inkluze „nefunguje“ a situace se řeší zatím dočasnou separací (exkluzí). Případ Prokopa zatím nemá tak razantní vyústění, ale má mnoho společného s případem Daniela a jeho budoucnost je stejně nejasná. Oba chlapci jsou zdrojem obtíží, ale zároveň i oběťmi nepříznivého osudu. Ani jeden z nich se nenarodil s přáním škodit a ubližovat ostatním, ale chovají se tak. Jak se tedy v tomto případě zachovat spravedlivě? Co je pedagogicky správně a co je nesprávně? Máme odsuzovat učitele, kteří takové žáky nechtějí ve své třídě a volí separaci (exkluzi)? Máme odsuzovat názory rodičů, kteří nechtějí, aby jejich děti měly takové spolužáky? Je takové jednání sobecké? Zaslouží si děti s nepřízní osudu pomoc i za cenu toho, že ostatní, zdravé, normálně se vyvíjející děti jsou jimi v inkludovaném prostředí ohroženy? Co je tedy spravedlivé? Kdy a za jakých podmínek by děti se SPCH (ADHD) a poruchami chování měly být případně exkludovány? Na tyto a další s tím spojené otázky sice jednoznačné odpovědi v mé práci nejsou, ale práce je přináší a domnívám se, že s tématem souvisí a měli bychom si je nejen s ohledem na samotné žáky se SPCH (ADHD), ale i jejich spolužáky a učitele, klást.

V úvodu práce jsem vyjádřila poděkování všem, kteří mě podpořili při psaní této práce. A v závěru bych ráda poděkovala těm, kteří mě před sedmnácti lety k tomuto tématu přivedli, a to žákům se SPCH. Bez nich by tato práce nikdy nevznikla.

## SEZNAM LITERATURY

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistic manual of mental disorders 5th ed.* Washington DC: American psychiatric Association.
- Anastopoulos, A. D., Hennis Rhoads, L., & Farley, S. E. (2006). Counseling and Training Parents. In R. A. Barkley, *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment. 3rd Edition* (s. 453–498). New York: The Guilford Press.
- Andreánska, V. (2016). Poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). In V. Lechta, et al., *Inkluzivní pedagogika* (s. 378–386). Praha: Portál.
- Arnold, L. E. (1996). Sex Differences in ADHD: conference summary. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 24(5), 555–569.
- Asociace školní psychologie. Dostupné z: <http://www.schoolpsychology.cz/>.
- Bailey, G. (2012). *Emotional Well-being for Children with Special Educational Needs and Disabilities*. London: SAGE Publications Ltd.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment. 3rd Edition*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2016). *Managing ADHD In School*. Eau Claire: PESI Publishing & Media.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016). Realizace inkluzivní edukace v České republice. In V. Lechta, et al., *Inkluzivní pedagogika* (s. 205–219). Praha: Portál.
- Bendl, S., Hanušová, J., & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním*. Praha: Triton.
- Bílková, Z., Havlisová, H., Malinovská, O., & Vlčková, K. (2018). Problematika sociální gramotnosti u dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In A. Nohavová, et al., *Podpora a perspektivní rozvoj funkční gramotnosti* (s. 72–84). Praha: Eduko.
- Braun, R. (2008). *Diagnostika školní třídy. Skupinová práce se třídou*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (2007). *Applied Behaviour Analysis*. New Jersey: Pearson Education.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Demková, D., Herényiová, G., & Polakovská, L. (2015). Žiak s ADHD, učiteľ a školský psycholog. *Školský psycholog/Školní psycholog*, 16 (2), 86–95.
- Dulovicz, M. (2014). *Špecifika pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Víceřípadová studie*. Praha: Karolinum.



Felcmanová, L., Habrová, M. et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů sociálního znevýhodnění*. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-po.xml>.

Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál.

Gajdošová, E. (2006). Problémy žáků v chování s důrazem na šikanu ve škole a některé možnosti jejich nápravy. In E. Gajdošová & G. Herényiová, *Rozvíjení emoční inteligence žáků* (193–242). Praha: Portál.

Gillernová, I. (2012). Škola a vybrané sociální atributy školního prostředí. In I. Gillernová & L. Krejčová, et al., *Sociální dovednosti ve škole* (s. 9–17). Praha: Grada.

Gillernová, I., & Horáková Hoskovcová, S. (2012). Sociální procesy a vztahy ve škole. In I. Gillernová & L. Krejčová, et al., *Sociální dovednosti ve škole* (s. 17–32). Praha: Grada.

Gillernová, I. (2012). Vztah žáka a učitele a možnosti jeho poznávání. In V. Mertin & L. Krejčová, et al., *Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika* (s. 260–283). Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Hendrick, C., & Macpherson, R. (2019). *Co funguje ve třídě? Most mezi výzkumem a praxí*. Praha: Universum.

Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.

Horton-Salway, M., & Davies A. (2018). *The Discourse of ADHD. Perspectives on Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Cham: Palgrave Macmillan.

Hrabal, V. (1989). *Pedagogicko- psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN.

Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.

Hroncová, J. (2019). Školský sociální pedagog na Slovensku. *Sociální pedagogika*, 7 (1), 60–64.

Chabarová, R., Javorská, J., Kratochvílová, A., Kučerová, A., Michalová, Z., & Michalová, J. (2007). *CESTY- Podpora alternativní strategie výuky sociálním dovednostem (česká verze)*. Originál: PATHS 1994 Kusché, C.A., Greenberg, M. T. ve spolupráci s Anderson, L. K., Calderon, R., Gustavson, R. N., Turksma, Ch., Cambell, J. Channing Bete Company, Inc. One community Place South Deerfield, MA 01373.

Jařabáč, I. (2018). *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. Ostrava: Montanex.

Jedlička, R. (2018). Předpoklady žákova učení a školní úspěšnosti. In R. Jedlička, J. Koťa, & J. Slavík, *Pedagogická psychologie pro učitele* (s. 290–297). Praha: Grada.

Jedlička, R. (2018). Výzkumné metody a diagnostické postupy. In R. Jedlička, J. Koťa, & J. Slavík, *Pedagogická psychologie pro učitele* (s. 373–436). Praha: Grada.

Jedlička, R. (2018). Výchovní poradenství a jeho organizace. In R. Jedlička, J. Koťa, & J. Slavík, *Pedagogická psychologie pro učitele* (s. 359–372). Praha: Grada

- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2015). *Máme dítě s ADHD. Rady pro rodiče*. Praha: Grada.
- Kendíková, J., & Vosmik, M. (2016). *Jak zvládnout problémy dětí se školou*. Praha: Pasparta.
- Kern, L., Dunlop, G., Shelley, C., & Childs, K. E. (1994). Student-assisted functional assessment interview. *Diagnostique*, 19 (2–3), 29–39.
- Kops, P., & Kopsová, K. (2014). *Tygr dělá uáá uáá....* Brno: Edika.
- Kops, P., & Kopsová, K. (2015). *Jak se krotí tygr*. Brno: Edika.
- Krejčová, L., Mertin, V. (Eds.) (2010). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Krejčová, L. (2012). Projevy sociálních dovedností žáků. In I. Gillernová & L. Krejčová, et al., *Sociální dovednosti ve škole* (s. 117–121). Praha: Grada.
- Krejčová, L. (2012). Programy rozvoje sociálních dovedností žáků ve škole. In I. Gillernová & L. Krejčová, et al., *Sociální dovednosti ve škole* (s. 122–136). Praha: Grada.
- Krejčová, L., & Horáková Hoskovcová, S. (2012). Vybrané aktivity pro rozvoj sociálních dovedností žáků a jejich metodické zpracování. In I. Gillernová & L. Krejčová, et al., *Sociální dovednosti ve škole* (s. 137–185). Praha: Grada.
- Krejčová, L. (2015). Dynamická diagnostika. In L. Felcmanová, et al., *Metodika ke katalogu podpůrných opatření* (s. 7–13). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Krejčová, L. (2016). Klima třídy. In V. Mertin & L. Krejčová, et al., *Metody a postupy poznávání žáka* (s. 251–259). Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Krejčová, L. (2016). Vztahy ve třídě. In V. Mertin & L. Krejčová, et al., *Metody a postupy poznávání žáka* (s. 260–266). Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., & Pol, M. (2013). Inkluze ve vzdělávání optikou mezinárodních dokumentů. In M. Bartoňová & M. Vítková, et al., *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu* (s. 15–30). Brno: Masarykova univerzita.
- Lazarová, B. (2014). Školní psycholog. In D. Knotová, et al., *Školní poradenství* (s. 54–61). Praha: Grada.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Pol, M., & Trnková, K. (2017). Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách. *Pedagogická orientace*, 27 (2), 287–307.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65 (2), 113–142.

- Mertin, V. (1997). LDE, LMD nebo ADD/ADHD? In A. Kucharská, *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál.
- Mertin, V., Krejčová, L. (Eds.). (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Mertin, V. (2013). Výchovné problémy – specifické poruchy chování. In: V. Mertin & L. Krejčová, et al., *Výchovné poradenství* (s. 171–180). Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Mertin, V., Krejčová, L. (Eds.). (2016). *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer České republika.
- Mertin, T. (2016). Funkční analýza chování – nástroj diagnostiky i intervence. In V. Mertin & L. Krejčová, et al., *Metody a postupy poznávání žáka* (s. 243–250). Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Michalík, J., Baslerová, P. & Felcmanová, L. (2015). Podpůrná opatření ve vzdělávání. In J. Michalík, P. Baslerová & L. Felcmanová, et al., *Katalog podpůrných opatření. Obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Michalová, Z. (2004). *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta.
- Michalová, Z. (2007). *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Michalová, Z., & Pešatová, I. (2011). *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Michalová, Z., Pešatová, I., Chytrý, V., & Pešat, P. (2015). *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Miltenberger, R. (2008). *Behaviour Modification*. Belmont, CA. Wadsworth Publishing.
- Moravec, Š., Kabelová, K., Hůle, D., & Šťastná, A. (2015). *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*. Plzeň: Společnost tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o.s.
- Najmonová, M., Vítečková, M., & Procházka, M. (2018). Inclusion of pupils with specific behavioural disorders from the viewpoint of teachers and school psychologists. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres, *ICERI2018 Proceedings* (s. 3957–3963). Seville: IATED Academy.
- Niklová, M. (2013 a). *Profesijné kompetencie a špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školách*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Ondráčková, L. (2014). Školní poradenské pracoviště. In D. Knotová (Ed.), *Školní poradenství* (s. 25–35). Praha: Grada.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS.
- Pfiffner, L. J., Barkley, R. A., & Dupaul, G. J. (2006). Treatment of ADHD in School Settings. In R. A. Barkley, *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment. 3rd Edition* (s. 547–589). New York: The Guilford Press.

- Procházka, M. (2019). *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha: Pasparta.
- Procházka, M., Najmonová, M., & Vítečková, M. (2019). Sociální pedagog a jeho uplatnění v týmu školního poradenského pracoviště. In J. Hroncová, et al., *Socialia 2019 „Quo vadis socialna pedagogika v 21. storočí?“* (s. 117–124). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Procházka, M., Paroubková, A., & Šimerová, K. (2019). Sociální pedagog. In M. Najmonová, et al., *Školní poradenské pracoviště v praxi* (s. 50–68). České Budějovice: PFJU
- Ptáček, R., & Ptáčková, H. (2018). *ADHD variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Karolinum.
- Quinn, M. M., Gable, R. A., Rutherford, R. B., & Howell, K. W. (1998). *Addressing student problem behavior*. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426523.pdf>.
- Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P., & Ptáček, R. (Eds.). (2015). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum.
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita
- Sedláček, M. (2014). Případová studie. In R. Švaříček, & K. Šedřová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 96–112). Praha: Portál.
- Sedláček, M. (2014). Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor. In R. Švaříček, & K. Šedřová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 184–192). Praha: Portál.
- Schultz, B. K., & Evans, S. W. (2015) *Practical Guide to Implementing School-Based Interventions form Adolescents with ADHD*. Switzerland: Springer.
- Slavíková, I. (2007). *Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala, st.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Společně to zvládneme. Dostupné z: <https://www.spolecnetozvladneme.cz/>.
- Statistické ročenky školství – Vývojová ročenka školství 2007/08–2017/18. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18>.
- Šafrová, A. (2014). Školní speciální pedagog. In D. Knotová (Ed.), *Školní poradenství* (s. 62–75). Praha: Grada.
- Šedřová, K., & Čiháček, V. (2004). Komunikace: základ vztahů rodiny a školy. In M. Rabušicová, K. Šedřová, K. Trnková, & V. Čiháček, *Škola a (versus) rodina* (s. 71–84). Brno: Masarykova univerzita.
- Šedřová, K. (2004). Role rodičů ve vztahu ke škole: teoretické koncepty a empirická zjištění. In M. Rabušicová, K. Šedřová, K. Trnková, & V. Čiháček, *Škola a (versus) rodina* (s. 33–51). Brno: Masarykova univerzita.
- Šedřová, K. (2014). Škola jako terén. In R. Švaříček, & K. Šedřová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 123–126). Praha: Portál.
- Šedřová, K. (2014). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček, & K. Šedřová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 207–247). Praha: Portál.

- Špačková, K. (2012). Specifické poruchy učení a chování. In M. Šauerová, K. Špačková, & E. Nechlebová, *Speciální pedagogika v praxi* (s. 13–46). Praha: Grada.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., ... Zounek, J. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2014). Triangulace. In R. Švaříček, & K. Šedřová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 202–206). Praha: Portál.
- Švec, J., Jeřábková, S., & Kolář, M. (2007). *Jak zlepšit vztahy v naší třídě. Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ*. Praha: Projekt Odyssea.
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál.
- Vacková, M., & Ondráčková, L. (2014). Školní metodik prevence. In D. Knotová (Ed.), *Školní poradenství* (s. 51–54). Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2010). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vahid, B., Harwood, S., & Brown, S. (2016). *500 Tips for Working with Children with Special Needs*. New York: Routledge.
- Valentová, L., & Pavlas Martanová, V. (2013). Školní třída. In L. Valentová, et al., *Školní poradenství II*. Praha: PedF UK.
- Vančíková K., Porubský, Š., & Kosová, B. (2017). *Inkluzívne vzdelávanie*. Banská Bystrica: Belianum.
- Vítková, M. (2013). Inkluzivní vyučování a inkluzivní didaktika se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. In M. Bartoňová & M. Vítková, et al., *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu* (s. 31–44). Brno: Masarykova univerzita.
- Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Zapletalová, J. (2013). Školní psycholog a práce s učiteli. In S. Štech & J. Zapletalová, *Úvod do školní psychologie* (s. 130–150). Praha: Portál.

Zapletalová, J., & Mrázková, J. (2014, 2016). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Metodika\\_pro\\_nastavovani\\_podpurnych\\_opatreni\\_unor\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Metodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_unor_2016.pdf).

Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Životní mapy. Dostupné z <https://www.zivotnimapy.cz/>.

8+ Sample Functional Behavior Assessment Form in Word. Dostupné z: <https://www.sampleforms.com/functional-behavior-assessment-form.html>.

## SEZNAM ZKRATEK

**ADD** – Attention Deficit Disorder

**ADHD** – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

**CES** – Classroom Environment Scale

**DVPP** – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

**FACH** – Funkční analýza chování

**GDPR** – General Data Protection Regulator; Obecné nařízení o ochraně osobních údajů v evropském prostoru

**HYPO** – Program určený k stimulaci percepčně-kognitivních funkcí (HY-hyperaktivita, hypoaktivita; PO – pozornost)

**IVP** – Individuální vzdělávací plán

**KBT** – Kognitivně behaviorální terapie

**KLIT** – Klima školy (dotazník)

**KŠT** – Klima školní třídy (dotazník)

**KUPOZ** – Program na rozvoj pozornosti (KU – Kuncová, POZ – pozornost)

**KUMOT** – Program na rozvoj motoriky (KU – Kuncová, MOT – motorika)

**LDE** – Lehká dětská encefalopatie

**LMD** – Lehká mozková disfunkce

**LMP** – Lehké mentální postižení

**MCI** – My Class Inventory

**MMD** – Minimal brain dysfunction

**OMJ** – Odlišný mateřský jazyk

**OSPOD** – Orgán sociální péče o děti

**PAS** – Porucha autistického spektra

**PLPP** – Plán pedagogické podpory

**PO** – Podpůrná opatření

**PPP** – Pedagogicko-psychologická poradna

**RWCT** – Vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

**SO-RA-D** – Sociometrický ratingový dotazník

**SPC** – Speciálně pedagogické centrum

**SPCH** – Specifické poruchy chování

**SPU** – Specifické poruchy učení

**SPUCH** – Specifické poruchy učení a chování

**SVP** – Speciálně vzdělávací potřeby

**SVP** – Středisko výchovné péče

**ŠPP** – Školní poradenské pracoviště

**ŠPZ** – Školní poradenské zařízení

**ŠVP** – Školní vzdělávací program

**VTI** – Videotrénink interakcí



## SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Charakteristika výzkumného souboru vícepřípadové studie

Tab. 2: Charakteristika výzkumného souboru vícepřípadové studie z pohledu rodinného prostředí

Tab. 3: Modely vztahu rodiny s žákem s ADHD a školy

Tab. 4: Vyhodnocení MCI

Tab. 5: Vyhodnocení SORAD (řazení podle hodnocení vlivu a sympatií vzhledem k celé třídě)

Tab. 6: Vyhodnocení SORAD (řazení podle hodnocení vlivu a sympatií podle pohlaví žáků)

Tab. 7: Slovní hodnocení sympatií – vybrané autentické výpovědi

Tab. 8: Vyhodnocení CES

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Hodnocení 8. třída SO-RA-D

## PŘÍLOHY

### **Příloha 1**

Okruhy a otázky k polostrukturovanému interview s žákem s diagnózou ADHD

### **Příloha 2**

Okruhy a otázky k polostrukturovanému interview s rodiči (zákonnými zástupci) žáka s diagnózou ADHD

### **Příloha 3**

Okruhy a otázky k polostrukturovanému interview s třídním učitelem žáka s diagnózou ADHD

### **Příloha 4**

Okruhy a otázky k polostrukturovanému interview s dalším pedagogickým pracovníkem

### **Příloha 5**

Funkční analýza chování – záznamový arch pro pedagogy

### **Příloha 6**

Funkční analýza chování – záznamový arch pro interview s žákem

### **Příloha 7**

Vyhodnocení SORAD - souhrn

### **Příloha 8**

Slovní hodnocení sympatií – autentické výpovědi

### **Příloha 9**

Dotazník MCI

### **Příloha 10**

Dotazník CES

## Příloha 1

Okruhy a otázky k polostrukturovanému interview s žákem s diagnózou ADHD

1. **Vztah žáka ke škole.** Jaké činnosti spojené se školou máš nejraději, které naopak rád/a nemáš? Kdo ti pomáhá s přípravou na školu? Jaké předměty a případně proč zrovna ty tě baví? Jak se učíš? S čím jsi spokojen/a, s čím spokojen/a nejsi? V čem by ses mohl/a zlepšit?
2. Pokud žák **v průběhu školní docházky změnil školu nebo třídu**, následují tyto otázky: důvod přechodu, jak přechod proběhl, jak ses skamarádil/a s novými spolužáky, jak ses srovnal/a s novým prostředím... Stýkáš se i s bývalými spolužáky?
3. **Vztah žáka ke spolužákům.** Máš ve škole kamarády, se kterými se např. stýkáš i mimo školu, odkud je tvůj nejlepší kamarád/kamarádka? Jakých vlastností si u svého kamaráda/kamarádky ceníš? Čeho si ceníš na vašem kamarádství? **Jak bys charakterizoval/a vztahy se svými spolužáky?** Vnímáš nějaké změny v průběhu školní docházky ve vztahu se spolužáky?
4. **Kolektiv třídy.** Máš nějakou funkci v kolektivu třídy? S čím se na tebe obracejí spolužáci? Jak spolupracuješ se spolužáky? Když potřebuješ s něčím pomoci, kdo ti pomůže?
5. Pokud se **ve škole dostaneš do nějakého problému**, příp. máš pocit, že ti někdo ublížil nebo si s něčím nevíš rady, na koho se obrátíš? Kdo ti pomůže? **Komu ve škole důvěřuješ?**
6. **Pomoc rodičů s přípravou do školy.** Jak ti pomáhají rodiče s přípravou do školy? Povídáte si doma o škole?
7. **Školní akce mimo vyučování.** Jezdíš rád na školní výlety, školy v přírodě? Jaká akce se školou se ti nejvíce líbila? Které se nejraději zúčastňuješ?
8. **Volnočasové aktivity.** Jaké máš zájmy, co tě baví?
9. **Odpočinek.** Jak odpočíváš, relaxuješ?
10. **Jak a s kým bys chtěl trávit svůj ideální den?**

## Příloha 2

Okruhy a otázky k polostrukturovanému interview s rodiči (zákonnými zástupci) žáka s diagnózou ADHD

1. **Úvodní část** (anamnestická, vztahující se k diagnóze žáka). Kdy si všimli nebo byli upozorněni na projevy (jaké), které následně vedly k diagnóze ADHD?
2. Otázky týkající se toho, **jak rodiče vnímají vztah svého dítěte ke škole** a obecně k dosavadní školní docházce. Těšilo se/těší se vaše dítě do školy? Chodí vaše dítě do školy rádo? Jak se učí? Připravuje se samo, automaticky? Existují nějaké konkrétní problémy spojené se školou, které mu pravidelně činí problémy, případně vám „přidělávají práci“? Obává se vaše dítě něčeho, co je spojené se školou?
3. **Přechod dítěte na 2. stupeň**. Změnilo se něco ve vztahu ke škole s přechodem dítěte na 2. stupeň, a to jak z pohledu vašeho, tak třeba i z pohledu vašeho dítěte?
4. **Pomoc dítěti s přípravou do školy**. Pomáháte svému dítěti s přípravou do školy? Jak a s čím?
5. **Spolupráce se školou**. Jak spolupracujete se školou? Máte vytvořený nějaký systém, způsob, pravidla komunikace se školou? Jak a kým jste informováni o chování a školních výsledcích vašeho dítěte? S jakými učiteli, dalšími ped. pracovníky, ŠPP komunikujete, spolupracujete?
6. V případě, když se dozvíte o nějaké konfliktní situaci vašeho dítěte s učiteli, jak ji řešíte/reflektujete se svým dítětem?
7. **Hodnocení přístupu školy k dítěti**. Jaký přístup z hlediska školy, pedagogů pomáhá vašemu dítěti? Máte nějaká očekávání od školy, která podle vás nenaplnuje?
8. **Spolupráce s dalšími odborníky PPP, SPC, specializovanými lékaři, pracovišti**. Spolupracujete vzhledem k problémům spojeným s ADHD/SPCH s dalšími odborníky? S jakými? Dochází vaše dítě pravidelně k psychologovi, do PPP, SPC?
9. **Vztah dítěte s vrstevníky**. Jak byste charakterizovali vztahy vašeho dítěte s vrstevníky? Schází se vaše dítě se svými spolužáky i mimo vyučování? Znáte spolužáky vašeho dítěte? V případě, když se dozvíte o nějaké konfliktní situaci vašeho dítěte se spolužáky, jak ji řešíte/reflektujete se svým dítětem? Řešili jste někdy situaci, kdy by se na vás obrátili rodiče spolužáků vašeho dítěte s tím, že jim ubližuje, je konfliktní apod.?
10. **Povinnosti a pravidla doma**. Má vaše dítě nastavená nějaká pravidla, povinnosti, které musí plnit? Vznikají tato pravidla na základě dohody s vaším dítětem?
11. **Zájmy dítěte, volnočasové aktivity**. Jaké zájmy má vaše dítě? Jak nejradyji tráví vaše dítě volný čas? Jezdí vaše dítě na nějaké tábory, soustředění? Pokud ano, jezdí „dobrovolně“, rádo?
12. Co považujete za **největší překážku, problém, který souvisí s diagnózou** vašeho dítěte? Co mu způsobuje?
13. Liší se podle vás v něčem vaše dítě ve srovnání s jeho spolužáky, vrstevníky?
14. **Rodiče a jejich osobní vztah ke škole, období, kdy do školy chodili**. Chodili jste rádi do školy? Co vás ve škole bavilo? Případně je něco, co vám na škole vadilo, kvůli čemu jste třeba neradi chodili do školy?

### Příloha 3

Okruhy a otázky k polostrukturovanému interview s třídním učitelem žáka s diagnózou ADHD

1. **Úvodní část** týkající se **praxe, vzdělání** učitele a zkušenosti s výukou žáků se SVP obecně a s žáky se SPCH konkrétně. Ráda bych se dozvěděla něco více o vaší pedagogické praxi. Jak dlouho učíte? Jaké třídy učíte? Kde jste doposud učila? Jaké je vaše pedagogické vzdělání? Co jste vystudovala? Absolvovala jste nějaké speciální kurzy DVPP, např.? Máte nějaké speciálně-pedagogické vzdělání? Jaké jsou vaše zkušenosti s výukou žáků s ADHD? Příp. s žáky s dalšími SVP?
2. **Specifické přístupy, které volí učitel vzhledem k žákům se SPCH/ADHD.** Jaké metody, pravidla, principy jste používala/používáte při výuce žáků/žáka s ADHD? Používáte nějaký jiný přístup, metody v případě, že je tento žák ve třídě? Jaké přístupy, strategie volíte, jste volila, když začnou žáci s ADHD projevovat negativní chování?
3. **Otázky vztahující se ke konkrétnímu žákovi s ADHD.** Zkuste prosím vyjmenovat žakovy silné stránky a jeho slabé stránky? Co v případě žáka vidíte jako zásadní problém, který vyplývá z jeho diagnózy a se kterým je třeba pracovat? V čem spatřujete největší handicapy žáka s ADHD při vzdělávání? Máte nějaký konkrétní postup, který platil přímo na něj? Co vám nejvíce pomohlo, případně kdo při hledání vhodného přístupu a způsobu spolupráce s tímto žákem?
4. **Komunikace a spolupráce s rodinou žáka.** Jak se vám spolupracuje s rodiči tohoto žáka? Máte nějaká doporučení vzhledem ke komunikaci a spolupráci s rodinou žáka s ADHD?
5. **Spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky a ohledem na žáka s ADHD.** Máte ve třídě asistenta pedagoga? Jak s ohledem na žáka s ADHD spolupracujete se školním poradenským pracovištěm. Jací další odborníci se podílejí na péči o žáka s ADHD.
6. **Má žákova diagnóza vliv na jeho sociální vztahy se spolužáky?**
7. **Klima školní třídy, kde je žák s ADHD, vliv na kolektiv třídy, na ostatní žáky.** Mohla byste popsat typický den/hodinu ve vaší třídě s žákem s ADHD? Jak se vám v této třídě učí? Když srovnáte tuto třídu s jinými, je v něčem specifická, jiná, připravujete se na hodiny jinak? Pracujete nějak jinak, specificky i s ostatními žáky vzhledem k tomu, že byl ve třídě žák s ADHD? Vysvětlujete, a případně jak ostatním žákům přítomnost žáka s ADHD ve třídě (jeho negativní projevy v chování)? Má vliv žákova přítomnost ve třídě na klima třídy? Bylo zapotřebí s touto třídou nějak specificky pracovat? Působit na klima třídy...? Proběhla nějaká cílená intervence ve třídě vzhledem k tomu, že je ve třídě žák s ADHD? Máte třídnické hodiny se žáky?
8. **Komunikace s ostatními rodiči.**
9. **Vliv zkušenosti se žákem s ADHD na praxi učitele.** Co vám přináší zkušenost s tímto žákem do vaší další pedagogické praxe? Ovlivňuje vás, změnila jste v něčem váš pedagogický přístup? Co byste doporučila učitelům, kteří mají ve třídě žáka s ADHD? Jaký je váš názor na inkluzivní vzdělávání obecně a s ohledem na žáky s ADHD?

## Příloha 4

Okruhy a otázky k polostrukturovanému interview s dalším pedagogickým pracovníkem  
(asistent pedagoga, školní psycholog, speciální pedagog)

1. **Úvodní část** týkající se **praxe, vzdělání a pracovního vztahu k žákovi s ADHD**. Jakou **pozici zastáváte ve škole** a z jaké pozice spolupracujete s žákem s ADHD? Jakou máte praxi ve vašem oboru. Působíte pouze na této škole?
2. **Zkušenosti s prací s žáky se SVP obecně a s žáky se SPCH.**
3. **Otázky vztahující se ke konkrétnímu žákovi s ADHD.** Zkuste prosím vyjmenovat žákovy silné stránky a jeho slabé stránky. Co v případě žáka vidíte jako zásadní problém, který vyplývá z jeho diagnózy a se kterým je třeba pracovat? V čem spatřujete největší handicapy žáka s ADHD při vzdělávání? Máte nějaký konkrétní postup, který platil přímo na něj? S kým spolupracujete ve škole vzhledem k tomuto žákovi?
4. **Spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky s ohledem na žáka s ADHD.** Jak tato spolupráce probíhá? Jací další odborníci se podílejí na péči o žáka.
5. **Komunikace a spolupráce s rodinou žáka.** Jak se vám spolupracuje s rodiči tohoto žáka? Máte nějaká doporučení vzhledem ke komunikaci a spolupráci s rodinou žáka s ADHD? Jaký vliv má podle vás na výchovně-vzdělávací proces rodina tohoto žáka?
6. **Má žákova diagnóza vliv na jeho sociální vztahy se spolužáky?**
7. **Klima školní třídy, kde je žák s ADHD, vliv na kolektiv třídy, na ostatní žáky.** Je podle vás třeba vysvětlit ostatním žákům přítomnost žáka s ADHD ve třídě (jeho negativní projev v chování) a jak? Má vliv žákova přítomnost ve třídě na klima třídy? Bylo zapotřebí s touto třídou nějak specificky pracovat? Proběhly nějaké intervence? Komunikace s ostatními rodiči?
8. **Vliv zkušenosti se žákem s ADHD na vaši praxi.** Co vám přináší zkušenost s tímto žákem do vaší další pedagogické praxe? Co byste doporučila ostatním pedagogickým pracovníkům, kteří mají ve třídě/péči žáka s ADHD? Jaký je váš názor na inkluzivní vzdělávání obecně a s ohledem na žáky s ADHD?

## Příloha 5

Funkční analýza chování – záznamový arch pro pedagogy

### Záznamový arch pro pedagogy

Tazatel/é \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

Žák/žáci \_\_\_\_\_

Respondent/i \_\_\_\_\_

Pozice \_\_\_\_\_

1. Popište problémové chování.
2. Jak často se toto chování objevuje?
3. Jak dlouho trvá?
4. Jaká je jeho intenzita?
5. V jakých situacích se chování objevuje?
6. Kdy a při jaké příležitosti se toto chování objevuje nejčastěji a kdy nejméně?
7. V čí přítomnosti se chování objevuje nejčastěji a v čí nejméně?
8. Jaké situace nejpravděpodobněji vyvolávají toto chování?
9. Napoví vám něco, že se toto chování objeví?
10. Co obvykle po daném chování následuje? Popište, co se děje podle reakcí dospělého, spolužáků a samotného žáka.
11. Co je záměrem daného chování; to znamená, z jakého důvodu si myslíte, že se žák takto chová? Čeho se snaží žák dosáhnout, resp. čemu se snaží vyhnout?
12. Jaké chování, v souvislosti s daným sociálním kontextem a vzhledem k okolnostem, by žákovi mohlo sloužit ke stejnému účelu (viz otázka č. 9) bez toho, aby bylo vhodné?
13. Jaké další informace mohou přispět k vytvoření funkčního plánu intervence pro dané chování (např. ve kterých situacích se chování neobjevuje)?
14. Kdo by měl být zahrnut do přípravy a implementace plánu intervence pro dané chování?



## Příloha 6

Funkční analýza chování – záznamový arch pro interview s žákem

### Pomocný záznamový arch pro žáky

Tazatel \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

Respondent \_\_\_\_\_

1. Co máš rád/a, a co tě nebaví ve škole; doma; nebo jinde?
2. Co ti ve škole (doma, nebo jinde) jde, a s čím máš naopak problémy?
3. Který předmět/hodinu máš nejradši a který vůbec, a proč?
4. Kdy si myslíš, že máš největší/nejmenší problémy? (kde zrovna v té chvíli jsi, kdy se to děje, kdo je zrovna kolem tebe)
5. Co se stane, když (dané problémové chování). Co ti řekne/co dělá učitel, co říkají/dělají ostatní spolužáci?
6. Pamatuješ si, na co jsi předtím, než jsi (dané problémové chování), myslel/a?

---

Upraveno podle: Quinn, Gable, Rutherford, Nelson & Howell (1998)

## Příloha 7

### Vyhodnocení dotazníku SORAD - souhrn

(jména žáků byla změněna)

#### Charakteristika třídy

Ročník: 8.

Počet žáků: 28

Počet chlapců: 14

Počet dívek: 14

#### **Průběh dotazníkového šetření**

Dotazník zadával pedagog, kterého žáci viděli poprvé.

Testování proběhlo během hodiny občanské nauky a účastnilo se ho 26 žáků (chyběla jedna dívka a jeden chlapec).

#### **Výsledky dotazníkového šetření podle pořadí**

Jméno	CELKEM	SYMPATIE	VLIV	VLIV	SYMPATIE	Pohlaví
<b>Denisa</b>	1,48	1,72	1,24	1	2,5	1
<b>Dana</b>	1,8	1,68	1,92	4,5	1	1
<b>Magdaléna</b>	1,78	1,72	1,84	3	2,5	1
<b>Luisa</b>	2,06	1,84	2,28	7	4	1
<b>Ema</b>	1,92	2,16	1,68	2	9,5	1
<b>Simon</b>	2,22	2,04	2,4	9	6,5	2
<b>Lukáš</b>	2,115	2,308	1,923	6	13	2
Kateřina	2,327	2,038	2,615	13	5	1
Jiří	2,18	2,44	1,92	4,5	16,5	2
Štěpán	2,34	2,16	2,52	11	9,5	2
Naty	2,3	2,28	2,32	8	12	1
Milena	2,52	2,08	2,96	15	8	1
Apoléna	2,56	2,04	3,08	17,5	6,5	1
Dan	2,56	2,2	2,92	14	11	2
Eva	2,46	2,44	2,48	10	16,5	1
Mirka	2,68	2,32	3,04	16	14,5	1
Rostá	2,6	2,64	2,56	12	19	2
Albert	2,94	2,32	3,56	23	14,5	2
Richard	2,9	2,48	3,32	22	18	2
Vasil	2,88	2,68	3,08	17,5	20	2
Bert	3,04	2,96	3,12	19	21	2
Tadeáš	3,12	3,08	3,16	20	22	2
<b>Mikuláš</b>	3,24	3,2	3,28	21	23,5	2
Pavla	3,54	3,2	3,88	24	23,5	1
Zora	3,84	3,4	4,28	26	26	1
Tamara	3,9	3,32	4,48	27	25	1
<b>Sebastian</b>	3,82	3,6	4,04	25	27	2
<b>Petr</b>	4,52	4,48	4,56	28	28	2

## Příloha 8

### Slovní hodnocení sympatií – autentické výpovědi

Vysvětlení sympatií	Kladné reakce	Záporné reakce
Tamara	nevadí mi dá se s ní mluvit nevadí mi tady	měla by se více zapojovat nikdy jsme se moc nebavili, nebavím se s ní (8x) nemáme dobrý vztah, potom, co udělala neříká své názory a je nevýrazná, samotářská není mi moc sympatická, protože je tichá
Zora	je chytrá není hlučná člověk, co se mnou je v každé situaci rozumí mi	není mi moc sympatická, potřebuju někoho, kdo není tichý dokáže být otravná a nepříjemná není aktivní nezapojuje se do skupinové práce
Vasil	je docela fajn (5x) je vtipný, zábavný (9x) je hodnej (5x)	chová se jako šéf, poroučí, rve se má myslím málo vědomostí provokatér v hodinách nic nedělá
Mikuláš	mimo školu je fajn umí být i v klidu (7x) na pohodu kluk	mrzutý, nadává (5x), snadno se naštve, otravný (3x), hlučný, nechová se slušně
Štěpán	je mi sympatický, dokáže mi pomocť mám ho mega ráda je s ním sranda (6x) tenhle kluk je super, máme společné zájmy a dokážeme si povídat hrozně dlouho třídní kašpárek, je s ním sranda	nadává
Natálie	<i>z výpovědí spolužáků vyplývá, že je nová a zatím moc nevědí....</i>	
Jiří	upovídaný, vtipný a dobrý kámoš nejlepší kamarád, je hodnej, poradí, je zábavnej většina třídy mu věří	je středem pozornosti
Tadeáš	kraviny se s ním dělají dobře hraje se s ním dobře má smysl pro humor	hlučný, otravný, drzý občas je vulgární je to průšvihář
Petr	je mega vtipný <i>jediná pozitivní reakce – od dívky</i>	všechny provokuje (6x) někdy se chová fakt hrozně chová se neukázněně častěji podivný praštěnej, je to kluk s práškama, není normální nechová se jako člověk bezdůvodně všem nadává jeho hraní na zvířátka v 8. třídě asi není vhodné, ale snažíme se ho

Kateřina	chytrá a vtipná je to má oblíbená kamarádka dá se s ním mluvit (5x) dost upovídaná a vtipná milá, energická holka s dobrou náladou hodná, v pohodě je s ní zábava taky šašek, moc fajn holka	
Apoléna	je s ní sranda, dokáže pochopit dá se s ní bavit a mohu jí věřit je vtipná ta je prostě svoje, nedá se to popsat nejvíc hodná holka... někdy tvrdohlavá, ale milá	
Mirka	zlatíčko, vtipná, hodná, hezká a dobrá kámoška děláme kraviny a je s ní sranda (3x) krade mi svačiny a tváří se u toho roztomile zastává si svůj styl a názor	nic ji nebaví, nic nedělá
Pavla	v poslední době je fajn je mi velmi sympatická, jelikož se bavíme nejvíc časem jsem poznala, že není špatná, dá se s ní kecat, a protože je silnější, umí mě bránit někdy si povídáme	nic pro mě neznamená někdy je „depresivní“ vadí mi její minulost
Bert	sedím s ním a už ho znám dlouho	šprt – bez humoru nesympatický, podle mě moc chytrý nějak mi nepatří do života
Milena	sedíme spolu a vždy si spolu povídáme o společných věcech nádherná, milá, hodná, zábavná holčina, pomůže a máme toho hodně společného udrží tajemství a dá se jí věřit (3x), je fajn (4x) zlatíčko největší umí pomoci, když se někomu něco děje	
Lukáš	týpek ... je s ním sranda a je pěkný je mi sympatický, je vtipný, je v pohodě super kluk, provokuje ale to je vzájemné třídni komediant, je v pohodě bavím se s ním a je s ním zábava	
Richard	je s ním sranda a je hodnej kamarád, mega sranda s ním povídá se s ním hezky, smysl pro humor má (3x)	nějak ho neřeším nevím, co o něm říct
Luisa	hodná je v pohodě holka (4x) je vtipná a chytrá kámoška má skvělé názory a je příjemná na lidi okolo nikdy mě nezradila a vím, že je mi oporou je s ní zábava a prostě jsme si hodně blízké	
Denisa	v pohodě holka, poradí mi ve všech směrech pomůže takový „velitel“ třídy	je to slepice, všechno vykecá

	vím, že se na ni mohu spolehnout zlatíčko, je hodná a milá, vždy pomůže, jsem za ni ráda je to super holka	
Simon	líbí se mi, jak přemýšlí, a je v pohodě, prostě o.k. je v poho chytrý kluk, v pohodě kluk a mám ho ráda a nemám s ním problém je s ním sranda a má super názory milý, v pohodě	je moc chytrý, ostatní to často štvě užvaněnej člověk
Dana	je to super holčina a mám ji moc ráda, hrozně si spolu rozumíme skvělá kamarádka, jsme spolu pořád venku fajn osoba bavíme se hodně a když potřebuju poradí fajn holka, vtipná (3x) nádherná, chytrá a zábavná, talentovaná ... v pohodě holka (4x)	
Rosťa	někdy srandovní a někdy divný kluk, ale mám ho celkem ráda je chytřej, ale nemá smysl pro humor týpek a kamarád do deště, mám ho ráda radí mi při aj a dá se s ním dobře bavit dobrý kamarád, chytrý, vtipný je s ním sranda a máme spoustu společných názorů je v pohodě (6x)	nadává
Albert	dobrý kámoš bavíme se (5x) je nový, ale mám ho ráda, není komunikativní typ, ale je super	tichý a nechce se bavit přijde mi nesympatický
Sebastian	dobrý kámoš	nic ho nezajímá, přijde mi nesympatický je mega moc náladový nechová se k holkám vždy úplně dobře spíše ruší otravuje lidi urážlivej a provokuje ovládat svoje chování nikomu neuškodí a Sébovi už vůbec
Dan	když mám hlad, dá mi brambůrky a mám ho ráda je vtipný, mám ho rád má smysl pro humor je dobrej vždycky pomůže, je s ním sranda a jsem ráda, že ho mám ve třídě hrozně v pohodě, hodnej	naštve ho každá kravina (2x)
Magdaléna	BFF, láska, krásná, chování, sympatická, moje spřízněná duše, je s ní mega sranda ze začátku jsem ji nemusela, ale je moc fajn příjemná, milá je v pohodě (3x) sranda s tou holkou, máme super zážitky hodně se bavíme a mám ji ráda chytrá, velmi temperamentní	moc se předvádí myslí si, že je něco víc povídá se s ní hezky, ale je arogantní
Ema	strašně skvělá kamarádka, můžu jí říct všechno a věřím jí	

dobře se s ní povídá (5x)  
velmi dobrá kamarádka, která umí pomoci  
je vtipná  
bavíme se a je s ní velká sranda  
pěkně se s ní povídá

---

Eva

když nechápu nějakou látku v učivu, vždy mi  
ochotně pomůže + je s ní sranda  
sympatická, protože mi pomáhá se vším  
chytrá holka, s úžasným charakterem, pomůže,  
když něčemu nerozumím  
je vtipná, chytrá

beru ji jako „šprta“ třídy  
už od školky se nemáme  
rádi, dělali jsme si  
naschvály

## Příloha 9

### Dotazník MCI (Naše třída)

#### Jméno:

- |  |     |    |
|--|-----|----|
| 1. V naší třídě baví děti práce ve škole.  | ANO | NE |
| 2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.  | ANO | NE |
| 3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.                      | ANO | NE |
| 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.  | ANO | NE |
| 5. V naší třídě je každý mým kamarádem.  | ANO | NE |
| 6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.   | ANO | NE |
| 7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.  | ANO | NE |
| 8. Mnoho dětí z naší třídy se přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.                  | ANO | NE |
| 9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.                            | ANO | NE |
| 10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.  | ANO | NE |
| 11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.  | ANO | NE |
| 12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.  | ANO | NE |
| 13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.         | ANO | NE |
| 14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.   | ANO | NE |
| 15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní kamarádi.  | ANO | NE |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.   | ANO | NE |
| 17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. | ANO | NE |
| 18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.                        | ANO | NE |
| 19. Práce ve škole je namáhavá.  | ANO | NE |
| 20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.   | ANO | NE |
| 21. V naší třídě je legrace.   | ANO | NE |
| 22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.  | ANO | NE |
| 23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.   | ANO | NE |
| 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.                                | ANO | NE |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé,  | ANO | NE |

*Upraveno dle Lašek (2007, s. 68–69)*

## Příloha 10

### Dotazník CES

#### Jméno:

- |  |     |    |
|--|-----|----|
| 1. Žáci v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie.  | ANO | NE |
| 2. Žáci v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu.  | ANO | NE |
| 3. Třídní učitel stráví jen málo času povídáním se žáky.   | ANO | NE |
| 4. Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech vztahujících se ke škole. | ANO | NE |
| 5. Naše třída je velmi dobře organizovaná.   | ANO | NE |
| 6. V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají žáci dodržovat (v hodině, při zkoušení, písemkách).                    | ANO | NE |
| 7. Žáci v naší třídě při hodinách rádi sní s otevřenýma očima.   | ANO | NE |
| 8. Žáci v naší třídě nemají chuť se jeden s druhým blíže seznamovat.   | ANO | NE |
| 9. Třídní učitel se osobně o žáky zajímá.  | ANO | NE |
| 10. V naší třídě je velmi důležité udělat kus práce.   | ANO | NE |
| 11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.  | ANO | NE |
| 12. V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (v hodně, při zkoušení, písemkách)                                     | ANO | NE |
| 13. Žáci v naší třídě často čekají na zvonění, až „padne“.   | ANO | NE |
| 14. V naší třídě byla mezi žáky uzavřena řada přátelství.  | ANO | NE |
| 15. Třídní učitel je více přítelem než autoritou.  | ANO | NE |
| 16. V naší třídě nemusí žáci mnoho pracovat.   | ANO | NE |
| 17. V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat.  | ANO | NE |
| 18. Třídní učitel vysvětlí, co se stane, když žáci poruší pravidla hry.  | ANO | NE |
| 19. Většina žáků v naší třídě skutečně dává pozor, co učitelé říkají.  | ANO | NE |
| 20. Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem.   | ANO | NE |
| 21. Třídní učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci žákům.   | ANO | NE |
| 22. Třídní učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla.   | ANO | NE |
| 23. Naše třída je velmi často hlučná.  | ANO | NE |
| 24. Třídní učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách).                           | ANO | NE |

*Upraveno dle Lašek (2007, s. 96–97)*